



Desplazamientos

Educación, historia, cultura

María Esther Aguirre Lora, coordinadora

historia
de la educación

iiSUE

Desplazamientos. Educación, historia, cultura se sitúa en los márgenes del paradigma de los estudios educativos de corte histórico, al poner en evidencia cómo el enfoque humanístico de la enseñanza está siendo socavado por modificaciones a los planes de estudio y a las instituciones de educación, en busca de reducirlos a simples vectores del eficientismo económico. En esa ruta, la obra devuelve a la educación su carácter eminentemente político, ético y estético, por medio de *desplazamientos* teórico-metodológicos e incursiones en saberes, formas de transmisión y fuentes poco estudiados. La escuela es vista, así, sólo como uno de los núcleos formativos de la sociedad, de creación de identidades y subjetividades, en estrecha relación con estrategias educativas no formales y no oficiales que -en su existencia misma- dejan al descubierto las limitaciones de los actuales modelos utilizados para estudiar la educación y ponerla en práctica, con sus repercusiones en el conjunto de la sociedad, que, a todas luces, requieren ser cuestionadas y modificadas.

Desplazamientos

Educación, historia, cultura

historia
de la educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del [Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación](http://www.iisue.unam.mx/libros) de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

Desplazamientos

Educación, historia, cultura

María Esther Aguirre Lora, coordinadora



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2021

Catalogación en la publicación UNAM. DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Nombres: Aguirre Lora, María Esther, editora.

Título: Desplazamientos : educación, historia, cultura / María Esther Aguirre Lora, coordinadora.

Otros títulos: Educación, historia, cultura.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2021. | Serie: IISUE historia de la educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2100352 | ISBN 978-607-30-4370-0

Temas: Educación – México – Historia. | Educación y cultura. | Educación -- Aspectos sociales –México. | Mujeres en la educación – México.

Clasificación: LCC LA421.D47 2021 | DDC 370.972—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Edición
Juan Leyva

Edición digital (PDF)
Jonathan Girón Palau

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Escultura en mármol, acceso principal de la Facultad de Arquitectura,
campus central de la UNAM, toma directa, 2018

Primera edición: 2021
Primera edición (PDF): 2021

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-4370-0
ISBN (PDF): 978-607-30-5355-6



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 11 Prólogo
Silvia Finocchio
- 17 Navegar sobre las gavias
María Esther Aguirre Lora y Malena Alfonso Garatte
- 51 Siglas, acrónimos y abreviaturas empleados en esta obra

I. DELIMITACIÓN DE TERRITORIOS

- 59 Cultura e historia de la educación: diálogos
con Michel de Certeau y E. P. Thompson
Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa
- 95 Repensar la educación y la pedagogía. Legado
y nuevas articulaciones
Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Barbosa
- 121 El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo
Eduardo Galak

II. TRADICIONES Y SABERES

- 147 Educar para el ahorro, programa civilizatorio de la Modernidad. Una lectura de largo aliento
María Esther Aguirre Lora
- 183 Epistemes sociales, sistema médico herbolario indígena y movimientos sociales. Historias y mundos interconectados
Patricia Medina Melgarejo
- 213 Escucho, bailo, canto, opino y aprendo. De las prácticas de tradición oral en la música a las prácticas educativas en todo proceso formativo
Lourdes Palacios González
- 249 Exilio argentino y educación: tradiciones culturales y nuevos saberes pedagógicos en México (1974-1983)
Malena Alfonso Garatte

III. PRÁCTICAS DE LO ESCRITO

- 283 Cultura escrita y epistemología social de la escolarización. Los colegios jesuíticos de Puebla y sus libros (siglos XVII y XVIII)
Jesús Márquez Carrillo
- 323 Tinteros de plomo: la escuela finisecular en la narrativa de Ángel de Campo *Micrós* (1868-1908)
Martha Leñero Llaca
- 365 Libros que educan, mujeres que (pr)escriben. Notas para repensar la relación género femenino, cultura escrita y educación en vista a una historia de la educación con mujeres (1918-1934)
Paula Caldo

- 403 El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire (1969-1977)
Federico Brugaletta

IV. IMAGINARIOS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

- 439 Contribución al estudio de la iconogénesis del capirote (siglos XVIII y XIX)
Juri Meda y Marta Brunelli
- 489 Alegorías femeninas en la educación de la ciudad de México y Veracruz en la época independiente (1821-1868)
Pablo Martínez Carmona
- 519 Huellas fotográficas de una educación corporal: danza, deporte y subjetividad en México (ca. 1920-1940)
Georgina Ramírez Hernández
- 553 Idea de nación en la República Liberal: Colombia 1930-1940
Carlos Mario Jaramillo Ramírez
- 585 Modelos femeninos y producción del conocimiento disciplinar en Guadalajara (ca. 1953-1969)
Luciano Oropeza Sandoval
- 621 Los autores

Presento un libro sobre *desplazamientos* cuando la situación provisoria de una ciudad en vilo fuerza a quedarse en casa. Cuarentena en otoño. Días tibios en Buenos Aires. No sé si las paredes de mi departamento son las de un lugar de confinamiento o de refugio. Son días de restricciones. El trabajo de enseñar abriga mi alma. Me reconforta. Días de desbordes, también. El trabajo de enseñar transgrede límites. En este tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio no hay Netflix, proyectos de lectura concretados, orden en el interior de muebles ni ensayo de recetas culinarias. Como la mayoría de los educadores del planeta, en silencio, continuamos. Una pandemia inmediata, global y existencial interrumpió nuestros modos de trabajo. Ante ello, redoblamos esfuerzos hasta quedar exhaustos.

Si el futuro pide que inventemos cosas que jamás imaginamos, este presente discontinuo nos excede. Me cuentan de una maestra de la ciudad de Buenos Aires y de sus traducciones al inglés y luego al chino usando el traductor de Google para poder comunicarse con padres de una pequeña niña oriental que necesita de ayuda para poder avanzar en su hogar con el aprendizaje del castellano. Disposiciones excepcionales del magisterio en tiempos inéditos. Pienso.

Extraña mezcla de sensaciones en las que cierta amabilidad, vitalidad creativa y fresca se involucran con lo excesivo y lo arduo. Siento. Sigo frente a una de mis pantallas. En otra, las noticias, imágenes lacerantes de las que escapo. En la del celular, mensajes de cariño y con emoticones se combinan con frases sabias. Como todo,

esto también pasará. Ataque contra cualquier visión fatalista de la historia humana. Y en un instante, queda habilitado un tiempo y un espacio de lectura para presentar un libro. María Esther Aguirre Lora me espera. Y junto a ella, autores queridos y apreciados. Me acerco. Los abrazo. Los leo. Le escribo a sus lectores. Aquí, una presentación a modo de carta.

Queridos lectores, comparto en tiempos de encierro este libro que propicia salir, andar y explorar para que la vida no se escape. Desde su tapa, convoca a desplazamientos para alcanzar otros modos de ver las cosas. Ante las limitaciones que impone la cuarentena, la economía de mercado o la política de algunos estados, los autores nos dicen que la historia, la cultura y la educación siempre están en tránsito. Nos adelantan que no quedaremos fijados a una condición histórica determinada ni seremos expulsados de la historia por un absurdo fin ahistórico que algunos hoy pregonan. María Esther Aguirre Lora y Malena Alfonso Garatte sostienen que educación, historia y cultura, en un encuentro dialógico entre voces rescatadas y fuerzas potenciadas, están en condiciones de desafiar su conformación actual, prefigurando para ellas nuevos emprendimientos y concepciones. Así lo expresan para introducirnos en diferentes partes del libro que nos llevarán de viaje por *territorios, tradiciones, escritos e imaginarios*.

Cabe esclarecer qué tipo de experiencia de tránsito o desplazamiento proponen. En principio, cuestiones que hacen a la relación entre el presente y diversos pasados en lo atinente a posibles futuros. En efecto, se trata de una compilación que ofrece una mirada sobre la educación, la historia y la cultura desde las humanidades, en su sentido más amplio, aportando una perspectiva que hoy nos cuesta encontrar para comprender este tiempo cercado.

Y, desde esa perspectiva, una invitación al asombro. Más allá de la historia profesional de la educación, más allá de la escolarización, más allá de la pedagogía, más allá de las políticas educativas, hay cuestiones para indagar, analizar y comprender que pueden reorientarnos en tanto pasajeros dispuestos a transitar de otro modo por los caminos de la educación, la historia y la cultura.

Algunos puntos para prestar atención en el recorrido. El *territorio* en el que Michel de Certau da cita a Paulo Freire para acordar

que enseñar no es sólo aludir a saberes o conocimientos formalizados, sino que es comunicar en el marco de una relación pedagógica que debe encontrar sustento en el vínculo entre el profesor y el estudiante. También el *territorio* de la Universidad de Leeds en el que Edward Palmer Thompson, el historiador inglés de la experiencia obrera en las fábricas, enseña en cursos libres destinados a adultos y promueve su creatividad y autonomía al apelar a su experiencia a la vez que la concilia con contenidos formalizados de historia, ciencia política, relaciones internacionales o literatura inglesa. A estos territorios nos llevan Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa.

En el *territorio* transcontinental al que permiten entrar Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Barbosa se encuentran epistemes procedentes de los grupos históricamente discriminados en América Latina que la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) sistematiza y visibiliza apostando al desarrollo de pedagogías alternativas fundadas en la cosmovisión indígena, la cultura campesina y el legado teórico del pensamiento crítico latinoamericano.

En el *territorio* donde se despliegan las referencias teóricas de Adorno, Horkheimer Bourdieu, Foucault, Merleau-Ponty, Le Breton, Butler, entre otras, de la mano de Eduardo Galak, se cuestiona el mundo cultural y educativo moderno de representaciones sociales asociadas a cuerpos estrechamente concebidos como biológicos y homogéneos.

También en el trayecto habrá algunas *tradiciones* para escucharlas, recuperarlas, observarlas y apreciarlas desde diversos ángulos. María Esther Aguirre Lora presenta la larga *tradicción* del ahorro, que se puede reconocer en diferentes modelos educativos en el tránsito del Medioevo y hasta bien entrada la Modernidad, así como en prácticas con alto contenido educativo asociadas a objetos que aún se encuentran a la venta como el puerquito, chanchito o cochinito con una ranura para guardar dinero en su interior o como la libreta de ahorro escolar que ya es un recuerdo olvidado.

Patricia Medina Melgarejo, mediante un giro descolonizador, expone la *tradicción* de prácticas vinculadas con plantas medicinales

y especies alimentarias (herbolarias) indígenas que padecieron el embate colonial, que invisibilizó saberes y epistemologías que propone recordar para aprender desde nuevos horizontes.

Reflexiones sobre la larga *tradición* de la transmisión oral se dejan escuchar en el estudio de Lourdes Palacios, quien nos recuerda que la práctica de la oralidad no sólo consiste en un modo de vehicular contenidos de la cultura a partir de lo sensorial, sino que constituye una forma de pensamiento.

Malena Alfonso hace un lugar a la *tradición* cultural de los académicos argentinos que en su exilio en México, país refugio, recrearon capitalizando la condición de un “fuera de lugar” que el exilio les daba, a la vez que contribuían a la construcción y difusión del campo educativo durante las décadas de los sesenta y setenta.

Los *escritos* son también espacios de referencia obligados para salir a su encuentro. En primer lugar, los textos de los jesuitas que circularon en sus colegios. Al respecto, Jesús Márquez Carrillo nos recuerda que entre 1540 y 1773, año de su supresión, la Compañía de Jesús pudo construir una red de 845 instituciones educativas distribuidas en los cuatro continentes y en ese marco nos muestra los 3 861 volúmenes dispuestos en las bibliotecas de los colegios jesuíticos de Puebla que, entre los siglos XVII y XVIII, posibilitaron la escolarización de jóvenes que se preparaban en gramática, humanidades y retórica para el ejercicio del sacerdocio o el gobierno.

Otros *escritos* para acompañar el recorrido y tornarlo interesante son los cuentos y relatos de Ángel de Campo que refieren a la vida de la escuela a fines del siglo XIX y principio del XX y que pone a disposición Martha Leñero Llaca.

Asimismo, los *escritos* de mujeres, entre los que se encuentran los de escritoras didácticas, como llama Paula Caldo a las maestras de oficio o de formación argentinas de la primera mitad del siglo XX que escribían textos para enseñar a leer en la escuela o que transmitían otros saberes, como los de la cocina o de la costura y confección, que posteriormente también fueron escolarizados.

También nutren y enriquecen el traslado de un lugar a otro los *escritos* de Paulo Freire, presentados por Federico Brugaletta, que, publicados por la editorial protestante Tierra Nueva, difundieron

sus ideas pedagógicas y las proyectaron al mundo desde la acción política de izquierdas de nuevo cuño que nacían en el sur de América.

Finalmente, los *imaginarios* a los que se arriba en la última parte de este libro-viaje. El *imaginario* del niño tonto vinculado con el gorro de burro que estudian, desde sus orígenes y en su devenir como dispositivo punitivo, Juri Meda y Marta Brunelli; el *imaginario* alegórico femenino de religiosas, patrióticas y republicanas de la primera mitad del siglo XIX que analiza Pablo Martínez Carmona; el *imaginario* representacional de la educación corporal que rastrea Georgina Ramírez Hernández en fotografías que captan prácticas de danzas y deportes; el *imaginario* nacional que Carlos Mario Jaramillo Ramírez despliega en su estudio sobre el papel del arte, la educación, los medios de comunicación y los proyectos urbanos; y el *imaginario* del ideario femenino que Luciano Oropeza Sandoval indaga en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara.

La interacción de las dimensiones de la educación, la historia y la cultura que el libro conducido por María Esther Aguirre Lora propone indica que debemos movernos y realizar un giro hacia otro tipo de experiencias. Agradecida a ella y a todos los autores, les aviso que ya salgo.

Silvia Finocchio

Buenos Aires, cuarentena de abril 2020

María Esther Aguirre Lora y Malena Alfonso Garatte

Nunca como hoy se ha hecho tan evidente el aserto simmeliano de que el hombre es ese “ser fronterizo que no tiene fronteras”, constatándose el hecho de que el hombre se pone fronteras, pero lo hace con libertad, de tal manera que pueda superar nuevamente esas fronteras, situándose más allá de ellas.

—*Josetxo Beriain*

UN HORIZONTE EN PERSPECTIVA

Este libro colectivo nace cobijado por un proyecto de investigación más general en el que se indagaron los desplazamientos paradigmáticos, los tránsitos disciplinares y los préstamos metodológicos en el campo de la historiografía de la educación.¹ Nos propusimos, pues, en esta obra, establecer puentes entre tres grandes campos: historia, educación y cultura; al respecto, más que buscar definiciones teóricas, nos interesa explorar la manera en que operan estas tres perspectivas y las articulaciones que pueden lograr entre sí, en medio de un entramado de búsquedas y reflexiones que hacen dominantes algunos de los discursos en el campo de estudios sobre lo educativo y lo que percibimos como sus vacíos. Percepción que, por otra parte, nos ofrece claves para la comprensión de nuestro universo: nos remitimos a las aportaciones del campo de las humanidades y las artes para repensar lo educativo, legado clásico que se ha ido actua-

1 Ese proyecto tuvo como propósito indagar las principales tendencias epistémicas de la nueva historiografía de la educación y la producción que ha habido en México al respecto, para proceder a hacer un balance crítico en nuestro país; los resultados se publicaron en el libro *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, 2016, coordinado por María Esther Aguirre. Se trata de dos volúmenes que incluyen un disco compacto que concentra la bibliohemerografía especializada producida durante la década 2002-2011.

lizando en el curso de la historia y en el que, de manera recurrente, se somete a debate su sentido de utilidad.

Ya desde el siglo I a. C. Cicerón esgrimía la defensa de su propia cultura al señalar que

a su juicio las artes liberales son estudios que no apartan al hombre de su comunidad ni lo recluyen en un *otium* cívicamente improductivo: las artes liberales no son arte por el arte, sino arte por la vida. Es el interés público el que está en ellas en juego, es la comunidad entera la que se beneficia del cultivo de las elevadas disciplinas espirituales que son los *studia humanitatis*.²

Se trata de los estudios humanísticos estrechamente vinculados con la vida política, la realización del sueño de la *polis*, que promueva la convivencia en medio de una mejor y más digna vida para todos.

No está por demás recordar que nuestras universidades nacieron bajo el signo de esta vocación humanística³ que, si bien ha ido cambiando al ritmo del tiempo y sus circunstancias, de las políticas públicas referidas a las humanidades y las artes, persiste bajo

2 En el contexto de la defensa que Cicerón realiza del poeta Arquias sale a relucir el papel que su propia cultura ha logrado en su formación como orador y como hombre público, donde se fragua el concepto de *humanitas*, cuyo referente es la cultura humanística proyectada en la formación del ser humano. Véase A. Arbea, "El concepto de Humanitas en el Pro-Archia de Cicerón", *Onomazein*, 2002, p. 397.

3 Fue Marco Tulio Cicerón (106 a. C.-43 a. C.), en el contexto romano y frente a la defensa del poeta Arquias, quien planteó el término *humanitas* para referirse a lo propiamente humano, próximo al cultivo del ser humano, en estrecha vinculación con la *paideia*, referida a la formación en las Artes Liberales (*Trivium*, las tres vías relacionadas con la palabra, y *Quadrivium*, cuatro vías para conocer la naturaleza), sumun de la sabiduría medieval ofrecida en las facultades de artes, antecedente requerido para ingresar a las facultades mayores (Teología, Leyes, Cánones, Medicina). Este cuerpo de saberes pasaría al Renacimiento como *studia humanitatis*, donde fertiliza el moderno concepto de humanidades que engloba campos de saberes marcados por el legado que apuntaría al fomento de conocimientos y valores que hicieran de los hombres seres humanos propiamente dichos, sensibles e idóneos para vivir en sociedad. Véase M. Heidegger, *Cartas sobre el humanismo*, 1970, pp. 15-16; E. González, "Artes liberales y facultades de artes en el Antiguo Régimen. El orden de los saberes escolares", en *idem* (coord.), *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, 2008, pp. 29-81; J. A. Obarrio y J. M. Piquer, *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, 2015, pp. 59-75 y 77-86.

distintas expresiones; en esta perspectiva es donde encontramos los antecedentes de nuestras indagaciones y el propósito que anima este volumen colectivo. Para lograrlo convocamos, desde una óptica plural e interdisciplinar, a quienes se dedican al estudio y a la práctica de la historia, la literatura, la pedagogía, la sociología, la música y las artes visuales, entre otras disciplinas.

Nos preocupa percatarnos (y lo experimentamos en carne propia), de manera cada vez más frecuente, de cierta limitación en los enfoques dominantes en el campo educativo, permeados por el cientificismo, el utilitarismo y las múltiples expresiones y medidas de las políticas y reformas pragmáticas orientadas por la productividad desbordada y la eficacia, lo cual, desde nuestro punto de vista, erosiona el lenguaje educativo empobreciendo el acercamiento a este campo de estudios. Asistimos a una época en que nociones tales como rentabilidad, calidad, competencias, habilidades, productores, consumidores, entre otras, parecen haber conseguido que lo inmediato se sobreponga a lo fundamental. Estamos de acuerdo con Sandra Carli cuando señala que nos hallamos frente al “vaciamiento de sentidos y la incertidumbre, pero a la vez [...] [frente a] cierta caducidad de los lenguajes y las categorías con las que durante estas últimas décadas se ‘ nombra ’ la educación”.⁴ Este exceso de lenguaje técnico nos conduce a una necesidad de explorar otras pistas que aporten elementos distintos para una mejor comprensión e intervención en los diferentes universos educativos.

Como dice el historiador de la educación António Nóvoa, no es ésta una sensación o un diagnóstico nuevo, ya que otras generaciones se han tenido que enfrentar a ello. Pero es en estos tiempos donde adquiere formas peculiares que influyen en nuestra búsqueda de comprensión.⁵ ¿A qué nos referimos específicamente? A lo que señalábamos con anterioridad: a la mercantilización de las humanidades

4 “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, 2012, p. 39.

5 “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 61.

y las artes, al sentido utilitario-pragmático por sobre sus propias definiciones, en la medida en que el conocimiento se ha vuelto hacia el terreno de un saber que tiene peso y medida, que es rentable, siempre bajo la óptica del mercado, de modo que cada campo humanístico parece cobrar sentido en tanto y en cuanto se pone al servicio del mercado y niega otros usos sociales que lo caracterizan, con lo que se profundizan un conjunto de desigualdades.

Más aún: la cultura en cuanto tal se diluye en sus posibilidades de incidir en el crecimiento armonioso de las personas y del mundo que les es próximo. Se apelaría a la cultura, no en términos de lo que se ha conocido como “alta cultura” sino como forma de vida compartida, como lo señala Terry Eagleton, seguidor de Raymond Williams y crítico del neoliberalismo y del impacto del industrialismo en nuestras actuales sociedades: “cuando más mecánica y empobrecida parece la experiencia cotidiana, más se promueve un ideal de cultura por contraste. Cuando más burdamente materialista se vuelve la civilización, más exaltada y sublime parece la cultura”.⁶

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que el propio “giro cultural” que se produjo en el terreno de la vida social y las formas de comprenderla, de mirarla, hace más de tres décadas, pondría de relieve no sólo otros conocimientos sino otra forma de producirlos, y daría lugar a los variopintos “giros” que hoy nos atraviesan: el interpretativo, el poscolonial, el memorialístico, el pictórico, el espacial, entre otros. De modo que la cultura, en sus múltiples acepciones y expresiones, abriría el espectro de lo ontológico, con su campo de tensión entre natura y cultura; el de la cultura, de impronta ilustrada, que remite a la experiencia adquirida, a los procesos que ponen en juego las facultades del espíritu; el más próximo a lo cotidiano, en el que tienen lugar las formas de hacer y de pensarse propias de un grupo determinado en un lugar y en un momento determinado.

La embestida contra las humanidades, al calor de las políticas e ideologías neoliberales, ha sido evidente desde hace algunos años. En este sentido, las últimas reformas en varios países latinoamericanos han logrado restar carga curricular de —o en el peor de los

6 *Cultura*, 2001, p. 23.

casos, directamente resignar— asignaturas artísticas y del campo de las humanidades y ciencias sociales (historia, filosofía y literatura, sobre todo), en nombre de una aparente “pérdida de tiempo” e inutilidad a corto plazo. Todo ello parece indicar que la pregunta por el sentido político de la educación está cada vez más en desuso y no reviste mayor importancia discutir el rumbo que debe tomar la educación en nuestros días, excepto cuando lo que se discute es si se prepara o no a las jóvenes generaciones para “adaptarse” a un mundo cada vez más cambiante, sin interrogarse la pertinencia ni bondad de esos cambios.

Estamos de acuerdo con Nussbaum cuando señala la emergencia de una “crisis silenciosa”⁷ que va más allá de la crisis económica global, situada a partir del año 2008, proyectándose directamente sobre todo aquello que tiene que ver con nuestra relación con las personas, con los objetos, con nuestra percepción del mundo y, finalmente, con nuestra calidad de vida, cuyo indicio es la evidente disminución de la presencia de las humanidades y las artes en la esfera de los saberes curriculares y de cualquier proyecto formativo:

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad [...] en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta.⁸

Todo lo cual puede llevarnos a olvidar la mirada crítica sobre el papel histórico que tienen las humanidades: la posibilidad de cultivar la *imaginación narrativa* —esa capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas

7 “La crisis silenciosa”, en *idem, Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, 2010, pp. 19-31.

8 *Ibid.*, p. 20.

que podría tener—. Para eso y por eso, para desempeñar bien su función las instituciones educativas deberían conceder “un papel protagónico a las artes y a las humanidades”, fundamentales para el mejoramiento de nuestra calidad de vida y la convivencia de la vida democrática.⁹ No debemos olvidar el papel formativo de las instituciones universitarias y la misión cultural que éstas tienen, ya señalada por Ortega y Gasset alrededor de 1930, donde los saberes humanísticos aún tienen mucho que decir.¹⁰

Al contrario de lo que vaticinan los planificadores y reformadores educativos actuales, consideramos que en estos tiempos la pregunta por el sentido político de la educación tiene que volver a estar en primer lugar. Resulta importante detenernos en esa naturaleza política de la educación para revisar críticamente las representaciones cotidianas que se asocian a ella porque, como expresan Graciela Frigerio y Gustavo Lambruschini, parece ser que el gran mérito de las políticas neoliberales y neoconservadoras ha sido transformar la política en técnica, asociándola con una actividad propia de los partidos políticos, y a la tecnocracia, en el régimen político paradigmático:

La educación tiene en la política no sólo sus condiciones reales —históricas y sociales— de posibilidad, sino que, fundamentalmente, la política es la que le determina sus fines, o mejor dicho, es *ella*, y no *el mercado capitalista*, la que debiera fijarle sus fines.¹¹

En síntesis, la política es una práctica y un saber esencialmente emancipatorio. Somos conscientes de los retos que imponen las circunstancias actuales: el fenómeno de la migración y las reacciones racistas y xenófobas que ha despertado; discursos autoritarios y de odio que se propagan por el mundo encarnados en figuras “mesíasnicas” que con promesas de seguridad, unidad y un alto a la corrupción —que están demostrando ser completamente falsas— llegan a

9 M. Nussbaum, “Cultivar la imaginación: la literatura y las artes”, en *idem*, *Sin fines...*, pp. 131-132.

10 *Misión de la universidad*, 1930.

11 G. Frigerio y G. Lambruschini, “Educar: una identidad filosófica”, en G. Frigerio (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, 2002, p. 15.

la presidencia de muchos países; el refuerzo de las fronteras para impedir la entrada de cientos de personas que huyen de la violencia y la falta de seguridad social en sus países, cuando puertas adentro se condena a millones de ciudadanos y ciudadanas a la pobreza, la devastación y el dolor. En una época en que muchas personas creen estar gozando más libertades individuales y colectivas que nunca, se incrementan los casos de violencia contra las mujeres, asciende el número de feminicidios y el debate por la despenalización del aborto despierta posiciones arcaicas que se creían superadas. Los medios de comunicación hegemónicos parecen tener cada vez más autoridad en la construcción de una realidad inexistente producto de una retórica que condena a los gobiernos de izquierda, generando una especie de esquizofrenia social que endurece la convivencia entre clases sociales.

La invitación que hacemos, en las páginas que siguen, a repensar la educación desde la historia, la política y la cultura la ofrecemos como una necesidad urgente en medio de este contexto en el que la saturación de evaluaciones institucionales, trabajos académicos a destajo y carreras competitivas y “a la carta” parecen hacernos perder de vista que la educación es, ante todo, un constructo social y cultural que hace posible un diálogo permanente entre el pensar, el sentir y el hacer; constructo no exento de relaciones de poder, que no sólo consolidan ciertas prácticas como “educativas” sino que también ocultan otras: “allí donde la agencia de los individuos o los grupos se nos presenta como natural, hay una tendencia a perder de vista cómo se han formado históricamente las agencias y categorías que definen las oposiciones”.¹²

Hay un concepto que atraviesa cada uno de los capítulos que recoge las ideas y los argumentos que los autores del “giro lingüístico” nos han proporcionado a la hora de pensar nuestros objetos y campos de conocimiento. En este sentido, y en relación con la historia, el principal argumento que ofrecieron es que ésta interpreta y moldea los hechos, en lugar de descubrirlos o encontrarlos:

12 T. S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural...*, p. 166.

Después de Barthes, Derrida y Foucault resulta difícil seguir aproximándonos a nuestros textos como objetos que debieran ser transparentes, como señales de otra cosa, como máscaras que ocultan algo mantenido en reserva, algo que, al final, será revelado como entero, primario y esencial, como una presencia perfecta.¹³

Es por ello que la dimensión histórica que privilegiamos ya no se encamina a reconstruir el pasado tal como era, sino más bien a comprender cómo es que los acontecimientos y los procesos pasados llegan hasta nuestro presente e influyen en nuestra forma de pensar, sentir y percibir el mundo, de expresarnos en él.

Por lo demás, el acercamiento a la educación desde la historia, la política y la cultura nos introduce de lleno en un campo de tensiones que nos habla de los desplazamientos paradigmáticos de la propia historiografía de la educación y de la crisis de las ciencias humanas: ¿dónde ubicar el campo de la historia de la educación? Bien puede ser como historia de la educación propiamente dicha, desde la *perspectiva disciplinar*, con sus propios nudos metodológicos y conceptuales, o bien como *mirada epistémica* articulada con la producción de conocimiento sobre lo educativo. Y esto es lo que ha constituido el lugar de convergencia propuesto, desde la diferencia, pero también el acuerdo de acercarnos a nuestros universos de indagación haciendo historia de la educación como tal o integrando la mirada histórica como forma de inteligir el mundo.

TRAZOS EN LAS RUTAS

Nuestra indagación se dirige a proponer los siguientes *observatorios* para incidir en otra comprensión y abordaje de lo educativo.

13 D. Harlam, "Intellectual history and the return of literature", 1989, p. 592, *apud* A. Nóvoa, "Textos, imágenes...", p. 63.

La educación como campo de prácticas culturales, como lo señala Thomas S. Popkewitz

Particularmente, y para los fines de este volumen, la historia nos ayuda en el proceso de entender cómo es que ciertos problemas devienen fenómenos educativos y se incorporan al lenguaje cotidiano, pasando a formar parte “de los procesos productivos de la sociedad mediante los que se clasifican los problemas y se movilizan las prácticas”.¹⁴

Este interés por la construcción de significados nos lleva a concebir el currículo como una de las vertientes privilegiadas de lo educativo, como un conjunto de prácticas histórico-culturales que condicionan la manera en que hablamos, sentimos, actuamos y vemos el mundo; es decir, entendemos por *educación* un conjunto de sistemas de razonamiento que inciden en la construcción de subjetividades, por lo que nos interesa prestar atención a aquellos conocimientos que enmarcan y organizan la acción, produciendo sujetos actuantes.¹⁵

Como se observa, el planteamiento va más allá del encuadre escolarizado; se trata de abordar la educación, en sentido amplio, como aprendimos con Popkewitz, Franklin y Pereyra:¹⁶ como una práctica inmersa en el campo de lo cultural, una práctica situada, ajena a las meras abstracciones y especulaciones. Aquí es importante señalar que no nos referimos al concepto de *práctica pedagógica* propia del Normalismo mexicano, que la acota al espacio aúlico, controlado, de aplicación de los conocimientos didácticos adquiridos. La noción de práctica cultural con la que nos hemos comprometido trata de visibilizar en múltiples modalidades de eventos educativos su construcción en el curso del tiempo, su historicidad, los modos en que sintetiza el imaginario colectivo de un grupo social

14 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 174.

15 T.S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural...*, pp. 15-58.

16 *Loc. cit.*

en un momento dado, las representaciones sociales que cada grupo construye sobre sí mismo, la sensibilidad social en un momento dado, las prioridades actuadas en relación con lo educativo, entre otras cosas. Es decir, hablar de educación como un conjunto de prácticas histórico-culturales supone prestar atención a aquellas formas de razonamiento que construyen identidades y a la manera en que esas construcciones cambian con el paso del tiempo: “esos cambios no son simplemente acerca de cómo uno ‘piensa’ el mundo, sino también acerca de cómo es ordenado el mundo y cómo se actúa en él”,¹⁷ lo cual incide directamente en la construcción de la subjetividad. En este sentido y en tanto práctica cultural, la educación es siempre situada: no hacemos referencia a un lugar geográfico, sino a un campo cultural que sitúa cómo son concebidas ciertas prácticas, problemas y sujetos actuantes.

Asimismo, es importante manifestar que todo conocimiento articula intereses y fuerzas sociales, lo que nos obliga a situarnos en el terreno político, social y cultural, prestando especial atención a aquellas prácticas de ordenamiento, disciplinamiento y división resultantes, en el que “la narrativa de la historia da un orden a la forma en que las gentes e individuos ‘utilizan’ conceptos e ideas para poner en práctica el propósito y la intención en la acción social”.¹⁸

Escenarios educativos desde la perspectiva de Antonio Santoni Rugiu

Como la invitación es a abrir la mirada hacia lo que desborda el ámbito de lo escolar o bien hacia aquello que lo plantea desde lugares renovados, interesa superar una de las imágenes frecuentes sobre la escuela que la hace el motor de las grandes transformaciones olvidando la cultura del momento y los propios modelos educativos vigentes que nutren la vida de las instituciones escolares y se recrean en su propia dinámica. Nos preocupa la insistencia en hacer historia

17 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 171.

18 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 25.

de la escuela por sobre otros posibles universos de estudio, al punto que hacer historia de la educación parece haberse confundido cada vez más con la historia de la didáctica y de la pedagogía, centrando la mirada en la escuela.

Asumimos, entonces, y de la mano de Antonio Santoni Rugiu, que la educación es

una trama de concretas reacciones conocidas y desconocidas ante los estímulos de enseñanza formal e informal, pero también de experiencia de vida, de continuas modificaciones de la mentalidad heredada y formada en edades precedentes en la micro o macro comunidad en que se ha crecido.¹⁹

Por supuesto, y siguiendo al autor, hemos aprendido que existen escenarios claramente diferenciados por donde discurren los procesos educativos: por un lado, el espacio institucional con sus formas escolarizadas; por otro, el social-comunitario en el que cobran importancia las comunidades y los grupos en la generación de prácticas, y uno más difuso en el que se hacen presentes las huellas de las distintas influencias ejercidas por las personas, los hechos y las circunstancias de vida de cada quien. Si bien es cierto que “todos los estudios y experiencias del hombre pueden ser igualmente formativos [porque] la formación es siempre fruto de influencias e intervenciones diversas, en parte no programadas ni intencionales”,²⁰ no todos esos estudios y experiencias son igualmente educativos. En este sentido, entendemos que ciertos problemas o prácticas (estudios y experiencias) son educativas en tanto y en cuanto movilizan una intencionalidad pedagógica (explícita o no). No obstante, también podríamos traer a colación experiencias educativas “negativas” que nos remiten a lo que Santoni Rugiu llamó “mala educación”, lo cual abre el espectro de posibilidades que nos llevan a pensar que las ex-

19 A. Gramigna, “Conversación con Antonio Santoni Rugiu, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Florencia”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2004, p. 541.

20 A. Santoni, *Vestimenta larga y vestimenta corta. Barberos-cirujanos, nodrizas y parteras como educadores*, 2016, p. 59.

perencias educativas no siempre constituyen un valor positivo por sí mismas.

Por otra parte, la construcción de identidades como resultado del acto de educar es una acción eminentemente política que, como dijimos, nos compromete con la formación de otros y supone una apuesta al futuro. Hoy más que nunca resulta muy importante la construcción de espacios en los que aparezca la pregunta por el sentido y el fin de la actividad que desarrollamos, así como que se ensayen respuestas que permitan trascender las lógicas mercantiles actuales que parecen obnubilar cualquier intento de cambio posible. Tal vez una manera de hacerlo sea rescatando experiencias educativas de trabajo artesanal, ajenas a evaluaciones, certificaciones o compensaciones de todo tipo más allá de la gratificación que suscita el trabajo por sí mismo;²¹ o buceando en las biografías personales tratando de responder a preguntas tales como: ¿cómo fue que llegué a ser educador?, ¿qué convicciones influyeron en esa decisión?, ¿de qué manera se han reestructurado esas convicciones a lo largo de los años?, ¿qué será de nosotros mañana?, ¿qué deseamos y queremos ser?, ¿en qué medida seremos capaces de luchar por eso?

Estas preguntas sintetizan una apuesta por el futuro, nos enfrentan a un diálogo con otros y con nosotros mismos; y, como en todo diálogo, a la producción de un pasaje que incorpora, al mismo tiempo, una novedad.

Procesos de transmisión

La noción de transmisión es de antigua data y ha experimentado múltiples deslizamientos semánticos propios de los tiempos y de los grupos sociales que se la han apropiado. Con diversas sedimentaciones históricas e interjuegos disciplinares es como pudo llegar a nuestro tiempo. Émile Durkheim (1858-1917), en el esfuerzo por comprender la vida social, aborda lo educativo desde la perspectiva

21 M. E. Aguirre, "Introducción. Para empezar...", en *idem* (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015, pp. 15-33.

de la teoría de la acción social y lo acota en una de sus obras cimeras: “a la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social”.²² Se trata de acciones, procesos de transmisión cultural, donde se transfieren comportamientos, creencias, valores, saberes que hacen a los individuos aptos para integrarse a la sociedad; nociones que convergen con lo que los antropólogos acotaron como *endoculturación* para referirse, coincidentemente con Durkheim, a la transferencia, consciente o no, del legado cultural de las generaciones anteriores sobre las nuevas, quienes habrán de conservarlo y enriquecerlo. Se trata de herencias que apelan a la metódica y paulatina socialización de las nuevas generaciones, a la adquisición de modos de pensar, comportamientos y valores que conducen a lograr equilibrio y estabilidad social,²³ pero son acciones que no dejan de tener, desde nuestra actual percepción del asunto, un carácter lineal, unidireccional, unívoco, jerárquico, aun cuando sea necesario.

De hecho, son perspectivas que, en distintos tiempos y contextos, se constituyeron como parte del lenguaje pedagógico de una época que remitía al proceso de enseñanza-aprendizaje que daba cuenta de un proceso lineal en el que el docente se concebía transmisor de un saber previamente establecido, sin fisuras de ningún tipo, que recibía pasivamente el alumno. Este modelo mecanicista, duramente cuestionado por los constructivistas y evidenciado por Paulo Freire, propició el rechazo y la impugnación de un concepto²⁴ que, hoy por hoy, se busca resignificar a partir de la propia movilidad de su propuesta, que remite a la complejidad tanto de la transmisión en sí misma como de los procesos de apropiación que desbordan al supuesto receptor.

Resulta oportuno señalar que este libro se propone contribuir a una reflexión a partir de la cual se abandone la idea de una transmisión total, sin fisuras, sin huecos; en todo caso, la noción que sostenemos, más próxima a las teorías psicoanalíticas contemporá-

22 *Educación y sociología*, 1992, p. 60 y ss.

23 *Ibid.*, p. 53.

24 P. Freire, *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, 1973.

neas, se relaciona con el carácter incompleto y fragmentario de toda transmisión, que renuncia a una pretensión totalitaria de que todo es transmisible y susceptible de resignificación,²⁵ así como también despega la transmisión de toda idea de contenido:

En efecto, si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido. Afirmaremos que si *entre-dos* algo se transmite, es aquello que resulta de una pedagogía que no reniega de la transferencia. [...] Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido volviéndolo casi una excusa.²⁶

Para aclararnos un poco, retomamos nuevamente las palabras de Graciela Frigerio: “en las relaciones algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentido a la cosa en sí, un valor agregado”.²⁷ Ese valor está íntimamente relacionado con el amor: *el amor de transferencia*, por medio del cual se sostiene la transmisión al actualizar deseos inconscientes en un contexto de equívocos. Es decir, “alguien cree que el otro es lo que el otro no es, alguien elige un destinatario allí donde no hay nadie o donde hay un hueco”.²⁸

No podemos pasar por alto, y coincidiendo con Susana Bercovich,²⁹ que las primeras reflexiones morales y pedagógicas surgen en Grecia relacionadas con las prácticas, transmisiones y diversificaciones de los placeres; la práctica pedagógica, de esta manera, era parte de los cuidados de sí, es decir, un saber aplicado al arte de vivir. En la relación del maestro con el discípulo intervenía el amor, y todos los

25 Véase, entre otros, los planteamientos de Hassoun referidos a la perspectiva idealizada de los procesos de transmisión: J. Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria*, 1996; G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*

26 G. Frigerio, “Los avatares de la transmisión”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*, p. 15.

27 *Ibid.*, p. 16.

28 *Ibid.*, p. 17.

29 “Elementos para pensar la experiencia pedagógica”, conferencia pronunciada en el Seminario Nuevas Miradas Pedagógicas, 2008.

esfuerzos pedagógicos se encaminaban a lograr que el joven discípulo, con la guía del maestro adulto y por la vía de eros, abandonara el cuerpo y los placeres para dirigirse a la idea de belleza, al saber y a la verdad. Claro está, la pedagogía de nuestros tiempos, heredera de la Ilustración, “se sabe” lejos de estos terrenos y más cerca de imposiciones adaptativas, censuradoras, violentas y puritanas; de modo que una genealogía de ella, siguiendo a Michel Foucault,³⁰ nos conduciría a localizar estos rasgos disciplinares en la propia *historia de la sexualidad*.

Ahora bien, dijimos que el concepto de transmisión que privilegiamos se despega de todo contenido o va más allá de éste. En este sentido, lo que nos interesa enfatizar es que al focalizar en los objetos por transmitir (saberes, valores, maneras, usos), perdemos de vista que la transmisión es una modalidad de relación con el objeto y, por lo mismo, con el sujeto:

no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto [...]. No se trata de una “valija”, pero, aun cuando así fuera, también contaría la manera en que tomamos la manija y las fuerzas que debemos aplicar para alzarla, y la necesidad (o la prohibición manifiesta) de examinar el contenido.³¹

De ahí que, y siguiendo a Laurence Cornu, transmitir un saber suponga reconocer en otro sujeto la capacidad de desearlo, entenderlo, desarrollarlo. La transmisión construye al sujeto:

La cuestión de la transmisión —nos dicen Graciela Frigerio y Gabriela Diker— hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del

30 *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*, 2008.

31 L. Cornu, “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión...*, p. 28.

tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural.³²

La transmisión nos coloca frente a este acto de comunicación, rodeado de claroscuros, de zonas luminosas y de penumbras en las que se juegan fantasías, mitos, intersticios que nos desbordan, que sobrepasan nuestros límites y, a pesar de ello y en ello, afloran nuestras posibilidades.

En el terreno educativo, se pasa algo a otro, algo que nos fue pasado previamente y que hemos conquistado; pero eso que se pasa también es algo que no nos pertenece, algo que no tenemos, y lo pasamos sin saberlo. El propio Derrida irrumpe en la prepotencia y omnisciencia habitual que envuelve el acto pedagógico desconstruyendo sus certezas, sus certidumbres, al advertirnos, con una frase de Anaximandro, que también se transmite lo que no se tiene,³³ en la medida en que se trata de procesos de los que emerge algo totalmente otro, donde el *don* se nos escapa y deviene en múltiples formas, insospechadas formas, sin posibilidad de preverlas ni de sujetarlas del todo, que tienen que ver con el encuentro-desencuentro con el otro,³⁴ a quien formamos y nos forma. “Esa política de la transmisión sostiene, construye una cadena, una filiación, en la que el discípulo se reconoce, pero de la que deberá desprenderse para construir su camino, recuperando algo de la experiencia de la libertad también transmitida”.³⁵

Pero hay otra cala más que también nos interesa destacar y que va más allá y trasciende su condición de modelaje intersubjetivo, más próxima al campo de tensión que se establece entre el *acto de comunicar* y el *acto de transmitir*. Así, para Regis Debray,³⁶ transmitir una información, sea en el espacio o bien en el tiempo, se plantea

32 “Prólogo”, en *idem* (comps.), *La transmisión...*, p. 9.

33 *Dar (el) tiempo*, 1995, p. 2.

34 F. García, *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*, 2008, p. 32.

35 S. Carli, “Imágenes de una transmisión...”, p. 48.

36 “Transmitir más, comunicar menos”, *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 2007, p. 1; *idem*, *Transmitir*, 1997.

entre las urgencias de los tiempos presentes que, no obstante su riqueza y aperturas, su velocidad y expansión, sus recursos tecnológicos, pueden circunscribirnos en un presentismo sin vuelta de hoja, y amenazar o afectar los ritmos propios de los procesos de transmisión, vinculados con un hacer que madura en el tiempo. Se trata de dos dimensiones que convergen en el acto de transmitir, pero que hemos de cuidar que una no se superponga a la otra, la opaca, la invisibilice:

entre nuestros aparatos y nuestras instituciones el desequilibrio va acentuándose, podemos comprimir el espacio por la velocidad (hasta 300000 km por segundo), hasta el punto de anular, sobre las redes, los efectos y los signos de la distancia. Pero la técnica no puede hacer lo mismo con el tiempo de información y de incubación. El pequeño debe ir todavía a la escuela para volverse grande, y la escuela, ella sigue siendo aburrida y ello tiende incluso a prolongarse. Yo puedo, de París, conocer en el acto un evento que ocurre en Moscú, pero me faltarán aún varios años para aprender el ruso y poder comprender el mundo a la rusa... Hay algo de incomprendible... algo así como un intolerable factor de inercia del cual un cierto modernismo simplón bien querría poderse quitar el peso... Fantasmando un informe de los atajos. Esperando la píldora para aprender el español o el ruso. Es decir, soñando ahorrarse el tiempo del aprendizaje por una suerte de ingestión farmacéutica de dosis de saber o de experiencia.³⁷

Si bien hay que buscar puntos de equilibrio entre ambas dimensiones, la de comunicar y la de transmitir, entre los recursos del presente con sus complejos mecanismos y diversidad de recursos y la continuidad de las instituciones con sus rituales y su cultura gestada y conservada a lo largo del tiempo, queda, sin embargo, el reto de cada quien para hacer propio el legado, la experiencia, la información, lo cual deposita en el acto de transmitir en el contacto humano, directo. Se requiere hacer propia la experiencia, los saberes contenidos en el acto de la transmisión, sin perder de vista que lo que se

37 R. Debray, "Transmitir más...", p. 7.

transmite no se limita a los contenidos: incide en ellos, desbordándolos. Se transmite un modo de hacer, un modo de pensar, un estilo propio, tamizado a través de la propia experiencia. Goethe, siglos atrás, ya había puesto el dedo en la llaga: “lo que has heredado de tus padres, si quieres poseerlo, conquístalo”.³⁸

Producción de conocimiento y circulación de saberes

Finalmente, la producción de conocimientos y circulación de saberes nos confrontan con el complejo entramado que, por vías y soluciones diversas, en distintas expresiones y momentos, se encuentra en el núcleo del campo de estudios sobre lo educativo, deviene en gran medida su razón de ser. Partimos de la perspectiva de las distintas filiaciones que los conocimientos integran, donde un primer nivel remite a la información aún sin procesar que, de acuerdo con Burke, nos remite a lo que Malinowski, por su lado, planteó como “materia en bruto”, o bien, retomando a Levi-Strauss, se puede expresar en su condición de “alimento crudo”, en la medida en que aún le falta someterse al proceso de filtración que la analice, la depure, la verifique, la sistematice.³⁹ En los conocimientos como tales prevalece el vínculo con la objetividad y la verdad; se expresan en su condición de legitimación en el ámbito académico, en el espacio institucional, donde tiene lugar el terreno de las disciplinas, de las comunidades que se integran en torno a un tipo determinado de conocimiento. Los saberes, por su parte, tienen la marca de haber sido socialmente contruidos por otras vías: son prácticas sociales ancladas en tradiciones, en creencias, en cosmovisiones, donde está presente la experiencia de los sujetos y en las que, más que el criterio de verdad, dominan procesos mediados por la aprehensión, la interiorización, la elaboración propia. Se trata de búsquedas que parten de la temprana

38 Goethe, *Fausto*, apud Freud, *Compendio del psicoanálisis*, apud J. Hassoun, *Los contrabandistas...*, p. 179.

39 P. Burke, *Historia social del conocimiento: de la enciclopedia a la Wikipedia*, 2012, p. 17 y ss.

Modernidad occidental en la empresa de comprender la realidad y, en ese sentido, ordenarla.⁴⁰

Ahora bien, en relación con la apertura de este horizonte, proponemos algunas pistas.

Como parte de la proyección del giro cultural, que subsanaba las formas de comprensión centradas en lo socioeconómico y en lo político,⁴¹ una de las perspectivas y nociones que han enriquecido en gran medida el campo de estudios sobre la educación ha sido la noción de cultura escolar que el historiador francés Dominique Julia propuso desde 1983, difundida en México por medio de diversas publicaciones y enriquecida con las investigaciones de otros estudiosos internacionales y nacionales. El planteamiento, original y necesario en su momento y ahora, incidía en la necesidad de visibilizar qué sucedía en el interior de la vida escolar (representada por la metáfora de la caja negra), generadora de prácticas y culturas específicas que ameritaban una mayor comprensión de su proceder: pisamos el terreno de las prácticas escolares, la apropiación —o no— de la normativa escolar, la vida cotidiana en la escuela, los estilos de vida de los distintos actores, los artefactos escolares, los manuales escolares, y todo lo que se expresa como vida interna de la escuela que surge *in situ*, sin perder de vista su relación con el campo más amplio de prácticas culturales en general. La propuesta se dirige a leer la vida escolar en clave etnográfica y antropológica, en sus núcleos permanentes de resistencia y de tensiones.⁴²

Pero, en la medida en que la producción de conocimiento y la circulación de saberes en nuestro campo no se limita al ámbito de lo escolar, sino que lo desborda, nos parece oportuno recuperar algunos de los planteamientos que ya había formulado Max Weber (1864-1920) en el contexto de las sociedades occidentales, al remi-

40 Véase, J. L. Fuertes, *El discurso de los saberes en la Europa del Renacimiento y del Barroco*, 2012; G. Berthoud, "Los saberes hoy: desafíos y apuestas", *Andamios*, 2010, pp. 349-375.

41 Véase M. E. Aguirre y J. Márquez, "Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2012: vicisitudes de un territorio abierto", en M. E. Aguirre (coord.), *Historia e historiografía...*, vol. 1, 2016, pp. 35-60.

42 D. Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en M. Menegus y E. González (comps.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, 1995, pp. 131-153.

tirse a las implicaciones de la racionalidad y la modernización,⁴³ particularmente en relación con la configuración de los conocimientos.

El campo de tensión que establece Weber nos resulta de particular interés porque es propicio para indagar distintas soluciones y tendencias en el terreno educativo, esto es, entre el saber del especialista, como sustento de las modernas profesiones, y el saber del diletante, empírico, dirigido a resolver cuestiones prácticas. En el primer caso, se parte de la sistematización del saber que se expresa en teorías, conceptos y demás, en tanto que, en el segundo caso, el saber procede de la propia experiencia y solvencia en lo que se hace. Estas distinciones, cruces y entramados que median entre ambos polos de tensión aportan referentes para inteligir distintos modelos y procesos involucrados en la producción de saberes, en procesos de transmisión cultural, en agentes inéditos que actúan como mediadores y aun como maestros en el más amplio sentido del término, no necesariamente reconocidos como docentes; en definitiva, hacen referencia a espacios o ámbitos que educan a la par de las instituciones escolares y que se nos presentan —debido a la naturalización de la escuela como la única entidad capaz de hacerse cargo de la educación— como carentes de influencia formativa.

Incursionar en los procesos de producción de conocimientos y circulación de saberes en el terreno de lo educativo nos lleva a confrontarnos con otras interrogantes, capaces de ser abordadas desde la perspectiva de los “lugares del saber”,⁴⁴ que plantea otros campos de tensión cuyas puntas van de lo local a lo transnacional y en los que la globalización impacta de múltiples maneras la vida social, la vida cultural, la educación. Preguntándonos por los lugares desde y en los que se produce conocimiento educativo, fijamos la mirada en el movimiento dialéctico, con matices, orientaciones, expresiones y conflictos, en el que convergen los planos de lo local, lo nacional, lo mundial-global. Hoy el mundo globalizado, más allá de la cul-

43 *La política como profesión y la ciencia como profesión*, 1992, p. 186 y ss.; V. Núñez, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, 2002, pp. 24-25.

44 R. D. Salvatore, *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, 2007.

tura vinculada con los ámbitos locales de producción, mira hacia “los desplazamientos, las diásporas, las dislocaciones, la hibridez de las situaciones fronterizas y la naturaleza construida de los espacios”.⁴⁵

Finalmente, en las páginas que siguen “se explora el conocimiento como algo que ‘articula’ los intereses y las fuerzas sociales, antes que como una práctica productiva en la construcción del poder en sí mismo”.⁴⁶ De ahí que el conocimiento sea concebido como algo que se emplea para generar algún efecto, con una cierta intencionalidad; ya lo advirtió Canguilhem cuando escribió que la formación de una ciencia no puede ser separada de su capacidad para inventar la forma de saber apropiada para abordar el objeto que ésta construye.⁴⁷

La idea de que todo conocimiento articula intereses y fuerzas sociales es importante porque nos obliga a situarnos en el terreno social y cultural, y prestar especial atención a aquellas prácticas de ordenamiento, disciplinamiento y división resultantes. Es “la narrativa de la historia [la que] da un orden a la forma en que las gentes e individuos ‘utilizan’ conceptos e ideas para poner en práctica el propósito y la intención en la acción social”.⁴⁸

Pero también los saberes y conocimientos guardan relación con el deseo: “el deseo de lo desconocido en el propio conocimiento”, dice Laurence Cornu. Reconocer el desconocimiento, que es una forma de lo otro, antes de conocerlo; y, al mismo tiempo, convertirse en otro: estar alterado por los saberes. El camino nos transforma, nos forma. El deseo de conocer, el esfuerzo de universalización nos expulsa sin remedio del jardín de la inocencia, nos arranca de las familiaridades de lo mismo y de nuestros particularismos.⁴⁹

45 J. W. Meyer y F. O. Ramírez, “La institucionalización mundial de la educación”, en J. Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, 2002, p. 99.

46 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 23.

47 Georges Canguilhem, *Estudios de historia y filosofía de la ciencia*, Amorrortu, Buenos Aires, 2009, *apud* L. Cornu, “Saberes alterados”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, 2010, pp. 51-53.

48 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra, “Historia, el problema...”, p. 25.

49 L. Cornu, “Saberes alterados”, p. 52.

Los textos que integran este volumen no necesariamente son, por sí mismos, de historia de la educación abordada desde alguno de sus enfoques; tampoco es posible organizarlos de manera lineal a partir de un único enfoque planteado. En cada uno de ellos la indagación se dirige a explorar el entrelazamiento de historia, educación y cultura, de donde pueden emerger nuevos hallazgos.

Las fuentes y metodologías que emplean los autores también son variadas, de ahí su riqueza y las aperturas que queremos proponer: en este sentido, el arco de fuentes va desde el archivo y sus documentos hasta las fotografías y las narraciones de vida, y las estrategias metodológicas incluyen el análisis documental, la entrevista, el análisis iconográfico, el acercamiento a imágenes de distinto tipo y las huellas de la oralidad, entre otras.

1. Delimitación de territorios

Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa, en el capítulo titulado “Cultura e historia de la educación: diálogos con Michel de Certeau y E. P. Thompson”, nos proponen explorar las relaciones entre cultura y educación desde el punto de vista histórico, recurriendo a los aportes de dos autores: Michel de Certeau y Edward Palmer Thompson. Deteniéndose en las razones que llevaron a De Certeau y Thompson a interrogarse sobre la cultura en los años sesenta y analizando el concepto de cultura de ambos, las autoras evidencian la pertinencia del uso de esta categoría para los análisis históricos; categoría que, en palabras de las autoras, se ha vuelto referencia fundamental en los estudios sobre la escuela y la educación por parte de historiadores de la educación que acogen la perspectiva cultural como constitutiva de la experiencia de los sujetos y de las prácticas sociales.

Por su parte, en “Repensar la educación y la pedagogía. Legado y nuevas articulaciones”, Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Bar-

bosa brindan elementos de carácter teórico y contextual para pensar las particularidades del discurso pedagógico en relación con la historia, la política, la cultura y el conocimiento. Para ello, las autoras contextualizan las transformaciones y desafíos que enfrentamos en el momento actual y que tienen implicaciones profundas para la educación; esbozan algunos de los referentes ordenadores para repensar la educación y las pedagogías de nuestra época, y analizan las aportaciones que organizaciones sociales de América Latina han hecho para reconfigurar las visiones hegemónicas de educación, aportando a la construcción *otras epistemes*.

Una invitación a reflexionar acerca de los sentidos dominantes sobre la relación cuerpo-cultura en la Modernidad nos hace Eduardo Galak en su texto “El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo”. El propósito es analizar las implicancias de las concepciones preponderantes sobre lo corporal, con el objeto de ver en los pliegues de sus límites cómo se constituyen posicionamientos ontológicos sobre el mundo, e incluso cosmogonías sobre la vida. El análisis de lo corporal lleva al autor a cuestionarse por los modos en que las sociedades se organizan a sí mismas, y a cuestionar la política, lo cual implica pensar en los sujetos y en los estatutos de subjetividad, lo que supone interpelar la organización de los estados-nación y la consecuente institucionalización de la educación: cómo, por qué y para qué las sociedades occidentales modernas buscan reproducirse a través de educar (los cuerpos).

2. Tradiciones y saberes

Abre esta segunda ruta el capítulo “Educar para el ahorro, programa civilizatorio de la Modernidad. Una lectura de largo aliento”, de María Esther Aguirre Lora. El propósito del texto es aproximarse al análisis de la manera en que se construyó el ahorro como práctica cultural que emerge en la temprana Modernidad; la manera en que se constituye la panacea del proyecto civilizatorio occidental, y las vías por las que transita hacia la escuela. Interesa señalar algunas de las transformaciones más significativas que estas prácticas han

experimentado en el curso del tiempo. Para ello, la autora asume una perspectiva de tiempo largo (siglos xv a inicios del xx), en la medida en que en estos procesos subsisten historias sedimentadas que arrojan luz sobre las distintas resignificaciones a las cuales se vieron sometidas las prácticas del ahorro en general, y de México en particular, así como los modos en que se empalman, se entrecruzan, se resisten a desaparecer.

Por su parte, Patricia Medina Melgarejo, en “Epistemes sociales: sistema médico herbolario indígena y movimientos sociales. Historias y mundos interconectados”, a partir del análisis de fuentes documentales y orales procedentes de algunas de las protagonistas que han incidido en la construcción de los sistemas médicos herbolarios indígenas, procede a visibilizar la complejidad de las prácticas y de las epistemologías en que se sustentan. El estudio da cuenta de la producción de saberes y de la densidad de los procesos de transmisión que median en ello. La invitación es a efectuar un ejercicio comprensivo sobre las historias y mundos interconectados en el uso de las herbolarias medicinales indígenas del complejo sistema médico de estas sociedades, en el contexto de las luchas de las organizaciones y movimientos sociales.

A su vez, Lourdes Palacios, en “Escucho, bailo, canto, opino y aprendo. De las prácticas de tradición oral en la música a las prácticas educativas en todo proceso formativo”, profundiza en el conocimiento de la tradición oral como forma de pensamiento. Para ello, toma como referente el análisis de las prácticas de la oralidad en la música, con la intención de caracterizar y comprender la esencia de sus mecanismos y los modos de aprendizaje que la distinguen. El estudio permite desentrañar formas de apropiación de conocimiento que por su carácter cultural, comunitario, holístico, corpóreo y multisensorial resultan de enorme atractivo para ser consideradas como modalidades diferenciadas en el aprendizaje, no sólo en el campo de la música, sino como conocimiento sensoperceptivo de crucial importancia en la base todo proceso formativo.

Cierra esta segunda sección el capítulo de Malena Alfonso titulado “Exilio argentino y educación: tradiciones culturales y nuevos saberes pedagógicos en México (1974-1983)”, en el que, a través

de una *experiencia de lectura* de materiales disponibles en el campo educativo que centran la mirada en el exilio de académicos de la última dictadura militar argentina, la autora ensaya y comparte una serie de respuestas a las preguntas: ¿qué aprendieron los exiliados en México? ¿Qué aprendieron los mexicanos con los que entraron en contacto? ¿En qué medida esos aprendizajes impactaron en la producción académica y disciplinar de las ciencias sociales latinoamericanas, inaugurando tradiciones y nuevos saberes? Todo ello con el propósito más general de reflexionar sobre los procesos migratorios —como el exilio—; sus protagonistas —en este caso, académicos argentinos exiliados— y las negociaciones de sentido —en el *país refugio*— que están en la base de la producción de conocimiento educativo.

3. Prácticas de lo escrito

Jesús Márquez Carrillo, en “Cultura escrita y epistemología social de la escolarización. Los colegios jesuíticos de Puebla y sus libros (siglos XVII y XVIII)”, incursiona en la nueva historia del libro para aproximarnos a la configuración histórica del Fondo Antiguo de los colegios jesuitas —en particular el del Colegio del Espíritu Santo— y el sentido que históricamente pudieron tener algunos de sus libros en la formación cultural, intelectual y moral de las jóvenes generaciones. El enfoque integra la historia cultural de las ideas, concebida como la resultante de un híbrido entre la historia intelectual y la historia cultural propiamente dicha; la historia social de la cultura escrita, particularmente la historia del libro y la lectura en cuanto prácticas sociales, y la epistemología social de la escolarización, entendida como la historización de un conocimiento particular que enuncia reglas y pautas a través de la cual “razonamos” sobre el mundo y nosotros mismos.

Considerando los textos literarios como reveladores de prácticas, espacios, utensilios y sentimientos que, aunque se inscriben en la ficción literaria o en la crónica y, quizá por ello, condensan una época, “Tinteros de plomo: la escuela finisecular en la narrativa de

Ángel de Campo *Micrós* (1868-1908)”, de Martha Leñero Llaca, selecciona algunas obras de Ángel de Campo *Micrós* en las que la escuela y la educación, sus espacios, sus “útiles” y sus personajes son protagonistas principales. La autora analiza ocho de sus cuentos y relatos, empezando por el que menciona a los tinteros de plomo como parte indispensable del “material didáctico” con el que las escuelas de la época delectaban su mundo, con lo cual nos invita a reflexionar sobre los “materiales” y “prácticas” escolares con las que delectamos el nuestro.

Entretejiendo aportes de la historia de la educación, de la historia de las mujeres, del libro y de la edición desde un registro cultural, Paula Caldo nos hace una invitación a adentrarnos en el análisis de mujeres argentinas de la primera mitad del siglo xx, autoras de libros prescriptivos, abocados a la transmisión de saberes específicos, ya sea para otras mujeres o para alumnos. “Libros que educan, mujeres que (pr)escriben. Notas para repensar la relación género femenino, cultura escrita y educación en vista a una historia de la educación con mujeres (1918-1934)” centra la mirada en mujeres que la autora llama “escritoras didácticas”, con el propósito de estudiar los espacios de escritura femenina; reconocer a las mujeres como educadoras y autoras, y pensar las formas de educar en los bordes escolares.

Finalmente, Federico Brugaletta, en su trabajo “El papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire (1969-1977)”, se concentra en la incidencia de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Freire en la historia reciente de la educación y destaca especialmente el rol de la editorial protestante Tierra Nueva. El autor desarrolla una reflexión teórico-metodológica sobre los aportes de los estudios que examinan la cultura del libro y la edición para el análisis de los fenómenos educativos en perspectiva histórica; caracteriza a la editorial Tierra Nueva, describiendo el lugar especial que tenían los títulos de Paulo Freire dentro del catálogo del sello editorial, así como los circuitos de comunicación que contribuyeron a difundir materialmente sus ideas pedagógicas, y realiza una aproximación a los circuitos editoriales cristianos que propiciaron la circulación de la obra del pedagogo brasileño y la hicieron dispo-

nible para diversas comunidades de lectores en distintas partes del mundo, contribuyendo con ello a un proceso de globalización de la pedagogía freireana.

4. Imaginarios y construcción de subjetividades

Juri Meda y Marta Brunelli inauguran esta última ruta con su trabajo “Contribución al estudio de la iconogénesis del capirote (siglos XVIII y XIX)”, en el que se proponen reconstruir la historia cultural del antiguo castigo escolar del *cappello d’asino* (en español, *capirote* o *coroza*), utilizado en las escuelas italianas hasta principios del siglo XX, desde una perspectiva que indague la génesis de las imágenes, destacando las raíces simbólicas de esta práctica. A través de su estudio, los autores revelan cómo este castigo se vincula, por un lado, con la práctica medieval de estigmatizar la locura de tontos y bufones colocando sobre sus cabezas un sombrero con orejas de burro o de otros animales; y, por otro, deriva de la práctica de marcar a los herejes e infieles con un sombrero puntiagudo, como el capirote impuesto a los condenados por la Inquisición española, aunque también estaba presente el burlarse de los sombreros de pico o cucuruchos de los obispos. La obligación de usar públicamente tales sombreros fue introducida para visibilizar manifiestamente la desviación intelectual o espiritual de los usuarios y exponerlos al desprecio público. En los siglos siguientes los significados simbólicos de estos sombreros se arraigaron tan profundamente en la cultura popular que también impregnaron el ambiente escolar, dando vida a este castigo.

“Alegorías femeninas en la educación de la ciudad de México y Veracruz en la época independiente (1821-1868)”, de Pablo Martínez Carmona, analiza la presencia de alegorías femeninas religiosas, patrióticas y republicanas en escuelas elementales y colegios de la primera mitad del siglo XIX. Se realizan comparaciones entre la capital del país y dos ciudades pequeñas, para lo cual se escogieron casos de las ciudades de México, Xalapa y Veracruz. La pregunta

principal que atraviesa el escrito se vincula con el significado de esas alegorías en materia de escolarización, ciudadanía e identidad nacional. La metodología empleada se apoya en el concepto de imaginiería simbólica y la producción-adquisición de saberes en que intervienen procesos de interpretación y apropiación.

Georgina Ramírez Hernández nos hace una invitación a analizar una educación corporal centrada en el deporte y la danza en México, entre 1920 y 1940, tomando como base las pautas que los procesos modernizadores establecieron en términos sociales y culturales, a través de las cuales se moldearon subjetividades, nuevos ideales, saberes y prácticas corporales. “Huellas fotográficas de una educación corporal: danza, deporte y subjetividad en México (ca. 1920-1940)” recurre a la fotografía como fuente primaria, bajo el supuesto de que dichas expresiones sociales y culturales quedaron plasmadas en las producciones iconográficas de algunas agencias fotográficas reconocidas en la época, como la de los Hermanos Casasola y Enrique Díaz, y desde las cuales se despliega un universo de estudio centrado en las prácticas deportivas y dancísticas y en los espacios formativos del entorno urbano.

Carlos Mario Jaramillo Ramírez, en “Idea de nación en la República Liberal: Colombia 1930-1940”, teje una especial relación entre arte, política educativa y política cultural, y en ellos el trabajo de los artistas, asunto que obligó, entre otras cosas, a la validación social de viejas ideas de arte, a vincular reformas culturales con la radio, el cine y las sensibilidades nacionalistas de creación, y a revisar políticamente el alcance moderno del proyecto urbano que —en sus reformas espaciales— se asumió desde una perspectiva estética.

Cierra esta última sección el capítulo “Modelos femeninos y producción del conocimiento disciplinar en Guadalajara (ca. 1953-1969)”, de Luciano Oropeza Sandoval, en el que se examina la forma de construcción del ideario femenino en torno a la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Guadalajara y el entramado de imaginarios a partir de los cuales se produce conocimiento disciplinar. Este objetivo se concreta a través de la exposición de las bases fundacionales del proyecto educativo, la organización de la vida académica y las experiencias que vivieron estudiantes y profesores de

esa carrera. El estudio abarca desde 1953, año de fundación de esta escuela, y concluye en 1969, año en que egresa la última generación de la modalidad técnica.

**PARA TERMINAR POR EL COMIENZO:
¿POR QUÉ “DESPLAZAMIENTOS”?**

El desplazamiento procede de un verbo que integra el prefijo “des” y el sustantivo “plaza”; denota privar de la plaza que es propia, salirse de ella. Se refiere tanto a la acción como a su resultado, esto es, mover, trasladar algo o a alguien del lugar original (de la plaza). Los desplazamientos son múltiples, obedecen a distintas circunstancias y los usos del término también son muy variados. Hay seres que se desplazan por su propia voluntad, otros necesitan el impulso de los demás. Nos encontramos frente a dislocaciones en contextos y por motivos diferentes.

Los desplazamientos se dan en el espacio, en el tiempo y a menudo aparecen en la literatura, la cinematografía, las artes visuales.

El ser humano se encuentra en tránsito constante; de la misma manera, muchas especies animales se desplazan en ciertas épocas del año en búsqueda de lugares más favorables, con condiciones climáticas más propicias, como las ballenas, las mariposas, las cigüeñas, las golondrinas, las tortugas, las ranas.

Las personas se mueven por motivos que no siempre son voluntarios, deseados o programados, como es el caso de los exilios, los destierros, los transtierros, las persecuciones de todo tipo, los desastres naturales, que obligan a salir en pos de mejores condiciones de vida. Asimismo, tenemos, en días más serenos, las mudanzas, los viajes.

El término tiene múltiples acepciones y lo mismo sirve para referirse a lo que se mueve de un lugar a otro, como el caso de una lámpara, una cama, un sillón, o para remitirnos a mudanzas que experimentan en la vida los hombres de poder o en cargos políticos, por ejemplo. Y, por último, también utilizamos esta palabra y sus

derivados para referirnos a las personas orilladas, marginadas, que han perdido su lugar en la plaza principal.⁵⁰

En el ámbito que particularmente nos atañe, y que es el interés central de este libro, están también las migraciones disciplinares que hacen posible el diálogo entre comunidades, tribus y grupos académicos; la sustitución de conceptos, teorías y nociones dentro de un campo disciplinar producto del avance del conocimiento, las técnicas de investigación y su confrontación con lo desconocido, las tradiciones y la cotidianidad de la acción que transmite y transforma; sumado a esto último, la innovación en las formas de distribución y diseño de la información.

Algo nuevo generan los desplazamientos: re-pensar, volver a pensar o pensar de otra manera. Esperamos que en las páginas que siguen los lectores encuentren el abrigo donde fecunden nuevas preguntas, búsquedas y rutas que permitan seguir repensando, con otros, la educación desde la historia, la política y la cultura; que disfruten estos emplazamientos, estas traslaciones, es una de nuestras intenciones más caras.

Mayo de 2020

REFERENCIAS

- “Concepto de desplazamiento”, en *De conceptos.com, s.d.*, <<https://deconceptos.com/general/desplazamiento>>, consultado el 27 de abril, 2019.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, 2 vols., México, ANUIES/Comie, 2016.
- Aguirre Lora, María Esther y Jesús Márquez Carrillo, “Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2012: vicisitudes de un territorio abierto”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Historia*

50 “Concepto de desplazamiento”, en *De conceptos.com, s.d.*

- e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, 2 vols., México, ANUIES/Comie, 2016, vol. 1, pp. 35-60.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Aguirre Lora, María Esther, “Introducción. Para empezar...”, en *idem* (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015, pp. 15-33.
- Arbea, Antonio, “El concepto de Humanitas en el Pro-Archia de Cicerón”, *Onomazein*, núm. 7, 2002, pp. 393-400.
- Bercovich, Susana, “Elementos para pensar la experiencia pedagógica”, conferencia pronunciada en el Seminario Nuevas Miradas Pedagógicas, s. l., 24, 25 y 26 de abril, 2008 (mimeo).
- Berthoud, Gérald, “Los saberes hoy: desafíos y apuestas”, *Andamios*, vol. 7, núm. 14, 2010, pp. 349-375.
- Burke, Peter, *Historia social del conocimiento: de la enciclopedia a la Wikipedia*, Barcelona, Gedisa, 2012.
- Carli, Sandra, “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 39-50.
- Cornu, Laurence, “Saberes alterados”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: saberes alterados*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2010, pp. 51-54.
- Cornu, Laurence, “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 27-37.
- Debray, Régis, “Transmitir más, comunicar menos”, *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, núm. 50, 2007, pp. 1-13.
- Debray, Régis, *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- Derrida, Jacques, *Dar (el) tiempo*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 1992.
- Eagleton, Terry, *Cultura*, Madrid, Taurus, 2001.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

- Freire, Paulo, *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973.
- Frigerio, Graciela, “Los avatares de la transmisión”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 11-25.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker, “Prólogo”, en *idem* (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc/CEM, 2012, pp. 9-10.
- Frigerio, Graciela y Gustavo Lambruschini, “Educar: una identidad filosófica”, en Graciela Frigerio (comp.), *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*, Buenos Aires, Santillana, 2002, pp. 11-41.
- Fuertes Herreros, José Luis, *El discurso de los saberes en la Europa del Renacimiento y del Barroco*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2012.
- García Masip, Fernando, *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*, México, Universidad Iberoamericana, 2008.
- González González, Enrique, “Artes liberales y facultades de artes en el Antiguo Régimen. El orden de los saberes escolares”, en *idem* (coord.), *Estudios y estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, UNAM/Colegio de Michoacán, 2008, pp. 29-81.
- Gramigna, Anita, “Conversación con Antonio Santoni Rugiu, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Florencia”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 22-23, 2004, pp. 529-545.
- Hassoun, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- Heidegger, Martin, *Cartas sobre el humanismo*, Madrid, Taurus, 1970.
- Julia, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (comps.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, UNAM, 1995, pp. 131-153.

- Meyer, John W. y Francisco O. Ramírez, “La institucionalización mundial de la educación”, en Jürgen Schriewer (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares, 2002, pp. 91-111.
- Nóvoa, António, “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 61-84.
- Núñez, Violeta, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Nussbaum, Martha, “La crisis silenciosa”, en *idem*, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 19-31.
- Nussbaum, Martha, “Cultivar la imaginación: la literatura y las artes”, en *idem*, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 131-160.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- Obarrio Moreno, Juan Alfredo y José Miguel Piquer Mari, *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*, Madrid, Dykinson, 2015.
- Ortega y Gasset, José, *Misión de la universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1930.
- Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 146-184.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural*

- y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, 2003, pp. 15-58.
- Salvatore, Ricardo D., *Los lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno*, Rosario, Beatriz Viterbo, 2007.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Vestimenta larga y vestimenta corta. Barberos-cirujanos, nodrizas y parteras como educadores*, México, BUAP/Ediciones de Educación y Cultura, 2016.
- Weber, Max, *La política como profesión y la ciencia como profesión*, Madrid, Austral, 1992.

AAP	Archivo del Ayuntamiento de Puebla
ACPX	Archivo del Colegio Preparatorio de Xalapa
AGN	Archivo General de la Nación
AFIRSE	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación
AHCM	Archivo Histórico de la Ciudad de México “Carlos de Sigüenza y Góngora”
AHMV	Archivo Histórico Municipal de Veracruz
AHMX-MI	Archivo Histórico Municipal de Xalapa-Fondo México Independiente
AHUG	Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
ALAS	Asociación Latinoamericana de Sociología
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APPEAL	Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina
Becene	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
BNM	Biblioteca Nacional de México
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CAOI	Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas
CEB	Confederación Evangélica de Brasil

CEDI	Centro Ecu­mé­ni­co de Infor­ma­ción
CEM	Centro de Estudios Multidis­ci­pli­na­rios
Cenami	Centro Nacional de Ayuda a las Misiones In­dí­ge­nas
Cenejus	Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Misap
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIEG	Centro de investigaciones y Estudios de Género
Cicop	Catholic Inter-American Cooperation Program
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CCOY	Centro Cultural Ollin Yoliztli
CMI	Consejo Mundial de Iglesias
CNA	Consejo Nacional de las Artes
CNCA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Colmich	El Colegio de Michoacán
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conicet	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DGB	Dirección General de Bibliotecas
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
EAFIT	Escuela de Administración Finanzas e Instituto Tecnológico
Edufes	Editora Universidade Federal do Espírito Santo
EHES	École des Hautes Études en Sciences Sociales
ELA	escuelas latinoamericanas de agroecología
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENEP-I	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala

ES	epistemologías del Sur
EUA	Estados Unidos de América
Eudeba	Editorial Universitaria de Buenos Aires
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAU	Facultad de Arquitectura y Urbanismo
FCE	Fondo de Cultura Económica
FEG	Federación de Estudiantes de Guadalajara
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
Fahce	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Fam	Facultad de Música
FAPESP	Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo
FHB-Cedinci	Fondo Herminia Brumana del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda Argentina
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IALA	institutos agroecológicos latinoamericanos
ICIRA	Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria
IDICT	Instituto de Información Científica y Tecnológica
IdIHS	Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
IIB	Instituto de Investigaciones Bibliográficas
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IMC	Instituto Mexiquense de Cultura
Imced	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
Indap	Instituto de Desarrollo Agropecuario
INEHRM	Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
INI	Instituto Nacional Indigenista
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISAL	Iglesia y Sociedad en América Latina
ISCHE	International Standing Conference of the History of Education

ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LPH	Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão em História
Manes	manuales escolares
MARHO	The Radical Historians Organization
MEC	Movimiento Estudiantil Cristiano
MST	Movimiento de los Sin Tierra
Noveduc	Novedades Educativas
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	organizaciones no gubernamentales
PEA	población económicamente activa
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
RIESLP	Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí
Sadec	Asociación Civil “Salud y Desarrollo Comunitario”
SAHE	Sociedad Argentina de Historia de la Educación
SE	Secretaría de Economía
SEN	Secretaría de la Economía Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SFCI	Secretaría de Fomento, Colonización e Industria
Sinafo	Sistema Nacional de Fototecas
SISMEL	Società Internazionale per lo Studio del Medioevo Latino
SIYC	Secretaría de Industria y Comercio
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SSAZ	Sistema de Salud Autónomo Zapatista
SUAFYL	Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras
SUAYED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia
SURI	sistemas universitarios rurales indocampesinos
TT	Taller Total
UABJO	Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAP	Unidad de Asesoría Pedagógica
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa

UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UCEB	Unión Cristiana de Estudiantes de Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFMG	Universidad Federal de Minas Gerais
Unach	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicam	Universidad Campesina
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unich	Universidad Intercultural de Chiapas
Uninove	Universidade Nove de Julho
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USP	Universidade de São Paulo
WEA	Workers Education Association

I. DELIMITACIÓN DE TERRITORIOS

CULTURA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS CON
MICHEL DE CERTEAU Y E. P. THOMPSON

59

Diana Vidal, Maria Angela Borges Salvadori y Ana Luíza Costa

Este capítulo* se propone explorar las relaciones entre cultura y educación desde un punto de vista histórico recurriendo a las aportaciones de dos autores: Michel de Certeau y Edward Palmer Thompson. A pesar de que las discusiones sobre educación no figuran como tema central en ambos autores, la cuestión emerge en algunos de sus escritos. Por otro lado, estos autores se han destacado cada vez más como referencia fundamental en los estudios sobre la escuela y la educación por parte de historiadores de la educación que acogen la perspectiva cultural como constitutiva de la experiencia de los sujetos y de las prácticas sociales.

Para discurrir sobre esta cuestión, el presente texto fue organizado en cuatro partes: en la primera nos detenemos en las razones que llevaron a De Certeau y a Thompson a preguntarse sobre la cultura en los años sesenta; en la segunda parte abordamos el concepto de cultura para Michel de Certeau y en la tercera llevamos a cabo el análisis del mismo concepto para E. P. Thompson. En los dos casos la reflexión se entrelaza con vertientes de la investigación en educación, a fin de poner en evidencia la utilidad del uso de esta categoría para los análisis históricos. Por último, trazamos aproximaciones y distanciamientos entre la concepción de cultura enunciada por los dos autores, con el objetivo de fortalecer los estudios en este campo.

* Traducción del portugués de Martha Isabel Leñero Llaca.

LA EMERGENCIA DE LA PROBLEMÁTICA DE LA CULTURA

En el momento exacto en que recordamos el “catártico” año de 1968, que se inició con la Primavera de Praga y que, se puede decir, tuvo su principal expresión en el mayo francés, sentimos el desafío de dialogar con dos historiadores profundamente implicados en esos “tiempos libertarios”.

Michel de Certeau y E. P. Thompson vivieron ese agitado y prometedor periodo que dejó marcas en su pensamiento y producción intelectual. Hombres de Europa occidental, nacidos en la década de los veinte, vivieron también la Segunda Guerra Mundial, en la que, de diferentes formas, estuvieron comprometidos en la lucha contra los totalitarismos. Al final de la guerra, miran una Europa que se reconstruye y levanta un muro que separa Oriente y Occidente. Vivieron el advenimiento de una “Edad de Oro”¹ y el miedo a un conflicto nuclear.

Nuestro ejercicio, al mirar a estos autores, sus obras y, en ellas, las posibilidades de diálogos con la cultura y la historia de la educación, estará inspirado en la forma en que ellos mismos miraron la historia. Así, nos encontraremos condicionadas por su propio tiempo, su cultura y su sociedad, así como por las reglas de su oficio, pero también por su carácter de agentes intelectuales y políticos como sujetos creativos que lograron promover importantes innovaciones en la historiografía, como parte de un profundo cambio de paradigma en las ciencias humanas. La cuestión de la cultura estuvo en el centro de sus obras y de ese cambio.

Usando su peculiar ironía, Thompson afirma en la *Miseria de la teoría...*, un intenso debate con Althusser, que “la experiencia, como se supone, constituye una parte de la materia prima ofrecida a los procesos de los discursos científicos de demostración. Pero también

1 E. Hobsbawm, *Era dos extremos. O breve século xx (1914-1991)*, 2008. Para los títulos, he seguido dos criterios: si la obra está únicamente señalada, sin edición específica, doy el título en español; si, en cambio, corresponde a una cita textual o alusión a un segmento de una edición específica en portugués, respeto la grafía en el idioma original. Por otro lado, cuando la obra está traducida también al español, anexo la referencia completa en este idioma junto a la original, en el listado de referencias que aparece al término del capítulo (N. de la T).

algunos intelectuales activos, sufren, ellos mismos, experiencias”.² En estas líneas iniciales, procuraremos comprender las razones que llevaron a nuestros autores a interrogarse sobre la cultura en los años sesenta guiándonos hacia el universo sociohistórico e intelectual en que vivieron sus experiencias.

En los años sesenta se guardaban en la memoria reciente los traumas de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto; las bombas nucleares sobre Hiroshima y Nagasaki, un gasto de más de dos billones de dólares en la “mayor apuesta científica de la historia de la humanidad”, según el presidente estadounidense Harry Truman, y 60 millones de muertos. Al tiempo en que la reconstrucción apostaba por la educación y por la cultura como instrumentos para la promoción del respeto a los derechos humanos y la paz entre los pueblos, expresados en la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas en 1948, el paradigma civilizatorio y sus principales instituciones como el Estado, la familia nuclear y la propia escuela eran puestos en cuestión.

Las contradicciones se profundizaban en el llamado “tercer mundo”, ya fueran colonias o excolonias europeas. Algunos países habían enviado sus soldados para luchar durante la Segunda Guerra, todos fueron atravesados por los discursos en defensa de la libertad y de la democracia contra el nazi-fascismo. Mientras tanto, en sus territorios, el autoritarismo, la opresión y la desigualdad no dejaban de ser un legado o un fruto de la presencia colonialista e imperialista.

La independencia de la India en 1947, la Revolución China en 1949, la Revolución Cubana en 1959, la libertad de Argelia en 1962, los procesos de reformas más o menos radicales en América Latina—de Goulart en Brasil a Allende en Chile— nos evocan la imagen creada por el cineasta brasileño Glauber Rocha: la tierra estaba “en trance”. Las luchas de liberación del “tercer mundo” producirían relecturas de las teorías marxistas, así como del propio cristianismo por la vía de la Teología de la Liberación.

2 *A miséria da teoria, ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*, 1981, p. 16.

Los “márgenes” en el interior de los centros capitalistas también se agitaban: los movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos, sobre todo por los derechos de hombres y mujeres negras, los movimientos hippies y pacifistas en lucha contra la guerra de Vietnam, el movimiento feminista alrededor del mundo y las transformaciones que éste produjo en el campo intelectual. Para Robert Slenes, el cambio de paradigmas que se produjo en las ciencias humanas a partir de finales de los años sesenta estuvo relacionado con la emergencia de esa pluralidad de luchas protagonizadas por diferentes sujetos. De ahí el resultado de lo que el autor caracteriza como un descentramiento:

La experiencia europea/norteamericana dejó de ser el modelo para pensar la historia del resto de la humanidad. La relación entre “centro” y “periferia” en el mundo moderno fue radicalmente redefinida a partir de una perspectiva dialéctica, enfatizando la profunda interacción e interpenetración entre esos dos “extremos”. Paralelamente, en el imaginario de los investigadores, los “subalternos” (los “de abajo” en la pirámide social) ganaron voz, pensamiento estratégico y participación activa en el proceso histórico.³

Entre los “de abajo” que “tomaron la palabra”⁴ durante la década de los sesenta, podemos destacar a los jóvenes y a las mujeres. En su *Era de los extremos*, Eric Hobsbawm argumenta que el mejor abordaje para analizar la *revolución cultural* del siglo xx sería a partir de la familia y del hogar, o de la estructura de las relaciones entre los sexos y entre las generaciones. En ese sentido, Hobsbawm aborda los impactos de las reacciones al paradigma de la familia nuclear, de la liberación de la sexualidad femenina y de las relaciones homo-afectivas, la legalización y el aumento del número de divorcios, la venta de anticonceptivos y la información sobre el control de la natalidad. Observa también el crecimiento de una cultura juvenil

3 “A importância da África para as Ciências Sociais”, *História Social*, 2010, p. 20.

4 M. De Certeau *apud* D. Vidal, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”, en L. M. de Faria (comp.), *Pensadores sociais e história da educação*, 2005, p. 265.

fuerte que marca la emergencia de la juventud como “un agente social independiente”.⁵

La constitución identitaria de la juventud en la segunda mitad del siglo xx fue acentuada, según Hobsbawm, por un “abismo histórico” entre las generaciones nacidas antes de 1925 y las nacidas después de 1950. Una disección producida por eventos radicales y traumáticos como la Segunda Guerra Mundial, revoluciones y guerras de liberación colonial. En el caso europeo, la llamada “Edad de Oro” habría profundizado ese abismo:

¿Cómo podían comprender las y los jóvenes formados en una era de empleo pleno, la experiencia de 1930 o, al contrario, una generación más vieja entender a los jóvenes para los cuales un empleo no era un puerto seguro después de mares tempestuosos?⁶

Mientras tanto, el mundo seguiría, hasta la década de los setenta, gobernado por una gerontocracia mayoritariamente masculina: hombres que ya eran adultos al final, o incluso al inicio de la Primera Guerra Mundial.

No es extraño que los movimientos de 1968, que pusieron en cuestión las diferentes formas de autoritarismo “de derecha” o “de izquierda”, fueran desencadenados por jóvenes estudiantes en confrontación con las autoridades universitarias y familiares. En busca de una aproximación al mundo obrero, los estudiantes cuestionaron también el elitismo y el papel de la universidad en la reproducción de las estructuras sociales. Aun en los estados de bienestar social europeos, donde se había cumplido con universalizar la escolarización básica, no se podía hablar de igualdad cultural. En el que tal vez sea su único texto que aborda específicamente la temática educativa, Thompson comenta cuán arraigadas son las distinciones y jerarquizaciones sociales basadas en la cultura. En su histórico texto sobre la separación entre cultura erudita y cultura popular en la Inglaterra

5 *Era dos extremos...*, p. 317.

6 *Ibid.*, p. 322.

del siglo XVIII, y la separación entre la educación y la experiencia presente en nuestras sociedades hasta el día de hoy, apunta que:

Es, en la década de 1790, bajo el impacto de la Revolución Francesa, de los *Rights of Man* y de las reivindicaciones políticas por *égalité*, que la idea completa de la subordinación cultural se examina radicalmente. Es interesante observar que los reformadores avanzados de la época encontraban más fácil defender el programa político de igualdad —o sufragio de la población masculina— que descartar las actitudes culturales de superioridad.⁷

Una lucha se entablaba en el terreno de la cultura, con fuertes impactos en las formas de pensamiento y de producción intelectual del periodo. Para Stuart Hall, la llamada Modernidad tardía (la segunda mitad del siglo XX) se caracterizó por un descentramiento de las identidades modernas, o la fragmentación de paisajes culturales de clase, género, sexualidad, etnia, raza y nacionalidad “que, en el pasado, nos habían ofrecido sólidas localizaciones como individuos sociales”.⁸ Tal descentramiento estaría asociado a una serie de rupturas en el discurso del conocimiento moderno. El autor destaca, entonces, cinco grandes avances en la teoría social y en las humanidades ocurridos durante la Modernidad tardía: la reinterpretación de la teoría marxista a la luz de la noción de agencia de los sujetos; la relevancia adquirida por la teoría freudiana y su lectura por pensadores psicoanalíticos como Jacques Lacan; el trabajo del lingüista estructural Ferdinand Saussure y su relectura por filósofos modernos del lenguaje como Jacques Derrida; la genealogía del sujeto moderno producida por Michel Foucault, y el impacto del feminismo como crítica teórica y como movimiento social:

El feminismo forma parte de aquel gran grupo de “nuevos movimientos sociales” que emergieron en los años sesenta —el gran marco de la

7 “Educação e experiência”, en *idem*, *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*, 2002, pp. 19-20.

8 *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, 2014, p. 10.

Modernidad tardía— junto a las revueltas estudiantiles, los movimientos juveniles contraculturales y antibelicistas, las luchas por los derechos civiles, los movimientos revolucionarios del “tercer mundo”, los movimientos por la paz y todo aquello que está asociado con “1968”. Lo que es importante retener de esos movimientos históricos es que: [...] se oponen tanto a la política liberal capitalista de Occidente como a la política “estalinista” de Oriente. Ellos afirmaban tanto las dimensiones “subjetivas” como las dimensiones “objetivas” de la política. Ellos sospechaban de todas las formas burocráticas de organización y favorecían la espontaneidad y los actos de voluntad política. [...] Todos esos movimientos tenían un énfasis y una forma *cultural* fuertes. [...] Reflejaban el adelgazamiento o el fin de la clase política y de las organizaciones políticas de masa con ellas asociadas, así como su fragmentación en diversos y separados movimientos sociales. Cada movimiento apelaba por la identidad social de sus detentadores [el género, la sexualidad, la raza/etnia, etc.].⁹

En ese escenario, la emergencia de la problemática de la cultura ofrece una alternativa al aprisionamiento de las estructuras. El terreno de la cultura sería un espacio en el que se podía expresar la agencia, el poder de los sujetos, su creatividad, sus formas de “consumo activo” aprehensibles en sus experiencias y prácticas cotidianas. Para Peter Burke, se trató de una reacción generalizada entre científicos sociales e historiadores que “bajo la bandera de la cultura” iban en contra “del determinismo asociado al análisis funcionalista, al marxismo, a los métodos cuantitativos y, como efecto de lo anterior, a la idea de ‘ciencia social’”.¹⁰

Pero ¿de qué acepción de cultura estamos hablando? Los autores que procuran hacer la historia de sus usos concuerdan en lo que se ha dicho respecto de la complejidad de este intento. Williams¹¹ e Eagleton¹² afirman que “*culture* [es] una de las dos o tres palabras más

9 *Ibid.*, p. 27.

10 *História e teoria social*, 2002, pp. 164-165.

11 *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, 2007, p. 117.

12 *A ideia de cultura*, 2000, p. 11.

complicadas de la lengua inglesa”. Burke habla de una “embarazosa gama de definiciones”.¹³

Según Raymond Williams, el término cultura, como sustantivo independiente, “proceso abstracto o producto de tal proceso sólo llega a ser importante al final del siglo XVIII, y no es común antes de mediados del siglo XIX”.¹⁴ En ese momento, era empleado como sinónimo de civilidad. Mientras tanto, ya en el siglo XIX había un desarrollo significativo en el debate alemán, donde la palabra *cultur*, prestada del francés, llega a ser escrita como *Kultur* y a expresar

culturas específicas y variables de diferentes naciones y periodos, pero también culturas específicas y variables de los grupos sociales y económicos al interior de una nación. Este sentido se desarrolló ampliamente en el movimiento romántico como alternativa al ortodoxo y dominante “civilización”.¹⁵

Es aún en el siglo XIX que el inglés Edward Tylor, en su *Primitive culture* (1870), fundará el sentido antropológico de cultura como modo particular de vida de un pueblo, un periodo o un grupo humano. Será, sin embargo, a mediados del siglo XX que la antropología cultural ampliará su influencia al conjunto de las humanidades y las ciencias sociales. Habrá, en el campo de las ciencias sociales y de la propia historiografía, un creciente interés en torno a temas como el de la cultura popular.

Al discutir la tendencia actual de los debates sobre cultura, Burke registra el recurso creciente a pensar en ella como un elemento activo y no pasivo. Ese mismo movimiento impulsa el rechazo de todo “determinismo”. Para el historiador inglés, “lo que ocurre en ese momento es que la atención recae sobre la resistencia popular al ‘sistema’, así como sobre la creatividad colectiva”.¹⁶ Lo que en general era tratado como hechos objetivos y absolutamente sociales

13 *História e teoria...*, p. 165.

14 *Palavras-chave...*, p. 118.

15 *Ibid.*, p. 120.

16 P. Burke, *História e teoria...*, p. 167.

como el género, la clase o la comunidad, es ahora considerado “culturalmente ‘construido’ o ‘constituido’”.¹⁷

Ya al final del siglo xx y principios del xxi, veremos el crecimiento o desarrollo —asociado a la importancia y repercusión de los debates sobre la cultura— de una nueva área de conocimiento: los estudios culturales. El término, creado por el crítico inglés Richard Hoggart, expresaba sus preocupaciones respecto de una línea de estudios que incluyera la cultura popular y obrera; preocupación compartida con E. P. Thompson y Raymond Williams, junto a quien formula la propuesta inicial para la fundación del Center for Literature and Contemporary Cultural Studies, creado en Birmingham en 1964:

Durante la década de los setenta, los estudios culturales estuvieron cada vez más interesados en la política cultural de la diferencia racial y sexual. [...] Durante los años ochenta y noventa, el arco de cuestiones políticas se expandiría, a fin de incluir la sexualidad, el multiculturalismo y el pos-colonialismo. [...] La clase social, preocupación central de Hoggart, Williams y Thompson, se volvió cada vez más marginal.¹⁸

Al discutir la idea de cultura y sus usos a lo largo de la historia, Terry Eagleton presenta el potencial existente en su dialéctica constitutiva:

Si el concepto se afirma contra el determinismo, está igualmente atento al voluntarismo. Los seres humanos no son meros productos de los medios circundantes, pero éstos tampoco son totalmente modelados por la arbitraria automodelación de los primeros. [...] La propia palabra “cultura” contiene una tensión entre hacer y ser hecho, racionalidad y espontaneidad, que censura el intelecto proveniente del Iluminismo tanto cuanto desafia el reduccionismo cultural del pensamiento contemporáneo.¹⁹

17 *Loc. cit.*

18 A. Miller, “Estudos culturais”, en R. Williams, *Palavras-chave...*, p. 422.

19 *A ideia...*, p. 15.

En ese sentido, los debates contemporáneos en torno a la cultura posibilitaron que intelectuales como Michel de Certeau e E. P. Thompson, sin abandonar sentidos fundamentales de las tradiciones de pensamiento en las que fueron formados, tales como la visión de las presiones ejercidas por el ser social sobre la conciencia social²⁰ o la perspectiva de que no existen sujetos exclusivamente individuales,²¹ promovieran transformaciones significativas en la historiografía y en las ciencias sociales en su conjunto.

COTIDIANO Y PRÁCTICAS CULTURALES

De hecho, los eventos que marcaron el mayo de 1968 en Francia tuvieron un gran impacto en la reflexión de Michel de Certeau, especialmente en lo que se refiere a la relación entre cultura y enseñanza. La cuestión fue tematizada, entre otros, en su artículo “La culture et l’enseignement”, publicado originalmente en 1972 en la revista *Projet* y después incluido en el libro *La culture au pluriel*, salido a la luz en 1974 en Francia.²²

El hilo conductor del análisis se asentaba en una pregunta fundamental acerca de la función de la enseñanza en la sociedad mediática. El diagnóstico de que la escuela no detentaba más el monopolio de la transmisión de la cultura o, en otras palabras, “no es más el centro distribuidor de la ortodoxia en materia de práctica social”,²³ hizo al autor escudriñar no sólo la trama sincrónica que enlaza la enseñanza y la cultura en la contemporaneidad, sino también sumergirse en los referentes diacrónicos, indagando en el pasado los

20 E. P. Thompson, *A miséria...*

21 M. De Certeau, *História e psicanálise. Entre ciência e ficção*, 2016.

22 La versión aquí utilizada (“A cultura e a escola”, en *idem*, *A cultura no plural*) se refiere a la publicación brasileña de 1995, traducción de la edición francesa revisada y ampliada en 1993. Para efectos de la discusión propuesta en este subtema no fue considerada la obra *La escritura de la historia*, de Michel de Certeau, lanzada en Francia en 1975 y en Brasil en 1982. Sobre la obra y su recepción en Brasil y, en particular, en la historia de la educación, véase D. Vidal, “Michel de Certeau...”, pp. 257-284.

23 M. De Certeau, “A cultura e a escola”, p. 129.

elementos activos de esa relación. En ambas vertientes, la confrontación entre lo oral y lo escrito, la relación pedagógica y la posición de los docentes emergieron como problemáticas de estudio.

El artículo se inicia propugnando por “pensar el francés (la lengua francesa) en plural”.²⁴ De Certeau denuncia lo que considera el mito de la unidad original asociado a la pureza de la lengua, congelada en los libros y propiedad de un estrato social. Para él, el privilegio concedido a la ortografía en las escuelas de Francia implica no sólo privilegiar el pasado y la inmovilidad del idioma, sino un distanciamiento entre el habla (realidad fundamental) y la escritura (simbolización secundaria). Su preocupación es restaurar la importancia de la oralidad en la enseñanza, puesto que reconoce, en la salvaguarda del fetiche de una lengua unitaria, concebida como “el buen francés” y asociada a la escritura, obstáculos para una iniciación cultural en las diferencias entre hablantes del francés. Lo que está en juego es la propuesta de insinuar un nuevo comportamiento cultural, permitir el intercambio cultural y “aceptar la explosión de la lengua en sistemas diversificados pero articulados”.²⁵

Esta discusión remite al autor a lo que considera como cuestión de fondo: la relación entre el contenido de enseñanza y la relación pedagógica. Si el ejemplo de la enseñanza del francés pone en evidencia la necesidad de una alteración en el contenido de enseñanza, ésta es insuficiente para promover la formación si no se asocia con el intercambio entre el profesor y el alumno, esto es, “la propia experiencia del francés como lenguaje y comunicación”.²⁶ A pesar de no haber una referencia directa en el texto, De Certeau parece retomar el artículo escrito en 1966 sobre Paulo Freire para la revista *Pédagogie*, en el cual se posicionaba a favor de una pedagogía que integrara la asimilación de conocimientos a la comunicación interpersonal. Sugiere que la escuela actúe como un laboratorio donde se puedan analizar los conflictos entre modelos culturales expresados en los contenidos de enseñanza, como es el caso de la enseñanza de

24 *Ibid.*, p. 123.

25 *Ibid.*, p. 125.

26 *Ibid.*, p. 127.

obras canónicas dentro de la cultura escolar y los usos orales de la lengua francesa. Preconiza: “aun cuando esa experiencia de laboratorio no ponga en orden los problemas de una sociedad, ella vuelve posible el *aprendizaje de procedimientos operatorios ya proporcionales a la situación global*, cuyas dificultades escolares constituyen un síntoma”.²⁷

Una de las implicaciones contenidas en esa línea de argumentación conduce necesariamente a consideraciones sobre la posición del profesor en el contexto escolar. Partiendo de una perspectiva histórica, De Certeau afirma que desde el siglo XVI los profesores se amparan en una doble referencia:

Una, en una ideología que mantenga en la enseñanza la posibilidad de una misión, de un evangelismo; la otra, en una fuerza, pues el docente no tiene otro poder sino aquel que tiene que ver con la organización de una sociedad. Este doble papel fue ejercido sucesivamente por la Iglesia, después por el Estado. Él revela la relación de una cultura “desinteresada” con un poder interesado.²⁸

En la actualidad, asevera, crece entre los docentes, mientras tanto, la sospecha de que el poder, en este caso el Estado, no los sustenta más. Simultáneamente, se procesa una pérdida de la referencia ideológica de la misión, representada otrora por la catequesis, la civilización o el patriotismo. El poder cultural se descoloca de la escuela, infiltrándose en la familia por las “pantallas de la televisión”.²⁹ Así, si en el pasado la escuela era el canal de la centralización del conocimiento, en el presente ella convive con la información que invade cotidianamente los hogares. Los docentes, afirma De Certeau, “ya no están en el centro de la cultura, sino en sus bordes”.³⁰ La proliferación de textos y de instituciones que promueven el aprendizaje, tales como organizaciones industriales, profesionales, sindicales o

27 *Ibid.*, p. 129, cursivas del original.

28 *Ibid.*, p. 135.

29 *Ibid.*, p. 138.

30 *Ibid.*, p. 139.

revistas profesionales, también compite con la cultura escolar y exhorta a que la escuela indague sobre su propia función social y a que los profesores se pregunten y se cuestionen sobre su propio papel.

En la base de esta argumentación está la crítica a una concepción monolítica de cultura que impide que “las actividades creadoras se vuelvan significativas” y se sustenta en la creencia de que las “conductas reales, ciertamente mayoritarias, son culturalmente silenciosas; no son reconocidas”. O, en otras palabras, el señalamiento de que la “cultura en singular se volvió una mistificación política”.³¹ Reconoce, mientras tanto, que es un “problema nuevo encontrarse delante de la hipótesis de una pluralidad de culturas, esto es, de sistemas de referencia y de significación heterogéneos entre sí”.³²

Seis años más tarde, al escribir el prefacio a la edición ampliada de *Culture au pluriel*, Michel de Certeau reflexionaba sobre lo que había transformado el libro. En su réplica, mencionaba otras investigaciones que se habían realizado para *L'invention du quotidien* y que habían articulado una mutación. Reconocía que, en *La cultura en plural*, los objetos de estudio habían sido las formas académicas, populares, marginales, imaginarias o políticas de la cultura; en cambio, en *La invención de lo cotidiano* pasará a la operatividad y a la virtuosidad de las prácticas comunes y corrientes.³³ O sea, ya no era lo plural lo que inquietaba a De Certeau, sino lo múltiple. Desviaba la mirada de las instituciones hacia los sujetos en sus artes cotidianas. Un nuevo concepto de cultura se presentaba: “la cultura puede ser comparada con este arte, condicionado por lugares, reglas y datos; ella es una proliferación de invenciones en espacios circunscritos”.³⁴ En *La invención de lo cotidiano* la afirmación era todavía más radical. De Certeau se revela contra una representación de los consumidores como receptores pasivos de contenidos distribuidos por los ideólogos del poder; por el contrario, percibía la apropiación como un ejercicio de rebeldía. Roger Chartier distinguiría el espacio que

31 *Ibid.*, p. 142.

32 *Loc. cit.*

33 M. De Certeau, *A cultura no plural*, p. 18.

34 *Ibid.*, p. 19.

se abre entre la emisión y la recepción de los mensajes como una “epistemología de la distancia”.³⁵

Esta nueva concepción de cultura impactaba la reflexión sobre la escuela y diseminaba lo que De Certeau denominó sociedad escrituraria. Esto puede verse en la evaluación que hacen Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard en el artículo “La invención de lo cotidiano: una lectura, usos”.³⁶ Para los autores, De Certeau efectuó una doble dislocación o desplazamiento. A los historiadores les recordaba que “no se puede leer directamente la alteridad cultural en la especificidad profusa de los objetos a ella destinados, pero sí en el uso que se hace de ellos”.³⁷ A los arqueólogos del poder les recordaba que “la irreductible reserva de estrategias (¿libertad?) de los hombres, incluso de los muy escolarizados, de inventar aplicando, en las reglas que normalizan las conductas, golpes no previstos que dislocan o anulan los efectos”.³⁸ Simultáneamente, al tomar el par lectura-escritura como modelo de tensión epistemológica que atraviesa el análisis de las culturas como prácticas, Michel de Certeau ofrecía una aproximación teórica tanto al paradigma de la apropiación (lectura), como al de la economía escrituraria (escritura), y en el centro de ambas se situaba la escuela moderna.

De acuerdo con el jesuita francés, en el siglo XVIII³⁹ la ideología del Iluminismo concibió al libro como un instrumento capaz de reformar la sociedad, forjando lo que él denominó el “mito de la educación”, reforzado por la diseminación de la escolarización en los siglos subsecuentes. A pesar de los desplazamientos ocurridos a lo largo de los últimos 200 años, se mantuvo la creencia de que el sujeto era moldeado por los textos. En el pasado, eso implicaba al texto escolar; en el presente, a la propia sociedad en su forma urbana, industrial, comercial o televisiva concebida como texto. En los

35 “Estrategias y tácticas. De Certeau y las ‘artes de hacer’”, en *idem*, *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, 1996, p. 57.

36 *Projeto História*, 1998, pp. 29-41.

37 *Ibid.*, p. 30.

38 *Loc. cit.*

39 M. de Certeau, *A invenção. Artes de fazer*, 1994, p. 260 y ss.

dos casos, el pasaje de una arqueología escolar a una tecnocracia de los medios no eliminaba una interpretación del sujeto como consumidor pasivo de los bienes que son distribuidos.

Percibiendo en la sociedad escrituraria una homología entre los binomios producción-consumo y escritura-lectura, Michel de Certeau toma este último como metáfora para criticar al primero. Inicialmente, sostiene que la lectura es una actividad todavía desconocida y, al contrario de ser una práctica pasiva, se configura como una peregrinación por un sistema impuesto. Para el autor, toda lectura modifica su objeto. No hay, por tanto, una transparencia entre lo escrito y lo leído, no hay un sentido literal en la escritura. Este sentido sólo puede ser alcanzado como efecto del poder social de una élite, de un intérprete concebido como verdadero mediador. Puede ser éste, o el sacerdote o el profesor, o cualquier otro al que se le atribuya la legitimidad de lo leído. En su ausencia (o incluso en su presencia), el lector es un viajero y la lectura un ejercicio de “ubicuidad”. Así, en tanto la escritura acumula, reserva, resiste el paso de los años, la lectura no tiene garantías contra el tiempo. Por semejanza, lo mismo ocurre respecto de la producción y el consumo de bienes culturales. O sea, así como no hay lectura conformista, tampoco hay consumo pasivo.

Esta digresión se aproxima a lo que concibe como modelo polemológico,⁴⁰ es decir, de la guerra, del combate o del juego entre fuertes y débiles, entre estrategias y tácticas. Como estrategia, la escritura implicaría un nuevo modo de producción, de transformación y de reserva del lenguaje, que modifica el mundo que se constituye sobre una exclusión fundadora: el mundo de las voces y de la tradición, puesto que, en la economía escrituraria, la escritura vencedora es aquella asociada a la racionalidad, al discurso científico. Correspondería a la lectura una práctica de resistencia. No obstante, como

40 *El Diccionario...* de la Real Academia Española define a la polemología como el estudio científico de la guerra en tanto fenómeno social. La polemología (del griego πολεμος [polemos]-“guerra”, “conflicto” y λογος [logos]-“estudio”) es un término que proviene del griego *polemikós*, *polemiké*: “arte de la guerra”. Fue usado como neologismo por el sociólogo francés Gastón Bouthoul (1896-1970), quien propuso, a través de este término, el estudio sociológico de las guerras (N. de la T.)

aseguran Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, en la medida en que nuestra sociedad alfabetizada se amplía, la distancia entre lectura y escritura se reduce, al permitir a la escritura asumir una dimensión táctica, en la redacción de diarios personales, marginales, o sea, en la proliferación de una escritura privada, ella también concebida como resistente. La verdadera oposición se establece entre escritura y oralidad. En tanto la lectura se realiza como una cacería en un territorio ajeno, la oralidad se estructura de modo contrastante. Dicho de otro modo: “la disyunción leer-escribir se sitúa en el campo ‘escriturario’, ya lo presupone construido y en operación. En compensación, el par oralidad-escritura obliga a aprehender la escritura en su dimensión instauradora de un nuevo campo”.⁴¹

Si el modelo polemológico nos ayuda a analizar el par leer-escribir, para abordar la oralidad, Michel de Certeau recurre al modelo enunciado/enunciación. El acto de enunciar supone, para el autor, la realización del sistema lingüístico por un habla que actualiza sus posibilidades; una apropiación de la lengua por el locutor que habla; la implantación de un interlocutor, el contrato con alguien; la instauración de un presente, y la presencia del sujeto en el mundo. Hablar implica al mismo tiempo un uso de la lengua y una operación sobre ella; en el vocabulario decertoniano, es el lanzamiento de un *golpe*, el resultado de una astucia. La oralidad incluso puede ser comprendida a partir de un tercer modelo de análisis: la retórica. En ese modelo se hace uso del discurso para modificar la voluntad del otro. Se sirve de la pragmática de la lengua en función de una relación de poder. Su dominio puede remitir a figuras del lenguaje como la metonimia, la metáfora y la sinécdoque, entre otras.⁴²

Si la escuela o la enseñanza no están fuertemente tematizadas en *La invención de lo cotidiano* como en el texto incluido en *La cultura en plural*, esto no implica decir que Michel de Certeau no piense en la educación en esa obra, ni que las digresiones que ahí encontramos no sean útiles a la investigación sobre lo educativo o lo escolar. Al

41 A. Chartier y J. Hébrard, “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos”, *Projeto História*, 1998, p. 38.

42 M. de Certeau, “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, en M. I. Szmrecsanyi (comp.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*, 1985, p. 16.

contrario, al intercalar lo oral y lo escrito, encontramos claves de comprensión de las relaciones habituales en el salón de clases, por ejemplo, cuando directamente declara que

el niño escolarizado aprende a leer *paralelamente* a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste [...] En otras palabras, solamente una memoria cultural adquirida de oído, por tradición oral, permite y enriquece por mucho las estrategias de interrogación semántica cuyas expectativas el desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige.⁴³

O cuando indirectamente alerta que “desde la lectura del niño hasta la del científico, está precedida y posibilitada por la comunicación oral, innombrable ‘autoridad’ que los textos no citan casi nunca”.⁴⁴ La importancia de la oralidad es reiterada tanto en lo que concierne al universo cultural del que proviene el niño, cuanto en lo relativo a las relaciones pedagógicas que se instauran dentro de la escuela, lo que de cierta forma retoma de *La cultura en plural*. El remitir a una sociedad escrituraria también convoca al reconocimiento de la importancia de la escolarización en la propagación y perpetuación de una concepción del mundo y de la realidad fundada en la autoridad del texto y refractaria al universo de la oralidad, con consecuencias no siempre obvias, como los prejuicios contra los no escolarizados o analfabetos.

Aunque mencionado brevemente en ese artículo, el modelo polemológico puede contribuir a la elaboración de análisis sobre las prácticas instaladas dentro de la escuela por parte de los sujetos en tensas relaciones jerárquicas, en los debates emergentes en instantes de ausencia de poder, o en las imposiciones de fuerza que se derivan de disputas entre concepciones/conductas internas de la institución y las dinámicas de los grupos sociales. La propuesta revela el equilibrio inestable de la cultura escolar y suscita el cuestionamiento constante sobre los consensos y las disputas históricamente construidas por los sujetos que la habitan.

43 M. de Certeau, *A invenção...*, p. 263, cursivas originales.

44 *Loc. cit.*

Finalmente, es preciso destacar que subyace como preocupación, presente de forma distinta en las dos obras, la interrogante sobre la función social de la escuela y el papel del profesor en el mundo contemporáneo. Las consideraciones de uno u otro libro incitan a problematizar la cultura escolar en sus características y posibilidades en el juego no sólo de la tradición, sino en lo que se abre a la innovación de prácticas al incorporar aportes distintos de las culturas plurales o múltiples con las que conviven los sujetos dentro o fuera de los muros escolares como resultado de la interacción con la televisión (o la internet) y otros medios, con otros grupos profesionales, entre/intra campos del saber (o *contenidos*, como aparece en la formulación de 1974), y en la articulación dinámica de estrategias y tácticas movilizadas por estos sujetos en la vida cotidiana de las relaciones que promueven entre sí.

El impacto de la producción de De Certeau en Brasil fue más sustantivo en relación con el libro *La invención de lo cotidiano* (1980). Traducido al portugués en 1994, antecedió en un año a la publicación brasileña de *A cultura no plural* (1975), ocurrida apenas en 1995. Su alcance, sin embargo, no estuvo restringido a los artifices de la educación. Al contrario, abarcó campos diversos como la antropología, la arquitectura, la historia, el psicoanálisis, la comunicación, las artes y las ciencias sociales y políticas. La concepción de cultura manifestada en *La invención de lo cotidiano* permitió revisar los análisis sobre la recepción y el consumo y conferir significado a los trayectos errantes de los sujetos en territorios ajenos, como diría Michel de Certeau. Al valorar los pequeños actos y percibir rebeldías en escalas muy diminutas, el intelectual francés abrió nuevas perspectivas de análisis en las humanidades. En particular, el modelo polemológico, estructurado en la relación dinámica entre estrategias y tácticas, fue el que tuvo mayor acogida por parte de investigadores brasileños interesados en comprender la operatividad de las prácticas culturales y sus lógicas, a partir de una mirada sobre la cultura que la retoma como múltiple y constantemente reinventada.

En el ámbito de la educación ocurrió un proceso similar. No sólo la historia de la educación, sino también las investigaciones sobre currículum, disciplinas escolares, administración escolar, prácticas

escolares y educativas y formación docente, entre otras, se valieron de los aportes decertonianos para aplicarlos a estudios sobre la cultura o culturas escolares, y la participación de los sujetos-alumnos, profesores y administradores en las relaciones pedagógicas y escolares. Pueden encontrarse ejemplos en los trabajos de Fabiana Munhoz⁴⁵ acerca de las primeras profesoras de la Provincia de São Paulo en la primera mitad del siglo XIX; de Daniela Scarpa,⁴⁶ sobre las aproximaciones entre cultura escolar y cultura científica en la enseñanza de la Biología; o de André Paulilo,⁴⁷ en torno a las políticas públicas educativas en Río de Janeiro.

COSTUMBRE Y CULTURA

“Es posible que las personas hagan alguna cosa por sí mismas, además de aquello que la historia hace de ellas”.⁴⁸ La frase sintetiza la tesis a la cual Thompson dedicó toda su vida. En rechazo a los extremos del determinismo y del voluntarismo, persiguió el protagonismo de los sujetos —*agency*— por medio del estudio de la cultura de los trabajadores ingleses del siglo XIX y las décadas iniciales del XX, inclinándose sobre un conjunto heterogéneo de actos y situaciones sociales en los cuales esa cultura se materializaba; en la obra de Thompson la *agency* aparece como una acción posible en determinados contextos, resultante de la tensión entre la necesidad —relacionada con las condiciones materiales de la vida— y el deseo —vinculado con la moralidad y los sentimientos humanos.⁴⁹

En esta mirada sobre su trabajo, comenzamos por los últimos textos, publicados en los años noventa, en un contexto bastante di-

45 “Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)”, 2018.

46 “Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia”, 2009.

47 *Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção. Rio de Janeiro, 1922-1935*, 2015.

48 K. McClelland, “Introduction”, en H. J. Kaye y K. McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, 1990, p. 3

49 *Ibid.*, p. 1.

ferente de aquel en que fueron publicadas sus otras obras. Las discusiones acerca del posmodernismo dominaban vastas áreas del mundo académico y, para algunos, el historiador era reconocido como parte de una tradición inglesa valiosa, pero superada. Thompson parecía aún dispuesto a probar lo contrario, a despecho de su ya frágil salud. *Costumes em comum* fue lanzado en 1991; en 1993, año de su fallecimiento, fue publicado *Witness against the beast*, un estudio sobre William Blake y, en 1997, *Os românticos, a Inglaterra na era revolucionária* que en Brasil fue publicado por la editorial Civilização Brasileira en 2002. Estos libros recolocaron al autor en la escena historiográfica y, al menos los dos primeros, pueden ser vistos también como respuestas a las orientaciones de política neoliberal de Margaret Thatcher y su sucesor, John Major, dirigidas al combate de los movimientos sociales, al adelgazamiento de los sindicatos e, incluso, a la promoción de una reforma de la enseñanza que borraba las marcas de la historia social y la sustituía por la vieja historia factual de reyes, reinas y sus grandes logros, nacionalista y evidentemente elogiosa.⁵⁰

Costumes em comum es la obra donde las categorías “costumbre” y “cultura” aparecen más definidas, no sólo por incluir una presentación inicial de los términos, sino por analizar una serie de tradiciones y rituales de los trabajadores ingleses del siglo XVIII —venta de esposas, escarnios públicos contra individuos acusados de comportamientos inadecuados, valores morales ligados a la alimentación y al control de la distribución del tiempo en diversas actividades, entre otros— para comprobar la hipótesis de que es posible pensarlos, en la Inglaterra del siglo XVIII, como una “cultura tradicional rebelde”.⁵¹ Al mirar las prácticas consuetudinarias inglesas al momento en que eran amenazadas por las innovaciones provenientes de la industrialización, considera que la defensa de los derechos de la tradición fue una forma de resistencia. Se trata de un libro sobre la capacidad de esos trabajadores para negociar, recurriendo a

50 J. Fontana, “La evolución de E. P. Thompson”, *Mientras Tanto*, 2014, p. 31.

51 1998, p. 19.

la legitimidad de la tradición como estrategia para dificultar alteraciones a sus modos de vida.

En los artículos que componen el libro la noción de costumbre es más frecuente que la de cultura. Aunque se refiere a la “cultura plebeya” o a la “cultura de los trabajadores” o de grupos específicos de trabajadores, la costumbre está privilegiada como objeto de estudio, aprehendida como una práctica histórica. En cuanto a la “cultura popular”, Thompson nos alerta acerca de que la noción puede chocar con limitaciones y parálisis que le fueron impuestas por los folcloristas de finales del XVIII y principios del XIX,⁵² y exige cautela. En este sentido, muestra que la propia institucionalización de los estudios sobre folclore representa un borramiento de la memoria de esas luchas en la medida en que acciones repletas de intencionalidad son registradas como un montón de curiosidades, aisladas del tiempo y del espacio donde eran practicadas.

Descubrir en la costumbre más que pasividad y conservadurismo demanda, según el historiador inglés, una mirada distante de anacronismos y teleologías. Thompson mostró que las expectativas de aquellos estudiosos que esperaban encontrar en las acciones de los trabajadores del siglo XVIII embriones de propuestas revolucionarias eran equivocadas desde el punto de vista histórico e historiográfico, pero también demostró que recurrir a algo que en el pasado fuera considerado legítimo o auténtico, aunque dentro de relaciones sociales asimétricas, era una posible manera de resistir la avalancha de cambios que destruía sus antiguos modos de vida. Y si en un lugar luchaban por el derecho a cazar ciervos y en otro por el derecho a cortar madera del bosque, o aun por el de transmitir a los descendientes la posibilidad del uso de un molino en áreas señoriales, era menos porque estuvieran conformes con esa organización agraria y más porque sabían que al usarla podrían ser escuchados. La costumbre, por tanto, es dinámica y encuentra su sentido en los usos.

Algunos ejemplos aseguran esa manera de entenderla. Uno de ellos concierne a la herencia de la tierra y a lo que eso podía significar. Thompson muestra que el juicio sobre este tipo de herencia

52 *Ibid.*, p. 17.

como transmisión de un patrimonio, en el sentido de propiedad, de una generación a otra, no corresponde con lo que se practicaba en el siglo XVIII, por lo menos en muchas zonas de Inglaterra en las cuales lo que era transferido era el derecho de aprovechamiento de la tierra, sujeto a reglas, entonces vigentes, de control señorial. Se heredaba “un lugar en la jerarquía de derechos de aprovechamiento”⁵³ —permiso para que el ganado pastara en el bosque, por ejemplo— que dependía, a su vez, del mantenimiento de las costumbres. Y esto era importante y valioso, algo que garantizarse. De ahí que la resistencia a las prácticas capitalistas hacendarias se haya valido de la tradición.

Esta misma clave aparece en el artículo “A economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, publicado por primera vez en la revista *Past and Present* en 1971 y vuelto a publicar con comentarios en *Costumes em comum*, en 1998. En el texto, Thompson analiza una serie de motines populares, a partir del conflicto entre lo que denomina “economía moral” y “economía de mercado”, mostrando que se trataba de una acción directa y organizada relacionada con el consenso sobre la inmoralidad de ciertas prácticas de mercado responsables de la carestía que ocasionaban profundos cambios de hábitos alimenticios y patrones de vida. Al demostrar que las amenazas de los amotinados resultaban en negociaciones, que muchos motines eran parcialmente tolerados por las autoridades, que los amotinados lograron regular los precios y que sellaban acuerdos que eran respetados, Thompson comprueba que esos movimientos fueron victoriosos, por lo menos hasta que el miedo al jacobinismo trajera la represión absoluta.⁵⁴ Los hombres y las mujeres envueltos en esos motines no eran revolucionarios, pero sabían articular elementos de su experiencia como resistencia al avance del capitalismo. Tampoco eran sólo bandos desesperados actuando desarticuladamente, movidos sólo por el hambre; sabían escoger objetivos, diferenciar entre productor e intermediario y recurrir a antiguas leyes, por ejemplo,

53 E. P. Thompson, “El entramado hereditario: un comentario”, en *idem*, *Agenda para una historia radical*, 2000, p. 57.

54 *Costumes em comum*, 1998, p. 196.

en cuanto a las tarifas del trigo, para hacer valer algún derecho. Era la experiencia y la moral las que orientaban sus acciones.

Su interpretación de la adhesión de los trabajadores a la religión metodista es bastante esclarecedora. Sin refutar completamente la tesis marxista del “opio del pueblo” y aceptando parcialmente la proposición weberiana sobre las adecuaciones entre el protestantismo y la burguesía, Thompson buscó otras explicaciones y, en *A formação da classe operária inglesa*, afirmó que los trabajadores adoptaron el metodismo también porque encontraron en las iglesias, en tiempos de itinerancia e incertidumbre, una comunidad que ayudaba a enfrentar la soledad y las dificultades; además de eso, analizó los diferentes tipos de milenarismo que fueron abrazados por los trabajadores metodistas esperanzados por un nuevo mundo sin injusticia, e identificó tendencias más o menos conservadoras. Avanzando entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, se detuvo en aquellos fieles disidentes, defensores del metodismo primitivo y laico, contrarios a la jerarquía oficial del clero, ligados al movimiento obrero, que llevaron a la organización de los trabajadores el mismo sentido de disciplina y justicia que estaba presente en la Iglesia, fortaleciéndola; la alienación y la desesperación dejan de ser las únicas explicaciones plausibles de esa adhesión.⁵⁵

Estos ejemplos ponen en evidencia la libertad con la cual Thompson tomó el marxismo, leyéndolo como una teoría de su tiempo y distanciándose de la ortodoxia y el pragmatismo que marcaban los trabajos de algunos de sus colegas de la academia o la militancia. Negándose a hacer de su trabajo una exégesis o un referente de las propuestas de Marx, miró a la cultura por fuera de los modelos mecánicos de la “infraestructura a la superestructura”, y de la “alienación a la conciencia”. La crítica más contundente a ese reduccionismo está en el texto dirigido a Althusser, *A miséria da teoria*, en el cual localizamos su esfuerzo por definir la “experiencia” articulada a la cultura. Como categoría de vínculo, capaz de superar los “si-

55 M. Löwy, “E. P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores”, *História e Perspectivas*, 2014, pp. 295-311.

lencios de Marx”,⁵⁶ la noción de experiencia une el ser y el pensar, indisociables, ya se trate de un individuo o de un grupo social. Para Thompson, no existe experiencia que prescindiera del pensamiento y toda experiencia sólo existe porque es pensada y vivida como tal. Experiencia y cultura son conceptos de unión entre las determinaciones objetivas —materiales— en las cuales se encuentran los sujetos y sus posibilidades de intervención, vividas simultáneamente como acción, pensamiento y sentimiento. De ahí la importancia que él dio al estudio de la moral, de las costumbres y los valores de los trabajadores.

Thompson, al igual que Marx, fue un crítico férreo de la sociedad capitalista, aunque la tradición del romanticismo inglés está tan presente en los senderos de su historiografía como sus lecturas particulares del marxismo. Graduado inicialmente en Letras, su carrera de historiador provino de su admiración por William Morris,⁵⁷ cuyos libros usaba en sus clases nocturnas de literatura e historia. Para entender mejor a Morris, Thompson se convirtió en historiador y publicó un libro sobre él en 1955. Antes de eso, ya había escrito junto a su madre otro libro en homenaje a su hermano Frank, ejecutado durante la Segunda Guerra Mundial. Titulado *There is a spirit in Europe: a memoir of Frank Thompson*, es un relato de vida de un héroe antifascista. Su carrera literaria cuenta también con una colección de poemas, *The heavy dancers*, y una novela, *The Skyaos papers*, fechadas respectivamente en 1985 y 1988.⁵⁸

Lo anterior ayuda a comprender su preferencia por fuentes literarias, el estilo de su narrativa y el modo en que analiza las críticas que los trabajadores hicieron a los avances del capitalismo en el siglo XVIII. Thompson mostró que aquellos trabajadores no entendían el crecimiento económico como progreso social y que la defensa de la costumbre no debe ser vista simplemente como una disposición de retorno al pasado, o como un componente conservador o reaccio-

56 E. P. Thompson, *A miséria...*, p. 183.

57 E. P. Thompson, “An interview with”, en MARHO, *Visions of history*, 1983, p. 11.

58 Obras de Thompson citadas en J. Goode, “E. P. Thompson and ‘the significance of literature’”, en H. J. Kaye y K. McClelland (eds.), *E. P. Thompson...*, pp. 183-203.

nario. Del mismo modo, los poetas románticos, al escribir poemas bucólicos sobre la campiña inglesa en el momento en que la mercantilización de la tierra avanzaba y los campesinos eran expulsados, no estaban ciegos frente a las desigualdades existentes, sino que creaban una imagen idealizada como contrapunto a la ciudad capitalista y sus fábricas devoradoras de hombres.

En Brasil, a partir de la década de los ochenta, los análisis de Thompson sobre la costumbre y la cultura y sobre diferentes formas de resistencia se volvieron guías luminosas para la comprensión de procesos y episodios de la historia brasileña casi siempre relegados al olvido y considerados como exóticos o poco relevantes y, a su vez, ayudaron a renovar la historiografía nacional acerca del movimiento obrero, todavía caracterizado por la óptica del entreguismo de los sindicatos al Estado y, en consecuencia, por sus supuestos conformismo y pasividad.⁵⁹ Muy pronto la historia social inglesa contribuiría también a la renovación de los estudios sobre la esclavitud, animados por nuevas perspectivas contra las tradiciones de la supuesta suavidad de la experiencia brasileña, por un lado, y la cosificación, por el otro.⁶⁰ Viejos temas fueron revisitados y nuevos temas se colocaban frente a los historiadores, vinculados por la búsqueda de una “historia desde abajo”.⁶¹ Ejemplos fructíferos de este cambio de perspectiva son también los trabajos de Sidney Chalhoub sobre las visiones de libertad desde la trayectoria de un conjunto de personajes involucrados en procesos penales y de manumisión a través de los cuales el autor investiga su protagonismo en la compra y venta y la resistencia a la esclavitud, demostrando que las mujeres y los hombres negros, cautivos o no, desempeñaron un papel destacado en el proceso que condujo a la abolición.⁶²

59 M. B. Mattos, “A formação da classe operária inglesa: história e intervenção”, *Trabalho Necessário*, 2014, pp. 18-41.

60 S. Lara, “Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico”, *LPH. Revista de História*, 1992, pp. 215-244.

61 I. G. Ramos, *Genealogia de uma operação historiográfica: E. P. Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros*, 2015, p. 289.

62 *Visões de liberdade*, 1990.

En cuanto al campo de la historia de la educación, es preciso reconocer que Thompson no hizo de la escuela uno de los temas centrales de su obra. No obstante, algunas observaciones sobre la escuela y la educación están pinceladas en sus libros. Del mismo modo, lo que él propone acerca de los conflictos en torno al control de la medición del tiempo, del choque entre valores de diferentes culturas, de las visiones y valores ligados a la escuela y a la educación por parte de diferentes grupos sociales, de la legislación como un campo de disputas, de las formas colectivas y compartidas del aprendizaje y de una educación política, son cuestiones que han sido retomadas por investigadores del área como herramientas para el análisis de aspectos del proceso de escolarización y para la ampliación de los objetos y temáticas que desde ahí pueden insertarse.

Bertucci, Faria Filho y Oliveira⁶³ escribieron sobre las potencialidades de ese diálogo y destacaron algunos escenarios: la ampliación de los estudios sobre formación más allá de la escuela; el tratamiento conferido a las categorías de cultura y experiencia, presentes en el debate educativo contemporáneo; los conflictos entre las culturas populares y la cultura escolar; y, como resultante, nuevas miradas a viejos problemas tales como el fracaso escolar y la indisciplina, entre otros aspectos. Ejemplos fructíferos son los trabajos de Rizzini y Schueler sobre las demandas de escolarización por parte de diferentes grupos sociales en la ciudad de Río de Janeiro;⁶⁴ las investigaciones de Marcelo Mac Cord acerca del lugar de la educación en el discurso y las prácticas de asociaciones mutualistas de Recife;⁶⁵ y, en la misma dirección, los análisis de Ana Luíza Jesus da Costa sobre

63 Edward P. Thompson, *história e formação*, 2010.

64 "Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1983)", *Revista Brasileira de História da Educação*, 2017, pp. 89-115.

65 "Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral no Recife", en M. Mac y C. H. M. Batalha (coords.), *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*, 2014, p. 153-191.

el “educar-se de las clases populares” a partir de fuentes producidas por asociaciones de trabajadores.⁶⁶

Otra contribución de Thompson se vuelve hacia el estudio de la legislación en general y la legislación educativa en particular. Este tema es central en *Senhores e caçadores...*,⁶⁷ que tiene como objeto de estudio la Ley Negra de 1753, creada para el “castigo más eficaz de personas perversas y mal intencionadas que usan armas y disfraces y practican agresiones y violencias a las personas y propiedades de los súbditos de su Majestad”.⁶⁸ Esta ley establecía la pena capital para decenas de delitos que, en general, incluían la cacería, la extracción, la portación de armas, daños a la propiedad, disfrazar la apariencia y amenazar. Al observar atentamente los delitos que la ley intentaba reprimir, Thompson encontró prácticas costumbristas de los habitantes del bosque de Windsor y de algunos distritos forestales próximos a Hampshire. Colocándose en contra de la idea de ley sólo como sinónimo de hegemonía del Estado, puso atención en detalles específicos de cada uno de esos lugares, sus configuraciones geográficas, las relaciones de las personas con las autoridades eclesiásticas y con la nobleza y así pudo concebir la ley como una arena o espacio de conflictos, y mostrar cómo una misma ley podía ser vista de diferentes maneras por parte de personas y grupos.

Al trabajar con la legislación, Thompson opera una modificación desde el lugar del análisis: no sólo es el Estado el que la instituye, sino que también se refiere al lugar a partir del cual fue pensada, a las circunstancias que le dieron origen, a los usos que se hicieron de ella y, al final, a las discusiones entre el dominio que opera la ley, el derecho y el poder arbitrario. Subraya el hecho de que lo jurídico es también un campo para la conquista de derechos, pues la legitimidad del Estado depende del reconocimiento de que la ley sea portadora de alguna forma de justicia; es a partir de esa diferencia entre el “dominio de la ley” y el “poder arbitrario” que se pueden

66 “Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 2016, pp. 123-154.

67 *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*, 1987.

68 *Ibid.*, p. 363.

reconocer en la legislación tanto el ejercicio de dominación como las pistas sobre la exigencia de alguna reivindicación. El texto legal, de este modo, puede convertirse en fuente para el conocimiento de proyectos educativos que estuvieran en juego y tuvieran que ser discutidos para que la ley pudiera considerarlos. Analizando diferentes casos de sujetos capturados por la Ley Negra, algunos absueltos, otros ejecutados, Thompson comprobó que los negros del bosque de Windsor no eran bandidos temerarios y que, en su defensa, alegaron estar practicando sólo aquello que antes era permitido, armando así una emboscada al ejercicio legítimo de la autoridad. Tal ruta puede despejar los estudios acerca de la legislación educativa, contribuyendo a la superación tanto de la visión de ley como dominio absoluto del Estado sobre la escuela y el trabajo docente, como de la inoperatividad e inercia de los profesores frente a los cambios.

Finalmente, consideremos la actuación de Thompson como profesor de adultos, faceta todavía poco conocida del historiador y tema del artículo “Educação e experiência”, que originalmente fue una charla ofrecida en Leeds, en 1968, y publicada póstumamente en *Os românticos...*⁶⁹ La presentación ocurrió durante la quinta conferencia anual del Albert Mansbridge Memorial, evento organizado por la Workers Education Association (WEA), institución que desde 1903 buscaba firmar convenios con departamentos de extensión cultural de diferentes universidades y con el movimiento sindical para la implantación de proyectos de educación de adultos. Entre 1948 y 1965 Thompson trabajó en el departamento de Extra Mural Studies de la Universidad de Leeds, como profesor de cursos libres para estudiantes adultos en los cuales enseñaba historia, ciencia política, relaciones internacionales y literatura inglesa. A la docencia se agregó la militancia por la universalización del derecho a la educación y una educación política de la clase trabajadora.⁷⁰

Para él, se trataba incluso de la posibilidad de aprender algo sobre la Inglaterra industrial y de “enseñar a personas que también

69 Pp. 11-48.

70 R. Fieldhouse, “Thompson: the adult educator”, en R. Fieldhouse y R. Taylor (eds.), *E. P. Thompson and the english radicalism*, 2013, pp. 25-47.

me enseñaran”.⁷¹ De acuerdo con su esposa, Doroty Thompson, una parte significativa de la investigación que dio origen a su libro más famoso —*La formación de la clase obrera en Inglaterra*— fue hecha en función de sus clases nocturnas.⁷² Thompson buscaba elementos para que los alumnos pudieran discutir su propia experiencia, rompiendo con una tradición inglesa de educación de adultos en la cual las clases estaban organizadas en una hora de lectura y una hora de discusión de temas variados y aleatorios. Buscó también recursos para mejorar el desempeño estudiantil, sustituyendo trabajos escritos en los que el resultado era insatisfactorio por la lectura e interpretación de fuentes documentales. Este ejercicio le brindó nuevos horizontes para pensar la experiencia de los trabajadores del pasado a partir de las miradas de los trabajadores del presente —especialmente esa mirada sobre las iniciativas creativas y autónomas de los trabajadores—, al mismo tiempo que ayudó a superar el problema de las evaluaciones.⁷³

El texto se inicia con una alerta: en la educación de adultos es imperativo considerar la experiencia que el alumno trae al salón de clases, así como la relación con el profesor, y es a partir de esta cuestión que él investiga el impacto de la emergencia de un sistema de educación formal sobre los trabajadores ingleses, entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Tomando la literatura romántica como fuente, e inquiriendo también sobre la trayectoria de los autores, Thompson demuestra cómo se generó un antagonismo entre el intelecto —el mundo de la escuela— y la experiencia, los aprendizajes prácticos y morales de la vida que los trabajadores traían al interior de la escuela:

Durante un siglo o más, la mayor parte de los educadores de la clase media no lograba distinguir el trabajo educativo del control social, y esto imponía con demasiada frecuencia una represión del valor de la experiencia de vida de los alumnos o su propia negación, tal como se

71 E. P. Thompson, “An interview...”, p. 13.

72 E. P. Thompson *apud* R. Fieldhouse, “Thompson: the adult...”, p. 37.

73 R. Fieldhouse, “Thompson: the adult...”, pp. 25-47.

expresaba en dialectos incultos o en las formas culturales tradicionales. El resultado fue que educación y experiencia heredada se oponían una a la otra. [...] Esa tensión todavía permanece.⁷⁴

El autor reafirma esa primera función de la escuela, controladora y moralizante, y el antiintelectualismo como una de las reacciones de los trabajadores frente a la negación del valor de su experiencia. Se engaña, entonces, quien crea que Thompson no reconoce el valor de la educación formal o las conquistas en términos del derecho a la educación. Los problemas que él plantea son de otro orden: primero, cómo conciliar educación y experiencia en la organización de contenidos y en la selección de métodos de enseñanza; segundo, cómo combatir el antiintelectualismo, entendiéndolo como respuesta a una educación excluyente y, finalmente, cómo pensar la educación como algo más que un instrumento de “movilidad social selectiva”⁷⁵ basado en la noción de mérito o fracaso personal.⁷⁶ Cincuenta años después, el conjunto de esos señalamientos parecen todavía hacer mucho sentido.

COMENTARIOS FINALES

En estas consideraciones finales, nos gustaría abordar un aspecto que, creemos, puede ser compartido entre estos dos historiadores. De Certeau y Thompson, seguramente, serían contrarios al uso canónico de sus conceptos y proposiciones, procedimiento muy distante de aquello que ellos mismos osaron hacer. Ciertamente hay más que el Canal de la Mancha para separar a estos dos historiadores que nacieron con sólo un año de diferencia, aunque también hay entre ellos muchas aproximaciones, tal vez más que aquellas que la vieja riña entre la historiografía francesa y la de la isla tradicionalmente permite identificar —incluyendo sus desplazamientos de ultramar—.

74 E. P. Thompson, “Educação e experiênciã”, p. 36.

75 *Ibid.*, p. 42.

76 *Ibid.*, p. 43.

Además del tiempo vivido, compartieron una atención a la vida de las personas comunes para reconocerles la condición de sujetos históricos. Dialogando con otros campos de conocimiento, Thompson y De Certeau encontraron en la cultura no sólo un objeto de investigación histórica, sino una nueva manera de interrogar el pasado.

Ambos pensadores fueron disidentes. Thompson, un disidente de la ortodoxia marxista, del Partido Comunista y de la propia carrera académica que construyó de manera intermitente; De Certeau, un jesuita que coqueteaba con temas como el psicoanálisis, el marxismo y la rebelión y que, aunque hubiera trabajado como profesor invitado en varias instituciones francesas de enseñanza superior y también de Estados Unidos como profesor titular, sólo en 1984, poco antes de fallecer, ingresó a la *École des Hautes Études en Sciences Sociales*.⁷⁷ Incluso ahí, según Elizabeth Roudinesco, “era considerado sospechoso por interesarse en cuestiones que no estaban en la línea”.⁷⁸ La disidencia contribuyó, epistemológicamente, a la producción de estos dos historiadores.

Como intentamos evidenciar, sus contribuciones no poseen un carácter de excepcionalidad o genialidad, y tanto sus obras como los modos de su apropiación no deben ser aislados de los contextos de conformación y circulación en que fueron dados a conocer. Como sugiere Norbert Elias,⁷⁹ la originalidad de los enunciados de Michel de Certeau y de E. P. Thompson debe situarse en un punto de convergencia entre las dimensiones de los cursos individuales de sus vidas y de las condiciones sociales e históricas que les ofrecieron las posibilidades, interdicciones y elecciones, un punto de partida que nos ayuda a entender quiénes fueron y qué escribieron, con quiénes se relacionaron y ante qué mundo se enfrentaron.

Sobre todo, hay en ellos una voluntad generosa de intentar comprender los afectos y las razones que envuelven las acciones de aquellos que, tradicionalmente, fueron los desacreditados de la historia,

77 D. Vidal, “Michel de Certeau...”, pp. 257-284.

78 Instituto Humanitas Unisinos, “Michel de Certeau era um pensador ‘incômodo’ e contestador”, en *Entrevista com Elizabeth Roudinesco*, 2017.

79 *Mozart, sociologia de um gênio*, 1995.

y para ello investigaron un repertorio de prácticas —cotidianas para el francés, costumbristas para el inglés— que, en una mirada telescópica, parece que tienen poco que decir sobre el cambio y la voluntad, pero que adquieren otras tonalidades en cuanto son analizadas en sus tramas diminutas. Dos historiadores que hicieron de lo particular y lo ordinario el centro de su atención; no despreciaron las relaciones de poder que rodean y “subalternizan” a los “de abajo”, pero tampoco se contentaron con repetir la historia de la dominación, y buscaron más bien aquello que tales sujetos ofrecían de inventiva y resistencia.

Transitando entre aportes teóricos distintos —el caso de De Certeau— o proponiendo lecturas originales y libertarias del marxismo —caso de Thompson—, estos dos grandes historiadores enseñan no sólo a reformular sujetos y objetos de estudio o incluso una nueva metodología de análisis que incide sobre las prácticas, costumbres y experiencias; sino que alertan, ante todo, sobre el equívoco de una apropiación ligera y mecánica de ese —o de cualquier otro— repertorio teórico e invitan a reconocer, en términos de una epistemología de la historia y de la historia de la educación, el valor de la libertad de pensamiento.

REFERENCIAS

- Bertucci, Liane Maria, Luciano Mendes de Faria Filho y Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, *Edward P. Thompson, história e formação*, Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- Burke, Peter, *História e teoria social*, São Paulo, Unesp, 2002.
- Costa, Ana Luíza Jesus da, “Educação e formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro entre as últimas décadas do século XIX e os primeiros anos do século XX”, *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 16, núm. 43, 2016, pp. 123-154,
- Chalhoub, Sidney, *Visões de liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard, “A invenção do cotidiano: uma leitura, usos”, *Projeto História*, núm. 17, 1998, pp. 29-41.

- Chartier, Roger, “Estrategias y tácticas. De Certeau y las ‘artes de hacer’”, en *idem*, *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial, 1996, pp. 55-72.
- De Certeau, Michel, *História e psicanálise. Entre ciência e ficção*, Belo Horizonte, Autêntica, 2016. [*Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2007.]
- De Certeau, Michel, “A cultura e a escola”, en *idem*, *A cultura no plural*, Campinas, Papirus, 1995, pp. 123-144. [*La cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.]
- De Certeau, Michel, *A cultura no plural*, Campinas, Papirus, 1995.
- De Certeau, Michel, *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*, Petrópolis, Vozes, 1994. [*La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2007.]
- De Certeau, Michel, “Teoria e método no estudo das práticas cotidianas”, en Maria Ivone Szmrecsanyi (comp.), *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (Anais do Encontro)*, São Paulo, USP, 1985, pp. 3-19.
- Eagleton, Terry, *A ideia de cultura*, Lisboa, Temas e Debates, 2000.
- Elias, Norbert, *Mozart, sociologia de um gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995. [*Mozart: sociología de un genio*, Barcelona, Península, 1991 y 2002.]
- Fieldhouse, Roger, “Thompson: the adult educator”, en Roger Fieldhouse y Richard Taylor (eds.), *E. P. Thompson and the english radicalism*, Reino Unido, Manchester University Press, 2013, pp. 25-47.
- Fiske, John, *Understanding popular culture*, Londres, Routledge, 1989.
- Fontana, Josep, “La evolución de E. P. Thompson”, *Mientras Tanto*, núm. 122-123, 2014, pp. 22-35.
- Goode, John, “E. P. Thompson and ‘the significance of literature’”, en Harvey J. Kaye y Keith McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1990, pp. 183-203.
- Hall, Stuart, *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, Lamparina, 2014.
- Hobsbawm, Eric, *Era dos extremos. O breve século xx (1914-1991)*, São Paulo, Companhia das Letras, 2008. [*Historia del siglo xx*, Buenos Aires, Crítica/Grijalbo/Mondadori, 1998.]

- Instituto Humanitas Unisinos, “Michel de Certeau era um pensador ‘incômodo’ e contestador”, en *Entrevista com Elizabeth Roudinesco*, 13 de mayo, 2017, <<http://www.ihu.unisinos.br>>, consultado el 11 de junio, 2018.
- Lara, Silvia, “Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico”, *LPH. Revista de História*, vol. 3, núm. 6, 1992, pp. 215-244.
- Löwy, Michael, “E. P. Thompson (1924-1993): a religião dos trabalhadores”, *História e Perspectivas*, núm. especial, enero-junio, 2014, pp. 295-311.
- Mac Cord, Marcel, “Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral no Recife”, en Marcelo Mac Cord y Claudio H. M. Batalha (coords.), *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*, Campinas, Unicamp, 2014, pp. 153-191.
- Mattos, Marcelo Badaró, “A formação da classe operária inglesa: história e intervenção”, *Trabalho Necessário*, año 12, núm. 18, 2014, pp. 18-41.
- McClelland, Keith, “Introduction”, en Harvey J. Kaye y Keith McClelland (eds.), *E. P. Thompson, critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1990, pp. 1-11.
- Miller, Andrew, “Estudos culturais”, en Raymond Williams, *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, São Paulo, Boitempo, 2007, pp. 422-436.
- Munhoz, Fabiana Garcia, “Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)”, tesis de doctorado en Educación, São Paulo, Faculdade de Educação-USP, 2018.
- Paulilo, André L., *Políticas públicas de educação: a estratégia como invenção. Rio de Janeiro, 1922-1935*, Campinas, Unicamp, 2015.
- Ramos, Igor Guedes, *Genealogia de uma operação historiográfica: E. P. Thompson, Michel Foucault e os historiadores brasileiros*, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2015.
- Rizzini, Irma y Alessandra F. M. de Schueler, “Trabalho e escolarização urbana: o curso noturno para jovens e adultos trabalhadores na Escola Municipal de São Sebastião, Rio de Janeiro (1872-1983)”, *Revista*

- Brasileira de História da Educação*, vol. 17, núm. 44, 2017, pp. 89-115.
- Scarpa, Daniela Lopes, “Cultura escolar e cultura científica: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia”, tesis de doctorado en Educación, São Paulo, Faculdade de Educação-USP, 2009.
- Slenes, Robert W., “A importância da África para as Ciências Sociais”, *História Social*, núm. 19, 2010, pp. 19-32.
- Thompson, Edward Palmer, “Educação e experiência”, en *idem*, *Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, pp. 11-48.
- Thompson, Edward Palmer, *Os românticos, a Inglaterra na era revolucionária*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- Thompson, Edward Palmer, “El entramado hereditario: un comentario”, en *idem*, *Agenda para una historia radical*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 45-86.
- Thompson, Edward Palmer, “A economia moral da multidão inglesa no século XVIII”, en *idem*, *Costumes em comum*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 176-193. “Economía moral de la multitud inglesa en el siglo XVIII”, en *idem*, *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995, pp. 239-293.
- Thompson, Edward Palmer, *Costumes em comum*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998. [*Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 1995.]
- Thompson, Edward Palmer, *Witness against the beast: William Blake and the moral law*, Reino Unido, Cambridge University Press, 1993.
- Thompson, Edward Palmer, *A formação da classe operária inglesa*, 3 vols., vol. 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. [*La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Crítica, 1989.]
- Thompson, Edward Palmer, *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. [*Los orígenes de la Ley Negra: un episodio de la historia criminal inglesa*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.]
- Thompson, Edward Palmer, “An interview with”, en MARHO, *Visions of history*, Reino Unido, Manchester University Press, 1983, pp. 5-26.

- Thompson, Edward Palmer, *A miséria da teoria, ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981. [*Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.]
- Vidal Gonçalves, Diana, “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”, em Luciano Mendes de Faria Filho (comp.), *Pensadores sociais e história da educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2005, pp. 257-284.
- Williams, Raymond, *Palavras-chave. Um vocabulário de cultura e sociedade*, São Paulo, Boitempo, 2007.

REPENSAR LA EDUCACIÓN
Y LA PEDAGOGÍA.
LEGADO Y NUEVAS ARTICULACIONES

95

Marcela Gómez Sollano y Lia Pinheiro Barbosa

PRESENTACIÓN

El título del libro que el lector tiene en sus manos invita a reflexionar sobre los alcances y límites del término *educación* en nuestros días, pletóricos de posibilidades, así como de nuevos desafíos. *Repensar* la educación en su relación con la historia y la cultura permite interrogarnos sobre qué tanto lo que heredamos queda como huella de inscripción en los intersticios por los que el mundo simbólico e imaginario circula, recrea y transforma en la vida cotidiana, con las inercias y sorpresas que la caracterizan.

Una multiplicidad de posibilidades, analíticas y teóricas, se abre para hacer visibles las tramas densas y complejas que se configuran en este caleidoscopio en el que, el encuentro con los otros, deja inscritas las genealogías —familiares, sociales e históricas— en las que la subjetividad y las condiciones concretas de vida de los actores participantes de un determinado proceso de formación se articulan de manera compleja e inédita para hacer del legado una base que, como huella, pueda tener incidencia en la construcción de proyectos en los que los sujetos se reconozcan y los potencien.

Las generaciones no han sido ajenas a ese registro subjetivo y simbólico que, junto con los cambios que las acompañan para tomar distancia de las herencias, despliegan formas de organización e identificación particular y, en algunos casos, diferentes y antagónicas a aquellas que heredaron, a pesar de que, como fantasmas, circu-

lan en las tradiciones, en los lenguajes, así como en ciertas formas de organización y producción de los bienes simbólicos y materiales que hacen posible la subsistencia de las personas, las familias y las comunidades.

América Latina no es ajena a dicha dimensión, fuertemente marcada por el encuentro entre culturas ancestrales y aquellas que se reconfiguran al calor de lógicas que las narrativas colonizadoras han inscrito en las sociedades en nombre del progreso, la modernidad o la civilización que, asociada a la racionalidad científico-tecnológica, desdibuja, ignora o deja de lado los saberes y las experiencias que las propias comunidades han desplegado a lo largo de su historia ancestral para resguardar los bienes culturales que, en sus tradiciones, ocupan un lugar central.

En este marco, el capítulo que presentamos a continuación tiene como uno de sus objetivos centrales abrir un espacio de reflexión para pensar un campo que, como el de la pedagogía, pone en juego una cuestión significativa en el ámbito del conocimiento, la formación y la intervención que se relaciona con las siguientes preguntas: ¿qué hace posible y cómo se construye cotidianamente nuestro vínculo con lo social, con las instituciones, con el otro; en una palabra, con la vida misma?; ¿qué desafíos enfrentan los educadores y pedagogos ante las exigencias del tiempo presente para que el encuentro entre las generaciones sea posible?; ¿qué han configurado algunas comunidades y organizaciones sociales que, abrevando de su historia ancestral y de la lucha que han librado para no sucumbir a los embates del gran capital y del saqueo, han producido saberes y experiencias que hacen evidente la construcción de alternativas así como la producción de saberes que, vinculados con proyectos político-pedagógicos de transformación social, brindan bases para pensar en otras epistemes y nuevas posibilidades para la educación?

A continuación nos permitiremos esbozar algunas líneas de reflexión surgidas al calor de ciertas preguntas y problemas del trabajo de investigación realizado por los equipos participantes del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Lati-

na (APPEAL) de México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia,¹ para pensar las particularidades del discurso pedagógico en su relación con la historia, la política, la cultura y el conocimiento de cara a los tiempos de la compleja época que nos toca vivir, con el objeto de ubicar la importancia de la experiencia, el saber y la formación de los sujetos de la educación en la transición epocal, tópicos que se sitúan de manera particular a partir de los tres apartados que conforman el presente capítulo. En el primero abrimos una reflexión para contextualizar las transformaciones y desafíos que enfrentamos en el momento actual y que tienen implicaciones profundas para la educación; en el segundo se esbozan algunos de los referentes ordenadores que consideramos pueden jugar para repensar la educación y las pedagogías de nuestra época y, por último, se analizan las aportaciones que organizaciones sociales de América Latina han hecho para reconfigurar las visiones hegemónicas de la educación y, a partir de las experiencias pedagógicas que han desplegado y los saberes generados, aportan a la construcción de lo que aquí caracterizamos como *otras epistemes*. El capítulo deja inscrita al final una invitación para continuar este ejercicio que se nutre de las experiencias de aquellos sectores de la población que, en su lucha y resistencia, han sabido hacer oír su voz y, con ella, mostrar que otro mundo es, además de posible, necesario.

1 Los investigadores participantes en los proyectos que integran dicho programa configuramos un campo de problemas para situar, en función de las particularidades sociohistóricas de cada realidad, las implicaciones que tienen las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región, en un contexto marcado por profundas transformaciones, desigualdades y crisis. Se analiza el potencial que proporciona sistematizar experiencias en proceso, no documentadas, así como estudiar las ya recuperadas en virtud de que reflejan la problemática, dimensiones y tendencias alternativas de una región específica e indican los posibles retos y límites de la acción y transformación pedagógica. Véase M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, 2013.

En el campo pedagógico, las investigaciones de historia de la educación que estudian fuentes, elaboran narrativas y recuperan experiencias del encuentro entre sujetos y saberes son, al menos, insuficientes, si se considera la preeminencia que tiene, en los debates pedagógicos actuales relacionados con la política educativa, la preocupación por reconectar la producción de conocimientos con las prácticas educativas concretas. Sin duda, ésta es una cuestión nodal frente a las diversas configuraciones discursivas que ha construido y de las cuales se nutre el neoliberalismo pedagógico,² así como las respuestas que los grupos y las comunidades sociales y de educadores han generado frente a la embestida de la globalización transnacional y mercantil.

El espacio asignado al saber y al educador en este proceso ha sido crucial y constituye un referente ordenador que no debemos perder de vista si queremos ir más allá del lugar que la Modernidad asignó a lo que, en su lógica, configuró como periferia. Por ello, en y desde América Latina, es central recuperar, tal como lo enfatiza Alcira Argumedo, “esos *saberes que están en las ‘orillas de la ciencia’*”.³

En este sentido, es importante situar los alcances de esta afirmación, ya que es posible ubicar una línea que ha transitado, muchas veces de manera invisible, otras de manera violenta y combatida, la historia latinoamericana, específicamente de su educación, de su historia y de su cultura.

En ella encontramos preguntas y debates que tienen una total actualidad y que muchas veces pasamos por alto. Así por ejemplo, podemos ubicar una línea de reflexión que tiene largos antecedentes y recorre parte de la pedagogía latinoamericana de corte democrático, nacional y popular y que permite develar la delgada grieta que la instrumentalización de la escuela latinoamericana hace evidente

2 Desde puntos de vista muy distintos —afirma Puiggrós— diversos sectores nombran con el término neoliberalismo “a la corriente que organiza la sociedad en la cual vivimos, pero lo aplican al pasado [...] evadiendo así el abordaje de su actualidad”. *Cartas a los educadores del siglo XXI*, 2007, p. 16.

3 *Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular*, 1993, p. 45 (cursivas del original).

en la complejidad e inconmensurabilidad del tiempo presente, así como para reconocer las posibilidades liberadoras de la educación frente a los modelos reproductivistas y neoliberales que hoy prevalecen en la región. Al respecto Puiggrós señala que ese nuevo relato podría colaborar a darle sentido a la experiencia actual, reafirmando su posibilidad de inscribirse en una historia de emancipación,⁴ lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como ético-político, ya que guarda relación con la pregunta de qué alcances ha tenido y puede tener la educación en realidades como las nuestras.

La pregunta obliga a colocarnos frente a la situación de cambios y dislocaciones que la globalización transnacional, la conectividad digital y la reorganización geopolítica del mundo está implicando para la región, ya que este proceso ha modificado el escenario de los vínculos entre las naciones, lo cual impacta el concepto mismo de nación, de Estado y de sociedad. Además, es necesario situar históricamente este proceso y ubicar el impacto desigual e inequitativo que tiene para sociedades, comunidades, instituciones y sectores concretos de la población, así como el papel que la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos ha tenido para y desde América Latina, y lo que esto significa en la producción de conocimientos situados,⁵ con el objeto de “resignificar la *experiencia*

4 Adriana Puiggrós brinda una base importante para reconstruir esta genealogía por la que ha transitado la historia de la educación latinoamericana. Para ello plantea la crítica al reproductivismo, tomándolo como paradigma de las censuras que no conllevan anuncios. Confronta la opinión de quienes antagonizan con la institución escolar sin proponer alternativas que atiendan el bien común y dejan el campo libre para la mercantilización de la educación. Plantea que gran parte de las alternativas pedagógicas ha carecido de fuerza política y no se ha identificado con opciones democráticas de la historia. Postula la necesidad y posibilidad de reconstruir otra historia de la educación que incluya la vocación latinoamericanista, caribeña e hispanoamericana, tomando como vector el que imaginariamente vincularía a Simón Rodríguez con Paulo Freire. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, 2005.

5 W. Mignolo, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en B. González (ed.), *Cultura y Tercer Mundo*, 1996, p. 114.

acumulada en la región [...] atravesada institucionalmente por una relación desigual de saber-poder”.⁶

Su reconocimiento o negación tiene implicaciones profundas en las condiciones en las que los saberes y las prácticas se producen, en lo que esto representa para la formación de los sujetos, del tipo de pedagogías que se construyen y el lugar que la experiencia y la producción de saberes tienen en este proceso.

En este marco, resulta central no perder de vista la operación político-discursiva que los sectores conservadores y neoliberales están llevando a cabo⁷ y que se condensa en los nuevos rostros del neoliberalismo, que se nutre del fundamentalismo de mercado, de las desigualdades sociales y culturales, de la violencia y el miedo que dificultan la construcción del lazo social; del clientelismo, la simulación y la corrupción, así como de la profunda desconfianza en la política y de la exclusión creciente de las nuevas generaciones de las instituciones que hicieron posible la inclusión y la transmisión del legado, ya que, como bien lo marca Henry Giroux:

En una sociedad de mercado atrapada en el “ciclo de la codicia”, mantener situaciones de injusticia permite seguir acumulando capital, y la revolución neoconservadora y neoliberal apunta a la transformación de un Estado que beneficie a una sola parte de la sociedad. [...] El caudal del sufrimiento humano que provoca este modelo atraviesa todo

6 N. Richard, “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en S. Castro-Gómez y E. Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, 1998, p. 55.

7 “Lo que caracteriza hoy la acción de la derecha latinoamericana —señala Sader— no son nuevas propuestas para terminar con la desigualdad y la exclusión social, sino métodos de acción nuevos, para volver a sus antiguos métodos [...] El uso de las leyes como instrumento con objetivos políticos concretos es lo que se llama *lawfare*, vocablo que conscientemente tiene orígenes en la palabra guerra, porque de eso se trata: de desatar una verdadera guerra en contra de los líderes políticos democráticos y populares, buscando desgastar su imagen pública e incluso inviabilizar su participación política mediante acumulación de sospechas y de procesos judiciales [...] Esos son los nuevos métodos de la vieja derecha, cuyos objetivos son los mismos: acaparar el poder político en manos de la banca privada, destruir el patrimonio público, los derechos de los trabajadores y los programas sociales, así como la soberanía en la política externa de nuestros países. Lo único nuevo es ese método de colusión entre el Poder Judicial y los medios”, haciendo así efectiva la judicialización de la política. “Una nueva vieja derecha”, *La Jornada*, 2017, p. 17.

el ordenamiento social y cuestiones como la igualdad, la justicia racial y la libertad son vaciadas de contenidos y usadas para descalificar a quienes sufren miseria sistemática o castigo crónico, en nombre del libre mercado, el lucro y el consumo.⁸

En esa complejidad se condensan situaciones de diverso orden que redefinen el escenario regional y mundial, así como la capacidad o dificultad de los agentes sociales para reconocer y generar opciones frente a la situación presente, fuertemente marcada por lo que Castells caracterizó hace algunos años como la nueva economía en la era de la información,⁹ lo que tiene implicaciones profundas, tanto de carácter pedagógico como epistemológico y ético-político, ya que guarda relación con la pregunta de para qué educar; cuestión que le plantea profundos, nuevos y, en algunos casos, inéditos desafíos a la pedagogía, sobre todo si consideramos el impacto cultural y educativo que tiene el desplazamiento de la palabra por la imagen, con lo que esto implica en las formas de pensamiento, en la constitución de la subjetividad, en los alcances y límites del conocimiento y del tipo de vínculos que los sujetos construyen con su entorno, con los otros y con el saber. De acuerdo con Martínez de la Escalera,

instantánea, inapropiada, la imagen llega a nosotros tan rápidamente como desaparece. Es efímera y ubicua, vive en el presente y parece negarse a aceptar la muerte. Esta palabra que nos llega inmediatamente, en el presente, corta con el pasado y también con el futuro. Nos transforma en individuos sin historia que viven e intercambian en una suerte de presente permanente. Grave modificación de nuestra relación con la tradición y la historia, que a lo sumo sólo se nos aparecen como ruinas. El individuo que hoy somos es un sujeto sin historia, que vive su pre-

8 "El neoliberalismo y la crisis de la democracia", *Anales de la Educación Común*, 2005, p. 81.

9 Manuel Castells ve la "Sociedad en Red" como una nueva forma de organización social, no una simple etiqueta para un fenómeno tecnológico. En ella, la nueva economía es la que se desarrolla de forma desigual y contradictoria, pero que se despliega mundialmente en todas las áreas. Es por tanto —de acuerdo con el sociólogo español—, una economía informacional, una economía global y una economía organizada en red, y ninguno de estos factores puede funcionar sin el otro. Véase *La Era de la Información. La Sociedad Red*, 1999.

sente inmediato sin sentir nostalgia del pasado y, lamentablemente, sin sentir envidia del futuro. El futuro, como decía un joven alemán citado por Gunter Grass en su libro de ensayos *Mi siglo*, ha llegado ya. Ese joven pertenece, al igual que nosotros, a un mundo que parece haberse reconciliado con toda naturalidad con el capitalismo.¹⁰

El principio ético basado en necesidades sociales de las poblaciones se desplaza a una lógica economicista donde la educación representa, en realidad, el canal formador de una mano de obra más eficiente y eficaz, a partir de la imposición de estándares de rendimiento, medición y certificación. A esto se suma una *cultura del miedo, el riesgo, la violencia y la criminalización* que impacta profundamente las condiciones de vida de la gente y su subjetividad al construir, como base de su significación, una racionalidad asentada en la desconfianza en las instituciones y el temor a lo que se configura como amenaza a la “seguridad” de las personas, las familias y los grupos sociales —ya sea por su condición de clase, edad o grupo étnico—, lo que tiene hondas implicaciones en la conformación del lazo social, así como en los vínculos que los sujetos construyen con los otros y con su medio.

En este contexto las dimensiones de la experiencia y del saber adquieren relevancia y pertinencia histórica y pedagógica, particularmente en América Latina, en tanto que constituyen, junto con las de la cultura, el sujeto y el conocimiento, referentes ordenadores centrales para pensar los límites que diversas formas de representación teórico-discursivas tienen, frente a las prácticas de los actores concretos y sus formas de simbolización del mundo; lo que en el campo de la educación y la pedagogía consideramos una cuestión central, ya que nos ubica en las dificultades que enfrentamos en la región para la recepción del legado, la construcción del vínculo con lo social y las mediaciones, deseables y posibles, para articular las herencias con los aires de la época y las transformaciones en ciernes. Constituyen, en este sentido, una fuente de apropiación y de resguardo de la memoria que puede ser la base para la producción de lo

10 *El presente cautivo. Siete variaciones sobre la experiencia moderna*, 2004, p. 93.

nuevo, frente a un escenario que, como el actual, avanza arrasando lenguajes, posiciones de sujeto e instituciones.

Hay en este movimiento una apuesta por construir un espacio de intermediación entre diversos niveles de análisis, uno de los cuales encierra, en su potencial teórico, la posibilidad de organizar el campo pedagógico de un modo diferente al que han construido las representaciones dominantes que circunscriben la historia de la educación y la cultura de los países de América Latina al circuito de los saberes establecidos. Posibilita, por ello, una lectura descentrada y abierta para pensar el lugar del saber en lo inacabado de aquello que la experiencia marca como inscripción fronteriza de “saberes diferenciales que se fugan por las rendijas de las disciplinas maestras”.¹¹

Desde otro ángulo, la demanda de saberes como bien educativo disponible para su uso social y productivo conlleva un valor cultural adicional (se identifica con la demanda subjetiva y social, con el anhelo de reconocimiento y ciudadanía) capaz de integrar un capital cultural colectivo. Mientras una u otra sean demandadas por sectores sociales distintos, es decir, mientras el conjunto de la sociedad no acuerde en demandar saberes como bienes educativos, la configuración de saberes con un sentido social y productivo seguirá siendo un fenómeno parcial circunscrito a experiencias determinadas que no se reconfiguran y potencian en su relación con la formación, los sujetos y los espacios sociales en su historicidad, contingencia y precariedad.

Recuperar la especificidad de las alternativas que se han producido en la región nos permite elaborar narraciones descentradas respecto a las del relato hegemónico y pensar articulaciones para que los sujetos de los sectores populares puedan salir de su arrinconamiento local y participar competitivamente con sus creaciones y saberes en los intercambios económicos y sociales, lo cual implica, entre otras cuestiones, reconocer en el sujeto su capacidad de saber un saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. No podemos contemplar a los sujetos de la educación sin reconocer los cambios que muchos de ellos han sufrido, sin admitir que los órdenes del

11 N. Richard, “Intersectando Latinoamérica...”, p. 55.

pasado han variado y que los antagonismos se constituyen de otra manera.

Para ello es necesario abrir los problemas, discutir los supuestos, diagnosticar el campo de las diferencias y construir proyectos que restituyan, desde la imaginación y el conocimiento, el lugar de lo posible. La ruta de salida de esta tesitura no es solamente técnica, sino que pasa por la filosofía, por la discusión de ideas y de los valores que están en juego, para lograr acuerdos sociales que sostengan la educación de las próximas generaciones, en un clima ético intelectual que oriente la vida social hacia la justicia y permita enfrentar, en la era de la información, la situación crítica que viven los sistemas educativos modernos.

REFERENTES ORDENADORES PARA PENSAR ¿REPENSAR?

LA(S) PEDAGOGÍA(S) DE NUESTRO TIEMPO

Los ejes de reflexión situados en el apartado anterior, como líneas de problematización para el abordaje del tema propuesto en este capítulo, constituyen una base, sobre todo si tenemos en cuenta que en América Latina fue la escuela pública la que abrió el camino del aprendizaje de la lengua nacional y los saberes necesarios para la constitución de la conciencia colectiva. Una escuela ritualista, mitificadora y autoritaria, que fue concebida como garantía contra la disgregación social, frente a una población heterogénea desde el punto de vista cultural, histórico y lingüístico, con antecedentes distintos respecto de un discurso que pretendió homogeneizar sus valores, sus normas de vida, sus aspiraciones y que, al mismo tiempo, no cuestionó la marcada desigualdad social que la divide.

En este proceso, la sociedad civil fue progresivamente desvinculada de la educación formal, que, vaciada de toda participación activa de la población, terminó por constituirse en apéndice del aparato de administración pública y adquirir sus rasgos burocráticos.

A los rasgos de heterogeneidad, asincronía y desigualdad educacionales —señala Puiggrós— debe agregarse “el carácter prescriptivo del discurso pedagógico y la escasa prescripción de las culturas po-

pulares que en él se verifican, situación a la cual se suma la discontinuidad de los procesos políticos, típica de los estados de la región”.¹² ¿Qué fronteras se están construyendo como expresión de un mundo en constante cambio y vertiginosas transformaciones? ¿Qué desafíos le plantea a la pedagogía la construcción de referentes que aporten elementos distintos para habilitar, desde la memoria y la imaginación, otras formas de pensar la educación?

Tales preguntas se abren en un contexto en el que la relación entre escuela, formación y futuro no alcanza a constituir, para sectores amplios de la población, un referente desde el cual situarse con respecto al empleo, la familia, el conocimiento, en fin, frente a un sistema que, como el educativo, lejos de retenerlos los abandona preparándolos, en algunos casos, para el desempleo. Segmentos importantes de las sociedades latinoamericanas están siendo preparados en forma desigual y han ingresado al siglo XXI con peligrosas fracturas económicas, sociales y culturales. La brecha entre pobres y ricos ha crecido y se ahonda en amplios sectores de la población que no están avanzando en absoluto, como los trabajadores pobres, las familias indígenas y los migrantes; lo que afecta una de las metas más importantes en la que se fincaron los sistemas educativos modernos: la construcción de espacios públicos abarcadores del conjunto de la población y productores de ciudadanos.

Sin embargo, la situación actual no puede describirse simplemente como un desajuste o el resultado de problemas de funcionamiento de los sistemas educativos de la región latinoamericana; la fuerza disolvente del neoliberalismo pedagógico radica en que afecta tanto las condiciones materiales como las simbólicas en que se produce la relación entre los sujetos de la educación y la cultura.¹³

Y es justamente esta dimensión central del quehacer pedagógico la que interesa articular a lo ya planteado, ya que precisamente la dinámica del mundo actual, con su complejidad y riqueza, está

12 *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*, 1990, p. 13.

13 Para profundizar en las implicaciones pedagógicas de la operación disolvente del neoliberalismo pedagógico en educación, véase A. Puiggrós, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo xx*, 1995, pp. 37-61.

creando una serie de situaciones que dificultan y, en algunos casos, “inhabilitan” a los sujetos para construir ese vínculo con lo social, tanto por las precarias condiciones en las que se despliega la vida diaria de millones de personas como por la crisis de los lazos simbólicos y afectivos que involucran la relación entre las generaciones.

En esta interacción se configuran tramas densas y complejas que ponen en tensión nuestra relación con el pasado, con los espacios de vida cotidianos y con las posibilidades que el presente abre frente a un futuro incierto y precario, particularmente en ámbitos relacionados con el trabajo y la formación que las instituciones educativas brindan, lo que comporta una exclusión o desafiliación¹⁴ también respecto de lo social, situación que se profundiza en los países de la región.

Dejar de lado esta cuestión constituye un gesto sintomático de la época, ya que borra o desplaza el tema de la responsabilidad que como sociedades tenemos, tanto en la transmisión-reconfiguración del legado, como en la construcción de narrativas en las cuales sea posible la operación político-pedagógica de producción de lo nuevo en el contexto de las exigencias que el siglo XXI plantea en todos los ámbitos de la vida social, particularmente en la construcción del vínculo pedagógico.

Son responsabilidades colectivas que convocan a las generaciones a trabajar cotidianamente en la creación de espacios que favorezcan y fortalezcan el lazo con lo social, aun en la precariedad —o tal vez con más urgencia por ello— en la que están sumergidas nuestras sociedades como resultado del profundo proceso devastador que han vivido y aun siguen enfrentando, sobre todo, “las instituciones públicas por la mercantilización de la vida social y la tendencia neoliberal a reducir los intercambios entre las personas a su rédito económico”.¹⁵

Mucho de fascinante tiene el tiempo social y cultural que vivimos, pero también mucho de siniestro y devorador, no sólo porque

14 V. Núñez, “El vínculo educativo”, en H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, 2003, pp. 19-48.

15 N. García, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, 2004, p. 171.

está inscrito en las nuevas configuraciones de sentido que la era de la globalización, la información y el conocimiento están produciendo, sino porque se acompaña de las narrativas en las que las nuevas tecnologías se vinculan con los sujetos, con sus necesidades, sus experiencias, sus deseos y sus proyectos.

La educación está cruzada por ésta y otras complejidades de la vida social, sus fronteras son múltiples y abiertas, porque múltiples y diversos son los sujetos que le dan sentido y posibilidad. Y es precisamente desde este lugar —el de los sujetos, sus diferencias, vínculos, experiencias y saberes que se producen en ese crisol de entramados y narrativas que marcan la historia de la educación—¹⁶ que nos interesa dejar la huella de un registro para pensar posibles articulaciones entre las transformaciones de la época y las propuestas que algunos movimientos sociales han generado para atender necesidades concretas y ampliar sus horizontes de vida a partir de la defensa de su territorio y del legado que las comunidades han configurado en su relación con la cultura y la naturaleza. Con ello, nos proponemos abrir un espacio de reflexión que permita examinar la profunda responsabilidad que los educadores y educadoras tenemos, particularmente para ampliar los horizontes por los que la formación está obligada a transitar.¹⁷ Lo que le plantea a la pedagogía y sus saberes nuevas y múltiples exigencias.

16 M. E. Aguirre (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015.

17 Pero ¿se tratará de una experiencia enriquecedora de lo humano o más bien debemos considerarla como una experiencia catastrófica, elaborada entre ruinas de las que ya no será posible escapar? Siguiendo a Martínez de la Escalera, cabe decir que “nos encontramos en una situación tal que ninguna respuesta sencilla que opte por el progreso o la catástrofe podrá ser una buena respuesta. Sólo nos queda, como el propio Benjamin argumentaba en la tesis número 13 de las *Tesis de filosofía de la historia*, examinar con cuidado el uso que hemos dado a la expresión progreso”. *El presente...*, p. 87.

OTRA EDUCACIÓN, ¿OTRAS EPISTEMES?: UNA MIRADA A PARTIR
DEL ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA
QUE RECONFIGURA SENTIDOS, SABERES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para repensar la educación y la pedagogía desde la historia y la cultura de nuestros pueblos, consideramos fundamental lanzar luces a una experiencia de América Latina y del Caribe construida desde los movimientos campesinos e indígenas y que reconfigura los sentidos, los saberes y las prácticas educativos en el contexto de la lucha que importantes sectores de la población han desplegado en la historia reciente de algunas regiones del continente latinoamericano. Estos movimientos figuran entre los que han sostenido y consolidado una *praxis* política de resistencia en diversos momentos, así como de propuestas educativas y políticas que pueden ser concebidas como *proyectos históricos de conocimiento*.¹⁸ Además de reconfigurar la educación en su dimensión política, estos proyectos articulan dos objetivos centrales: 1) fortalecer la formación educativa y de cuadros políticos y 2) construir otros *paradigmas de conocimiento* diferentes a los que heredamos de la sociedad moderna ilustrada y que emergen del vínculo idiosincrático con la matriz epistémica, identitaria y política de sus territorios y de Abya Yala.¹⁹

Recuperar el discurso de la Abya Yala presupone valorar los desplazamientos teórico-epistémicos y políticos articulados por el campo popular latinoamericano, especialmente de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes, quienes han problematizado algunos vacíos del Estado-nación moderno, o de la racionalidad occidental, en el abordaje de las contradicciones propias del

18 Véase de L. Pinheiro, "Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales", *Revista De Raíz Diversa. Revista Especializada de Estudios Latinoamericanos*, 2016, pp. 45-79; e *idem*, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, 2015.

19 *Abya Yala* es el nombre con que se conoce al continente que hoy se denomina América, que literalmente significa *tierra en plena madurez* o *tierra de sangre vital*. Dicho nombre le fue dado por el pueblo Kuna en Panamá y en Colombia y la nación Guna Yala del actual Panamá, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. M. Á. López, *Encuentros en los senderos de Abya Yala*, 2004, p. 4.

colonialismo, del capitalismo, del racismo y del patriarcado en la región.

En ese marco, estos movimientos ponen de relieve otros referentes conceptuales en conexión con sus cosmovisiones, con la *cosmovivencia* en sus territorios, articulados a planos de lucha concretos por el derecho a la tierra, al territorio, al agua, a los bienes comunes, a las semillas criollas, a la paridad de género y al reconocimiento de la diferencia y de otros géneros, reivindicaciones construidas en permanente diálogo con la representación histórica de la Abya Yala antes de la conquista.

Al respecto, en América Latina son emblemáticas las experiencias educativo-políticas producidas por el Movimiento Zapatista de México, el Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), movimientos sociales que abren caminos para la conformación y consolidación de pedagogías alternativas,²⁰ que articulan saberes a otras prácticas de generación de conocimientos, así como de una elaboración teórico-conceptual propia, en perspectiva crítica y situada, ya que están intrínsecamente articuladas a contextos de resistencia y de lucha permanente en las zonas del campo latinoamericano.²¹

En este sentido, consideramos que la experiencia de la Coordinadora Latinoamericana hace evidente el proceso de *repensar* la educación y la pedagogía para un posible devenir emancipatorio. Las organizaciones de la CLOC han avanzado en la concepción y consolidación de proyectos políticos alternos, articulados en las esferas regionales, continentales y globales con el fin de profundizar —en perspectiva teórica, epistémica y política— en la comprensión y el enfrentamiento de los conflictos territoriales y de las políticas agrarias vinculadas con el capital transnacional, ya que afectan, directamente, las dinámicas socioculturales y ambientales, especialmente en las zonas indígenas y campesinas.

Para situar históricamente este rico y complejo proceso, cabe señalar que la CLOC fue creada en 1994 como instancia de vinculación

20 M. Gómez y M. Corenstein (coords), *Reconfiguración de lo educativo...*

21 L. Pinheiro, *Educación, resistencia...*

continental de La Vía Campesina Internacional, compuesta por 84 organizaciones indígenas, campesinas, afrodescendientes y de trabajadores rurales presentes en 18 países de América Latina y del Caribe. El surgimiento de la CLOC está profundamente vinculado con la intensificación de las luchas sociales en la década de los noventa del pasado siglo xx, periodo emblemático en el enfrentamiento de las políticas neoliberales a escala regional y global. Las organizaciones de la CLOC pueden ser agrupadas en tres categorías y definidas a partir de epistemes propias, las cuales configuran marcos identitarios vinculados con sus luchas políticas: organizaciones con identidad campesina, identidad indígena e identidad proletaria.²²

Entre los referentes de la resistencia histórica del final del siglo xx que inspiraron la conformación de la CLOC destaca la Campaña Continental 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (1989-1992) impulsada por el MST y por organizaciones indígenas y campesinas de la región Andina, lo que permitió consolidar una coordinación regional de la resistencia, además de plantear *otra vía*, campesina e indígena, en la defensa de los territorios. Asimismo, hemos presenciado la insurgencia armada zapatista, que conmovió a México y al mundo en 1994, y las marchas de los cocaleros en Bolivia, además de las movilizaciones por la realización de la reforma agraria en Brasil, Paraguay y Guatemala, lo que condujo a un debate regional de cuestionamiento al modelo de acumulación capitalista de corte neoliberal, con las implicaciones que estos procesos han tenido para el campo en América Latina.

De esta manera, la CLOC se constituyó en un contexto histórico-político regional marcado por las luchas históricas de la región latinoamericana y, por lo tanto, heredera de la *memoria larga y corta* de esa historia.²³ A lo largo de su trayectoria política, las organizaciones de la CLOC están conscientes del papel histórico de la educación en la formación de un sujeto político con capacidad de incidir en el control y regulación social, así como de la centralidad que tiene

22 P. Rosset, "Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina", *Revista Ciencia & Tecnología Social*, 2015, pp. 1-10.

23 S. Cusicanqui, *Oprimidos, pero no vencidos*, 1986.

recuperar su dimensión política en la perspectiva de la liberación y emancipación humana.²⁴

De ahí que la conciencia de la dimensión ético-política de lo educativo condujera a la CLOC a construir una concepción propia de la educación en tanto proyecto político para la formación de sus sujetos históricos y en la articulación con el o los sentidos pedagógicos de las luchas. En esa dirección, la Educación del Campo,²⁵ en tanto concepto y proyecto educativo-político articulado por el MST en Brasil, es considerada la síntesis de la apropiación y resignificación de la dimensión política de la educación y de la pedagogía, en el marco de la disputa por la generación de un proyecto educativo íntimamente vinculado con la *praxis* política de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y La Vía Campesina Internacional, en la región latinoamericana.²⁶

En este proceso, paulatinamente se ha conformado la concepción de un proyecto de educación destinado a la formación de cuadros de las propias organizaciones, con el objetivo de formar sujetos con capacidad de tener incidencia en la construcción de una agenda política alterna a la hegemónica y sostenida desde una racionalidad propia.²⁷ La concepción misma de *proyecto educativo* constituye un referente central en la lucha contra la hegemónica, sobre todo en confrontación con la racionalidad moderna y en la reivindicación de otras racionalidades erigidas sobre la base de otras epistemes y, por lo tanto, otras formas de concebir y construir el conocimiento.

Asociadas a dicha construcción, esas *otras epistemes* son comprendidas como “un conocimiento situado en un determinado tiem-

24 P. Freire, *Pedagogía do oprimido*, 1987.

25 El debate teórico y político de la Educación del Campo se generó en 1997 por el MST y la Vía Campesina Brasil, y está relacionado con la reivindicación de la democratización del acceso a la educación para los pueblos del campo en el marco de las políticas públicas. M. González, R. Salet y M. Castagna (orgs.), *Por uma Educação do Campo*, 2004.

26 L. Pinheiro, “Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil”, *The Journal of Peasant Studies*, 2016, pp. 118-143.

27 L. Pinheiro, *Educación, resistencia...*

po y espacio, que emana de un sujeto histórico-político con capacidad de interpretación de su propia realidad e incidir en ella”.²⁸

En el proceso de enfrentamiento de la ofensiva del capital transnacional en el campo brasileño, la CLOC ha desplegado una serie de experiencias de construcción de conocimientos vinculados directamente con sus proyectos políticos y una pedagogía propia, la cual denominamos Pedagogía Campesina Agroecológica.²⁹ Las organizaciones que participan en la CLOC comparten la idea de que las escuelas en las comunidades rurales son escasas, precarias y, por lo tanto, no atienden la demanda educativa de niños y adolescentes. Es decir, perdura en las zonas rurales latinoamericanas una educación precaria, resultado de la escasez de recursos provenientes de políticas públicas que garanticen mejores instalaciones y la formación permanente de los maestros que trabajan en dichas escuelas. Por otro lado, dichas organizaciones denuncian que, en el modelo educativo oficial, se reproduce una estigmatización de las poblaciones rurales, asociándolas a las concepciones del retraso cultural, social, político y económico.

Para luchar por una concepción propia de la educación y la pedagogía a la par de un repensar histórico de sus procesos, la CLOC ha creado escuelas de formación política, algunas con experiencias de escolarización, otras de carácter más autónomo o no formal que abordan las dimensiones teóricas, epistémicas y políticas de la educación y de la agroecología, como es el caso de la Escuela Nacional Florestan Fernandes y de las Escuelas del Campo en áreas de asentamientos del MST, ambas en Brasil; así como de los institutos agroecológicos latinoamericanos (IALA): IALA Guaraní (Paraguay), IALA Amazónico, las escuelas latinoamericanas de agroecología (ELA) (Brasil), IALA Paulo Freire (Venezuela), IALA María Cano (Colombia), IALA Mesoamérica (Nicaragua), IALA Mujeres (Chile), además

28 L. Pinheiro y M. Gómez, “La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”, *Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 2014, p. 65.

29 L. Pinheiro y P. Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Vía Campesina e da CLOC”, *Educação & Sociedade*, 2017, pp. 705-724.

de la Unicam y los SURI en Argentina y la Escuela Nacional de Agroecología de Ecuador, entre otras.³⁰

Dichas escuelas y establecimientos educativos reciben a militantes de diversas organizaciones de La Vía Campesina y de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo. En ellas, el proceso formativo articula la dimensión política de la educación y de la pedagogía a la agroecología, al mismo tiempo que buscan delinear estrategias de formación política e incidencia social, como las campañas en defensa de las semillas criollas y en contra del maíz transgénico, congresos regionales e internacionales entre las organizaciones, etcétera.

Estas escuelas e institutos son espacios educativos que tienen como objetivo desarrollar una formación de carácter técnico o de nivel superior, con la finalidad de preparar a los propios profesionistas e intelectuales orgánicos de las organizaciones, considerando central, para ello, el enfrentamiento teórico-epistémico y político del capital en el campo. Asimismo, están estructuradas por principios político-pedagógicos comunes: la *praxis* como principio de la formación humana, el internacionalismo, el trabajo como base del quehacer educativo, la organicidad y el vínculo con la comunidad. En el ámbito de las experiencias educativas de la CLOC, el conocimiento construido colectivamente articula los saberes ancestrales y también las experiencias de vida y de lucha como fundamento para la elaboración teórica propia destinada a la interpretación de la realidad social y a la construcción de estrategias políticas.³¹

En su proceso educativo y formativo, las organizaciones de la CLOC luchan por construir su propio conocimiento, resultante de la sistematización, la reflexión colectiva y la teorización sobre sus propios saberes acumulados y experiencias, un proceso que les permite la producción de sus documentos y textos de estudio y, sobre todo, socializar de manera horizontal el aprendizaje construido en

30 Para una ubicación detallada de estas instancias de formación, véase La Vía Campesina, *Agroecología campesina para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de La Vía Campesina*, 2015.

31 L. Pinheiro, "Educação do Campo...", pp. 118-143.

el “Diálogo de Saberes” y en el intercambio de experiencias. Este “Diálogo de Saberes” articula epistemes de la cosmovisión indígena y de la cultura campesina, como también el legado teórico del pensamiento crítico latinoamericano, de la teología de la liberación y del marxismo.³² Dicho proceso les ha permitido a las organizaciones afirmar y/o recuperar categorías epistémicas centrales, como aquellas relacionadas con el *Sumak Kawsay*, el *Sumak Qamaña* o el buen vivir, con el *ethos* identitario de vinculación con la tierra, el territorio y la naturaleza, así como con el fortalecimiento de la subjetividad cultural y política de los pueblos del campo, además de la recuperación y reconocimiento de los saberes ancestrales y de la memoria histórica de la resistencia, como ejes medulares de la racionalidad epistémica campesina y del proyecto educativo-político articulado por las experiencias pedagógicas alternativas que han producido, en tanto que:

Partimos de caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden, en cuanto a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que éstas forman, al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben, a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen, a los saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo ‘alternativo’.³³

En ese proceso de sistematización de sus experiencias pedagógicas y de elaboración teórica, la CLOC ha aprehendido y resignificado conceptos claves en la histórica lucha latinoamericana, pero también ha elaborado nuevas nociones como llaves analíticas e interpretativas y en tanto horizonte de transformación, como es el caso, entre

32 L. Pinheiro, “Movimentos sociais, educação e ‘Diálogo de Saberes’ na América Latina”, en A. dos Santos, J. M. da Silva y L. Andrade (orgs.), *Educação e sua diversidade*, 2017, pp. 259-280.

33 M. Gómez, L. Hamui y M. Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo...*, p. 61.

otros, del *buen vivir*. De esta manera, en el marco de casi tres décadas de lucha, la CLOC ha producido un conjunto de documentos y materiales de estudios que son registro de un legado cultural e histórico del campesinado latinoamericano y caribeño.³⁴ Ejemplo de ello son los boletines de La Vía Campesina, los cuadernos de Sistematización y Socialización de Experiencias producidos por los institutos agroecológicos latinoamericanos, el “Diccionario de la Educación del Campo”, entre otros documentos. En dichas producciones se condensa una serie de conceptos y categorías de análisis generados a partir de experiencias educativas y de una dimensión pedagógica de las luchas que ponen en movimiento saberes socialmente construidos en sus territorios y que, por lo tanto, dan sentido a sus demandas políticas y de pertenencia a la Abya Yala.

Se trata de un esfuerzo colectivo transcontinental de repensar la educación y la pedagogía frente al reto de defensa de la vida en su sentido más amplio, es decir, de las personas, de la naturaleza, del planeta y, con ello, de todos los seres vivientes en él. La relación entre historia y cultura adquiere, así, una dimensión central de la cual la educación y la pedagogía se nutren y resignifican a partir de la amplia experiencia acumulada por sectores importantes de la población, como los indígenas, los trabajadores del campo y las comunidades afrodescendientes.

NUEVAS INTERROGANTES A LAS PEDAGOGÍAS DE NUESTRA ÉPOCA

En esta compleja y dinámica articulación entre prácticas educativas y saberes político-pedagógicos que diversos sectores de la población han producido en diferentes momentos de la historia de los países de América Latina, se genera cotidianamente una multiplicidad de procesos que muestran nuevas formas de vivir y otros lenguajes que están estructurando nuestro lazo con lo social, con la cultura y con la historia. Sin embargo, para que éste se produzca no sólo desde el mandato de las visiones hegemónicas, sino en diálogo con los aires

34 Véase L. Pinheiro y P. Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia...”.

de la época, hace falta que nuestros saberes se nutran de la amplia experiencia que los movimientos sociales y los sectores oprimidos de nuestro continente han generado a lo largo de años de lucha y resistencia; asimismo, que no olvidemos que tenemos una responsabilidad y un deber ético y pedagógico en la construcción de las herencias, para que éstas jueguen como legado en el cual inscribir la posibilidad de lo nuevo, sin desconocer las genealogías de las cuales se nutre nuestro presente, a su vez cautivo y fugaz.

La importancia de estos temas para repensar la educación de la época que nos toca vivir, en su relación con la cuestión de la formación, de la historia y de la historicidad de lo humano, parece innegable e inscribe, en la agenda educativa y en la de los educadores, cuestiones que posibilitarían no dar la espalda a los grandes problemas que aquejan, de manera desigual, a los diversos sectores de la población, frente a la celeridad e incertidumbre del momento histórico actual.

De cualquier manera, lo que este contexto ofrece es un espacio potencial que abre la posibilidad de aprender a gestionar el tiempo social de forma diferente; la posibilidad de hacerlo está relacionada no sólo con la capacidad creativa, crítica y reactiva de los individuos, de las comunidades y de las sociedades, sino que depende también de los derechos colectivos y controles sociales sobre la producción, apropiación, circulación y transformación de la información y los saberes, lo que desplaza el terreno del debate sobre los usos y sentidos del conocimiento al ámbito de las responsabilidades. Para ello habrá que situar los alcances y límites de las experiencias pedagógicas alternativas en la lucha por la hegemonía. La tarea no es sencilla, pero sí urgente y necesaria. Aprender a dialogar desde estos territorios híbridos constituye una base para construir los puentes que los pasajes de esta nueva realidad nos demandan.

La pedagogía puede contribuir a hacer ese trabajo de traducción y producción de lo nuestro al lenguaje del siglo, asumiendo, de cara a las problemáticas que enfrentamos, la defensa de la educación como un bien público y recuperando, desde la historia de los países de la región, la experiencia y los saberes (esos *otros saberes*) producidos por quienes, en su lucha diaria, asumen que en la educación hay

algo valioso que resguardar y fortalecer, con la responsabilidad ética, política y cultural que esto implica para la transmisión del legado y la formación de las nuevas generaciones. La aportación de los movimientos sociales en defensa de la tierra y del territorio es una muestra de ese potencial.

Este esfuerzo debe ser entendido como una forma de defender todos los avances sociales que fortalecen los ámbitos y servicios públicos democráticos, como una forma de exigir nuevos derechos, como una posibilidad de crear modelos de poder compartido, como una forma de fundar nociones de justicia social, en la perspectiva de imaginar y sostener la democracia de forma global.

Participar de esta batalla nos coloca frente al imperativo de leer la experiencia pedagógica, los procesos de formación de los sujetos, así como los saberes que, en su relación, transmiten, apropian y resignifican cotidianamente los educadores y los educandos desde una ética de la responsabilidad y, con ella, sostener una trama para que el encuentro con el otro sea posible; lo que nos alerta para pensar (*repensar*) la educación de otra manera, a fin de que la vida se nutra de los lenguajes que nos permitan poner en diálogo las herencias con la compleja transición de épocas. No dejemos que los lenguajes del artefacto tecnológico, de la guerra, de los medios, del mercado, del individualismo, de la indiferencia y del miedo nos devoren. Hurguemos en el baúl de la historia para aprender de las sociedades que han sabido sostener, en los peores momentos de su historia, algo propio que habilita a los sujetos para reconstruir su lazo con la vida y con lo que las comunidades han llamado *el buen vivir*.

La pedagogía tiene una profunda responsabilidad en esta u otras tareas y cuenta con las herramientas para hacerlo, a condición de revisar los lenguajes con los que ha nutrido su saber y preguntarse si en la posibilidad de la tarea de educar está la base de un saber diferente que nutra los pasajes por los que los procesos de transmisión transitan, para que algo de lo propio quede inscrito en la memoria y en la producción de lo nuevo.

Qué lugar toca a la cultura, a la historia, a la experiencia, a los saberes, al conocimiento y a los sujetos en este colapso en el que está inmerso el mundo contemporáneo, es una pregunta que nos habilita

para pensar de otra manera, porque nos plantea encarar nuestras propias limitaciones y abrir la posibilidad de construir una utopía hacia el pasado que encuentre legitimidad en la experiencia de vivir entre tiempos, en esta época en la que, como horizonte, debemos preguntarnos sobre la *humanidad que está por venir*.

REFERENCIAS

- Aguirre, María Esther (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Argumedo, Alcira, *Los silencios y las voces: notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Buenos Aires, Colihue, 1993.
- Castells, Manuel, *La Era de la Información. La Sociedad Red*, México, Siglo XXI Editores, 1999.
- Cusicanqui, Silvia, *Oprimidos, pero no vencidos*, La Paz, Hisbol, 1986.
- Freire, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Giroux, Henry, “El neoliberalismo y la crisis de la democracia”, *Anales de la Educación Común*, año 1, núm. 1-2, 2005, pp. 72-90.
- Gómez, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, 2013, pp. 33-65.
- Gómez, Marcela y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM, 2013.
- González, Miguel, Rosell Salete y Mónica Castagna (orgs.), *Por uma Educação do Campo*, Rio de Janeiro, Vozes, 2004.
- La Vía Campesina, *Agroecología campesina para la soberanía alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de La Vía Campesina*, La Vía Campesina/Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la República Argentina, 2015.
- López, Miguel Ángel, *Encuentros en los senderos de Abya Yala*, Quito, Abya Yala, 2004.

- Martínez de la Escalera, Ana María, *El presente cautivo. Siete variaciones sobre la experiencia moderna*, México, Edere, 2004.
- Mignolo, Walter, “Herencias coloniales y teorías postcoloniales”, en Beatriz González (ed.), *Cultura y Tercer Mundo*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996, pp. 112-123.
- Núñez, Violeta, “El vínculo educativo”, en Hebe Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Madrid, Gedisa, 2003, pp. 19-48.
- Pinheiro, Lia, “Movimentos sociais, educação e ‘Diálogo de Saberes’ na América Latina”, en Arlete dos Santos, Julia Maria da Silva y Livia Andrade (orgs.), *Educação e sua diversidade*, Ilhéus, Editus, 2017, pp. 259-280.
- Pinheiro, Lia, “Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil”, *The Journal of Peasant Studies*, núm. 40, 2016, pp. 118-143.
- Pinheiro, Lia, “Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales”, *Revista De Raíz Diversa. Revista Especializada de Estudios Latinoamericanos*, núm. 6, 2016, pp. 45-79.
- Pinheiro, Lia, *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, México, UNAM, 2015.
- Pinheiro, Lia y Peter Rosset, “Educação do Campo e Pedagogia Camponeza Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, 2017, pp. 705-724.
- Pinheiro, Lia y Marcela Gómez, “La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes”, *Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, vol. 3, núm. 6, 2014, pp. 67-89.
- Puiggrós, Adriana, *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna, 2007.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2005.
- Puiggrós, Adriana, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

- Puiggrós, Adriana, *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*, Buenos Aires, Red/Ideas/Aique, 1990.
- Richard, Nelly, “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp. 51-68.
- Rosset, Peter, “Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina”, *Revista Ciencia & Tecnología Social*, vol. 2, núm. 1, 2015, pp. 1-10.
- Sader, Emir, “Una nueva vieja derecha”, *La Jornada*, 30 de octubre, 2017, p. 17.

Eduardo Galak

Este escrito se propone reflexionar acerca de los sentidos dominantes respecto a la relación cuerpo-cultura en la Modernidad. Partiendo de reconocer que en las últimas décadas ha crecido exponencialmente el interés por la tematización del cuerpo como territorio de la cultura, la intención es analizar las implicancias de las concepciones preponderantes sobre lo corporal, con el objeto de ver en los pliegues de sus límites cómo se constituyen posicionamientos ontológicos sobre el mundo, e incluso cosmogonías sobre la vida.

Más aún, como se afirma en trabajos anteriores,¹ se sostiene como fundamento teórico que a cada significación sobre el cuerpo le corresponde necesariamente, aunque no sea explícito, una manera de comprender la política y los sujetos. Esto es, analizar lo corporal conlleva cuestionarse por los modos en los que las sociedades se organizan a sí mismas, la política, a la vez que implica pensar en los sujetos, en los estatutos de subjetividad. Por caso representativo, ello incluye interpelar la organización de los estados-nación y la consecuente institucionalización de la educación —cómo, por qué y para qué las sociedades occidentales modernas buscan reproducirse a tra-

1 E. Galak, "Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX", 2012; *idem*, *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, 2016; *idem*, "La curricularización de la educación del cuerpo", en R. Crisorio y C. Escudero (coords.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*, 2017, pp. 191-197.

vés de educar (los cuerpos)—, así como observar qué se entiende por los agentes en general, o en el caso de la educación por el docente, por el estudiante, por el rol de la escolarización en la formación de subjetividades.

El género, la sexualidad, la biopolítica, los regímenes corporales ligados a la salud o la cosmética, la raza, la biologización de la identidad o de la psique, la materialidad frente a la virtualidad, entre otras, son claros ejemplos del entramado cuerpo-sujeto-política, en tanto cuestiones que atraviesan las consideraciones sobre lo corporal y que vienen siendo en los últimos años temáticas que recurrentemente aparecen tanto en medios de circulación masiva como en comunicaciones académicas. Si bien la pregnancia de este tópico y la correspondiente pluralidad de enfoques, existe un relativo común acuerdo de la base sobre la que sustentan los análisis posibles: *entre* el mundo y el agente, *entre* las cosas y las palabras, el cuerpo se manifiesta como un significante que desborda estas tensiones y que puede funcionar tanto para representar el conjunto social como la más estricta individualidad. Si el cuerpo puede ser interpretado como una suerte de pivote articulador entre lo objetivo y lo subjetivo, como lo hace Maurice Merleau-Ponty en uno de los libros más influyentes sobre esta temática, *Fenomenología de la percepción*,² en donde esgrime que el cuerpo puede ser tanto un objeto más en el mundo de los objetos como un cuerpo-propio que es síntesis del ser, entonces es posible afirmar que nos hallamos ante un concepto cuyo continente no es material ni permanente, sino apenas contingente. No por acaso el *Diccionario...* de la Real Academia Española despliega más de un centenar de acepciones cuando se busca el término “cuerpo”: una palabra que significa 105 cuestiones distintas, incluso en parte contradictorias entre sí, claramente muestra la dificultad de la tarea aquí propuesta.

Quizá la complejidad que supone esta pluralidad de acepciones se matice con el tamiz que implica mirar los cuerpos en relación con la cultura, puesto que conlleva un recorte de las posibles perspectivas. En este registro se entiende por qué este común acuerdo marca

2 1975.

los límites de lo corporal, legando que no sea concebido ni tan objetivo que es pura materialidad ni tan subjetivo que se desconecta de lo social, es en gran parte efecto de un debate característico de la Modernidad: ¿es el cuerpo el producto de una naturaleza o de la cultura? ¿El peso de la materialidad del cuerpo lo limita a ser estrictamente un objeto, o su capacidad performativa hace de éste pura potencia subjetiva? Evidentemente las respuestas no pueden tomar posición extrema: es en el inter-juego, en el *entre* de estos posicionamientos, que lo corporal emerge con toda su potencia limitada.

Como contracara de las porosas fronteras conceptuales que la Modernidad le delega al cuerpo, puede verse una cierta forma del territorio en el cual se inscriben sus debates: sin pretender extender exponencialmente la afirmación, las disputas por las significaciones sobre lo corporal están atravesadas por la tensión naturaleza-cultura. Precisamente en ese sentido se inscribe la estructura de este escrito, que se divide en cinco apartados, que van desde la legitimación en la Modernidad del lugar del cuerpo como parte del debate naturaleza-cultura hasta la crítica que a mediados del siglo xx produce un “giro culturalista del cuerpo” que conduce a interpretarlo como una construcción social, para luego repensar la consecuente radicalización de esta concepción que lleva nuevamente a una *naturalización* del entramado cuerpo-cultura, interpelando los efectos que ello produjo en la pedagogización de los cuerpos, y con ello finalizar abriendo el camino para reflexionar *en los márgenes* de lo corporal.

Más específicamente, en una primera instancia de este texto se bosquejan una serie de lineamientos teóricos generales en los que se despliega la relación del cuerpo con lo social y con la naturaleza o, mejor dicho, con lo naturalizado, a partir de reafirmar la idea consagrada de que el cuerpo no es naturaleza. Lo cual permite, en una segunda parte, interpelar la también consagrada máxima de que “el cuerpo es una construcción o una representación social” que aparece como respuesta a este proceso en tanto efecto de lo que se categoriza como un “giro culturalista del cuerpo” dentro de las ciencias sociales. La radicalización de este giro constituye el tercero de los apartados, lo cual posibilita esbozar como tesis el peligro que supone *culturizar* el cuerpo como abstracción sin contingencias, pu-

diendo conducir nuevamente a una naturalización de lo social en el cuerpo. Aquí se abre la posibilidad de especificar la reflexión sobre cómo se educan los cuerpos, especialmente pensando en cómo se pedagogizan como parte de los procesos de escolarización. Por último, se propone tensionar esta radicalización de concebir el cuerpo como construcción social y, con ello, antes que cuestionar las significaciones de qué *es*, repensar qué *no es* un cuerpo, para pensar en los márgenes de la cultura cómo se reproduce masiva y transnacionalmente una homogeneización de las percepciones sobre lo corporal que es consecuentemente efecto de una universalización estética.

EL CUERPO, ENTRE LA NATURALEZA Y LA CULTURA

Cuando Pierre Bourdieu esgrime en sus *Meditaciones pascalianas* la máxima que indica que “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo”,³ está situando el debate respecto de los usos de la corporalidad en un entramado entre la subjetividad de los agentes y las objetividades de lo social. De esta manera significa lo que en el mundo anglosajón se signa como *embodiment* y que la cultura hispanohablante definió como in-corporación: hacer cuerpo lo social y al mismo tiempo reproducir lo social a través de prácticas corporales.⁴ Incorporación, naturalización, encarnación e incluso corporificación funcionan como sinónimos, mostrando que pervive en el lenguaje una suerte de dicotomía entre lo natural y lo cultural, cuyo embrague es lo corporal.

Precisamente sobre este trasfondo se estructuran los párrafos siguientes, que procuran ensayar reflexiones sobre la relación del cuer-

3 1999, p. 199.

4 Si bien no es lo mismo hablar de *habitus* en Bourdieu que de *embodiment* en Thomas Csordas, por citar autores representativos, cierto es que pueden afiliarse a una tradición teórica común de cómo pensar el cuerpo en un diálogo tensionado entre un posicionamiento estructuralista y otro fenomenológico. T. Csordas, *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*, 1994; *idem*, “Embodiment and cultural phenomenology”, en G. Weiss y H. F. Haber (eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*, 1999, pp. 143-162; A. S. Mora, “Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio”, *Revista Colombiana de Antropología*, 2009, pp. 11-37.

po con lo social, partiendo de cuestionar los efectos que tiene la naturalización de lo social en el cuerpo y, con ello, repensar problemas atinentes a lo científico y a lo educativo, lo cual requiere comenzar por reafirmar una verdad consagrada, aunque de mayor aceptación dentro de las ciencias sociales que en otros posicionamientos académicos: el cuerpo no es naturaleza. Ni siquiera en sentido estricto es un producto de la naturaleza, aunque sí esté atravesado por efectos de naturalización.

Como nota al margen, inclusive puede sostenerse que un sentido dominante de la *naturalización del cuerpo* esté signado por su biologización: uno de los mayores efectos de naturalización sobre el cuerpo está relacionado con el establecimiento de una sinonimia entre la naturaleza y la biología, haciendo del desarrollo madurativo evolutivo la (por momentos principal, por otros única) explicación de lo corporal. De esta manera, el patrimonio o transmisión étnico se confunde con la estirpe y la herencia genética, las condiciones de posibilidad de un sujeto para desarrollar una práctica se solapan con las capacidades y el supuesto talento “innato”. Todo ello se resume en que se ha corrido el conocimiento de la biología del campo del saber cultural —parece absurdo tener que recordar que es ante todo una disciplina científica, es decir social— al estudio de una naturaleza reificada.⁵

No es casual entonces la analogía de este cuerpo *biológico-natural* con la máquina humana, que suponen una *biometrización* del cuerpo y del sujeto que, a partir de argumentar biológicamente lo corporal, acaba por, primero, naturalizar lo social y, segundo, objetivar lo subjetivo, consecuentemente generando que sea considerado blanco de intervención y objeto de poder,⁶ cosa útil y *mercancía*

5 Tras la sentencia de Friedrich Nietzsche de que “Dios ha muerto” se esconde la moderna (re)encarnación de la deidad en la ciencia, produciendo una transmutación de la verdad divina como criterio único de razón en la verdad científica. Con ello lo “científicamente probado” se torna en sinónimo de evidente, probado, moralmente noble y sincero (veraz), auténtico y legítimo (verdídico): un axioma universalmente indiscutible.

6 M. Foucault, *La microfísica del poder*, 1992.

de la industria cultural.⁷ Si bien, tal como explica Jacques Gleyse, la metáfora del cuerpo como máquina aparece desde comienzos del siglo XIX,⁸ los estudios desarrollados⁹ muestran cómo se produce sostenidamente en el siglo XX una biologización de los discursos en el ámbito educativo, haciendo que se argumenten los movimientos por la biomecánica, que se confunda lo anátomo-fisiológico con lo motor y que se utilicen como recursos pedagógicos y de evaluación la medición de parámetros físicos y motrices.

Muy probablemente la principal derivación de este proceso haya sido el establecimiento de una *individualización biológica*, que produjo una sinonimia entre naturaleza, dotes y talento. En el ámbito educativo esto es particularmente problemático porque configuró como huella pedagógica un determinismo que reduce los cuerpos —y, por ende, a los sujetos— a *su* biología: el efecto es que la enseñanza es considerada una responsabilidad política colectiva, en tanto que el éxito o el fracaso del aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual. La farmacología escolar, la psicopedagogización de las prácticas educativas¹⁰ o la interpretación de docentes de Educación Física como potenciales “agentes de salud” son apenas algunas de

7 A. Fernandez, “Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”, *Cadernos CEDES*, 1999, pp. 89-108.

8 “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935)”, en P. Scharagrodsky (ed.), *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, 2011, pp. 77-94.

9 E. Galak, *Educación de los cuerpos...*

10 Tal como se desarrolló en investigaciones anteriores (E. Galak, “Acercas de la historización de la educación de los cuerpos”, en L. Garcés, et al. (eds.), *Sociedad Argentina de Historia de la Educación: la formación de un campo intelectual*, 2015, pp. 365-369; *idem*, *Educación de los cuerpos...*), la psicopedagogización de las prácticas educativas que tienen por objeto al cuerpo, como las de la Educación Física aunque no exclusivamente, produjo que los contenidos y las lecciones (estímulos) escolares sigan una progresión didáctica basada en criterios madurativos de los alumnos, equivocándose y limitándose las potencialidades de quien pretende aprender. Así, los manuales escolares dictaminan como fórmulas lo que *un niño de seis años puede*, argumentándolo, además de por las capacidades motoras que decreta la fisiología —como se hace desde finales del siglo XIX—, por facultades psicológicas y de desarrollo madurativo. Cual *profecía autocumplida*, la división de enseñanzas según etapas psicobiológicas fragmentó los saberes y determinó rendimientos intelectuales y físicos *proprios* de cada edad, configurando nuevas (a)normalidades.

sus consecuencias más notorias, que llegan hasta la actualidad y que no parecen haber encontrado aún su techo.

Retomando el hilo argumental central, cabe destacar que una importante cantidad de los debates de las incipientes ciencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX se discurren en la siguiente pregunta: ¿es el cuerpo naturaleza o cultura? Las derivaciones que puedan tener las respuestas son casi tan múltiples como las acepciones legadas por el *Diccionario...* de la Real Academia Española, pero resulta interesante enfocar la discusión a partir de una digresión: en buena parte de la historia política este interrogante adoptó la forma de una barbarie en contraposición a la civilización. Ello es característicamente evidente en suelo latinoamericano, donde la exportación desde Europa del pensamiento liberal republicano se tradujo en la *dicotomización* de la cultura, dividiéndola entre un exterior a ésta que le corresponde a la naturaleza y su interior, signado por una particular versión de la cultura, recortada, distintiva, civilizada: *culta*. Por caso, es ilustrativo en Argentina que quizá el texto político más importante del siglo XIX haya sido el clásico de Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*.

Pero por sobre ciertas especificidades contextuales, lo cierto es que lo que se pone en juego en este debate no es una cuestión exclusivamente conceptual, sino que más bien incluye reflexionar acerca de cómo se opera sobre los cuerpos. Y si bien ello implica una constelación de elementos relativamente autónoma, aquí se recorta por lo que significa uno de los principales usos del cuerpo: su pedagogización en tanto objeto de los procesos de escolarización. La selección de qué enseñar, la definición de los modos de transmitir un saber, la preponderancia de unos contenidos sobre otros, la exclusión de algunas temáticas o su llano ocultamiento, señalan los marcos de lo que *es* y lo que *no es* “oficial” del cuerpo, siendo a su vez, estos marcos, ilustrativos de los sentidos legitimados sobre lo corporal. Más allá de las distintas formas que esto adoptó en los diversos sistemas educativos, otra vez puede encontrarse una recurrencia: la constante subsumisión del cuerpo *a*. Lo interesante es que, según los contextos y los momentos históricos, ese vacío se llenó con diversas argumen-

taciones, como el espíritu, la mente, el alma, el intelecto, etcétera. Dicho de otro modo, efecto de la versión moderna de la separación cuerpo-mente, la educación del cuerpo significó un recurso para la formación de las subjetividades, pero en todos los casos ponderando *lo otro* frente al cuerpo. Como contracara de este mismo proceso, esto hizo de las razones para educar los cuerpos una fundamentación *para*: en tanto utilitario, pedagogizar lo corporal significa que opere según sentidos prácticos pragmáticos.

Ello es particularmente visible, por caso, en las justificaciones que originaron la disciplina escolar denominada Educación Física, así como su utilización como recurso biopolítico. En efecto, la educación del cuerpo estatalmente institucionalizada porta como uno de sus signos el debate cultura y naturaleza (o civilización y barbarie), constitutivo de las prácticas disciplinares, porque la Educación Física emerge de un oxímoron: si según esta concepción el cuerpo es naturaleza, y la naturaleza por principio es inmanente y autónoma—esto es, tiene sus propias leyes—, entonces ¿cómo educar el cuerpo, cómo culturizar la naturaleza?

Las potenciales respuestas a esta pregunta representan un segundo factor de análisis: inclusive cuando la *necesidad* de educar estatal, centralizada e institucionalmente los cuerpos ya se había instalado desde las últimas décadas del siglo XIX, y con mayor fuerza en los inicios del XX, lo cierto es que en casi todos los contextos occidentales modernos se replicaron disputas acerca de qué educar del cuerpo y qué cuerpos educar. Una vez más, puede rastrearse un común acuerdo dentro de este desacuerdo general, que es respecto a cómo debían ser educados: toda educación escolarizada debe ser científica,¹¹ con lo cual se establecen parámetros, condiciones, métodos, rendimientos: estandarizaciones. Para decirlo con Michel Foucault,¹² se dicta la norma y con ello se configuran criterios de normalización: qué es normal y qué no, pero sobre todo qué se debe

11 Científica o, por lo menos, cargar con ese signo: tal como se sostiene en indagaciones pasadas (E. Galak, "Del dicho al hecho..."), la mayoría de las veces funcionó como una retórica legitimadora más que como un posicionamiento teórico y político, e hizo de educar los cuerpos una tarea "pretendidamente científicista".

12 *Seguridad, territorio, población*, 2006.

hacer para llegar a la normalidad, a una estandarización de lo que es normal estadísticamente pero, sobre todo, social y moralmente aceptado. Esto es lo que para los fines de este escrito se denomina como el establecimiento de criterios de homogeneización, proceso que, como correlato, produce la instauración de modos del cuerpo legitimados y modos del cuerpo no legitimados, de cuerpos correctos y, por ende, de cuerpos abyectos.

EL GIRO CULTURALISTA DEL CUERPO

Frente a estos procesos se despliega en la segunda mitad del siglo xx lo que se categoriza como un “giro culturalista del cuerpo”, que en las últimas décadas se vuelve dominante dentro de las ciencias sociales. Este viraje promueve básicamente dos movimientos teóricos que resignifican la relación entre cuerpo, naturaleza y cultura. Por un lado, según esta conceptualización, la naturaleza no sólo *pierde* un sentido de entidad propia o esencial, no sólo pierde su autonomía, sino que es a la vez principio y producto *de* lo social y no anterior a éste; con lo cual pensar la naturaleza se torna pensar los efectos de naturalización de lo social. La idea de una naturaleza que pierde su estatuto de absoluta e independiente de lo cultural abarca todo el arco teórico de las ciencias sociales, no son tensiones y diferencias entre sí. Como sostiene Jacques Derrida, “no hay ninguna naturaleza, sólo existen los efectos de la naturaleza: la desnaturalización o la naturalización”;¹³ una idea que, por caso, retoma Judith Butler¹⁴ para atacar las bases materiales del cuerpo y así afirmar que el cuerpo no es naturaleza ni materialidad, o que Pierre Bourdieu consagra con la citada fórmula de que el cuerpo está en lo social y lo social está en el cuerpo, pretendiendo indicar cierto borramiento de las fronteras que el nacimiento del cientificismo social establecía entre la naturaleza y la cultura, pero a la vez reafirmando la centralidad que tiene para las

13 *Dar (el) tiempo I: la moneda falsa*, 1991, apud J. Butler, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, 2002, p. 16.

14 *Cuerpos que importan...*

sociedades lo corporal. Incluso podría agregarse que el concepto de *habitus* con el que opera Bourdieu, que en varios pasajes de su obra es signado como “la historia hecha naturaleza” o como “la historia hecha cuerpo”, debe en parte su origen a una de las formulaciones de Karl Marx, quien indicaba que la naturalización es el olvido de toda historia: esto es, sólo olvidando la génesis de cualquier proceso social es que puede afirmarse que algo es natural.

El segundo movimiento teórico que habilita el “giro culturalista del cuerpo” sobre la relación entre cultura y naturaleza es el que establece una máxima que en los últimos años cobra estatus de verdad: el cuerpo —como una práctica, un objeto cultural o una técnica— es una construcción social.¹⁵ Dicho de otro modo, frente a una naturaleza que se presenta como absoluta, su perforación abre el camino para que se erijan concepciones que tienen como eje lo social, lo artificial antes que lo natural. Entonces, el cuerpo se desprende de sus tradicionales vestiduras y ya no es simplemente el sinónimo de lo físico, de lo material de la subjetividad, del refugio de la individualidad.

Sin embargo, la aceptación de que el cuerpo es una construcción social se desperdigó más rápidamente que las argumentaciones que ello implicaba producir. De hecho, la legitimación vacía de esta tesis se enfrenta con el peligro de masificar aquello de lo cual se pretendía huir: la radicalización de un principio que se vuelve un fin y, al hacerlo, se convierte un axioma.

LA RADICALIZACIÓN DEL “GIRO CULTURALISTA DEL CUERPO”

Antes de pasar a una crítica a la radicalización de la concepción del cuerpo como construcción social, resulta importante señalar que existe cierta temporalidad en el pasaje de estos dos movimientos teóricos del giro culturalista del cuerpo. El primero se antepuso al

15 Debido a la pluralidad de voces que atraviesan esta cuestión, existen algunas variables, como la consagrada por David Le Breton de que “el cuerpo es una construcción simbólica” (*Antropología del cuerpo y modernidad*, 2002, p. 13) o que es una representación social, que para los fines de esta indagación no cambia sustancialmente la crítica.

segundo, y ello explica en parte el hecho de que perviva cierto sentido del cuerpo como físico, material, natural. Incluso, es ésta la razón principal de la estructura del argumento propuesto: es a partir de la interpelación del lugar del *cuerpo en la cultura* que las ciencias sociales pudieron construir sus objeciones y propuestas a cómo se producen las disposiciones de la *cultura en el cuerpo*.

Ahora bien, ¿qué implica este “giro culturalista del cuerpo”? ¿Qué significa decir que el cuerpo es una construcción social o una representación social? ¿Quién la construye o qué representa? Lo que esconde esta afirmación es en realidad una serie de negaciones. Primero, decir que el cuerpo es una construcción social implica pensar que el cuerpo es opuesto a “algo dado de antemano”, que no es apriorístico de lo social, no está antes de la cultura, sino que es efecto de ésta. Esto es comúnmente significado como la *naturalización de lo social*: percibir algo que es de la cultura como si fuese forjado fuera de ella. Entonces, el giro culturalista signa que el cuerpo como construcción social representa la negación de que es sólo estrictamente naturaleza. Segundo, este posicionamiento entraña pensar que el cuerpo no es algo *ex nihilo*, no proviene de la “nada”, sino que es resultado de procesos sociales; lo cual se relaciona con la tercera negación: decir que el cuerpo es una construcción social implica concebirlo como algo que no es estrictamente permanente, sino más bien contingente.

Como puede interpretarse, este latiguillo de que “el cuerpo es una construcción social” sirve apenas para posicionarse frente a algunos de los principales signos modernos que porta el cuerpo: si para el pensamiento dominante el cuerpo moderno es natural, individual, material, palpable, presente, y si el cuerpo moderno está inmerso en un dualismo que lo reduce siempre al segundo término,¹⁶ entonces, decir que el cuerpo es una construcción social funciona

16 Retomando el argumento esbozado, la Modernidad legitima concebir el cuerpo como segundo término, por debajo de sus relaciones dicotómicas, subsumido a la mente, la psiquis, el espíritu o la sustancia pensante: es decir, como “accesorio”, por su doble acepción de “secundario” y de “utilitario”. Ello puede ser rastreado en E. Galak, “El cuerpo de las prácticas corporales”, en R. Crisorio y M. Giles (eds.), *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, 2009, pp. 271-284.

apenas como una suerte de demarcación de lo que el cuerpo *no es*: esbozar que es una construcción implica concebir que *no es* estrictamente naturaleza, natural, dado de antemano, permanente.

Inclusive esta afirmación mantiene algunos sentidos tradicionales, de los cuales las ciencias sociales parecen no poder desprenderse. Como una suerte de continuidades que perviven en la crítica que establece el “giro culturalista del cuerpo” pueden señalarse dos cuestiones, ambas referidas a los términos que este axioma utiliza. Por un lado, decir que el cuerpo “es” mantiene su estatuto de sustancia, de *res* en el sentido cartesiano, de esencia, de la cual pretendía evadirse rechazando su carácter de naturaleza. Por el otro, formular que es una “construcción” prolonga cierto rasgo de materialidad, de que el cuerpo es *algo*.

Sumado a ello, entender que el cuerpo es una construcción social resulta un significativo vacío si no se define qué es eso “social” que se construye. ¿A qué sociedad refiere? ¿Todo el conjunto social tiene la misma construcción? Entonces, ¿puede pensarse que existe una igualdad entre todos, una uniformidad, una *normalidad* universal? Por el contrario, si existe la diferencia entre los sujetos, ¿cada uno tiene su propia construcción social? ¿Acaso se conforman sociedades unipersonales? En caso de aceptarse esto, perdería todo sentido pensar el cuerpo como construcción social.

Las preguntas continúan, pero lo cierto es que, como afirmación nodal, decir que el cuerpo es una construcción social sin mayores explicaciones implica una radicalización del giro culturalista, que en última instancia *vuelve* a conducir a naturalizar lo social. Dicho de un modo más directo, si la idea era salirse de una naturalización del cuerpo que lo entendía de manera *desnuda* de lo cultural, decir que el cuerpo es una construcción social conlleva, precisamente, el peligro de universalizar lo social.

UN MODO DE CULTURIZACIÓN DE LO CORPORAL: LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO¹⁷

Retomando la especificidad que supone pensar acerca de la pedagogización del cuerpo, los párrafos que siguen se proponen reflexionar acerca de cómo se lo reduce a objeto de curricularización atravesado por lógicas educacionales institucionalizadas y *relativamente* centralizadas. Lo cual entraña comenzar por concebir que todo currículum escolarizado tiene una dimensión atinente al cuerpo, un “cuerpo prescripto” incluso cuando no lo manifieste de tal modo o cuando refiera indistintamente a cuerpo, corporeidad, corporalidad u otras “sinonimias”. Más aún, este posicionamiento implica no reducir la problemática a la Educación Física, a la enseñanza de técnicas y prácticas corporales relacionadas con los juegos, las gimnasias, los deportes o la vida en la naturaleza, sino, por el contrario, comprender la tensión cuerpo-currículum desde un sentido general que interpele los procesos de escolarización en su conjunto, procesos que transmiten también contenidos curricularizados cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos, de *modos de ser* y *modos de hacer* correctos (y, por ende, de aquellos incorrectos). Dicho de una manera tajante y, por consecuencia, parcial: toda la escolarización basa su ejercicio político en lo corporal y monta su estructura de saber-poder según el modo en que se lo conceptualiza.

Como exponen Adorno y Horkheimer,¹⁸ por debajo de la historia conocida corre una historia subterránea, que es la historia de la suerte de los instintos y las pasiones humanas reprimidos o desfigurados por la civilización: es la historia de la Modernidad, que es la historia del cuerpo, de un odio-amor por el cuerpo que lo reifica y lo pondera al mismo tiempo, lo sacrifica y lo glorifica, lo oculta y lo muestra, lo objetiva y lo subjetiva. Con este telón de fondo puede percibirse que, en los términos que aquí se exponen, pensar la tensión cuerpo-currículum entraña tematizar cosas dichas y no dichas,

17 El núcleo de las reflexiones que en este apartado se despliegan fue publicado en E. Galak, “La curricularización de la educación del cuerpo...”.

18 *Dialéctica de la Ilustración*, 2006.

categorías nulas, implícitas y explícitas, usos correctos e incorrectos de un tipo particular de cuerpo: el “cuerpo moderno”. Lo cual implica comprender que, además de la enseñanza de contenidos que toman por objeto directo el cuerpo —entre los que se pueden contar las clases de Educación Física, pero también de Biología o aquellas que transmiten técnicas higiénicas—, los procesos de escolarización educan sentidos éticos, estéticos y políticos ligados a lo corporal, entre los que se destaca la importancia de la *materialidad de la presencia* y de la *individualidad de la experiencia*.

Haciendo propias las palabras de Pierre Bourdieu,¹⁹ puede decirse que la curricularización del cuerpo se basa en la aceptación, adopción y reproducción de una (di)visión social del mundo que hace que a cada práctica, saber o discurso le opongamos otras, al mismo tiempo que agrupa significaciones “análogas” entre sí. De esta manera, lo social se divide en pares dicotómicos de posición y oposición, generando que el mundo sea reducido a dos maneras de verlo, y por ende de interpretarlo.²⁰ La conformación de estas ideologías —o, para decirlo bourdieuanamente, (dis)posiciones— es la razón de ser de los procesos de escolarización, y el cuerpo, su destino: el objetivo es incorporar, *hacer cuerpo* modos de operar en el mundo.

Además de las maneras de comprenderlo, el odio-amor por el cuerpo moderno tiñe los modos de moverse. En efecto, la educación institucionalizada se asienta en la transmisión de “técnicas corporales”, en el sentido que le otorga Marcel Mauss,²¹ que se dirigen al cuerpo en forma de *hexis* corporales:²² modos correctos e incorrectos de *llevar el cuerpo*, pero fundamentalmente particulares según tiempos y espacios. De esta manera, el primer aprendizaje de los alumnos es, precisamente, *ser* alumnos, condición apprehendida a fuerza de regulaciones, reglamentaciones y regularidades que las escuelas

19 *La dominación masculina*, 2000.

20 De allí el juego de palabras de una división social que supone una doble visión del mundo.

21 “Las técnicas del cuerpo”, en J. Crary y S. Kwinter (eds.), *Incorporaciones*, 1996, pp. 385-407.

22 Virtud social de segunda naturaleza que se percibe como natural, las *hexis* corporales tienden a producir la creencia encarnada de un deber-ser y de un deber-hacer universal interpretado como propio: en la potencia de escuchar a alguien decir “esto no es para mí” se encuentra de la manera más desnuda la incorporación de un límite social naturalizado como personal.

enseñan: desde respetar las rutinas escolares que indican “tiempos libres” y, por ende, tiempos no-libres, obedecer disciplinadamente a la autoridad y aceptar las jerarquías sociales como naturales, asimilar la división de los contenidos en materias aisladas y según criterios enciclopédicos madurativo-evolutivos, hasta el más simple gesto de tener que pedir permiso para ir al baño, son claros ejemplos de cómo la escolarización transmite una violencia simbólica ejercida sobre los cuerpos y las maneras de moverse. En una suerte de *lenguaje mudo* del cuerpo que hablan las prácticas, la educación institucionalizada indica qué, cómo y dónde *se puede*, qué es y qué no *para mí*, no sólo mediante ejercicios punitivos de control externo, sino también por la encarnación de un deber-ser y de un deber-hacer autocontrolado.

Más allá de la cosificación del cuerpo que supone su odio-amor y lo objetiva como mercancía de la industria cultural —de la cual los procesos de escolarización son en parte responsables por acción y por omisión—, la educación debiera proponerse resignificar las (di)visiones sociales del mundo: antes que naturalizar las distinciones, procurar desnaturalizar los efectos que traen aparejadas las diferencias.

Como puede interpretarse de lo anteriormente esbozado, interpelar la curricularización del cuerpo implica concebir no sólo las concepciones sociales sobre éste, sino también aquellas que se hacen de los sujetos y de la política. Dicho de otro modo, reflexionar acerca de la *episteme* que encierra la educación institucionalizada del cuerpo en cualquier momento de la historia supone considerar las maneras en que se argumentan las formas como las sociedades se organizan y reproducen a sí mismas, así como los modos de interpretar a los sujetos involucrados en éstas. En efecto, si todo discurso sobre el cuerpo entraña *necesariamente* un posicionamiento sobre los sujetos y sobre la política —incluso cuando no sea explicitado—, entonces los modos aprendidos de ejercitarse, de pararse, de comer, de caminar, de bailar, de jugar, de higienizar *dicen* sobre cada uno y sobre el conjunto social.

Más aún, las prescripciones de estos modos que despliega la curricularización escolar están *universalmente* argumentadas por razones atinentes a otros órdenes: los sistemas educativos estatales justifi-

can la transmisión de técnicas corporales por condiciones morales o como contrapeso de lo intelectual. Legado de la triada pedagógica integralista que insiste en que la enseñanza “moderna” *debe ser* intelectual, moral y física, la educación del cuerpo curricularizada se presenta a cada paso de su historia simultáneamente como “fragmentaria” e “integralista”: desmembrando sus partes, ponderándolas y articulándolas según sentidos científicos, espirituales, mentales o psicológicos, la escolarización consigue reducir el sujeto a la *individualidad de su cuerpo*, y hacer de éste su objeto de normación y normalización. Mediante este dispositivo, toda la curricularización del cuerpo se monta sobre la *individualización biológica*, haciendo que la enseñanza sea considerada como responsabilidad política colectiva pero que el éxito o el fracaso del aprendizaje dependan de razones (psicológicas, genéticas, madurativas) individuales.

Sin pretender establecer fórmulas ni prescribir universalmente una *verdad*, lo que generalmente se problematiza cuando se piensa la pedagogía del cuerpo son sus usos: usos prescriptos por el currículum, usos mediados por técnicas de cómo moverse, usos reglados disciplinariamente, usos clasificados por género, raza, etnia, edad o clase social. En síntesis, para reflexionar acerca del cuerpo se estudian las representaciones (bio-socio-antropológicas) del cuerpo, respondiendo a la esencializadora pregunta por el qué y no por el cómo. Sin embargo, no hay “cuerpo” anterior a esos usos, sino que es *en* los usos de una técnica o práctica corporal que el cuerpo *se produce*; lo cual implica dos aspectos articulados: primero, puesto que no hay cuerpo fuera de las prácticas, la tarea es interpelar cómo se produce, cómo las prácticas producen los cuerpos y no cómo se manifiestan los cuerpos en sus usos y efectos. El trabajo crítico consiste en comprender los modos de producción del cuerpo, cuestión que entraña significar los modos sociales de tematizarlo, de objetivarlo, de subjetivarlo, de “experimentarlo”, de naturalizarlo, de encorsetarlo, de disciplinarlo, de practicarlo. Segundo, que generalmente los estudios sobre la tensión cuerpo-currículum tienden a reducir el problema a la incorporación, entendida como la encarnación individual no-consciente de un determinado contenido. La sombra que arrastra este posicionamiento es reproducir la oposición de lo corporal al

pensamiento y a la consciencia, obviando la potencialidad de acceso a lo social que conlleva la reflexividad de lo percibido como natural.

En definitiva, concebir que los cuerpos están en el mundo social pero el mundo social está en los cuerpos, tal como establece la fórmula bourdieuana, es sólo posible a condición de entender que no hay un cuerpo preexistente sobre el que se inscribe lo social, sino que son las prácticas, matizadas por los principios de (di)visión del mundo, las que producen cuerpos. Por más paradójico que pueda parecer, es justamente mediante un trabajo de historización de los procesos de deshistorización que pueden explicarse los modos de producción del cuerpo. Es sólo peinando la historia a contrapelo —como decía Walter Benjamin,²³ historizando esa historia que tiñe la Modernidad de odio-amor al cuerpo, recordando el olvido de toda historia que supone la naturalización de una práctica, saber o discurso curricularizado como contenido— que pueden comprenderse los procesos de eternización de la idea de que el cuerpo es biología, identitario, cosidad.

Antes que pensar el cuerpo como una cosa —o, lo que es peor, como “la” cosa del sujeto, del mundo—, la propuesta es interpelar aquello que se escapa a la conceptualización, aquello que para este análisis particular sería lo que *falta* en la curricularización, lo que está *en los márgenes* de lo prescripto. La invitación es entonces a profundizar el gesto teórico que opera sobre el cuerpo y las prácticas, sin subjetivarlo ni objetivarlo, sino procurando hacer *hablar* su inefabilidad, darle palabra al *lenguaje mudo* del cuerpo, tocar su fibra más anterior, que antes que biológica, natural o individual es social, histórica y política.

LOS MÁRGENES DE LA CULTURA

Si hasta aquí el argumento que se sostuvo fue acerca de lo que *es* (o representa) el cuerpo en la cultura, en lo que sigue se complejiza el

23 *Discursos interrumpidos I*, 1982 e *idem*, *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*, 2012.

razonamiento a partir de pensar en los límites de la cultura, en aquello que está en los márgenes de lo cultural. Más allá de que se anticipa una reflexión provisoria, en absoluto cerrada, pareciera ser que la única certeza es que del otro lado de la frontera no está la naturaleza, como podría sostenerse tradicionalmente. Por el contrario, la intención es buscar definir qué es un cuerpo a partir de construir un exterior constitutivo a éste: de allí que la pregunta no sea qué o por qué es una construcción social, sino qué *no es*. Porque si todo es una construcción social, pierde todo sentido precisar algo que representa el todo: si no delimita conceptualmente, entonces esa afirmación no distingue nada y vuelve al problema de crear un universal.

De allí la posibilidad de pensar un exterior constitutivo que permita definir qué es el cuerpo a partir de concebir qué *no es* el cuerpo. Si bien este procedimiento resulta especialmente complejo por la contingencia de cualquier afirmación, es posible encontrar un fundamento primero sobre el cual construir el andamiaje teórico: considerar qué *no es* el cuerpo significa en este registro reflexionar acerca de lo que *no es* legítimo de lo corporal. Lo cual implica partir de comprender que lo que se entiende por cuerpo —y por ende lo que *no es* cuerpo— está condicionado por una homogeneización de las percepciones sobre lo corporal. Precisamente ello representa el telón de fondo sobre el cual se despliegan las consideraciones acerca de este posicionamiento teórico: lo legitimado culturalmente condiciona qué *es* y qué *no es* el cuerpo como efecto, primero, de una homogeneización de los modos en que se percibe lo corporal, lo cual configura; segundo, de una universalización estética que produce simultáneamente cuerpos legítimos y cuerpos abyectos.

Es que el beso entre dos personas no es lo mismo en cualquier momento o lugar, pero tampoco es independiente de la anatomía de quienes besan, o la absurda persecución sobre el pezón femenino a diferencia de la libertad del masculino, las vestimentas para nenes y nenas, pero también para niñas, jóvenes o adultas, la cosmética generificada, las prácticas clasistas que se disfrazan de naturalidad para ocultar la desnudez de las desigualdades, el insostenible peso de una quimérica belleza que oprime las libertades de los cuerpos tras figuras tonificadas, vigorosas, fuertes, esbeltas, pulcras pero so-

bre todo tendientes a la simetría, las normas sobre los sujetos y sus organismos que despliegan normalizaciones que regulan *hasta dónde* puede disponerse del propio cuerpo (por caso, en asuntos como el aborto, las vacunaciones o la donación de órganos), entre otras cuestiones, muestran que los límites entre lo correcto y lo abyecto corresponden a un efecto de la cultura y no a algo que la antecede. De un modo más directo, la distinción entre qué *es* y qué *no es* un cuerpo es el resultado de haber incorporado una concepción que lo liga a una naturaleza y a una naturalización de lo social: haber *hecho carne* la idea de que existe un universal del cuerpo produjo tanto la norma como lo normal de lo corporal, lo cual condiciona la reproducción de modos homogéneos de percibirlo y define, así, qué es lo legítimo y qué no.

La rápida aceptación de la sentencia “el cuerpo es una construcción social” se volvió un axioma, al confundir lo que debiera ser un principio con un fin: antes bien, concebirlo de esta manera no debiera ser la conclusión a la cual una reflexión llega, sino más bien el punto de partida para erigir el edificio teórico sobre ese fundamento. Decir que el cuerpo es una construcción social genera un vacío conceptual en tanto no se ocupe el territorio contextual sobre el cual se realiza esta afirmación. Si el uso hace de la cosa un objeto, un algo sin obra, incluso opuesto a la política —tal como sostiene Giorgio Agamben²⁴ a partir de su lectura de Aristóteles—, decir que el cuerpo es una construcción social olvida las potencialidades de construcción social del cuerpo. No las niega, pero sí ubica las posibilidades de construcción por fuera del objeto: es lo social lo que construye el cuerpo, y no necesariamente al revés.

Entonces, cabe la pregunta de si, con la misma soltura que se acepta que el cuerpo es una construcción social, se aprobaría afirmar que “lo social es una construcción del cuerpo”. Es decir, en una suerte de fórmula en la que, si el todo es igual a las partes, entonces valen las partes para signar el todo, ¿podría definirse un reemplazo de los términos de manera tal que el cuerpo sea el eje que le da sentidos, órdenes, contenidos, prácticas, saberes o discursos a lo

24 *El uso de los cuerpos*, 2017.

social? Posiblemente visiones más asociadas a la perspectiva de la corporeidad o fenomenológicas estarían más de acuerdo que otras hermenéuticas o estructuralistas, que podrían ser más reacias. Con lo cual el problema se vuelve, antes que un fundamento de base, un punto de debate producto de un posicionamiento epistemológico; posicionamiento que, afirmando que el cuerpo es una construcción social sin mayores miramientos, la radicalización del giro culturalista del cuerpo hunde en *el olvido de toda historia*.

Concebir no sólo lo que se dice sobre los cuerpos sino también contemplar sus potencialidades limitadas supone un desplazamiento del giro culturalista hacia nuevos horizontes, hacia la posibilidad de abrirlos a la contingencia. En tanto se constituye *en* las prácticas, *en* sus usos, *en* sus acciones políticas, pensar lo corporal entraña comprender los procesos culturales sin reducirlos estrictamente a un objeto (aunque se lo pueda poseer) ni a un sujeto (aunque se lo pueda individuar e incluso subjetivar). En síntesis, significar que los cuerpos disponen de un carácter performativo los aleja de toda naturaleza, rompe con el entramado normalizador que procura la homogeneización de los cuerpos y, por ende, de los sujetos.

Pensando la culturización a través de la educación, no debiera reducirse el cuerpo en los procesos de escolarización a la Educación Física o a las danzas. A su vez, *reconstruir* los modos de concebirlo entraña contemplar que lo corporal en general y la curricularización del cuerpo en particular no tendrían que ser exclusivamente pragmáticos, o por lo menos no procurar cumplir objetivos exteriores a las prácticas que realizan. ¿Por qué no pensar una enseñanza, una práctica corporal, como los deportes, que no se justifique en las cuestiones morales superiores —como la solidaridad, el compañerismo, el respeto a la regla, a la autoridad, *fair play*, entre otras—, sino que se argumente por el valor que tiene la propia práctica para la cultura? De modo análogo, ¿por qué no pensar que actividades artísticas como los bailes pueden encontrar otras razones en la cultura sin caer en los tradicionales discursos nacionalistas, de recreación o de socialización?

En tren de procurar nuevos sentidos en la interpretación de lo corporal desde una perspectiva culturalista, cabría pensar una defi-

nición del cuerpo que no reproduzca la *dicotomización* que conduce a subsumirlo siempre a un segundo orden, detrás de la mente, el intelecto, el espíritu, el alma, la salud, etcétera. En esta línea podría incluirse la crítica de la reducción del cuerpo a su objetividad: que exista una cierta materialidad palpable del físico o que las reflexiones científicas lo tomen por objeto no debiera olvidar el carácter político-performativo de los cuerpos, su capacidad de agencia y su disposición como potencias limitadas.

En definitiva, la tarea está abierta y supone pensar un modo de lo corporal que escape al debate naturaleza-cultura, que huya de toda tendencia a la normalización de los cuerpos sin caer en una individualización aislada, pero sobre todo que, caminando por los márgenes de la cultura, construya sentidos que esquiven la naturalización de lo social, que hace del cuerpo y de su percepción un universal.

REFERENCIAS

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 2006.
- Agamben, Giorgio, *El uso de los cuerpos*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2017.
- Benjamin, Walter, *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*, Buenos Aires, Godot, 2012.
- Benjamin, Walter, *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1982.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Butler, Judith, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Csordas, Thomas, “Embodiment and cultural phenomenology”, en Gail Weiss y Honi Fern Haber (eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*, New York, Routledge, 1999, pp. 143-162.
- Csordas, Thomas, *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, 1994.

- Derrida, Jacques, *Dar (el) tiempo I: la moneda falsa*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Fernandez Vaz, Alexandre, “Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”, *Cadernos CEDES*, vol. 19, núm. 48, 1999, pp. 89-108.
- Foucault, Michel, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, FCE, 2006.
- Foucault, Michel, *La microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Galak, Eduardo, “La curricularización de la educación del cuerpo”, en Ricardo Crisorio y Carolina Escudero (coords.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*, La Plata, UNLP, 2017, pp. 191-197.
- Galak, Eduardo, *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Biblos, 2016.
- Galak, Eduardo, “Acerca de la historización de la educación de los cuerpos”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso (eds.), *La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE, 2015, pp. 365-369.
- Galak, Eduardo, “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX”, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, 2012.
- Galak, Eduardo, “El cuerpo de las prácticas corporales”, en Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (eds.), *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, La Plata, Al Margen, 2009, pp. 271-284.
- Gleyse, Jacques, “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935)”, en Pablo Scharagrodsky (ed.), *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, 2011, pp. 77-94.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Mauss, Marcel, “Las técnicas del cuerpo”, en Jonathan Crary y Sanford Kwinter (eds.), *Incorporaciones*, Madrid, Cátedra, 1996, pp. 385-407.

Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975.

Mora, Ana Sabrina, “Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 45, núm. 1, 2009, pp. 11-37.

II. TRADICIONES Y SABERES

EDUCAR PARA EL AHORRO,
PROGRAMA CIVILIZATORIO
DE LA MODERNIDAD.
UNA LECTURA DE LARGO ALIENTO

María Esther Aguirre Lora

El deseo de saber algo acerca de la historia es inseparable de la necesidad de querer saber algo sobre uno mismo. Esto hace que el saber histórico no sea sospechoso, sino insustituible.

—*Ernst Cassirer*

El propósito del presente texto es aproximarme al análisis de la manera en que se construyó el ahorro como práctica educativa. La temática, naturalizada como otras tantas que nos son cotidianas, al aplicarle la lente de la historia y la cultura, se nos revela como uno de tantos lugares donde lo educativo se manifiesta en toda su riqueza y complejidad, y desborda la circunscripción a la institución escolar. Es posible seguirla cuando emerge en el programa de la Modernidad, cuando se constituye en la panacea del proyecto civilizatorio occidental, con políticas económico-educativas promovidas por las instituciones crediticias, y cuando estas prácticas y saberes transitan hacia la escuela. Interesa señalar algunas de las transformaciones más significativas que estas prácticas han experimentado en el curso del tiempo. Para ello, el análisis que planteo se ubica en una perspectiva de tiempo largo que abarca algunos proyectos iniciales que proceden del siglo xv hasta su pleno auge en los siglos xix y xx, cuando ya se construyen, al ritmo impuesto por la Modernidad y la secularización de la sociedad, prácticas referidas al aprendizaje del ahorro en general y de la previsión, como condiciones de progreso y superación de las propias carencias. A lo largo de estos procesos persisten historias sedimentadas que arrojan luz sobre las distintas resignificaciones a las cuales se vieron sometidas las prácticas del

ahorro en general, y de México en particular, así como los modos en que éstas se empalman, se entrecruzan, se resisten a desaparecer.

* * *

La alcancía con figura de puerquito (o el cochinito) es, por lo demás, uno de los objetos que ha atravesado la vida de diversas generaciones de mexicanos; a la fecha, confeccionado en distintos materiales, sigue presente en nuestros espacios de la vida diaria (mercados, ferias artesanales, tiendas populares, rincones familiares) y constituye la forma predilecta de representar simbólicamente el ahorro.¹ Esta vivencia me remite a uno de los tantos textos de Antonio Santoni Rugiu que me han resultado particularmente sugerentes, en el que trabaja el tema de la alcancía y del ahorro como modelos educativos; se trata de un artículo publicado en 1988, que traducimos en México y, dada su vigencia y relevancia, publicamos en más de una ocasión.² En él se aborda la alcancía y el ahorro aprehendidos como modelos educativos, y como prácticas que devinieron indicio de profundas y complejas transformaciones sociales acontecidas entre los siglos XIX y XX en el contexto de la modernidad europea impulsada, primero, por las revoluciones industriales y, después, por los periodos de entre guerras. Los cambios fueron de tal naturaleza que se proyectaron a distintas esferas de la vida social. A lo largo de esos años, paulatinamente el ahorro, como práctica educativa privilegiada, se fue desplazando, por distintas circunstancias, hacia el otro polo de tensión, con una valencia contraria, la del consumismo.

Se trata de una temática original y reveladora, a la fecha escasamente trabajada por los historiadores de la educación, salvo honro-

- 1 Ya desde las antiguas culturas, el cerdo representaba la abundancia y la prosperidad. Para las familias, sobre todo las de escasos recursos, constituía una suerte de ahorro, un recurso del que se podía echar mano en caso de necesidad. También estaba previsto engordarlo durante el año para matarlo durante el invierno y proveer de alimento e ingresos por su venta; significó la forma de ahorro y previsión posible.
- 2 "Dal salvadanaio al consumismo", *Etruria Oggi*, 1988, pp. 22-26; *idem*, "De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero", *Memoria, Conocimiento y Utopía*, 2007, pp. 81-94; *idem*, "De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero", *Correo del Maestro*, 2015, pp. 27-37.

sas excepciones. Cito, al respecto, cinco trabajos que destacan por su rigurosidad y sus aportaciones: 1) la tesis monumental de Manuel Menor Currás,³ cuya indagación se nutrió de una exhaustiva revisión de fuentes documentales y de otras referencias, para dar como resultado un volumen de 1 416 páginas, cuyo propósito es explicar a profundidad las transformaciones del ahorro en España desde una perspectiva que integra varias dimensiones de análisis; 2) el capítulo de Janet Cian y Carolina Kaufmann⁴ que, a partir de un nutrido corpus documental, analiza el proceso que siguió el establecimiento y consolidación del ahorro escolar en la Argentina peronista, sin desatender las circunstancias nacionales e internacionales que lo posibilitaron, como una de las expresiones de los comportamientos propios del programa urbano civilizatorio que habría de modelar la subjetividad de la infancia argentina en relación con la previsión y el ahorro, sobre todo entre los sectores proletarios; 3) el de Susana Sosenski,⁵ donde la autora da cuenta de políticas, instituciones y prácticas que se articularon en torno a los programas de ahorro escolar que impulsara la Secretaría de Educación Pública, cuya tendencia era formar económicamente a las nuevas generaciones; 4) el artículo de Stefano Olivero,⁶ quien realiza, desde el horizonte abierto por Santoni Rugiu en relación con el consumismo, la publicidad y la educación de masas, un análisis que rebasa el exclusivo ámbito de lo escolar, y 5) el artículo de Juri Meda,⁷ donde la recuperación de las prácticas referidas al ahorro escolar se indaga en el contexto de las

3 "Ahorro y acción socioeducativa en España (1834-1919)", 1999 (publicada en Madrid en 2003 por la Universidad Complutense).

4 "Yo ahorro, tú ahorras, él ahorra. Signos de urbanidad en el ámbito escolar argentino (primera mitad del siglo xx)", en C. Kaufmann (coord.), *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo xx)*, 2012, pp. 247-291.

5 "Educación económica para la infancia: el ahorro escolar en México (1925-1945)", *Historia Mexicana*, 2014, pp. 645-711.

6 "Salvadannaio, addio. Pedagogia del consumismo e rivoluzione dei costumi e del immaginario", en C. Betti, G. Bandini y S. Oliveiro (eds.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, 2015, pp. 231-249.

7 "La propaganda del ahorro como factor de nacionalización de la infancia en la escuela de la Italia fascista (1939-1943)", *Educar en Temps de Guerra. XXII Jornades Internacionales d'Història de l'Educatió*, 2016, pp. 293-304.

políticas culturales y educativas durante el despliegue del fascismo en Italia, para incursionar en los sentidos del modelo de infancia y juventud que se puso en movimiento. Al margen de estos trabajos, puede decirse que, en realidad, el grueso de las indagaciones referidas a las prácticas de ahorro procede del campo de estudios económico-administrativos, de los jurídicos, contables y agrarios, y de algunas historias institucionales y de la vida cotidiana, pero no del campo educativo.

Mi propósito es incursionar en el campo de la historia de la educación propiamente dicha (no circunscribirme a la historia de la escolarización ni a la historia de la pedagogía como tales), cuya mirada se dirige a lo educativo, entendido como un campo de prácticas histórico-culturales que influyen en la producción de formas de pensar, actuar, sentir y “ver”; es decir, sistemas de razonamiento que inciden en la construcción de la subjetividad.⁸ Asumo, con Santoni Rugiu, que lo educativo está presente en la vida de todos y cada uno a lo largo de la vida, en todos los ámbitos y esferas de la vida social, sin circunscribirse a las cuatro paredes de la institución escolar, pues podemos distinguir por lo menos tres de los modos en que se dan estos procesos: 1) el de las instituciones *ad hoc*, que se despliegan en el terreno de la llamada educación formal; 2) el propio de las comunidades familiares o sociales, públicas o privadas, y 3) el que procede de la influencia educativa ejercida por personas, eventos, circunstancias de la vida de cada quien, poblada por múltiples actores y relaciones inéditas.⁹

En el entramado de las prácticas educativas referidas al ahorro también encontramos en la vida cotidiana indicios de imágenes y representaciones sociales, en la medida en que generan formas de pertenencia colectiva donde los sujetos se perciben a sí mismos como ciudadanos, con obligaciones y responsabilidades.¹⁰

8 T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 10.

9 A. Santoni, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en M. E. Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, 2001, pp. 21-32.

10 R. Chartier, *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, 1992.

Con estos elementos abordo la emergencia del ahorro como una de las experiencias educativas medulares que —desde contextos no formales, como serían los promovidos por las instituciones crediticias y otras iniciativas similares, y formales, como los que se desprenden del ámbito escolar propiamente dicho— son experiencias y políticas mediadas por múltiples voces, actores e instituciones que revelan formas de comportamiento y valores promovidos por la encrucijada de proyectos económicos, sociales y culturales en los que subyace la intención de formar a los nuevos ciudadanos.

Estructuro el capítulo en tres ejes: 1) el que se refiere a la emergencia de la práctica moderna del ahorro vinculada con el contexto religioso; 2) el de los procesos de secularización que la transforman, con su innegable potencial educativo, y 3) el de la pedagogización del ahorro. A lo largo de los tres ejes me interesa señalar algunas referencias al caso mexicano.

LA CARIDAD CRISTIANA TRANSITA POR LAS VÍAS DE LA MODERNIDAD

Aunque el ahorro, como reserva del excedente para prever su uso en el momento requerido, es un comportamiento que atraviesa la historia de la humanidad, será la Modernidad la que lo instituya como una de las prácticas inmersas en el entramado de la vida social, al generar una “cultura del ahorro” que llega hasta nuestros días, en la cual persisten historias que proceden de siglos tan lejanos como el XII, vinculadas con el despliegue de la Modernidad, esa gran matriz en la que tienen lugar los intercambios económicos basados en la moneda (si bien ya desde la Grecia clásica se efectuaban operaciones con ella), con los cuales se anuncia, en germen, el capitalismo.¹¹

11 Es interesante señalar que el sistema económico que, por distintos motivos, anunciaba la Modernidad, tiene lugar en el mundo de la cristiandad con necesidades compartidas pero distintas soluciones y énfasis entre el mundo católico y el de los reformadores religiosos. La clásica investigación de Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905), lo deja claramente establecido. El modo de vida y la moral social, su vinculación con el trabajo, el ahorro y el éxito social de los individuos, indicio de beneplácito divino, si bien remite particularmente a la vertiente calvinista, puede generalizarse al conjunto de las iglesias reformadas y paulatinamente sufrirá un proceso de secularización, acorde con el espíritu de los tiempos.

En la base del ahorro están, por un lado, las clases más necesitadas del momento, tanto las procedentes de los ambientes rurales como aquellas que van configurando los emplazamientos urbanos, la manera en que los monasterios, hasta antes de la llegada del siglo XII, apoyaban con préstamos a estos sectores, así como la larga tradición cristiana que condenaba la usura (que continuará siendo una práctica fundamental entre los siglos XII y XIX) tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento, en distintos concilios, hasta lograr su franca condena, en el Concilio de Letrán II (1139).¹² Sin embargo, la usura, como tal, constituirá uno de los problemas de la Modernidad, uno de los males necesarios, en la medida en que el movimiento de las economías generaría nuevas necesidades que abren las posibilidades de movilidad social entre quienes prestan y entre aquellos a quienes les prestan.¹³ La imagen clásica del usurero será la del prestamista judío; ellos eran quienes manejaban el circulante en la Edad Media, con muy altos intereses, hasta del 100 y 200 por ciento. Frente a la condena de la Iglesia y como respuesta a las necesidades de la sociedad, el franciscanismo abrirá una alternativa, instituida a mediados del siglo XV en Italia (1462, Perugia y, años después, Savona, Florencia y Mantua), con la creación de los *montes* (término que remitía “a una caja pública o a una masa metálica de dinero”).¹⁴ De

12 J. Le Goff, *La bolsa y la vida. Economía y religión en la Edad Media*, 2013.

13 En el fascinante texto de Le Goff resulta muy ilustradora la forma en que se aborda el fenómeno de la usura, como un entramado en el que se mezclan asuntos económicos y religiosos, en el juego de salvación y condena eternas; se trata de conservar la “bolsa” en la tierra, pero también de salvar la “vida” eterna. Con el antecedente de la condena de usureros, prostitutas y juglares, a horcajadas de los siglos XII y XIII en la teología medieval aparece un nuevo lugar, entre el infierno y el paraíso, que los puede salvar de las llamas eternas: el purgatorio. De modo que el usurero, que presta con intereses a la *comunitas* cristiana traicionando el espíritu de caridad establecido desde el principio del cristianismo, logrará, a la vez que enriquecerse, salvarse de ir al infierno; el nuevo sistema económico en gestación, basado en el moderno capital monetario, pondría a prueba los comportamientos cristianos consagrados y tendería puentes en relación con prácticas que, desde tiempo atrás, venía condenando la iglesia católica. *Ibid.*, p. 12 y ss. “La viva polémica alrededor de la usura constituye, de alguna manera, el parto del capitalismo”, nos dice J. Le Goff, *ibid.*, pp. 10-11.

14 “Monte de Piedad”, *Wikipedia, s.d.*, <https://es.wikipedia.org/wiki/Monte_de_Piedad>, consultado el 18 de mayo, 2016.

hecho, fueron instituciones cuyo modelo fue tomado de los bancos judíos, sólo que con fines solidarios.

Los montes previstos fueron de dos tipos: a) frumentarios, dirigidos a las zonas rurales en apoyo del campesino sin recursos, que apenas lograba subsistir, a quien se prestaba en especie, directamente en trigo o centeno, para sembrar, con el compromiso de restituirlo en la siguiente cosecha, y b) pecuniarios, cuyo nombre se generalizó como montes píos o montepíos, para la población de los emplazamientos urbanos, principalmente artesanos, comerciantes a escala reducida y gente con recursos muy limitados; su aportación era en contante, sin cobro de intereses, sólo a partir de alguna prenda que quedara en depósito. Inicialmente los recursos de los montes procedían de las limosnas, de las donaciones de sectores pudientes, de las festividades y celebraciones por las que entraba algún recurso a las arcas de la Iglesia e incluso de la Corona. Pero pasados algunos años y debido a que el fondo común para los préstamos resultaba insuficiente, se comenzaron a cobrar módicos intereses, lo cual motivó críticas hasta que la práctica se aprobó en el Concilio de Letrán (1515). Nuevamente otro concilio (Trento, 1545-1563), al aprobar los montes, confirmaría el beneficio social que propiciaban.¹⁵

La propuesta franciscana, conocedora de la población y del pulso de los tiempos, advirtió hacia dónde apuntaban los cambios en el ámbito de la economía, así como el carácter simbólico que empezaba a adquirir el dinero, de modo que integró una estructura sustentada en tres nociones nodales: la caridad cristiana, el sentido del trabajo y la condición de la *comunitas*.

La caridad cristiana, como virtud teologal por excelencia, anudaba distintas creencias y comportamientos orientados a la posibilidad de distribuir y compartir, de un modo diverso a las habituales formas de la caridad cristiana que se expresaban a través de las li-

15 M. Portolés, "De los comienzos de la caja de ahorros de Valencia a Bancaja", en N. Bas y M. Portolés (coords.), *Ilustración y progreso: la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (1776-2009)*, 2010, p. 281 y ss; G. Todeschini, "Credito, credibilità, fiducia: il debito e la restituzione come forma della socialità tra Medioevo ed età moderna", en G. Boschiero y B. Molina (eds.), *Politiche del credito. Investimento, consumo, solidarietà (Atti del Congresso Internazionale Cassa di Risparmio di Asti, Asti 20-22 marzo 2003)*, 2004, pp. 21-31.

mosnas, la riqueza, los dones que cada quien hubiera recibido del poder divino; más que plantear la limosna como tal o de estar de acuerdo con la mendicidad, que derivarían en un trato poco digno hacia las personas, su propósito era reposicionar a los pobres haciéndolos salir del lugar marginal en el cual la sociedad los había recluido, en un acto de solidaridad y compromiso, donde el pobre se dignifica y engrandece por su propio trabajo y lo que éste contribuye al bien común.¹⁶ Esto nos conecta con la *comunitas*, cuyo propósito era la integración de todos los cristianos en un contexto igualitario, de justicia, en el que cada quien aportaba desde su lugar, desde sus propios dones que compartía con los demás. Se trataba de promover un sentido de solidaridad contrario a las formas de asistencialismo.¹⁷

En este contexto, la condena hacia la usura se exacerbó, cada vez se tornó más dura, vinculada con la avaricia, la codicia; revelaba la gratuidad, la falta de legitimidad del dinero que con ella se producía y reproducía, puesto que no derivaba de un trabajo productivo, a favor de la comunidad.

Andando los años, las actividades de los montes se complejizaron, ganaron en solidez y llegaron a ocupar un lugar estratégico en la vida social y política del territorio al que estaban adscritos, en el que actuaban;¹⁸ pero, sometidas también a los embates políticos, perderían su condición de autonomía y oscilarían entre el poder civil y su reclusión en las congregaciones de caridad. Ya para los inicios del siglo XIX, se vieron “obligadas a competir, en el mercado de crédito, con un nuevo sujeto: las Cajas de Ahorro”, con las cuales, si bien había coincidencias importantes, se manifestarían diferencias prácticamente irreconciliables por la intención de fondo que las animaba:

16 U. Santarelli, “Commenda, usura e sistema societario (una questione di punto di vista)”, en G. Boschiero y B. Molina (eds.), *Politiche del crédito...*, pp. 162-168; M. Carbajo, “Montes de Piedad y finanzas. La aportación franciscana en el campo económico”, *Selecciones de Franciscanismo*, 2007, pp. 445-464; A. Guerreau-Jalabert, “Caritas y don en la sociedad medieval occidental”, *Hispania*, 2000, pp. 27-62.

17 M. Carbajo, “Montes de Piedad...”, p. 447 y ss.; C. Tabarro, *De la sociedad del riesgo a la economía civil*, 2011, p. 170 y ss.

18 M. T. Muñoz, “Montes de Piedad eclesiásticos y particulares (S. XVIII-XIX)”, *Hispania Sacra*, 2009, pp. 571-572.

en unos, el sentido fraternal; en otras, la eficiencia por sí misma centrada en la perspectiva de la ganancia.¹⁹

En fin, a lo largo de los siglos XIV a XVII los montes ya se habían expandido por diversas ciudades europeas. En el caso de España, si bien existían instituciones similares con fines análogos, los montes de piedad propiamente dichos no se fundaron hasta 1702, vinculando el ahorro, la reunión de fondos, con la devoción a las ánimas del purgatorio;²⁰ en este nuevo contexto, los montes, aunque conservaron su impronta de origen, ya contaron con el patrocinio del rey.²¹ Es la versión española de los montes la que se difundirá en los dominios transatlánticos hacia el último tramo del siglo XVIII, como fue el caso específico de la Nueva España, cuyo Sacro y Real Monte de Piedad de Ánimas se fundó en 1775 por iniciativa del filántropo Pedro Romero de Terreros (1710-1781), donde, al propósito de apoyar las necesidades de los seres humanos en la tierra, se aunaba el de salvar sus almas. Su caracterización quedaba muy clara en el Artículo 1.º de sus Estatutos:

Montes de Piedad son unos establecimientos en que existe un fondo o cúmulo de caudal caritativamente reunido y destinado para que, recurriendo a él los necesitados experimenten el alivio de ser socorridos en sus urgencias privadamente y sin usura, dejando en prenda o empeño alguna alhaja de valor excedente a la cantidad que reciben; y debiendo, al cumplirse el determinado plazo para el que se les presta, acudir a desempeñar o consentir se le venda, bien con la más escrupulosa justificación, a fin de que, reintegrado al mismo Monte se repita incesantemente el socorro de otras necesidades.²²

19 C. Tabarro, *De la sociedad...*, p. 171.

20 El promotor de la institución española fue Francisco Piquer, franciscano a la sazón capellán cantor en el monasterio madrileño de las Descalzas Reales, quien, en 1702, depositó un real de plata en la "cajita de ánimas", lo que simbólicamente representaría la fundación del Monte de Piedad en beneficio de los pobres. Véase M. Portolés, "De los comienzos...", p. 282; M. T. Muñoz, "Montes de Piedad eclesiásticos...", p. 573.

21 M. T. Muñoz, "Montes de Piedad eclesiásticos...", p. 573.

22 A. M. Cabrera, "El Nacional Monte de Piedad, ¿una institución colonial?", *Bicentenario. El Ayer y Hoy de México*, 2011, p. 59.

El recurso del Monte de Piedad novohispano, sin embargo, no sólo estuvo a disposición de los sectores menesterosos, sino de otros muchos que lo necesitaron por diversos motivos.

Ahora bien, el Monte de Piedad no fue la única institución crediticia que existió en la sociedad novohispana; surgió en medio de un variopinto entramado de prácticas financieras que tuvieron lugar, sobre todo desde mediados del siglo XVIII, con las políticas ilustradas de los Borbones, que se proyectarían en lo que se iba configurando como el sistema bancario mexicano. Entre estas prácticas encontramos: a) el crédito mercantil, que se daba entre los comerciantes a partir de las libranzas, que eran una especie de letras de cambio; b) el sistema de avíos, según el cual se adelantaba el dinero o provisiones a un sector determinado de la industria, ya fuera la minera o textil, lo que dio lugar al Banco de Avíos (1784); c) los créditos hipotecarios, procedentes de las instituciones eclesiásticas, de diversa magnitud y cualidad, dirigidos a distintos sectores de la población (se realizaban a través de conventos, obras pías, cofradías, órdenes regulares, y aun de iglesias y catedrales, y tenían como base la prenda que constituía la garantía de la restitución del préstamo), y d) las cajas de comunidad enclavadas en los pueblos o repúblicas de indios.²³

Volviendo al tema de los montes de piedad, puede decirse que se fueron adecuando a las circunstancias de cada región, aunque no debemos perder de vista que se trató de una iniciativa de los católicos, iniciativa que después afrontaría prácticas similares con distinta perspectiva ideológica. Por ejemplo, en Francia, los montes se fundaron en 1777 y escasos años después la Revolución Francesa los desmanteló sustituyéndolos por las cajas de préstamos, dominadas por la usura.²⁴ En países como Alemania, Inglaterra, Bélgica, Holanda y Austria, entre otros, que formaban parte del territorio de las iglesias evangélicas, la práctica del préstamo fundado en prendas de distinto tipo no estuvo regulada y continuó siendo terreno fértil para la usura. De hecho, es posible que la paulatina sustitución de

23 L. Ludlow y C. Marichal, "Introducción", en *idem* (coords.), *La banca en México (1820-1920)*, 1998, pp. 7-30.

24 M. Portolés, "De los comienzos...", p. 281.

los montes por las cajas de ahorro obedeciera también al rechazo de la iglesia reformada hacia el sustento caritativo y misericordioso de la propuesta y se pensara más bien en términos de mejoramiento de la calidad de vida de trabajadores y campesinos.²⁵

Finalmente, más allá de los virajes y conflictos que hubo que afrontar, con los montes y el sistema crediticio que comenzaba a perfilarse había empezado un vasto programa de modelaje social, a partir del cual los distintos grupos sociales, a la vez que usufructuaban las bondades de poder disponer de otras fuentes de financiamiento para sus proyectos y necesidades básicas, cobraban conciencia de las posibilidades que les ofrecía el ahorro al canalizar los préstamos hacia sus “propias necesidades y hacia fines morales”,²⁶ al tiempo que aprendían la lógica de la restitución y la obtención de ganancias, base de todo comportamiento crediticio.

AHORRAR PARA PROGRESAR, ATISBOS DE REGENERACIÓN SOCIAL

La Modernidad, con sus vientos renovadores, navegaría sobre la marejada de las revoluciones industriales, emblemáticas del movimiento económico y las nuevas formas de organización social y del trabajo que impactarían profundamente el plano de la vida cotidiana, de las expectativas, del modo en que personas y grupos sociales se percibirían a sí mismas, de las fracturas entre el campo y la ciudad, de la composición social. Por otra parte, la Ilustración, como movimiento intelectual, político y cultural que impulsaron las élites (algunos aristócratas, algunos burgueses en ascenso, algunos clérigos), marcaría el rumbo de los programas y de las políticas que se pondrían en marcha desde mediados del siglo XVIII.²⁷

25 *Ibid.*, pp. 283-284.

26 C. Tabarro, *De la sociedad...*, p. 170.

27 Se trata de un movimiento que, partiendo de Inglaterra con la discusión sobre las nuevas formas de producción industrial, se introduce en Francia por Voltaire (1694-1778) y da lugar al grupo de enciclopedistas tales como Diderot (1713-1784), Montesquieu (1689-1755), D'Alembert (1717-1783) y Rousseau (1712-1778), entre otros. En España, y a través de ella, en

El panorama que se presentó era sumamente complejo y movido; abría fracturas y campos de tensión nuevos en relación con situaciones que ya se venían gestando desde años anteriores. La primera revolución industrial (Gran Bretaña, 1760-1860), con el poder de las máquinas movidas primero con la fuerza hidráulica y después a vapor, lograría una producción a gran escala, promotora de la apertura de nuevos mercados que requerirían el desarrollo de nuevas vías y medios de comunicación, lo cual redundaría en importantes e insospechados intercambios económicos y culturales. La sociedad experimentó un gran cambio en su composición en términos del surgimiento de las clases (alta, media, trabajadora), en el cual se polarizaron las diferencias, de modo que se visibilizaron los dueños del capital, de las fábricas, los dadores de empleo (una parte de la aristocracia, algunos sectores de la burguesía) y los trabajadores a su servicio (obreros y proletarios).

Las circunstancias del “sistema de fábrica”, si bien remitían a un aumento de la población, indicio del mejoramiento de la alimentación y control de enfermedades, aparentemente con mayores oportunidades de trabajo, también generaron nuevos desafíos: por un lado, la mayor concentración de la riqueza en manos de unos cuantos; por otro, el abandono del campo y el resquebrajamiento de la estructura familiar por la expectativa del trabajo en la industria. Hombres, mujeres y niños en calidad de asalariados con condiciones de trabajo y calidad de vida deplorables, e incluso rondados por el fantasma del desempleo; la población se hacinaba en zonas segregadas, caóticas, de donde eran cooptada para el trabajo en las fábricas y tenía que entrar a su rígida disciplina marcada por el funcionamiento de las máquinas.²⁸

La situación resultó alarmante y llevó a los pensadores y políticos a tratar de explicarse, desde distintos ángulos, lo que se llamaría la “cuestión social”, y proponer algunas salidas, pues lo que se em-

sus virreinos, lo ponen en marcha los Borbones (Fernando VI, Carlos III); Alemania, por su parte, aporta al Iluminismo, inicialmente a través de Kant (1724-1804).

28 A. Santoni, *Milenios de sociedad educadora II. La escuela transita por los senderos de la modernidad*, 2004, pp. 147-169.

pezaba a visualizar era el agravamiento de las condiciones sociales y económicas en las cuales la distancia y conflicto entre los sectores sociales resultaría cada vez mayor.²⁹ En el núcleo de teorías políticas y sociales que comenzaron a gestarse en los países anglosajones, al margen de la iglesia católica y en el terreno de las iglesias reformadas, surgieron pensadores inscritos en los primeros trazos del liberalismo, tales como Adam Smith (1723-1790), Jeremy Bentham (1748-1832), David Ricardo (1772-1823) y Thomas Robert Malthus (1776-1834), quienes abonaron a la discusión con obras referidas a puntos nodales sobre el valor del trabajo como mercancía, la noción de ganancia en el capitalismo industrial, el control del crecimiento de los pobres y su morigeración, el uso de la educación como forma de control de las masas, el peligro del crecimiento desmedido de la población frente a la hambruna, la noción de libre mercado, la diferencia entre trabajo productivo e improductivo, la inequidad social, los vericuetos del salario y la felicidad de los pueblos.³⁰ La cuestión social, además de impulsar la reflexión para entender el fenómeno, también fertilizó las utopías sociales, donde el componente educativo tenía una función decisiva, como veremos más adelante.

Por otra parte, la otra punta de la madeja era el pensamiento ilustrado, gestado desde arriba para el pueblo, como ya lo decía Voltaire: “para el pueblo, sin el pueblo”. De la Ilustración, para los fines de este texto, me interesa destacar dos de sus directrices: 1) la que tiene que ver con el impulso que se le da a la economía para reactivarla con distintas medidas sustentadas, a su vez, en el liberalismo económico, pero también otras que remiten a perspectivas filantrópicas, como la recomendación de establecer cajas de ahorro y fomentar los montepíos para luchar contra la usura y la pobreza (que en el caso particular de España y de sus virreinos fueron medidas propuestas tanto por organizaciones católicas como por las

29 En el curso de los años, algunas de esas propuestas se tradujeron en programas tales como los del socialismo, comunismo, anarquismo y doctrina social de la Iglesia, cada cual fuente de utopías de cambio social y de proyectos civilizatorios que atraviesan los siglos XIX y XX.

30 A. Santoni, *Milenios de sociedad...*; A. F. Díaz, “La economía: su origen, sus motivos y la institucionalización de la enseñanza a nivel internacional, nacional y local. Siglos XVII y XX”, *Historia de la Educación Colombiana*, 2008, pp. 73-92.

sociedades económicas de amigos del país), y 2) la preocupación, por distintos motivos, de hacer extensiva la instrucción a diversos sectores sociales, el establecimiento de nuevas instituciones educativas y, sobre todo, el amplio programa de regeneración social, de civilización, desde la óptica de la higienización y la moralización social capaz de combatir los vicios derivados de la ociosidad y promover actitudes deseables como la del trabajo, el ahorro y la previsión, en una nueva perspectiva de aprovechamiento del tiempo. En todos los casos persistirán móviles que se irán definiendo en el imaginario social: la fe en el progreso, la creencia en la prosperidad posible, la confianza en el trabajo como medio de promoción social, la felicidad al alcance de todos.

Las transformaciones puestas en marcha y las deseadas generarían un nuevo lenguaje y la actualización del que ya existía, el cual impregnó los ambientes europeos y americanos: *riqueza, productividad, medios de producción, capital, crédito, interés, maquinismo, progreso y felicidad, ciencia, razón, tinieblas, ignorancia, revoluciones, economía, industriosisdad, trabajo, civilizar, regenerar, moralizar...* Sin lugar a dudas, como lo hemos aprendido con Koselleck, el nuevo léxico nos habla de la emergencia y cristalización de conceptos que son indicios de las preocupaciones y prácticas de la época.³¹

Éste será el sustrato del que se nutran las innovadoras cajas de ahorro y la persistencia de los antiguos montes. Ambas prácticas portarán consigo un auténtico programa civilizatorio, educativo en el más amplio sentido del término.

En este contexto, montes y cajas de ahorro pasarán a formar parte de una perspectiva salvacionista, paulatinamente secularizada. Al respecto, es importante no perder de vista que los montes de piedad eran una iniciativa de los católicos, del franciscanismo propiamente dicho, mediada por el concepto de caridad cristiana, doctrina

31 Reinhart Koselleck (*Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, 1993) ha sido el autor pionero en la línea de historia conceptual, al hacer hincapié en la manera en que la dimensión conceptual deviene un indicador de la transformación social y cultural de una época dada. Los cambios de conceptos, los deslizamientos semánticos, las nuevas palabras o bien los nuevos usos de las palabras antiguas, nos hablan de lo que se está moviendo en una época dada.

que no coincidió con otras perspectivas ideológicas que comenzaban a vislumbrarse.

Son los ingleses, específicamente Bentham,³² quienes recomiendan las cajas de ahorro como apoyo para las clases más necesitadas, viendo en ellas “un instrumento de mejora de las condiciones de vida de las clases trabajadoras, a través de la remuneración del ahorro, lo que proporcionaba un nivel de seguridad económica superior”.³³ Así, su origen se marca en la Gran Bretaña a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, desde donde se difundirán por diversos lugares de Europa y de Occidente en general, en el curso de los años subsecuentes hasta mediados del siglo XIX: Alemania, Suiza, Bélgica, Italia, Francia, España y sus virreinos. La preocupación por los lugares donde se pudieran resguardar y usufructuar las ganancias a partir de pequeñas sumas de dinero de los sectores más necesitados, marcará una tendencia en la profunda transformación que se estaba dando en la vida social y económica bajo el signo de la revolución industrial. Con la propagación de las cajas de ahorro, en algunos casos como el español, los montes de piedad se fusionan; en otros, se diluyen o bien declinan.

En este horizonte abierto hay cambios fundamentales que atañen a la perspectiva civilizadora y al vasto programa de modelaje del comportamiento de las masas que ya hemos anunciado: cambia el concepto de pobre que, aunado a la noción de trabajo y ahorro, esfuerzo y mérito personal, se traduce en la posibilidad de superar las propias condiciones, bajo la impronta de origen puritano que asociaba la pobreza con la culpa cristiana.³⁴ Ser pobre ya no será la

32 Sus aportaciones se orientaron hacia el utilitarismo y la propuesta del placer, frente al ascetismo de la moral, extensivo a toda la sociedad; un dato por demás interesante es que, de acuerdo con las indagaciones de Aguilar Rivera, Bentham, el 13 de noviembre de 1808, le escribió al Barón Holland House —muy reconocido en el medio político español— que abogara por él para, a la manera de Humboldt, visitar la Nueva España y escribir sobre todo lo que pudiera ver en ella, autorización que le fue negada. La carta se publicó en el volumen 7 de sus obras completas (Oxford, 1988), *cf.* J. A. Aguilar, “Jeremy Bentham: para viajar a México”, *Nexos*, 2013.

33 “Monte de Piedad”, s. n. p.

34 “La burguesía británica, sobre todo por influencia puritana, había exaltado la concepción según la cual se establecía casi una ecuación entre culpa y pobreza. En otros términos, ser pobre, verdaderamente pobre, se consideraba como un castigo de Dios, lo mismo que las

virtud preconizada por los católicos, a imitación de Jesucristo, sino una condición que con el propio esfuerzo y la voluntad se puede cambiar, de modo que al trabajo se suma la capacidad de ahorro y de previsión.

Todo lleva a ejercer nuevas formas de clasificación de la gente con escasos recursos: ahora el pobre, que puede vivir de su trabajo y que puede ayudarse a sí mismo, está en una condición muy diferente del miserable, que no tiene nada y cuya situación puede ser causa de múltiples problemas sociales, de degradación moral, de perversión de las costumbres, lo que dio lugar a todo tipo de atropellos: estamos frente a la criminalización de la pobreza extrema y las necesarias medidas de limpieza social con instituciones *ad hoc*: hospitales, hospicios, asilos, normativas contra la vagancia, la mendicidad, el hurto y la ociosidad; el establecimiento de formas diversas de vigilancia.³⁵

En estos términos, las cajas de ahorro ofrecían, se pensaba, una de las soluciones más socorridas para afrontar la cuestión social y pronto serían conocidas también en las regiones católicas, donde la noción de caridad cristiana y la actitud piadosa de socorrer al más necesitado, la dádiva de la limosna, sufrían una transmutación más reemplazándose por la de beneficio social, aunque la antigua actitud propia de la caridad cristiana formara parte de las sedimentaciones históricas.

enfermedades y las desgracias. Por otra parte, ¿no era tal vez la miseria una mezcla de enfermedad y desgracia (es decir, de falta de gracia divina)? Si la laboriosidad y el éxito en los negocios se consideraban como un signo del favor, casi un premio divino, qué maravilla que sus contrarios, la ociosidad y la miseria, fueran vistos como el fruto de alguna culpa que había que expiar. Así, la ideología burguesa presentaba al trabajo como un medio de expiación y de promoción que se ofrece al pobre". Véase A. Santoni, *Milenios de sociedad...*, p. 149.

- 35 Desde el siglo *xvi* hay antecedentes de este tipo de preocupaciones y planteamientos, enraizados en la caridad cristiana, en la actitud piadosa de socorrer a los más necesitados. Juan Luis Vives, el humanista español interesado en la educación, escribió el *Tratado del socorro de los pobres* (1526) con ese sentido, donde además proponía medidas estrictas contra los viciosos. Puede profundizarse en M. Norman, "Pobres, mendigos y vagabundos en la Nueva España, 1702-1766: antecedentes y soluciones presentadas", *Estudios de Historia Novohispana*, 1985, pp. 99-126, y R. de la Torre, M. E. García y M. Ramírez (comps.), *Los rostros del conservadurismo mexicano*, 2005.

No es fortuito que, algunos años después, en el contexto del Primer Congreso Internacional de las Cajas de Ahorros (Milán, 1924), se estableciera el Día Mundial del Ahorro, que seguiría celebrándose sin interrupción no obstante el desgaste de su sentido originario.

ALGUNOS INDICIOS EN EL CASO MEXICANO

Movimientos y teorías que se gestaron alrededor de la cuestión social que desencadenó la expansión de la Revolución Industrial se conocieron en México, por ejemplo, el de los socialistas utópicos, con sus propuestas gestadas alrededor de una sociedad armoniosa y cooperativa entre algunos de los círculos letrados.

Por lo menos, podemos hablar de dos intentos de poner en marcha en México experiencias vinculadas con el socialismo utópico y la clara intención educativa tendiente a “regenerar” a la sociedad. Uno fue el de Robert Owen (1771-1858), seguidor de la filosofía benthamista. Como empresario y socialista conocía de cerca el problema de las fábricas; él mismo dueño de una fábrica escocesa de textiles en New Lanark, después de hacer una serie de transformaciones para sus trabajadores con resultados muy positivos, logró establecer contacto con el gobierno de México: en el norte de nuestro país (Topolobampo, Sinaloa, 1828) organizó una comunidad de trabajadores para poner en práctica los principios del cooperativismo y su perspectiva integral de la educación, experimento que se vio interrumpido debido a que los factores climáticos y las enfermedades tropicales actuaron en su contra. No obstante, a lo largo del siglo, entre varios sectores cundió el deseo y la esperanza de mejorar la vida en todas sus esferas.³⁶

El otro intento fue la apuesta de Charles Fourier (1772-1837), crítico mordaz del capitalismo quien avizoraba el establecimiento de falansterios o unidades autosuficientes de producción y consumo que asumieran el cooperativismo como base de su organización, y ejerció gran influencia en el anarquista griego Plotino C. Rhodaka-

36 A. Santoni, *Milenios de sociedad...*, pp. 171-180.

naty (1828-1890), quien llegó a México en 1860 entusiasmado por las Leyes de Reforma que emitiera Benito Juárez. Un año después de haber llegado, editó su *Cartilla socialista*, en la que desarrolló el modelo de las comunas campesinas de Fourier y Proudhon y que puso en práctica fundando en Chalco, Estado de México, una escuela falansterio para los campesinos indígenas (1869), lo cual se proyectaría en la organización del Círculo de Obreros y la difusión del cooperativismo en distintas esferas en el curso de los siguientes años.³⁷

Por otra vertiente, pero que se cruza en algunas tendencias de la época, el ahorro continúa siendo una de las prioridades: en el México recién independizado, con una economía fracturada, deteriorada y situaciones de miseria y desigualdad social agudizadas, también circuló la experiencia de las cajas de ahorro, posiblemente a través de los mismos ingleses que, a raíz de la Independencia de la Nueva España (1810), se introdujeron en el negocio de la explotación de minas de plata. De hecho, la primera caja de ahorros en territorio mexicano data de 1839 (Orizaba, Veracruz); para 1850, además de tres montes de piedad, existían tres cajas de ahorro.³⁸ Estas prácticas se difundieron a través de la prensa mexicana; sintomática en este sentido es la publicación que al respecto se hizo en el *Semanario Artístico...*, publicación que impulsaba la Junta para el Fomento de Artesanos en México, que circulaba entre trabajadores y artesanos con el propósito de difundir ideas y prácticas que los ayudaran a mejorar su trabajo y a cambiar su comportamiento. En un artículo de 1844 se plantean las cajas de ahorro prácticamente como remedio para todos los males sociales, bajo el influjo de la Modernidad:

a tres clases de personas pueden ser especialmente útiles las cajas de ahorros, a los criados domésticos a quienes ofrecen un depósito seguro [...] Las mujeres juegan menos a la lotería y los hombres frecuentan menos las vinaterías; el arreglo, la fidelidad, la paz y la economía se

37 *Ibid*; B. Arteaga, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, 2005.

38 L. Ludlow y C. Marichal, "Introducción", p. 11.

aumentan en las familias [...] Los jornaleros y artesanos se moralizan con ellas disminuyendo los almuerzos, las bebidas y la pérdida de un día a la semana, del *san lunes*, y con el ejemplo de algunos compañeros honrados y prudentes, llegan a persuadirse de que es preciso economizar cuando son jóvenes y pueden trabajar [...] Las cajas de ahorros son escuelas de moral, en donde el trabajo, fundado sobre el interés personal, domina a los vicios y a las pasiones del hombre.³⁹

Las cajas de ahorro, de este modo, ofrecían una alternativa organizada para que los pobres, con el fruto de su trabajo, reunieran pequeñas sumas que, en un espíritu de colaboración, les resultaran redituables; pero ésta fue una iniciativa que principalmente se emplató en las zonas urbanas. El campo, por su parte, también estaba urgido de iniciativas de este tipo por los problemas que enfrentaba; éstas vendrían por el lado de Alemania. En 1848, para paliar la crisis del agro, con campesinos agobiados por las deudas y los usureros, Hermann Schulze-Delitzsch (1808-1883) y Frederic Raiffeisen (1816-1888), coinciden, desde la perspectiva cooperativista, en que es el propio pueblo el que ha de proveer sus sistemas de financiamiento mediante el acopio de pequeñas sumas. La iniciativa de Schulze-Delitzsch derivó en la propuesta de un sistema urbano de bancos populares, en tanto que la de Raiffeisen, en una perspectiva filantrópica cristiana, se consolidó como un sistema cooperativo de crédito rural que tuvo amplia difusión hacia la segunda mitad del siglo XIX bajo el nombre generalizado de cajas Raiffeisen. Así lo encontramos en la prensa local; en el caso de México, ya para finalizar el siglo XIX, se proponían como la solución para el campo:

miembros solidariamente responsables del compromiso contraído por la Sociedad. Todos se conocen y saben de su competencia para pagar.

39 "Cajas de Ahorros", *Semanario Artístico para la Educación y el Progreso de los Artesanos*, 29 de agosto, 1844, pp. 1-2. La difusión de estas iniciativas se siguió dando en los años sucesivos en periódicos de distinta orientación político-ideológica. Se trataba de hablar de sus bondades y señalar los países en que se establecía, como fue el caso, por ejemplo, de "Cajas de ahorros de Washington para libertos", *El Siglo XIX*, 17 de septiembre, 1870, p. 1; "Las Cajas de ahorro de Chile", *La Voz de México*, 11 de diciembre, 1907, p. 1.

Se deja una prenda, hipoteca, etc., en garantía, pero con intereses módicos y a un plazo mayor. Los fondos proceden de los depósitos que recibe. Se sabe qué se presta y cómo se emplea. Las garantías son morales y reales.⁴⁰

Serán los católicos, imbuidos de la Doctrina Social de la Iglesia,⁴¹ quienes, a partir de los tres primeros congresos católicos nacionales (1903, Puebla; 1904, Morelia; 1906, Guadalajara) promoverán el establecimiento de las cajas católicas rurales de ahorro y préstamo, de acuerdo con el modelo alemán Raiffeisen, como una medida dirigida a mitigar los problemas más graves del momento, medida con la cual la iglesia católica se proponía ocupar un lugar protagónico en las reformas sociales, sin modernizarse del todo.⁴²

Ambas propuestas —cajas de ahorro y cajas rurales— estaban dirigidas a los sectores más desprovistos del campo y de la ciudad; para quienes tenían otros recursos, de sectores medios hacia arriba, existía el sistema crediticio de la banca, que cada vez se regulaba con mayor eficiencia.

Por su parte, también en México, el Montepío, ya para 1821 como Nacional Monte de Piedad, había tenido un despliegue interesante, muy ligado a la vida cotidiana de los sectores marginales y la clase media en ascenso: se trataba del recurso, más en calidad de préstamo que de ahorro, que tenía el trabajador para completar un exiguo salario, las amas de casa para reunir el gasto diario, las familias para aspirar, aunque sólo fuera transitoriamente, a otro nivel de vida. Además de esta institución, consolidada en distintos

40 "El crédito agrícola. El problema de México resuelto en Alemania", *El Universal*, 13 de marzo, 1894, p. 1.

41 El impulso renovador de los círculos católicos había sido estimulado por la Encíclica de León XIII, *De Rerum Novarum* (1891), donde había un pronunciamiento contra la usura y la explotación de la clase trabajadora, así como el impulso hacia la unidad y la cohesión, marca de la *comunitas christiana*.

42 Precisamente en 1903, en el Congreso de Puebla, Miguel Palomar planteó la iniciativa de fundar organizaciones cooperativas de crédito y ahorro de acuerdo con el modelo alemán. R. de la Torre, M. E. García y M. Ramírez, *Los rostros...*, p. 131 y ss; Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), fondo Miguel Palomar Vizcarra, serie Congresos Católicos, caja 63, exps. 263 y 264; AHUNAM, Miguel Palomar Vizcarra, serie Cajas Rurales Raiffeisen, caja 39, exp. 273, ff. 1062-1124.

barrios de la ciudad de México, durante el siglo XIX existieron distintas opciones de casas de préstamo: se contaba con las pulperías (1818-1825), con las casas de empeño (a partir de 1840), propiedad de usureros de distinta calaña, y con las sucursales del Monte de Piedad (desde 1860);⁴³ cada una de estas opciones con distintos montos de interés y exigencias en relación con el valor de los objetos empeñados.⁴⁴ Todo esto también modeló la subjetividad del mexicano; se aprendió en la familia a pedir prestado para poder gastar en las prácticas cotidianas, para solventar gastos de modo contrario a la perspectiva del ahorro, pues implicaba el endeudamiento sobre prenda para resolver otras situaciones de necesidades básicas o bien de pequeños lujos y comodidades.

Ahora bien, en este vasto programa civilizador de Occidente, hay un sujeto al cual volverían los ojos los reformadores sociales: la mujer, cuya participación empezó a percibirse central en relación con la preocupación y acciones tendientes a mejorar las condiciones materiales y morales de los sectores populares. En el caso mexicano, a comienzos de la segunda mitad del siglo XIX, en torno a 1867, bajo el gobierno liberal de Benito Juárez, se llevó a cabo una reforma integral de la instrucción pública desde parámetros acordes con la modernización que planteaba el momento; las perspectivas y expectativas en relación con las niñas se replantearon a fondo ofreciéndoles otras posibilidades: se instituyó en el plan de estudios de la Escuela Nacional Secundaria de Niñas —antecedente de lo que será la formación de maestras de primaria— la materia de Economía Doméstica, al lado de la de Higiene (1869), lo cual representó una avanzada en la medida en que amplió el espectro de posibilidades anteriormente limitadas a las labores manuales y resultó más coherente con los procesos que se vivían en los ámbitos nacional e internacional. La temática de la economía doméstica —paralelamente a su publicación en algunos libros, artículos de revistas y en los diarios

43 Es interesante señalar que fue el gobierno de Maximiliano el que tuvo la iniciativa de abrir estas sucursales en barrios populares. M. Françoise, "Vivir de prestado: el empeño en la ciudad de México", en A. Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. IV Bienes y vivencias. El siglo XIX*, 2005, p. 87.

44 *Ibid.*, p. 81 y 93.

de mayor circulación—⁴⁵ se impartiría más tarde también en la Escuela Normal para Maestras desde 1890. Dolores Correa Zapata (1853-1924), a cargo de la materia Economía Doméstica y Deberes de la Mujer, tenía el propósito de crear otra imagen de mujer, activa, que contribuyera, desde la administración del hogar, a modelar comportamientos modernos, de modo que el ahorro y la previsión, el control de los gastos superfluos y la canalización de recursos hacia necesidades importantes redundaran en una vida familiar armoniosa y feliz, como alternativa a los males sociales que se buscaba combatir. Se trataba de transitar de un hacer rutinario a un saber hacer con sustento, en el que potencialmente se podrían integrar contenidos de muy diversa procedencia.⁴⁶ Laura Méndez de Cuenca (1858-1928), reconocida por su cualidad de escritora en diversas publicaciones de la época, también incursionó en la temática e hizo libros para las alumnas (1907).⁴⁷ De hecho, la economía doméstica se constituyó en un campo en el que convergían distintos saberes relacionados con el hogar, tales como higiene, urbanidad, medicina, cocina, alimentación, elección de la habitación, arreglo de la casa, gestión y otros más, con los cuales se favorecía la moralización de los distintos sectores sociales y se fortalecía ese núcleo del nuevo proyecto de nación, que era la familia.⁴⁸ Se trataba de un programa educativo en el más amplio sentido del término que rebasaría la pedagogización del ahorro que ya se visualizaba, pues desbordaba los límites de la escuela; en él se confrontaba, sustentada en los principios de la Ciencia Económica que dominaba en la época, la Economía con mayúscula, propia del hombre en su condición productiva, cuyo espacio era público, con la economía doméstica, actividad reproduc-

45 E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo xx y principios del siglo xx*, 1998, pp. 201 y ss.

46 De esta actividad surgió su libro *La mujer en el hogar. Libro primero. Nociones de Economía doméstica. Obra adoptada como texto de economía doméstica en la Escuela Normal para Profesoras y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la República*, 1900.

47 *El Hogar Mexicano, 2ª. Parte. Nociones de Economía Doméstica para uso de las alumnas de instrucción primaria*, 1907.

48 C. Jiménez, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, 1987, pp. 135-139; M. Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 2006, pp. 109 y 156.

tiva, como territorio recluido en el mundo privado de las mujeres que, aun cuando no generaran recursos por su condición “improductiva”, podían participar como sujetos activos racionalizando los gastos y disponiendo los recursos familiares de la mejor manera para el logro de la felicidad y prosperidad nacionales.⁴⁹

Fue con esa nueva mentalidad con la que se formó un dinámico grupo de mujeres que, a la vez que apoyaba la enseñanza de la materia a las jovencitas, se rebelaba con su propia participación en los programas educativos y culturales revolucionarios, por sacar a las mujeres de su condición “invisible”.

EL AHORRO EMIGRA A LA ESCUELA

En una transformación de tal envergadura como la que se estaba cristalizando a partir de la Revolución Industrial, la escuela no podía quedar al margen, con sus propias posibilidades, de contribuir a resolver la “cuestión social” y se buscó inducir en ella el ahorro, con la carga simbólica que pesaba sobre él, por cuantas vías fuera posible. No es casual que sean los barrios manufactureros de Londres donde, al lado de las savings banks⁵⁰ y de las bancas populares, surgieran las primeras cajas de ahorro escolares (1822), que eran una especie de alcancía donde todos los alumnos podían guardar sus escasas monedas y obtener de ello alguna ganancia.⁵¹

La iniciativa no tardó en difundirse en todas las regiones de Occidente, con mayor o menor celeridad, pero se trató de experiencias aisladas. Hay, sin embargo, un personaje cuyo nombre es recurrente al respecto: el profesor de derecho civil de la Universidad de Gante, Monsieur Laurent, quien no sólo estableció la práctica en algunas escuelas de su localidad y dio una conferencia al respecto en la

49 M. Carreño y T. Rabazas, “Sobre el trabajo de *ama de casa*. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica”, *Revista Complutense de Educación*, 2010, pp. 56-58; M. Menor, “Ahorro y acción...”, pp. 1209 y ss.

50 Hay antecedentes de las saving banks en Hamburgo (1778) y en Berna (1787); la de la Gran Bretaña se estableció en 1861.

51 A. Santoni, “De la alcancía...”, 2007, p. 89.

propia universidad (1866), sino que a partir de entonces continuó difundiendo la experiencia por distintos países e incluso escribió un pequeño texto, con un título parecido: “Conferencia sobre el ahorro” (1879), que se tradujo a varios idiomas, entre ellos al español, y se puso a la venta para su mayor divulgación.⁵²

Sin lugar a dudas, cada región tradujo la propuesta a su propia idiosincrasia. En el caso de España, país católico por excelencia, a las cajas de ahorro escolar convencionales, propias de los “hijos del trabajo” —de las cuales se obtenía un interés anual acumulado, iniciativa que se vinculaba con las cajas de ahorro generales—, se integraron las cajas de socorro escolar, propuesta dirigida a niños con suficientes recursos, quienes iban acumulando ahorros a partir de estampas o imágenes que compraban en la escuela hasta reunir una cierta cantidad y después cambiarla por ropa o bonos alimenticios, que entregaban al niño más necesitado de la clase.⁵³ Esta práctica, instalada en clases bien diferenciadas entre pobres y ricos, entre trabajadores y pudientes, respondía a los viejos preceptos de la caridad cristiana actualizados en el Socorro Mutuo de los católicos sociales, que se le hacía pasar a los niños como “prueba de compañerismo, acordándose de los que sienten frío y de los que pasan hambre”.⁵⁴

En unas, como las cajas de ahorro escolar, el propósito era futurista en términos de previsión y ganancia; en otras, las de socorro escolar, ante todo se trataba del ejercicio de la caridad cristiana del rico con respecto al menesteroso. Esto se justificaba y se aprendía a lo largo de la vida escolar.

52 Su traductor, Federico Gillman, a escasos años, escribió *Diálogos sobre el Ahorro Escolar. Guía práctica para profesores y profesoras de enseñanza primaria*, 1881, a lo que siguieron otras publicaciones en la misma línea, por ejemplo, uno de los principales promotores de esta iniciativa en España: Braulio Antón, *Cajas de ahorro generales y escolares y Montes de Piedad. Su origen, objeto e instrucciones para su planteamiento*, 1885. En el caso de Argentina, décadas después, el 26 de octubre de 1944, con ocasión de una de las conmemoraciones del “Día Universal del Ahorro, se distribuyeron en nombre de la Caja 30.000 ejemplares de la conferencia ‘El Ahorro’, del profesor François Laurent, traducida por Paul Zena. El ejemplar posee 47 páginas, de las cuales únicamente 8 están ilustradas”. Véase J. Cian y C. Kaufmann, “Yo ahorro, tú ahorras...”, p. 253.

53 M. Fernández, “Las cajas escolares”, *El Monitor de la Educación Común*, 1889, pp. 802-805.

54 *Ibid.*, p. 805.

Con respecto a América Latina, las propuestas dirigidas al ahorro escolar, si bien dieron lugar a ensayos como el de los bancos escolares que se desplegaron paralelamente a la red de instituciones crediticias de distinto nivel, en el curso de las primeras décadas del siglo xx encontramos prácticas que apuntan directamente a la legitimación y consolidación del ahorro en el ámbito de la escuela.

En México esto aconteció en el contexto de los gobiernos posteriores al movimiento armado conocido como Revolución Mexicana (1910-1920).⁵⁵ Son gobiernos en los cuales, si bien existieron diferencias fundamentales que se tradujeron en sus concepciones de política, educación y cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y un fuerte compromiso con el programa de educación popular, la del campo y de la ciudad, la de los niños y niñas, los campesinos, los obreros y los adultos en general. Son años en que se transitaba de un periodo de reconstrucción nacional al de modernización económica, social y cultural, con miras a la incipiente industrialización del país. En este contexto, correspondió al general Plutarco Elías Calles (1877-1945) el establecimiento de las políticas de ahorro escolar y la realización del programa inicial.

Calles recibió un país con agudos contrastes entre alta burguesía, empresariado, terratenientes, proletariado y marginación del campo, con un fuerte endeudamiento internacional, con importantes zonas de producción explotadas por extranjeros y una estructura bancaria urgida de reconstrucción.⁵⁶ Con el interés por conocer de cerca otras modalidades de organización económica y política, viajó a Europa y visitó Alemania, donde entró en contacto con las cajas rurales de Raiffeisen y los bancos populares de Schultze-Delicht y quedó maravillado con la experiencia de las sociedades cooperativas, como alternativa para la crisis que aquejaba al país y al mundo.⁵⁷ Esto

55 Es decir, los de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928), los de lo que se conoció como Maximato (presidencias de Emilio Portes Gil, 1928-1930, Pascual Ortiz Rubio, 1930-1932 y Abelardo Rodríguez, 1932-1934), y Lázaro Cárdenas (1934- 1940).

56 E. Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, 1988, p. 218 y ss.

57 La simpatía hacia el movimiento cooperativista ya tenía importantes antecedentes en México: a partir de 1870, la influencia marxista del Gran Círculo de Obreros de México fue decisiva para el establecimiento de sociedades cooperativas de trabajadores y artesanos, pero también en

influyó mucho sobre su proyecto de construir una nueva política económica tendiente a desarrollar la industria nacional, articulada con la educación y particularmente con la promoción de los sectores populares.

Calles, con su ministro de Instrucción Pública, Puig Casauranc (1888-1939), planteó lo que consideraba un programa de educación integral, sustento de la regeneración moral y material de toda la sociedad, motivo de políticas y novedosas campañas. Se trataba de combatir la ignorancia por todos los medios, promover la alfabetización de amplios sectores, fortalecer el higienismo en todos los espacios y niveles, combatir el alcoholismo y cualquier otro vicio, renovar el sistema escolar a profundidad. Muy importante, en medio de estas tendencias modernizadoras, era la perspectiva económica dirigida a la formación de los niños, quienes habrían de adquirir el lenguaje económico y la habilidad para manejar operaciones crediticias. En este contexto surgiría el Programa del Ahorro Escolar mexicano.

De modo que el 1 de enero de 1926 se inauguró, con bombos y platillos, la Caja Nacional Escolar de Ahorros y Préstamos, recurso privilegiado para enseñar con acciones prácticas el ahorro y la previsión.⁵⁸ Sobre la base de una normativa muy detallada, se reguló el funcionamiento del programa: inicialmente se dirigía a la población escolar de jardines de niños y escuelas primarias, planteándole a los niños la obligación de depositar cinco centavos a la semana; a los maestros, un día de sueldo al mes. Estaba anunciado que los niños no retirarían sus ahorros hasta después de 10 años, de modo que el capital se moviera y fuera usado por las sociedades cooperativas que así lo requirieran. El cuidadoso registro lo llevaría a cabo cada

las clases media y alta existió tal convencimiento de que el cooperativismo podía ser una vía para superar el nivel de vida de todos, que el gobierno de Porfirio Díaz se vio en la necesidad de reconocer la existencia de las sociedades cooperativas en el Código de Comercio de 1889. Calles, por su parte, emitió en 1926 la Ley de Cooperativas. Véase R. Rojas, *Tratado de cooperativismo mexicano*, 1984, p. 278; J. J. Rojas, "Las cooperativas rurales de ahorro y préstamo durante la Revolución Mexicana de 1910-1917", *Revista del Instituto de la Cooperación*, 2014, pp. 171-192.

58 E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, 1986, pp. 498-499.

maestro de grupo, quien, a su vez, lo reportaría al director para que, por su conducto, se resguardara en el Banco de México.⁵⁹

Si bien a los pocos meses las autoridades estaban muy entusiasmadas porque se habían logrado reunir con esos cinco centavos de los niños de primaria la espectacular suma de 95 000 pesos,⁶⁰ el programa atravesó por todo tipo de dificultades. Generó un campo de tensión donde entraban en conflicto, mediados por procesos de negociación francamente conflictivos, maestros, padres de familia, autoridades escolares y las propias fuerzas del Estado.⁶¹ Los préstamos se dieron a diestra y siniestra y no siempre se restituyeron. En los años siguientes, las normas se fueron flexibilizando y perdieron su inicial carácter de obligatoriedad; también se dio un pequeño giro para hacer hincapié, sobre todo, en el carácter social del proyecto, en el sentido educativo del cooperativismo, más en la perspectiva de una proyección hacia lo social (no es casual que en 1938, a raíz de la expropiación petrolera impulsada por el general Lázaro Cárdenas, se emitieran “bonos escolares de redención nacional” para apoyar la deuda que se contraía a partir de la Expropiación Petrolera).

Bajo la presidencia provisional de Emilio Portes Gil y la coordinación de la SEP por Ezequiel Padilla, 1929 resultó ser un año importante para el establecimiento del cooperativismo escolar,⁶² aunque ya desde entonces se marcó un campo de tensión que atraviesa hasta nuestros días desde lo que sería el funcionamiento de cooperativas, con todas las reglas del juego, hasta simplemente para atender la tiendita escolar, problema que venía marcado por la misma coexistencia de prácticas y falta de delimitación de funciones.⁶³ Al respecto, sin embargo, se destacaba su propósito formativo:

[no] con propósitos comerciales, sino con el fin educativo, que pone en contacto a los niños con la vida real, para que se ejerciten en los

59 S. Sosenski, “Educación económica...”, pp. 652-655.

60 E. Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, p. 499.

61 S. Sosenski, “Educación económica...”, pp. 651 y ss.

62 SEP, *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, 1929, p. 145.

63 SEP, *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, 1930, p. 201.

diversos problemas aritméticos que se les presenten, han sido instituidas las tiendas escolares y algunas cooperativas escolares en un gran número de escuelas. Los maestros vigilarán que el funcionamiento de éstas, se realice dentro de un orden moralizador de modo que los alumnos aprovechen en su propio beneficio las utilidades que con este sistema les proporcionan sus pequeños ahorros.⁶⁴

Puede decirse que el programa, con sus altibajos, su adecuación a los gobiernos en turno y la proyección de las políticas más amplias referidas a los sistemas crediticios, renovó sus estrategias, donde entraron en juego carteles, cartillas y timbres con distintos diseños y pululaban las alcancías en forma de cerdito y las simbólicas espigas, regalos e incluso organizaciones bancarias públicas y particulares, todo lo cual se mantuvo vigente hasta la década de los setenta.

En medio de los vaivenes, y frente a la notoria necesidad de afianzar la regulación social de estas prácticas, en 1945 se formuló la Ley del Ahorro Escolar, ya bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho, en la que quedaba claramente establecido que “el ahorro escolar forma parte de la función educativa del Estado, es de interés público y obligatorio para todas las escuelas oficiales y particulares”,⁶⁵ y se estableció una serie de minuciosas prescripciones relacionadas con la papelería que se habría de utilizar, proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (libretas *ad hoc*, cupones o estampillas), a la vez que se introducía a la banca privada para resguardar los ahorros y hacerlos trabajar, de modo que produjeran 4 por ciento de interés anual, que se invertiría en el mejoramiento de las propias condiciones de la escuela.

Una de las últimas iniciativas de esas décadas fue la promoción de un programa dirigido a los ahorradores de escasos recursos: los bonos del ahorro nacional (1950), que tuvo su réplica en los pequeños escolares: los bonos del ahorro escolar (1951-1968), organizados con libretas y estampillas de 20 centavos que, una vez reunidos

64 *Loc. cit.*

65 *Diario Oficial de la Federación*, 7 de septiembre de 1945, p. 15.

10 pesos, se canjeaban por bonos que se depositaban en el banco y generaban jugosos intereses al término de 10 años.⁶⁶

A MODO DE CIERRE

Todo parece indicar que, a partir de las décadas de los sesenta y setenta, empezó a diluirse el programa del Ahorro Escolar (esquema 1); en medio del *boom* económico se entraba en la era de bienestar, del excedente de producción y de las medidas para promover el consumo. El ahorro y la previsión dejaban de percibirse como un comportamiento virtuoso, como el modelo educativo válido para otras generaciones, para derivar en el consumismo, extensivo a los distintos sectores sociales.⁶⁷

Los años recientes, marcados por la óptica del mercado, tienden a revivir el tema diversificando las formas de ahorro bancario dirigidas a los niños. Hoy, con el propósito de generar una población cautiva, los distintos bancos compiten entre sí por atraer a los pequeños potenciales ahorradores. Se ha llegado incluso al extremo de plantear las afores infantiles,⁶⁸ propuesta fuera de lugar en la medida en que las afores están vinculadas con el sistema de jubilación, pero así dice la publicidad de algún banco: “para cuando te jubiles de ser niño”. Entramos de lleno en la óptica del neoliberalismo que desbordó la vida escolar; el adelgazamiento del Estado lo llevó a desentenderse de las utopías educativas marcadas por el cooperativismo, el ahorro y la previsión como condiciones para el mejoramiento de la vida social, así como de la confianza depositada en los pequeños para transformar, de raíz, a la sociedad (esquema 2).

66 “Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros”, *Wikipedia*, <https://es.wikipedia.org/wiki/Banco_del_Ahorro_Nacional_y_Servicios_Financieros>, consultado el 3 de septiembre, 2017.

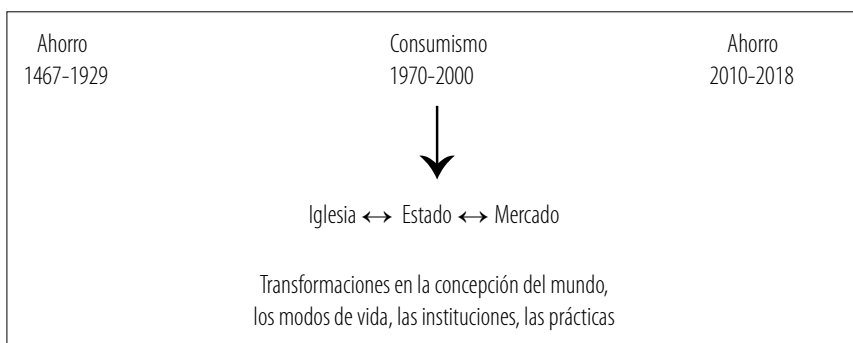
67 A. Santoni, “De la alcancía al consumismo...”, 2007, p. 86 y ss.

68 Las afores, es decir, el sistema de Administración de Fondos para el Retiro, remiten a una institución privada que administra los fondos de pensiones de los trabajadores públicos en México, mediante la asignación de una cuenta de ahorros personal en la que se depositan las contribuciones de los trabajadores.

El ahorro, hoy como ayer, sigue siendo la punta del *iceberg* cuyo trasfondo son las complejas transformaciones de la vida social. Una lectura de largo aliento sobre estas prácticas en el medio escolar, pero también como circulación de saberes que educan en un amplio espectro, posibilita ver continuidades y quiebres, cambios de orientación, reposicionamientos, pero también creencias sedimentadas que aún compartimos (esquema 3).

ESQUEMA 1

Transiciones en los modelos educativos referidos al ahorro



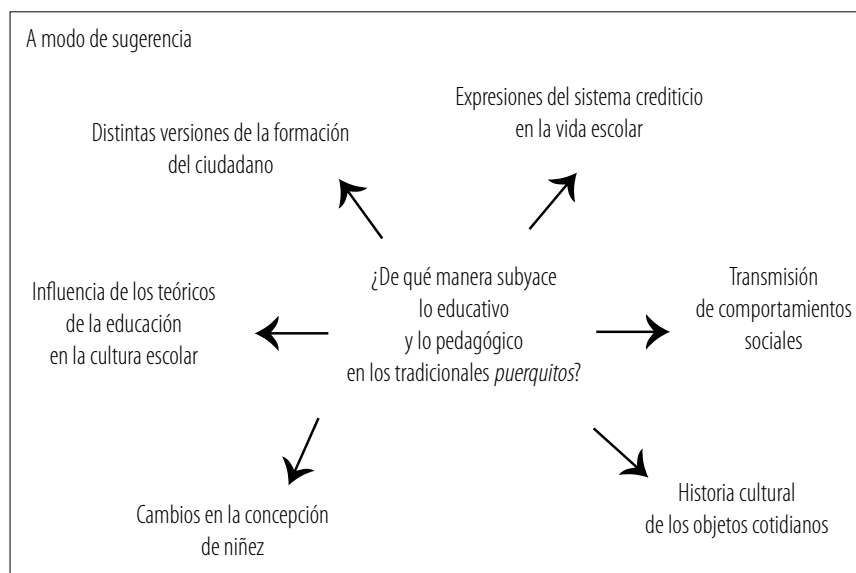
ESQUEMA 2

Hoy, el ahorro infantil



ESQUEMA 3

Perspectivas de indagación sobre el ahorro escolar en el campo de la educación



REFERENCIAS

- Aguilar Rivera, José Antonio, "Jeremy Bentham: para viajar a México", *Nexos*, 1 de febrero, 2013, <[http://www.nexos.com.mx/ p=15184](http://www.nexos.com.mx/p=15184)>, consultado el 3 de julio, 2017.
- Antón Ramírez, Braulio, *Cajas de ahorro generales y escolares y Montes de Piedad. Su origen, objeto e instrucciones para su planteamiento*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1885.
- Arteaga Castillo, Belinda, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, UPN, 2005.
- Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006.
- Cabrera Siles, Ana María, "El Nacional Monte de Piedad, ¿una institución colonial?", *Bicentenario. El Ayer y Hoy de México*, núm. 14, 2011, pp. 58-62.

- Carbajo Núñez, Martín, “Montes de Piedad y finanzas. La aportación franciscana en el campo económico”, *Selecciones de Franciscanismo*, núm. 108/3, 2007, pp. 445-464.
- Carreño, Miriam y Teresa Rabazas, “Sobre el trabajo de *ama de casa*. Reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 21, núm. 1, 2010, pp. 55-72.
- Cian, Janet y Carolina Kaufmann, “Yo ahorro, tú ahorras, él ahorra. Signos de urbanidad en el ámbito escolar argentino (primera mitad del siglo xx)”, en Carolina Kaufmann (coord.), *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo xx)*, Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2012, pp. 247-291.
- Correa Zapata, Dolores, *La mujer en el hogar. Libro primero. Nociones de Economía doméstica. Obra adoptada como texto de economía doméstica en la Escuela Normal para Profesoras y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria del Distrito Federal y en algunos estados de la República*, México/París, Librería de la viuda de Charles Bouret, 1900.
- Chartier, Roger, *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- De la Torre, Renée, Marta Eugenia García Ugarte y Manuel Ramírez Sáiz (comps.), *Los rostros del conservadurismo mexicano*, México, CIESAS, 2005.
- Díaz, Arturo Fidel, “La economía: su origen, sus motivos y la institucionalización de la enseñanza a nivel internacional, nacional y local. Siglos xvii y xx”, *Historia de la Educación Colombiana*, núm. 11, 2008, pp. 73-92.
- Fernández y González, Modesto, “Las cajas escolares”, *El Monitor de la Educación Común*, vol. 11, núm. 156, 1889, pp. 802-805.
- Françoise, Marie, “Vivir de prestado: el empeño en la ciudad de México”, en Anne Staples (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. IV Bienes y vivencias. El siglo xix*, 5 ts., México, El Colegio de México/FCE, 2005, pp. 81-117.
- Gillman, Federico, *Diálogos sobre el Ahorro Escolar. Guía práctica para profesores y profesoras de enseñanza primaria*, Madrid, Gras y Compañía, 1881.

- Guerreau-Jalabert, Anita, “Caritas y don en la sociedad medieval occidental”, *Hispania*, núm. 60, 2000, pp. 27-62.
- Jiménez Alarcón, Concepción, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP, 1987.
- Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Le Goff, Jacques, *La bolsa y la vida. Economía y religión en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa, 2013.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1988.
- Ludlow, Leonor y Carlos Marichal, “Introducción”, en *idem* (coords.), *La banca en México (1820-1920)*, México, Instituto Mora/El Colegio de México/El Colegio de Michoacán/UNAM, 1998, pp. 7-30.
- Martin, Norman, “Pobres, mendigos y vagabundos en la Nueva España, 1702-1766: antecedentes y soluciones presentadas”, *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 8, 1985, pp. 99-126.
- Meda, Juri, “La propaganda del ahorro como factor de nacionalización de la infancia en la escuela de la Italia fascista (1939-1943)”, *Educar en Temps de Guerra. XXII Jornades Internacionales d’Història de l’Educació*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2016, pp. 293-304.
- Méndez de Cuenca, Laura, *El Hogar Mexicano, 2ª. Parte. Nociones de Economía Doméstica para uso de las alumnas de instrucción primaria*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1907.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Menor Currás, Manuel, “Ahorro y acción socioeducativa en España (1834-1919)”, tesis de doctorado en Historia de la Educación, Madrid, Facultad de Educación-Universidad Complutense, 1999.
- Muñoz Serrulla, María Teresa, “Montes de Piedad eclesiásticos y particulares (S. XVIII-XIX)”, *Hispania Sacra*, vol. 61, núm. 124, 2009, pp. 571-572.

- Olivero, Stefano, “Salvadannaio, addio. Pedagogia del consumismo e rivoluzione dei costumi e del immaginario”, en Carmen Betti, Gianfranco Bandini y Stefano Oliveiro (eds.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milán, Franco Angeli, 2015, pp. 231-249.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México/Barcelona, Pomares, 2003.
- Portolés Sanz, Manuel, “De los comienzos de la caja de ahorros de Valencia a Bancaja”, en Nicolás Bas Martín y Manuel Portolés Sanz (coords.), *Ilustración y progreso: la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (1776-2009)*, Valencia, Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, 2010, pp. 281-320.
- Rojas Coria, Rosendo, *Tratado de cooperativismo mexicano*, México, FCE, 1984.
- Rojas Herrera, Juan José, “Las cooperativas rurales de ahorro y préstamo durante la Revolución Mexicana de 1910-1917”, *Revista del Instituto de la Cooperación*, núm. 214, 2014, pp. 171-192.
- Santarelli, Umberto, “Commenda, usura e sistema societario (una questione di punto di vista)”, en Gemma Boschiero y Barbara Molina (eds.), *Politiche del credito. Investimento, consumo, solidarietà (Atti del Congresso internazionale Cassa di Risparmio di Asti, Asti 20-22 marzo 2003)*, Asti, Arti Grafiche: Tipografia, Stampa, Grafica, 2004, pp. 162-168.
- Santoni Rugiu, Antonio, “De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero”, *Correo del Maestro*, núm. 231, 2015, pp. 27-37.
- Santoni Rugiu, Antonio, “De la alcancía al consumismo. Fastos y decadencia de la pedagogía escolar sobre el dinero”, *Memoria, Conocimiento y Utopía*, núm. 4, 2007, pp. 81-94.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Milenios de sociedad educadora II. La escuela transita por los senderos de la modernidad*, México, Educación, Voces y Vuelos, 2004.
- Santoni Rugiu, Antonio, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), Ros-

- tros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/FCE, 2001, pp. 21-32.
- Santoni Rugiu, Antonio, “Dal salvadanaio al consumismo”, *Etruria Oggi*, vol. VII, núm. 18, 1988, pp. 22-26.
- SEP, *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.
- SEP, *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.
- Sosenski, Susana, “Educación económica para la infancia: el ahorro escolar en México (1925-1945)”, *Historia Mexicana*, vol. 64, núm. 2, 2014, pp. 645-711.
- Tabarro, Carmine, *De la sociedad del riesgo a la economía civil*, Roma, Gregorian & Biblical Press, 2011.
- Todeschini, Giacomo, “Credito, credibilità, fiducia: il debito e la restituzione come forma della socialità tra Medioevo ed età moderna”, en Gemma Boschiero y Barbara Molina (eds.), *Politiche del credito. Investimento, consumo, solidarietà (Atti del Congresso internazionale Cassa di Risparmio di Asti, Asti 20-22 marzo 2003)*, Asti, Arti Grafiche: Tipografia, Stampa, Grafica, 2004, pp. 21-31.

EPISTEMES SOCIALES:
 SISTEMA MÉDICO HERBOLARIO INDÍGENA
 Y MOVIMIENTOS SOCIALES.
 HISTORIAS Y MUNDOS INTERCONECTADOS

Patricia Medina Melgarejo

INTRODUCCIÓN. “RECORDAR PARA APRENDER”.
 CAMINOS Y BÚSQUEDAS DE CONSTRUCCIÓN

Para el entendimiento de los tiempos y de los espacios, para que se posibilite la vida, cuando recordamos aprendemos, como respuesta de la existencia que intenta comprender el mundo aquí, porque a través de la vida cotidiana el ser humana-pueblo sólo es posible si existen y se convive con las que conciben e interpretan la vida. Por eso somos hermanas-pueblo junto con las plantitas, ellas nos recuerdan y nos enseñan que, junto con ellas, somos la naturaleza para hacernos pueblo.¹

El pensamiento de que recordamos para aprender “junto con las plantitas, ellas nos recuerdan y nos enseñan que [...] somos la naturaleza para hacernos pueblo” contiene profundas reflexiones que cobran presencia a través de la voz de Veremunda Guadalupe. Como mujer indígena y maestra (docente) del pueblo mixe de Oaxaca, en su propio nombre existe “otra historia”; este diálogo y reconocimiento de las herbolarias y de estas sabidurías se produce en el marco de diferentes insurgencias políticas indígenas.² Dentro de las prácticas materiales de resistencia indígena se encuentra el

1 V. Guadalupe, “Co-teorización de la idea de Pluriverso y Cosmografía”, diálogo presencial, 2017.

2 Un elemento más es que la profesora participa en el movimiento social magisterial en Oaxaca, de la Sección XXII del SNTE, adherida a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

uso de las herbolarias con sentido alimenticio y medicinal; en estas relaciones con los sistemas herbolarios medicinales se encierran profundos referentes, conocimientos que generan experiencias sociales.

Con este preámbulo en el que cobran copresencia las voces de mujeres-medicina, el presente texto intenta “recordar para aprender”, al acercarnos a la comprensión de la historicidad de los referentes epistémico-sociales que configuran los sistemas médicos herbolarios indígenas, articulados con saberes en prácticas de conocimiento, producto de complejas y profundas epistemologías sociales que, como epistemes rebeldes y resistentes ante la historia colonial de dominación, son resignificadas mediante prácticas y sistemas médicos actuantes y vigentes que sirven de herramientas a sus practicantes, como actores sociales de procesos organizativos indígenas, en el contexto de las movilizaciones políticas contemporáneas en México.

EPISTEMOLOGÍAS SOCIALES: SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS DE SOCIEDADES INDÍGENAS CONTEMPORÁNEAS

Sin duda, hoy debemos advertir los procesos históricos en movimiento, es decir, la historicidad que configura las bases materiales de las epistemes sociales, a partir de comprender nuestras maneras de conocer, simbolizar, interpretar y representar el mundo, como lo señala Popkewitz, al distinguir a la epistemología como “las reglas y los estándares que ordenan y clasifican lo que se ve y sobre lo que se actúa, las distinciones y categorizaciones que organizan las formas de responder al mundo”,³ frente a la epistemología social, que “considera diferentes patrones y principios históricos que se congregan en diferentes tiempos y espacios para hacer posibles los ‘objetos’ de reflexión y acción. El interés de la epistemología social, por tanto, es explorar cómo ‘nosotros’ sabemos y qué sabemos”.⁴

3 “Historia transnacional y comparada. Pensando en el yo y en los otros”, *Historia de la Educación*, 2017, p. 202.

4 *Loc. cit.*

En este sentido, comprender las epistemologías sociales al configurar las maneras de concebir e inscribir nuestros conocimientos es lo que nos lleva tanto a categorizar y ordenar el mundo como a situarnos en él, al ubicarnos como sujetos, en donde se configuran formas del “yo” y se ejercen en simultaneidad con diferentes epistemes históricas. De esta manera, coexisten diversas epistemes sociales en contraste, dado que se producen diferencias que tienen efectos en resonancias sociales e históricas de sus usos y prácticas, en tanto las ideas circulan a través de materialidades sociales y culturales. Además, las epistemologías sociales requieren ser reconocidas a partir de la historia cultural de la educación, que “implica hacer visibles los principios que se generan históricamente sobre quiénes somos y deberíamos ser, reconociendo que las ‘ideas’ y el conocimiento son materiales y tienen el efecto de detener y encerrar lo que es (im) posible”.⁵

Como resultado, nuestras interrogantes se abren a partir del reconocimiento de las epistemologías sociales y, así, nos preguntamos cómo sabemos lo que sabemos, cómo se constituyen las epistemologías sociales disidentes, las cuales, en su capacidad heurística, señalan el proceso de conocimiento. Hecho que nos conduce a cuestionar nuestras formas de memoria: ¿cómo se sabe qué conocemos cuando se *recuerda para aprender* a través de las hermanas plantas-herbolarias? ¿Cómo se han registrado y se practican estos conocimientos? ¿Estas epistemologías sociales contienen, en términos de presencia, utopías de lo (im)posible, por lo que se configuran en ontologías epistémicas?

TEJIDOS ENTRE *HISTORIA CULTURAL*, *EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR* Y *DESCOLONIZACIÓN*

Las epistemes sociales recrean procesos identitarios de sujetos situados, en donde se producen contrastes y diferencias entre ellos. En este contexto, la situación de las epistemes de las sociedades indígenas

5 *Ibid.*, pp. 202-203.

nas contemporáneas resulta contrastante, no sólo por los estereotipos tradicionales y ancestrales,⁶ sino por las concepciones implicadas entre sí sobre la naturaleza, el cuerpo, la salud y la sociedad;⁷ se trata de sistemas de conocimientos y concepciones producto de las sociedades contemporáneas indígenas,⁸ que en muchos de los casos resultan divergentes frente a los modelos históricos de sociedad. La complejidad radica en reconocer tal divergencia a partir de gestar una ruptura con las diferencias coloniales que han instaurado una base de pensamiento derivada del trayecto de una lógica dicotómica y jerarquizante (indígena-mestizo, bueno-malo, hombre-mujer, naturaleza-sociedad), en donde estos paradigmas de pensamiento se hallan inmersos en relaciones neocoloniales históricamente configuradas, las cuales se encuentran actuantes en el presente de nuestros países latinoamericanos; por consiguiente, continúa en vigencia una situación de colonialismo interno.⁹

Nuestro enfoque analítico-interpretativo se basa en tres referentes: a) la corriente de pensamiento definido como “epistemologías del Sur” (ES);¹⁰ b) las discusiones que aporta el giro descolonizador,¹¹ y c) la historia cultural en educación,¹² perspectivas que sirven de he-

6 E. Menéndez, “La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional?”, *Alteridades*, 1994, pp. 71-83.

7 B. von Mentz (coord.), *La relación hombre-naturaleza: reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*, 2012.

8 M. L. Pérez, “La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora”, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 2016, pp. 15-29.

9 P. González, “Colonialismo interno. Una redefinición”, en A. Boron, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, 2006, pp. 409-434; S. Rivera, *Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, 2010; M. P. Meneses, “Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique”, *Revista Andaluza de Antropología*, 2016, pp. 10-28.

10 B. de Sousa, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, 2009; M. P. Meneses, “Ampliando las epistemologías...”.

11 S. Rivera, *Ch’ixinakax utxiwa...*; S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007; W. Mignolo, *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, 2010.

12 T. Popkewitz, “Historia transnacional...”, 2017, pp. 189-205; M. E. Aguirre, “Historia testimonial y construcción de la memoria. Antigüedad de la novedad en tierras mexicanas”, en P. Medi-

herramientas para abrir caminos y búsquedas ante la necesidad compartida de construir opciones que nos permitan repensar la educación desde la historia y la cultura.

PROPUESTAS Y CAMINOS DE CONSTRUCCIÓN PARA “RECORDAR PARA APRENDER”

Proponemos desarrollar este trabajo como un ejercicio y ensayo por medio de las operaciones de problematización y de apertura de las concepciones de las *epistemologías del Sur* y sus propuestas de construcción de *ecologías de saberes*, concebidas como herramientas desde otros ángulos de comprensión de la historia social de la educación, que nos brindan la posibilidad de abrir nuevos horizontes epistémicos¹³ de construcción en terrenos educativos y pedagógicos, pensados como otros caminos: *otras maneras de investigar*;¹⁴ elaborando para ello ejercicios epistémicos de cruces y articulaciones entre los ámbitos de la cultura, la educación y la historia, a través de sus imbricaciones críticas y enriquecedoras, procesos que gestan nuevos y *muy otros* contenidos y horizontes para nutrir nuestro campo pedagógico y de la *historia cultural* de la educación.

Incorporamos una pregunta detonadora, de apertura a otros procesos. Nos referimos a la interrogante que el propio Boaventura de Sousa Santos nos brinda, a saber: ¿qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional?¹⁵ En este sentido, a continuación se presenta un ejercicio de comprensión y construcción de historias interconectadas sobre las epistemes sociales de las herbolarias medicinales, con el propósito de “destotalizar” y generar “grietas” en las dicotomías

na (coord.), *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*, 2013, pp. 35-63.

13 H. Zemelman, *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, 2007.

14 P. Medina, “Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio”, en *idem* (coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, 2019, pp. 90-128,

15 *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, 2006, p. 75.

jerarquizadas que subyacen, como aquellas referidas a la escisión entre naturaleza -y- sociedad, indígena -y- no indígena/“científico”, o bien, “entre medicina moderna/medicina tradicional”, con el fin de intentar, mediante un ejercicio de *ecologías en espiral*, basadas en tres momentos de problematización (o en tres ecologías), a partir del tejido de los hilos de la historia cultural, los sentidos decolonizados y las interrogantes producidas de las epistemologías del Sur (ES), en tanto elementos que brindan el sustento de la argumentación, estructura y trama del presente texto.

Como primer momento, se ubica a las *pedagogías otras*, derivadas de los registros del sistema médico herbolario indígena en textos producidos en el contexto de movimientos sociales en México y América Latina, partiendo del reconocimiento de distintas escalas y geografías. Como segundo momento, la idea de “historias culturales interconectadas”¹⁶ y de la herbolaria (*herbalism*), como alimento y medicina, en sus trayectos y apropiaciones en zonas de contacto intercientífico (ecología entre conocimientos); sobre todo, la importancia de las recetas y los remedios herbolarios como espacios de encuentro entre epistemologías sociales. En el tercer momento se presentan las reflexiones finales, como parte del “recordar para aprender”, estableciendo distintos hallazgos en nuestras incursiones comprensivas de los sistemas herbolarios y sus significados como epistemes sociales que articulan las relaciones entre cuerpo-naturaleza-madre tierra, reconociendo así los tránsitos y los retos en pedagogía e investigación.

**PEDAGOGÍAS OTRAS: SISTEMA MÉDICO HERBOLARIO INDÍGENA
Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA
(DISTINTAS ESCALAS Y GEOGRAFÍAS)**

Durante más de una década de trabajo de investigación hemos encontrado aproximadamente una veintena de textos de herbolaria

16 S. Subrahmanyam, “Las otras historias de Sanjay Subrahmanyam: entrevista”, *Clionauta: Blog de Historia*, 2012; M. P. Meneses, “Ampliando las epistemologías...”.

basados en el conocimiento de los pueblos indígenas, tales como *Medicina maya tradicional. Confrontación con el sistema conceptual chino*;¹⁷ *Cultivando el saber de la medicina tradicional de los pueblos indígenas. Caracol madre de los caracoles, madre de nuestros sueños*,¹⁸ ambos provenientes de municipios indígenas zapatistas.

Magníficos libros y materiales (bellos, sabios y sorprendentes), en donde se articulan las herbolarias locales indígenas con sus traducciones a términos médicos homeopáticos, o bien, la acupuntura y la medicina tradicional china con las concepciones mayas de cuerpo, enfermedad y métodos curativos indígenas. Así, herbolarias y prácticas curativas del sistema médico indígena¹⁹ se vinculan entre sí y se convierten en procedimientos de formación para los promotores indígenas en salud, ya sean zapatistas o de la teología india en Chiapas y Oaxaca.²⁰ En estos textos no se encontraba la visión de subalternidad de los conocimientos bajo las clasificaciones “etno”, como serían las denominadas “etnociencias”; en este sentido, Pérez y Argueta realizan un análisis en particular de estas denominaciones:

Sin bien desarrolladas inicialmente en un ámbito colonial, el surgimiento y el desarrollo de las diversas etnociencias contribuyó a cuestionar y relativizar la racionalidad universalista del conocimiento occidental y a crear una vía de acercamiento y de valoración positiva hacia los conocimientos indígenas. Sin embargo, hay que decir que, a pesar de sus

17 H. García, A. Sierra y G. Balam, 1996.

18 EZLN, s.d.

19 A. Fagetti, *Los que saben. Testimonios de vida de médicos tradicionales de la región de Tehuacán*, 2003.

20 Cabe señalar que este proceso implicó un periodo largo, además de mi formación previa en estos campos, pues en cuanto a la incursión con las organizaciones en la Ciudad de México fue a través de los espacios formativos de la Universidad Chapingo, y en Chiapas (entre 2011 a 2013); posteriormente, he profundizado de manera paralela con ciertas organizaciones sociales en Oaxaca (entre 2012 y 2017). Véase P. Medina, “Otros modos de investigar en salud y educación interculturales, ante proyectos autonómicos como bio/políticas alter-nativas. Opciones De/Coloniales y Estudios Culturales Latinoamericanos”, en *idem* (coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, 2015, pp. 299-334. Actualmente de forma más profunda, ya en el terreno profesional, continúo mi formación en estos campos médicos.

aportaciones, en la adjetivación “etnos”, se mantiene implícita la connotación de referirse a los conocimientos generados por “otros”, por los diferentes, que son a fin de cuentas los colonizados, y que siguen siendo estudiados y pretendidamente validados, desde los conocimientos y las disciplinas científicas occidentales.²¹

Habrà que subrayarlo: libros y materiales sin los procesos excluyentes y coloniales de jerarquizaci3n y dicotomía (indígenas-científicos, es decir, no indígenas) que mantienen los textos de carácter médico, social y antropológico (por cierto, no se producen textos pedagógicos sobre medicinas propias de los pueblos). Estos libros, en cambio, se nutren de una profunda reflexi3n producto de las prácticas y de las necesidades sociales de lucha y atenci3n médica como parte de los servicios de salud, en el contexto de sociedades en movimiento.²²

En México²³ nos acercamos a tres experiencias en este sentido: el Sistema de Salud Autónoma Zapatista en Chiapas,²⁴ la Teología

21 “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, *Cultura y Representaciones Sociales*, 2011, p. 36.

22 R. Zibechi, *Autonomías y emancipaciones*, 2007.

23 Las prácticas formativas de las organizaciones se han centrado en lograr por lo menos cuatro tipos de servicios médicos comunitarios locales, como serían casas de salud comunitarias, farmacias comunitarias, clínicas y hospitales; en estos espacios se atiende tanto con elementos y personal de medicina “oficial/institucionalizada” como con trabajo médico basado en las prácticas indígenas y campesinas de curaci3n.

24 Véase P. Medina, “Autonomía y de-colonialidad en Salud y Educaci3n. Interculturalidad activa en experiencias formativas en medicinas tradicionales y complementarias en México y Latinoamérica”, ponencia presentada en el Congreso de la ALAS, 2013. En el caso zapatista, resulta importante reconocer la experiencia del Sistema de Salud Autónoma Zapatista (SSAZ), que ha transitado por cambios, configuraciones, formas de organizaci3n y decisiones colectivas de forma conjunta con el propio movimiento social, pues desde 1984 existían actividades propias de organizaci3n para la salud, pero es desde 1995-1997 que cobran sentido de estructuraci3n al crear la figura de los municipios autónomos zapatistas. En este campo de relaciones y prácticas se estructura y moviliza cotidianamente el Sistema Autónomo de Educaci3n y el SSAZ, éste con una organizaci3n propia a través del personal de salud: promotores de salud y salud sexual/reproductiva, multiplicadores/as o capacitadores/as de salud, parteras, hierberas/os y hueseros/as. M. E. López, “Los procesos de formaci3n en salud comunitaria: la experiencia pedagógica de Salud y Desarrollo Comunitario, A. C.”, 2011. Cuantitativamente se registra la existencia de 200 casas de salud comunitarias, 25 clínicas regionales autónomas, algunas de ellas con 10 años de funcionamiento y una Clínica Central, farmacias comunitarias, dos hospitales en Oventic y en San José del Río en La Realidad. Véase J. Heredia, “Salud y au-

India en Oaxaca a través de programas de salud, herbolaria y partería, y en el Estado y Ciudad de México a través del Programa de Medicina Tradicional y Terapéutica Naturista de la Universidad Agrícola Chapingo, espacio académico que se ha vinculado con los movimientos sociales campesinos e indígenas de México.²⁵ Emergen también las organizaciones no gubernamentales (ONG) como la asociación civil “Salud y Desarrollo Comunitario” (Sadec) junto con el Movimiento de la Medicina de la Liberación,²⁶ y las prácticas de movimientos sociales como la Teología India a través del Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas (Cenami), provenientes de la Teología de Liberación,²⁷ además del Sistema de Salud Autónomo Zapatista-Chiapas;²⁸ asimismo, el Movimiento Social Magisterial de Oaxaca, por medio de docentes y actores sociales, en tanto polifonía que reúne a diversas voces y prácticas, a través de diferentes concepciones y programas que vinculan lo educativo con los procesos de formación comunal.²⁹

En consecuencia, lo anterior refleja un hecho que es compartido por otras organizaciones campesinas e indígenas en América Latina; en este sentido, se da cuenta del contexto de nuestras *américas* (en plural), en donde se expresa una diversidad de movimientos, y en distintos países que centran sus búsquedas en el sistema médico herbolario indígena, relacionados con programas, proyectos y propuestas curriculares, gestando experiencias “pedagógicas otras”. Debido a la brevedad del espacio disponible anotaré solamente algunas.

En el caso argentino se han definido cátedras universitarias de proyectos de soberanía alimentaria, o bien, en este mismo país, se ha dado el acercamiento al pueblo Mapuche, a la Organización de Mosaic y su vínculo con la “vía campesina”, que desarrollan programas

tonomía: el caso Chiapas”, *Red de Conocimientos de Sistemas de Salud, Comisión: Determinantes Sociales de la Salud*, 2007; G. Muñoz, *ezLN: 20 y 10, el fuego y la palabra*, 2003; *idem*, “La Resistencia”, *La Jornada*, 19 de septiembre, 2004.

25 P. Medina, *Abriendo surcos, rutas y caminos en la ciudad*, 2015.

26 J. Heredia, “Salud y autonomía...”, 2007.

27 A. Cruz, “Medicina tradicional indígena, agresiones y desafíos actuales”, *Cenami*, 2008.

28 M. E. López, “Los procesos...”.

29 P. Medina, “Autonomía y de-colonialidad...”; *idem* (coord.), *Sujetos y conocimientos...*

formativos similares. Se encuentran también las prácticas y políticas andinas y la búsqueda incesante a través de la concepción de “buen vivir”, tanto en Ecuador, con Alberto Acosta,³⁰ como en Bolivia, con Fernando Huanacuni;³¹ asimismo, las experiencias de Colombia, en el Valle del Cauca, por medio del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), o el trabajo correspondiente en la Universidad de Antioquia, y las investigaciones relevantes de Arturo Escobar.³²

Así, estos movimientos y organizaciones sociales nos permitieron acercarnos a sus reuniones, a sus textos y libros, a sus mujeres y hombres: *medicina en acción*, quienes nos compartieron diferentes relatos. En todos estos espacios, en México y Latinoamérica, uno de los ejes centrales de las prácticas formativas de las organizaciones, y de sus programas de demandas, se refiere a la articulación entre educación y salud, mediada por las prácticas pedagógicas de conocimiento en el empleo de las plantas medicinales —las herbolarias— (*ervas-plantas medicinais*); se trata de interaprendizajes, tanto en los procedimientos de curación y atención médica como en los procesos formativos de promotores de salud indígena comunal, igualmente, de las prácticas de soberanía alimentaria a partir del trabajo solidario y de nuevas formas de producción, lo que implica procesos pedagógicos en la formación, a través de la enseñanza y de la transmisión intergeneracional (a niños, niñas y jóvenes) de estos conocimientos en *ervas-plantas medicinais* por parte de las *mujeres y los hombres medicina*.

30 *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*, Quito, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010.

31 *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, 2010.

32 “Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur”, *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 2016, pp. 11-32.

HISTORIAS CULTURALES INTERCONECTADAS DE LAS HERBOLARIAS (HERBALISM). ZONAS DE CONTACTO INTERSOCIAL/CIENTÍFICO (UNA ECOLOGÍA ENTRE CONOCIMIENTOS)

Se denomina sistema herbolario al conjunto de plantas que han sido estudiadas por sus propiedades curativas, lo que posibilita una serie de corpus de prácticas, usos y conocimientos de las plantas medicinales;³³ corpus producto de una interacción constante entre las epistemologías sociales indígenas/campesinas y populares y las bases de epistemologías sociales de modelos institucionalizados médicos, biológicos y químico-farmacéuticos científicos, lo cual hace viable un contacto permanente que hemos denominado intersocial/científico. Como analizamos en el primer apartado, la herbolaria resulta el eje de formación, el espacio y zona de contacto, ya sea en las propuestas de procesos formativos sobre la intervención en prácticas de salud comunal y comunitaria, siempre colectiva en diferentes organizaciones, o en cada contexto social de nuestro país;³⁴ en donde la acción médica se basa en concepciones y prácticas de *herbolarias de curación/salud campesinas e indígenas* (aunque se ejerzan en medios urbanos),³⁵ cuya práctica fundamental de conocimiento médico reside en los saberes sobre el uso y propiedades de plantas medicinales.

Pero detengámonos un poco más en una reflexión documentada y con casos específicos, a partir del reconocimiento de las prácticas médicas concretas basadas en el uso de plantas medicinales, para acercarnos a la comprensión de los diálogos de saberes interculturales, críticos y persistentes, dado que configuran procesos *del estar y del sentir pensar con la tierra*.³⁶ Estas situaciones producen rebeliones de las epistemes expresadas en actos y materialidades, en las prácticas y concepciones médicas de diversas mujeres y hombres de

33 X. Lozoya y C. Zolla, *La medicina invisible. Introducción al estudio de la medicina tradicional de México*, 1984; X. Lozoya, *Plantas, medicina y poder: breve historia de la herbolaria mexicana*, 1994; *idem*, *La herbolaria en México*, 1998.

34 P. Medina, "Diálogo de saberes...".

35 P. Medina, "Curanderos urbanos", 25 de enero, 2017.

36 A. Escobar, "Sentipensar con la tierra...", pp. 11-32.

conocimiento, mujeres y hombres medicina, quienes al indicar el uso de alguna planta medicinal, señalan: “las plantitas por sí mismas hacen su trabajo”.

Necesitamos comprender cómo estas epistemologías sociales producen este vínculo con las plantas (herbolarias) en el reconocimiento de su copresencia en tanto seres que habitan y enseñan, que actúan en la relación con los humanos, lo que nos conduce a interrogarnos sobre sus historias sociales al ser considerados como sujetos, ya que las plantas-herbolarias medicinales también son pensadas como seres en interacción social. No hablamos de un simple animismo o en referencia a una idea romántica de “recuperación de las plantas medicinales”, sino —como señala Alicia Barabas— en torno a la concepción del “animismo” como parte de una profunda epistemología social que

se construye con base en relaciones sociales y en el seno de interacciones realizadas como intercambio recíproco entre las personas y el medio ambiente objetivado. Estas experiencias son sociales y están enclavadas en las prácticas económico-sociales, porque la gente construye a las entidades sagradas socialmente. La epistemología relacional trata del conocimiento del mundo focalizándose en los aspectos relacionales entre los actores y el medio, pero éstos mantienen esas relaciones sociales con otros seres, no porque [...] los consideren a priori personas, sino porque crean con el medio relaciones humanizadas de reciprocidad [...] con otra gente y con las entidades sagradas que se manifiestan en el medio ambiente [y] permite la construcción de la persona, y este proceso es crítico para la reproducción de la identidad social. [...] implica una construcción participativa, ya que se trata de la socialización del medio y no de su dicotomización.³⁷

Esta construcción participativa y relacional, que rompe con la falsa dicotomía y dominio de la sociedad sobre la naturaleza, se transforma en maneras de reciprocidad con las plantas, lo que

37 “Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca”, *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 2008, pp. 127-128.

constituye a las personas y las prácticas de conocimiento de estas herbolarias, configurándolas en acciones e historias propias como sujetos/as de resistencia y de rebelión epistémica ante el embate colonial al que han estado sometidas,³⁸ cuya resiliencia anida en los distintos procesos y lógicas sociales a las que han sido incorporadas, tal como lo representan las prácticas médicas y los sistemas herbolarios de conocimiento, lo que a su vez conduce a la constitución de las personas-indígenas, en donde las plantas medicinales operan como núcleo y relación, como alimento y como elemento central de las prácticas de curación.³⁹

Sistemas herbolarios: trayectos y apropiaciones en “zonas de contacto”

Como ya se mencionó, el uso de la herbolaria ha significado abrir espacios de encuentro, de lucha de historias coloniales y, al mismo tiempo, de subversiones epistémicas y políticas. Como lo señala María Paula Meneses,

moviéndose a través de varias culturas, los sabores y los saberes implicados en la preparación y consumo de alimentos se pueden interpretar como “zonas de contacto” [...] espacios de creatividad, de confrontación y de contacto, donde se articulan diferentes relaciones de poder entre formas de ser y de conocer.⁴⁰

De este modo, en la historia y en las relaciones que guardan las plantas, en su uso medicinal, se hallan implicadas historicidades de

38 Es necesario comprender que, a pesar de esta perspectiva liberadora, muchas veces se coloca a la herbolaria en diálogos interculturales que operan bajo supuestos métodos alternativos de curación y de estética, pero vinculados con marcos de relaciones neocoloniales de explotación y comercialización, lo que se traduce en formas activas de despojo y de autodespojo de las comunidades.

39 E. Linares, “El baño del temazcal, una tradición que ha sobrevivido en el México moderno”, en B. von Mentz (coord.), *La relación hombre-naturaleza...*, pp. 154-177.

40 “Ampliando las epistemologías...”, p.19.

confrontación y de “contacto”.⁴¹ Señalemos la alta difusión en su uso, y no necesariamente alimenticio y medicinal, sino engarzado al consumo comercial, de plantas como jitomate (tomate rojo), cacao (chocolate), estafiate (en lengua náhuatl se nombra como *iztauhyatl*, que se asocia o confunde con el ajeno o absenta, planta de la que se produce la bebida del absinto, o también llamada “licor de ajeno”), palta (abacate) o aguacate, cuyo nombre es de origen náhuatl (*ahuácatl*, que significa “testículo”); flor de piedra (doradilla); maíz (sus filamentos y como planta en la que residen variedades de hongos comestibles y curativos); los majestuosos agaves, magueyes y cactus; chile (*chili* en lengua náhuatl, género *capsicum*, sustancia capsaicina); guayaba (*xalxócotl* o *xexocotl* en lengua náhuatl), cuya denominación “científica” es el *Psidium guajava* o guayaba; vainilla; barbasco, café y patata.⁴²

En México, estas plantas forman parte de las 500 plantas medicinales estudiadas, de las más de 4000 registradas, aunque este conocimiento siempre se encuentra en proceso por parte de la investigación en biología, pues se hace referencia a que en 1990 se tenía registrada la existencia de 3000.⁴³

Estas herbolarias comparten una historia colonial de tránsito y extracción, en cuanto son propiamente originarias de América, y se trata de plantas comestibles y al mismo tiempo medicinales. Si ampliamos la reflexión y consideramos lo señalado por Meneses,⁴⁴ estas plantas, al moverse entre diferentes espacios y culturas, en donde se dan distintas prácticas sociales y saberes implicados en la medicina y en la herbolaria, generan así “zonas de contacto”, como lo refiere Pratt:

41 M. L. Pratt, *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, 2010.

42 Para las investigaciones científicas en materia etnobotánica que sirvieron de referencia a estos datos, véase A. Argueta *et al.* (coords.), *Atlas de las plantas de la medicina tradicional mexicana*, ts. I, II y III, 1994.

43 P. Muñetón, “Plantas medicinales: un complemento vital para la salud de los mexicanos. Entrevista con el Dr. Erick Estrada Lugo”, *Revista Digital Universitaria*, 2009, s.n.p.

44 “Ampliando las epistemologías...”, pp. 10-28.

La zona de contacto desplaza el centro de gravedad y el punto de vista hacia el espacio y el tiempo del encuentro, al lugar y al momento en que individuos que estuvieron separados por la geografía y la historia ahora coexisten en un punto, el punto en que sus respectivas trayectorias se cruzan.⁴⁵

Entonces, dichas plantas y su uso se configuran en esas “zonas de contacto”, ya que tienen un largo proceso de tránsito colonial, registrado y citado por distintos autores: Martín de la Cruz y Juan Badiano en 1553, Bernardino de Sahagún en 1569, Francisco Hernández en 1577, y más recientemente el autor mexicano Maximino Martínez en 2005, entre otros.

Otras historias en el presente: historias interconectadas, comprensión “diatópica” en zonas de contacto intercientífico (una ecología entre conocimientos)

Lo anterior nos conduce a interrogarnos sobre cuáles son las historias y qué memorias y sentidos existen en los referentes sociales de su empleo con fines de curación. Al respecto, es necesario tener en cuenta su estudio a través de las empresas y las acciones coloniales del periodo comprendido entre los siglos XV y XVI, como parte de la intromisión y configuración de dominio colonial, enfocado a continuar de manera física y concreta la conquista material de los “nuevos territorios”, a través de la acción de los “misioneros católicos” y la figura de “las expediciones”, en donde uno de los tesoros principales resultó ser el exhaustivo y reiterativo uso del inventario y registro de las plantas, de las herbolarias (*ervas*), para poder así “arrancar de los exóticos primitivos” sus conocimientos y usos. Esto está ligado a la idea de la riqueza en especias que se buscaba en Oriente, y todo dentro de la gestación de un dominio y expropiación coloniales.

Más allá de reconstruir las empresas coloniales y sus tránsitos (aún presentes), recordemos que el intenso flujo de comercio per-

45 *Ojos imperiales...*, p. 34.

mitía un intercambio por ambos océanos, el Pacífico y el Atlántico. De este modo, la incorporación de herbolarias (incluyendo las especias) implicó una interacción activa entre las herbolarias y las cocinas, entre el conocimiento y las medicinas, su producción y su uso. Reconocer el tránsito y trayecto de las herbolarias (medicinales y de alimento), implica que discutamos dos planos problematizadores que nos permiten las ecologías y relaciones diacríticas y diatópicas, al comprender su significado en los ejercicios epistémicos que posibilitan romper las dicotomías jerarquizantes. Panikkar, quien acuña esta concepción, la define de la siguiente manera:

la hermenéutica diatópica intenta “poner en contacto horizontes humanos radicalmente diferentes”, tradiciones o lugares culturales (*tópoi*) diferentes, para lograr un verdadero *diálogo dialógico* que tenga en cuenta las diferentes culturas: es el arte de llegar a una comprensión “a través de esos lugares” diferentes (*dia-topos*). Para esto, es necesario un reencuentro entre el *mythos* y el *logos*, entre la subjetividad y la objetividad, el corazón y la mente, el pensamiento racional y el espíritu.⁴⁶

Al acercarnos a los distintos *topos* y sus vínculos con la emergencia de epistemes sociales compartidas como los sistemas herbolarios, requerimos comprender, a partir de los tránsitos de la historia cultural, los conocimientos implicados, para hacer posible la emergencia de nuevas relaciones, al “des/residualizar y des/localizar”.

En este sentido, se requiere tejer hilos de los diversos trayectos de las plantas (herbolarias) en cuanto a sus implicaciones de uso, dado que, aunque las patatas, el aguacate, el jitomate (tomate rojo), el chile, la guayaba y la vainilla, junto con el cacao, resultan plantas totalmente incorporadas de forma intercontinental, sería interesante pensar en recetas de cocina de consumo —ya sea en Portugal o en Argentina, en España, en Italia o en México— donde estas herbolarias no estuvieran presentes en la degustación y en los procesos curativos.

46 Mito, fe y hermenéutica. *El triple velo de la realidad*, 2007, s. n. p.

Solamente por dar algunos ejemplos, tendríamos el “gazpacho”, sin tomate rojo; los múltiples guisados portugueses, sin patata (papas); la incorporación del chile (pensado como *ají*, pues se sigue rehuendo su uso por la explosión de sabores y sentidos definidos como “picantes”); el uso del aguacate (palta, abacate, *ahuacatl* en náhuatl) en las distintas “ensaladas”, guarniciones de platillos o a los productos cosméticos; qué no decir de los manjares de chocolate y vainilla en los postres europeos.

Todas estas plantas muchas veces son poco apreciadas como herbolarias y sólo se consumen pensadas como “simple ingrediente”; más lejos aún se encuentra la idea de *reconocer, desresidualizar* y comprender que su uso se enmarca en los tránsitos “de historias interconectadas”:

es como planteo la propuesta de reclamar y reescribir otras historias. [...] En lugar de hacer generalizaciones y simplificaciones, el desafío que se coloca es doble: explicar la persistencia de la relación colonial en la construcción de la historia mundial, al mismo tiempo que proponer alternativas a la lectura de esta historia, en el sentido de construir historias contextuales que —articuladas en red— permitan obtener una perspectiva cosmopolita subalterna de y en el mundo.⁴⁷

Historias relacionadas con el colonialismo, frente a la configuración de las naciones y la creación y trayectos intercontinentales a través de los dominios coloniales. Este reclamo propone escribir y reescribir “otras historias”, historias interconectadas; nos conduce a la situación necesaria de reconstruir el tránsito imperial en la comercialización de plantas y sus usos alimenticios y medicinales, pero desde una polifonía de actores sociales.⁴⁸ Todo ello frente a la visión colonial, que se racializa al usar ideas como la de “alta cocina, o bien, medicina alopática y científica”. Como recalca el historiador S. Subrahmanyam en el siguiente fragmento de una entrevista: “cuando propuse esta idea de historia conectada lo hice inicialmente

47 S. Subrahmanyam, *apud* M. P. Meneses, “Ampliando las epistemologías...”, p. 23.

48 M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, 1998.

en contra de la historia nacional, [...] examinar las conexiones entre imperios, zonas comerciales [...] la historia no está escrita en un género en particular”.⁴⁹

PLANTAS MEDICINALES, ALIMENTACIÓN Y CONSUMO: APUNTES PARA UNA DISCUSIÓN

Por otra parte, en esta relación —medicina tradicional-medicina científica— se hace presente nuevamente este pensamiento dicotómico, monocultural y excluyente, que racializa a la planta (pensada como “naturaleza”), al no aceptar de manera “arrogante” el valor de la experiencia social y del conocimiento que subyace⁵⁰ en el uso de estas plantas por los constructores de conocimiento —mujeres y hombres medicina—, pero que al mismo tiempo se convierten en mercancía de consumo, debido a que los medicamentos farmacéuticos también las contienen, cuestión que se desconoce bajo la idea de “medicinas-medicamentos producidos y probados científicamente” (pensados como productos sociales de la “civilización”).

Este grave desconocimiento genera un consumidor ignorante, que coloca y ofrece su salud bajo la dependencia del fármaco que consume y adquiere a altos costos, y asegura con eso que será mucho más efectivo y “real su proceso de curación”. Al respecto, los usos terapéuticos de las plantas mencionadas poco se conocen más allá de su consumo, dado que tienen altos valores terapéuticos, no sólo por la eficacia de las sustancias que contienen para tratar ciertas enfermedades, sino también por su valor preventivo y una acción holística corporal. Veamos un acercamiento muy breve a dos ejemplos: el chile y el barbasco.

Chile. [...] con su uso como condimento, el chile posee además valores nutricionales y hasta medicinales, como lo habían señalado fray Bernardino de Sahagún y el médico español Francisco Hernández. Sa-

49 S. Subrahmanyam, “Las otras historias...”.

50 B. de Sousa, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, 2000.

bemos que su principal sustancia, la que causa la sensación picante, la capsaicina, es útil para la circulación sanguínea, y de hecho se supone que puede ayudar a prevenir la formación de coágulos y el endurecimiento de las arterias, reduciendo la posibilidad de sufrir ataques cardíacos. Además, por ser ricos en vitaminas A y C, los chiles son útiles para prevenir problemas en la vista, mucosas, encías y dientes.⁵¹

Es posible que una de las plantas mexicanas más importantes para la industria farmacéutica de este siglo y, paradójicamente, muy poco conocida, sea el barbasco. Esta planta ha sido utilizada para la producción industrial de las hormonas esteroides, en particular de la progesterona y sus derivados (que se utilizan como anticonceptivos), y de la cortisona, un potente antiinflamatorio.⁵²

Aquí, debemos recordar las formas de pensamiento del modelo que apela a las relaciones sociales de extracción y aplicación, concibiendo a la naturaleza como objeto de explotación, posesión y mercancía; en el caso del barbasco, al aislar solamente las “sustancias activas” y sus componentes, como sería la noretindrona, que como sustancia activa da pie a la producción farmacológica de los anticonceptivos orales; y del chile, la capsaicina, sustancia activa utilizada como fármaco para dolores musculares, además de que las investigaciones más recientes la vinculan con la oncología.

Los problemas asociados a la desvaloración de esta herbolaria residen tanto en el despojo y la arbitrariedad epistémica de no reconocer los sustratos de la historia cultural de estos alimentos-medicina—sustento y base del sistema médico de sociedades indígenas—como en su traducción a las fórmulas químicas insertas en el sistema farmacéutico capitalista y comercial.

Esta situación se traduce en diversas perspectivas sobre el desarrollo y las concepciones de naturaleza y sociedad que generan una polisemia del concepto “sustentabilidad”, presente en lo que ciertos críticos de dichas concepciones denominan “capitalismo ver-

51 E. Vela, “Propiedades medicinales del chile”, *Arqueología Mexicana*, 2009, s. n. p.

52 N. Hinke, “El barbasco”, *Revista de Cultura Científica*, 2008, p. 54.

de”; idea que apela al uso de alimentos y medicinas “naturales”, enganchados en la transfiguración del modelo hegemónico de salud, “alimentación natural y sana” (vegetarianismo y veganismo de consumo) y a los conceptos de enfermedad y medicalización.⁵³

LAS RECETAS: REMEDIOS HERBOLARIOS COMO ESPACIOS DE ENCUENTROS ENTRE EPISTEMOLOGÍAS SOCIALES

Las prácticas de medicinas indígenas en sus procedimientos de curación operan sus formas, sus “maneras otras” de conocimiento y transmisión, durante y en su propio ejercicio de conocimiento y experiencia o, más bien, en las “zonas de experiencia”⁵⁴ que producen y que se originan de maneras concretas a través de los diagnósticos y las intervenciones físico-corporales. De esta forma, las prácticas y los practicantes de las medicinas basadas en sistemas médicos tradicionales experimentan el vínculo con sus propias historias, de tal modo que la pertenencia y la apropiación se hacen presentes; se crean así espacios en donde se incorporan (literalmente, se hacen cuerpo):⁵⁵ historias, relatos, cantos, experiencias de frío y calor, humo y sabor a plantas. En las recetas, los remedios, la elaboración de preparados herbolarios, se desarrolla un complejo sistema que ha tenido que ser reconocido en la *Farmacopea herbolaria... nacional*.⁵⁶ Las recetas médicas se transmiten como recomendaciones y remedios a partir de la oralidad,⁵⁷ y en los procedimientos directos como formas de *oralitura*. De esta manera, se reactualizan las memorias y sus experiencias

53 Un ejemplo de ello es, como afirma Muñetón (“Plantas medicinales...”, 2009, s. n. p.), que “desde el punto de vista económico, en el mercado Sonora de la Ciudad de México se venden día con día aproximadamente unas 10 toneladas de plantas curativas”.

54 P. Medina, “Zonas de experiencia: subjetivación política/relatos en movimiento”, *Tramas*, 2016, 207-241.

55 A. López, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, 1980; *idem*, “El dios en el cuerpo”, *Dimensión Antropológica*, 2009, pp. 7-45.

56 *Farmacopea herbolaria de los Estados Unidos Mexicanos*, 2013.

57 G. Feijoo, “El potencial pedagógico de la historia oral para comprender la memoria social de las mujeres afro-descendientes en Cali”, en P. Medina (coord.), *Maestros que hacen...*, pp. 91-106.

en el presente, y asimismo se establecen “futuros anteriores”,⁵⁸ se recrean gustos, saberes, sensaciones, colectividades, colores, olores, sabores y temperaturas. En este sentido,

las recetas, muchas de ellas incluso hoy circulan apenas en el campo de la oralidad, dicen mucho acerca de encuentros de saberes y de culturas [...] ¿Cómo conseguir que se lean las recetas como textos históricos y textos literarios? ¿Cómo legitimar este saber? ¿Cómo descolonizar nuestras bibliotecas y archivos, para superar las insistencias en representaciones fruto del delirio colonial?⁵⁹

Las recetas, como señala Meneses, “contienen información antigua sobre la preparación de diferentes”;⁶⁰ lo que en nuestro caso implica hablar de herbolarias medicinales como “los remedios curativos” que conjugan en su acción diferentes elementos de plantas, que en su combinación producen otros efectos terapéuticos, junto con pieles de animales, venenos de diferentes reptiles e insectos, cortezas, minerales extraídos de piedras y barro de suelos de diverso origen. Al producir estas recetas como “remedios” que sanan, siendo parte del vínculo con la naturaleza, se ofrece un agradecimiento a una planta (*erva*), por la posibilidad de ser “curada o curado”, de transformarse en persona, a partir de restablecer su equilibrio vital; por ejemplo, alguien que tiene un padecimiento al caminar, al recobrar su movilidad, *recuerda que una planta (erva) lo cura*, y se da cuenta de que no ha sido sabio, de ahí que *necesita “recordar para*

58 Este concepto realmente lo pensé a partir de buscar la bibliografía de A. Mbembe, *Crítica de la razón negra*, 2016, quien publica en español en la editorial Futuro Anterior, aunque el concepto es hermoso por su profundidad y por los alcances de su construcción desde las ideas de *paseidad* (P. Ricoeur, “La marca del pasado”, *Historia y Grafía*, 1999, pp. 157-185) o bien, las articulaciones con resonancias biográficas y los ejercicios de las memorias en el presente.

59 M. P. Meneses, “Ampliando las epistemologías...”, pp. 20-21.

60 Cabe señalar que Paula Meneses desarrolla un trabajo sobre las recetas de cocina: “muchas de las recetas y de los platos que las mujeres negras de las Américas confeccionan contienen información antigua sobre la preparación de diferentes platos de diversas regiones del continente africano. Esos saberes, que contienen en sí incluso saberes de otros lugares del mundo, atravesaron el Índico y el Atlántico en la carga de los navíos, bien sea de la mano de comerciantes, o sea de personas traficadas como esclavas por más de 300 años”. *Ibid.*, p. 20.

aprender”,⁶¹ pues ha olvidado su camino y sus pasos al andar. Es en la experiencia a través de su cuerpo que, por medio de las plantas medicinales, recobra su sincronía con los tiempos y espacios de y con la Madre Tierra, con la naturaleza en su cuerpo.

HALLAZGOS Y RETOS EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL “RECORDAR PARA APRENDER” CON LA NATURALEZA EN EL CUERPO (ESPACIOS DE TRADUCCIÓN ENTRE EPISTEMES SOCIALES)

Durante este trayecto hemos intentado *recordar para aprender*, lo que implica la acción de una memoria colectiva como parte del estar en el mundo, construyendo sentidos a partir del reconocimiento de los sistemas herbolarios, por lo que, en función de las interrogantes propuestas, hemos podido *acercarnos a estas pedagogías que se ejercen recordando* y configurando relaciones múltiples de sí con otros y otras, al *ser humanas y humanos pueblo* con las plantas como hermanas, y como madre el suelo que pisamos: la Madre Tierra.

Retornemos, una vez más, en esta búsqueda y construcción en espiral, al *espacio* creativo de los propios libros producidos por estas organizaciones: *Medicina maya tradicional. Confrontación con el sistema conceptual chino*⁶² y *Cultivando el saber de la medicina tradicional de los pueblos indígenas...*⁶³ Al acercarnos a sus contenidos y usos, nos percatamos de que en ellos se presentan verdaderas ecologías y diálogos de saberes e interconocimientos, al gestar traducciones interculturales descolonizadoras y diatópicas entre sistemas médicos. Si bien están basados en el Sistema Médico Herbolario Indígena (propio),⁶⁴ establecen núcleos de contrastación y comparación y amplían conceptos, los cuales se definen y ejercen a través de prácticas sociales médicas específicas, traduciendo e incorporando bases epistémicas entre distintos sistemas herbolarios-médicos: indí-

61 V. Guadalupe, “Co-teorización de la idea...”.

62 H. García, A. Sierra y G. Balam.

63 EZLN.

64 A. Fagetti, *Los que saben...*

gena-maya, homeopático y chino, aunque estos dos últimos procedan de geografías distantes.

Al contrastar entre sí estos sistemas médicos se establecen los núcleos centrales del principio herbolario equiparado al cuerpo humano, o bien, referido a la imagen de una planta, como seres vivientes, ambos en interconexión. Por lo que se entrelazan los ciclos de la Naturaleza-Madre Tierra y los ciclos del cuerpo como formas de un estar comunal,⁶⁵ de “pensar y sentir con la Tierra”.⁶⁶

Para las medicinas tradicionales (indígenas, chinas, japonesas, hindúes y la propia homeopatía), estos ciclos se encuentran incorporados y son el cuerpo mismo. El cuerpo o funciona y se desarrolla o decrece (muere) y se transforma por vía de los ciclos vitales de la naturaleza, en donde cuerpo y naturaleza son articulación y posibilidad de existencia.⁶⁷

En tanto, como síntesis *de los hallazgos* encontramos que, si bien la herbolaria atraviesa el horizonte de sentido de distintos sistemas médicos, las plantas medicinales resultan uno de sus referentes fundamentales que “escapan al pensamiento dicotómico entre medicinas”.⁶⁸ De esta manera, la herbolaria, por medio de sus lógicas múltiples, reconfigura y despliega una serie de prácticas y concepciones que implican muchas posibilidades para comprender su acción transformadora, y sus potencialidades epistémicas como espacio de reactualización de las memorias y de relación entre saberes, conocimientos y concepciones de la naturaleza, la Madre Tierra y los vínculos y relaciones de las sociedades.

Al comprometer como aparato comprensivo a la historia cultural, a los giros descolonizadores y a las epistemologías del Sur, es posible comprender los sentidos de la reciprocidad intercomprensiva, es decir, se requiere colocar en tensión todos los saberes y epistemologías comprometidas, en condiciones de diferencias, en

65 J. Martínez, “Diario Comunal 175: hagamos educación ahora y siempre”, 2014.

66 A. Escobar, “Sentipensar con la tierra...”, pp. 11-32.

67 A. López, *Cuerpo humano...*; *idem*, “El dios...”, pp. 7-45.

68 B. de Sousa, *Una epistemología del sur...*, p. 109.

los márgenes de lo histórico y en los contornos de las igualdades de condiciones para el diálogo como conocimientos actuantes.

Es en los marcos de la historia cultural y de las epistemologías del Sur ya referidas, donde se requiere reconocer los topos-lugares a partir de la artesanía de las prácticas, concibiéndolas como zonas de contacto⁶⁹ y como zonas de experiencia,⁷⁰ lo que posibilita interconocimientos para gestar distintas formas interculturales y descolonizadoras de conocimiento, así como la insistencia en la comprensión de las prácticas a las cuales se “enganchan” los sentidos, los significados de la acción sentipensante⁷¹ en las territorialidades de las medicinas tradicionales y de las condiciones mismas de su hacer.

Los hechos y los contextos analizados a través de este capítulo requieren, para su comprensión, la construcción de nuevos referentes que brinden alternativas ante la adversa situación que experimentamos de desigualdad y exclusión epistémicas, producto de la racialización de sujetos y conocimiento, frente a la posibilidad y potencialidad del poder pensar e intervenir bajo la perspectiva de una necesaria transformación en las matrices de pensamientos. En consecuencia, y a manera de retos educativos, señalamos el trazo de caminos epistémico-sociales que posibiliten pedagógicamente la revaloración y el reconocimiento de la diversidad de saberes y prácticas para potenciar una necesaria emergencia de conocimientos, epistemes y ontologías políticas en una copresencia actuante.

Ante la interrogante inicial (¿qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional?),⁷² a través del presente trabajo, en la construcción de un tejido argumentativo, hemos reconocido la importancia de la elaboración de las interrogantes que, a partir de historias interconectadas, pueden tornarse en campos o regiones de comprensión del lugar-topos en donde se ha producido el abismo colonial que ha implicado la escisión entre la producción e interpretación de los

69 M. L. Pratt, *Ojos imperiales...*

70 P. Medina, “Zonas de experiencia...”, pp. 207-241.

71 O. Fals-Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina*, 2009.

72 B. de Sousa, *Conocer desde el Sur...*, p. 75.

conocimientos, a partir de los ámbitos relacionales entre cuerpo-sociedad y naturaleza, como parte de una de las líneas dominantes de las modernidades existentes. Por otro lado, hemos reconocido la importancia metodológica y epistémica del trabajo comprensivo en la transformación y tránsito de “la sociología de las ausencias a la sociología de las emergencias”,⁷³ es decir, de la ausencia colonial a la copresencia descolonizadora, para transfigurar la escena de racialización epistémica y de los practicantes de estos conocimientos, a partir de comprenderlos no como “tradicionales” sino como epistemes sociales y actuantes, copresentes en relaciones “interhistóricas”⁷⁴ y no sólo interculturales. Todas estas tareas implican retos para repensar la educación y la cultura desde nuevos horizontes.

REFERENCIAS

- Acosta, Alberto, *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*, Quito, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2010.
- Aguirre Lora, María Esther, “Historia testimonial y construcción de la memoria. Antigüedad de la novedad en tierras mexicanas”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*, Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas, CENEJUS/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2013, pp. 35-63.
- Argueta, Arturo, Leticia Cano, María Elena Rodarte y María Concepción Gallardo (coords.), *Atlas de las plantas de la medicina tradicional mexicana*, ts. I, II y III, México, INI, 1994.
- Bajtín, Mijail, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores, 1998.

73 B. de Sousa, *Una Epistemología...*, p. 132.

74 R. Segato, “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, en K. Bidaseca y V. Vazquez (comps.), *Feminismos y (pos)colonialidad. Descolonizando el feminismo en y desde América latina*, 2011, pp. 17-48.

- Barabas, Alicia, “Cosmovisiones y etnoterritorialidad en las culturas indígenas de Oaxaca”, *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 7, 2008, pp. 119-139.
- Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana, 2007.
- Cruz, Abad, “Medicina tradicional indígena, agresiones y desafíos actuales”, *Cenami*, 2008, <<http://cenami.org/?p=586>>, consultado el 4 de febrero, 2012.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI Editores/Clacso, 2009.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Lima, UNMSM, 2006.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Bilbao, Palimpsesto, 2000.
- Escobar, Arturo, “Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur”, *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 11, núm. 1, 2016, pp. 11-32.
- EZLN, *Cultivando el saber de la medicina tradicional de los pueblos indígenas. Caracol madre de los caracoles, madre de nuestros sueños*, México, Promotores de Salud, s.d.
- Fals-Borda, Orlando, *Una sociología sentipensante para América Latina*, antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo, Buenos Aires, Clacso/Siglo XXI Editores, 2009.
- Fagetti, Antonella, *Los que saben. Testimonios de vida de médicos tradicionales de la región de Tehuacán*, México, BUAP, 2003.
- Feijoo Martínez, Germán, “El potencial pedagógico de la historia oral para comprender la memoria social de las mujeres afro-descendientes en Cali”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Maestros que hacen historia, Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*, Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas, CENEJUS/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2013, pp. 91-106.
- García, Hernán, Antonio Sierra y Gilberto Balam, *Medicina maya tradicional. Confrontación con el sistema conceptual chino*, México, Edu-

- cación, Cultura y Ecología/Foro de Apoyo Mutuo-México/Ramón Vera Herrera, 1996.
- González Casanova, Pablo, “Colonialismo interno. Una redefinición”, en Atilio Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (comps.), *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Clacso, 2006, pp. 409-434.
- Guadalupe, Veremunda, “Co-teorización de la idea de Pluriverso y Cosmografía”, diálogo presencial, Oaxaca, 12 de noviembre, 2017.
- Heredia, Joel, “Salud y autonomía: el caso Chiapas”, *Red de Conocimientos de Sistemas de Salud, Comisión: Determinantes Sociales de la Salud*, OMS, 2007, <http://www.who.int/social_determinants/resources/csdlh_media/autonomy_mexico_2007_es.pdf>, consultado el 22 de mayo, 2018.
- Hinke, Nina, “El barbasco”, *Revista de Cultura Científica*, núm. 89, 2008, pp. 54-57.
- Huanacuni, Fernando, *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*, Lima, CAO, 2010.
- Linares, Edelmira, “El baño del temazcal, una tradición que ha sobrevivido en el México moderno”, en Brígida von Mentz (coord.), *La relación hombre-naturaleza: reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*, México, CIESAS/Siglo XXI Editores, 2012, pp. 154-177.
- López Austin, Alfredo, “El dios en el cuerpo”, *Dimensión Antropológica*, vol. 46, 2009, pp. 7-45, <<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=3823>>, consultado el 12 de octubre, 2016.
- López Austin, Alfredo, *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, 2 vols., México, UNAM, 1980.
- López Enríquez, María Elizabeth, “Los procesos de formación en salud comunitaria: la experiencia pedagógica de Salud y Desarrollo Comunitario, A. C.”, tesis de licenciatura en Pedagogía, México, FFYL-UNAM, 2011.
- Lozoya, Xavier y Carlos Zolla, *La medicina invisible. Introducción al estudio de la medicina tradicional de México*, México, Folios, 1984.
- Lozoya, Xavier, *La herbolaria en México*, México, Conaculta, 1998.
- Lozoya, Xavier, *Plantas, medicina y poder: breve historia de la herbolaria mexicana*, México, Pax, 1994.

- Martínez Luna, Jaime, “Diario Comunal 175: hagamos educación ahora y siempre”, 2014, <<http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>>, consultado el 22 de julio, 2015 (entrada de blog).
- Mbembe, Achille, *Crítica de la razón negra*, Buenos Aires, Futuro Anterior, 2016.
- Medina Melgarejo, Patricia, “Autonomía y de-colonialidad en Salud y Educación. Interculturalidad activa en experiencias formativas en medicinas tradicionales y complementarias en México y Latinoamérica”, ponencia presentada en el Congreso de la ALAS, Chile, 2013, <<https://docplayer.es/48060506-1-el-camino-de-institucionalizacion-sistema-medico-estatal.html>> consultado el 4 de agosto, 2020.
- Medina Melgarejo, Patricia, “Diálogo de saberes en Pedagogías otras del Sur. Sistemas médicos herbolarios como proyectos educativos descolonizadores: infancia, cuerpo, territorio”, en *idem* (coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, México, Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 2019, pp. 90-128.
- Medina Melgarejo, Patricia, “Curanderos urbanos”, México, UPN, 25 de enero, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=RaeP_-eo8o&feature=youtu.be>, consultado el 29 de enero, 2018 (video).
- Medina Melgarejo, Patricia, “Zonas de experiencia: subjetivación política/ relatos en movimiento”, *Tramas*, núm. 46, 2016, pp. 207-241.
- Medina Melgarejo, Patricia, *Abriendo SURCOS, rutas y caminos en la ciudad*, México, UNACH/UNICH/UABJO/1450 Ediciones, 2015.
- Medina Melgarejo, Patricia, “Otros modos de investigar en salud y educación interculturales, ante proyectos autonómicos como bio/políticas alter-nativas. Opciones De/Coloniales y Estudios Culturales Latinoamericanos”, en *idem* (coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, México, UNACH/UNICH/UABJO/1450 Ediciones, 2015, pp. 299-334.
- Medina Melgarejo, Patricia (coord.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*, México, UNACH/UNICH/UABJO/1450 Ediciones, 2015.

- Menéndez, Eduardo, “La enfermedad y la curación ¿Qué es medicina tradicional?”, *Alteridades*, vol. 4, núm. 7, 1994, pp. 71-83.
- Meneses, María Paula, “Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique”, *Revista Andaluza de Antropología*, núm. 10, 2016, pp. 10-28.
- Mignolo, Walter, *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.
- Muñetón Pérez, Patricia, “Plantas medicinales: un complemento vital para la salud de los mexicanos. Entrevista con el Dr. Erick Estrada Lugo”, *Revista Digital Universitaria*, vol. 10, núm. 9, 2009, s. n. p., <<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num9/art58/int58.htm>>, consultado el 10 de diciembre, 2017.
- Muñoz Ramírez, Gloria, “La Resistencia”, *La Jornada*, 19 de septiembre, 2004, s. n. p., <<http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>>, consultado el 25 de marzo, 2013.
- Muñoz Ramírez, Gloria, *EZLN: 20 y 10, el fuego y la palabra*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2003.
- Panikkar, Raimon, *Mito, fe y hermenéutica. El triple velo de la realidad*, Barcelona, Herder, 2007, <<http://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html>>, consultado el 15 de mayo, 2017.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena, “La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora”, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 15-29, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269002>>, consultado el 3 de marzo, 2018.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta, “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, *Cultura y Representaciones Sociales*, año 5, núm. 15, 2011, pp. 31-56.
- Popkewitz, Thomas, “Historia transnacional y comparada. Pensando en el yo y en los otros”, *Historia de la Educación*, vol. 36, 2017, pp. 189-205.
- Pratt, Mary Louise, *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*, México, FCE, 2010.
- Ricœur, Paul, “La marca del pasado”, *Historia y Grafía*, núm. 13, 1999, pp. 157-185.

- Rivera Cusicanqui, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2010.
- Secretaría de Salud, *Farmacopea Herbolaria de los Estados Unidos Mexicanos*, 2013, <https://www.farmacopea.org.mx/>, consultado el 12 de noviembre, 2017.
- Segato, Rita, “Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez (comps.), *Feminismos y (pos)colonialidad. Descolonizando el feminismo en y desde América Latina*, Buenos Aires, Godot, 2011, pp. 17-48.
- Subrahmanyam, Sanjay, “Las otras historias de Sanjay Subrahmanyam: entrevista”, *Clionauta: Blog de Historia*, 2012, <<https://clionauta.wordpress.com/2012/03/02/las-otras-historias-de-sanjay-subrahmanyam-entrevista/>>, consultado el 15 de mayo, 2017 (entrada de blog).
- Vela, Enrique, “Propiedades medicinales del chile”, *Arqueología Mexicana*, núm. 32, 2009, s. n. p. <<https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/propiedades-medicinales-del-chile-0>>, consultado el 11 de diciembre, 2017.
- Von Mentz, Brígida (coord.), *La relación hombre-naturaleza: reflexiones desde distintas perspectivas disciplinarias*, México, CIESAS/Siglo XXI Editores, 2012.
- Zemelman, Hugo, *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Antrophos, 2007.
- Zibechi, Raúl, *Autonomías y emancipaciones*, Lima, América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/UNMSM, 2007.

ESCUCHO, BAILO, CANTO, OPINO Y APRENDO. DE LAS PRÁCTICAS DE TRADICIÓN ORAL EN LA MÚSICA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TODO PROCESO FORMATIVO

Lourdes Palacios

INTRODUCCIÓN

Los modelos de transmisión oral desencadenan procesos de pensamiento de los cuales sabemos poco en el mundo académico y que por su valor e importancia considero fundamental estudiar. La tradición oral tiene mucho que decir en cuanto a los procedimientos que la caracterizan, a sus formas de enseñanza y aprendizaje, determinadas por un modo de conocer fundado en la percepción sensible y como práctica cultural que congrega y favorece vínculos humanos. Para los efectos de este estudio, interesa argumentar acerca de las aportaciones que los modelos de transmisión oral pueden hacer a las formas de aprendizaje utilizadas en los espacios académicos, fundamentalmente de dominio teórico-lógico-racional-conceptual, que muestran limitaciones para una comprensión orgánica de los fenómenos de la realidad. Tomo como antecedentes los estudios realizados desde la teoría de la oralidad¹ y los de la teoría de la oralidad de la palabra,² así como los desarrollados desde el campo de la antropología de la música.³

1 E. Havelock, *La musa aprende a escribir*, 2008; W. Ong, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, 1987; J. Goody, *El hombre, la escritura y la muerte. Conversación con Pierre-Emmanuel Dauzat*, 1998.

2 M. Trapero, "La poesía improvisada y cantada en España", en J. M. Fraile, *La palabra: expresiones de la tradición oral*, 2002, pp. 95-120.

3 A. Merriam, *The anthropology of music*, 1964; B. Nettl, "Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship", *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, 2010, pp. 1-9;

Para esta reflexión, me inspiro de manera particular en los procesos de transmisión oral de la música, teniendo presente el carácter sistémico de las prácticas de la oralidad, donde el sonido es un proceso no desvinculado de la palabra y el movimiento. Asumo, de este modo, que se trata de formas de conocimiento de naturaleza multisensorial que implican al cuerpo en su totalidad. De ahí que los alcances del presente estudio no se limiten al campo de la educación musical y artística, sino que, por el contrario, su impacto se extienda al terreno de la educación y las prácticas escolares en sentido amplio.

La oralidad es una modalidad de aprendizaje que se ha utilizado en propuestas alternativas de enseñanza de la música, retomando las prácticas tradicionales de México en la transmisión generacional de repertorios, ritmos, giros melódicos, secuencias armónicas, dotaciones instrumentales y pensamiento poético, significados que, al final de cuentas, transmiten por completo una historia cultural. En esta práctica se tiene la oportunidad de escuchar la sonoridad completa de las expresiones musicales, es decir, se experimentan sus componentes rítmicos, melódicos y armónicos de manera simultánea. A ellos se suman los elementos poéticos, que se despliegan a través de los artificios de la improvisación en verso que se desarrolla sobre la marcha, acompañado todo por el movimiento corporal, que transcurre mediante los dispositivos dancísticos que se unen al discurso del hecho social total. Lo anterior sucede sin dejar de considerar la incorporación de elementos de teatralización y expresiones de carácter visual plasmados en la vestimenta, en el uso de máscaras y todo tipo de adornos que acompañan comúnmente a estas manifestaciones. En ellas, los aprendices se van incorporando gradualmente, captan al vuelo lo que los más expertos hacen, escuchando, observando, imitando, repitiendo por el placer mismo que produce la práctica musical y el encuentro con los otros. Son prácticas que están imbuidas de un importante espíritu de cooperación y donde se comparte democráticamente el saber, pues no importa si los actores tienen pequeñas participaciones, si sólo tocan un fragmento

J. Blacking, "¿Qué tan musical es el hombre?", *Desacatos*, 2003, pp. 149-162; C. Small, "El musicar: un ritual en el espacio social", *Revista Transcultural de Música*, 1999, pp. 1-16.

o intervienen con elementos sencillos, ya sea cantando, bailando, acompañando rítmicamente con el cuerpo o con algún instrumento sencillo. Lo importante es que participan de la experiencia común y en ella está precisamente la oportunidad para compartir y adquirir la destreza de las prácticas implicadas, con la posibilidad de acceder cada vez a un dominio mayor, a través de la acción y la vivencia directas. Se pudiera decir que en esta atmósfera el alumno goza de una cierta libertad que es guiada, pero que al mismo tiempo le da el margen necesario para autoconducirse y educarse activamente, pues es él quien decide en qué aspecto de la experiencia desea enfocarse.

La oralidad, en este ámbito, utiliza como medios expresivos el sonido, la palabra, el movimiento, la visión, la gestualidad, a través de los cuales se despliega un conocimiento multisensorial que suscita, entre otros aspectos, el desarrollo de habilidades auditivas, verbales, psicomotoras, visuales, táctiles, gestuales, etcétera. De este modo, las prácticas de la oralidad activan los sentidos y propician la participación del cuerpo en los procesos de conocimiento, configurando una base sensible que facilita el tránsito hacia formas más complejas de pensamiento. Es así como la oralidad muestra la fecundidad de un conocimiento que se inicia desde lo sensorial para posteriormente alcanzar lo teórico conceptual, aspecto por demás importante para considerar en el terreno educativo.

Por otra parte, las prácticas de la oralidad enseñan, de acuerdo con la caracterización hecha, que no se puede parcelar el conocimiento, que es necesario abordar los fenómenos como totalidades; enseñan también que se aprende en comunidad, que el conocimiento se construye socialmente, en la cercanía con el otro, no en la homogeneidad, sino en la heterogeneidad y en la diversidad; que se aprende en la acción y la participación directas, no a través de la abstracción y la teorización. De donde se entiende que los procesos de abstracción y teorización tendrán un mejor desarrollo si tienen como antecedente y se insertan en un conocimiento de sólida base sensorio-perceptiva. Ésa es una de las mayores aportaciones de los procesos de conocimiento que ocurren a través de la oralidad y que pueden retomarse no sólo para la enseñanza y el aprendizaje de la música sino para todo el proceso educativo.

A partir de estas reflexiones, considero importante resaltar e insistir en la trascendencia que la oralidad tiene no sólo para el aprendizaje específico en el campo de la música, sino como conjunto de prácticas que contribuirían al desarrollo general de la niñez y que debieran implementarse en la educación básica. Asimismo, las prácticas de la oralidad nos muestran su convergencia con los preceptos de las pedagogías llamadas activas, lo cual nos confirma su vigencia, carácter innovador y enorme riqueza.

El estudio se inicia con una revisión detenida de la oralidad, sus prácticas y mecanismos, a fin de entender su esencia, su lógica, sus estrategias y, en su caso, sus potenciales cualidades para la educación; posteriormente se enfoca en los procesos de transmisión oral de la música, para finalmente proceder a la identificación y análisis de los elementos de interés pedagógico presentes en la oralidad.

LA ORALIDAD, SUS PRÁCTICAS Y MECANISMOS

La oralidad se entiende como una forma de comunicación sin escritura, como *un proceso social formativo*⁴ y como un modo de conciencia distinto que posee sus propias reglas en la estructuración del pensar y del sentir.⁵ Su reconocimiento como tal no ha sido tarea sencilla en una sociedad que ha explicado los fenómenos desde la lógica del pensamiento analítico y abstracto, configurado fundamentalmente por una cultura basada en la escritura.

La tradición oral tiene la particularidad de que se enseña mediante la acción.⁶ Los medios de transmisión oral se basan en procesos que tienen que ver con la observación, la imitación y el hacer mismo, en donde los mecanismos perceptivos e intuitivos juegan un papel fundamental. Se trata de un conocimiento que se produce esencialmente en la esfera de lo sensible,⁷ con fuertes implicaciones

4 E. Havelock, *La musa...*, p. 70.

5 *Ibid.*, p. 55.

6 *Ibid.*, p. 118.

7 *Loc. cit.*

emocionales, afectivas y sociales. Las culturas sin escritura ponen en la mesa de debate el tema de la oralidad como vía de conocimiento, el cual está implícito en el proceso mismo de reproducción cultural. Los saberes contenidos en los mecanismos de transmisión oral tienen mucho que aportar a la educación y a las formas teórico-analíticas predominantes en el modelo académico occidental.

Considero que muchas de las cualidades de la música de tradición oral han quedado veladas y prácticamente no son consideradas en los ámbitos académicos. Las causas son históricas, tienen que ver, entre muchos otros factores, con la imposición de la cultura escrita y los valores que la han apuntalado, así como con el lugar que se les ha asignado a las culturas de tradición oral⁸ en las sociedades modernas. La cultura oral de la palabra estructura el pensamiento de una manera peculiar, moviliza procesos que involucran formas de comprensión de la realidad más vinculadas a situaciones prácticas, definidas como pensamiento situacional,⁹ regidas por una dinámica de carácter opuesto a la de la cultura escrita. Por su parte, el conocimiento de la escritura conlleva procesos de pensamiento totalmente diferentes a los construidos por la cultura oral; se trata de un pensa-

8 En una primera aproximación al concepto de tradición oral éste se puede definir como el acervo cultural de una sociedad conservado y almacenado en la memoria colectiva. Dicho acervo abarca la totalidad de la cultura heredada y es esencial para la continuidad y reproducción de la sociedad de una generación a otra. J. Vansina *apud* E. Florescano, *La función social de la historia*, 2012, p. 160. También se considera al lenguaje hablado como el primer formador de la memoria colectiva (E. Florescano, *La función...*, p. 154), de ahí que sus medios de conservación por excelencia hayan sido los "relatos orales, proverbios, máximas, poemas y cantos" (G. Giménez, *Identidades sociales*, 2009, p. 73). El verso ha sido uno de los recursos mnemotécnicos para la transmisión y fijación de la memoria colectiva; se apoya en las estructuras del ritmo, en la repetición de fórmulas y en la métrica de la poesía. En su expresión, la palabra ha estado unida a la música y al movimiento, a manera de un lenguaje totalizador. El verso es poseedor de una musicalidad intrínseca, "palabra envuelta en el canto rítmico de la poesía" (E. Florescano, *La función...*, p. 157) y un recurso de comunicación con enorme eficacia para captar la atención del escucha que, expresado en conjunción con el canto y la danza, ha sin duda contribuido a la conservación de la tradición y la memoria colectivas. "La tradición oral implica el predominio de la objetivación espacial, iconográfica, ritual y gestual de la memoria; su reactivación permanente por medio de 'portadores de memoria' socialmente reconocidos (los ancianos, los trovadores, los 'testigos' calificados...); y su transmisión por comunicación de boca en boca y de generación en generación". G. Giménez, *Identidades sociales*, p. 73.

9 W. Ong, *Oralidad y escritura...*, p. 56.

miento conceptual y abstracto que opera a partir de la categorización y la clasificación, el cual utiliza procedimientos deductivos formales regidos fundamentalmente por la lógica.¹⁰ Nos resultan mucho más familiares los procesos para el acceso al conocimiento a través de la cultura escrita, por ser la forma que predomina en nuestra cultura alfabetizada, y desconocemos en la práctica los que se elaboran por medio de la cultura oral.

El interés por el estudio de los procesos de conocimiento que suceden mediante la oralidad se inició en las primeras décadas del siglo xx y se extendió ampliamente durante la segunda mitad, lo que dio lugar a importantes contribuciones que hoy permiten saber de las funciones de la oralidad en diversas sociedades, a lo largo de la historia de la humanidad.¹¹ La oralidad ha cumplido con una finalidad social primordial en las sociedades sin escritura, al fungir como soporte y archivo de la memoria colectiva, para lo cual se ha valido de estrategias y mecanismos diseñados para facilitar su funcionamiento y conservación.

10 *Ibid.*, p. 55

11 Sobre el desconocimiento y el impacto de los estudios de la oralidad, Trapero explica: “desde ese desconocimiento general es desde donde puede explicarse la conmoción intelectual que produjo el descubrimiento por parte de Milman Parry y de Albert Bates Lord, en la década de los 30 de este siglo [se refiere al siglo xx], de la poesía épica popular de los pueblos sur-eslavos (serbios, bosnios y croatas, incluso macedónicos). Porque la importancia del descubrimiento de Parry no queda sólo en el interés que supone el conocimiento de una tradición poética local, con todo lo extraordinaria que ésta sea en sí misma, sino que hay que valorarla en la repercusión que tomaron los estudios posteriores de Lord, al comprobar (y demostrar) que el funcionamiento de los recursos ‘formulísticos’ de la poesía popular eslava se basaba en mecanismos similares a los de la poesía homérica. Es decir, que siendo la poesía homérica una manifestación —sublime, eso sí, y obra individual también de un genio creador— de poesía tradicional, ocho siglos antes de Cristo, venía a demostrarse que esa manera de hacer poesía no se había agotado y que volvía a aparecer ante los ojos del mundo en un lugar de los Balcanes veintiocho siglos después de los hitos homéricos. Y los estudios que siguieron en la línea iniciada por Parry y Lord (Ong, Zumthor, Finnegan, Havelock, Frenk, Foley...), y que configuran la llamada ‘teoría de la oralidad’, nos han venido descubriendo un mundo cada vez más amplio de manifestaciones de poesía improvisada, insertadas plenamente en las tradicionales populares, vivas y funcionales, de otros ambientes culturales y de otros pueblos muy ajenos a los sur-eslavos”. “La poesía...”, p. 96.

LOS PRINCIPALES MECANISMOS DE LA ORALIDAD.
DE LA AUDICIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LA CONCIENCIA.
EL GERME DEL PENSAMIENTO ESTÁ EN EL SONIDO

La trascendencia de la audición en la comunicación oral es determinante. Ong¹² le otorga un papel crucial al lenguaje como sonido articulado, al asegurar que el pensamiento mismo tiene un vínculo muy estrecho con el sonido. En absoluta coincidencia con este autor, Havelock plantea que la configuración de la conciencia está dada por la acústica:

en la oralidad primaria las relaciones entre los seres humanos están dominadas exclusivamente por la acústica (complementada por la percepción visual de la conducta corpórea). La psicología de esas relaciones es también acústica, y acústicas son las relaciones entre el individuo y su sociedad, su tradición, su *ley* y su gobierno. La comunicación primaria comienza, por cierto, visualmente, con la sonrisa, el ceño, el gesto; pero eso no nos lleva muy lejos. El reconocimiento, la respuesta, el pensamiento mismo se producen cuando escuchamos sonidos lingüísticos y melodías y respondemos profiriendo un conjunto de sonidos distintos a fin de corregir, ampliar o negar lo que hemos escuchado.¹³

En las ideas plasmadas se observa la forma en que estos estudiosos atribuyen al sonido una importante participación en la génesis del pensamiento y en la cimentación de la psique humana, así como en la relación que se establece entre el individuo y su entorno social. De ahí que una vía privilegiada de acceso al conocimiento sea precisamente por el oír. Los anteriores planteamientos invitan a reflexionar seriamente sobre la trascendencia de la música y sus dinámicas de aprendizaje en los procesos formativos.

12 *Oralidad y escritura...*

13 *La musa...*, p. 104.

DE LOS MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRADICIÓN

También podemos ver que los métodos para el aprendizaje de la tradición se dice que son, por un lado, visual y por otro, lingüístico. El método visual consiste sencillamente en la observación de lo que hacen otros para posteriormente imitarlos. Por su parte, el método lingüístico se funda en la transmisión del pensamiento colectivo, aquello que tiene un significado que es *compartido por toda la comunidad y que expresa su tradición y su identidad histórica*, y lo hace a través de un lenguaje que facilita su memorización; este lenguaje es el habla ritualizada, basada en fórmulas y estructuras rítmicas.¹⁴ De lo anterior se deriva la importancia de todos los sentidos en la apropiación de conocimiento, uno de los preceptos fundamentales de las pedagogías activas y de enorme valor para la educación.

DEL HABLA RÍTMICA Y SU DOBLE FUNCIÓN

Es así como, en consonancia con lo antes dicho, se entiende que el soporte de la oralidad está en la acústica a través del habla rítmica, una forma de lenguaje repetible que dio lugar al surgimiento de la poesía oral.¹⁵ Esta modalidad comunicativa ha cumplido una doble función. La primera, de orden social, consistente en preservar la tradición, al forjar en su dinamismo una *versión memorizada* de esta tradición. La segunda es de carácter estético y se deriva de la experiencia placentera que producen las formas verbales o estructuras rítmicas utilizadas para facilitar la memorización. En este sentido, Havelock atribuye una función didáctica “al papel cultural del lenguaje versificado en una sociedad de comunicación oral, en la cual

14 *Ibid.*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*

15 La poesía oral es una práctica cultural que se encuentra muy viva e incluso revitalizada en prácticamente todas las culturas del mundo, según lo asentado por Trapero, quien sostiene que la poesía oral improvisada es un fenómeno muy viejo y universal, cuyos orígenes, dentro de nuestra cultura occidental, hay que ir a buscarlos en la poesía grecolatina, y de cuya supervivencia en la actualidad quedan testimonios muy vivos en casi todos los países del mundo. “El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión”, *Simposio sobre Patrimonio Inmaterial. La voz y la improvisación: imaginación y recursos en la tradición hispánica*, 2008, pp. 6-33.

la memorización efectiva depende del uso del ritmo. Actuando como una especie de enciclopedia versificada”.¹⁶

La poesía oral es una forma del habla basada en la versificación improvisada donde el canto y el movimiento corporal están fuertemente implicados; de ahí que su análisis obligue a su comprensión como totalidad compleja, en virtud de que su existencia está dada y depende de esa unión de elementos. La estructuración de un discurso mediante esta forma comunicativa se apoya en un repertorio de recursos y fórmulas rítmicas memorizadas, las cuales son utilizadas y adecuadas por el poeta-cantor a las necesidades y temáticas situacionales¹⁷ en las que se desarrolla el discurso. En dicha estructura hay elementos acústicos de permanencia y elementos de contenido que cambian de acuerdo con lo que demanda cada ocasión y contexto específicos. Al respecto Havelock afirma que:

La retención exitosa en la memoria se forma por repetición. La repetición se asocia a una sensación de placer, factor de primera importancia para entender la fascinación de la poesía oral. Lo que se requiere es un método de lenguaje repetible (es decir, unas estructuras de sonido acústicamente idénticas) que, sin embargo, sea capaz de cambiar de contenido para expresar significados diversos. La solución que descubrió el cerebro del hombre primitivo fue convertir el pensamiento en habla rítmica.¹⁸

El pensamiento convertido en habla rítmica, en lenguaje poético, resulta un dispositivo eficiente para el almacenamiento de información cultural y una forma eficaz para su preservación y uso posterior; además de esta función, también cumple una función recreativa y estética dada por el uso del ritmo, como forma de placer primigenia y base de todos los placeres biológicos conocidos por el ser humano. Con lo anterior queda claro que el placer constituye un

16 *La musa...*, p. 57.

17 W. Ong, *Oralidad y escritura...*

18 *La musa...*, p. 111.

valioso motor para el aprendizaje, elemento por demás de interés para su consideración en el campo educativo.

El ritmo acústico, una técnica valiosa para enseñar la tradición

De acuerdo con lo anterior, el placer que produce el ritmo acústico es el motor que impulsa a su repetición y el ancla que fija y permite su retención:

El ritmo acústico es un componente de los reflejos del sistema nervioso central, una fuerza biológica de importancia primordial para la oralidad [...] Sea como sea, parece que su vinculación con la música y la danza, así como la parte que tiene en las respuestas motrices del cuerpo humano, son indiscutibles. De acuerdo con ello, las sociedades orales asignaban comúnmente la responsabilidad del habla conservada a una asociación entre poesía, música y danza.¹⁹

De esta manera se destaca el uso del ritmo como una técnica valiosa para enseñar la tradición, donde queda de manifiesto su importancia para el aprendizaje por el placer que produce. En el mismo sentido y haciendo referencia a los sistemas de composición oral, Havelock considera que “sus ritmos son biológicamente placenteros, especialmente cuando se hallan reforzados por cantos musicales, por la melodía y por los movimientos corpóreos de la danza”.²⁰ El ritmo, como se puede ver, es un elemento estructurador, presente en distintas formas y planos expresivos; el habla rítmica los convoca, se acompaña con sonidos y movimientos corporales e impacta emocionalmente y contribuye al cumplimiento de su función didáctica; de donde se observa la imposibilidad de concebir estos elementos por separado: la poesía, el canto, la ejecución de instrumentos musicales y la danza están unidos y forman parte de un mismo discurso, de

19 *Ibid.*, p. 112.

20 *Ibid.*, p. 116.

una misma red signica.²¹ Lo cual confirma que los fenómenos de la realidad conforman unidades complejas, concepción que resulta crucial para considerar en el terreno educativo al colaborar en su comprensión como totalidades que requieren ser abordadas desde su complejidad.

EL LENGUAJE COMO UN MODO DE ACCIÓN

Otro aspecto sobresaliente de la oralidad es el que hace referencia al lenguaje como un modo de acción. Los estudiosos de la oralidad²² señalan que uno de los mecanismos característicos de la comunicación oral es precisamente la acción. En el habla narrativa el relato tiene una importancia central; esta forma descriptiva de hechos y sucesos produce gozo y expectación, sobre todo porque lo que se cuenta se desarrolla a partir de las cosas que hacen los personajes en cuestión y las reacciones y respuestas que tienen a esas acciones. Son las historias que se narran de personas y cosas que ocurren en situaciones del presente y que tienen que ver con sus vidas; son éstas las que les significan y las que interesa transmitir y comunicar, y las que el oyente espera y desea escuchar. Sobre el tema de la acción y su relevancia en la transmisión de saberes por vía de la oralidad, Havelock escribe:

La acción, requiere a su vez unos agentes que estén haciendo algo o diciendo algo acerca de lo que están haciendo, o a quienes se les esté haciendo algo. Parece que un lenguaje de la acción, no de la reflexión, es requisito previo de la memorización oral. [...] todos los sujetos de enunciados deben ser narrativizados, es decir, que deben ser nombres de agentes que hacen cosas, trátase de verdaderas personas o de otras fuerzas personificadas. Los predicados a los que se vinculan deben ser

21 G. Camacho, "Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal", en F. Híjar (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, 2009, pp. 25-38.

22 E. Havelock, *La musa...*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*

predicados de acción o de una situación presente en la acción, jamás de esencia ni de existencia.²³

Con lo cual se confirma que se aprende haciendo, en la implicación del hecho o suceso mismo. Éste es otro elemento fundamental para la educación y que ha sido ampliamente tratado por los grandes pedagogos y las corrientes pedagógicas de vanguardia.

LOS PROCEDIMIENTOS DE TRANSMISIÓN ORAL DE LA MÚSICA

Para el análisis y caracterización de los procedimientos de transmisión, enseñanza y aprendizaje musical en las culturas de tradición oral, tomo como referentes los estudios de autores considerados ya clásicos en el campo etnomusicológico internacional.²⁴ Además de estos autores, hay algunos otros que han enriquecido la perspectiva de los procesos de transmisión oral de la música a través de estudios en diferentes contextos.²⁵ Junto con estos autores, considero como referentes de sumo valor las contribuciones de los etnomusicólogos mexicanos que han empezado a trabajar en torno a estas temáticas.²⁶ Todos estos autores han abordado la perspectiva cultural de

23 *La musa...*, p. 117.

24 A. Merriam, *The anthropology...*; B. Nettl, "Music education...", pp. 1-9; J. Blacking, "¿Qué tan musical...", pp. 149-162; C. Small, "El musicar...", pp. 1-16.

25 J. Baily, "Anthropological and psychological approaches to the study of music theory and musical cognition", *Yearbook for Traditional Music*, 1988, pp. 114-124; T. Rice, "The ethnomusicology of music learning and teaching", *College Music Symposium*, 2003, pp. 65-85; P. Campbell, "Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura", *Revista Internacional de Educación Musical*, 2013, pp. 42-52; L. Green, *How popular musicians learn*, 2002; F. Salah, "Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb", *Oráfrica: Revista de Oralidad Africana*, 2007, pp. 15-34; R. Martín, "El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales", *Historia Actual Online*, 2010, pp. 85-97.

26 G. Flores, "Antes se tocaba de papel, se estudiaba con un maestro. Remembranzas de la educación musical rural en Totolapan, Morelos", *Alteridades*, 2011, pp. 149-163; *idem* (coord.), *Bandas de viento en México*, 2015; M. Alonso, *La "invención" de la música indígena de México*, 2008; *idem*, "El tambor y la luna. Saberes y expresiones musicales de los pueblos indígenas de Chiapas", *Culturas Indígenas, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, 2011, pp. 27-31; G. Camacho, "Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber", en G. de J. Castillo (coord.), *Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicolo-*

la música y se han adentrado en el estudio de los procedimientos de transmisión oral, algunos de ellos de manera más específica, a través de la focalización de los fenómenos del aprendizaje y la enseñanza musical implicados en dichos procedimientos. De estos estudios, se pueden derivar algunos principios básicos que aportan conocimiento para la comprensión de los procedimientos de transmisión oral, así como para la identificación y delimitación de sus recursos y sus técnicas, todos ellos atributos que interesan a los objetivos de este estudio. El primero de los elementos característicos de las culturas orales que interesa destacar es el aprendizaje musical como parte de un proceso de enculturación, que tiene sus particularidades según el contexto donde se desarrolla la práctica. Se trata de un proceso de conocimiento donde se aprende mirando, escuchando y participando, proceso al que Rice llama “auditivo-visual-táctil o auditivo-visual-cinestésico”.²⁷ Por su parte, Martínez Ayala lo denomina “sistema músico-lírico y coreográfico”.²⁸ El método radica fundamentalmente en seguir los modelos de comportamiento a través de la imitación y la repetición. El proceso se da a partir de las prácticas culturales donde los saberes se despliegan, involucrando todo el cuerpo, además de aspectos conscientes e inconscientes que son de diversa índole y en los que muchas veces ni siquiera media la palabra. De ahí que varios autores consideren que es un conocimiento que, más que enseñarse, se aprende²⁹ y al que se le atribuye una importante dosis de autodidactismo y autoaprendizaje.

Las prácticas culturales que enmarcan el aprendizaje musical están caracterizadas por la fuerza de la comunalidad que trae consigo el disfrute de una actividad que congrega y que tiene entre sus

gía, 2007, pp. 115-127; *idem*, “Las culturas...”, pp. 25-38; *idem*, “Culturas musicales del México profundo”, en A. Recasens (dir.), *A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*, 2010, pp. 27-36.

27 “The ethnomusicology...”, pp. 10 y 13.

28 “Una foto de agüita’ o ‘El gusto del fin del mundo’. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente”, en H. Huesca (ed.), *Salvaguarda del patrimonio musical en riesgo*, 2010, pp. 53-68.

29 A. Merriam, *The anthropology...*; T. Rice, “The ethnomusicology...”, pp. 65-85; A. Sevilla, “Son Raíz’: diálogo musical entre regiones culturales”, en F. Híjar (coord.), *Cunas, ramas...*, pp. 287-309.

objetivos más vitales fortalecer los lazos humanos dentro de la comunidad.³⁰ De ahí que la práctica musical sea una actividad esencialmente grupal a la que el aprendiz se integra y en la que participa desde el primer momento, es decir, aprende en la experiencia misma del tocar, cantar y bailar. En términos pedagógicos, se podría decir que *aprende a tocar tocando*, pero sin restringirse a esa práctica, ya que en el acto están involucradas muchas otras dimensiones del hecho cultural. Otro aspecto fundamental para considerar es que en la música de tradición oral hay códigos; es una expresión que tiene reglas, que cuenta con recursos metodológicos³¹ construidos en cada cultura y determinados por lo específico de los contextos culturales. Muchas de estas culturas poseen teorías musicales analíticas bien articuladas,³² basadas en fórmulas rítmicas, literarias, o en sílabas, guías verbales u otros recursos que podrían entenderse como una especie de notación oral³³ que es utilizada en la enseñanza musical. Un aspecto más es su carácter dinámico; la cultura musical es una conjunción entre la tradición y el cambio, es una práctica constituida por elementos de permanencia y elementos de cambio; es en esencia una forma expresiva que se renueva continuamente y que, por su naturaleza, abre amplias posibilidades para que cada ejecución se convierta en un acto de creación, de recreación permanente, donde todo el que participa puede dar su versión particular del hecho cultural. Camacho afirma que se trata de un patrimonio germinal, “porque dichas prácticas están dotadas de un ímpetu vivificante, de un impulso seminal orientado a mantener su reproductibilidad social”.³⁴ Los principios antes anotados son el punto de partida para el análisis del tema de la oralidad musical, que interesa puntualizar en este trabajo.

30 G. Camacho, “Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca”, *Diario de Campo*, 2011, pp. 40-45.

31 M. Alonso, “‘Sin música no hay fiesta, no hay nada’: aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas”, *Música Oral del Sur: Música Hispana y Ritual*, 2012, pp. 242-252.

32 J. Baily, “Anthropological and psychological...”, p. 115.

33 *Loc. cit.*

34 “Las culturas...”, p. 33.

CARACTERIZACIÓN DE LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD

Con relación a la oralidad y sus mecanismos, podemos saber que éstos operan con una lógica del hacer, más que con un sentido deliberativo regido por premisas o planteamientos teóricos. Por tanto, la actuación y la acción viva resultan fundamentales en las dinámicas reproductivas y regenerativas de las culturas orales. Eric Havelock lo sintetiza en los siguientes términos:

La tradición se enseña mediante la acción y no mediante ideas o principios. Para su enseñanza las sociedades orales deben procurarse un contexto adecuado para la actuación, a la que asisten oyentes invitados o que se hayan invitado ellos mismos a fin de participar en lo que es, por un lado, un lenguaje de especialistas, pero, por otro, un lenguaje en el cual participan en mayor o menor grado todos. La inclinación natural de los seres humanos a divertirse —y aquí entra de nuevo en acción el principio de placer, para socorrer a la necesidad social— suscita fiestas comunes y sentimientos comunes, sentimientos compartidos por todas las sociedades orales y centrales para su funcionamiento exitoso, en cuanto proporcionan las necesarias situaciones de instrucción. La fiesta se convirtió en ocasión para la recitación épica, el canto coral y la danza. La fiesta ritual puede adquirir la forma del simposio, de una asociación colectiva más pequeña, un vehículo adecuado para el verso más breve y la actuación personal. En estas ocasiones el verso de una sociedad oral descubre su medio de “publicación”, que es el término exacto para designar el proceso [...]. El auditorio oral participa no sólo escuchando pasivamente y memorizando sino participando activamente en el lenguaje usado. Palmeaban, bailaban y cantaban colectivamente como respuesta al canto del cantor.³⁵

Las acotaciones anteriores ayudan a comprender la lógica de la oralidad como forma comunicativa, sus funciones, mecanismos y las situaciones o contextos requeridos para su despliegue y ejecución. Asimismo, permiten comprender la trascendencia que tienen

35 *La musa...*, p. 119.

los contextos de actuación donde estos mecanismos tienen lugar. Los espacios de encuentro colectivo constituyen escenarios para la reconstrucción, regeneración y afirmación cultural, y también para el desahogo y satisfacción de las necesidades sociales más esenciales; es innegable su importancia como lugares para la liberación y sublimación de fuerzas pulsionales,³⁶ así como para el desdoblamiento de emociones y sentimientos, a través de las grandes dosis de placer y gozo que sus prácticas culturales proporcionan.

Estos escenarios de actuación, además de ayudar a la conservación de la memoria colectiva, al fortalecimiento de la identidad cultural y al cumplimiento de una gran gama de necesidades humanas y sociales, proporcionan las condiciones adecuadas para las *situaciones de instrucción*. La fiesta,³⁷ y todo lugar que desempeña funciones similares, opera a la manera de un foro donde se realiza el intercambio de ideas y saberes de una cultura y donde se aprenden los procedimientos y técnicas que le son propios, mediados por los mecanismos de la oralidad, que son los que garantizan su funcionamiento y continuidad.

La exploración realizada acerca de la oralidad y sus mecanismos ha permitido arribar a su comprensión como entidad compleja que posibilitó, a su vez, una aproximación a los elementos que la caracterizan y a los procedimientos implicados en su enseñanza y aprendizaje. Su análisis invita a reflexionar acerca de prácticas educativas que podrían construirse desde estos referentes, los cuales muestran un enorme potencial para abrir la perspectiva de la educación y enriquecer las estrategias de orden teórico analítico comúnmente utilizadas en los ámbitos académicos.

Mediante el análisis de los mecanismos de la oralidad se ha podido saber que en la comunicación oral la audición es un elemento fundamental, donde el habla ritualizada tiene un papel central. De ahí que sea común el uso de estructuras o fórmulas rítmicas que

36 L. Palacios, "Sublimación, arte y educación en la obra de Freud", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2007, pp. 13-24.

37 La fiesta ritual, a la que hace referencia E. Havelock en *La musa...*, está viva y muy presente en muchas culturas de nuestro país, así también lo están los mecanismos que la caracterizan.

se desarrollan mediante la repetición, acción que está fuertemente asociada al placer. Según se pudo ver, este aspecto constituye una necesidad humana esencial y resulta útil como apoyo a la memorización y un motor fundamental para el aprendizaje. También se pudo constatar que el ritmo es un elemento estructurador, presente en la versificación improvisada, y unido al canto y al movimiento corporal, que toma forma en la danza y la ejecución de instrumentos musicales. Y que todo ello se desarrolla como una totalidad compleja que cumple diversas finalidades; entre otras, mantener viva la tradición, fortalecer la identidad y los vínculos comunales, además de producir experiencias estéticas placenteras.

Las reflexiones y estudios teóricos sobre la oralidad hacen evidente la necesaria concepción del fenómeno como un todo, donde poesía, música y danza se entretajan participando de un discurso más amplio, junto con muchos otros elementos que conforman el proceso de la oralidad. Entendemos así que el fenómeno del habla es inseparable del sonido y del movimiento; se trata de un mecanismo acústico cinético, que compromete al cuerpo en toda su organicidad.

Con lo anterior se confirma que los fenómenos de la realidad se presentan como unidades completas, de ahí la dificultad para su comprensión cuando se abordan fragmentos de ella que impiden su visión y comprensión como hecho total, aspecto fundamental en el terreno educativo, donde el abordaje global de los fenómenos se convierte en un imperativo de importancia mayúscula.

LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN PROPORCIONAN LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Las prácticas y mecanismos de la oralidad examinados en su esencia y dinámica interna resultan enormemente atractivos para su estudio desde el campo educativo. La tradición y sus formas regenerativas nos dan pistas para recuperar mecanismos que fueron funcionales para la humanidad durante muchos siglos —y que lo siguen siendo, pues se encuentran vigentes y muy vivos en muchas culturas hoy en día— y de los cuales podríamos aprender.

A continuación, hago referencia, a manera de una síntesis esquemática, de algunos de los principales mecanismos y prácticas de la oralidad delineados por los estudiosos del tema,³⁸ de entre los cuales se podrían identificar aquellos que serían potencialmente sugerentes para su reflexión y consideración dentro del ámbito educativo:

- Para su enseñanza, las sociedades orales se procuran un contexto adecuado para la actuación que proporciona a su vez las situaciones para el aprendizaje.
- La asistencia es voluntaria, los participantes pueden ser invitados o ellos mismos se invitan.
- Participan especialistas y legos, todos tienen una intervención en mayor o menor medida.
- El auditorio oral participa activamente, cantando, bailando, palmeando, no existe la separación entre el artista activo y el público receptor pasivo.
- El poeta cantor es un autor, un intérprete creador, no existe la separación entre esas dos figuras.
- Constituyen prácticas regidas por el principio de placer, pues existe una necesidad social de congregación y una inclinación natural de los seres humanos a la diversión.
- El conocimiento se adquiere por los sentidos, se basa fundamentalmente en la escucha y la observación.
 - La acústica ejerce un predominio en las relaciones humanas y en la configuración misma del pensamiento.
 - Se complementa con la percepción visual de la conducta corpórea.
- La tradición se enseña mediante la acción.
 - Se aprende haciendo.
 - Se aprende por imitación y repetición.
- Se aprende en la vivencia, en el hacer y no por prescripciones o teorizaciones previas.
- El ritmo acústico es una fuente de placer y un componente de importancia primordial para la oralidad. El habla rítmica aso-

38 E. Havelock, *La musa...*; W. Ong, *Oralidad y escritura...*; J. Goody, *El hombre...*

ciada a la música y la danza constituye un medio placentero y efectivo para la recitación y memorización compartidas.

- En la comunicación oral es fundamental el uso de fórmulas fraseológicas estandarizadas, es decir, de estructuras de sonido acústicamente idénticas, que por el placer que producen ayudan a la retención y memorización.
- En las manifestaciones musicales es común el uso de frases y fórmulas rítmicas y melódicas que dinamizan y facilitan la improvisación.
- Es un conocimiento intuitivo, situacional, práctico, gozoso, no consciente, no prescriptivo, no directivo, no positivo.
- Los fenómenos se conocen completos, en su manifestación integral y en su articulación sistémica y no a partir de su división en fragmentos.

Una de las estrategias sugeridas por la oralidad y que interesa focalizar es la que hace referencia a la creación de un contexto propicio para el encuentro y desarrollo de las prácticas culturales, componente que suministra al mismo tiempo las situaciones de aprendizaje. Como ya se vio, en las sociedades orales los contextos adecuados para la actuación son los espacios para las fiestas, que atienden la *inclinación natural de los seres humanos a divertirse* y satisfacer su necesidad social de congregación. Los contextos de actuación toman la forma de un simposio o un medio en el que se ponen en circulación y se hacen públicas las creaciones poético-musicales, donde se resignifica la vida, se reafirman las creencias, se comparten las ideas, los sentimientos, aspectos todos de primordial importancia para el fortalecimiento de los vínculos humanos y la sobrevivencia comunitaria. Estos contextos de actuación, fundamentales en las dinámicas orales, son los escenarios para la regeneración cultural, el goce estético y el aprendizaje de saberes múltiples.

Es relevante considerar el valor formativo que encierra el acto mismo del encuentro colectivo, del trabajo en grupo,³⁹ pues el solo

39 En la comprensión de que “el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra) y en las relaciones provocadas por dicha activi-

hecho de contar con un espacio que permita la reunión con otros resulta de suyo muy atractivo para los niños; esta apetencia está en su naturaleza, forma parte de su necesidad.⁴⁰ El encuentro con otros es por sí solo un ingrediente de regocijo que garantiza un buen porcentaje del éxito de la tarea por desarrollar.

El reto que enfrenta la educación hoy en día es precisamente el de poder generar espacios vitales significativos, que resulten placenteros, emocionantes y atractivos para el estudiante. No es fácil pensar en la reproducción fiel de contextos para el aprendizaje musical dentro de los ámbitos escolarizados, donde sabemos que lo que prima es la contención, la limitación del movimiento, la falta de entornos para el encuentro colectivo, etcétera. Sin embargo, si se es consciente de la enorme riqueza formativa de estos contextos de actuación, se puede pensar en adecuaciones o en el diseño de opciones inspiradas en los elementos esenciales que contribuyan a cumplir algunas de sus principales funciones.

POSIBILIDADES DE LA ORALIDAD COMO REFERENTE PARA LA EDUCACIÓN

La oralidad y sus mecanismos nos hablan de una ingeniería del conocimiento, de una tecnología del saber, con características muy particulares, y con sus propias dinámicas de reproducción y recreación fundadas en procedimientos de base sensorio-perceptiva. Son muchos aportes los que la oralidad puede hacer a la reflexión pedagógica en los tiempos actuales, donde claramente se observa que la educación institucionalizada se alejó de estos ordenamientos. La educación hoy en día está entrampada en diseños demasiado prescriptivos, centrados en el análisis y la abstracción, que hacen el recorrido del apren-

dad". P. L. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, 2006, p. 17. Lo anterior en consonancia con una premisa fundamental que sostiene que "la conciencia del hombre está determinada por su ser social". *Ibid.*, p. 16.

40 Habrá que recordar, una y otra vez, que *el ser humano es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente*. E. Pichon-Rivière, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, vol. 1, 1999.

dizaje excesivamente escabroso. Lo que ahí se ofrece no hace sentido ni en los niños ni en los jóvenes ni quizá, en los maestros, o cada vez menos, pues las nuevas generaciones tienen al alcance herramientas que los llevan rápidamente y de manera más directa hacia lo que les interesa conocer. Es bien sabido que en la actualidad muchos estudiantes aprenden a tocar un instrumento a través de los tutoriales disponibles en línea e incluso a través de videojuegos diseñados como material didáctico para estos fines.

El saber escolarizado se alejó de los procesos de aprendizaje que son consustanciales al ser humano, y afines a sus necesidades individuales y sociales. Se distanció también de formas de entendimiento que pasan por la sensibilidad, la intuición, el sentido común y que permitieron a la humanidad hacer sociedad y sobrevivir por siglos. Maneras muy acordes con su naturaleza y constitución, que muestran que el camino es más directo, orgánico y disfrutable. Eso es lo que enseña la oralidad y lo que puede aportar a la reflexión pedagógica, de ahí la importancia de descifrar sus códigos y tratar de comprender su lógica.

Una cuestión fundamental para repensar enfoques y prácticas educativas más satisfactorios obliga necesariamente a indagar acerca de cómo pensamos, cómo conocemos, elementos sustanciales para entender las formas de aprendizaje más adecuadas y derivar estrategias congruentes con dichos procesos.

Para comprender los mecanismos de la oralidad y las formas de aprendizaje involucradas, los estudios más recientes sobre los procesos del conocer aportan herramientas valiosas para detectar formas y contextos de aprendizaje que han sido parte del desarrollo del ser humano a lo largo de la historia y que muestran convergencia con la naturaleza y caracteres que lo definen.

LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD DESDE LALENTE DE LA COGNICIÓN ENACTIVA

La antropología de la música ha dado cuenta mayoritariamente de los procesos socioculturales del fenómeno sonoro. Muy recientemente

te han empezado a surgir enfoques teóricos que intentan avanzar hacia una perspectiva que, además de abordar los procesos sociales y culturales, considere también procesos biológicos y psicológicos involucrados en el fenómeno y que dentro de un contexto cultural interaccionan y participan en el aprendizaje y la construcción de conocimiento musical.

Para la comprensión de estos procesos complejos de conocimiento, se han venido sumando miradas que se nutren de perspectivas interdisciplinarias, y que adicionan nuevas argumentaciones al bagaje filosófico, semiótico, antropológico y sociológico construido hasta ahora; se trata de un conocimiento proveniente de disciplinas como la biología, la psicología, las neurociencias, etcétera.

En este sentido, resulta sumamente sugerente la teoría enactiva de Francisco Varela,⁴¹ que propone el estudio de la cognición desde una perspectiva corporal situada. Desde este lugar, la música se entiende como una práctica que toma forma en la acción cotidiana, donde el conocimiento musical se construye en la experiencia misma. En esta línea de pensamiento, la experiencia⁴² es considerada como la *noción máxima de conocimiento*, por lo que se tiene la convicción de que “no se conoce a través de la mente sino por me-

41 Para Varela, la enacción consiste en que la percepción es acción guiada perceptivamente y que las estructuras cognitivas emergen de los modelos sensoriomotores recurrentes que permiten que la acción sea guiada por la percepción. El concepto de enactividad está situado en la acción, en la posibilidad de movimiento que tienen los seres vivos y que les permite interactuar y conducirse en el mundo, por lo que, desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en la acción misma, en contacto e interacción con el medio. F. J. Varela, E. Thompson y E. Rosch, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, 1997, pp. 203 y 206.

42 Sobre la preeminencia de la experiencia como base del conocimiento, Santoni Rugiu nos recuerda que esta idea había sido ya considerada mucho tiempo atrás: “cuando subrayamos la insigne contribución de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Ferrière, Kerschensteiner y muchos otros que consolidaron la supremacía pedagógica de *la experiencia personal activa*, y sin querer quitarles nada a estos monstruos sagrados de la educación moderna, no debemos olvidar que dicha supremacía pedagógica, es decir, la supremacía de modelos formativos opuestos a los modelos aristocráticos e intelectuales tradicionalmente consolidados por la teoría de la disciplina formal, es un innegable mérito histórico de las artes medievales. Cuando digo artes no me refiero sólo a la organización de los talleres artesanales, sino también a los talleres o los fundagos de los grandes y medianos mercaderes”. Nostalgia del maestro artesano, 1996, p. 109.

dio del cuerpo que interactúa consigo mismo y el entorno o nicho ecológico”.⁴³ Para la teoría enactiva, el cuerpo no está escindido de la mente, es su extensión; tampoco es un instrumento controlado por ella, sino que es la estructura donde tienen lugar dichos procesos de conocimiento, la armazón de las capacidades cognitivas, donde juntos, cuerpo y mente, conforman una unidad.

La teoría enactiva enriquece la perspectiva de la oralidad y aporta elementos para profundizar en algunos de sus mandatos más característicos. Las formas orales, en el caso específico de la música, abren amplias posibilidades como estrategias metodológicas que podrían enriquecer la formación del músico de nuestros tiempos; de manera específica, de aquellos cuya preparación está todavía muy centrada en el aprendizaje de los códigos escritos y alejada de procesos sensitivos y perceptivos.

El músico de academia, a la inversa que en la tradición oral, aprende por procedimientos analíticos y abstractos; primero conoce los signos y posteriormente los traduce a sonidos.⁴⁴ Este procedimiento contraviene la naturaleza misma de la música, cuya esencia es fundamentalmente auditiva, de ahí que la falta de énfasis en la oralidad empobrezca el desarrollo de la habilidad auditiva y obstaculice la creatividad.⁴⁵ Éstas son algunas de las razones que motivan a analizar sus posibilidades en la educación.

HACIA UN DIÁLOGO ENTRE LOS MECANISMOS DE LA ORALIDAD Y LA PEDAGOGÍA

La oralidad es una forma de acceso al conocimiento que está viva y continúa siendo un mecanismo esencial en muchas sociedades para la reproducción de su cultura y para heredar a las jóvenes generaciones sus conocimientos y valores. Los mecanismos que caracterizan a

43 J. Castro, “Una aproximación enactiva a la cognición musical”, 2013, p. 11.

44 P. Campbell, “Orality, literacy and music’s creative potential: a comparative approach”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1989, pp. 30-40.

45 *Loc. cit.*

esta forma de conocimiento, vistos desde el campo de la pedagogía, se revelan muy sugerentes, pues es posible encontrar puntos de convergencia con muchos de los preceptos de las pedagogías abiertas, críticas, fronterizas. De ahí la pertinencia de explorar sus cualidades formativas y con ello intentar un ejercicio de traducción, de interpretación, que sirva para inspirar prácticas con posibilidades educativas más expandidas, integradoras, creativas y, sobre todo, más acordes con los tiempos que corren. La mirada pedagógica brinda herramientas para leer la extraordinaria riqueza que en términos formativos ofrecen las estrategias de aprendizaje promovidas por la oralidad y sus mecanismos.

LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN COMUNIDAD

Un primer acercamiento desde la mirada pedagógica a uno de los elementos fundamentales de los mecanismos de la oralidad, y de interés particular en esta investigación, es el relacionado con los contextos de actuación, espacios que se revelan como una fuente rica para pensar procesos formativos que podrían ser más placenteros, disfrutables, emocionantes y, por lo mismo, más efectivos en términos de aprendizaje. Se está hablando de mecanismos que no están mediados por procesos analíticos, no son prescriptivos, directivos o impositivos. Tienen su base en el principio de placer. Son prácticas regidas por una inclinación natural de los seres humanos a congregarse y divertirse, a procurarse espacios para el gozo y el disfrute juntos unos con otros.⁴⁶

Al respecto de estos contextos favorecedores del aprendizaje, es importante subrayar que, dadas sus características, en estas prácticas la acción y la responsabilidad del aprendizaje están colocadas del lado precisamente del aprendiz, del sujeto que se embebe del ambiente cultural en el cual satisface su deseo de aprender. Se concibe como una educación no directiva, se entiende más bien como un proceso de socialización, basado en la libre exploración, la acción y

46 E. Havelock, *La musa...*

experimentación. Al respecto se cree que, cuando el aprendizaje se da en un proceso no directivo, se activa la capacidad de agencia del sujeto y “los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador. De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de ‘autodirección’” a la práctica en cuestión.⁴⁷

Otro aspecto interesante para reflexionar es que, en las prácticas culturales basadas en los mecanismos de la oralidad, los participantes conforman naturalmente grupos heterogéneos y el aprendizaje se da en la interacción entre especialistas y legos. Desde la mirada pedagógica, diversas investigaciones han analizado los enormes beneficios que puede aportar la conformación de grupos de niños de distintas edades y procedencias culturales; como ejemplo puede ser citado el caso de las llamadas escuelas multigrado y multinivel.⁴⁸ Estas formas de organización escolar constituyen por sí mismas estrategias favorables que enriquecen las relaciones sociales y el aprendizaje. Una de las cuestiones que señalan los investigadores que han analizado estas modalidades es que, a final de cuentas, la sociedad es así, un conglomerado heterogéneo de identidades, donde se construyen conjuntamente la identidad individual y la colectiva. La rica interacción social que implica un ambiente heterogéneo se traduce en enormes oportunidades para el intercambio de saberes de diversa naturaleza y la expansión de variadas maneras de circulación y contagio de ese conocimiento. En ambientes de este tipo suele prevalecer la colaboración por encima de la competencia, al desarrollarse en los niños una sensibilidad especial para ayudar a aquel que más lo necesita.

47 Á. Rivière, “La teoría cognitiva social del aprendizaje. Implicaciones educativas”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1990, vol. 2, pp. 70-71.

48 M. Quílez y R. Vázquez, “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2012, pp. 1-12; R. Boix y A. Bustos, “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2014, pp. 29-43; L. E. Santos, “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2011, pp. 71-91.

En los estudios sobre experiencias educativas heterogéneas y multigrado un referente importante para su análisis ha sido la teoría social del conocimiento de Vigotsky,⁴⁹ que considera al aprendizaje como un proceso social. Vigotsky⁵⁰ creó el concepto de zona de desarrollo próximo, que se entiende como el nivel de desarrollo potencial que el sujeto puede alcanzar con la ayuda de otros más expertos. Para que dicho proceso tenga lugar es fundamental la existencia de un contexto de interacción social, considerado por este autor como el motor del desarrollo y condición básica para que se pueda desplegar la acción imitativa y comunicativa de los sujetos y con ello el aprendizaje, según lo cual se consigue con mayor facilidad en situaciones colectivas, lo que confirma el carácter social del conocimiento. Ésta es una situación que se da de manera natural en las prácticas de la oralidad y, tal como se puede apreciar, alberga un enorme valor pedagógico.

En relación con el tema de la convivencia y la interacción con otros, Dewey, por su parte, manifiesta que “no sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”;⁵¹ sobre lo cual agrega:

toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo. En fin de cuentas, pues, la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa.⁵²

Desde su perspectiva, la convivencia “amplía e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento”,⁵³

49 J. V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, 1988.

50 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 2000.

51 *Democracia y educación*, 1998, p. 16.

52 *Ibid.*, p. 17.

53 *Loc. cit.*

pues es a través del convivir como emerge la ocasión para reflexionar sobre la experiencia pasada y extraer su verdadero sentido. Dewey señala, en relación con la interacción que se establece entre pares, que

los niños aprenden la diferencia [entre una acción que es arbitraria y una que es justa y equitativa] cuando juegan unos con otros. Están dispuestos, y a menudo demasiado dispuestos si cabe, a recibir sugerencias de un niño y dejarle dirigir si su conducta añade algo de valor experimentado a lo que están haciendo y en cambio se resisten a la tentativa del mandato.⁵⁴

Como se puede observar, los beneficios del aprendizaje en comunidad han sido más que valorados por los educadores en distintos momentos de la historia de la educación.

En los contextos escolarizados existe enorme temor por parte de los maestros a las clases grupales y a los colectivos integrados por estudiantes de distinto nivel; ambas conformaciones se asumen como sinónimo de caos y desorden. La institución educativa homogeneizó y estandarizó la estructura escolar, y con ello dio forma a comunidades humanas que nada tienen que ver con la realidad; la sociedad no es así, la sociedad es diversa y es esa diversidad la que puede resultar una fuente rica para ampliar los aprendizajes.

Estas conformaciones brindan la oportunidad para construir relaciones más horizontales, al poder apelar a la cooperación de los más expertos y de esta manera distribuir responsabilidades y tareas, que bien organizadas aligerarían el trabajo del docente. En este punto está implicado un elemento que tiene que ver con los roles que desempeñan maestros y alumnos, los cuales conservan todavía una enorme verticalidad, que se traduce muchas veces en un autoritarismo que no cede, que se resiste a otorgar la palabra y la responsabilidad de su educación al discente.

La tradición homogeneizadora y muchas de las prácticas directivas están muy interiorizadas en los maestros, quienes no han

54 *Experiencia y educación*, 2010, p. 96.

sido preparados para enfrentar formas distintas de organización, no cuentan con herramientas para repensar su papel y para saber aprovechar la riqueza que representa la heterogeneidad y la liberación que puede significar la autoconducción de sus estudiantes, con miras a conseguir uno de los fines más anhelados por la educación: la autonomía de los sujetos.⁵⁵

CONVERGENCIA ENTRE LOS PRECEPTOS DE LAS PEDAGOGÍAS RENOVADORAS Y LOS PRINCIPIOS DE LA ORALIDAD

Las pedagogías que formaron parte del movimiento de renovación educativa de finales del siglo XIX y principios del XX, surgidas en varios puntos del orbe, sostuvieron una serie de principios dirigidos a transformar radicalmente el enfoque tradicional de la educación, dadas las demandas y necesidades históricas del momento. Uno de los giros fundamentales que experimentó la educación de esos años, como resultado de la revolución de las ideas que se gestó en el seno de dicho movimiento, fue el desplazamiento del interés exclusivo por el acto de enseñar hacia un resuelto interés por el acto de aprender (Decroly, Montessori, Freinet, Dewey, etc.), a partir de lo cual se coloca en el centro del fenómeno educativo al niño, sus intereses y necesidades.

Entre las premisas más destacadas del movimiento renovador se puede ubicar la idea de la actividad como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esas posturas, se tenía pleno convencimiento de que el niño aprende en la acción y la participación, por lo que la práctica y la experiencia debían estar antes que la teoría. Por eso la responsabilidad del educador consistía en propiciar momentos para que el niño pudiera dar rienda suelta a su actividad espontánea. Al respecto se puede apreciar que los principios sostenidos por la corriente renovadora son análogos en su esencia a los

55 T. Adorno, *Educación para la emancipación*, 1998; P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1969; *idem*, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 1997.

mecanismos observados en los procedimientos que caracterizan a la oralidad, formas en las que la actividad y la experiencia directa son elementos fundamentales para la apropiación de saberes culturales y donde el sujeto tiene un amplio margen de decisión sobre aquello que le interesa y desea aprender.

Los estudios de la oralidad indican que estas prácticas utilizan como vía de conocimiento los sentidos, donde la audición tiene un papel preponderante, es decir, se aprende en la escucha, por el oír. Junto con la audición, la observación también juega un papel destacado, pues se aprende viendo e imitando. Son procesos que se basan en la vivencia, en la experiencia directa, sin recurrir a prescripciones o razonamientos analíticos previos. Se aprende en la acción, en el hacer mismo, por imitación y repetición. Desde la mirada pedagógica,

la imitación de los medios de realización es, por otra parte, un acto inteligente. Supone una rigurosa observación y una selección juiciosa de lo que nos capacitará para hacer mejor algo que hemos intentado ya hacer. Usado como un propósito, el instinto imitativo puede, como cualquier otro instinto, convertirse en un factor para el desarrollo de la acción eficaz.⁵⁶

El movimiento de renovación educativa también cuestionó la verticalidad de las relaciones entre maestro y alumno, por lo que impulsó formas de organización basadas en relaciones más igualitarias donde la cooperación y el trabajo en grupo tuvieron un papel significativo. Bajo sus premisas se promovieron actividades en torno a objetivos de interés colectivo y con miras a fomentar la solidaridad y el beneficio común. Estas relaciones tienden a ser más horizontales en los contextos comunitarios propios de las culturas de tradición oral, pues, según se puede observar, están basadas precisamente en la solidaridad y la cooperación.

Del ejercicio reflexivo desde la mirada pedagógica, se puede apreciar la enorme riqueza que la oralidad y sus mecanismos ofrecen como estrategias que encierran un saber ancestral pródigo, que

56 J. Dewey, *Democracia y educación*, 1998, p. 42.

ha sido funcional para la humanidad en su sobrevivencia y reproducción, y que tiene vigencia y mucho que decir a la educación hoy en día.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las prácticas de la oralidad hizo posible la identificación de formas diferenciadas para el aprendizaje y la configuración de la conciencia humana más allá de la concepción occidental del mundo.⁵⁷ Su estudio da cuenta de procesos de conocimiento y apropiación de saberes que operan con otras lógicas; permitió, asimismo, una aproximación al entendimiento de los fenómenos como realidades complejas, multidimensionales, dinámicas, cambiantes, que requieren ser abordadas desde su sistemicidad. En el mismo sentido, permitió la comprensión de los procesos de conocimiento humano como procesos holísticos, capaces de captar simultáneamente y en su totalidad los elementos que conforman los fenómenos de la realidad, pues responden ineludiblemente a la característica compleja de la propia naturaleza humana. El ser humano posee la cualidad de captar el mundo como un todo e inicia sus procesos cognitivos a partir de la percepción de estructuras, de totalidades llenas de sentido enmarcadas en contextos específicos, que dan lugar a procesos de significación.

El presente estudio permitió profundizar en el conocimiento de las estrategias de la oralidad y comprender la esencia de sus mecanismos, al identificarlos como procesos de conocimiento que pasan fundamentalmente por la sensibilidad, con lo cual se puede concluir que

sentir el mundo es otra manera de pensarlo, de transformarlo de sensible en inteligible. El mundo sensible es la traducción en términos sociales, culturales y personales de una realidad inaccesible de otro modo

57 B. de Sousa, "Epistemologías del Sur", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2011, pp. 17-39.

que no sea por ese rodeo de una percepción sensorial de hombre inscrito en una trama social.⁵⁸

Además de su base senso perceptiva, se pudo evidenciar el carácter social y cultural del conocimiento, con lo cual se pone de relieve que el conocimiento es un fenómeno del cuerpo, que ocurre en el acompañamiento y la interacción social dentro de un espacio y tiempo históricos. Se trata de un proceso donde los sujetos construyen y se construyen en comunidad, se crean y recrean en la mirada, la escucha, el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, pasados todos por el tamiz de la emoción y los afectos, aspectos fundamentales que nos permiten vislumbrar la pertinencia de una pedagogía que propicie la creación de espacios para el encuentro y que considere al cuerpo como base del aprendizaje y el conocimiento; una pedagogía que vea en las prácticas de la oralidad y, por lo mismo, en las expresiones del arte, potentes dispositivos para el desarrollo pleno de los sujetos.

REFERENCIAS

- Adorno, Theodor, *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata, 1998.
- Alonso Bolaños, Marina, “‘Sin música no hay fiesta, no hay nada’: aproximaciones a las expresiones musicales indígenas en Chiapas”, *Música Oral del Sur: Música Hispana y Ritual*, núm. 9, 2012, pp. 242-252.
- Alonso Bolaños, Marina, “El tambor y la luna. Saberes y expresiones musicales de los pueblos indígenas de Chiapas”, *Culturas Indígenas, Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, vol. 3, núm. 6, 2011, pp. 27-31.
- Alonso Bolaños, Marina, *La “invención” de la música indígena de México*, Buenos Aires, Sb, 2008.
- Baily, John, “Anthropological and psychological approaches to the study of music theory and musical cognition”, *Yearbook for Traditional Music*, vol. 20, 1988, pp. 114-124.

58 D. Le Breton, *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, 2007, p. 24.

- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- Blacking, John, “¿Qué tan musical es el hombre?”, *Desacatos*, núm. 12, 2003, pp. 149-162.
- Boix, Roser y Antonio Bustos, “La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 3, 2014, pp. 29-43, <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3100>>, consultado el 23 de octubre, 2018.
- Camacho, Gonzalo, “Los nuevos cantos del maíz. Reflexiones en torno al trabajo etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca”, *Diario de Campo*, nueva época, núm. 5, 2011, pp. 40-45.
- Camacho, Gonzalo, “Culturas musicales del México profundo”, en Albert Recasens Barberá (dir.), *A tres bandas. Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*, Madrid, Akal, 2010, pp. 27-36.
- Camacho, Gonzalo, “Las culturas musicales de México: un patrimonio germinal”, en Fernando Híjar Sánchez (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México, DGCP/CNCA, 2009, pp. 25-38.
- Camacho, Gonzalo, “Más allá de las fronteras de la interdisciplina, transculturalidad y saber”, en Gonzalo de J. Castillo Ponce (coord.), *Cima y Sima: la acción multidisciplinaria en la musicología*, México, Plaza y Valdés/UAZ, 2007, pp. 115-127.
- Campbell, Patricia Shehan, “Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura”, *Revista Internacional de Educación Musical*, núm. 1, 2013, pp. 42-52.
- Campbell, Patricia Shehan, “Orality, literacy and music’s creative potential: a comparative approach”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, núm. 101, 1989, pp. 30-40.
- Castro Andriano, Jesús, “Una aproximación enactiva a la cognición musical”, tesis de maestría en Ciencias Cognitivas, Cuernavaca, UAEM, 2013.
- Centro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado, La Habana Cuba, *s.d.*, <<https://www.facebook.com/CENTRO-IBEROAMERI>

CANO-DE-LA-D%C3%89CIMA-Y-EL-VERSO-IMPROVISADO-CIDVI-263674560341774/>, consultado el 23 de noviembre, 2019 (página de Facebook).

De Sousa Santos, Boaventura, “Epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, 2011, pp. 17-39.

Dewey, John, *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1998.

Flores Mercado, Georgina (coord.), *Bandas de viento en México*, México, INAH, 2015.

Flores Mercado, Georgina, “Antes se tocaba de papel, se estudiaba con un maestro. Remembranzas de la educación musical rural en Totolapan, Morelos”, *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, 2011, pp. 149-163.

Florescano, Enrique, *La función social de la historia*, México, FCE, 2012.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores, 1997.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 1969.

Giménez, Gilberto, *Identidades sociales*, México, CNCA/IMC, 2009.

Goody, Jack, *El hombre, la escritura y la muerte. Conversación con Pierre-Emmanuel Dauzat*, Barcelona, Península, 1998.

Green, Lucy, *How popular musicians learn*, Londres, Ashgate, 2002.

Havelock, Erick, *La musa aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 2008.

Le Breton, David, *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

Martín Castilla, Rafael, “El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de las políticas culturales”, *Historia Actual Online*, núm. 23, 2010, pp. 85-97, <https://www.academia.edu/11028136/El_papel_de_la_etnomusicolog%C3%ADa_en_la_educaci%C3%B3n_y_en_la_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_culturales>, consultado el 23 de octubre, 2018.

Martínez Ayala, Jorge Amós, “‘Una foto de agüita’ o ‘El gusto del fin del mundo’. Estrategias para la salvaguarda de las artes tradicionales de la Tierra Caliente”, en Helio Huesca Martínez (ed.), *Salvaguarda del patrimonio musical en riesgo*, Puebla, Conaculta/Secretaría de Cultura de Puebla, 2010, pp. 53-68.

- Merriam, Alan, *The anthropology of music*, Evanston, Northwestern University Press, 1964.
- Nettl, Bruno, “Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship”, *MinAd: Israel Studies in Musicology Online*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 1-9, <<http://www.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/10/01-Bruno-Nettl.pdf>>, consultado el 22 de octubre, 2018.
- Ong, Walter J., *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*, México, FCE, 1987.
- Palacios, Lourdes, “Sublimación, arte y educación en la obra de Freud”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 2, 2007, pp. 13-24.
- Pichon-Rivière, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, 3 vols., Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Quílez Serrano, Manuel y Rosa Vázquez Recio, “Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, núm. extra 2, 2012, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4051787>>, consultado el 23 de octubre, 2018.
- Rice, Timothy, “The ethnomusicology of music learning and teaching”, *College Music Symposium*, vol. 43, 2003, pp. 65-85.
- Rivière, Ángel, “La teoría cognitiva social del aprendizaje. Implicaciones educativas”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, 3 vols., Madrid, Alianza, 1990, vol. 2, pp. 69-80.
- Salah, Fethi, “Algunos aspectos de la oralidad musical en el Magreb”, *Oráfrica: Revista de Oralidad Africana*, núm. 3, 2007, pp. 15-34.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano*, México, UNAM/Porrúa, 1996.
- Santos Casaña, Limber Elbio, “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 71-91.
- Sevilla, Amparo, “‘Son Raíz’: diálogo musical entre regiones culturales”, en Fernando Híjar Sánchez (coord.), *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*, México, DGCP/CNCA, 2009, pp. 287-309.

- Small, Christopher, “El musicar: un ritual en el espacio social”, *Revista Transcultural de Música*, núm. 4, 1999, pp. 1-16.
- Trapero, Maximiano, “El arte de la improvisación poética: estado de la cuestión”, *Simposio sobre Patrimonio Inmaterial. La voz y la improvisación: imaginación y recursos en la tradición hispánica*, Urueña, Fundación Joaquín Díaz/Junta de Castilla y León, 2008, pp. 6-33, <http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/8/improvisacion_poetica.pdf>, consultado el 2 de agosto, 2018.
- Trapero, Maximiano, “La poesía improvisada y cantada en España”, en José Manuel Fraile Gil, *La palabra: expresiones de la tradición oral*, Salamanca, Centro de Cultura Tradicional, 2002, pp. 95-120.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson y Eleanor Rosch, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Vygotsky, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Austral, 2000.
- Wertsch, James V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

EXILIO ARGENTINO Y EDUCACIÓN: TRADICIONES CULTURALES Y NUEVOS SABERES PEDAGÓGICOS EN MÉXICO (1974-1983)

Malena Alfonso Garatte

PALABRAS PRELIMINARES

El exilio hacia México causado por la última dictadura militar argentina es un tema que convoca la mirada de múltiples disciplinas. Si bien es cierto que sobre todo la sociología, las ciencias políticas y la historia son los campos de saberes en los que se inscriben la mayoría de las indagaciones que se hacen al respecto de su estudio,¹ en los últimos años se observan investigaciones provenientes de otros campos disciplinares que enriquecen y complejizan la mirada sobre el fenómeno, así como también inauguran puertas de entrada novedosas para su estudio.² Específicamente hablando del campo educativo, se registran algunos trabajos que centran su atención en las relaciones entre exilio y educación: los aportes que los académicos exiliados hicieron a la educación mexicana y latinoamericana y el papel que

1 H. Crespo, "El exilio argentino en México. La voz democrática de Miguel Ángel Piccato en *La República*", en J. Garcíadiego y E. Kourí (comps.), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva: Homenaje a Friedrich Katz*, 2010, pp. 817-843; S. Lastra, "Del exilio al no retorno. Experiencia narrativa y temporal de los argentinos en México", 2010; P. Yankelevich, "México: refugio y solidaridad. Sudamericanos en la década de 1970", en Varios autores, *Cátedra extraordinaria: México, país de asilo, 2003-2006*, 2007, pp. 173-188; *idem* (coord.), *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*, 2004; J. L. Bernetti y M. Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, 2003; P. Yankelevich (coord.), *México: país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo xx*, 2002; C. Ulanovsky, *Seamos felices mientras estemos aquí*, 2001; P. Yankelevich (coord.), *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, 1998.

2 M. Manzanares, "Los psicoanalistas rioplatenses en el exilio. Diálogos, aportes y discusiones más allá de los divanes mexicanos (1974-1985)", 2016.

desempeñaron en la producción de saberes disciplinares, así como también algunos más que analizan la experiencia exiliar como una instancia formativa para sus protagonistas.³

El presente capítulo se inscribe en el marco de estas indagaciones, con el propósito de seguir pensando la relación entre exilio y educación, centrando la mirada en las consecuencias que en términos educativos tuvo para el país refugio, pero también para Argentina y Latinoamérica, la llegada y permanencia del exilio de académicos argentinos en México. En este sentido, el interés será ensayar respuestas a una serie de preguntas que orientan la lectura de algunas producciones académicas en los que el eje *exilio y educación* resulta ser objeto de análisis: ¿qué aprendieron los exiliados en México? ¿Qué aprendieron los mexicanos con los que entraron en contacto? ¿En qué medida esos aprendizajes impactaron en la producción académica y disciplinar de las ciencias sociales latinoamericanas? Las respuestas que se construyen a estos interrogantes y que alimentan estas páginas tienen como propósito complejizar la mirada sobre el exilio y la producción académica de esos años, para superar tanto la idea de que ésta fue el producto de la continuidad de los debates iniciados antes de la salida de Argentina, como de que fue obra sólo de los exiliados. En el primer caso, y por más que la producción intelectual haya retomado discusiones inauguradas antes de la salida, consideramos erróneo hablar de “continuidad” porque el exilio modificó también las condiciones de las que se partió. En el segundo caso, postular que esa producción intelectual es obra de los exiliados supone pasar por alto que las ideas y los saberes se producen siempre en el marco de una negociación de sentidos. Es decir, “los conocimientos disciplinarios en el campo de la producción científica —se sitúe ésta en el ámbito universitario o extrauniversitario— no se producen ahistóricamente [...], al margen de ciertas condiciones institucionales, aparatos críticos acumulados, sujetos que son sus

3 A. Pavón y Y. Blasco (coords.), *Autonomía universitaria y exilio académico*, 2018; M. Alfonso, *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, 2015; C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, 2013.

productores”.⁴ Y, agregaríamos, tampoco al margen de viajes, movimientos de personas entre países, desplazamientos, etcétera, que permiten explicar procesos de circulación y apropiación de saberes pedagógicos donde median interpretaciones y producciones que articulan el plano de lo local, lo regional y lo universal-cosmopolita.⁵ Es decir, las teorías, experiencias y obras se desplazan gracias al movimiento de personas, de los cuales el exilio es un ejemplo. Ahora bien, no hay que entender este movimiento de manera lineal ni unidireccional; al contrario, es el encuentro de personas, grupos y proyectos generados por estos movimientos y recreados a partir de circunstancias particulares del “país refugio” en la década de los setenta; para el caso que nos ocupa, los procesos que permiten ilustrar las tradiciones culturales y la aparición de nuevos saberes pedagógicos en el terreno local.

En cuanto a la selección de producciones académicas, es importante mencionar que el criterio orientador fue, como se dijo, fichar y analizar aquellos trabajos en los que la relación *exilio y educación* queda manifiesta. En este sentido, los materiales objeto de lectura son:

- Claudio Suasnábar, *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria, 2013, pp. 63-94.
- Sandra Carli, “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, *Anuario SAHE*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 240-260.
- Rosa Martha Romo, “El exilio de académicos argentinos en México. Reflexiones metodológicas al análisis de un caso (1976-1980)”, en M. Landesmann y M. Ickowicz (coords.), *Historias, identidades y culturas académicas. Cuestiones teórico-metodo-*

4 A. Coria, *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*, 2015, p. 31.

5 M. E. Aguirre, “Pedagogías viajeras. Una perspectiva de largo aliento”, en G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (coords.), *Debatos por la historia II*, 2013, pp. 164-165.

lógicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación, México, Juan Pablos/UNAM, 2016, pp. 229-262.

- Alfredo Furlán Malamud y José Antonio Serrano Castañeda, “Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior”, en J. A. Serrano Castañeda y J. M. Ramos Morales (coords.), *Trayectorias: biografías y prácticas*, México, UPN, 2011, pp. 73-121.

En relación con estas producciones, excepto el texto de Sandra Carli —que es un artículo de una revista—, el resto constituyen capítulos de libros. Ello marca una primera diferencia relacionada con los propósitos que orientan la escritura, el tratamiento y la extensión que se destina al tema.

Asimismo, las producciones difieren en sus objetos y las fuentes seleccionadas para abordarlos. Claudio Suasnábar se concentra en la producción intelectual en educación en los años de exilio y para acceder a ella selecciona tres vías de entrada: el estudio de revistas político-pedagógicas, libros y publicaciones editados en el periodo y entrevistas en profundidad, que no son empleadas por el autor como una fuente histórica, “por ser una relectura intencionada del pasado”, sino para “hilar ciertas trayectorias intelectuales de individuos, grupos o instituciones que complementan la información relevada en las revistas y demás publicaciones”.⁶

Tanto Suasnábar como Carli analizan los textos de Adriana Puiggrós escritos en el exilio; no obstante, Carli incorpora la experiencia biográfica de esta pedagoga, que reconstruye a través de entrevistas. Está claro que el propósito de esta incorporación no se encamina a descubrir alguna clave psicológica que dé paso a una mejor interpretación de la escritura del sujeto biografiado en nombre de una biografía total: las biografías, inclusive las intelectuales, son siempre incompletas y abiertas a nuevas preguntas e interpretaciones.⁷ Lo que parece perseguirse en su lugar es, por un lado, comprender de qué manera las escrituras están condicionadas por las circunstancias

6 *Intelectuales, exilios...*, p. 32.

7 F. Dosse, *El arte de la biografía*, 2007, pp. 15-24.

de los tiempos del sujeto (históricos, culturales, sociales, personales); por otro, visibilizar cómo una trayectoria intelectual puede ser la puerta de entrada para analizar procesos educativos y de construcción de saberes, que son el producto del “entre-medio” de situaciones coyunturales y decisiones de vida de sujetos que sufren y gozan la historia que escriben, muchas veces ignorándolo.

En relación con los trabajos de Rosa Martha Romo y de Alfredo Furlán y José Antonio Serrano, el objetivo es indagar en la experiencia exiliar de pedagogos y pedagogas en México, desde el lugar de los sujetos protagonistas, con el propósito de postular de qué manera la narración de una vida puede dar pistas para evidenciar y comprender procesos educativos, entendiendo lo educativo como parte de “los sistemas cambiantes de ideas y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, ‘ver’ y actuar en el mundo”.⁸

De ahí que, mientras que en el caso de Suasnábar y Carli los vínculos entre exilio y educación quedan de manifiesto en la centralidad que adquiere el análisis de la producción intelectual del periodo y el impacto que ésta tuvo sobre la educación argentina y latinoamericana, en los trabajos restantes el análisis de la experiencia exiliar la presenta como formativa, indispensable para comprender el trabajo académico que emprendieron los sujetos protagonistas en México y las innovaciones y contribuciones que hicieron a la educación local.

Finalmente, y si bien en lo que sigue el lector se encontrará con los aspectos positivos del exilio de académicos argentinos en México, “no debemos olvidar las carreras truncadas, los libros que se podrían haber escrito y las contribuciones al conocimiento que se podrían haber hecho de no haber mediado el exilio, aunque nunca seamos capaces de calcular esas pérdidas”.⁹

8 T. Popkewitz, M. Pereyra y B. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 10.

9 P. Burke, *Pérdidas y ganancias. Exiliados y expatriados en la historia del conocimiento de Europa y las Américas, 1500-2000*, 2018, p. 18.

Edward Said, en su libro *Reflexiones sobre el exilio*, manifiesta que

el exilio es algo curiosamente cautivador sobre lo que pensar, pero terrible de experimentar. Es la grieta imposible de cicatrizar impuesta entre un ser humano y su lugar natal, entre el yo y su verdadero hogar: nunca se puede superar su esencial tristeza. Y aunque es cierto que la literatura y la historia contienen episodios heroicos, románticos, gloriosos e incluso triunfantes de la vida de un exiliado, todos ellos, no son más que esfuerzos encaminados a vencer el agobiante pesar del extrañamiento. Los logros del exiliado están minados siempre por la pérdida de algo que ha quedado atrás para siempre.¹⁰

No cabe ninguna duda, expresa el mismo Said, de que la cultura occidental moderna es obra, en gran medida, de exiliados, emigrados, refugiados. Centrando su análisis en el pensamiento intelectual, académico y estético norteamericano, el autor nos recuerda que éste, tal como lo conocemos hoy en día, lo debemos a los refugiados del fascismo, el comunismo y tantos otros regímenes totalitarios cuyas armas predilectas han sido y siguen siendo la opresión y la expulsión de disidentes. Se podría hacer un paralelismo con México y su historia de recepción de exiliados, refugiados y emigrados, y afirmar *cuánto se ha beneficiado* el país con estos procesos políticos. No obstante, y haciéndolo sin las respectivas consideraciones, pasaríamos por alto un dato no menor que Said nos recuerda: que muchas veces estas miradas de lo “bueno para nosotros” ocultan lo verdaderamente horrendo, que el exilio es insoportablemente histórico, producto de la acción de unos seres humanos sobre otros seres humanos y que ha arrancado a millones de personas del sustento de la tradición, la familia y la geografía.

Acordamos con Said en que es ciertamente cautivador pensar, investigar y escribir sobre este hecho, pero —estimo— resulta verdaderamente terrible de experimentar. Es por ello que decidimos com-

10 2005, cap. 10, p. 1.

partir algunas lecturas al respecto que se derivan de los testimonios y las huellas que estas producciones disponibles construyen, cartografiados en territorios que no suelen ser nombrados o visibilizados por la literatura de exilios, tan proclive a los nombres propios y las hazañas personales.

Traemos a colación también a este autor porque es de los pocos que nos recuerda, a quienes nos cautivan estos temas, que somos herederos de la historicidad de una práctica de destierro perpetuada en el siglo xx a lo largo y ancho del mundo. Es decir: los beneficios que heredamos llevan impresas las marcas de acciones que hicieron unos seres humanos contra otros. Tal vez, como dice Fernando González, no seamos responsables de esas prácticas, pero, al saberlas históricas, sí somos responsables de comunicarlas y romper con los pactos de silencio que ocultan aquello que podría haber sido y no fue.¹¹

Finalmente, recuperamos a Said, el exiliado, porque, si bien es cierto que todo ese capítulo titulado como todo el libro deja una sensación de desolación y angustia asfixiante por esa condición de “castigo político contemporáneo” con la que cargó y sobre la que reflexionó y teorizó, al final y sin traicionar su coherencia y palabra expresa: “aunque quizá parezca extraño hablar de los placeres del exilio, hay algunas cosas positivas que decir de algunas de sus condiciones”.¹²

Entre esas cosas positivas, no cabe duda de que muchos de los académicos que, a partir de 1974, llegaron a este país han contribuido a generar comunidades (disciplinares, académicas, profesionales, etc.). Un ejemplo de ello lo constituye el proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), impulsado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano, que nació el 2 de enero de 1981 en la UNAM, “con la intención de producir investigación y estrategias políticas sobre la educación latinoamericana, así como educar nuevas generaciones de pedagogos y científicos so-

11 Igor A. Caruso. *Nazismo y eutanasia*, 2015, pp. 29-38.

12 E. Said, *Reflexiones sobre el exilio...*, cap. 10, pp. 2.

ciales con una visión histórica, latinoamericanista, antiimperialista y democrática”.¹³

En este sentido, la dificultad del exilio no parece radicar sólo en verse obligado, el exiliado, a vivir lejos del hogar, sino —en su lugar— a vivir rodeado de recordatorios de que *está* en el exilio.¹⁴ Y pensamos que ése ha sido uno de los “placeres” —si se nos permite la expresión— del exilio de estos académicos: no creemos que nadie les haya recordado hace más de 40 años que estaban en el exilio; nadie, excepto ellos mismos, para quienes no saberse “ni de acá ni de allá” (o “de aquí y de allá” al mismo tiempo) resultó ser un excelente ejercicio de desnaturalización de prácticas y procesos que se tradujeron en formas novedosas de “hacer pedagogía”.¹⁵

Fue México y el exilio los que hicieron posible este hacer tan característico, y no podrían haber sido otros acontecimientos porque, como dijo Paulo Freire,¹⁶ una cosa es vivir la cotidianidad en el contexto de origen inmersos en las tramas habituales de las que fácilmente se puede emerger para indagar, y otra vivirla en el contexto prestado, que exige de quien la vive no sólo el desarrollo de afecto por él sino también que se lo tome como objeto de reflexión crítica mucho más de lo que haría con el propio. A decir de Peter Burke, el encuentro entre exiliados y anfitriones produce siempre un doble proceso de apertura: los primeros se vuelven más cosmopolitas y al mismo tiempo contribuyen a que los segundos sean menos “provincianos”, al desvelarles nuevas formas de conocimiento y modos de pensar alternativos.¹⁷ Podríamos sumar un tercer aspecto: el exilio genera, por efecto de ese encuentro cara a cara, interesantes procesos de ampliación de horizontes intelectuales en los “recién llegados”.

A propósito de ello, Eduardo Remedi recordaba:

13 Varios autores, “Manifiesto APPEAL 25”, 2006, p. 1.

14 E. Said, *Reflexiones sobre el exilio...*, cap. 10, pp. 1-25.

15 A. Furlán y J. A. Serrano, “Posiciones en la configuración...”, p. 74.

16 *Pedagogía de la esperanza*, 1993.

17 *Pérdidas y ganancias...*, pp. 27-28.

En Argentina no tenía idea de currículum, de la teoría curricular. El libro de Tyler editado por Troquel se traduce en el año setenta y cuatro, nosotros ya no estábamos en la universidad, y no creo que haya tenido demasiada difusión. En realidad el currículum y la propuesta curricular la aprendimos por un libro de un chileno: Mario Leyton Soto y por los trabajos de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM. Personalmente no tenía mucha idea de lo que era teoría curricular en esa época y la verdad no me preocupaba; estaba metido en la militancia, y además en Córdoba no había nadie que impulsara estos temas, era bastante marginal todavía el tema y la situación política nos tenía a casi todos en otros menesteres. No era un tema puesto en la mesa como estaba en México que enfrentaba la masificación de la enseñanza en las universidades muy fuerte y cambios curriculares y propuestas de nuevas carreras. En México, María de Ibarrola y Raquel Glazman habían emprendido un gran trabajo desde finales de los sesenta, con un conocimiento de Ralph Tyler y otros teóricos del currículum, desarrollando cambios de planes en la UNAM, desde la Comisión Nacional de Nuevos Métodos, donde estaba Ma. Esther [Aguirre Lora]. Ellas sí tenían trabajo desarrollado y reflexiones, nosotros no.¹⁸

Y Alfredo Furlán comenta:

Me hice consciente del impacto de la tecnología educativa cuando pude contrastar la formación que había desarrollado en Argentina, con las ideas pedagógicas que imperaban en México en el momento en que arribé. En ese momento prevalecía con mucha fuerza el discurso de la tecnología educativa. [...] Lo que yo había visto como una posibilidad alternativa en Argentina, aquí en México, funcionaba como un discurso totalizador y dominante que marginaba a cualquier otro discurso sobre la formación.¹⁹

18 M. Alfonso, "Un ejercicio de memoria: diálogo con Eduardo Remedi Allione (1949-2016)", *Educación, Formación e Investigación*, 2017, pp. 313-314.

19 A. Furlán y J. A. Serrano, "Posiciones en la configuración...", pp. 90-91.

Como se observa, la llegada a México y la incorporación a diferentes ámbitos de desarrollo profesional permitió a los académicos exiliados objetivar no sólo su propia formación, sino también someter a crítica el nuevo contexto e interiorizarse sobre temáticas desconocidas hasta entonces. Posiblemente porque, como expresa Burke, la experiencia del exilio incentiva una mirada inocente respecto a todo lo que lo rodea, aunque no todos sean conscientes de esta deriva.²⁰

Asimismo, y si se comparan ambos relatos, las diferencias en las apropiaciones teóricas y conceptuales de Alfredo y Eduardo, en relación con la teoría curricular y la tecnología educativa en Argentina, deben ser inscritas en sus trayectorias profesionales previas. Para Eduardo, “estar metido en la militancia” explica su desinterés por estos temas: “el trabajo central, en relación a lo educativo, estuvo ligado a la militancia. Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente”.²¹ En el caso de Alfredo, y a raíz de su participación en un programa de formación de docentes que utilizó diversos medios tecnológicos, en la provincia de La Pampa en 1974, su formación “sustantivamente ligada a tradiciones europeas, tiene un acercamiento a la pedagogía norteamericana, mucho más afecta a recurrir a la tecnología educativa”.²² Sin pasar por alto el hecho de que las construcciones intelectuales y las definiciones conceptuales posteriores pueden haber influido en la producción del recuerdo y en el sentido asignado a los hechos,²³ traemos a colación estas diferencias para matizar las interpretaciones que al respecto se construyen sobre el periodo en cuestión —tanto en Argentina como en México— en relación con los movimientos conceptuales y teorías pedagógicas adoptadas, así como también “para mostrar cómo los itinerarios personales, aun compartiendo un tiempo histórico-social,

20 *Pérdidas y ganancias...*, p. 37.

21 M. Alfonso, “Un ejercicio...”, p. 318.

22 A. Furlán y J. A. Serrano, “Posiciones en la configuración...”, p. 89.

23 A. Coria, *Tejer un destino...*, p. 193.

van marcando rumbos experienciales no asimilables estrictamente unos a otros”.²⁴

No obstante, y en todos los casos, el exilio hizo posible que los académicos argentinos objetivaran sus marcas formativas, ya sea para hacer consciente lo que se sabía y no se sabía, reconocer que aquello que se sabía distaba de lo que el contexto mexicano les presentaba, o ajustar cuentas con las experiencias políticas en Argentina, “atravesadas por las polémicas vinculadas con el papel y la actividad de las organizaciones armadas”.²⁵

LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES Y LAS EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Contradictoriamente (y no contrariamente) a lo que sucedía en la década de los setenta al sur del Ecuador, México vivió un proceso político-social sin precedentes originado en los trágicos sucesos de 1968. La necesidad de legitimación política de un gobierno que para afuera alzaba la voz en contra de las dictaduras conosureñas y para adentro perseguía a los nacionales opositores políticos, se combinaría con el aumento de la demanda de servicios por parte de las capas medias de la población, entre ellos el educativo, y específicamente el nivel medio y superior. De esta manera, no sólo se crearían instituciones tendientes a contener la demanda y profesionalizarla, y se diversificarían las carreras y servicios de las ya existentes, sino que además algunas disciplinas, como la pedagogía, comenzarían a tener una mayor visibilidad e importancia en el contexto de estos cambios. Todo lo cual colaboraría en su visibilización como conocimiento más allá del contexto puramente escolar, y en la construcción y difusión de otros saberes vinculados con la formación docente, el asesoramiento pedagógico, el currículum y la didáctica de nivel superior, entre otros.²⁶

24 *Ibid.*, p. 192.

25 S. Carli, “Adriana Puiggrós...”, p. 249.

26 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, pp. 63-94; J. Torres, “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza”, en L. Chehaibar (coord.), *Del inicio*

Los exiliados argentinos, específicamente los profesionales del campo de la educación, se inscribieron en este contexto de creación y diversificación de carreras, instituciones y servicios educativos. Allí y en el encuentro con los que eran mayoría, los mexicanos, construyeron novedosos conocimientos, compartieron lecturas, aprendieron y se involucraron en la formación propia y ajena, heredándonos un “hacer pedagógico” que benefició no sólo a México y a Argentina.

En una entrevista que le hicieron a Alfredo Furlán y que forma parte del Archivo de la Palabra de la Facultad de Filosofía y Letras, recuerda el contexto en el que se incorporó a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I), sintetizándolo en una frase clave: “estaba todo por hacerse”. La frase contiene, desde nuestro punto de vista, una doble situación: por un lado, un contexto de cierta incertidumbre; por otro, un horizonte de infinita posibilidad. Esa frase, analizada con 40 años de distancia, bien puede sintetizar la experiencia que atravesaban tanto él como tantos argentinos y argentinas que por entonces cargaban con el peso del destierro.

Serrano y Furlán expresan que el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I fue uno de los centros de referencia para todos aquellos que a fines de la década de los setenta y principios de la de los ochenta pusieron su atención en la formación de docentes de nivel universitario.²⁷ Agregamos que también fue una referencia para aquellos que trabajaban temas de currículum y didáctica del nivel, y un “laboratorio de ideas” para pensar el lugar de la pedagogía y el pedagogo en la universidad. Asimismo, y a decir de Claudio Suasnábar, el espacio de Iztacala les permitió a los pedagogos argentinos exiliados apropiarse de las corrientes pedagógicas dominantes en el campo educativo mexicano (fundamentalmente la pedagogía norteamericana), “cuyo conocimiento para muchos de ellos había sido parcial o incompleto en los convulsionados años setenta, que en la

del rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990), 2011, pp. 49-72; A. Díaz *et al.*, “Ciencias de la Educación y Pedagogía en la UNAM”, en L. Chehaibar *et al.* (coords.), *La UNAM por México*, vol. 2, 2010, pp. 1061-1095; R. Kent y R. Ramírez, “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. 1, 1998, pp. 298-324; M. Robles, *Educación y sociedad en la historia de México*, 1977.

27 “Posiciones en la configuración...”, pp. 90-101.

aceleración de los acontecimientos políticos dejaban poco tiempo para el estudio sistemático”.²⁸

Fue también este departamento el responsable de invitar a Gustavo Vainstein a dictar un seminario, en 1979, titulado Análisis del Estudio Teórico de la Tecnología Educativa. Como señaló Díaz Barriga en su momento:

En dicho seminario, se empezaron a estudiar los supuestos epistemológicos del discurso de la Tecnología Educativa y su surgimiento histórico en los EUA. Se utilizó el marco teórico de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt) para estudiar el papel de la técnica en relación con la teoría y una supuesta neutralidad ideológica. Este seminario constituye el punto a partir del cual empieza una actividad de reflexión escrita sobre tales problemas. Esta reflexión desembocaría en un cuestionamiento tanto de la propia Tecnología Educativa, como de los planteos curriculares y evaluativos.²⁹

Ahora bien, existieron otros ámbitos de formación y producción de conocimiento educativo: la Unidad de Asesoría Pedagógica (UAP) del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFYL) de la UNAM, creado en 1972, que estuvo a cargo de Azucena Rodríguez; el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1971, y al que se incorporó tempranamente Justa Ezpeleta y, en la década de los ochenta, Eduardo Remedi; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-UNAM), creado en 1977 y en el que se desempeñó como colaborador Cayetano de Lella; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, que acogió a Emilio Tenti, Marta Teobaldo y Graciela López; el Colegio de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León, a cuyo proceso de revisión y evaluación curricular se incorporó Martha Casarini, en

28 *Intelectuales, exilios...*, p. 72.

29 “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1985, p. 77.

1977, y diferentes instancias formativas de posgrado que permitieron a muchos académicos exiliados, entre ellos Adriana Puiggrós, no sólo complementar su formación con maestrías y doctorados, sino encontrar en la escritura académica una actividad de producción intelectual, así como también forjarse un nombre propio para instalar nuevas lecturas, polémicas e interpretaciones sobre la educación contemporánea.³⁰

En el caso del SUAFYL, allí se generaron ideas, concepciones y conceptos novedosos sobre un campo y un servicio, el de la educación abierta y la educación a distancia, que comenzaba a expandirse en México en el periodo que nos convoca. La producción teórica y conceptual que generó el grupo del que Azucena Rodríguez formó parte se difundió entre los países del Cono Sur, una vez restauradas las democracias, reavivando el interés por la disciplina pedagógica.

Desde el DIE, Justa Ezpeleta centró la mirada en la problemática de la vida cotidiana de las escuelas, valiéndose de la etnografía educativa como estrategia teórica y metodológica, lo que supuso un ajuste de cuentas con el propio saber pedagógico y su carácter normativo, en tanto obstáculo para comprender y analizar la realidad escolar.³¹ Eduardo Remedi, por su parte y como derivación del trabajo llevado a cabo en Iztacala, focalizó su atención en el currículum como analizador de las instituciones educativas, “desprendiéndose de la cuestión curricular como plan de estudios, y retomándola como conjunto de prácticas, leyéndola como cruce de planos en instituciones específicas”,³² y en las trayectorias de los sujetos.

Cayetano de Lella impulsaría la creación del Programa de Especialización para la Docencia, orientado a la profesionalización de la docencia universitaria, y fue un difusor de los trabajos de Armando Bauleo, José Bleger y Enrique Pichón Rivière, y de la concepción de los “grupos operativos” en el contexto educativo mexicano.

Desde la UPN, uno de los primeros en difundir la sociología de Bourdieu fue Emilio Tenti, “quien por haber realizado sus estudios

30 S. Carli, “Adriana Puiggrós...”, p. 250.

31 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, pp. 83-85.

32 A. Furlán, “Homenaje a Eduardo Remedi”, *Educación, Formación e Investigación*, 2017, p. 239.

de posgrado en Francia en los años setenta tomaría contacto con los primeros escritos bourdianos cuando [Bourdieu] todavía era un ignoto sociólogo francés”.³³

Por su parte, Martha Casarini dirigió el proceso de evaluación y reforma curricular del Colegio de Pedagogía de la UANL:

Trabajo colegiado que posteriormente se extendió a toda la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y en 1984 se concretó en el llamado Modelo Académico Alternativo, proyecto innovador que reestructuró contenidos, prácticas, currículos y en general la vida académica de la [Facultad], así como de las seis licenciaturas que se impartían.³⁴

Finalmente, Adriana Puiggrós no sólo participó de los grupos que revisaron críticamente la experiencia política de los años setenta, sino que cursó estudios de maestría en el DIE y de doctorado en la UNAM, y sus tesis dieron lugar a dos libros de amplia difusión y lectura, convirtiéndose en materiales de referencia del campo pedagógico en los años posdictatoriales argentinos.³⁵ Como explicita Suasnábar, en estos trabajos se encuentra el germen de una línea de investigación en el campo de la historia de la educación latinoamericana con influencia hasta nuestros días.³⁶

En cada uno de estos espacios se generaron encuentros novedosos y pedagógicamente productivos entre mexicanos y argentinos:

Esta producción intelectual que derivará en la reformulación teórica del pensamiento socioeducativo no fue sólo el resultado de la reflexión y estudio de intelectuales argentinos, sino por el contrario, representa una construcción colectiva donde participaron numerosos investigadores mexicanos, brasileros, chilenos y uruguayos.³⁷

33 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, p. 92.

34 R. M. Romo, "El exilio de académicos...", p. 229.

35 *Imperialismo y educación en América Latina*, 1980; *idem, La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, 1984.

36 *Intelectuales, exilios...*, p. 88.

37 *Ibid.*, p. 25.

De ahí que resulte importante insistir en que la producción de ideas novedosas es el resultado de encuentros cara a cara entre personas que piensan diferente y contemplan un mismo problema desde los ángulos que habilitan esos pensamientos, en circunstancias históricas concretas que hacen posible su apropiación.³⁸

Tal vez el mote “argenmex” pueda ocuparse también para describir los saberes que generaron esos encuentros. Está claro que no se trata, como se dijo, de diferenciar qué cosa fue de cada quién; lo que sí es cierto es que toda esta gente que llegó a México a partir de 1974 —una parte de la cual aún vive aquí— colaboró en procesos novedosos de construcción de conocimiento pedagógico en los que nos formamos muchos de los que hoy estudiamos, investigamos y trabajamos tanto en México como en Argentina.

LA DOBLE CONDICIÓN QUE GENERA EL EXILIO

Posiblemente debería constituir una característica de cualquier hacer profesional, pero en el “hacer pedagógico” cobra una notable importancia el hecho de ver lo conocido como un territorio totalmente extraño porque ello permite adoptar una mirada original. “La mayoría de la gente tiene conciencia principalmente de una cultura, un escenario, un hogar; los exiliados son conscientes de al menos dos, y esta pluralidad de miradas da pie a cierta conciencia de que hay dimensiones simultáneas”.³⁹

Escuchando los relatos de las experiencias de exilios, releendo los materiales objeto de análisis, así como todo lo que han escrito los pedagogos y pedagogas “argenmex”, y revisando las muchas entrevistas que les han hecho, estamos convencidos de que la pedagogía en México se ha visto beneficiada de esta característica que portaban (y portan) estos académicos. No queremos decir con ello que sólo por su condición de “exiliados” (expatriados), hayan sido capaces de ver las cosas habituales como totalmente desconocidas o poner

38 P. Burke, *Pérdidas y ganancias...*, pp. 42-43.

39 E. Said, *Reflexiones sobre el exilio...*, cap. 10, p. 19.

distancia a sus afiliaciones y a sus marcos de referencia para dar pie al cuestionamiento desestabilizador; tampoco que sólo los expatriados puedan hacerlo. Creemos que el campo educativo mexicano en la década de los setenta se benefició de la disposición al “encuentro” que tuvieron tanto nacionales como exiliados, y que arrojó como resultado la construcción de un hacer pedagógico “exílico”, si se nos permite esta lectura inapropiada; “hacer” vinculado a una actitud que se identificó no tanto con la figura de “un Robinson Crusoe, cuyo objetivo es colonizar su pequeña isla, sino más bien [con] Marco Polo guiado por el sentido de lo maravilloso; ni conquistador ni saqueador, sino eterno viajero y huésped provisional”.⁴⁰

En este sentido, no resulta casual que la presencia de la tecnología educativa haya tenido ciertas resistencias en los ámbitos donde se incorporaron estos académicos. Es decir, las formas novedosas y originales que ensayaron de “hacer pedagogía” no se explicarían tanto por la genialidad argentina (que nunca fue ni es tal), ni siquiera por las lecturas que portaban y la experiencia previa —de las que nos ocuparemos a continuación—, sino por esa actitud de absoluta perplejidad y sorpresa que generaba en los “recién llegados” todo aquello que les salía al encuentro, combinada con la enorme generosidad de los compañeros mexicanos. Como expresa Burke, “lo mejor que podían ofrecer [los exiliados] no era información, sino una forma de pensar, una mentalidad o hábitos diferentes a los dominantes en el país [refugio]”.⁴¹

A propósito de ello, Eduardo Remedi recordaba:

Creo que nuestra fuerza se basaba en una trayectoria militante que nos permitía “medir intuitivamente” el interés de la gente y diseñar acciones. Se relacionaba también con un trabajo grupal que desplegamos con mucha fuerza. Con Alfredo invertíamos muchas horas reflexionando lo que observábamos en los grupos institucionales y qué acciones emprender. En estas reflexiones y acciones se integraban compañeros

40 E. Said, *Des intellectuels et du pouvoir*, 1996, apud F. Dosse, *Michel de Certeau: el caminante herido*, 2003, p. 425.

41 *Pérdidas y ganancias...*, p. 19.

mexicanos: Fausto Ortega, Miguel Ángel Campos, Patricia Aristi, Monique Landesmann, etc. Nuestros compañeros y amigos mexicanos aportaban desde sus trayectorias académicas y personales: experiencias, teoría, material bibliográfico que fue enriqueciendo la mirada, la perspectiva de trabajo.⁴²

Como se observa, existió una forma *militante* de habitar los espacios ejemplificada en la inversión de “muchas horas reflexionando” para decidir “qué acciones emprender”. Es decir, el trabajo se hacía con “el interés y el entusiasmo militante”.⁴³ De ahí que el viaje del exilio pueda ser pensado como educativo, formativo y de conocimiento, porque no sólo permitió tomar distancia y objetivar las marcas formativas, sino también recuperarlas y capitalizarlas desde un presente con nuevos retos, así como mediar entre la cultura del país de origen y la del país de acogida.

En este sentido, fue aquí donde muchos académicos pudieron realizar estudios de posgrado, que representaron la posibilidad de “construir un puente entre sus experiencias profesionales y académicas en el país de origen, previas a la partida, y las que llevaban adelante en el nuevo país; en suma una opción de vida ante la imposibilidad del retorno”.⁴⁴ Asimismo, la interrogación por América Latina en muchas de las producciones de esos años resultó una constante que obedeció a un desconocimiento por parte de la intelectualidad argentina y que el exilio permitió hacer consciente.⁴⁵

Si bien no es el propósito de este capítulo, es importante mencionar que todo ello tuvo consecuencias positivas para Argentina: “la cara negativa de esta ‘fuga de cerebros’ es obvia, pero a veces también se registran consecuencias positivas, al menos en el caso de los exiliados que vuelven o re-emigran”.⁴⁶ A propósito de ello, Guillermina Tiramonti, en el prólogo al libro de Suasnábar, comenta:

42 M. Alfonso, “Un ejercicio...”, p. 314.

43 *Ibid.*, p. 315.

44 S. Carli, “Adriana Puiggrós...”, p. 250.

45 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, p. 90.

46 P. Burke, *Pérdidas y ganancias...*, p. 27.

En nuestra formación de posgrado en FLACSO leíamos al mismo tiempo los textos de los reproductivistas traducidos durante ese periodo, que permanecían desconocidos para nosotros, y las críticas que sobre estas teorías habían elaborado los exiliados en México. Quienes habíamos congelado nuestra formación intelectual en el '75, cuando el avance de la derecha peronista nos alejó de la universidad, retomamos nuestras antiguas lecturas del marxismo para someterlas a la mirada crítica que resultaba de la “crisis de ese paradigma”. Leímos a Bourdieu y Althusser, al mismo tiempo que a Gramsci y producciones de la CEPAL. Conocimos a Ezpeleta y Rockwell y sus trabajos de construcción de la cotidianeidad escolar que marcaron una nueva forma de interrogar al sistema y construir sus relaciones con la estructura del poder al mismo tiempo que conocíamos y adoptábamos las explicaciones estructuralistas que articulaban casi mecánicamente posición social con circuitos educativos./ Recorriendo de la mano de Suasnábar el derrotero intelectual de nuestros exiliados, no puedo menos que lamentarme por la lectura poco atenta que hicimos de ellos [...]. La subsistencia de una concepción que pensaba al Estado y su capacidad de imposición, la fuente de los males del sistema y la llave maestra de su reconfiguración, subestimó y dejó de lado los avances que los intelectuales habían realizado, ya sea cuestionando las metodologías de interrogación a la escuela, o rescatando los modos de intervenir políticamente sobre el sistema, más atentos a la renovación de los paradigmas y la construcción de alternativas a la cotidianeidad escolar.⁴⁷

SOBRE LAS “COSAS INTANGIBLES” QUE CIRCULARON

Ahora bien, las lecturas, los autores y los recorridos formativos de los académicos del exilio también beneficiaron a la pedagogía y la educación mexicana. En términos generales, y parafraseando a Alfredo Furlán, muchos antes de salir de Argentina estaban siendo “producidos”, como pedagogos y/o científicos de la educación, por diversos estudios, encuentros interesantes y experiencias típicas de

47 En *Intelectuales, exilios...*, pp. 15-16.

esos años: “mezcla de logros y algunos porrazos, sobre todo por la situación política que vivía Argentina en esos tiempos”.⁴⁸

De ahí que las cosas intangibles que colmaron sus maletas hayan estado representadas por las experiencias formativas en las que fueron producidos antes del exilio. En este sentido, es preciso evidenciar cómo, a través de la reconstrucción de fragmentos de vida de los integrantes de esta generación, resalta en el recuerdo la socialización en espacios familiares y escolares, “que asumieron el lugar de horizonte o de escenario de actuación, aunque con intencionalidades o ‘motivaciones’ no estrictamente políticas”.⁴⁹ Destacan, asimismo, las experiencias de militancia política, las instituciones formadoras y la mediación de ciertos sujetos en la configuración de ese pensamiento y práctica pedagógica crítica.

Rosa Martha Romo, al reconstruir la experiencia de Martha Casarini, menciona que ésta había participado en el proyecto Taller Total (TT), en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).⁵⁰ A esta experiencia Gonzalo Pedano la califica como una innovación pedagógica llevada a cabo en la Facultad de Arquitectura de la UNC, durante los años 1970-1975, que desarrolló y puso en práctica un nuevo proyecto de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, poniendo en primer lugar la preocupación por el rol social del arquitecto y la función de la universidad.⁵¹

Alfredo Furlán había formado parte de un equipo interdisciplinario que realizó una intervención en la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa, con el propósito de promover un cambio curricular y para lo cual trabajaron con los docentes de la institución.

Traemos a colación estos dos ejemplos específicos de cambio curricular para plantear una pregunta que puede dar lugar a futuras indagaciones. Tanto Martha como Alfredo, una vez en México, y

48 A. Furlán y S. Avolio, “El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols”, *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2011, p. 2.

49 A. Coria, *Tejer un destino...*, p. 191.

50 “El exilio de académicos...”, p. 253.

51 “Memorias del Taller Total de la FAU-UNC 1970-1976. Heridas que no cicatrizan”, 2015, p. 18.

como se dijo, se incorporaron a espacios institucionales en los que se promovieron cambios curriculares; en este sentido, nos preguntamos ¿en qué medida en esos procesos están presentes las huellas formativas de esas experiencias de las que participaron antes de la salida de Argentina? Responder a esta pregunta no tendría como propósito postular sólo que con los exiliados también migraron saberes adquiridos en la participación de experiencias de formación, sino que permitiría, además y a través de la reconstrucción de trayectorias formativas, conocer el lugar que desempeñan los sujetos en los procesos de construcción de saberes e innovaciones pedagógicas, así como estudiar la recepción activa y creativa de esos saberes y esas ideas.⁵²

Asimismo, las maletas contenían las lecturas de la “Carta a una profesora”, de los alumnos de Barbiana; la Pedagogía Institucional de Michel Lobrot, así como Iván Illich, Tomás Vasconi, Henry Wallon, José Bleger, Pichón Rivièrre, Piaget y Vygotsky completaban el festín teórico, “al que se sumaba el sonido brasileño de Paulo Freire”.⁵³ Como recuerda Alfredo,

la *Revista de Ciencias de la Educación*, dirigida por Juan Carlos Tedesco, era el medio que distribuía los diversos materiales por todo el país, donde hubiera pedagogos sedientos de aires polémicos. También en didáctica se iniciaba la divulgación de nuevas ideas: en 1971 la revista publica el magnífico artículo de Rodolfo Bohoslavsky, “Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializador”, que causó un profundo impacto en los medios académicos. En el año ’73 aparecía “¿Antididáctica o nueva didáctica?”, texto importantísimo de Susana Barco, al que se le sumaban los artículos sobre formación docente y trabajo grupal de los franceses como Filloux; los “Aportes para una actualización de la teoría didáctica”, que escribía Clotilde

52 La recepción “creativa”, que proviene de los estudios literarios, cuestiona el modelo que afirma que las ideas se propagan inmodificadas de un lugar a otro o que las tradiciones permanecen “puras” en los procesos de transmisión de una generación a otra. Véase P. Burke, “La historia intelectual en la era del giro cultural”, *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, 2007, pp. 159-164.

53 A. Furlán y S. Avolio, “El campo...”, p. 2.

Yapur, más el trabajo de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein sobre el método.⁵⁴

Simultáneamente, y como afirma Elisa Lucarelli, aparecen algunas obras de pensadores que hacen sus aportes a la construcción del campo pedagógico universitario. Entre ellos destacan Ricardo Nasif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg y Pedro Lafourcade. Este último,

en la Universidad Nacional de San Luis —comenta la autora— desarrolla un espacio de investigación y de práctica en torno a los problemas de la enseñanza en la universidad, y escribe un texto [en 1974] referido específicamente a esos asuntos que se constituye en una obra de referencia para la constitución del campo de la Didáctica Universitaria. Temáticas en torno al aprendizaje, el currículum, su planeamiento a nivel de asignaturas, las estrategias docentes de enseñanza y de evaluación son trabajadas por el autor desde la perspectiva de la institución universitaria y su diversidad disciplinar.⁵⁵

Muchos de estos trabajos constituyeron un aporte significativo para el campo educativo mexicano, que se abrió a miradas diferentes y tendencias teóricas y metodológicas novedosas y diversas.⁵⁶ En Iztacala las lecturas de Pedro Lafourcade, las intervenciones de Gustavo Vainstein (con quien Alfredo había trabajado en La Pampa en 1974 y a quien invitaron a dar un curso en 1979), los artículos de Susana Barco, de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein, entre otros, se combinaron con el modelo de Tyler y los trabajos de María de Ibarrola y Raquel Glazman, para otorgar un marco de referencia al trabajo que desarrolló el Departamento de Pedagogía.

Asimismo, la metodología de grupos operativos fue muy trabajada por la UAP del SUAFYL, introducida sobre todo allí por Deolidia

54 *Ibid.*, p 3.

55 E. Lucarelli, "Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?", *Perspectiva*, 2011, p. 424.

56 C. Pontón, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, 2011, p. 155.

Martínez, otra académica exiliada, quien había tenido una formación muy fuerte en el tema y venía de la escuela de Pichón Rivière, y por Cayetano de Lella, como se dijo. En el caso de la UAP, estas lecturas y saberes se combinaron para otorgarle al servicio una identidad propia, reposicionar el lugar del docente/tutor y reflexionar sobre el tipo de aprendizaje que se gesta en un espacio de trabajo independiente por parte del alumno.

Por su parte, los trabajos de Susana Barco y de Gloria Edelstein y Azucena Rodríguez dieron lugar a movimientos conceptuales en el campo de la didáctica en México. La producción discursiva de estas autoras,

propone, en primer lugar, un reposicionamiento acerca del carácter doctrinario de la disciplina a partir de reconsiderar el papel clave del método general y el carácter histórico-social de las propuestas de estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, estos tratamientos ofrecen un avance en la renovación del discurso didáctico a partir de la crítica a la visión instrumental de la tecnología educativa.⁵⁷

La apropiación de perspectivas teóricas y metodológicas provenientes de Europa y Estados Unidos, los cambios políticos en el interior de la Universidad y la presencia de argentinos en ésta, que generó, a decir de Claudia Pontón, una mayor conciencia latinoamericana y tuvo una influencia específica a través del psicoanálisis, la nueva sociología de la educación y la concepción de grupos operativos, propició una producción muy importante en el campo de la educación que consolidó líneas de investigación alternativas e institucionalizó lentamente la posibilidad de leer la problemática desde una perspectiva más compleja.⁵⁸

En este sentido, los trabajos de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, que introducen la idea de construcción social de la escuela, dieron

57 I. Rojas, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, 2005, pp. 89-90.

58 *Configuraciones conceptuales...*, p 155.

lugar a una renovación teórica que permitió romper con el círculo vicioso del reproductivismo (que desestimaba cualquier práctica de intervención) y volvió a ponderar la pregunta por el Estado y su relación con los sectores populares, el lugar de los especialistas en educación y sus márgenes de intervención.⁵⁹

Los escritos de Adriana Puiggrós, por su parte, valorizaron el lugar de la pedagogía, recuperando referentes teóricos como Gramsci, y afirmaron la necesidad de una historia de la educación latinoamericana:⁶⁰

La apropiación del análisis del discurso de Puiggrós desde la clave propuesta por Laclau se manifestará en una renovada conceptualización de la educación como “práctica social” productora de “una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, psicológico) a partir de los procesos histórico-sociales”, definición que posibilita una doble operación: por una parte, diferenciar procesos educativos que siempre están sobre-determinados por otras prácticas sociales, y por otra parte, posibilita la “lectura pedagógica de cualquier proceso social”.⁶¹

A propósito, la escritura de esta pedagoga argentina no resulta en absoluto abstracta, pues inscribe en sus textos fenómenos históricos latinoamericanos, interpretaciones políticas y experiencias autobiográficas.⁶²

A decir de Suasnábar, la apertura teórica que generaron estas producciones motorizó la indagación de nuevos referentes teóricos y problemas en el campo educativo mexicano, así como la renovación de la teoría pedagógica, producto del diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales. En este sentido, Eduardo Remedi estableció interesantes diálogos entre el psicoanálisis, que aprendió y aprehendió en México, y la historia de las instituciones educativas,

59 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, p. 87.

60 S. Carli, “Adriana Puiggrós...”, pp. 252-253.

61 C. Suasnábar, *Intelectuales, exilios...*, p. 91.

62 S. Carli, “Adriana. Puiggrós...”, p. 253.

los sujetos y sus prácticas. Emilio Tenti, por su parte, inscribió su propuesta de una ciencia social histórica en el proyecto bourdiano de construcción de una teoría del conocimiento sociológico y recuperó referentes teóricos como Giddens y Foucault que le proveyeron insumos en su empresa de comprender el origen y génesis del campo educativo mexicano.

PARA CERRAR: LAS ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES DEL EXILIO

En función de lo antes dicho, está claro que, como dice Sandra Carreras,

los migrantes viajan con sus ideas, conocimientos y experiencias. Es por eso que el movimiento de personas siempre ha sido el vehículo privilegiado de la transferencia e intercambio de saberes entre diferentes sociedades y culturas, procesos que por cierto no son mecánicos ni unívocos, sino más bien difíciles de aprehender, puesto que suelen moverse en niveles muy diferentes.⁶³

En este sentido, y parafraseando a Peter Burke, las ideas circularon “dentro” de los exiliados, y la transferencia de conocimiento valiosa de un país a otro, como se observa, se produjo en mayor medida por el movimiento/desplazamiento de éstos y no tanto por las cartas, periódicos y libros que pudieron haber transportado.⁶⁴ Y ello, con el tiempo, posicionó al exilio argentino, al menos en el contexto universitario mexicano, en un lugar destacado al que referirse cuando se intenta escribir la historia reciente de la educación superior mexicana, que no puede hacerse dándole la espalda a las acciones, desarrollos, teorizaciones e investigaciones que los intelectuales del Cono Sur inauguraron en la década de los setenta.

63 S. Carreras, “Presentación” del dossier *Migrantes de origen alemán en Argentina: identificaciones y transferencias*, apud M. Román, *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del “otro” en la Argentina del siglo XIX*, 2012, p. 37.

64 *Historia social del conocimiento. Vol. II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*, 2012, p. 245.

Asimismo, la contribución de los exiliados, tal como lo ha demostrado Claudia Pontón, fue importante en el desarrollo del campo conceptual en México y dejó en los mexicanos “otra forma de percibir lo político y la función política de la educación”.⁶⁵

Es decir, el exilio hizo posible una ampliación de horizontes, en este caso intelectuales, y ello fue el producto de diferentes procesos, entre ellos la mediación, el distanciamiento y la hibridación.⁶⁶ A lo largo de este pequeño y modesto ejercicio de lectura, nos hemos concentrado sobre todo en los dos primeros, ofreciendo ejemplos de cómo los académicos argentinos mediaron entre la cultura del país de origen y la del país refugio, y desde allí colaboraron en la construcción y difusión de interesantes ideas en y para el campo educativo, así como también utilizaron a su favor y como un reto la condición de “fuera de lugar”⁶⁷ que con el exilio les vino dada:

Podemos decir que los exiliados eran y son relativamente desapegados. No flotan libres de cualquier traba, pero están situados en los márgenes de dos culturas, lo que es incómodo pero hace florecer muchas ideas y proporciona una aguda conciencia de la existencia de formas de pensar alternativas que no tienen los individuos cómodamente instalados en su tierra natal.⁶⁸

Ahora bien y en relación con la hibridación, y después de releer las obras que aquí compartimos, estamos convencidos de que el exilio constituyó para muchos de los académicos referidos “una primavera con una esquina rota”, y vincularse y trabajar con la gente del país refugio fue la mejor forma de sentirse útiles (y no hay mejor antídoto contra la frustración, dijo Benedetti, que esa sensación de utilidad).

En este sentido, el exilio fue para muchos una “opción” de vida y al mismo tiempo algo más que eso. Como muchos argentinos, los

65 *Configuraciones conceptuales...*, p. 156.

66 P. Burke, *Pérdidas y ganancias...*, pp. 27-41.

67 E. Said, *Fuera de lugar*, 2009.

68 P. Burke, *Pérdidas y ganancias...*, p. 37.

académicos no marcharon al exilio por esnobismo, ahogo existencial o en busca de lugares para la creación libre.⁶⁹ Claro que México les ofreció un terreno propicio en el que continuar y prolongar los sueños de juventud quebrados por la dictadura que, en este caso, supieron aprovechar. Pero ninguno de ellos imaginaba, allá por 1975-1976, que la historia la contarían desde un México al que llegaron producto de una salida forzosa y en el que se quedaron producto de una elección lograda. Menos aún pensaban que sería la reflexión sostenida que inauguró el exilio en México, la que se incorporaría a sus prácticas y trayectorias académicas, y finalmente que ese gesto formativo sería el mayor aprendizaje que pondrían a disposición de otros.⁷⁰

Tal vez porque, y como expresó Zygmunt Bauman, judío polaco exiliado en Inglaterra,

“adaptarse nunca fue una prioridad”. El auténtico reto fue “revelar el significado de mis diferencias a mis colegas ingleses y a los estudiantes, y quizá persuadirles de que podría interesarles hacer uso de algo que en principio les resultaba ajeno”. [...] “La única forma de pagar la hospitalidad de mis anfitriones ingleses era ofrecerles algo que no tuvieran ni pudieran adquirir sin encuentros cara a cara como formas alternativas

69 S. Jensen, “¿Por qué sigue siendo políticamente incorrecto hablar de exilio? La dificultosa inscripción del exilio en las memorias sobre el pasado reciente argentino (1983-2007)”, *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia*, 2008, pp. 141-142.

70 Esta idea se desarrolla a profundidad en la ponencia M. Alfonso, “El exilio: ¿un viaje de formación? Notas sobre la experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)”, presentada en las II Jornadas de Trabajo Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo xx, celebradas en Montevideo, Uruguay, en noviembre de 2014; así como también puede rastrearse en la lectura de la ponencia *idem*, “El largo viaje al encuentro con una experiencia de formación. La historia de dos pedagogos cordobeses en el exilio mexicano (1975-1983)”, presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, celebradas en La Plata, Argentina, en diciembre de ese mismo año. Aprovecho el espacio de esta publicación para hacer una fe de erratas en relación con esos trabajos. Debido a un error totalmente involuntario, pero del cual me hago absolutamente responsable, las versiones de mis trabajos que figuran en las actas de ambas jornadas no son las versiones finales que expuse. Esas versiones preliminares presentan la repetición de un párrafo (en la página 14 de la ponencia presentada en Uruguay y en la página 11 de la ponencia presentada en Argentina) con los mismos errores de citación. Una cita de un autor (Carlos Skliar) quedó pegada a la cita de otro (Paulo Freire), adjudicándole toda la idea allí desarrollada a este último, cuando no es el caso.

de pensar y actuar”, algo que “los enriqueciera de la misma forma en que me ha enriquecido mi conocimiento de la vida cotidiana en Gran Bretaña”.⁷¹

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther, “Pedagogías viajeras. Una perspectiva de largo aliento”, en Guillermo Hernández Orozco, Francisco Pérez Piñón y Jesús Trujillo Holguín (coords.), *Debates por la historia II*, México, Universidad Autónoma de Chihuahua, 2013, pp. 164-186.
- Alfonso, Malena, “Un ejercicio de memoria: diálogo con Eduardo Remedi Allione (1949-2016)”, *Educación, Formación e Investigación*, vol. 3, núm. 5, 2017, pp. 307-323.
- Alfonso, Malena, *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, México, Comie/UPN, 2015.
- Alfonso, Malena, “El largo viaje al encuentro con una experiencia de formación. La historia de dos pedagogos cordobeses en el exilio mexicano (1975-1983)”, ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, 3, 4 y 5 de diciembre, 2014, <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas/viii-jornadas/front-page>>, consultado el 14 de noviembre, 2019 (actas).
- Alfonso, Malena, “El exilio: ¿un viaje de formación? Notas sobre la experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)”, ponencia presentada en las II Jornadas de Trabajo Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo xx, Montevideo, Universidad de la República, 5, 6 y 7 de noviembre, 2014, <<http://jornada-sexilios.fahce.unlp.edu.ar/iv-jornadas-2018/ii-jornadas>>, consultado el 14 de noviembre, 2019 (actas).
- Bernetti, José Luis y Mempo Giardinelli, *México: el exilio que hemos vivido. Memoria del exilio argentino en México durante la dictadura 1976-1983*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

71 P. Burke, *Pérdidas y ganancias...*, p. 42.

- Burke, Peter, *Pérdidas y ganancias. Exiliados y expatriados en la historia del conocimiento de Europa y las Américas, 1500-2000*, Madrid, Akal, 2018.
- Burke, Peter, *Historia social del conocimiento. Vol. II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*, 2 vols., Madrid, Paidós, 2012.
- Burke, Peter, “La historia intelectual en la era del giro cultural”, *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, vol. 11, núm. 2, 2007, pp. 159-164.
- Carli, Sandra, “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, *Anuario SAHE*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 240-260.
- Coria, Adela, *Tejer un destino. La formación de pedagogos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1976*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.
- Crespo, Horacio, “El exilio argentino en México. La voz democrática de Miguel Ángel Piccato en *La República*”, en Javier Garciadiego y Emilio Kourí (comps.), *Revolución y exilio en la historia de México. Del amor de un historiador a su patria adoptiva: Homenaje a Friedrich Katz*, México, Era/El Colegio de México/Centro Katz de Estudios Mexicanos/The University of Chicago, 2010, pp. 817-843.
- Díaz Barriga, Ángel, “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982). El caso de la educación superior y universitaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 15, núm. 2, 1985, pp. 67-98.
- Díaz Barriga, Ángel, Patricia Ducoing Watty, Marcela Gómez Solano, Alberto Rodríguez y Arturo Torres Barreto, “Ciencias de la Educación y Pedagogía en la UNAM”, en Lourdes Chehaibar, José Franco López, Adolfo García-Sáinz y Alicia Mayer (coords.), *La UNAM por México*, 2 vols., México, UNAM, 2010, vol. 2, pp. 1061-1095.
- Dosse, Françoise, *El arte de la biografía*, México, Universidad Iberoamericana, 2007.
- Dosse, Françoise, *Michel de Certeau: el caminante herido*, México, Universidad Iberoamericana, 2003.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI Editores, 1993.
- Furlán, Alfredo, “Homenaje a Eduardo Remedi”, *Educación, Formación e Investigación*, vol. 3, núm. 5, 2017, pp. 238-245.

- Furlán Malamud, Alfredo y José Antonio Serrano Castañeda, “Posiciones en la configuración del campo de formación de docentes en educación superior”, en José Antonio Serrano Castañeda y Juan Mario Ramos Morales (coords.), *Trayectorias: biografías y prácticas*, México, UPN, 2011, pp. 73-121.
- Furlán, Alfredo y Susana Avolio de Cols, “El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols”, *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 5, núm. 5, 2011, pp. 1-16, <<https://www.archivos-deciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a06>>, consultado el 8 de mayo, 2019.
- González, Fernando, Igor A. Caruso. *Nazismo y eutanasia*, México, Tusquets, 2015.
- Jensen, Silvina, “¿Por qué sigue siendo políticamente incorrecto hablar de exilio? La dificultosa inscripción del exilio en las memorias sobre el pasado reciente argentino (1983-2007)”, *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia*, año 1, núm. 1, 2008, pp. 131-148, <<http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/177/176>>, consultado el 14 de noviembre, 2019.
- Kent, Rollin y Rosalba Ramírez, “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, 2 ts., México, FCE, 1998, t. 1., pp. 298-324.
- Lastra, Soledad, “Del exilio al no retorno. Experiencia narrativa y temporal de los argentinos en México”, tesis para obtener el grado de maestra en Ciencias Sociales, México, Flacso, 2010.
- Lucarelli, Elisa, “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”, *Perspectiva*, vol. 29, núm. 2, 2011, pp. 417-411.
- Manzanares, Martín, “Los psicoanalistas rioplatenses en el exilio. Diálogos, aportes y discusiones más allá de los divanes mexicanos (1974-1985)”, tesis para obtener el grado de maestro en Historia, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2016.
- Pavón, Armando y Yolanda Blasco (coords.), *Autonomía universitaria y exilio académico*, México, Bonilla Artigas, 2018.
- Pedano, Gonzalo, “Memorias del Taller Total de la FAU-UNC 1970-1976. Heridas que no cicatrizan”, tesis de doctorado en Ciencias Antropo-

- lógicas, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
- Pontón Ramos, Claudia, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM, 2011.
- Popkewitz, Thomas, Miguel Pereyra y Barry Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *idem* (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares/UNAM/Imced, 2003, pp. 15-58.
- Puigrós, Adriana, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Colihue, 2016 (1.ª ed., 1984).
- Puigrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Colihue, 2015 (1.ª ed., 1980).
- Robles, Marta, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI Editores, 1977.
- Rojas Moreno, Ileana, *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Barcelona/México, Pomares, 2005.
- Román, Mario Sebastián, *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del “otro” en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Biblos, 2012.
- Romo, Rosa Martha, “El exilio de académicos argentinos en México. Reflexiones metodológicas al análisis de un caso (1976-1980)”, en Monique Landesmann y Marcela Ickowicz (coords.), *Historias, identidades y culturas académicas. Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación*, México, Juan Pablos/UNAM, 2016, pp. 229-262.
- Said, Edward, *Fuera de lugar*, México, Debolsillo, 2009.
- Said, Edward, *Reflexiones sobre el exilio. Ensayos literarios y culturales*, Barcelona, Debate, 2005.
- Suasnábar, Claudio, *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria, 2013.
- Tiramonti, Guillermina, “Prólogo”, en Claudio Suasnábar, *Intelectuales, exilios y educación. Producción intelectual e innovaciones teóricas en educación durante la última dictadura*, Rosario, Prohistoria, 2013, pp. 13-17.

- Torres Parés, Javier, “Pablo González Casanova. Modernización de la Universidad y democratización de la enseñanza”, en Lourdes Chehaibar Náder (coord.), *Del inicio del rectorado de Pablo González Casanova al Congreso Universitario (1970-1990)*, México, UNAM, 2011, pp. 49-72.
- Ulanovsky, Carlos, *Seamos felices mientras estemos aquí*, Buenos Aires, De la Pluma, 2001.
- Varios autores, “Manifiesto APPEAL 25”, México-25 años-Argentina (1981-2006), 2006 (mimeo).
- Yankelevich, Pablo, “México: refugio y solidaridad. Sudamericanos en la década de 1970”, en Varios autores, *Cátedra extraordinaria: México, país de asilo, 2003-2006*, México, Porrúa/UNAM, 2007, pp. 173-188.
- Yankelevich, Pablo (coord.), *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*, La Plata, Al Margen, 2004.
- Yankelevich, Pablo (coord.), *México: país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Plaza y Valdés/Conaculta/INAH, 2002.
- Yankelevich, Pablo (coord.), *En México, entre exilios. Una experiencia de sudamericanos*, México, Plaza y Valdés/ITAM, 1998.

III. PRÁCTICAS DE LO ESCRITO

CULTURA ESCRITA
Y EPISTEMOLOGÍA SOCIAL
DE LA ESCOLARIZACIÓN.
LOS COLEGIOS JESUÍTICOS DE PUEBLA
Y SUS LIBROS, SIGLOS XVII Y XVIII

Jesús Márquez Carrillo

Desde los trabajos pioneros de Joaquín García Icazbalceta, José Toribio Medina, José Torre Revello o Francisco Fernández del Castillo, numerosos investigadores no han dejado de subrayar la importancia de la cultura escrita en el Nuevo Mundo.¹ Ciertamente, la expansión y consolidación de la imprenta en los siglos xvi y xvii permitió su despliegue en ambos lados del Atlántico; y en este sentido, si bien desde tempranas fechas tenemos evidencias de la importancia que tuvo el libro entre las órdenes religiosas que llegaron a América, es de resaltar el lugar preponderante de los jesuitas, quienes reunieron grandes cantidades de obras para atender las necesidades del púlpito, la cátedra y el confesionario.²

1 En torno a este objeto de estudio hay que destacar nuevos y sucesivos enfoques teóricos y metodológicos, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo xx. Hoy cuando hablamos de cultura escrita nos referimos a un objeto de estudio que “trasciende la consideración de la escritura como un mero sistema gráfico para interrogarse principalmente por sus distintas funciones y las consiguientes prácticas materiales, siempre en referencia a las respectivas sociedades históricas y teniendo en cuenta que en cada momento la sociedad ha estado formada por alfabetizados y analfabetos”. A. Castillo, “Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 2003, p. 96. No está por demás recordar que desde hace más de medio siglo Armando Petrucci propuso avanzar en una historia de la cultura escrita que ofreciera al mismo tiempo tres miradas o historias complementarias: 1) una historia del libro y, más en general, de los manuscritos y los impresos; 2) una historia de las normas, capacidades y usos de la escritura, y 3) una historia de las maneras de leer. R. Chartier y J. Hébrard, “Prólogo. Morfología e historia de la cultura escrita”, en A. Petrucci, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, 1999, pp. 11-12, 25. En cuanto a la bibliografía de los autores citados como antecedentes, véase una lista de sus obras antes de las referencias.

2 B. Bartolomé, “Las librerías e imprentas de los jesuitas (1540-1767). Una aportación notable a la cultura española”, *Hispania Sacra*, 1988, pp. 316-317.

En el marco de un amplio concierto “internacional”, esas “librerías” alojaron textos, imágenes y documentos originarios de diversas partes del mundo que, a su vez, estimularon un gran mercado del libro, al demandar desde textos escolares para sus estudiantes hasta géneros vinculados con la identidad jesuítica y la investigación científica de su tiempo, pasando por libros litúrgicos y de piedad devocional.³ Por consiguiente, las casas de los jesuitas y sus colegios constituyeron tanto en el Viejo como en el Nuevo Mundo una vasta y única red globalizada de saberes que en los últimos años ha sido motivo de numerosas investigaciones en Francia, España, Italia, América Latina y Portugal.⁴

Más allá de los problemas de investigación enunciados hace más de medio siglo por el padre François de Dainville o los más recientes aportes teóricos y metodológicos, lo que se destaca en todo el imperio hispánico es una historia de las bibliotecas jesuíticas basada en los inventarios redactados un poco antes o como consecuencia de la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767.⁵ Las investigaciones

- 3 Ciertamente, en la cultura escrita de los jesuitas, el libro se convirtió durante el siglo *xvi* en el principal instrumento para la construcción de un mundo global, mediante tres dispositivos: 1) la misión, la enseñanza y la apertura de colegios; 2) la producción de conocimientos, y 3) el arte de la seducción para atraer a futuros misioneros y potenciales patrocinadores de la empresa evangelizadora. A. Romano, “El libro como instrumento de la construcción de un mundo global: los misioneros y la cultura del escrito”, *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2012, pp. 109-126.
- 4 Sólo a título de ejemplo, en cuanto al panorama investigativo en Europa y España, J. Carnicero, “Libros y librerías en la iglesia ourenasana durante la modernidad: la organización libraria de los jesuitas en los colegios de Monterrey y Ourense”, 2015, pp. 11-46; J. Vergara y F. Sánchez, “Marco documental para el estudio de los colegios y bibliotecas jesuíticas en la España moderna”, *Anuario de Historia de la Iglesia*, 2011, pp. 373-391. Para el caso de México, I. García, “Imprenta y librerías jesuitas en la Nueva España”, en I. García y P. Rueda (coords.), *El libro en circulación en la América colonial. Producción, circuitos de distribución y conformación de bibliotecas en los siglos *xvi* al *xviii**, 2014, pp. 211-237. Sobre Colombia, A. Rubio, “Las librerías de la Compañía de Jesús en Nueva Granada: un análisis descriptivo a través de sus inventarios”, *Información, Cultura y Sociedad*, 2014, pp. 53-66.
- 5 Desde 1949 el padre François de Dainville señaló que hacer un estudio de las “librerías” de los jesuitas tomando en cuenta los inventarios que se hicieron a raíz de la supresión de la compañía era un asunto delicado, pues esas listas mostraban el conjunto de adquisiciones, pero no el ritmo particular de la actividad intelectual en los centros educativos. Para ello —decía— era necesario adentrarse en los libros de ingresos y gastos, hacer una historia contextual de la cultura. “Livres de comptes et histoire de la culture”, *Archivum Historicum Societatis Iesu*, pp. 226-252.

también “muestran que una gran parte de los volúmenes acumulados por los jesuitas está en el origen de las grandes bibliotecas nacionales o de bibliotecas universitarias”.⁶

En Puebla, el caso más notable del legado jesuítico se encuentra en el Fondo Antiguo de la Biblioteca Histórica “José María Lafragua” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuyo acervo sobrepasa las 28 000 unidades e incluye, fundamentalmente, obras procedentes de varios exconventos.⁷

Con base en un inicial acercamiento teórico y metodológico, el propósito que persigue este capítulo es describir brevemente la configuración histórica del Fondo Antiguo de los colegios jesuitas —en particular el del Colegio del Espíritu Santo— y el sentido que históricamente pudieron tener algunos de sus libros en la formación cultural, intelectual y moral de las jóvenes generaciones.⁸ El enfoque integra: 1) la historia cultural de las ideas, concebida como la resultante de un híbrido entre la historia intelectual y la historia cultural propiamente dicha; 2) la historia social de la cultura escrita y, particularmente, la historia del libro y la lectura en cuanto prácticas sociales, y 3) la epistemología social de la escolarización, entendida

6 A. de Tezanos, “El isomorfismo de las bibliotecas jesuitas (siglos XVI-XVIII)”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 2014, p. 107.

7 En cuanto al concepto de fondo antiguo, si bien suele extenderse hasta el medio siglo para las bibliotecas científicas, comúnmente se acepta que éste comprende los libros publicados desde la cuna de la imprenta (1451-1500) hasta el siglo XVIII, cuando los libros dejaron de producirse artesanalmente, esto es, de 1451 a 1799. Sobre la colección de la Biblioteca Lafragua y su clasificación aproximada por siglos, M. de Santiago, “Biblioteca Histórica ‘José María Lafragua’ de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, *Pecia Complutense*, 2010, pp. 50-53.

8 Según G. Shestova, los fondos son “conjuntos de colecciones organizadas de documentos primarios y secundarios que se destinan al almacenamiento y recuperación de la información y responden a las necesidades informativas reales de los usuarios”. *Fondos de información y referencia*, La Habana, IDICT, 1983 *apud* S. Gorbea, “Evaluación y mantenimiento de las colecciones. Uso de modelos matemáticos en la evaluación de colecciones: teoría y método”, en C. Negrete (coord.), *Primer Seminario Internacional sobre Desarrollo de Colecciones*, 1988, p. 87. En este sentido, mientras el fondo de una biblioteca se caracteriza por la reunión de varias colecciones, el fondo antiguo reúne un haz de colecciones, de objetos culturalmente valiosos, como manuscritos, incunables, libros antiguos y ediciones del siglo XIX, pero siempre integradas desde el punto de vista de su importancia cultural, y concebidas como patrimonio cultural. I. García y M. A. Rendón, “El fondo antiguo: su estructura conceptual”, *Binaria. Revista de Comunicación, Cultura y Tecnología*, 2001. En este capítulo la idea de fondo siempre nos remite a un grupo de colecciones.

como la historización de un conocimiento particular que enuncia reglas y pautas a cuyo través “razonamos” sobre el mundo y nosotros mismos.⁹

UNA APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

A lo largo del siglo xx la historia del libro y las bibliotecas se fue convirtiendo en un vasto y multidisciplinar campo de estudios en ambos lados del océano Atlántico.¹⁰ Si la producción seminal de Daniel Mornet planteó cuestiones todavía actuales o el texto de Lucien Febvre y Henri-Jean Martin desbrozó el camino hacia una nueva historia del libro que fuese más allá de la extrañeza y singularidad de los objetos, fue el desarrollo de la historia social de las mentalidades, en su forma serial cuantitativa, el que abundó en una propuesta específica para conocer a los lectores, mediante el sistemático estudio de datos homogéneos procedentes de inventarios de libros y otras fuentes de archivo.¹¹

- 9 Acerca de la historia cultural de las ideas, P. Burke, “La historia intelectual en la era del giro cultural”, *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, 2007, pp. 159-164. En torno a la historia social de la cultura escrita, A. Viñao, “Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones”, *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 1996, pp. 41-68. Sobre la epistemología social de la escolarización, T. S. Popkewitz, “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (coords.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, pp. 149-156.
- 10 Para un amplio y documentado recuento historiográfico sobre la historia del libro y la lectura y sus desplazamientos teóricos y metodológicos durante el siglo xx, C. Matos, “Las lecturas y los libros en Valladolid (siglo xviii)”, 2012, pp. 28-77. En lo que concierne a México, es importante consultar el sustancioso recorrido historiográfico de I. García, “El conocimiento histórico del libro y la biblioteca novohispanos. Representación de las fuentes originales”, *Información, Cultura y Sociedad*, 2007, p. 77-79.
- 11 Entre las obras principales de Daniel Mornet (1878-1954) habría que destacar “Les enseignements des bibliothèques privées (1750-1780)”, *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, 1910, pp. 449-496, e *idem*, *Les origines intellectuelles de la Révolution française, 1715-1787*, 1933. En cuanto a los nuevos aportes hacia una nueva historia del libro, L. Febvre y H. Martin, *L'apparition du livre*, 1958; H. Martin, *Livre, pouvoirs et société à Paris au xviii^e siècle, 1598-1701*, 1969. Sobre la historia de las mentalidades en su forma serial C. Matos, “Las lecturas...”, pp. 31-33. Bartolomé Bennassar apuntó cinco aportaciones principales de los inventarios a la historia de las mentalidades: establecer la “fuerza coactiva de la moda sobre el difunto y su familia”, “definir el espíritu rentista o atesorador de la gente”, brindar “informaciones acerca de la religiosidad”,

Aun cuando los aspectos cuantitativos fueron criticados por historiadores como Furio Díaz, Adriana Lay o Maxime Chevalier, el estudio de los inventarios para las bibliotecas particulares sigue siendo la piedra angular si pretendemos tener imágenes, radiografías de un momento; la cuestión estriba en cómo insertarlos en el proceso histórico y al mismo tiempo tener claro que la posesión de un libro no necesariamente significa que se leyó, y a la inversa, su falta no es una evidencia de que su contenido estuvo ausente en el horizonte intelectual del lector.¹²

Este planteamiento llevó a algunos historiadores a proponer la idea de entrecruzar la historia cuantitativa del libro con una sociología de la cultura, que finalmente desembocó en un cambio de enfoque, el cual subrayó la importancia de la historia de las lecturas y los lectores. Así nació una historia o una sociología cultural del libro que,

liberada de las definiciones tradicionales de la historia de las mentalidades, comenzó a prestar atención a las modalidades de apropiación más que a las distribuciones estadísticas, a los procesos de construcción del sentido más que a la desigual circulación de los objetos y las obras,

"conocer los gustos artísticos de los difuntos" y "explorar la cultura sabia, escrita, para saber qué libros se poseían y leían en una época determinada por determinadas gentes". Apud M. Pedraza, "Lector, lecturas, bibliotecas. El inventario como fuente para su investigación histórica", *Anales de Documentación. Revista de Biblioteconomía y Documentación*, 1999, p. 138. Las cursivas son nuestras.

- 12 Chevalier apuntaba: "el estudio de los inventarios, con todo lo valioso que es, no invalida otros tipos de encuesta. Las lecturas de un hombre, las lecturas de un grupo, las hemos de determinar también tomando unos caminos trillados, sí, pero caminos que no hemos explorado lo bastante, y apelando a unos métodos antiguos ya, pero cuya virtud no queda agotada". *Lectura y lectores en la España de los siglos XVI y XVII*, 1976, p. 48. Sobre el uso simultáneo de otras fuentes, véase la misma obra, pp. 48-64. Por su parte, Chartier señala que los inventarios redactados *post mortem* y ante notario son documentos imperfectos, pues describir las obras que poseía el difunto no significa que las haya leído o tan siquiera comprase los libros que poseía; ignora también los impresos sin valor que podían constituir sus lecturas más frecuentes y, además, no tiene en cuenta los libros, valiosos o peligrosos, que fueron sustraídos a la sucesión antes del inventario. Por tanto, a estos documentos hay que pedirles sólo indicaciones muy globales y hay que ser prudentes al hacer cotejo de datos. "Las prácticas de lo escrito", en P. Ariès y G. Duby (dirs.), *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII*, 1990, p. 129.

a la articulación entre prácticas y representaciones más que al inventario de las herramientas mentales.¹³

Precisamente, desde esta perspectiva Roger Chartier plantea que

la tarea de los historiadores [...] implica una indagación, que presta una minuciosa atención a la manera en la que se lleva a cabo el encuentro entre el mundo del texto, el mundo del libro, y el mundo del lector. Reconstruir en sus dimensiones históricas este proceso exige ante todo tener en cuenta los respectivos significados de los textos, entender las formas de las circunstancias a través de las cuales sus lectores, o sus oyentes los reciben, se los apropian. Una historia de las lecturas y de los lectores, ha de ser una historia de los modos de utilización, de comprensión, de apropiación de los textos.¹⁴

Es en este sentido que el concepto de apropiación adquiere mayor relevancia, pues, por una parte, “se refiere a la actualización de las posibilidades semánticas del texto y por otra, sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede operar la auto comprensión y la construcción de la ‘realidad’”.¹⁵ Por ende, involucra

un uso y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico. En su dimensión material, los objetos culturales —no solamente los libros— son producidos, transmitidos y apropiados [...] Su misterio reside en la construcción del sentido de comunidades de lectores frente a obras, cualesquiera que sean.¹⁶

13 R. Chartier, *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*, 2001, p. 9.

14 “Las revoluciones de la lectura: siglos xv-xx”, *Revista de Humanidades*, 1999, pp. 92-94.

15 R. Chartier, “Lectures, lecteurs et littératures ‘populaires’ en Europe à la Renaissance”, en A. Petrucci y F. M. Gimeno Blay (eds.), *Escribir y leer en Occidente*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995, p. 145-162, *apud* C. Rodríguez, “Los catálogos e inventarios en la historia del libro y de las bibliotecas”, *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 2007, s. n. p.

16 R. Chartier, “Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación. Entrevista de Joaquín M^o Aguirre Romero”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 2000, s. n. p.

La lectura, por consiguiente, es una práctica cultural, “realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer”.¹⁷ No está, por ende, previamente asentada en el texto, varía por el uso y está inscrita en circunstancias específicas. La interpretación, “la apropiación que cabe hacer por parte de sus lectores”, y el texto “no existe más que porque existe un lector o una lectora para conferirle significado”.¹⁸ La labor del historiador que se adentre en estos menesteres consiste, pues, en develar cómo se lee y cómo se comprende lo leído desde un particular —y condicionado— contexto histórico y cultural. En esta medida se perfila también una historia social de la cultura escrita (que viene a superar la distinción convencional entre la historia de la escritura, por un lado, y la historia del libro y de la lectura, por otro), cuyo cometido “sería el estudio de la producción, difusión, uso y conservación de los objetos escritos, cualquiera que sea su concreta materialidad —del documento oficial a la carta privada— o soporte —de la tablilla de arcilla a la pantalla electrónica—”.¹⁹

Hasta ahora hemos planteado el tránsito de una historia del libro cuantitativa e inferencial hacia una historia de las lecturas y los lectores.²⁰ Leer, sin embargo, no siempre supuso un acto privado, íntimo, por más que en los siglos XVI y XVII surgiese la “privatización”

17 E. Rockwell, “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, *Educação e Pesquisa*, 2001, p. 14.

18 R. Chartier, “Las revoluciones...”, p. 92.

19 A. Castillo, “El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción”, en *idem* (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, 2002, p. 19. A su vez, en esta historia social de la cultura escrita confluyen la historia de la alfabetización, la “nueva” historia cultural, la historia del libro y la historia de la lectura, entre otras.

20 Decimos inferencial porque, como señaló Ruggiero Romano, la historia cuantitativa no fue “más que el preámbulo para el estudio de un problema, una manera de construir un ‘objeto’ de investigación de manera consciente”. “Historia cuantitativa, historia económica e historia: algunas consideraciones sobre la historiografía francesa hoy”, en H. de Gortari y G. Zermeño (dirs.), *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodológicas recientes*, 1996, p. 146. En este caso la historia cuantitativa del libro contribuyó a un estudio de los niveles de alfabetización, las actitudes mentales, los sentimientos y las creencias o los universos culturales. Véase J. Revel, “Mentalidades”, en A. Burguière (dir.), *Diccionario de ciencias históricas*, 1991, pp. 470-477.

de la práctica de la lectura en un espacio sustraído a la comunidad.²¹ Particularmente desde el siglo XVI, en el marco de las guerras de religión en Europa y el fortalecimiento de la monarquía, se fueron estableciendo desde el poder leyes sociales que gobiernan el sentido del texto, formas “propias y legítimas” de lectura, en oposición a las lecturas plurales que el mismo texto entraña y que hace de los lectores permanentes trasgresores. Para Chartier, entre esas leyes sociales que

modelan la necesidad o la capacidad de lectura, las de la escuela se encuentran entre las más importantes, lo que plantea el problema —a la vez histórico y contemporáneo— del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura, en los dos sentidos de la palabra, es decir el aprendizaje del desciframiento del saber leer en su nivel elemental, y de otra parte, esa otra cosa de la que hablamos, es decir la capacidad de una lectura más virtuosa, que puede apropiarse de textos diferentes.²²

Más allá del lector y sus múltiples lecturas, en cualquier institución educativa las leyes sociales que gobiernan el sentido del texto están en el currículum, esa tecnología disciplinar que se orienta no sólo hacia cómo el individuo debe actuar, sentir, hablar y “ver” el mundo, sino también a cómo debe verse a “sí mismo”;²³ por ello, la organización del currículum implica cuestiones filosóficas, políticas y éticas, no sólo técnicas o instrumentales. Planes, programas y libros escolares y de texto tienen un significado a la vez simbólico y práctico: expresan y legitiman ciertos objetivos deliberados de la escolarización y permiten conocer aquello que en cierta época se consideró socialmente útil, no obstante que eso no nos garantice un detallado conocimiento sobre la forma y lo que efectivamente aprendieron los estudiantes, sobre todo si consideramos múltiples mediaciones.²⁴ Son las imágenes, los discursos y las prácticas cultu-

21 R. Chartier, “Las prácticas...”, pp. 126.

22 P. Bourdieu y R. Chartier, “La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”, *Revista Sociedad y Economía*, 2003, p. 169.

23 T. S. Popkewitz, “La producción...”, pp. 147-148.

24 I. Goodson, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, *Revista de Educación*, 1991, pp. 10-11, 29-30.

rales enraizadas en el logos socioinstitucional las que dan sentido a una lectura legítima, en tanto práctica cultural. Además, lejos de ser la correa de transmisión de mandatos exteriores, la institución escolar tiene sus propias lógicas y dinámicas que influyen asimismo en qué y cómo se enseña y se aprende.²⁵ En consecuencia, todo conocimiento se lleva a cabo y se elabora en un contexto social y puede entenderse como una “tradicción selectiva”, compuesta tanto por lo que se dice como por lo que se omite. El currículum, entonces, es una disciplina tecnológica que se orienta hacia cómo el individuo debe “actuar, sentir, hablar y ver el mundo, así como el ser”.²⁶

Desde esta perspectiva, la epistemología social de la escolarización concibe la historia del currículum como la historización de un conocimiento particular que enuncia reglas y pautas a cuyo través “razonamos” sobre el mundo y nosotros mismos, pues lo aprehendido en la escuela no sólo tiene que ver con qué hacer y qué saber.²⁷ Aprender “gramática, ciencias, matemáticas o geografía son también disposiciones de aprendizaje, conciencias y sensibilidades acerca del mundo”.²⁸ Por tanto, en la escuela, además de transferir saberes regulados, se ejercen distintas labores de socialización, procesos civilizatorios a cuyo través se interiorizan y asumen como propios discursos y prácticas de vida, aunque unos y otras dependan en su eficacia del momento histórico y de las tantas mediaciones sociales, consideradas como actos comunicativos performativos, de donde las identidades, más que ser modelos sustanciales, atienden a una temporalidad social históricamente constituida.²⁹

25 Los sujetos de la *determinación curricular* son “coaliciones de ideas, instituciones y personas, precarias e inestables, que se van alineando en el devenir histórico”. Véase I. Dussel, “Introducción”, *Revista de Estudios del Currículum*, 1999, pp. 7-8.

26 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 98. La escuela, a diferencia de otras instituciones, exalta la labor de comprender y reclama de los educandos una participación activa de asentimiento a sus propuestas. P. Vilar, “Enseñanza primaria y cultura popular en Francia durante la tercera República”, en L. Bergeron (ed.), *Niveles de cultura y grupos sociales*, 1978, p. 278.

27 T. S. Popkewitz, “La producción...”, p. 149.

28 *Ibid.*, p. 156.

29 Véase al respecto, J. Butler, “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, *Debate Feminista*, 1998, pp. 296-314.

En este capítulo abordaremos el Fondo Antiguo de los colegios jesuitas en su relación con el currículum del establecimiento y los saberes escolares, pero también enunciaremos otros saberes relacionados con la educación en su sentido más amplio, como proceso civilizatorio.³⁰ Incluso los lugares donde estuvo la biblioteca y la biblioteca misma, los pasillos y otros espacios del edificio jesuita —como la capilla— fueron diseñados o remodelados para servir a un mismo propósito: fortalecer el currículum, en tanto práctica cultural que engloba no únicamente maneras de pensar, decir, sentir y hacer en el mundo, sino también nuestra percepción de sí y del otro: los imaginarios que somos.

LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DEL FONDO

Desde su establecimiento en 1540 hasta su supresión en 1773, la Compañía de Jesús pudo construir una red de 845 instituciones educativas, distribuidas en cuatro continentes; en Nueva España, llegó la orden en 1572 y, al ser expulsada en 1767, había conseguido fundar 30 colegios en 21 ciudades y erigir tres casas de residencia, un hospicio y 102 misiones: una verdadera empresa educativa, religiosa y cultural, que modificó comportamientos individuales y colectivos.³¹ En Puebla los jesuitas tuvieron durante la época colonial dos colegios de estudios, el Colegio del Espíritu Santo y el Colegio de San Ildefonso; dos colegios convictorios, el Colegio de San Jerónimo y el Colegio de San Ignacio, y un espacio educativo para hijos de caciques, el Colegio de San Francisco Javier. En cuanto a sus bibliotecas, las más surtidas fueron las del Colegio del Espíritu Santo y San Ildefonso.

El fondo original de los colegios jesuíticos se remonta al codicilo que el patrono y fundador del Colegio del Espíritu Santo, don Mel-

30 N. Elías, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, 1998, p. 141.

31 I. Osorio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*, 1979, p. 12; I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, 2003, pp. 67-71.

chor de Covarrubias y Cervantes, firmó el 22 de mayo de 1592.³² A partir de entonces, la biblioteca del Colegio del Espíritu Santo se fue incrementando hasta la expulsión de los jesuitas en 1767. El inventario de 1768 señala que la librería aún constaba de 2015 obras en 3931 volúmenes, y a esta cantidad habría que sumar 531 obras que se encontraron en los aposentos: en total, 2546 obras, ignoramos en cuántas unidades. En 1769 se inventariaron los libros del Colegio de San Ildefonso y, aunque parece que sólo existían libros en los aposentos, el número es mucho mayor: 7943 volúmenes; San Javier, por su parte, tenía 2160 piezas o unidades.³³

En 1772 el acervo de San Ildefonso pasó a engrosar —como lo hicieron los libros de los colegios de la Compañía en Puebla— la lista de la biblioteca del Colegio de San Juan, convertida, en 1773, por el obispo Francisco Fabián y Fuero, en Biblioteca Palafoxiana. El fondo del Colegio del Espíritu Santo, sin embargo, no se franqueó íntegro. Antes de reunirlo en el Colegio de San Juan se hizo “la separación de los libros morales y teológicos de los Espulsos que contenían doctrinas laxas”, y éstos se quedaron en el edificio que fuera del Colegio del Espíritu Santo, junto con una parte de los que permanecían en las celdas; al mismo tiempo, se vendieron volúmenes que llegaron procedentes de las haciendas y aun de los propios aposentos.³⁴ Otros libros, incluso, engrosaron los fondos de los colegios conventuales de las diversas órdenes religiosas (franciscanos, carmelitas, agustinos, dominicos y mercedarios) o pasaron a manos de particulares, como el doctor Andrés de Arce y Miranda, chantre

32 *Testimonio del patronazgo y testamento de Don Melchor de Covarrubias*, 2002, p. 137. Sobre Melchor de Covarrubias y su legado, F. J. Alegre, *Historia de la compañía de Jesús en Nueva España, que estaba escribiendo el P. Francisco Javier Alegre al tiempo de su expulsión*, 1841, pp. 251-255.

33 I. Osorio, *Historia de las bibliotecas novohispanas*, 1986, pp. 96-97. Por el momento no tengo datos de los colegios de San Jerónimo y San Ignacio.

34 Hacia mediados del siglo xvii el Colegio del Espíritu Santo tenía cinco haciendas en lugares diferentes del obispado; las compras posteriores sólo sirvieron para completar un vasto complejo productivo. En 1767 los bienes de los colegios y convictorios jesuitas ascendían en Puebla a 26 haciendas, 23 ranchos, dos molinos y numerosas fincas urbanas. Véase C. Aguirre, *La expulsión de los jesuitas y la ocupación de sus bienes*, 1999, pp. 157-160. Aguilar supone que 57 títulos del inventario se quedaron en el colegio. “Hacia una reconstrucción de la librería del Colegio del Espíritu Santo de Puebla. Inventario de sus libros, siglos xvi-xviii”, 2006, p. 107.

de la catedral, quien adquirió los 18 tomos del teólogo Théophile Raynaud: *Opera omnia. Tam hactenus inedita, quàm aliàs excusa, longo Authoris labore aucta et emendata...*³⁵

Después, en 1790, al fundarse el Real Colegio Carolino en el antiguo edificio del Colegio del Espíritu Santo, una parte ínfima del acervo original regresó para constituir la biblioteca del nuevo colegio, que a su vez no sólo vio incrementar su colección con cierta cantidad de los libros que habían sido recogidos de los otros colegios jesuitas, sino también con un monto del propio Colegio de San Juan.³⁶ En 1825 el Real Colegio Carolino se transformó en Colegio del Estado.

La Biblioteca “José María Lafragua” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es hoy considerada como una de las bibliotecas más importantes en México por las colecciones que custodia y por ser uno de los repositorios “más significativos y valiosos de la América Hispánica”. En 2010 su acervo general se calculaba en 90 000 unidades, con alrededor de 28 000 correspondientes al Fondo Antiguo.³⁷ Esta cantidad, que sobrepasa el número de libros de los colegios jesuitas, se debe a la Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos (1859), en cuya virtud libros, manuscritos, pinturas y antigüedades de las órdenes religiosas pasaron al dominio estatal y fueron a parar a los museos, bibliotecas y establecimientos públicos. En Puebla a principios de 1861 se aplicaron los decretos de ejecución. Aunque conocemos su procedencia, todavía ignoramos la cantidad de objetos que por esta causa ingresaron al Colegio del Estado: las bibliotecas conventuales se dispersaron o fueron saqueadas.

35 M. del C. Aguilar, “Hacia una reconstrucción...”, pp. 82, 98 y 239.

36 M. de Santiago, “Biblioteca Histórica...”, p. 45.

37 M. de Santiago, “Biblioteca ‘José María Lafragua’. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en I. García y B. Cotton (coords.), *El patrimonio documental de México. Reflexiones sobre un problema cultural*, 2009, p. 159.

LOS SABERES REGULADOS

En 1578 la Compañía de Jesús estableció el Colegio del Espíritu Santo en Puebla y, para cubrir la demanda estudiantil de 18 colegiales, en 1579 fundó el Colegio Convictorio de San Jerónimo. Hacia 1580 el Colegio del Espíritu Santo tenía dos clases de gramática y más de 60 estudiantes.³⁸ En 1585 ofrecía tres cursos de gramática y para 1592, a las clases de gramática y retórica, añadió la de filosofía. Ese mismo año el cabildo solicitó al virrey la autorización para fundar cátedras de artes, sin que ello implicara desconocer los privilegios de la Universidad de México, pues los estudiantes saldrían a graduarse por suficiencia en ella.³⁹ Además, habiéndose convertido Puebla en la segunda ciudad más importante de Nueva España, era impensable que careciera de estudios superiores, cuando el número de estudiantes de gramática superaba ya los 300.⁴⁰

Como en el Nuevo Mundo sólo había tres universidades (las de Santo Domingo, Lima y México) y existían colegios jesuitas remotos a ellas, en 1621 el papa Gregorio XV les concedió a los hijos de san Ignacio el privilegio de otorgar grados académicos por 10 años, sólo si sus alumnos demostraban haber aprobado al menos cinco cursos (tres de gramática, uno de humanidades y uno de retórica) y el colegio se hallaba a 70 leguas de la universidad más próxima.⁴¹ En Puebla no concurría esta circunstancia, pero el obispo Alonso de la Mota y Escobar entró en negociaciones con el padre provincial de la compañía y consiguió el apoyo del virrey.

En 1625 abrió sus puertas el Colegio de San Ildefonso, ofreciendo dos cátedras de teología y una de filosofía cada tres años. Luego,

38 Previamente estos estudiantes habían aprendido las primeras letras en su casa, con algún maestro particular o algún pariente. Sobre las escuelas de primeras letras en esa época, E. de la Torre, *Historia de la educación en Puebla (época colonial)*, 1988, pp. 25-27.

39 E. Castro, "Breve historia de la Universidad de Puebla", en M. Marín y E. Castro, *Puebla y su Universidad*, 1959, pp. 32-42 y 75; Actas de Cabildo, 1585-1596, AAP, libro 12, f. 208; A. Esparza, *La fundación del Colegio del Espíritu Santo*, 1998, pp. 45-48. El autor transcribe los párrafos de las cartas annuas (*Litterae Annuae*) referentes a Puebla en el siglo XVI.

40 I. Osorio, *Colegios y profesores...*, p. 230.

41 G. Decorme, *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial, 1572-1767*, 1941, p. 143.

en el correr del tiempo llegaría a dictar una de sagrada escritura, una de moral, una de derecho canónico, cuatro de teología y tres de filosofía. Su fama fue tanta que la orden se valió de esta circunstancia para emplear más racionalmente sus recursos académicos. A partir de 1712, los jesuitas filósofos se congregaron en el Colegio de San Ildefonso, Puebla, y los teólogos en el de San Ildefonso, México. Antes habíase abierto otro colegio convictorio: en 1702, con 26 colegiales filósofos y teólogos, había iniciado sus actividades el Colegio de San Ignacio.⁴² En una época donde los libros eran un bien caro y escaso, se requirió sin duda una cantidad importante de volúmenes para nutrir la trayectoria de los estudiantes, conforme lo indicaba el plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús y lo demandaron desde fechas muy tempranas los mismos ignacianos.⁴³

Además de los necesarios ejemplares para la evangelización, la biblioteca del Colegio del Espíritu Santo sirvió para la interiorización del proceso apostólico de los jesuitas, pero también de apoyo para que los alumnos alcanzaran una esmerada formación en virtud y letras. Durante la época colonial, el estudio de aproximadamente cinco años en gramática, humanidades y retórica les permitía a los jóvenes “ingresar al sacerdocio, desempeñarse como preceptores, escribanos o en algún oficio de la vida civil”.⁴⁴

En ese tiempo los aspirantes a ser miembros de la compañía necesitaban hacer una larga carrera de estudios y llevar a cabo la superación de numerosas pruebas físicas y morales relacionadas con

42 M. Fernández, *Historia de la fundación de la ciudad de la Puebla de los Ángeles en la Nueva España, su descripción y presente estado*, 1963, pp. 372-373 y 508-509.

43 *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, 1999, p. 29; I. Osorio, *Colegios y profesores...*, pp. 24-25. No está por demás decir que las escuelas de gramática de la compañía exigían para un recto funcionamiento “el uso de los textos en manos del alumno para sobre ellos seguir el trabajo de las prelecciones, la traducción de los autores y la memorización de las reglas pertinentes”. B. Bartolomé, “Educación y humanidades clásicas en el Colegio Imperial de Madrid durante el siglo XVII”, *Bulletin Hispanique*, 1995, p. 137.

44 R. Torres, “De las primeras letras a los colegios: la formación escolar de los letrados en la Puebla colonial”, en C. Contreras y M. A. Cuenya (coords.), *Puebla. Historia de una identidad regional*, 2012, t. 1, p. 125.

los requerimientos de la orden.⁴⁵ En el siglo XVIII la trayectoria de un novicio se iniciaba con una Primera Probación que consistía en un breve periodo (entre 12 y 20 días) en el que se observaban las virtudes y los defectos del postulante y se estudiaba la carta de recomendación de quien lo proponía para el instituto. Una vez superado este primer obstáculo, empezaba la Segunda Probación con un lapso inicial de dos años en el que los maestros de novicios instruían a los jóvenes en su comportamiento dentro de la orden, los preparaban en su vida ascética mediante la práctica de los ejercicios espirituales y les enseñaban reglas de urbanidad y buenas maneras, pero también, al final, seleccionaban a los escolares capaces de dedicar su futuro al estudio, y a los novicios coadjutores que llevarían a cabo tareas prácticas relacionadas con necesidades de tipo doméstico. En esta fase el novicio experimentaba una profunda formación interior y debía satisfacer las pruebas más rigurosas para poder emitir los votos simples de pobreza, castidad y obediencia y de esta manera asegurar su persistencia en la regla de manera estable.⁴⁶ Rebasada esta etapa,

los novicios escolares comenzaban su juniorado, compuesto por tres años de estudios humanísticos (con especial énfasis en el aprendizaje del latín), tres más dedicados al estudio de la Filosofía, otros tantos de prácticas de Magisterio y cuatro años de Teología. Al finalizar sus

45 La fórmula de 1550 establece: "nadie sea admitido para hacer la profesión en esta Compañía sin que su vida y formación intelectual hayan sido probadas con largas y diligentísimas probaciones [...] Porque, en realidad, este Instituto exige hombres del todo humildes y prudentes en Cristo, y señalados en pureza de vida cristiana y en letras". S. Arzubialde, J. Corella y J. M. García-Lomas (eds.), *Constituciones de la Compañía de Jesús. Introducción y notas para su lectura*, 1993, p. 39.

46 M. Martí, "Arquitectura jesuita para la formación: noviciado y juniorado en el colegio de Tepotzotlán", *Dimensión Antropológica. Revista de la Coordinación Nacional de Antropología*, 2010, pp. 44-45; I. Fernández, "Los novicios de la compañía de Jesús. La disyuntiva ante el autoexilio y su estancia en Italia", *Hispania Sacra*, 2002, pp. 170-171. Entre las experiencias formativas se hallaban la práctica de los ejercicios espirituales, la asistencia a hospitales, la visita a algún santuario, la práctica de ejercicios domésticos, las tareas de enseñar la doctrina cristiana a los niños y los oficios confesar y predicar.

estudios, el novicio debía pasar un año de espiritualidad, como Tercera Probación, antes de profesar los votos perpetuos.⁴⁷

En consecuencia, además de los libros para la enseñanza, la biblioteca del Colegio del Espíritu Santo debió atender distintas necesidades enfocadas en las demandas de los miembros de la orden, aun si el establecimiento pudo o debió tener perfiles históricos específicos.⁴⁸ En el cuerpo de la compañía, escribió Ignacio de Loyola,

no todos pueden ser letrados, ni todos sacerdotes, sino que cada uno se ha de contentar con el oficio que le toca según la voluntad y juicio del superior, el cual ha de dar cuenta a Dios de todos los suyos.⁴⁹

De ahí que sus miembros se agruparan en novicios, escolares, coadjutores temporales, coadjutores espirituales y padres profesos, grados o calidades que a su vez “respondían a una jerarquización en estamentos de la sociedad religiosa: los que laboraban en tareas domésticas, los que estudiaban, los que enseñaban primeras letras, gramática latina o leían en la cátedra de una Universidad; los que confesaban o predicaban”.⁵⁰ Todos ellos requerían libros para el desarrollo de sus distintos oficios, ministerios y servicios. La biblioteca del Colegio del Espíritu Santo fue un repositorio atento a esas necesidades y, por fortuna, disponemos de un inventario realizado en

47 I. Fernández, “Los novicios...”, p. 171. El magisterio se ejercía por dos o tres años en los primeros cursos de latinidad y se consideraba fundamental en la formación y maduración religiosa del novicio. *Ratio atque institutio studiorum...*, p. 15.

48 En 1591 el padre visitador Diego de Avellaneda pasó el noviciado del Colegio de Tepotztlán al Colegio del Espíritu Santo de Puebla y, aunque después regresó a su anterior sitio, se reabrió de nuevo en Puebla. En 1767 el Colegio del Espíritu Santo tenía siete confesores de novicios. También a finales del siglo *xvi* se instauró en él la Casa de Tercera Probación, cuyo instructor y consultor en 1767 era el padre Pedro Cesati. Además, albergó desde la segunda década del siglo *xviii* la primera Casa de Ejercicios de toda América. F. J. Alegre, *Historia de la compañía...*, pp. 224-225; J. M. Dávila, *Continuación de la historia de la Compañía de Jesús en Nueva España del Padre Francisco Javier Alegre*, 1888, pp. 245-246; L. E. Alcalá, “Iglesia y Colegio del Espíritu Santo. Puebla, México”, en *idem* (coord.), *Fundaciones jesuíticas en Iberoamérica*, 2002, p. 308.

49 I. de Loyola, *Obras completas*, Madrid, 1997, p. 197, *apud* J. Burrieza, “La Compañía de Jesús y la defensa de la monarquía hispánica”, *Hispania Sacra*, 2008, p. 186.

50 *Loc. cit.*

1757, 10 años antes de la expulsión, que muestra su riqueza, consistente en 3 056 obras en 3 861 volúmenes.⁵¹

Influido por la distribución temática que propuso el jesuita francés Claude Clément en su célebre tratado *Musei sive Bibliothecae*, en el inventario de referencia destacan 18 materias, que son una imagen instantánea de cómo estaba organizado físicamente el saber en el establecimiento.⁵² He aquí los rubros: 1) *Index Bibliorum*: Índice de la Biblia; 2) *Sancti Patres*: Santos Padres; 3) *Expositivi, et Concionatores*: Expositores y predicadores; 4) *A[s]cetici*: Ascetas; 5) *Theologi, et Philosophi Scholastic*: Teólogos y filósofos escolásticos; 6) *Polemici*: Polemistas; 7) *Moralistae*: Moralistas; 8) *Canonistae*: Canonistas; 9) *Civilistae et Regnicolae*: Civilistas y regnícolas (justiperitos en derecho no canónico); 10) *Rubricistae*: Rubricistas (tratan de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia en los oficios divinos y en las funciones sagradas); 11) *Historici Ecclesiastici*: historiadores eclesiásticos; 12) *Historici Regnorum*: Historiadores de los reinos (laicos); 13) *Historici Sanctotum, et Servorum Dei*: Historiadores de los santos y siervos de Dios (hagiógrafos); 14) *Historici Religionum Praesertim S. J.*: Historiadores de las órdenes religiosas, principalmente de la Compañía de Jesús; 15) *Historiae Naturalis, et Philosophiae Recentis Scriptorum*: Escritores modernos de Historia Natural y Filosofía; 16) *Politici, et Ethici*: Tratadistas de política y ética; 17) *Humanistae*: Humanistas (filólogos), y 18) *Mathematici*: Matemáticos.⁵³

51 Con base en el inventario, Aguilar Guzmán identificó en la Biblioteca Lafragua 153 libros procedentes de esta "librería": 119 están en lengua latina, 33 en castellano y uno en portugués. El pie de imprenta corresponde a 24 lugares, aunque 35 son ediciones de la ciudad de Lyon (si bien ocho corresponden a las obras del jesuita Théophile Raynaud, considerado el más célebre teólogo de su época); el segundo lugar en importancia es Roma, con 24 títulos, de los cuales 15 se refieren a la colección Bullarum Privilegiourum. "Hacia una reconstrucción...", pp. 71, 81-82, 96.

52 Claude Clément fue autor de un influyente tratado que sirvió de pauta para la organización y decoración de numerosas bibliotecas del mundo católico. La obra se intitula: *Musei sive Bibliothecae tam privatae quam publicae extractio, instructio, cura, vsus libri IV: accessit accurata descriptio Regiae Bibliothecae S. Laurentii Escurialis*, 1635.

53 M. del C. Aguilar, "Hacia una reconstrucción...", p. 59.

Cuidando el dogma, la moral y las buenas costumbres, esta organización del saber contenía también la jerarquización y las formas propias y legítimas de lectura establecidas por los jesuitas para sus colegios y los miembros de la orden. Por tanto, la selección bibliográfica no fue ajena a las preocupaciones que se habían prescrito en las *Constituciones de la Compañía...* en 1556 y el *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* de 1599, que estuvo vigente hasta 1832.⁵⁴ En consecuencia, la biblioteca albergó ediciones canónicamente “correctas”; en ella se llevó a cabo el censo de los libros y su censura en términos de lo que los lectores podían leer, según las calidades de aquéllos. Las ediciones que custodia la Biblioteca Lafragua de las *Constituciones...* y el *Ratio...* nos permiten destacar su importancia en tanto fuerzas modeladoras de la cultura jesuítica durante casi dos siglos, en la perspectiva de lo que es un “sistema educativo”.⁵⁵

Si nos concentramos en cuestiones relacionadas con el currículum formal, en el *Ratio* se establecía la formación de bibliotecas y el uso de los libros; las reglas comunes a todos los profesores de las clases inferiores (gramática, humanidades y retórica), de las facultades superiores, y las respectivas a los profesores de sagrada escritura, lengua hebrea, teología escolástica, casos de conciencia, filosofía, filosofía moral y matemáticas, y también los libros por estudiar y la manera de abordarlos.⁵⁶

El currículum formal se organizaba en clases de estudios inferiores y facultades superiores. Para las clases de los estudios inferiores, que se impartían en el Colegio del Espíritu Santo, el *Ratio...* señalaba que no debían ser más de cinco, tres de gramática (ínfima, media y suprema), una de humanidades y otra de retórica, que se cursaban aproximadamente en cinco años, pues el alumno sólo accedía a la

54 La Biblioteca Lafragua tiene las ediciones de 1606: *Constitutiones Societatis Iesu Latinae, et Hispanicae cum earum declarationibus, Romae, In Collegio eiusdem Societatis*, 1606; *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu, Romae: In Collegium Romanum eiusdem Societatis*, 1606. En este trabajo citaremos traducciones actuales de ellas.

55 Incluso Ignacio de Loyola permitió, para uso en los colegios, textos clásicos comentados por autores protestantes, si los libros no contenían el “veneno” de su doctrina religiosa y si se podía ocultar su autoría. J. W. O'Malley, *Los primeros jesuitas*, 1995, p. 343.

56 *Ratio atque institutio studiorum...*, pp. 16 y 30-64.

siguiente clase al dominar la materia (no existía el salón de clases ni los cursos como hoy los conocemos, sólo gradación de saberes). En cuanto a los libros escolares, las tres clases de gramática se estudiaban en el libro de Emmanuel Álvarez, *Institutione Grammatica*.⁵⁷ Además, en la clase suprema de gramática se podrían explicar

en el primer semestre, las cartas más importantes de Cicerón [...] algunas escogidas y expurgadas elegías y epístolas de Ovidio; y en el segundo, otras [...] escogidas y expurgadas de Catulo, Tibulo, Propercio, y églogas de Virgilio, o también libros más fáciles del mismo Virgilio, como el cuarto de las Geórgicas, el quinto y séptimo de la Eneida. De los griegos se explicarán S. Juan Crisóstomo, Esopo, Agapito y otros parecidos.⁵⁸

Y en humanidades:

Para el conocimiento de la lengua [...] explíquese en las prelecciones diarias Cicerón solo de los oradores, y por lo general los libros que tratan de filosofía moral; de los historiadores, César, Salustio, Livio, Curcio y otros semejantes; de los poetas, principalmente Virgilio, exceptuadas las églogas y el libro IV de la Eneida. Explíquense además odas selectas de Horacio, y también elegías, epigramas y otros poemas de poetas antiguos ilustres, con tal de que estén expurgados de toda obscenidad. [...] En cuanto a preceptos, se explicará una breve suma de la retórica de Cipriano [Suárez, *De Arte Rhetorica*], naturalmente en el segundo semestre, en cuyo tiempo, omitida la filosofía moral de Cicerón, se podrán preleer algunos discursos de los más fáciles del mismo autor, como Pro lege Manilia, Pro Archia, Pro Marcello, y los demás pronunciados ante Julio César.⁵⁹

57 La difusión de la *Grammatica*... del padre Álvarez, cuya edición completa apareció en 1572, fue amplia y nutrida, pues se realizaron desde su aparición hasta 1980 más de 530 ediciones en todos los países y en todos los idiomas. La primera edición en México, perdida, es de 1584. I. Osorio, *Floresta de gramática, poética y retórica en Nueva España (1521-1767)*, 1980, pp. 133-134 y 141-143. Sobre su uso en Puebla, E. Castro, "Breve historia...", pp. 87-88.

58 *Ratio atque institutio studiorum*..., p. 92.

59 *Ibid.*, pp. 86-87.

La clase de retórica comprende sobre todo tres materias: preceptos de oratoria, estilo y erudición:

Los preceptos [...] en la prelección cotidiana no se han de explicar sino los libros retóricos de Cicerón, con la *Retórica*, y si pareciere bien, la *Poética* de Aristóteles.

El estilo [...] se ha de aprender casi exclusivamente de Cicerón, cuyos libros son todos aptísimos para el estilo [...] La erudición debe tomarse de la historia, de las costumbres de los pueblos, de los testimonios de escritores y de cualquier rama del saber, pero con moderación, según la capacidad de los alumnos.⁶⁰

Las clases de filosofía debían cursarse en no menos de tres años. En ellas se impartían primero lógica y matemáticas; enseguida física y ética y, por último, metafísica, psicología y matemáticas superiores. Se consideraba que en filosofía

las artes o ciencias naturales disponen los ingenios para la teología y sirven para el conocimiento perfecto y uso de la misma, y ellas mismas de por sí son una ayuda para el mismo fin; el profesor de filosofía con la debida diligencia, buscando en todo sinceramente el honor y gloria de Dios, trátelas de modo que prepare a sus discípulos, y muy especialmente a los nuestros, para la teología, y sobre todo los mueva al conocimiento de su Creador./ En materias de alguna importancia no se aparte de Aristóteles, a no ser que se encuentre con algo contrario a la doctrina que las academias aprueban en todas partes, y mucho más si se opone a la fe católica; y trate de refutar con entusiasmo, conforme al Concilio de Letrán, los argumentos de él u otro filósofo, que contradigan la misma fe.⁶¹ [...] Los intérpretes de Aristóteles opuestos a la reli-

60 *Ibid.*, pp. 79-80.

61 El problema fundamental era la vida del alma. Para Aristóteles el alma muere juntamente con el cuerpo y en Platón se da la existencia y la trasmigración de las almas. Por tanto, estas ideas se oponían a las afirmaciones bíblicas y debían combatirse. El v concilio de Letrán (1513) estableció que el alma es inmortal, que no perece cuando se separa del cuerpo en la muerte y que se unirá de nuevo al cuerpo en la resurrección final. J. A. Sayés, *Teología para nuestro tiempo. La fe explicada*, 1995, p. 226.

gión cristiana, no los lea o lleve a clase sin gran selección, y cuide que los discípulos no se aficionen a ellos.[...]/ No se adhiera él [profesor de filosofía] o sus discípulos a secta alguna como la de los averroístas, alejandrinos y semejantes; ni disimule los errores de Averroes o de Alejandro o de los demás; sino que a propósito de ellos procure rebajar con más energía su autoridad./ Por el contrario, de Santo Tomás nunca hable sino honoríficamente, siguiéndole con satisfacción siempre que convenga; o abandonándole con reverencia y como de mala gana, cuando no convenza del todo.⁶²

Los estudios de teología escolástica se cursaban aproximadamente en cuatro años:

Sigan los nuestros en absoluto la doctrina de Santo Tomás [...] y ténganle como doctor propio; y pongan todo su esfuerzo en que los discípulos se aficionen a él lo más posible. Sin embargo, no crean que deben estar tan estrechamente unidos a Santo Tomás, que no les sea lícito apartarse de él en cosa alguna en absoluto; siendo así que los mismos que se confiesan tomistas en sumo grado, a veces se le apartan; y no es conveniente que los nuestros se aferren a Santo Tomás más fuertemente que los tomistas mismos./ Por consiguiente, sobre la Concepción de la bienaventurada Virgen María y sobre la solemnidad de los votos, sigan la opinión que es más común en este tiempo y más admitida entre los teólogos; y en las cuestiones meramente filosóficas, o también en las pertenecientes a las Sagradas Escrituras y cánones, será asimismo lícito seguir a otros que trataron esas materias más de intento.⁶³ [...] Si alguna vez fuere ambigua la opinión de Santo Tomás,

62 *Ratio atque institutio studiorum...*, pp. 45-46.

63 Santo Tomás fue antinmaculista por cuestiones dogmáticas y pastorales. Si la universalidad de la redención era obra de Jesucristo, la Virgen María no pudo ser concebida sin mancha, porque entonces no habría sido redimida; en el orden pastoral la Santa Sede no manifestaba, entonces, ningún apoyo a una devoción popular que iba creciendo desde el siglo *x* en Inglaterra y Francia. En España, la fiesta de la Inmaculada Concepción se guardó desde el siglo *xiii*, incrementó su popularidad en la siguiente centuria y se consolidó en el siglo *xv*; para el siglo *xvi* era una evidencia política y religiosa: Los jesuitas sólo retomaron esta tradición en sus colegios. S. Stratton, "La Inmaculada Concepción en el arte español", *Cuadernos de Arte e Iconografía. Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*, 1988.

o en cuestiones, que tal vez no tocó el Santo, los doctores católicos no están de acuerdo entre sí, se permitirá seguir cualquier partido [...]/ Al enseñar téngase cuidado ante todo de fortalecer la fe y nutrir la piedad. Por lo tanto, sobre aquellas cuestiones que Santo Tomás no trata de intento, nadie enseñe nada que no esté bien de acuerdo con el sentir de la Iglesia y las tradiciones recibidas, que de algún modo debilite la firmeza de la sólida piedad. Relacionado con esto está el que no refuten las razones ya admitidas, aunque sólo sean congruentes, con las que se suelen probar cosas de fe, ni inventen temerariamente otras nuevas, si no están derivadas de principios constantes y sólidos./ Opiniones que, de cualquier autor que sean, se sepa que en alguna región o academia ofenden gravemente a los católicos, no las enseñe o defienda allí. Pues donde ni la doctrina de fe ni la integridad de las costumbres se ponen en peligro, la caridad prudente exige que los nuestros se acomoden a aquellos con quienes tratan.⁶⁴

El currículum jesuita, en suma, comprendía tres niveles. El contacto con Aristóteles se iniciaba en la cátedra de retórica, para cuyo perfeccionamiento los alumnos leían la *Poética* y la *Retórica*. Luego, en la facultad de Artes o Filosofía, si bien existían otros autores, se exigía el conocimiento y dominio de los ocho libros de *Física* y los textos *De generatione et corruptione* y *De anima* y, por último, en teología, que se cursaba en el Colegio de San Ildefonso, se estudiaba la *Summa theologia* de santo Tomás.⁶⁵

LECTURAS, PROFESORES Y ESTUDIANTES

Desde el punto de vista formal, la enseñanza de Aristóteles se mantuvo vigente en el mundo hispánico hasta 1790 y la de Tomás de Aquino traspasó el siglo XVIII. Habría que ser cuidadosos, sin embargo, para etiquetar de aristotélico y tomista este saber. La cul-

64 *Ratio atque institutio studiorum...*, pp. 39-40.

65 X. Gómez, *El humanismo en México en el siglo XVI. El sistema del colegio de San Pedro y San Pablo*, 1954, pp. 103-105; P. Gonzalbo, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, 1990, pp. 109, 137-140.

tura académica de los siglos XVII y XVIII se alimentó de glosas y comentarios, influidos por antiguos y nuevos pensadores. A finales del siglo XVII, por ejemplo, se escuchaba con más frecuencia en los colegios novohispanos de la compañía la voz de Suárez que la de santo Tomás; y Aristóteles, por supuesto, se combinaba con autores nuevos como el jesuita alemán Athanasius Kircher (1620-1680), cuya filosofía hermética (neoplatónica) trataba de reunir la especulación y la “empirie”.⁶⁶ De suerte que el currículum de filosofía, aunque mantuvo la vigencia de Aristóteles, incorporó las novedades científicas del momento, si éstas no contradecían el dogma y ahondaban más en el conocimiento de la naturaleza como obra divina.

En Puebla la fortuna de Kircher, inventor, científico y coleccionista, fue muy grande gracias a que un alumno suyo, el jesuita francés François Guillot, difundió su obra ahí, de la que quedó prendado el sacerdote Alexandro Favián (1624-?), al trabar conocimiento de ella en la biblioteca del Colegio del Espíritu Santo. Entre 1663 y 1674 Alexandro Favián entabló una relación directa con Kircher; su vínculo con la filosofía hermética le permitió a Favián plantearse desde otra perspectiva el desarrollo de la astronomía, la física, la mecánica y la acústica, y sentar así los precedentes más inmediatos de la ciencia moderna en la Nueva España.⁶⁷ Procedente del Colegio del Espíritu Santo, la Biblioteca Lafragua conserva de Kircher su *Turris Babel* (1679), donde expone su teoría sobre las lenguas y su multiplicación. La importancia de este libro está

no simplemente en establecer un intento de clasificación fundamental de ramas múltiples, sino que además niega la posibilidad de que par-

66 R. Kuri, *La Compañía de Jesús: imágenes e ideas*, 1996, pp. 105-106. Sobre la presencia de Kircher y el hermetismo en los círculos intelectuales de la Nueva España, M. Beuchot, *Sor Juana. Una filosofía barroca*, 1999, pp. 73-76.

67 Kircher no sólo reconoció en el sacerdote poblano a un “insigne teólogo, filósofo y matemático, culto en todas las artes”, también le tributó una de sus obras: *Magneticum naturae regnum* y aseguró que dedicándole dicha obra se propuso manifestar al orbe literario *qualis, quantusque alexander ille Favianus esset*. M. Beuchot, *Sor Juana...*, pp. 73-74. La correspondencia de Alexandro Favián con Kircher fue analizada y transcrita por I. Osorio, *La luz imaginaria. Epistolario de Atanasio Kircher con los novohispanos*, 1993, pp. 81-88.

tiendo de ellas se pueda llegar a rastrear los orígenes primitivos de las lenguas después de las transformaciones que han experimentado”.⁶⁸

Una muestra más de las novedades científicas que albergó la Biblioteca del Colegio del Espíritu Santo es la obra del médico y naturalista suizo, Johann Jakob Scheuchzer, *Physique sacrée, ou Histoire-naturelle de la Bible* (1732). Conocido por su interpretación de los fósiles como vestigios del diluvio universal, Scheuchzer fue “una de las influencias más poderosas durante la primera mitad del siglo XVIII en la emergencia de la física teológica, antecedente de la paleontología y la geología”.⁶⁹

Sobre la base de Aristóteles y santo Tomás, los estudiantes y los profesores poblanos estuvieron al tanto de los descubrimientos y las novedades científicas europeas. La circulación del libro en las posesiones americanas nunca fue un obstáculo serio. Las más de las veces los censores fueron tolerantes, pues sólo confiscaron y destruyeron las obras enlistadas en el *Índice de libros prohibidos*. Así, muchos autores pudieron ser leídos y comentados por los novohispanos en sus caracteres originales.⁷⁰ Maneiro recuerda que hacia 1751, con Feijoo y Tosca como guías, Francisco Xavier Clavijero (1731-1787)

había llegado a enamorarse de aquella filosofía que [...] nosotros llamamos moderna; y la cultivó en verdad con furtiva predilección [...] en sus estudios privados. Buen tiempo estudió por ese año a Regis, Duhamel, Saguens, Purchot, Gassendi, Newton, Leibniz, cuyas vidas e historia también leía, deleitándose admirablemente; y estimó y ensalzó a Fontenelle por los retratos que pintó de ellos.⁷¹

68 F. Delgado, “Athanasius Kircher, su aportación a la lingüística: cuatrocientos años de su nacimiento”, *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, 2002, pp. 271-272.

69 N. Valverde, *Actos de precisión. Instrumentos científicos, opinión pública y economía moral en la ilustración española*, 2006, p. 95.

70 E. Trabulse, “Los libros científicos en la Nueva España, 1550-1630”, en A. Hernández y M. Miño (coords.), *Cincuenta años de historia en México: en el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos*, vol. 2, 1993, pp. 9-10.

71 J. M. Maneiro y M. Fabri, *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*, 1956, pp. 132-133.

La Compañía de Jesús, por otra parte, se había preocupado en sus orígenes por desarrollar el pensamiento de santo Tomás, y destacaron en esta empresa varios miembros de la orden, como Francisco Suárez (1548-1617); y si los colegios jesuitas basaron sus enseñanzas en el conocimiento del estagirita y el aquinate y si, aún más, en el plan de estudios de teología se señaló como libro único la *Summa theologica*, en la práctica, poco a poco, durante el siglo XVII se fue abandonando el pensamiento del Doctor Angélico e introduciendo al pensamiento de Francisco Suárez y sus glosadores.

Un promotor importante de las ideas suaristas en Puebla fue el padre Agustín Sierra, catedrático de filosofía en el Colegio de San Ildefonso (1680-169?) y fundador de una escuela donde se formaron varias generaciones. Su pensamiento está registrado en numerosas apostillas escritas en los márgenes del libro de texto más importante de Suárez (*Disputationes metaphysicae*, 1597) y en el libro de Roderico Arriaga (*Cursus philosophicus*, 1634), ambos en la Biblioteca Palafoxiana. Entre los individuos más brillantes que salieron de esa escuela pueden citarse a los jesuitas Francisco Javier Lazcano (1702-1762), Francisco Xavier Clavijero (1721-1787) y Francisco Javier Alegre (1729-1788).⁷²

Parte importante de la filosofía suarista la constituyen sus doctrinas políticas, que son el desarrollo de los principios expresados por Tomás de Aquino, pero a la vez con una tendencia a defender una mayor libertad humana en la realización del mundo.⁷³ A diferencia de santo Tomás, quien considera que en primera instancia el poder es transferido por Dios al rey, para Francisco Suárez el poder es otorgado directamente por Dios al pueblo (*potestas*), y éste cede el ejercicio del mismo a los gobernantes (*autorictas*), de lo que se sigue que la capacidad de poder (*potestas*) reside en el pueblo, quien transfiere a los gobernantes únicamente su ejercicio (*autorictas*). Por eso, si llegado el caso extremo, uno de ellos abusa de su autoridad

72 R. Kuri, *La Compañía de Jesús...*, pp. 109-110. La biblioteca del padre Lazcano se encuentra en el fondo Emeterio Valverde, de la Universidad Autónoma de Nuevo León; los libros del padre Sierra, en la Biblioteca "Elías Amador", de Zacatecas.

73 Salvo cita en contrario, la siguiente exposición se basa en *ibid.*, pp. 171-184.

y pone en grave peligro el bien de la república, ésta, en defensa propia, puede no sólo destituirlo, sino declararle la guerra y aun darle muerte; esto último, sin embargo, no puede hacerlo ningún particular, sino solamente el poder común de la nación, visto que, como el pueblo conserva el poder *in radice*, es legítima la deposición del tirano.⁷⁴ “Dios como fuente de toda autoridad no la comunica a los gobernantes, sino a la comunidad perfecta por vía del derecho natural”, dice un anónimo lector poblano que apostilla *Defensio fidei*, de Suárez, a mediados del siglo XVIII. Y agrega:

porque siendo este principado justo y legítimo, no puede menos de ser conforme al derecho natural y como es necesario para el sostenimiento de la sociedad humana, deseado por la misma naturaleza humana, también por este título es de derecho que exige tal poder.⁷⁵

En la misma dirección, el padre Lazcano apunta: Dios crea la ley natural pero no funda las ciudades y los reinos políticos, lo cual corresponde a los hombres. Por lo mismo, atribuye a la comunidad prepolítica del género humano un doble poder: el de la constitución de la primera ciudad y la formación de la costumbre jurídica. Basado en este principio, Francisco Javier Alegre sostiene que la sociedad civil no tuvo su origen en un mandato expreso de Dios, sino en la espontánea voluntad de los hombres que, enseñados por la experiencia, sabían que era más ventajoso vivir en comunidad que vivir aislados. Y, con respecto al origen de la autoridad, opina que, si ésta proviene del señor, “no es necesario que Dios inmediatamente elija

74 Para Tomás de Aquino, en cambio, san Pedro nos enseña “que los súbditos deben obedecer reverentemente *no sólo a los señores buenos y sencillos, sino también a los malos*. Porque es una gracia que alguien soporte con la ayuda de Dios los males que le afligen injustamente”. Y dos artículos más adelante afirma: “mas si con todo no puede haber solución humana con el tirano, hay que recurrir a Dios, rey de todos *que ayuda en los momentos más favorables y en las tribulaciones*”. T. de Aquino, *La monarquía*, 1995, pp. 31, 33.

75 *Apud* R. Kuri, *La Compañía de Jesús...*, p. 110; F. Suárez, *Principatus politicus. Defensio Fidei*, 1965, p. CLIII. iku.

rey a éste, o le confiera la jurisdicción, ya que bien puede conferírsele por medio de los hombres”.⁷⁶

Estas opiniones, además, estaban respaldadas en una de las obras capitales de Suárez, *Tractatus de legibus ac Deo legislatore* (1619), “síntesis acabada y definitiva de la teología, la filosofía y el derecho [...] un crisol en el que se funde la teología moral, la filosofía escolástica y la recepción del *ius commune* en un todo organizado y coherente”.⁷⁷ En este libro el granadino

fundamenta su visión del derecho a partir del bien común, un hecho que le permite reconstruir una visión comunitaria de la vida social y le ayuda a afirmar la importancia del derecho como práctica de convivencia y como medida de regulación social.⁷⁸

Las ideas de Suárez tuvieron mayor importancia porque desde el último tercio del siglo XVI se había ido generando en la Nueva España un sentimiento de pertenencia y exaltación americanas, con el nacimiento de ciertas identidades locales.⁷⁹ Fue precisamente este marco contextual de un patriotismo urbano el que condicionó la lectura de *Tractatus de legibus ac Deo legislatore* y propició una lectura diferente de santo Tomás. El ejemplar que tiene la Biblioteca Lafra-gua estuvo originalmente en el Colegio de San Ignacio.

El conjunto de actividades docentes desarrolladas por los jesuitas en torno a la vida colegial no se limitaba a los estudios humanísticos, abarcaba las horas de recreo, los festejos populares, las lecturas y las aficiones literarias, y la religiosidad que impregnaba los más diversos

76 F. J. Lazcano, *Opusculum theophilosophicum de principatu, seu antelatione Marianae Gratiae*, 1755, apud F. Morales, *Clero y política en México (1767-1834). Algunas ideas sobre la autoridad, la independencia y la reforma eclesiástica*, 1975, pp. 14-15; G. Méndez, *Humanistas mexicanos del siglo XVIII*, 1941, p. 54.

77 R. Ramis, “Sobre *Tractatus de legibus ac Deo legislatore*”, *Persona y Derecho*, 2010, p. 259.

78 *Ibid.*, p. 261.

79 Sobre este asunto, A. Rubial, “Los escudos urbanos de las patrias novohispanas”, *Estudios de Historia Novohispana*, 2011, pp. 17-46.

aspectos de la vida cotidiana.⁸⁰ La compañía buscaba una formación integral de los alumnos. En el plan oficial de estudios se le indicaba al profesor de clases inferiores:

fórmelos de modo que juntamente con las letras, vayan aprendiendo también las costumbres dignas de un cristiano. Dirija [...] su especial intención [...] a preparar las tiernas mentes de los adolescentes para el servicio y amor de Dios y de las virtudes, con que se le debe agradar.⁸¹

A través del conocimiento de los buenos modales, el uso correcto de la lengua escrita, la prosodia y la construcción bella y persuasiva del discurso, los alumnos del Colegio del Espíritu Santo se integraron a una sociedad aristocrática y civilizada de la que eran parte o encontraron un “modo decente” de vivir.

El Colegio del Espíritu Santo, sin embargo, también era Casa de Novicios, Casa de Tercera Probación y Casa de Ejercicios. En este sentido, un elemento común y básico de la comunidad jesuítica fue la práctica de los ejercicios espirituales para el desarrollo de la espiritualidad ignaciana, una de cuyas estrategias metodológicas es la composición de lugar, a efecto de inventar el lugar del encuentro con Dios, que no es otro que la vivencia imaginativa de una situación existencial para sentir vergüenza y arrepentirse por los pecados cometidos. Se trata de crear un lugar imaginario,

con todas sus circunstancias y detalles, por nimios que puedan parecer [...] La finalidad que se persigue es “disciplinar la sensibilidad de manera que se objetive en una imagen lo más nítida, vigorosa y realista posible de aquello que se quiere contemplar”. El objeto es [...] configurar imaginariamente una especie de escena, con al menos, tres dimen-

80 P. Gonzalbo, “El currículum oculto en los colegios novohispanos de la Compañía de Jesús”, *Anuario conmemorativo del V Centenario de la Llegada de España a América*, vol. 2: *Constelaciones de modernidad*, 1990, p. 91.

81 *Ratio atque institutio studiorum...*, p. 68.

siones explícitas (longura, anchura y profundidad), donde se coloquen y sitúen las imágenes, o figuras para luego contemplarlas.⁸²

Derivado de las artes de la memoria, para conseguir este objetivo podían utilizarse varios recursos, pero ninguno tan efectivo como el de los libros impresos. Por eso, antes de su muerte Ignacio de Loyola pidió al padre Jerónimo Nadal una guía ilustrada para meditar:

En 1573 comenzó Nadal a trabajar en las meditaciones de los Evangelios del año litúrgico y en la producción de las correspondientes imágenes. Con éstas se propuso ayudar al orante en la “composición de lugar” según la pedagogía de los Ejercicios Espirituales, al asociar escenas con el texto, marcadas con letras y explicadas con notas didascálicas. La obra contiene 153 grabados realizados por artistas como Collaert, los [hermanos Antoine y Hieronimus] Wierix, o de Mallerii; contiene también dibujos de Bernardino Passeri, de Martin de Vos y de los mismos Wierix.⁸³

Adnotationes et meditationes in evangelia, de Jerónimo Nadal, como su nombre lo indica, está dividida en dos partes, una de anotaciones o comentarios y otra de meditaciones o reflexiones para la oración. Además de su profunda huella en el arte y la iconografía del mundo barroco —a través del tratado de Francisco Pacheco (*Arte de la pintura*)—, sirvió de medio para la formación espiritual de los novicios, fundamentalmente, y de quienes querían introducirse en la espiritualidad ignaciana. La Biblioteca Lafragua tiene un precioso ejemplar de 1595 que, según anotación manuscrita, procede del Real Colegio Carolino.⁸⁴

82 M. J. Mancho, “Cultismos metodológicos en los ‘Ejercicios’ ignacianos: la ‘composición de lugar’”, en M. García (coord.), *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, 1990, vol. 2, p. 605.

83 J. García y P. Cebollada (eds.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, 2007, pp. 1317-1318.

84 El doctor César Manrique, del Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB), dice que existen volúmenes de esta obra en las ciudades de Puebla, Guadalajara, Querétaro, Tepotzotlán y México. “Obra de Jerónimo Nadal del siglo XVI, una de las joyas de la Biblioteca Nacional”, *Boletín de la Dirección General de Comunicación Social*, UNAM, 2015.

UNA CONSIDERACIÓN FINAL

Según Pierre Bourdieu, la escuela selecciona textos, privilegia formas de lectura y de interpretación, sin cuestionar ni evidenciar los objetivos, los intereses de quién y al servicio de quién la instrucción escolar se coloca.⁸⁵ En la época colonial, durante el siglo XVI y un trecho de la siguiente centuria, el proyecto jesuita se propuso fortalecer la monarquía y defender los principios dogmáticos de la Iglesia. Después, con las tesis políticas suaristas defendidas, los estudios en el Colegio de San Ildefonso no sólo se alejaron de la filosofía tomista en su núcleo básico, sino que, al manifestarse en contra de la magnificación del poder real y su política centralizadora, se opusieron a los designios de la Corona, una de las razones por las que serían expulsados en 1767. Las “librerías” de los colegios jesuitas, y en particular la del Colegio del Espíritu Santo, reflejan estos cambios.

ALGUNOS REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS PIONEROS SOBRE LA HISTORIA DE LA IMPRENTA Y EL LIBRO EN AMÉRICA LATINA

Fernández del Castillo, Francisco, *Libros y libreros en el siglo XVI*, México, AGN, 1914.

García Icazbalceta, Joaquín, *Bibliografía mexicana del siglo XVI. Primera parte. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600, con biografías de autores y otras ilustraciones, precedido de una noticia acerca de la introducción de la imprenta en México*, México, Librería de Andrade y Morales, Sucs., 1886.

Medina, José Toribio, *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía*, 2 vols., pról. de Guillermo Feliu Cruz, complemento bibliográfico de José Zamudio Z., Santiago de Chile, Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina, 1958.

Medina, José Toribio, *La imprenta en México, 1539-1821*, 8 ts., Santiago de Chile, ed. del autor, 1908-1912.

85 P. Bourdieu y R. Chartier, “La lectura...”, pp. 169-170.

- Medina, José Toribio, *La imprenta en la Puebla de los Ángeles, 1640-1821*, Santiago de Chile, Cervantes, 1908.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en Guadalajara de México, 1793-1821. Notas bibliográficas*, Santiago de Chile, Elzeveriana, 1904.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en Mérida de Yucatán, 1813-1821. Notas bibliográficas*, Santiago de Chile, Elzeveriana, 1904.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en Oaxaca, 1720-1820. Notas bibliográficas*, Santiago de Chile, Elzeveriana, 1904.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en Veracruz, 1794-1821. Notas bibliográficas*, Santiago de Chile, Elzeveriana, 1904.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en México, 1539-1810. Epitome*, Sevilla, E. Rasco, 1893.
- Medina, José Toribio, *Historia y bibliografía de la imprenta en el antiguo virreinato del Río de la Plata*, La Plata, Anales del Museo de la Plata, 1892.
- Torre Revello, José, *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1940.

REFERENCIAS

- Aguilar Guzmán, María del Carmen, “Hacia una reconstrucción de la librería del Colegio del Espíritu Santo de Puebla. Inventario de sus libros, siglos XVI-XVIII”, tesis de licenciatura en Historia, Puebla, Facultad de Filosofía y Letras-BUAP, 2006.
- Aguirre Beltrán, Cristina, *La expulsión de los jesuitas y la ocupación de sus bienes*, Puebla, Gobierno del Estado/Universidad Autónoma de Puebla, 1999.
- Alcalá, Luisa Elena, “Iglesia y Colegio del Espíritu Santo. Puebla, México”, en *idem* (coord.), *Fundaciones jesuíticas en Iberoamérica*, Madrid, Fundación Iberdrola/El Viso, 2002, pp. 300-308.
- Alegre, Francisco Javier, *Historia de la compañía de Jesús en Nueva España, que estaba escribiendo el P. Francisco Javier Alegre al tiempo de su expulsión*, ed. de Carlos María Bustamente, México, Imprenta de J. M. Lara, 1841.

- Aquino, Tomás de, *La monarquía*, estudio preliminar, trad. y nn. de Laureano Robles y Ángel Chueca, Madrid, Tecnos, 1995.
- Arzubialde, Santiago, Jesús Corella y José María García-Lomas (eds.), *Constituciones de la Compañía de Jesús. Introducción y notas para su lectura*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas/El Mensajero/Sal Terrae, 1993.
- Bartolomé Martínez, Bernabé, “Educación y humanidades clásicas en el Colegio Imperial de Madrid durante el siglo xvii”, *Bulletin Hispanique*, vol. 97, núm. 1, 1995, pp. 109-155.
- Bartolomé Martínez, Bernabé, “Las librerías e imprentas de los jesuitas (1540-1767). Una aportación notable a la cultura española”, *Hispania Sacra*, vol. 40, núm. 81, 1988, pp. 315-388.
- Beuchot Mauricio, *Sor Juana. Una filosofía barroca*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- Bourdieu, Pierre y Roger Chartier, “La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”, *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, 2003, pp. 161-165.
- Burke, Peter, “La historia intelectual en la era del giro cultural”, *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, vol. 11, núm. 2, 2007, pp. 159-164.
- Burrieza Sánchez, Javier, “La Compañía de Jesús y la defensa de la monarquía hispánica”, *Hispania Sacra*, vol. 60, núm. 121, 2008, pp. 181-229.
- Butler, Judith, “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, *Debate Feminista*, núm. 18, 1998, pp. 296-314.
- Carnicero Méndez-Aguirre, Justo, “Libros y librerías en la iglesia ourensana durante la modernidad: la organización libraria de los jesuitas en los colegios de Monterrey y Ourense”, tesis de doctorado, Salamanca, Facultad de Traducción y Documentación-Universidad de Salamanca, 2015.
- Castillo Gómez, Antonio, “Historia de la cultura escrita. Ideas para el debate”, *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 5, 2003, pp. 93-124.
- Castillo Gómez, Antonio, “El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción”, en *idem* (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próxi-*

- mo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada, Gijón, Trea, 2002. pp. 15-25.
- Castro Morales, Efraín, “Breve historia de la Universidad de Puebla”, en Miguel Marín Hirshman y Efraín Castro Morales, *Puebla y su Universidad*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1959, pp. 25-246.
- Clément, Claude, *Musei sive Bibliothecae tam privatae quàm publicae extractio, instructio, cura, usus libri IV: accessit accurata descriptio Regiae Bibliothecae S. Laurentii Escurialis*, Lyon, Sumptibus Iacobi Prost, 1635.
- Chartier, Roger, *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*, Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Chartier, Roger, “Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación. Entrevista de Joaquín M^a Aguirre Romero”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, núm. 15, 2000, <<https://webs.ucm.es/info/lespeculo/numero15/chartier.html>>, consultado el 13 de febrero, 2018.
- Chartier, Roger, “Las revoluciones de la lectura: siglos xv-xx”, *Revista de Humanidades*, núm. 7, 1999, pp. 91-110.
- Chartier, Roger, “Las prácticas de lo escrito”, en Philippe Ariès y Georges Duby (dirs.), *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad del siglo xvi a la sociedad del siglo xviii*, 5 vols., Madrid, Taurus, 1990, vol. 3, pp. 113-160.
- Chartier, Roger y Jean Hébrard, “Prólogo. Morfología e historia de la cultura escrita”, en Armando Petrucci, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 11-39.
- Chevalier, Maxime, *Lectura y lectores en la España de los siglos xvi y xvii*, Madrid, Turner, 1976.
- Dainville, François de, “Livres de comptes et histoire de la culture”, *Archivum Historicum Societatis Iesu*, núm. 18, 1949, pp. 226-252.
- Dávila y Arrillaga, José Mariano, *Continuación de la historia de la Compañía de Jesús en Nueva España del Padre Francisco Javier Alegre*, Puebla, Colegio Pío de Artes y Oficios, 1888.
- Decorme, Gerard, *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial, 1572-1767*, México, Antigua Librería Robredo de José Porrúa e Hijos, 1941.

- Delgado León, Feliciano, "Athanasius Kircher, su aportación a la lingüística: cuatrocientos años de su nacimiento", *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, núm. 142, 2002, pp. 265-278.
- Dussel, Inés, "Introducción", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, 1999, pp. 7-10.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 2003.
- Elías, Norbert, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1998.
- Esparza Soriano, Antonio, *La fundación del Colegio del Espíritu Santo*, Puebla, BUAP, 1998.
- Febvre, Lucien y Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre*, París, Les Éditions Albin Michel, 1958.
- Fernández Arrillaga, Inmaculada, "Los novicios de la compañía de Jesús. La disyuntiva ante el autoexilio y su estancia en Italia", *Hispania Sacra*, vol. 54, núm. 109, 2002, pp. 169-196.
- Fernández de Echeverría y Veytia, Mariano, *Historia de la fundación de la ciudad de la Puebla de los Ángeles en la Nueva España, su descripción y presente estado*, 2 vols., ed., pról. y nn. de Efraín Castro Morales, Puebla, Altiplano, 1963.
- García Aguilar, Idalia, "Imprenta y librerías jesuitas en la Nueva España", en Idalia García Aguilar y Pedro Rueda Ramírez (coords.), *El libro en circulación en la América colonial. Producción, circuitos de distribución y conformación de bibliotecas en los siglos XVI al XVIII*, México, Quivira, 2014, pp. 211-237.
- García Aguilar, Idalia, "El conocimiento histórico del libro y la biblioteca novohispanos. Representación de las fuentes originales", *Información, Cultura y Sociedad*, núm. 17, 2007, pp. 69-96.
- García Aguilar, Idalia y Miguel Ángel Rendón Rojas, "El fondo antiguo: su estructura conceptual", *Binaria. Revista de Comunicación, Cultura y Tecnología*, vol. 1, núm. 1, 2001, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/315>>, consultado el 15 de octubre, 2016.
- García de Castro Valdés, José y Pascual Cebollada (eds.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, Maliaño, Cantabria, Sal Terrae, 2007.

- Gómez Robledo, Xavier, *El humanismo en México en el siglo XVI. El sistema del colegio de San Pedro y San Pablo*, México, Jus, 1954.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, “El currículum oculto en los colegios novohispanos de la Compañía de Jesús”, *Anuario conmemorativo del V Centenario de la llegada de España a América, vol. 2: Constelaciones de modernidad*, 4 vols., México, UAM, 1990, pp. 79-98.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990.
- Goodson, Ivor F., “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, *Revista de Educación*, núm. 295, 1991, pp. 7-37.
- Gorbea Portal, Salvador, “Evaluación y mantenimiento de las colecciones. Uso de modelos matemáticos en la evaluación de colecciones: teoría y método”, en Carmen Negrete Gutiérrez (coord.), *Primer Seminario Internacional sobre Desarrollo de Colecciones*, México, UNAM, 1998, pp. 83-110.
- Kuri Camacho, Ramón, *La Compañía de Jesús: imágenes e ideas*, Puebla, INAH/BUAP/UAZ, 1996.
- Lazcano, Francisco Javier, *Opusculum theophilosophicum de principatu, seu antelatione Marianae Gratiae de nativitate Virginis Mariae*, Venecia, Ex typographia Andreae Poletti, 1755.
- Mancho Duque, María Jesús, “Cultismos metodológicos en los ‘Ejercicios’ ignacianos: la ‘composición de lugar’”, en Manuel García Martín (coord.), *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, 2 vols., Salamanca, Universidad de Salamanca, 1990, vol. 2, pp. 603-610.
- Maneiro, Juan Luis y Manuel Fabri, *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*, pról., selec., trad. y nn. de Bernabé Navarro, México, UNAM, 1956.
- Manrique, César, “Obra de Jerónimo Nadal del siglo XVI, una de las joyas de la Biblioteca Nacional”, *Boletín de la Dirección General de Comunicación Social*, UNAM, núm. 599, 16 de octubre, 2015, <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_599.html>, consultado el 15 de febrero, 2019.

- Martí Cotarelo, Mónica, “Arquitectura jesuita para la formación: noviciado y juniorado en el colegio de Tepetzotlán”, *Dimensión Antropológica. Revista de la Coordinación Nacional de Antropología*, núm. 49, 2010, pp. 43-89.
- Martin, Henri-Jean, *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVIII^e siècle, 1598-1701*, París/Ginebra, Librairie Droz, 1969.
- Matos Eguiluz, Covadonga, “Las lecturas y los libros en Valladolid (siglo XVIII)”, tesis de doctorado en Historia Moderna y Contemporánea, Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Valladolid, 2012.
- Méndez Plancarte, Gabriel, *Humanistas mexicanos del siglo XVIII*, México, UNAM, 1941.
- Morales, Francisco, *Clero y política en México (1767-1834). Algunas ideas sobre la autoridad, la independencia y la reforma eclesiástica*, México, SEP, 1975.
- Mornet, Daniel, *Les origines intellectuelles de la Révolution française, 1715-1787*, París, Librairie Armand Colin, 1933.
- Mornet, Daniel, “Les enseignements des bibliothèques privées (1750-1780)”, *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, año 17, núm. 3, 1910, pp. 449-496.
- O'Malley, John W., *Los primeros jesuitas*, Bilbao/Santander, Mensajero/Sal Terrae, 1995.
- Osorio Romero, Ignacio, *La luz imaginaria. Epistolario de Atanasio Kircher con los novohispanos*, México, UNAM, 1993.
- Osorio Romero, Ignacio, *Historia de las bibliotecas novohispanas*, México, SEP/Secretaría de Cultura, 1986.
- Osorio Romero, Ignacio, *Floresta de gramática, poética y retórica en Nueva España (1521-1767)*, México, UNAM, 1980.
- Osorio Romero, Ignacio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*, México, UNAM, 1979.
- Pedraza Gracia, Manuel José, “Lector, lecturas, bibliotecas. El inventario como fuente para su investigación histórica”, *Anales de Documentación. Revista de Biblioteconomía y Documentación*, vol. 2, 1999, pp. 137-158.
- Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Ba-

- rry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (coords.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 146-184.
- Ramis, Rafael, “Sobre Tractatus de legibus ac Deo legislatore”, *Persona y Derecho*, núm. 63, 2010, pp. 259-263.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, texto oficial promulgado en 1599, Madrid, Gerencia Social Ignaciana, 1999.
- Revel, Jacques, “Mentalidades”, en André Burguière (dir.), *Diccionario de ciencias históricas*, Madrid, Akal, 1991, pp. 470-477.
- Rockwell, Elsie, “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, 2001, pp. 11-26.
- Rodríguez Parada, Concepción, “Los catálogos e inventarios en la historia del libro y de las bibliotecas”, *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, núm. 18, 2007, <<http://bid.ub.edu/18rodri4.htm>>, consultado el 18 de octubre, 2016.
- Romano, Antonella, “El libro como instrumento de la construcción de un mundo global: los misioneros y la cultura del escrito”, *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 2, 2012, pp. 109-126.
- Romano, Ruggiero, “Historia cuantitativa, historia económica e historia: algunas consideraciones sobre la historiografía francesa hoy”, en Hira de Gortari y Guillermo Zermeño (dirs.), *Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodológicas recientes*, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/CIESAS/UNAM/Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora/Universidad Iberoamericana, 1996, pp. 145-157.
- Rubial García, Antonio, “Los escudos urbanos de las patrias novohispanas”, *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 45, 2011, pp. 17-46.
- Rubio Hernández, Alfonso, “Las librerías de la Compañía de Jesús en Nueva Granada: un análisis descriptivo a través de sus inventarios”, *Información, Cultura y Sociedad*, núm. 31, 2014, pp. 53-66.
- Santiago Hernández, Manuel E. de, “Biblioteca Histórica ‘José María Lafragua’ de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, *Pecia Complutense*, año 7, núm. 12, 2010, pp. 38-53.
- Santiago Hernández, Manuel de, “Biblioteca ‘José María Lafragua’. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en Idalia García y Bolfy

- Cotton (coords.), *El patrimonio documental de México. Reflexiones sobre un problema cultural*, México, H. Cámara de Diputados, LX Legislatura/Miguel Ángel Porrúa/Librero, 2009, pp. 13-161.
- Sayés, José Antonio, *Teología para nuestro tiempo. La fe explicada*, Madrid, San Pablo, 1995.
- Stratton, Suzanne, “La Inmaculada Concepción en el arte español”, *Cuadernos de Arte e Iconografía. Revista Virtual de la Fundación Universitaria Española*, t. 1, núm. 2, 1988, s. n. p., <http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cai/2/cai-2-1.pdf>, consultado el 18 de marzo, 2019.
- Suárez, Francisco, *Principatus politicus. Defensio fidei*, pról., intr. y ed. crítica bilingüe de Eleuterio Elorduy y Luciano Pereña, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1965.
- Testimonio del patronazgo y testamento de Don Melchor de Covarrubias*, paleografía de Enrique Carrasco, Puebla, BUAP/Gobierno del Estado de Puebla, 2002.
- Tezanos, Araceli de, “El isomorfismo de las bibliotecas jesuitas (siglos XVI-XVIII)”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, vol. 18, núm. 2, 2014, pp. 105-139.
- Torre Villar, Ernesto de la, *Historia de la educación en Puebla (época colonial)*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1988.
- Torres Domínguez, Rosario, “De las primeras letras a los colegios: la formación escolar de los letrados en la Puebla colonial”, en Carlos Contreras Cruz y Miguel Ángel Cuenya (coords.), *Puebla. Historia de una identidad regional*, 3 ts., México, Milenio, 2012, t. 1, pp. 125-142.
- Trabulse, Elías, “Los libros científicos en la Nueva España, 1550-1630”, en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coords.), *Cincuenta años de historia en México: en el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos*, 2 vols., México, El Colegio de México, 1993, vol. 2, pp. 7-37.
- Valverde Pérez, Nuria, *Actos de precisión. Instrumentos científicos, opinión pública y economía moral en la ilustración española*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2006.

- Vergara Ciordia, Javier y Fermín Sánchez Barea, “Marco documental para el estudio de los colegios y bibliotecas jesuíticas en la España moderna”, *Anuario de Historia de la Iglesia*, vol. 20, 2011, pp. 373-391.
- Vilar, Pierre, “Enseñanza primaria y cultura popular en Francia durante la tercera República”, en Louis Bergeron (ed.), *Niveles de cultura y grupos sociales*, México, Siglo XXI Editores, 1978, pp. 274-284.
- Viñao Frago, Antonio, “Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones”, *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, núm. 3, 1996, pp. 41-68.

TINTEROS DE PLOMO:
LA ESCUELA FINISECULAR
EN LA NARRATIVA
DE ÁNGEL DE CAMPO *MICRÓS* (1868-1908)

Martha Leñero Llaca

El imaginario urbano está constituido para empezar
por las cosas que lo deletrean.

—*Michel de Certeau y Luce Giard*

A la historia mexicana de la escuela narrada en el fin del siglo XIX y principios del XX podemos acercarnos a través de la literatura como una “otra” de sus fuentes, con las precauciones que todo documento diverso implica. En este caso, los textos literarios nos revelan prácticas, espacios, utensilios, sentimientos que, aunque se inscriben en la ficción literaria o en la crónica, quizá por ello condensan una época. Las obras elegidas para analizar en esta ocasión son algunas de Ángel de Campo *Micrós*, en las que la escuela y la educación, sus espacios, sus “útiles” y sus personajes son protagonistas principales. Este texto está dividido en tres partes. Se inicia con una nota introductoria que resume los motivos de elección de este autor, para continuar con una semblanza casi fotográfica sobre quién es él, qué escribió, quién lo ha estudiado, de quién es contemporáneo, en qué publicaciones participaba, cómo se ha “clasificado” en el campo literario, lo cual ofrece claves de lectura para sus textos sobre la escuela, para finalmente entrar al análisis de ocho de sus cuentos y relatos, empezando por el que menciona a los tinteros de plomo como parte indispensable del “material didáctico” con el que las escuelas de la época deletreaban su mundo.

Ángel de Campo, en sus cuentos y crónicas, delecta una escuela y un imaginario urbano de un fin de siglo muy distante y distinto a nuestro tiempo, pero, a la vez, nada extraño, por sus prácticas y sus modos de interrelación humana y pedagógica; de ahí que podamos recuperarlo como parte de una historia de la educación sensible a los detalles y a las experiencias vividas o imaginadas. La literatura interesa a la investigación educativa de corte histórico precisamente porque revela los significados que para la vida individual y colectiva guarda el hecho de asistir o no a la escuela, por lo que el delecto de *minucias* literarias nos orienta desde otro lugar y nos proporciona la necesaria cautela histórica que requerimos en el presente respecto de reformas y transformaciones del sistema educativo entero.

Las narrativas y relatos que, más precisamente, versan sobre *la vida en la escuela* se desdoblán en múltiples géneros, desde novelas, cuentos y crónicas hasta memorias, autobiografías e incluso poemas; los principales géneros narrativos que abordan la presencia de lo escolar también han sido trasladados en algunas ocasiones al cine; en algunos casos se abordan aquellos momentos escolares que definen los destinos de los personajes o inciden en un tramo de sus vidas; y en no pocos, las piezas literarias o cinematográficas están dedicadas en su totalidad al tema escolar. Para este capítulo he seleccionado ocho textos de Ángel de Campo publicados entre 1890 y 1905: en seis de ellos la escuela y sus actores son protagonistas y el cuento o relato en cuestión está dedicado por completo a la escuela, y en dos de ellos las figuras escolares sólo son circunstanciales o recuerdan varias facetas de una personalidad y no sólo su figura de enseñante, como en el caso del texto “Recuerdos del maestro”, en el que Micrós hace una semblanza de Ignacio Manuel Altamirano. Pero antes de ocuparme de los cuentos, analizaré algunos episodios de *La Rumba* (1890-1891), novela de Micrós donde lo escolar también se hace presente. Aunque la selección podría ser mayor, pues no sería equivocado pensar que para Ángel de Campo la escuela es de suma importancia, se ha optado por presentar sólo aquellos relatos que por su título o su tema hacen de la escuela un asunto

del todo trascendente. De este modo, los textos elegidos son, en el orden de su publicación: “¡Pobre viejo!” (1890); “El Chato Barrios” (1891); “Recuerdos del maestro” (1891); “Cartones. Marcos Solana” (1894); “Del diario de Micrós. Una despedida” (1895); “Primer capítulo” (1895); “Cartones. Por San Ildefonso” (1895); “A la escuela” (1896). Aun cuando “Recuerdos del maestro” se publicó en 1891 en *El Nacional*, nos ocuparemos de este texto en último término porque nos interesa destacar que se trata de un homenaje que abraza tanto el tiempo de vida como el tiempo postrero del *maestro*, es decir, de Ignacio Manuel Altamirano. Tres años después de ser publicado en la prensa, “Recuerdos...” fue incluido en el libro *Cosas vistas* (1894), recopilación que tuvo también una edición en 1905 (por la cual citamos). Como parte de *Cosas vistas*, los “Recuerdos...” llevan una dedicatoria para Margarita G. de Altamirano, quien para entonces era ya viuda del maestro, muerto en 1893. Esto nos sugiere que Micrós decidió insistir en su homenaje de 1891 y dedicarle un reconocimiento póstumo a Altamirano mediante la mención de su viuda. Este carácter postrero de un texto que reafirma el aprecio por el maestro nos parece adecuado para concluir nuestra aproximación a Micrós.

El interés en este autor se sustenta en los detalles descriptivos de toda su escritura y en elementos emotivos y cognitivos de sus textos (es decir, susceptibles de generar conocimiento); tenemos además la ventaja de que Micrós desarrolló su actividad literaria en un periodo sobre el que se han realizado numerosos y amplios estudios en el campo de la historia de la educación en nuestro país; parte de esos estudios ha recurrido ya a la lectura de Micrós, sea para complementar o para reafirmar las investigaciones de archivo o bien para sustentar adicionalmente las que se apoyan en fuentes secundarias pero que nos ofrecen nuevas e inéditas visiones de la escuela y de las experiencias escolares de los alumnos que vivieron el fin del siglo XIX en México. Lo que se intenta en el presente capítulo es poner en juego una perspectiva pedagógica que muestre lo que de real e histórico hay en las imaginaciones y los recuerdos literarios, sin tomar los textos como realidades en sí, sino, precisamente, como ficciones

construidas en función de los conceptos y discursos que la escuela pone en circulación.

MICRÓS

Sobre Ángel de Campo *Micrós* contamos con muchas noticias y estudios, actualizados sobre todo en 2008, cuando se conmemoró el centenario de su muerte. Un poco antes de ese año, aunque también posteriormente, se emprendieron varios proyectos de recopilación, reedición, reunión y análisis de sus obras, entre los que destaca el llevado a cabo por Miguel Ángel Castro, del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM, quien coordinó la publicación de un tomo con múltiples estudios sobre el autor, así como la recopilación de 900 textos (aproximadamente) que De Campo escribió entre 1885 y 1908. El criterio seguido para este amplio plan editorial, nos dice el coordinador, consistió en organizar la obra del autor en tres tomos por “fuente y aparición y no por géneros ni por temas, es decir, por publicación y orden cronológico”;¹ de esta forma, el primer tomo se dedicó a lo publicado por el autor en las revistas y periódicos *El Liceo Mexicano* y *El Nacional* (1885-1892); el segundo, a lo publicado en la *Revista Azul* y *El Universal* (1894-1896); y el tercero a los textos que Ángel de Campo escribió para *El Mundo*, *El Mundo Ilustrado*, *El Imparcial*, *Cómico* y para muchas otras publicaciones (1896-1908).

Gracias a este amplio universo documental, sabemos que el nombre completo de Micrós era Ángel Efrén de Campo y Valle; que nació el 9 de julio de 1868 en la ciudad de México y murió el 8 de febrero de 1908; que “fue el tercer hijo de Ángel de Campo y Laura Valle”,² que al morir sus dos primeras hermanas quedó como el mayor de sus siguientes hermanos: Germán, Trinidad y Luisa; que su

1 M. A. Castro, “Advertencia editorial”, en Ángel de Campo *Micrós*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, 2014, p. 20.

2 M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su muerte*, 2011, p. 33.

papá, militar de carrera, murió en 1873, cuando él tenía cinco años de edad; que gracias al apoyo de un tío político estudió la primaria en un colegio particular dirigido por don Emilio Baz; que entró a la Escuela Nacional Preparatoria, y luego, en 1889, a la Escuela Nacional de Medicina, a la que renunció cuando un año después murió su madre y tuvo que trabajar para mantener a sus hermanos. Pero ya antes, en 1885, “participa en la fundación del Liceo Mexicano, donde desempeña diversos cargos hasta su transformación en el Liceo Altamirano en 1893 [y donde empieza a firmar sus textos] con el seudónimo de Micrós”.³ De este seudónimo no hay mayores explicaciones, pero podríamos aventurar un posible vínculo o *parecido* con lo dicho por algunos de sus contemporáneos sobre su apariencia y atributos: “Amado Nervo lo recuerda como un personaje pequeñito de reducida cabeza [...] [y] fisonomía de pájaro”;⁴ y Luis G. Urbina (nos recuerda Miguel Ángel Castro) cuenta que los caricaturistas de la época “representaban a Micrós en forma de ratón”;⁵ por lo tanto, podemos imaginarlo pequeño y ágil, casi *microscópico*.

De Campo empieza a usar un segundo distintivo nominativo cuando en 1899 “forma parte de la redacción de *El Imparcial* e inicia la publicación de su columna ‘La Semana Alegre’, misma que aparecía los domingos bajo “el seudónimo de Tick-Tack”.⁶ Sobre este seudónimo sabemos algo más, gracias a su sobrino Antonio Fernández del Castillo (hijo de Trinidad, casada con Francisco Fernández del Castillo y a quien Miguel Ángel Castro pudo conocer); según su testimonio, el único documento personal de Ángel de Campo que la familia conservaba “era una pequeña libreta roja, de cuadrícula pequeña que contenía los poemas manuscritos del escritor”.⁷ Aprovechándolos, el sobrino Antonio escribió un ensayo biográfico titulado *Ángel de Campo* (Micrós-Tic-Tac). *El drama de su vida*.

3 M. A. Castro, “Cronología”, en A. de Campo, *Obras II...*, p. 100.

4 M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 50.

5 *Loc. cit.*

6 M. A. Castro, “Cronología”, en A. de Campo, *Obras II...*, p. 104

7 M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 31.

Poesía y prosa selecta, publicado en 1946.⁸ Ahí Antonio recuerda el cuento “El reloj de casa”,⁹ “en donde parece vaciar”, dice Antonio, “toda la amargura de su alma”,¹⁰ y por el cual Miguel Ángel Castro piensa que éste puede ser una pista sobre la elección de su segundo seudónimo, “el de Tick-Tack, por la clara alusión al reloj de casa que le recordaba a su padre y al consuelo de Cronos, padre de todos”, dice Castro,¹¹ quien reproduce algunos párrafos del cuento, como los siguientes, a fin de mostrarnos la importancia de este artefacto para Ángel de Campo:

No puedo olvidar aquella pieza que olía a alcanfor: me parece que veo a mi padre con su gorra de terciopelo, hundido en la sombra de la pantalla, una mano apoyando la amplia frente, la otra sosteniendo el libro que iluminaba con un chorro de luz amarillenta del quinqué. Todo en calma, hasta el viejo reloj que tenía en su eterno *tic tac*, medroso monólogo, algo del latir del corazón.¹²

Párrafos adelante, después de recordar el reloj con el *tic tac* que los arrullaba y los dormía cuando eran niños y dar el brinco a la adultez, continúa:

Ya no era niño: habían pasado algunos años. Me atreví por fin a abrir aquella pieza abandonada... ¡Todo estaba lo mismo! Faltaban tan sólo los personajes del escenario. ¡Cuán amargo duelo sugería la gorra de terciopelo sobre el diccionario abandonado por aquel lector que había salido para no volver! ¡Cuán trágico el silencio de aquella pieza, en la que no latía ya el reloj, el corazón de la casa, porque las manos de sus dueños no habían puesto en movimiento la enmohecida maquinaria! ¡Todos, todos habían muerto, hasta el reloj, condenado eternamente

8 *Ibid.*, p. 34.

9 Publicado por Micrós por primera vez en *El Nacional* en 1891, seleccionado para el volumen *Cosas vistas* en 1894, y reproducido en la *Revista Azul* en 1895. Véase M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 34.

10 *Loc. cit.*

11 *Loc. cit.*

12 A. de Campo *apud* M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 34.

a señalar las dos y cinco minutos, que por terrible coincidencia había sido la hora fatal para nosotros, para los huérfanos!...¹³

Es muy posible, entonces, coincidir con Castro en que en este cuento esté la clave o la pista de la elección de un sobrenombre que no sólo le recuerda al escritor toda su infancia, sino la muerte de “todos” y quizá el desamparo y el duelo por la muerte del padre, pero también una maquinaria de vida que en él se convierte en prolífica y palpitante escritura.

De Campo publicó en 1890

su primera colección de cuentos bajo el título *Ocios y apuntes*. En 1894 y 1897, respectivamente, aparecieron los cuentos después reunidos en los volúmenes *Cosas vistas* y *Cartones*, con ilustraciones, este último, del pintor Julio Ruelas. Ambos títulos provenían de sus abundantes colaboraciones en periódicos y revistas literarias de la época.¹⁴

Por su parte, María del Carmen Millán dice, en el prólogo a la edición de una selección de la obra de Micrós, publicada en 2007, lo siguiente:

Aunque escribió un estudio sobre la hacienda pública, poesías, novelas, crónicas y cuentos, los tres únicos libros que aparecieron en vida del autor, son colecciones de cuentos: *Ocios y apuntes* (1890), con prólogo de Luis González Obregón; *Cosas vistas* (1894) y *Cartones* (1897). Con ellos llamó la atención sobre un género que se consideraba menor. Puede decirse que Micrós otorgó al cuento autonomía y legitimidad artística. Su tema fue, sobre todo, la ciudad de México y los problemas diarios de la clase media baja, excluida de las ventajas del progreso porfirista.¹⁵

13 *Ibid.*, p. 35 (puntos suspensivos originales).

14 B. E. Treviño, “Ángel de Campo y la crónica del siglo XIX”, en A. de Campo, *Kinetoscopio. Las crónicas de Ángel de Campo, Micrós*, en *El Universal (1896)*, 2004, p. 20.

15 M. C. Millán, “Nota introductoria”, en [A. de Campo], *Ángel de Campo (Micrós), breve antología*, 2007, pp. 3-4.

Respecto del tiempo que le tocó vivir, sabemos que fue “miembro de una generación que había nacido y crecido durante la República Restaurada y llegaba a la madurez en pleno Porfiriato”,¹⁶ de tal modo que conoce y es conocido por la mayoría de los personajes literarios e intelectuales de la época como “el maestro Altamirano”, Federico Gamboa, Luis González Obregón, Guillermo Prieto, Manuel Payno, Amado Nervo, Luis G. Urbina, Ezequiel A. Chávez, Manuel Gutiérrez Nájera y Carlos Díaz Duffo, entre muchos otros.

De acuerdo con quienes lo han estudiado a profundidad, la clasificación de su escritura, tanto “ensayística” como ficcional, oscila entre ser denominada costumbrista, realista, modernista, impresionista y hasta “inclasificable” —en palabras de cierto crítico nombrado por Joaquina Navarro en cita de Miguel Ángel Castro.¹⁷ Importa recuperar aquí ese cuadro o esa imagen clasificatoria sólo para mostrar cómo nuestro autor se escapa de las nomenclaturas literarias de su época y de tiempos más recientes, dejándonos por ello, a cada generación, la posibilidad de regresar a él para apreciar sus textos y obras desde muy diversas perspectivas y analizar en ellas temáticas distintas.

Nos cuenta Castro, por ejemplo, que en 1984 el INBA publicó el libro *Apuntes sobre Perico Vera y otros cartones de Azul*, en la segunda serie de la colección La Matraca, coordinada por Margo Glantz y Fernando Tola de Habich, en donde se reprodujeron 16 textos de Micrós que habían aparecido en la *Revista Azul*. En la presentación de este libro se dice sobre los “cartones” de Micrós que en ellos “las observaciones son más agudas y exactas y dan la impresión de que, más que ante breves relatos, estamos frente a un retrato en miniatura de la época porfirista; los personajes están plasmados hasta en sus mínimos detalles”,¹⁸ y en la cuarta de forros, dice Castro que

16 M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 41.

17 M. A. Castro, “El azul de la ciudad de Micrós”, en A. de Campo, *Obras II...*, p. 46.

18 *Loc. cit.* M. A. Castro atribuye a Josefina Estrada el comentario citado.

se cita a Joaquina Navarro quien en 1955 explicaba que por describir la vida de la clase media y de los pobres, los críticos asociaban a Micrós con el costumbrismo en la línea de Lizardi, Prieto y Cuéllar, pero que, curiosamente, esos críticos y otros más advertían la personalidad artística del escritor, a la que no se le hacía completa justicia.¹⁹

Castro también nos informa que Joaquina Navarro, en su libro *La novela mexicana realista* (México, Compañía General de Ediciones, 1955), dice:

Volviendo sobre sus propias palabras, Gamboa encuentra en el estilo de Ángel de Campo “inquieto y febril”, un arte más “impresionista” que costumbrista. González Peña lo define como costumbrista artístico, que ha suprimido la tendencia a la caricatura y que “despierta con la sonrisa una emoción dolorosa”. El mismo rasgo lo describe Manuel Pedro González como “enternecida cordialidad” que modifica la actitud costumbrista de Ángel de Campo hasta el punto de hacer que sus composiciones pertenezcan a un género “inclasificable”. Y tanteando por el campo de las posibles asociaciones, el mismo crítico no duda en relacionar a Ángel de Campo con la sensibilidad de Gutiérrez Nájera y en juzgarlo, por el rasgo sentimental que en él observa, un precursor de Azorín. Por último, Julio Jiménez Rueda encuentra en el cuentista el tipo de “humor sombrío”, de piedad y de misericordia hacia los miserables que recuerda la personalidad literaria de Guerra Junqueiro.²⁰

A más de 50 años de distancia de estas apreciaciones, y a 143 aproximadamente desde que nuestro escritor empezara a publicar, apenas muy recientemente, de acuerdo con las noticias de Miguel Ángel Castro, encontramos una ampliación del análisis y la crítica casi por cada uno de los “calificativos” del pasado sobre la obra de Micrós, y a los que se añaden actualmente nuevas miradas. La ciudad y con ella su movimiento, sin embargo, al resaltarse como

19 *Loc. cit.*

20 J. Navarro *apud* M. A. Castro, “El azul de la ciudad de Micrós”, en A. de Campo, *Obras II...*, p. 46, comillas originales.

uno de los escenarios y motivos predilectos de Micrós, ocupa gran parte de los análisis más recientes, aunque desde ahí se desprendan lecturas sobre otros temas como el de los objetos, las utilerías, las infancias, los animales, los ámbitos político y social, las mujeres, el pueblo, las vecindades del centro de la ciudad de México, las calles, las esquinas, los paisajes urbanos, los barrios, los arrabales, los suburbios, la prensa literaria y sus debates, por señalar sólo algunos, todos ellos presentes en las compilaciones del proyecto editorial de Miguel Ángel Castro (2011 y 2014) ya mencionado.

Independientemente del género literario bajo el que se clasifique la obra de Micrós, importa para nuestro análisis recordar que la mayoría de sus textos eran leídos por un amplio público en la prensa, incluida su novela *La Rumba*, que fue publicada por entregas en el periódico *El Nacional* “a lo largo de 10 semanas [...] entre octubre de 1890 y enero de 1891”.²¹ Este lugar de inscripción, donde también se publicaban noticias de todo tipo y notas “rojas”, nos permite conjeturar que los capítulos dedicados al juicio por asesinato de la protagonista, Remedios Vena, a quien también llamaban “La Rumba” (nombre del barrio donde la muchacha vive), pudieron haberse leído como partes de nota roja reales. Esto puede confirmarse en el capítulo XII (de 19 en total), que empieza con un encabezado al estilo de los textos del *reporter* de crímenes de la época: “UN JOVEN HERIDO POR UNA MUJER.— En el callejón de Las Mariposas acaba de cometerse recientemente un crimen o de suceder una desgracia...”.²² A fin de acentuar esta nota “realista”, Remedios es llevada a la cárcel de Belén

para ser procesada por el crimen de la “Calle de las Mariposas”, proceso del que, finalmente, resulta absuelta, pero no del todo libre, por-

21 L. Briseño, “La otra historia que cuenta *La Rumba*”, en M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 167.

22 A. de Campo, “La Rumba”, en *idem*, *Ocios y apuntes y La Rumba*, 1991, p. 279 (puntos suspensivos originales).

que —como alternativa inmediata, como destino— para Remedios se establece en la novela su regreso a la plazuela.²³

Aparte del estilo realista, en *La Rumba* encontramos lo escolar en el personaje del maestro al que el narrador denomina “el de la Municipal”,²⁴ quien aparece desde los primeros capítulos (en el III específicamente) jugando ajedrez con vecinos del barrio de La Rumba, en la tienda de abarrotes de don Mauricio. Después sabemos que el maestro se llama Cervantes y que atiende una escuela “Amiga Municipal” en ese barrio. Sobre la escuela, en diálogo con don Mauricio mientras juegan ajedrez, Cervantes le dice:

La instrucción es la única base del adelanto de las masas, el punto de mira que perseguimos los amantes del progreso, la única palanca (señalando con el índice la caja de papel florete) de la regeneración... y el perfeccionamiento.²⁵

Que el maestro juegue ajedrez en un barrio que está en la orilla o en el “margen” de la ciudad de México, que atienda una escuela “amiga” conocidas en la época como de las menos formales,²⁶ pero que a su vez se llame Cervantes y hable del adelanto de las masas, del progreso, de palancas para la regeneración y el perfeccionamiento, puede significar, por un lado, la síntesis de un perfil o de una identidad socioprofesional *culta*, indispensable para hacerse cargo de la

23 C. Márquez, “Remedios Vena: personaje de vanguardia en la novela mexicana”, en M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 194.

24 A. de Campo, “La Rumba”, p. 211.

25 *Ibid.*, p. 215, puntos suspensivos originales.

26 Las escuelas “amigas” del siglo XIX “atendían a niñas y algunos niños en sus casas”, y estaban a cargo de preceptoras “encargadas de establecimientos escolares en el concepto moderno” (M. A. Arredondo, “De ‘amiga’ a preceptora: las maestras del México independiente”, en L. E. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, 2008, p. 39), pero están presentes en nuestra historia de la educación desde por lo menos el siglo XVII. Ya sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) se refiere a las escuelas “amigas” en su “Respuesta a sor Filotea de la Cruz” (*Poesía, teatro y prosa*, 1988, p. 258): “prosiguiendo en la narración de mi inclinación (de que os quiero dar entera noticia) digo que no había cumplido los tres años de mi edad cuando, enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman ‘Amigas’, me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura”.

educación y que sea, en tanto maestro, el portavoz de un discurso *moderno*.

Por otro lado, puede leerse también que el maestro resume las ideas educativas de la época y podemos apreciar que *el cambio*, con independencia de las palabras usadas, nada neutrales por cierto, indica que es precisamente la idea de la transformación lo que tanto entonces como ahora ha acompañado los discursos educativos. La pregunta obligada para nosotros en el presente, si pensamos la literatura como una huella en la historia que facilita la reflexión y el conocimiento, podría ser, en consecuencia, cómo pensamos el cambio ahora o si de algún modo la necesidad del cambio se ha desplazado a terrenos distintos de la “regeneración” y el “perfeccionamiento” y por qué.

Más adelante, en la novela, cuando *La Rumba* Remedios por fin se va de La Rumba el barrio, su mamá, “la tímida Porfiria”,²⁷ platica con el padre Milicua, el cura del lugar, quien le dice:

—Eso es malo —agregó por fin— muy malo. De que las muchachas se van... mal negocio. ¿No se lo dije a usted? Señora, mientras no cuide usted a esa niña, nada bueno ha de salir. Si usted la hubiera puesto en un colegio...

—Iba a la escuela, Padre.

—Pero, ¡a qué escuela! Sí, señor, ¡a qué escuela! A una escuela donde sabe Dios lo que las niñas aprenden, las amistades que entablan y las ideas que sacan. ¿Se acuerda usted cuando le propuse que mi tía la enseñara a bordar? No quiso la muchacha. ¿Por qué? Porque aquí estaba a un paso, no tenía amigas ni el pretexto para andar sola calles y más calles, y ella me lo dijo... Quería aprender física, y aritmética, y qué sé yo; cosas que de nada sirven a las mujeres, cuyo porvenir está encerrado en el hogar, y para saber lo que en él se debe hacer, no se necesita geometría, sino buena educación. No me hicieron caso y allí tiene usted el fruto.²⁸

27 A. de Campo, “La Rumba”, p. 232.

28 *Ibid.*, p. 233, puntos suspensivos originales.

Con estos dos pasajes, Micrós nos devuelve la gran confrontación ideológica en la que seguramente se debatían las familias, pues los diversos grupos sociales y, por supuesto y en primer lugar las mujeres de la época, oscilaban entre las ideas educativas del maestro Cervantes y las del padre Milicua. Podríamos volver a preguntarnos, desde el presente y a raíz de la lectura de estos fragmentos, cuáles son ahora nuestras oposiciones, entre qué poderes se construyen nuestras ideas de la escuela, para qué intereses, con qué lenguajes, de acuerdo con qué utopías e imaginarios, con qué nociones de sujetos pedagógicos. Sabemos que estos temas forman parte de la investigación educativa actual; no obstante, interesa mostrar cómo estas ideas y preocupaciones pedagógicas atraviesan los siglos y los distintos campos del saber, y su importancia es tan radical en el devenir de las naciones y de los sujetos que también se ganan un lugar de primera línea en la literatura “literaria”.

En cuanto a las ideas educativas del propio Ángel de Campo, un análisis de la columna “Semana Alegre”,²⁹ que aparecía en el periódico *El Imparcial* y en donde durante nueve años, de 1899 a 1908, el escritor emprendió su trabajo “cronístico”³⁰ bajo el seudónimo de Tick-Tack, nos acerca a esta veta educadora del autor. Consciente del género literario empleado y su lugar de inscripción en la prensa, Tick-Tack caracteriza a la crónica de ese tiempo, según el análisis de otra especialista,³¹ como un “enraizamiento en la realidad urbana y cotidiana”. Los estudiosos de la crónica, dice la investigadora, “ponen en primer plano que la crónica, al ser uno de los productos privilegiados de la prensa, encarna rasgos de modernidad —la fragmentariedad, el enraizamiento en lo urbano— como ningún otro discurso”.³² Y sabemos que en el Porfiriato (1877-1911) la modernización era una de las mayores aspiraciones contradictorias del ré-

29 C. López, “Educación y bellas letras en la columna ‘Semana Alegre’ (1899-1908) de Ángel de Campo”, en M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 233.

30 *Ibid.*, p. 242.

31 I. E. Gómez Rodríguez, “Sobre los objetos: identidad y discurso cronístico en la ‘Semana Alegre’ de Tick-Tack”, en M. A. Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto...*, p. 79.

32 *Ibid.*, p. 80.

gimen que se traducía en alcanzar la “consolidación de la identidad nacional y la integración cultural”.³³

De acuerdo con Gómez Rodríguez, una de las estrategias para alcanzar esta aspiración fue la escritura y, por supuesto, la educación, y agrega: “por esta razón, en la crónica periodística finisecular se plasmaron, como dijo Carlos Monsiváis, ‘semblanzas de esos dos espíritus evanescentes y omnipresentes, lo Nacional y lo Moderno’, que no siempre se manifestaron libres de tensión”.³⁴ Es así como en este espacio de papel, Tick-Tack educa y civiliza a sus lectores. Su método pedagógico, en palabras de López Pedroza,

se enfocó en señalar errores, delitos, las infracciones o faltas en las que incurría el mexicano decimonónico, mediante una enmienda moralista, teniendo como base los sucesos cotidianos que fueron noticia entre finales del siglo XIX y principios del XX, o simplemente recurriendo a hechos históricos.³⁵

Entre los fragmentos de los textos de la “Semana Alegre” elegidos por esta investigadora, destaca la mención de uno titulado “Breves apuntamientos sobre asuntos pedagógicos” (del 13 de septiembre de 1903), que “se centra en designar las formas educativas de los padres y, principalmente, de la escuela, tanto pública como privada”.³⁶ En esta crónica Tick-Tack critica a las escuelas privadas en donde a todos se premiaba, sin importar “si afirmaran que el triángulo era la tristeza del bien ajeno o que la envidia tenía dos lados iguales y uno desigual”.³⁷ Vale la pena reproducir aquí otro fragmento de esta crónica recuperada por López Pedroza, respecto de la crítica irónica de Tick-Tack a las escuelas privadas de tipo católico y a las escuelas “amigas” a las que ya nos referimos antes, para aquilatar su estilo y

33 M. Tenorio, *apud ibid.*, pp. 80-81, n. 7.

34 I. E. Gómez, “Sobre los objetos...”, p. 81.

35 “Educación y bellas letras...”, p. 235.

36 *Ibid.*, p. 237.

37 *Apud loc. cit.*

su pensamiento a favor de otro tipo de educación, quizá más positivista y más vinculada con la enseñanza de conocimientos científicos:

En la Amiga les enseñaban además del silabario de San Miguel, de cuerito a cuerito, les enseñaban a ensartar chaquiras, desenredar estambres, calcar monogramas y Fleury³⁸ [...] se les leía de vez en cuando la vida de hombres que nunca fueron a las escuelas, que no sabían matemáticas, pero eran muy buenos [...] mientras otros que se habían matado todo el año y sacado las mejores calificaciones en sus exámenes, perecían achicharrados por meterse a científicos.³⁹

Y de las escuelas públicas, Micrós opinaba en estos “breves apuntamientos”: “a las de Gobierno no iban más que los hijos de los cargadores, gente ordinaria que con el tiempo llegaría cuando mucho a ser un gran médico, un honesto abogado, un célebre compositor, un orgullo para su país”.⁴⁰ En muchas otras columnas de la “Semana Alegre”, nos dice López Pedroza, Micrós educa al lector en historia, geografía, modales, buenas costumbres, describe y critica la vida cotidiana de los estudiantes jóvenes, las malas lecturas (como las de folletín), menciona a los autores literarios más famosos de afuera y de adentro, a los científicos más importantes, intercala referencias literarias y noticias de los diarios de otros países. En síntesis, al igual que muchos de sus contemporáneos, en esta columna cronística puede advertirse el impulso educador tras la idea compartida en ese momento de que “la educación era el medio ideal para modelar

38 Claude Fleury era un teólogo francés del siglo xvi cuya obra tuvo presencia en escuelas mexicanas: en 1888, en Zacatecas, la iglesia católica inició una querrela por la potestad educativa en la entidad, en la cual “de los 499 establecimientos escolares registrados en el padrón elaborado por el presidente de la Junta de Instrucción Pública, 31 escuelas enseñaban los principios de la moral cristiana con el catecismo de Ripalda e Historia Sagrada de Fleury”. M. del R. Magallanes, “La querrela por la potestad educativa en Zacatecas porfirista. Educación laica vs. escuela confesional católica”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011, p. 3.

39 *Apud* C. López, “Educación y bellas letras...”, p. 238, corchetes de López.

40 A. de Campo *apud* C. López, “Educación y bellas letras...”, p. 238.

la conciencia colectiva del país y asegurar la lealtad del pueblo hacia el Estado-nación”.⁴¹

En otras narraciones y relatos de Micrós, como en su novela ya mencionada o en sus cuentos o crónicas publicadas en otros diarios o en la *Revista Azul*, la escuela y sus protagonistas también están presentes. Una breve selección que se analiza en el siguiente apartado nos dará idea de cómo trabaja nuestro autor con la ficción escolar o con la crónica que no tiene la intención explícita de educar, como lo hemos visto antes, sino la de ofrecer imágenes de la época pero que, en su misma descripción, contienen la crítica a la realidad que entonces se vivía y una especie de consejos y puntos de vista sobre el estado de las cosas que a él le importaban. Cabe, sin embargo, recurrir, antes de continuar, a una aproximación al problema de la descripción en la literatura, estudiado, entre muchos otros autores, por Roland Barthes. Para él,

la cultura occidental [...] nunca ha dejado a la descripción al margen del sentido y hasta la ha provisto de una finalidad perfectamente reconocida por la institución literaria. Esta corriente es la retórica y esa finalidad es la “belleza”; la descripción, durante mucho tiempo, ha tenido una función estética.⁴²

La función estética de la descripción, explica Barthes, tenía en la Antigüedad la intención de “provocar la admiración del auditorio (no ya su persuasión)”;⁴³ luego, en el siglo II d. C., tuvo por objeto “la descripción de lugares, tiempos, personas u obras de arte” y se mantuvo así hasta la Edad Media sin importarle su realismo o su verdad: “no se siente ninguna incomodidad por colocar leones u olivos en un país nórdico”, dice Barthes. Y así llegó hasta el siglo XIX, convertida en lo que el teórico francés denomina lo “verosímil estético”, conformado por exigencias de belleza (del relato) y “exigencias

41 C. López, “Educación y bellas letras...”, p. 248.

42 *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, 1987, pp. 181-182, énfasis original.

43 *Ibid.*, p. 182.

referenciales”,⁴⁴ en las que la realidad y su descripción puede ya no ser exhaustivamente anotada sino convertirse en verosímil, es decir, inteligible. La verosimilitud del realismo (moderno, en contraste con el de la Antigüedad griega) entiende por realista “todo discurso que acepte enunciaciones acreditadas tan sólo por su referente”.⁴⁵ El “detalle concreto” (en las descripciones estéticas: de las cosas, los lugares, los personajes, etcétera), continúa este autor, es un contenido contingente cuya única función es *ser* lo real; de ahí que “lo que se está significando [con esos detalles referenciales] es la categoría de lo ‘real’”⁴⁶ y no ese contenido contingente, creando así con ello el *efecto de realidad* como base de la verosimilitud.

De acuerdo con lo anterior, lo escolar en la ficción no puede leerse estrictamente como historia-documento, por más que su descripción sea muy realista y por más que también la historiografía sea una narración. Lo que se crea en todo caso en la ficción, y gracias a los detalles descritos, es ese efecto de realidad que genera la sensación no sólo de presenciar un hecho sino de participar en él; sin embargo, esto es solamente la plataforma de acceso a lo real y gracias a ella se puede pensar sobre la escuela “real”. En otras palabras, lo que puede aportar algo para la comprensión de la escuela en la literatura no es el contenido contingente de lo narrado en la ficción sino el *grado de realidad al que tenemos acceso gracias a esa presencia de lo contingente*.⁴⁷ Veamos ahora a qué historia de la educación nos dan acceso los cuentos, los relatos y las narrativas de Micrós.

44 *Loc. cit.*

45 *Ibid.*, p. 186.

46 *Loc. cit.*

47 M. Leñero, “El rumor de la escuela en la literatura: *Balún-Canán* como huella en la historia de la educación”, 2014, p. 22-23.

Estos objetos aparecen en el cuento “¡Pobre viejo!” (1890)⁴⁸ como parte de la descripción detalladísima de la casa que había sido la escuela en la infancia del narrador, quien habla en primera persona al ir a visitarla muchos años después para ver el señor Quiroz, “el maestro de primeras letras”.⁴⁹ Elijo este cuento por estar dedicado en su totalidad a la escuela, y en este subtítulo de nuestro trabajo remito a esta clase de tinteros porque los objetos que menciona nos dan acceso a muchos de los *útiles escolares* ya desaparecidos de las escuelas y desconocidos por nosotros pero que nos permiten imaginar las complicaciones de su uso y quizá los problemas práctico-pedagógicos e higiénicos que implicaban, como hoy en día podría ocurrir con otros de los llamados *útiles*. “Las dos hileras de bancas y mesas con sus tinteros de plomo; sus candados en las tapas de las papeleras, y tantas letras grabadas con navaja en la madera de los muebles...”⁵⁰ aparecen como parte de lo que el narrador observa en su visita y al mismo tiempo recuerda de cuando él tenía siete años. En una suerte de “descripción densa” de la casa-escuela, desde sus aspectos exteriores e interiores, el mobiliario muy pobre, los recursos “didácticos” de las paredes como los mapamundi o las imágenes religiosas (en varios relatos sobre aulas aparece mencionado un cuadro de El Corazón de Jesús), hasta los objetos más diminutos, el narrador recuerda como adulto las interacciones entre alumnos y maestro dentro de la “pieza” que servía de aula, los juegos en el patio, los castigos, las tareas, el consabido “hacer planas” y los sentimientos de los niños hacia el maestro: “para nosotros el señor Quiroz era un inquisidor”.⁵¹ Pero sobre todo sus recuerdos son detonados porque el sujeto que cuenta, al llegar a la antigua escuela, se percata de que el maestro ha muer-

48 Con independencia de que las obras analizadas hayan sido consultadas en ediciones relativamente recientes, a fin de mantener la perspectiva cronológica, enseguida de su título anoto el año de su primera edición (aunque ya figura en la enumeración inicial del capítulo).

49 A. de Campo, “¡Pobre viejo!”, en *idem*, *Ocios y apuntes...*, p. 18.

50 *Ibid.*, p. 19 (puntos suspensivos originales).

51 *Ibid.*, p. 22.

to y el profesor está ahí, “en medio de la pieza”,⁵² sobre las tablas desnudas de un catre; el cadáver estaba “vestido de luto; un pañuelo cubría su cara, y a los lados dos grandes cirios que ardían”.⁵³ Este maestro, solo, abandonado, yaciente dentro de la escuela, forma una imagen que resume toda una vida dedicada, hasta la muerte, a esa labor de la que sólo se acuerdan unos cuantos. Dice el narrador:

Aquel hombre intachable, aquel recuerdo apenas vive en tantos que, como yo, mucho le debieron. Solo, ni uno de sus discípulos lo acompañaba en aquella pieza desmantelada que conocía tan bien: el mobiliario miserable de aquella sala pobre; las consolas sin pie, el sofá de cerda, el estante de libros viejos, la esfera terrestre, aquel diploma pegado a la pared.⁵⁴

Y no sólo la sala era pobre, el recuerdo también toca la situación socioeconómica (histórica) del maestro y su cansancio pedagógico:

Alguna vez me pregunté: ¿por qué será tan pálido y tan flaco? Más tarde lo he sabido, más tarde he resuelto aquel enigma. Ya sé por qué llevaba siempre aquel saco café lleno de manchas, aquel chaleco gris, aquel pantalón de casimir del país con grandes rodilleras: sé por qué se ponía pensativo al reflexionar en la mañana, y por qué está pálido y flaco un hombre que no tiene dinero, a quien matan lentamente las privaciones, a quien consume el cerebro el repetir año tras año: “¿qué es Gramática?”, escribir día tras día el mismo ejemplo de sumar quebrados; resistir el eterno dos por dos cuatro, dos por tres seis; levantarse con el alba, sufrir malas respuestas y cargos de papás descontentos. Ésa es la vida.⁵⁵

¿Cómo es posible esta falta de reconocimiento?, parece preguntarse el narrador: “¿por qué el inventor tiene bustos de bronce que

52 *Ibid.*, p. 18.

53 *Loc. cit.*

54 *Ibid.*, pp. 17 y 18.

55 *Ibid.*, p. 22.

lo immortalicen y retratos y biografías en los periódicos ilustrados? ¿Por qué el mercader es grande y el sembrador se olvida?”.⁵⁶ Y todavía más que un sembrador:

Es un amigo de los primeros años; descifra ese jeroglífico encerrado en las páginas de un silabario, esa frase milagrosa que al pronunciarla se abren los inmensos horizontes desconocidos de la vida, da la clave para arrancar al libro su riqueza, arroja en el alma ese primer germen que diferencia al estúpido del hombre social.⁵⁷

Y, sin embargo, continúa el narrador, “es para todos un pobre viejo retrógrado, porque a fuerza de enseñar ya nada puede aprender, un bilioso que castiga sin justicia, a quien se le paga una vil mensualidad y ¡hasta luego! ¡Pobre señor Quiroz, muerto!”.⁵⁸

En qué punto, podríamos preguntarnos, la enseñanza nos impide ya aprender. Esta reflexión de hace más de 100 años es de suma importancia para la pedagogía de hoy, ya que no sólo pone el énfasis en la capacidad de aprender y modificar la propia práctica a lo largo de una trayectoria docente, sino que también destaca la falta de estímulos de diverso tipo para quien de por vida se dedica a la enseñanza. Y, no obstante, es la soledad y la muerte del maestro en tales condiciones la que suscita en el narrador recuerdos positivos:

¿Qué se habían hecho aquellos compañeros de colegio, por qué no había venido uno solo a recoger la última mirada dulce, dulce como la tenía el día de la comunión general y de la repartición de premios? ¡Era bueno, sí! El día que acabé el libro de Mantilla y dejé el colegio; cuando yo usaba pantalón corto, no lo olvido, me regaló una estampa con un San Luis Gonzaga y, conmovido, llorando se despidió diciéndome: “Que logre verte hecho un licenciado”. ¡Y entró con los ojos húmedos a explicar los denominados por partes alicuotas!⁵⁹

⁵⁶ *Loc. cit.*

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 22 y 23.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁹ *Loc. cit.*

Por otro lado, atendiendo a la forma testimonial que guarda este relato, cabe señalar la mención de los libros de texto de la época como parte de una historia de la educación y de la experiencia escolar que se insertan en la ficción. *El Mantilla*⁶⁰ aparece dos veces en “¡Pobre Viejo!”; primero, como parte de los libros que estaban en la mochila del niño, “donde dormían la pizarra, el libro de Mantilla y el Padre Ripalda...”,⁶¹ y después en los párrafos finales que aparecen en la cita extensa anterior. Otro libro de texto aparece cuando los niños de esta escuela piden permiso “para hacer de las aguas”⁶² o ir al baño, y toman esta salida como una “escapada” para escabullirse de “aquella pieza estrecha, de aquellas durísimas bancas, donde colgaban los pies; se lavaban las manos llenas de tinta, frotando los dedos en el ladrillo del lavadero”,⁶³ o se hacía decir al perico una mala palabra, y si el señor Quiroz la oía, los mandaba “al cachote”, que era un “cuarto húmedo y oscuro, lleno de sillas rotas, tinas desfondadas y ropa sucia donde paseaban las ratas del tamaño de un conejo”.⁶⁴ Era preferible, dice el narrador, “dar cien líneas del Urcullu”⁶⁵ que estar en ese cuarto lleno de “alacranes y mestizos, que acobardaban a los más valientes”.⁶⁶ Entre las bancas que no eran cómodas ni adecuadas al tamaño de los niños y los cuartos sucios para el castigo, llenos de cosas viejas y animales de terror, podemos

60 *El Mantilla de Lectura* fue escrito por Luis F. Mantilla, quien fue maestro de lengua y literatura en la Habana, Cuba, en la Universidad de Nueva York y miembro de la Real Academia Española. Sus libros fueron pensados sobre todo para los pequeños de habla hispana y en especial de Latinoamérica. Está formado por tres libros para tres grupos de edad distintos, y como otros silabarios contenía, además del método para enseñar a leer y escribir, pequeñas lecturas con estampas, con el objeto de atraer la atención del lector. Para más información sobre estos libros, véase L. Martínez, “Los libros de texto en el tiempo”, en L. E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, 2002, s. n. p.

61 A. de Campo, “¡Pobre viejo!”, p. 18 (puntos suspensivos originales).

62 *Ibid.*, p. 20.

63 *Loc. cit.*

64 *Loc. cit.*

65 *El Catecismo de Aritmética* de José Urcullu, (1790-1852) “que se encontraba en la 42ª edición en 1887, era un libro tradicional de aritmética que insistía en la repetición y memorización de definiciones y reglas, la escritura de números, cantidades y operaciones sin mayor explicación”. L. Martínez, “Los libros de texto...”, s. n. p.

66 A. de Campo, “¡Pobre viejo!”, p. 20.

hacernos una idea de la contradicción que está marcando el autor entre las ideas de progreso sustentadas por el régimen porfirista y las realidades vividas; también cabe observar cómo, a pesar de esas condiciones, los niños encontraban formas de “divertirse” o escaparse de los rigores escolares. ¿Cuáles son ahora esas formas? La mínima fuga que implicaba ir al baño ya es un modo de diversión, pero enseguida veremos otras.

En “El Chato Barrios” (1891),⁶⁷ cuento también dedicado en su totalidad a la escuela, vuelve a aparecer el señor Quiroz, pero ahora *más vivo* en el recuerdo. El narrador hace memoria de un “día de premios” en la escuela, cuando él tenía cinco años de edad. Parece una escuela unitaria, al igual que la anterior, ya que, aunque los relatos se centran en los recuerdos del narrador a cierta edad, también se menciona a niños de otras edades sin hablar de separación por esta razón y por referirse a una sola “pieza” dentro de la casa para impartir las clases. Este relato le sirve a Micrós para hablar de las desigualdades sociales, los privilegios y los favoritismos impulsados, mantenidos y arraigados en la escuela, así como de la manera en que las diferenciaciones afectan el funcionamiento y la apreciación de la escuela. La descripción del espacio escolar y del “salón de escuela de barrio”⁶⁸ es también detallada, sólo que ahora los muebles alquilados y los adornos por el festejo le hacían perder “su aspecto lamentable de otras veces”.⁶⁹ Ese día “luminoso para los padres de familia y de constante preocupación para el señor Quiroz (q.e.p.d.) y su ayudante, el paupérrimo cuanto simpático Borbolla”,⁷⁰ se gastaban los ahorros del año en comprar libros baratos para los premios, en los diplomas y en alquilar también un piano, invitar a la señorita-niña Peredo que lo tocaba, a un flautista y a un “eclesiástico” para presidir el acto. Los niños, dice el narrador, estaban

67 Publicado por primera vez en *El Nacional* el 11 de enero de ese año, y luego en la *Revista Azul* el 2 de diciembre de 1894, y en *Cosas vistas* en 1894.

68 A. de Campo, “El Chato Barrios”, en *idem*, *Ángel de Campo*, p. 7.

69 *Loc cit.*

70 *Loc cit.*

desde las siete de la mañana muy lavados, con traje nuevo los unos, cepillado y remendado los otros, sin adorno alguno los más. Pobres niños de barrio, hijos de porteros, artesanos y gente arrancada, que no podía hacer más gasto que el de medio real; cuartilla para pomada y cuartilla para betún. ¿Pero el traje, qué importaba? Todos éramos felices.⁷¹

Las familias, también sencillas, iban llegando: “señoras de enaguas ruidosas y rebozo nuevo, papás de fieltro o sombrero ancho”⁷² y, a diferencia de ellas, la familia de Isidorito Cañas era de las distinguidas porque “vestía de seda, usaba costosos sombreros, claros guantes y deslumbrantes abanicos”.⁷³ El tema central de este relato recae en una injusticia pedagógica y social, ya que Isidorito “cada año estrenaba traje y cada año se sacaba el premio y se lo disputaba ¡oh coincidencia! el Chato Barrios, hijo del carbonero de la esquina, el más feo y desarrapado alumno de la escuela”.⁷⁴ La importancia del evento y su final, que nos remite a los festejos que persisten en las escuelas, con su carga de gastos y absurdos, es clausurada por el maestro Quiroz, a quien sólo le resta agradecer al “respetable público [...] por la asistencia a esta solemnidad y en particular a aquellas personas (a la niña Peredo y al flautista Armenta) que han contribuido con sus altas dotes a la solemnidad del acto. He dicho”.⁷⁵

Sin embargo, aun cuando todos eran felices, el narrador recuerda que esos festejos le producían una inmensa tristeza, a pesar de tener tan corta edad:

Me acuerdo que sentía no sé qué dolor, no sé qué tristeza al mirar a Barrios; inexplicable amargura de cosas aún no comprendidas, cuando paseaba mi observación de niño, ya de Isidorito al Chato y viceversa, Isidorito, que vestía bien; Isidorito, que decía una tontería y no le pegaban; Isidorito, que estudiaba menos; Isidorito, que usaba reloj, y el

71 *Loc cit.*

72 *Loc cit.*

73 *Loc cit.*

74 *Loc cit.*

75 *Loc cit.*

Chato, que llegaba al colegio antes que otro; el Chato que aprendía la lección en un segundo; el Chato, que vivía en una carbonería; el Chato que iba al colegio de balde; el Chato... que era muy infeliz.⁷⁶

El final del cuento-testimonio termina con un saber de consuelo y una lección:

pero me consuela saber que de ese barro amasado con lágrimas, de esa lucha con el hambre, de esa humillación continua, de esa plebe infeliz y pisoteada surgen las testas coronadas de los sabios que, os lo juro, valen más que esos muñecos de porcelana, esos juguetes de tocador, que en la comedia humana se llaman Isidorito Cañas.⁷⁷

Estos dos relatos —“¡Pobre Viejo!” y “El chato Barrios”— se enlazan a la perfección con las investigaciones de Maria Eugenia Chaoul sobre la escuela elemental de la ciudad de México entendida como “lugar”, pues Chaoul da mayor densidad a esta categoría al diferenciarla de la de “espacio”; para ella el *espacio* se convierte en *lugar* cuando “adquiere significado y sentido”.⁷⁸ Pretende mostrar cómo el espacio escolar “no fue un simple contenedor o un soporte de las actividades escolares, sino un actor más al imponer sus propias características entre alumnos, maestros y autoridades”.⁷⁹ Su trabajo tiene mayor relación con nuestro capítulo (a diferencia de otros, como los de Antonio Viñao y Agustín Escolano, por ejemplo, especialistas en estos temas), porque sus estudios no sólo comprenden el periodo exacto en el que Micrós escribe, sino porque ella misma cita el fragmento de “¡Pobre Viejo!”, destacando el cuarto húmedo y oscuro que, además de bodega sucia llena de alimañas, servía para administrar los castigos.

76 *Loc cit.* (puntos suspensivos originales).

77 *Loc cit.*

78 “La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910”, *Secuencia*, 2005, p. 145.

79 *Ibid.*, p. 157.

Chaoul se sirve de esa descripción para confirmar sus estudios sobre los planos (que los propios directores dibujaban) y los inventarios de las escuelas clasificadas en ese entonces como “extensivas”. A principios del siglo xx, dice la investigadora, y como consecuencia del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, las escuelas elementales en la ciudad de México se clasificaron en tres categorías: “escuelas extensivas, escuelas en la vecindad y escuelas diferenciadas”.⁸⁰ Las extensivas “llenaron’ el espacio de la casa habitación y la modificaron para funciones educativas, o bien la hicieron crecer en razón de los nuevos requerimientos espaciales. [...] Se entremezclaba la vida familiar del director con la escuela”.⁸¹ En estas escuelas “es común encontrar divisiones que valorizaban el espacio escolar en función de la simbolización del salón de clase como lugar. Así, las aulas se definían frente a otros cuartos de la casa mediante el mobiliario”.⁸² Las escuelas de vecindad, en cambio, se ubicaron “entre cuartos, *accesorias*, viviendas bajas y de entresuelo”,⁸³ y las escuelas diferenciadas son la excepción más que la regla, pues se trata de establecimientos

singulares por tener una distribución que tendía a emancipar la escuela de la casa y permitir una especialización de funciones; estos planteles coinciden con su reconocimiento en el vecindario [y están] ubicados generalmente en los nuevos fraccionamientos de la ciudad.⁸⁴

A través de los establecimientos escolares, concluye la investigadora, se puede apreciar que la uniformidad de la educación buscada por el gobierno federal no podía lograrse, ya que

la diversidad fue algo consustancial a la oferta educativa pública. Diversidad que puede ser referida no sólo a la variedad de espacios que se

80 *Ibid.*, p. 153.

81 *Ibid.*, p. 155.

82 *Loc. cit.*

83 *Ibid.*, p. 160.

84 *Ibid.*, p. 167.

adhirieron al esquema habitacional de la ciudad, sino a la interacción que se gestó al interior de los diferentes lugares.⁸⁵

A una parte de esos lugares, de esa interacción y de los sentimientos que genera, podemos acceder a través de las experiencias escolares que se narran en la literatura y que en cierta forma son constatadas por los archivos. De este modo, la investigación documental y la literaria entablan diálogos de ida y vuelta sin sustituirse.

El relato “Cartones. Marcos Solana” (1894)⁸⁶ está dedicado a la “desconsoladora soledad”⁸⁷ en la que muere el poeta mencionado en el título, cuyo apellido suena a humorística confirmación de su circunstancia solitaria. Al igual que el señor Quiroz, Solana muere abandonado. Y así tenemos a dos *héroes* “culturales” muertos en parecidas condiciones. El poeta agoniza lentamente en la casa del boticario mientras que afuera, en la calle, la gente acudía de todos lados para oír la música “en torno a la fuente”.⁸⁸ Una familia es, de nuevo, distinguida por Micrós con base en sus atuendos: sombrillas y “percales de tonos insultantes [...] se posesionaba de la única banca de mampostería existente en el lugar”.⁸⁹ Llega también a caballo el cura Mondragón. Parece un momento llamativo porque además “ese día no había escuela”,⁹⁰ pero aun así la escuela está presente extramuros porque

el maestro sacaba sillas y ahí [en la calle] departía con los de sombrero de pelo, saludaba a la familia de la banca y corregía a pedradas a sus muchachos que, libres de toda disciplina, emprendían los juegos más plebeyos.⁹¹

85 *Ibid.*, p. 171.

86 A. de Campo, “Cartones. Marcos Solana”, en *idem*, *Obras II...*, pp. 143-147. Este texto fue publicado en la *Revista Azul* el 10 de junio de 1894 y, más tarde, en *Cartones* en 1897.

87 *Ibid.*, p. 144.

88 *Ibid.*, p. 143.

89 *Loc. cit.*

90 *Ibid.*, p. 144.

91 *Loc. cit.*

De este modo, la escuela (condensada en la figura del maestro) sólo aparece como sinécdoque de sus integrantes, y el profesor, como otro más de quienes se han reunido para escuchar la música que van a interpretar junto a la fuente “ocho ciudadanos de calzón blanco y sombrero de palma, [que tocan] prehistóricas piezas de baile”.⁹² Y no obstante su breve aparición, podemos decir que la escuela también está en la calle, donde la algarabía y el alboroto infantil reinan a pesar de que el profesor insista en cumplir con su papel disciplinante. La calle escolarizada es el contrapunto de la botica, donde, muy adentro y sin que nadie lo sepa, el poeta muere. Sólo el cura Mondragón acude a verlo, aunque demasiado tarde; lo enterrará cerca de la parroquia, y recogerá sus versos “con orden absoluta de que nadie los sacara de su escritorio”,⁹³ ya que por ser eróticos quedarán “prohibidos bajo excomuni3n”.⁹⁴ El poeta y el profesor mueren así en la clausura y sin el reconocimiento por el que han trabajado.

En “Del diario de Micr3s. Una despedida” (1895),⁹⁵ la escuela ocupa la narraci3n completa. Se cuenta la visita de cortesía y agradecimiento que el joven narrador, Jer3nimo, dedica al director del “Liceo Germano-Anglo Franc3s Mexicano”,⁹⁶ el se3or “don Mario Planas”; el joven ha salido del Liceo, va a entrar a la preparatoria y acude con el director de este Liceo porque en su casa le dicen que

era no sólo de educaci3n, sino de obligaci3n, de gratitud, darle las gracias por lo que debía: sus ense3anzas; decirle que estaba dispuesto a seguirlo viendo como director; que me ayudara con sus consejos y que, finalmente, me hallaba a sus 3rdenes en la Preparatoria.⁹⁷

Cuando finalmente el director Planas regresa de dar una clase particular, porque en ese momento eran vacaciones escolares, y des-

92 *Ibid.*, p. 143.

93 *Ibid.*, p. 147.

94 *Loc. cit.*

95 Publicado por primera vez en la *Revista Azul* el 5 de mayo de ese a3o.

96 A. de Campo, “Del diario de Micr3s. Una despedida”, en *idem, Obras II...*, p. 193.

97 *Ibid.*, p. 197.

pués de que el narrador aprovecha el tiempo de espera para recordar uno y mil detalles de su tiempo en esa escuela, el director lo invita a que pase a la Dirección y ahí el joven le dice: “—Pues, señor, que me mandan para que le dé las gracias. —Ah, eso, que te vas a San Ildefonso. —Sí, señor y por eso, por el tiempo que me hizo usted favor de tenerme aquí”.⁹⁸

Enseguida, por la dilatada respuesta del director, nos enteramos de todo lo que éste le había dicho ya a la mamá del joven; entre otras cosas, que no había cursado bien la secundaria, que había flojeado mucho, que tenía una pésima memoria, que con todo se distraía, que platicaba de un hilo, pero que en la preparatoria sería diferente porque, “como ahí nadie te fuerza a estudiar, pues lo que no hagas por ti mismo ya no lo hiciste nunca”.⁹⁹ Y después de esta sentencia, que en opinión del joven más bien parecía la culminación de un regaño, el director le da “un duro”. Al salir, el muchacho piensa: “¿en qué gastaría el peso?, y en que si bien Planas era brusco y de mal carácter, tenía muy buen corazón. ¡Un excelente corazón! Lástima que tan tarde lo haya comprendido”.¹⁰⁰

Este relato nos habla de una práctica escolar que consiste en una ceremonia de agradecimiento al maestro, que incluye un discurso sobre el tránsito de un nivel inferior a otro que implica una mayor responsabilidad personal y un ejercicio del libre albedrío; la autoridad escolar quiere mostrar que conoce a los alumnos, que la comunicación previa con la madre (familia) sobre el no-adelanto del hijo es al mismo tiempo una constancia del desempeño y una advertencia sobre el futuro; la ceremonia de *reconocimiento* termina por desplazar el temor que la figura de autoridad inspiraba en el alumno. No obstante, la evaluación del director difiere de la que realiza el muchacho sobre su tiempo en la secundaria, porque éste valora elementos y situaciones que la autoridad escolar pasa por alto y que, en cambio, reaparecen en varios relatos de Micrós; me refiero a los juegos (el balero, las canicas, el pocito al que tiraban los huesos de

98 *Loc. cit.*

99 *Loc. cit.*

100 *Ibid.*, p. 198.

chabacano) y a la siempre esperada *hora de la salida*, que da pie a intercambios y negociaciones íntimas y sociales. De ahí la descripción de las personas que recogían a cada alumno y, especialmente, la referencia a las hermanas de “los Mendoza”, quienes causaban un revuelo entre todos los muchachos porque ellas eran

las que hacían que los Mendoza fueran los consentidos, pues ellos plumas, ellos lápices, membrillos, cigarros, canicas, la mar de obsequios recibían, tal es el influjo del interés por una hermana, cierto que ellos, afectísimos a lo dado, cumplían fielmente delicadísimas comisiones y traían la eterna contestación: —Dicen Lupe, Lola, Concha y Chole, que no quieren tener novio.¹⁰¹

Y así, entre recuerdos chuscos y solemnes, las anécdotas de todos los días pautan las *otras* vivencias escolares, en las cuales las denominaciones establecen una especie de identidad humorística e inequívoca entre el sujeto y su actividad; así, el director Planas es apodado el Lechuzo, o el prefecto Zamacona recibe el sobrenombre de Camaleón, “porque una enfermedad del pecho lo hacía jadear de continuo”.¹⁰² Los letreros en los baños se convierten a su vez en la constancia del descontento, la denuncia o la injuria sin más: como ocurre con “aquellos insultos anónimos” que rezaban, por ejemplo: “¡El Sr. Pereda (era el profesor de inglés) es un bruto! Esto (con letras colosales) lo puso Martínez, que es muy hombre”.¹⁰³ Los desahogos dictados por el resentimiento o el trato injusto dominaban, pero también “allá, en un rincón, bajo el corazón traspasado por una flecha”, podía leerse “el dulce nombre ‘María’”.¹⁰⁴ Y, finalmente, no puede dejar de observarse que estas prácticas y espacios donde se manifiesta el *ser muy hombre* de los alumnos tiene como marco el suntuoso nombre de la escuela secundaria: “Liceo Germano-Anglo Francés Mexicano, referencia humorística de los colegios mexica-

101 *Ibid.*, p. 194.

102 *Ibid.*, p. 195.

103 *Ibid.*, p. 196.

104 *Loc. cit.*

nos, comunes en el porfiriato, que intentaban seguir los modelos europeos y pretendían distinguirse por la enseñanza de segundas lenguas”.¹⁰⁵ Y ya que hemos mencionado la hora de la salida, conviene observar cómo empezaba la jornada escolar.

En “Primer capítulo” (1895)¹⁰⁶ se narra y describe el escenario que niñas y niños ofrecen en la calle en su tránsito hacia la escuela muy temprano en la mañana. De este modo, el autor nos permite reafirmar que la escuela empieza antes de entrar a ella. Pero, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, esos niños todavía tienen tiempo de saludarse, jugar juntos en el camino y “echar un partido de canicas, unas matatenas, bailar el trompo en medio de una rueda de espectadores y perseguirse en medio de la calle, entre un tiroteo bullicioso de llamamientos, alias y hasta insultos”.¹⁰⁷ Hay pequeños de todos los tipos: “pobres, descalzos, cabezones, de calzoncillo blanco y blusa azul y sombrero desbardado, mal pelados, ... los que llegan con mozo, bolsa de dril al flanco, canicas en una bolsa, trompo en otra y cuerno de rosca entre los dedos”.¹⁰⁸ La provisión de útiles es también uno de los índices que caracteriza la procesión de alumnos que asisten a la “Escuela Nacional para Niños, número 136”:

se juntan esos mazos de libros cuidadosamente atados, las pizarras bien borradas, las bolsas de cuero: aquel taja con media lengua de fuera un lápiz, ¡tiene navaja!; el otro, sin que un bledo le importe, se sienta a la orilla de la banquetta, moja el pizarrín en un charco y le saca punta contra la losa.¹⁰⁹

Cabe destacar que aquí, como en los otros relatos comentados, el autor se refiere sólo a niños varones y podemos suponer que esto se debe tanto a la realidad de género de aquellas épocas, en las que la feminización del magisterio y del personal directivo todavía no era

105 A. de Campo, “Una despedida”, en *idem*, *Obras II...*, p. 193.

106 Publicado por primera vez en la *Revista Azul* el 7 de julio de ese año.

107 A. de Campo, “Primer capítulo”, en *idem*, *Ángel de Campo Micrós. Obras II...*, p. 226.

108 *Loc. cit.* (puntos suspensivos originales).

109 *Loc. cit.*

ni tendencia ni constante, como a las propias experiencias escolares del autor. Sin embargo, en este relato la maestra es mujer, se llama Eugenia y los niños le dicen “señorita”, denominación que funciona como recordatorio permanente del estado que se les imponía, tal como sabemos por la historia de la educación.

En un trabajo de la investigadora Oresta López se encuentra un capítulo que aborda “el cuerpo de las maestras” como “instrumento pedagógico y moral” y, aunque se refiere a las primeras décadas del siglo xx, no sería extraño pensar que estas normativas vienen de los decenios previos. Las “dignas señoritas profesoras”, nos dice esta investigación, debían “ser célibes o viudas [y] no mostrar actividad sexual alguna”,¹¹⁰ como podría revelarse a través del embarazo.¹¹¹ La idea de la desposesión se anuncia así como requisito para ser maestra al pedírseles estar “solas, sin fortuna, huérfanas, señoritas [y] pobres (sin varón que las mantuviera)”.¹¹² En este relato de *Micrós* podemos tener una imagen de la desposesión y la falta de valoración de la maestra no sólo por el modo de nombrarla, sino también al final, cuando también le faltan al respeto, en opinión del narrador. Y es que desde el corredor de la escuela un loro repite sumas con tal obstinación y volumen que le impide a la profesora dar la clase de aritmética; entonces ella pide:

—Que se lleven a ese animal a la azotehuela—. Eugenia frunce el ceño, todos ríen, todos le faltan al respeto, y una voz chismosa exclama: —Señorita Eugenia, mire usted a Barros, me está diciendo que si le doy a mi hermana.¹¹³

110 O. López, *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, 2001, p. 185.

111 Sobre las maestras “en estado interesante” o “encinta”, se despliega todo un arsenal de discursos médicos y culturales que Oresta López registra y analiza en detalle. Véase *Ibid.*, pp. 198-210.

112 *Ibid.*, p. 186.

113 A. de Campo, “Primer capítulo”, p. 229.

Por otro lado, la muy detallada descripción de “la pieza” (el aula) que se ofrece a la mitad del relato destaca el —como diríamos hoy— material didáctico que ocupan los estantes y las paredes:

en lugar de lunas, Porfirio, con Baranda a un lado, y el cura Matamoros [...] después a lo largo mapas y murales de García Cubas, un plano del Distrito, grandes cartas representando el sistema métrico y el busto sin tegumentos de un sujeto musculoso, un gran ábaco, y en pequeño ropero los dones de Fröebel.¹¹⁴

Acompaña a esta escena también la descripción de ejercicios gimnásticos al compás de la letra de “El Leñador”, a la que el narrador se refiere irónicamente como una “joya de la poesía pedagógica”.¹¹⁵ De esta manera, son varias las situaciones con las que el narrador busca hacernos sonreír, indicando quizá todo lo que podría transformarse en la vida cotidiana escolar.

En el texto “Cartones. Por San Ildefonso” (1895)¹¹⁶ también se describe la llegada y la entrada a esta escuela preparatoria de los jóvenes varones, a quienes el narrador distingue por sus actitudes en dos grupos: los primerizos y los avanzados. Los primeros, todavía con “resabios de escuela secundaria”, y a veces hasta de primaria, “hacen alardes emancipados, dicen picardías en voz alta, se empujan”,¹¹⁷ y los segundos “chulean, se ríen del que llega”.¹¹⁸ Ahora bien, a pesar de las diferencias, todos ellos se igualan porque fuman. Al final del relato, los profesores, “rodeados de barberos”,¹¹⁹ van llegando y se instala un gran silencio. Así, el autor parece llamar nuestra atención sobre las actitudes y los comportamientos que dependen del *grado de madurez* que los alumnos creen haber alcan-

114 *Ibid.*, p. 227. Friedrich Fröebel (1782-1852) fue un destacado pedagogo alemán, fundador de los jardines de infancia o Kindergarden.

115 A. de Campo, “Primer capítulo”, p. 228.

116 Publicado por primera vez en la *Revista Azul* el 21 de julio de ese año.

117 A. de Campo, “Cartones. Por San Ildefonso”, en *idem*, *Ángel de Campo Micrós. Obras II...*, p. 236.

118 *Loc. cit.*

119 *Ibid.*, p. 238.

zado por el hecho de ir escalando niveles educativos, *madurez* que también se expresa en un *saber estar* dentro de la institución escolar, que en este caso corresponde con un prestigioso centro de educación superior (así considerada entonces). La institucionalización de la experiencia de los alumnos o *el ser alumno* se manifiesta también en ciertas identidades típicamente escolares como la los “barberos”.¹²⁰

Llama la atención que, al principio del relato, en el camino a la escuela y junto a los estudiantes varones y las mujeres soldaderas que están frente al cuartel, aparecen por las calles las jóvenes mujeres estudiantes. Pero ellas no asisten a la preparatoria, sino que “son las alumnas de la Encarnación”,¹²¹ y se distinguen de los muchachos porque ellas van “de trajes ligeros, recién bañadas, olientes a jabón, con los libros cuidadosamente forrados de papel de colores femeninos, la labor de gancho formando bulto en el periódico”.¹²² Entre sus recorridos para llegar a la escuela y la forma de ir acompañadas, vemos que

algunas entran antes a la iglesia, otras van seguidas de criadas claudicantes, acompaña a algunas un papá en guardia contra todo pantalón que las mire, y muchas en bullicioso grupo, alegradas por flores y cintas, echan un párrafo en el dintel de la escuela. Es barrio peligroso para ellas pues lentamente, el sombrero de lado, el cigarrillo en los labios y un diccionario de picardías en la mirada, los de San Ildefonso van llegando.¹²³

Está claro que las diferencias de género son tajantes en ese entonces. Y lo que importaría como reflexión para el presente, después de leer estos relatos, sería seguirnos preguntando, obviamente, por las diferenciaciones y desigualdades de género que ahora son consideradas como formas de violencia contra las mujeres y que aún

120 En nuestro lenguaje coloquial los “barberos” o las personas en general que “hacen la barba” son quienes quieren “quedar bien” con alguien, generalmente alguna figura de autoridad, y para ello le dan regalos o la llenan de elogios no siempre sinceros.

121 A. de Campo, “Cartones. Por San Ildefonso”, p. 236.

122 *Loc. cit.*

123 *Loc. cit.*

persisten en todos los ámbitos y específicamente en las escuelas, sean “elementales” (básicas decimos hoy), o de nivel medio y superior.

A diferencia de los cuentos anteriores, la crónica “A la escuela” (1896) no mezcla ficción con elementos de realidad y tampoco se publicó en la *Revista Azul* (porque, a excepción de los dos primeros relatos ya comentados, los demás sí aparecieron en esa importante revista). “A la escuela” fue publicado en la columna “Kinetoscopio” del periódico *El Universal*.¹²⁴ Al respecto, nos dice el compilador, que en la *Revista Azul* “los cuentos y crónicas de Micrós conviven con poemas y prosas literarias de otros escritores, de tal modo que constituyen, en parte, una propuesta estética y cultural formulada por una élite interesada en ese género de textos”.¹²⁵ En cambio, añade, “las crónicas del ‘Kinetoscopio’ publicadas en *El Universal* se dirigen a un grupo más amplio de lectores, aparecen al lado de noticias, anuncios y artículos de información política y social de carácter más general”.¹²⁶ En la crónica “A la escuela” Micrós observa un primero de enero, cuando ésa era la fecha en que se iniciaba el ciclo escolar en nuestro país. Primero se fija en los libros forrados “con todas las reglas del arte”¹²⁷ que llevan los escolares en su camino a la “Escuela Municipal”, pero también en los libros “desencuadrados”, ya usados por otros, a lo que añade una reflexión: “mas nada importa, rotos o flamantes, sucios o inmaculados, la ciencia que encierran es eternamente joven”.¹²⁸ Luego se detiene en el discurso de bienvenida del maestro, el cual le parece “una oración al progreso, una apoteosis de la inteligencia humana, un himno a la ciencia, una invocación a la perdurable actividad de los cerebros”.¹²⁹ Dice que todo ello le conmueve y anuncia que, “en un porvenir no remoto”,¹³⁰ ellos, los estudiantes pobres que se desvelan estudiando, “los que ignoran lo

124 Segunda época, 8 de enero de 1896.

125 M. A. Castro, “Advertencia editorial”, en *Ángel de Campo Micrós, Obras, II...*, p. 20.

126 *Loc. cit.*

127 A. de Campo, “A la escuela”, p. 451.

128 *Loc. cit.*

129 *Loc. cit.*

130 *Loc. cit.*

que es el teatro y la fiesta; los que humillamos, los que desconocemos, los que luchan, serán los fuertes, los buenos y los sabios”,¹³¹ y son ellos los portadores de “la esperanza”. De este modo, ni duda cabe de la importancia que Micrós confiere a la educación de todos y especialmente a la de los jóvenes de escasos recursos económicos o a la de los “más vulnerables”, como diríamos hoy. Ponderación que contrasta en buena medida con su crítica de la escuela vista desde dentro, tal como aparece en sus relatos de ficción.

Para concluir, añadiremos a la valoración positiva de la escuela algunos fragmentos del elogio que Micrós dedica a quien considera su mejor maestro, una de las más importantes personalidades intelectuales y políticas mexicanas del siglo XIX: Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893). En su semblanza y carta de gratitud, “Recuerdos del maestro” (1891),¹³² dedicada a la señora doña Margarita G. de Altamirano, Micrós despliega su gran habilidad descriptiva, exaltada para recordar la casa del maestro: los muebles, los patios, las macetas, la biblioteca, sus cuadros y, por fin, su aparición con todos los ademanes de la cordialidad para recibir, escuchar y conversar con el grupo de jóvenes que lo frecuentaba. De todo ello, destacamos lo que para Micrós era el método y la forma con que el maestro “enseñaba”. Dice así:

Ese grupo, que nació en un “Liceo” no reglamentado, que carecía de la severidad de la Academia y se reunía en un salón de la Sociedad de Geografía, como hubiera podido reunirse en los escombros de una ruina o bajo el techo apolillado de una guardilla, éramos bohemios, entonábamos un himno de juventud y —siempre se es pájaro de jo-

131 *Ibid.*, p. 452.

132 A. de Campo, “Recuerdos del maestro”, en *El Nacional*, 2 de agosto, 1891, p. 1. Agradezco al doctor Juan Leyva que me proporcionara la fecha que permitió la consulta. Como se indicaba al principio de este artículo, tres años después de ser publicado en el periódico, este homenaje a Altamirano fue incluido en *Cosas vistas* (1894), recopilación que tuvo también una edición en 1905 bajo el sello de la “Imp[renta] y Enc[uadernadora] Garibaldi”, de Morelia, Michoacán; cito por esta edición, disponible en la Colección Digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <<https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/14773>>.

ven— poco les importa a las aves cuando saludan una aurora, lanzar su trino en una cúpula, en un alero vetusto o en una rama que tiembla.¹³³

Y más adelante continúa: “así enseñaba literatura el Maestro, así enseñaba Historia, así enseñaba Filosofía... con un método práctico y familiar, enteramente suyo, amaba a los principiantes con algún talento, se identificaba con ellos, los corregía y los alentaba”.¹³⁴ En comparación con El maestro, su crítica a otros personajes, no se deja esperar:

Los que se llaman sabios, los que han encanecido leyendo a Virgilio y a Aristóteles, no alientan sino desdén para los que comienzan y no son capaces de enseñar una sola línea, a menos que el Gobierno les pague el sueldo de una cátedra de Escuela Nacional.¹³⁵

En cambio, Altamirano, para Micrós, “ha sido el único que, cubierto de gloria, ha descendido de ese pedestal para enseñar al que no sabe, sin interés y sin retribución”.¹³⁶ Al final, así, el escritor esboza una pedagogía para quien, entonces, Micrós podría haber considerado el oprimido: una pedagogía no reglamentada, sin severidad, con un método práctico y familiar capaz de alentar a los principiantes y de hacer concurrir a un tiempo varias disciplinas; una enseñanza sin adhesiones rimbombantes a métodos preestablecidos, susceptible de ser practicada en un sitio modesto que sea la sede abierta a la expresión (al trino con que las aves saludan a la aurora) y donde el sueldo no determinara la calidad de quienes ocupan la *cátedra*.

133 A. de Campo, “Recuerdos del maestro”, en *idem*, *Cosas vistas...*, 1905, p. 221.

134 *Ibid.*, p. 219 (puntos suspensivos originales).

135 *Loc. cit.*

136 *Ibid.*, p. 220.

Memoria y recuerdo de *lo que ha sido*; escuelas y experiencias escolares *que ya fueron* y se muestran distintas a los ojos de un narrador adulto que regresa a ellas agradecido, irónico y crítico, transitando, recorriendo y deletreando cada paso, cada evento, cada descubrimiento de esa experiencia vital, así es quizá como guardamos esos tramos de nuestras vidas escolares o de nuestra falta de oportunidades para haberlas vivido. Es así como las escuelas de Micrós son ya un pasado al momento en que escribe sobre ellas. Micrós no sólo nos ofrece todos esos recuerdos, sino que también nos transporta a un momento histórico de la escuela mexicana en la que, a pesar de las diferencias evidentes en los contenidos y las formas con respecto a la escuela actual, es posible identificar la continuidad en el presente de prácticas y problemas escolares aún no resueltos: por ejemplo, los relativos a los espacios adecuados, los estímulos y valoraciones apropiadas y justas para la labor docente, los libros utilizados, los objetos y útiles escolares obsoletos, las formas disciplinarias, los protocolos escolares, las prácticas sobre el otorgamiento de privilegios y las formas de exclusión, los climas y los sentimientos envueltos en las relaciones humanas y pedagógicas dentro de estas instituciones y de todos los niveles educativos, por referirnos sólo a los que estas narraciones develan. Micrós también no lleva a considerar aspectos pedagógicos que podrían ser en efecto positivos, como el reconocimiento auténtico de alumnas y alumnos a las maestras y maestros que sí han aportado de manera amable y respetuosa un “crecimiento personal y de conocimientos”, o bien, la necesidad de cambiar aquello que obstaculiza esta posibilidad. En este trabajo se ha abundado en las citas textuales del autor para reunir en un solo sitio pasajes dispersos y obtener con su articulación las ideas educativas de una época y la visión crítica de sujetos ficcionales que fueron alumnos; nosotros podemos leer esas citas como índice y como un modelo para un cuaderno de notas actual que nos lleve a registrar de otro modo y desde otro punto de vista “lo que sucede” en los interiores escolares; hay un modo de configurar esta *etnografía literaria o ficcional* que puede brindarnos algunos ejes de observación para

cuando emprendamos trabajos de investigación educativa de corte propiamente etnográfico. Tanto en este tipo de trabajos como en las configuraciones literarias salen a luz cuestiones no necesariamente percibidas por los grandes “discursos” que acompañan todo empeño o proyecto educativo; relatos como los de Micrós nos colocan frente a las prácticas más diminutas, minúsculas y cotidianas, más naturalizadas como “normales”, y es ahí, en esa cotidianidad, donde muchas veces se construye la realidad educativa en cada caso particular y específico. Y de eso nos habla Micrós. Por su parte, el marco teórico que subyace a estas líneas tiene que ver con la historia de la lectura y con *la espera* que los propios textos postulan, pues en ellos hay un horizonte que se despliega en momentos muy posteriores a su escritura. Ambas tradiciones teóricas han sido abordadas ampliamente por muchos especialistas y, entre ellos, Roger Chartier y Paul Ricoeur, han guiado mis estudios sobre el tema. Despliego explícitamente sus ideas en otros trabajos,¹³⁷ pero están aquí presentes casi como si hubiera reunido sus palabras al modo imaginado por Micrós: “en los escombros de una ruina o bajo el techo apollado de una guardilla”.¹³⁸

REFERENCIAS

- Arredondo López, María Adelina, “De ‘amiga’ a preceptora: las maestras del México independiente”, en Luz Elena Galván Lagarfa y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM/CIESAS/El Colegio de San Luis, 2008, pp. 37-68.
- Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Briseño Senosian, Lillian, “La otra historia que cuenta *La Rumba*”, en Miguel Ángel Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su*

137 M. Leñero Llaca, “El rumor...”.

138 A. de Campo, “Recuerdos del maestro”, p. 221.

- muerte*, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2011, pp. 167-175.
- Campo, Ángel de, “A la escuela”, en *idem*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle; nn. de la *Revista Azul* de Zyanya López Meneses y Ana Cristina Villa Gawrys; nn. de *El Universal* de Blanca Estela Treviño y Dulce María Adame González, estudios introductorios de Miguel Ángel Castro, Pablo Mora, Adela Pineda y Blanca Estela Treviño, revisión de nn., bibliografía y cuidado de la edición de Ana María Romero Valle, Cecilia Moreno Gamboa, Ana Cristina Villa Gawrys, Zyanya López Meneses y María Bertha V. Guillén, México, UNAM, 2014, pp. 451-452.
- Campo, Ángel de, “Cartones. Marcos Solana”, en *idem*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM/, 2014, pp. 143-147.
- Campo, Ángel de, “Cartones. Por San Ildefonso”, en *idem*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 235-238.
- Campo, Ángel de, “Del diario de Micrós. Una despedida”, en *idem*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 193-198.
- Campo, Ángel de, “Primer capítulo”, en *idem*, *Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 225-229.
- Campo, Ángel de, “El Chato Barrios”, en *idem*, *Ángel de Campo*, selec. y nota introductoria de María del Carmen Millán, México, UNAM, 2007, p. 7, <<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/14-001-angel-de-campo?start=6>>, consultado el 10 de agosto, 2019.
- Campo, Ángel de, “¡Pobre viejo!”, en *idem*, *Ocios y apuntes y La Rumba*, ed. y pról. de María del Carmen Millán, México, Porrúa, 1991, pp. 17-23.

- Campo, Ángel de, “La Rumba”, en *idem*, *Ocios y apuntes y La Rumba*, ed. y pról. de María del Carmen Millán, México, Porrúa, 1991.
- Campo, Ángel de, “Recuerdos del maestro”, en *idem*, *Cosas vistas...*, Morelia, Imp[renta] y Enc[uadernadora] Garibaldi, 1905, pp. 215-225 (copia fotográfica), Colección Digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León: <<https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/14773>>, consultado el 19 de septiembre, 2020.
- Campo, Ángel de, “Recuerdos del maestro”, en *El Nacional*, número 29, 2 de agosto, 1891, p. 1. <<http://www.hndm.unam.mx>>, consultado el 19 de septiembre, 2020.
- Castro, Miguel Ángel, “Advertencia editorial”, en Ángel de Campo *Micrós. Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 17-31.
- Castro, Miguel Ángel, “Cronología”, en Ángel de Campo *Micrós, Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 99-105.
- Castro, Miguel Ángel, “El azul de la ciudad de Micrós”, en Ángel de Campo *Micrós, Obras II. Revista Azul (1894-1896), El Universal (1896)*, coord., nn. y ed. de Miguel Ángel Castro, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2014, pp. 33-47.
- Castro, Miguel Ángel (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su muerte*, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2011.
- Cruz, Juan Inés de la, *Poesía, teatro y prosa*, ed. y pról. de Antonio Castro Leal, México, Porrúa, 1988.
- Chaoul Pereyra, Ma. Eugenia, “La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910”, *Secuencia*, núm. 61, 2005, pp. 145-176, <<http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/898>>, consultado el 10 de agosto, 2019.
- Galván Lafarga, Luz Elena (coord.), “Los libros de texto en el tiempo”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, México, 2002, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm>, consultado el 10 de agosto, 2019.

- Gómez Rodríguez, Irma Elizabeth, “Sobre los objetos: identidad y discurso cronístico en la ‘Semana Alegre’ de Tick-Tack”, en Miguel Ángel Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su muerte*, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2011, pp. 79-92.
- Leñero Llaca, Martha, “El rumor de la escuela en la literatura: *Balún-Cañán* como huella en la historia de la educación”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, FFYL-UNAM, 2014.
- López Pedroza, Claudia, “Educación y bellas letras en la columna ‘Semana Alegre’ (1899-1908) de Ángel de Campo”, en Miguel Ángel Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su muerte*, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2011, pp. 233-248.
- López, Oresta, *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.
- Magallanes Delgado, María del Refugio, “La querrela por la potestad educativa en Zacatecas porfirista. Educación laica vs. escuela confesional católica”, *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comie, 2011, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0123.pdf>, consultado el 10 de agosto, 2019.
- Márquez, Celina, “Remedios Vena: personaje de vanguardia en la novela mexicana”, en Miguel Ángel Castro (coord. y ed.), *Pueblo y canto. La ciudad de Ángel de Campo: Micrós y Tick Tack. Homenaje en el centenario de su muerte*, con la colaboración de Ana María Romero Valle, México, UNAM, 2011, pp. 189-202.
- Martínez Moctezuma, Lucía, “Los libros de texto en el tiempo”, en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, 2002, <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm>, consultado el 10 de agosto, 2019.
- Millán, María del Carmen, “Nota introductoria”, en [Ángel de Campo], *Ángel de Campo (Micrós), breve antología*, selec. y nota intro-

ductoria de María del Carmen Millán, México, UNAM, 2007, pp. 2-7, <<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/14-001-angel-de-campo?showall=&start=1>>, consultado el 10 de agosto, 2019.

Treviño, Blanca Estela, “Ángel de Campo y la crónica del siglo XIX”, en Ángel de Campo, *Kinetoscopio. Las crónicas de Ángel de Campo*, Micrós, en *El Universal* (1896), estudio preliminar, comp. y nn. de Blanca Estela Treviño García, México, UNAM, 2004, pp. 19-37.

LIBROS QUE EDUCAN,
MUJERES QUE (PR)ESCRIBEN.
NOTAS PARA REPENSAR LA RELACIÓN
GÉNERO FEMENINO, CULTURA ESCRITA
Y EDUCACIÓN EN VISTA A UNA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN CON MUJERES (1918-1934)

Paula Caldo

INTRODUCCIÓN

El presente artículo proyecta una línea de indagación que camina al borde de la historia de la educación, de la historia de las mujeres y de la historia del libro y la edición desde un registro cultural. El primer desafío que asumimos fue pensar una historia de la educación de las mujeres. Para ello, comenzamos a sospechar de las nominaciones universales (los maestros, los alumnos, los niños), así como también de las fuentes y de las semánticas que constituyen sus argumentos. Como resultado de ese desafío, en estas páginas proponemos estudiar a un grupo de mujeres cuyos nombres propios circularon en libros dedicados a transmitir determinados saberes, en diferentes contextos urbanos argentinos, durante la primera mitad del siglo xx. Como enseñó a pensar Roger Chartier, “hay libros o textos impresos que se convierten en prácticas o en comportamientos para aquellos que los leen y para aquellos que los escuchan leer”.¹ Así, estudiaremos esos libros de corte performativo, orientados a generar acciones en quienes leen. Estos libros fueron elaborados por diferentes mujeres, a quienes denominaremos escritoras didácticas, sean estas maestras de oficio o de formación.² Los libros estudiados son

1 *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, 1999, p. 45.

2 La expresión *escritoras didácticas* comenzamos a madurarla al leer a L. E. Galván y L. Martínez, “Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura Rafaelita”, en L. E. Galván (dir.), *Maestras urbanas y rurales, siglos xix y xx*, vol. 3, 2017, p. 67.

Palabritas, de Herminia Brumana (1918), *El libro de Doña Petrona*, de Petrona C. de Gandulfo (1934) y *Tratado práctico para aprender a cortar y confeccionar*, de María Porrera de Roura (1901-1921). Poner en diálogo estos libros (con sus textos y contextos) es un atajo que nos conduce a estudiar los espacios de escritura femenina, reconocer a las mujeres como educadoras y autoras, así como también a pensar las formas de educar en los bordes escolares.

Cierta vez Philippe Meirieu preguntó:

¿por qué, cuando se dice Frankenstein, todos pensamos en seguida en el monstruo? ¿Por qué ese nombre evoca irresistiblemente la cara suturada, el cuerpo enorme y los crímenes atroces de la criatura? Sabemos, sin embargo, más o menos que Frankenstein no es el monstruo, sino su creador.³

Este interrogante intenta poner palabras sobre el tipo de relación que, muchas veces, se construye entre autor y obra. Es decir, en algunos casos la distinción es sencilla, pero en otros la identidad del autor se confunde con el libro hasta incluso perderse en sus páginas. Esto último es lo que sucede con las experiencias de muchas escritoras didácticas, cuyas biografías se vuelven borrosas hasta a veces perderse, quedando así solamente la obra. Una obra compuesta por un solo libro prescriptivo (quizá con reediciones), que circula en el terreno de las prácticas y, muchas veces, es fagocitado por ellas. Esto es, los libros creados para acompañar acciones son marcados, manchados, recortados, destruidos y finalmente perdidos.

Para nombrar esos textos aparecen diversos rótulos en plural: tratados, recetarios, manuales, libros de lectura. Esta característica es recurrente en el terreno de los escritos prescriptivos de autoría femenina. Así, nos proponemos nominar la obra junto a su autora, a fin de fijar trayectos, demarcar identidades y describir los efectos de invisibilidad que las prácticas educativas ejercieron sobre las mujeres.

3 *Frankenstein educador*, 1998, p. 53.

Sin embargo, es preciso aclarar que la factura de este artículo reposa sobre tres ejercicios de corte teórico-metodológico.

El primero consistió en correr la lente analítica de una historia de la educación escolarizada a otra donde la escuela queda anclada en el marco de las prácticas culturales que caracterizan el devenir de la vida cotidiana. Durante muchísimo tiempo la educación de las niñas se realizó en el espacio doméstico, en un aceitado entre mujeres y, en algunos casos, contrabandeando saberes.⁴ El acceso al mundo intelectual implicó para las mujeres operar con claves del estereotipo masculino no sólo en los modos de vestir, el porte y la gesticulación, sino también en los ejercicios de razonamiento, en detrimento de las pasiones y la sensibilidad. Esto fue así hasta que, en la segunda mitad del siglo XIX y más aún al pasar al XX, algunos oficios fueron feminizándose, como por ejemplo la docencia, la enfermería y más tarde la asistencia social, entre otros.⁵ Sin embargo, una agenda de historia de la educación con mujeres implica abrir los temas a otros aspectos que van más allá de la escuela, discutiendo contenidos, sujetos, agentes de transmisión, etcétera. En este sentido, tanto la noción de cultura como las de vida cotidiana y espacio doméstico adquieren relevancia. Cultura es un concepto que los estudios culturales fueron complejizando para hacer de él una matriz explicativa con su consecuente herramental metodológico; esto es, entendida como el conjunto de producciones humanas tanto materiales como simbólicas que ameritan una analítica en clave de clase, género, etnia, etcétera, llevando consigo prácticas vinculadas tanto con el registro como con la transmisión, requiere metodologías interpretativas y

4 Roger Chartier explica que “la voz de la lanzadera” fue el medio de expresión de las mujeres: “el lazo entre la identidad femenina, el trabajo de bordado y la escritura con la aguja es un dato fundamental de las sociedades tradicionales”. Las funciones dadas al bordado y costura permitieron marcar las prendas con signos, pero también con textos que ponían en circulación saberes e ideas entre mujeres. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*, 2006, p. 181.

5 I. Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, t. 3, 2006. Pueden consultarse los capítulos reunidos bajo el título “La educación y el mundo de las profesiones femeninas”; allí Pilar Ballarín analiza el caso del advenimiento al magisterio, Teresa Ortiz trabaja las profesiones sanitarias, Consuelo Flecha estudia el ingreso a los estudios superiores y a la universidad y Antonia Fernández Valencia problematiza los proyectos y las ideas pedagógicas en torno a la educación de las niñas.

lecturas simbólicas para poder aprehenderla.⁶ Para pesquisar estas tramas cobra sentido la historia cultural, entendida muchas veces como “historia con espíritu etnográfico” y, como resultado de ella, el historiador “estudia la manera como la gente común entiende el mundo”, y entre esa gente, las mujeres.⁷

Adentrar la lente analítica en los problemas de la gente común implica correr por los canales de la vida cotidiana, esa serie de prácticas que, por un lado, saben a rutinas, pero, por otro, contienen las costumbres colectivas que hacen a la duración de los entretrejos culturales. Pero en las dinámicas cotidianas llegamos a discutir las fronteras, filtraciones y singularidades del espacio público, privado y doméstico; esto es, la escuela es una institución correspondiente al espacio público, en tanto los saberes adquiridos en el hogar transitan en el borde de la privacidad y la domesticidad. Las mujeres, lejos de habitar en el espacio público (de la política, los negocios y el pensamiento intelectual) o en el privado (del ensimismamiento, el pensamiento y el deseo sexual), lo hacen en el espacio doméstico, y éste es el lugar de los cuidados y la entrega hacia los otros.⁸ La Modernidad articuló un relato biográfico estereotipado para las mujeres en el cual la niñez y la juventud resultaban una antesala preparatoria para el noviazgo, el matrimonio y la maternidad. El cuidado de los hijos y del hogar era la clave de vida de la fémina doméstica y angelada (ángel del hogar). En este sentido, la formación

6 El aparato erudito que sostiene este párrafo parte de una lectura global de J. Serna y A. Pons, *La historia cultural. Autores, obras, lugares*, 2005; ellos discuten en torno al concepto de “cultural”, sus derivaciones metodológicas y sus repercusiones en el campo historiográfico bajo la nomenclatura de historia cultural. Luego, revisamos el libro de entrevistas de M. L. Pallares-Burke, *La nueva historia. Nueve entrevistas*, 2005; en él, Peter Burke, Natalie Zemon Davis, Carlo Ginzburg, Robert Darnton y Daniel Roche, entre otros, revisitan las nuevas formas de hacer historia. Esta última resulta una expresión que puede construirse desde un registro anglosajón, tal como lo hace P. Burke, *¿Qué es la historia cultural?*, 2012 o, por la línea francesa, Roger Chartier (S. Gayol y M. Madero [eds.], *Formas de historia cultural*, 2007). Finalmente, los trabajos de Geoff Eley aportan líneas para pensar la vinculación entre la historia cultural y la historia social: *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*, 2008; G. Eley y K. Nield, *El futuro de la clase en la historia: ¿qué queda de lo social?*, 2010.

7 R. Darnton, *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*, 1994, p. 11.

8 S. Murillo, *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*, 1996.

de la mujer es para el cuidado, una expresión que comparte su raíz con cultura y cultivo. Así, la tarea de la mujer doméstica y moderna es velar por los otros, sus hijos e hijas, y además formarlos para ser futuros ciudadanos, inscribirlos en los valores y tradiciones de la nación. Tanto las proyecciones que confirman ese estereotipo como las que lo discuten, recrean problemáticas educativas. A su vez, esas mismas características derivaron en oficios permitidos (como ya lo expresamos), entre ellos el magisterio.⁹

Un segundo ejercicio implicó la construcción de un estado de la cuestión que relata los intentos por visibilizar a las mujeres en el plano de la educación. Partiendo desde lo cercano, en Argentina Graciela Morgade fue pionera en habilitar esta línea de estudios a partir de la publicación de *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, cuando corría el año 1997.¹⁰ En esas páginas ella, junto a Dora Barrancos, Mabel Bellucci, Graciela Crespí, Rubén Cucuzza y la brasileña Silvia Yannoulas, presentó una serie de estudios sobre las proyecciones de las maestras; por lo cual, además de estudiar el proceso de feminización de la docencia ensayando un paralelo entre Argentina y Brasil, mostraron el perfil militante de las educacionistas, ya sea en las huelgas por reclamos salariales como en la toma de postura política, la labor de las maestras anarquistas, etcétera. Esta apuesta tuvo sus frutos en trabajos que toman a las maestras como objeto de estudio. Así, relaciones de poder entre varones y mujeres, pero también condiciones laborales y disputas, fueron generando aportes que mostraron la agencia de las maestras en relación con la sociabilidad y la cultura. A fines de 2017 tuvimos a bien coordinar un *dossier* temático en el Anuario de la Sociedad de Historia de la Educación en Argentina, denominado *Maestras, prácticas, género e historia*,¹¹ donde las historiadoras que se dieron

9 P. Caldo, "Soñar con Wollstonecraft y despertar con Rousseau. Reflexiones en torno a la educación de la mujer doméstica argentina en los tiempos del Centenario", en *idem* (comp.), *Mujeres cocineras*, 2009, pp. 49-72.

10 G. Morgade (comp).

11 P. Caldo y M. Vignoli, "Presentación Dossier (Parte I): maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos", *Anuario. Historia de la Educación*, 2016, pp. 53-56.

cita mostraron los avances en esta materia de estudio. Así, María José Billorou,¹² desde la mirada de género y en perspectiva regional, ilustra las trayectorias de maestras que demoran los procesos de ascenso a la vez que ubican a estas mujeres en lugares privilegiados del reparto simbólico, dentro y fuera de las escuelas. Flavia Fiorucci,¹³ desde la historia intelectual y desde el análisis del discurso, aborda y discute las resistencias que pedagogos/intelectuales de la talla de Víctor Mercante, Manuel Gálvez o Leopoldo Lugones esbozaron sobre el lugar de las maestras en la docencia. Finalmente, Marina Becerra¹⁴ y Mariana Alvarado¹⁵ asumieron la factura de una biografía crítica sobre dos maestras escritoras y militantes; la primera se hizo cargo de Herminia Brumana, mientras que la segunda tomó a Florencia Fossatti. Aquí se abre la línea de discusión para pensar a las maestras como intelectuales y los límites de esos rótulos en clave de género. De forma paralela a las investigaciones centradas en las maestras, emergieron otras que abordan a las niñas escolarizadas. Lucía Lionetti fue quien marcó esta senda de estudios.¹⁶

Empero, tuvimos la posibilidad de cruzar fronteras y dialogar con colegas de otros países latinoamericanos comprometidas con esta problemática. El contacto con el equipo de trabajo en torno a Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López fue crucial. Justamente, esta última afirma:

parto de la idea de que cuando hablamos de historia y género en la educación en México estamos frente a un campo en construcción, in-

12 "Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo xx", *Anuario. Historia de la Educación*, 2016, pp. 57-79.

13 "País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)", *Anuario. Historia de la Educación*, 2016, pp. 120-137.

14 "Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana", *Anuario. Historia de la Educación*, 2016, pp. 80-103.

15 "El Alegato de Florencia Fossatti. Claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista", *Anuario. Historia de la Educación*, 2016, pp. 104-119.

16 *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*, 2007.

terdisciplinario, inicial y con grandes retos teóricos de investigación empírica, en donde falta mucho camino por recorrer.¹⁷

Si bien este equipo de investigadoras comenzó estudiando trayectorias de maestros,¹⁸ el enfoque de historia social de sus trabajos las condujo a mirar desde abajo buscando tensiones y conflictos y así, paulatinamente, comenzaron a trabajar con perspectiva de género. Desde entonces contamos con una serie de estudios interdisciplinarios y comparativos entre países americanos y europeos con miras a lograr una historia de la educación de las mujeres. Biografías, prácticas intelectuales, la construcción del concepto *escritoras didácticas* para denominar a las maestras que publican libros, análisis de experiencias de aula, trabajos sobre prácticas de escritura, la tensión entre las trayectorias urbanas y rurales, son la agenda temática que vienen desarrollando.¹⁹ Asimismo, la producción de investigaciones sobre formación de maestras, trabajos femeninos y profesionalización nos sirvió de orientación, así como también la labor investigativa de colegas españolas, especialmente sobre biografías de maestras y fuentes.

En este punto abrimos un tercer ejercicio, que dialoga con el primero: pensar la especificidad de las fuentes. Hacer historia de la educación de las mujeres invita a repensar los corpus documentales con los que venimos trabajando. Un primer interrogante arroja luz sobre las preguntas y las claves de interpretación de archivos; esto es, no se trata de buscar nuevas fuentes, sino de ampliar la mirada o de leer a contrapelo. Pero, por otro lado, estudiar objetos nuevos

17 "La maestra en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Sinéctica*, 2006, p. 4.

18 De lo que surgió un primer libro: L. E. Galván, *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*, 2010.

19 El epicentro del trabajo es el seminario El magisterio como Productor de Saberes, 1890-1960, dirigido por la doctora Luz Elena Galván Lafarga (2013 al presente). Ese seminario reposa sobre la puesta de libros como L. E. Galván y O. López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, 2008; F. Lazarín, L. E. Galván y F. Simon (coords.), *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*, 2014, y L. E. Galván (dir.), *Maestras urbanas...* Asimismo, somos conscientes de que en otros países se está pensando el tema, por lo cual contamos con antecedentes en Chile, Brasil, España, Perú, Colombia y Uruguay.

implica reconocer la especificidad de sus huellas; esto es, asumir una historia de las prácticas educativas de las mujeres invita a dar lugar a sus huellas y, en este punto, se hace urgente incorporar fuentes que lo permitan. Urge sospechar de las semánticas ancladas en las argumentaciones frecuentes a la hora de pesquisar las especificidades femeninas. Así, dimos lugar a la lectura de cartas particulares (íntimas, de amistad), de diarios de viaje de maestras, de prensa femenina y de productos editoriales escritos por maestras con miras a reflexionar sobre el oficio o a enriquecer las prácticas. Esto es necesario porque, como expresa Dolores Ramos, “o faltan textos de mujeres o abundan los textos sobre las mujeres”,²⁰ urgiendo así la incorporación de indicios de factura femenina.

Finalmente, expuestos los ejercicios metodológicos que ofician de basamento de nuestra labor investigativa, damos paso al estudio de tres libros prescriptivos de autoría femenina (sin seudónimo).

PALABRITAS

En 1918 fue publicado *Palabritas*, un libro de lectura destinado a los alumnos y alumnas de los últimos años de la escuela primaria, de entre 11 y 14 años. El libro tuvo una única tirada de 1 000 ejemplares, a cargo de los Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso (ciudad de Buenos Aires), si bien fue totalmente financiado por su autora. El contenido del texto era sencillo, hilvanaba un prólogo breve con 37 historias cuyos protagonistas, en general, eran sujetos de la edad de los lectores.²¹ Las palabras introductorias llevan por título “El por qué”:

20 “Enfoques, debates y fuentes para construir la historia de las mujeres”, *Gerónimo de Uztariz*, 2005, p. 30.

21 En el índice de *Palabritas* encontramos 37 textos escritos en prosa de extensión breve sin actividades o sugerencias didácticas por fuera de las indicadas en su prólogo; los enlistamos: “Un día de frío”, “Un juego”, “A conquistar la vida”, “Ayuda a meditar”, “Miedo”, “La mejor amiga”, “Los pajaritos”, “Para guardar en el corazón”, “La hebilla dorada”, “A un canario”, “El mejor argumento”, “Sarmiento”, “Mérito”, “Para más tarde”, “Llueve, llueve”, “Alma de artista”, “Corazón y cerebro”, “La envidia”, “Malos argentinos”, “El árbol”, “Aquel niño”, “Caridad”, “Profanación”, “Lo que le sobra a la Patria”, “Mi remordimiento”, “Don Raimundo”, “La pluma”, “Habla la maestra”, “La felicidad”, “Ten

Más que para el cerebro, para el corazón de los niños es mi obrita. Convencida de que el cerebro se llena por sí solo, viviendo simplemente; pero el corazón es preciso llenarlo desde pequeño. Si fuera un libro para niños, sin ser para escolares, hubiera sido más sencillo; todas las ideas en forma de cuentos amenos. Pero como ha de estar el maestro cuando lean, él se encargará de comentarlo, de hacer pensar alrededor de cada lectura. Sintéticamente expuesto, cada tema tratado es el comienzo de un análisis que el maestro, el buen maestro, hará con sus alumnos, ayudándolos a pensar. Y, ¿por qué no? Me alienta la esperanza de que mis palabritas, semilla arrojada a los corazoncitos, florezcan en alguno de ellos, en anhelo de Verdad, y como una blanca rosa de amor.

HERMINIA BRUMANA

Pigüé, agosto de 1918²²

Las únicas indicaciones de corte didáctico expresadas en el texto son las que acabamos de transcribir. La formulación presenta una indicación abierta: no se trata de un libro de literatura infantil, sino de uno para ser utilizado en las clases de lectura escolares; por lo cual la figura del docente como mediador es vital para la buena apropiación de los contenidos. El aula oficia de espacio para el re-trabajo escolar de los temas presentados.

Por otra parte, la semántica articulada por cada lectura intenta dejar marcas en la sensibilidad de los lectores. Es por eso que los tópicos dispuestos en cada episodio narrado buscan un efecto empático en los usuarios. Para ello las tramas entrecruzan alusiones a los niños lectores con experiencias de otros niños tocados por realidades adversas. Las historias relatadas oscilan en un plural de infancias afectadas por carencias: afectivas, económicas, de solidaridad, de contención.

presente", "La elocuencia", "Compañerismo", "Juan José", "El silencio", "Entusiasmo", "En un recreo" y "Mientras reina la primavera".

22 H. Brumana, "Palabritas", en *idem, Obras completas de Herminia Brumana*, 1958, p. 13.

Para esbozar algunas consideraciones más finas sobre el contenido, en primer lugar, los relatos ilustraron la tensión igualdad-desigualdad que habita el día a día escolar. Esto se podía advertir en lecturas como “Juan José”, “Compañerismo”, “El Juego”, “Un día de frío” o “La hebilla dorada”. Aquí se interpelaba a los niños y niñas a través de historias de pares que padecían carencias económicas y/o afectivas. La línea argumentativa de *Palabritas* invita a pensar que la falta de recursos materiales enrarece las formas de las manifestaciones afectivas en tanto aliena y ocupa a los sujetos impidiendo así vínculos fluidos. Por ejemplo, en “Un día de frío” se expone:

pero escuchadme bien, amiguitos: hay otros chicos que en estos días de fríos, cuando la maestra dicta los deberes, en vez de ponerse contentos sienten ganas de llorar... Al llegar a la casa no encuentran, como vosotros, el té caliente servido por la mamá. No, la madre está afuera, lavando.²³

De este modo, van presentándose diferencias y desigualdades que las prescripciones curriculares ocultan.

En segundo lugar, en textos como “Habla la maestra” o “Mi remordimiento”, se percibe que quien ejerce la autoría es mujer y maestra, y aprovecha esos relatos para expresar sensaciones humanizadas y de tensión emocional provocadas por el ejercicio del oficio: una docente que piensa la práctica y la expone en forma escrita para que sus alumnos la lean y adviertan que los docentes también pueden equivocarse.

Luego, hay otras lecturas que referencian los elementos simbólicos de la patria. Sólo se menciona un nombre propio: Sarmiento (a quien presenta como intelectual, estadista y educador), junto a una serie de prescripciones sobre lo que es y no es un buen ciudadano. Por otra parte, en relatos como “Los pajaritos” se aborda el tema de la libertad. Con cada una de sus lecturas, *Palabritas* intenta bosquejar la complejidad de la realidad social marcada por las tensiones entre la igualdad y la inclusión y los falsos ideales de libertad.

23 *Ibid.*, pp. 13-14.

Los niños y niñas se presentan marcados por diferencias materiales que los proyectan de modos distintos y la maestra irrumpe como un ser humano con pasiones, debilidades y sentimientos. *Palabritas* nombra el costado desigual y sensible de la escuela, habilitándolo. Empero, justamente fue eso lo que impidió que el texto pudiera circular por las escuelas. Es decir, una vez publicado, para ser estimado como material de uso escolar debía ser sometido a concurso público, tal como lo disponía el artículo 57, inciso 15, de la Ley de Educación Común N° 1420 (del año 1884); concurso del que no salió beneficiado.

La prohibición reparó en dos motivos: el contenido inadecuado del texto para los años de escolaridad indicados y, por otra parte, la ausencia de ilustraciones. Estos detalles pudimos encontrarlos en una nota manuscrita, sin fecha ni nombre del autor, sita entre los papeles de la autora del libro, la educacionista Herminia Brumana, conservados en el Archivo del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda Argentina (Cedinci). La nota dice:

Sra. Herminia Brumana de Solari: el descontento producido por la elección de textos hecha por la Comisión de Maestros ha tomado grandes proporciones y casi todos los que han presentado libros a ese mal llamado concurso elevan un reclamo al HC Nacional, fundamentando violaciones a las disposiciones reglamentarias del mismo. Yo también he elevado una presentación y se la elevo para ver si quiere hacer la misma presentación.²⁴

Ante lo sucedido, Herminia acudió personalmente a reclamar su situación y así lo recordó el inspector general, Juan Francisco Jáuregui:

y un día se presentó en mi despacho de la Dirección General de Escuelas una jovencita poco más que adolescente. Me deslumbró su belleza y un no sé qué que parecía irradiar de todo su ser como una expresión de gracia, de aplomo y de dignidad. Era una armonía viviente

24 Carta sin emisor a Herminia Brumana, Buenos Aires, 1918, FHB-Cedinci, Buenos Aires, 079.

que sorprendía por su acento resuelto y la vibración de su palabra con sugestivas e íntimas resonancias [...], y fijando en mí aquellos grandes y expresivos ojos, que parecían querer escudriñar en mi alma, me dijo: “Señor, me han informado que el Inspector General sabe escuchar, y que resuelve sin prestar atención a las recomendaciones [...] y, aquí estoy confiada en usted y sepa que he venido de Pigüé, solita y sin recomendaciones” [...] “Siéntese, señorita. Dígame lo que le pasa; y piense que en el inspector general la escucha un maestro que quiere a sus colegas” [...] Y Me habló de Palabritas. Sí, de “palabritas” por los niños sin protección, que sufren; por las madres que lloran [...] Y le tendí mi mano amiga y la defendí de las autoridades que pretendían crucificarla por la publicación de su pequeño gran libro Palabritas.²⁵

La evaluación negativa no amilanó a la maestra escritora. Por el contrario, visitó a Jáuregui para solicitar la revisión del dictamen. Ahora bien, ¿quién era esta joven maestra que, como primera expresión de sus quehaceres docentes, da clases pero además escribe para sus alumnos?²⁶ La biografía de esta muchacha es un ejemplo más de la Argentina aluvional; esto es, su nacimiento fue producto de la inmigración italiana a Argentina. Cantidades de varones y mujeres que llegaban para instalarse en diferentes poblaciones menores de la llanura pampeana y así generar vínculos de sociabilidad y nuevas familias, transformando radicalmente la cultura argentina. Brumana nació en Pigüé cuando corría el año 1897. Como el pueblo de la campaña bonaerense era de escasas dimensiones, para recibirse de maestra sus padres la dejaron interna en Olavarría, una ciudad mayor y cercana que contaba con Escuela Normal. En 1917 cumplimentó sus estudios y retornó a su Pigüé para dictar clases, pero también para emprender algunos proyectos culturales de crítica social que

25 *Apud* Varios autores, *Ideario y presencia de Herminia Brumana*, 1964, p. 140.

26 Existen varios estudios para abordar la vida de Brumana, entre ellos, L. Fletcher, *Una mujer llamada Herminia*, 1987; G. Queirolo, “Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y la escritura”, en A. Valobra (ed.), *Mujeres en espacios bonaerenses*, 2009, pp. 95-109; P. Caldo, “Maestras y mercado editorial. Un atajo para hacer oír las voces femeninas del magisterio, espacios urbanos argentinos, 1920-1940”, en S. Bandieri y S. Fernández (coords.), *La historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*, t. 2, 2017, pp. 53-78.

marcarían el inicio de sus disputas con las autoridades educativas. Tanto *Palabritas*, el libro de lectura, como la revista de crítica social que dirigió: *El Pigüé*, motivaron sus primeras sanciones y disputas con el sistema. Luego tendrá otras porque, lejos de amilanarse, ella se volverá una ferviente militante de las ideas anarquistas en diálogo con las propias del socialismo. Esto último se acentuó cuando contrajo matrimonio con Antonio Solari, militante y dirigente socialista.

Herminia fue maestra, escritora, madre, esposa, militante y afamada exponente de sus ideales. Ella, lejos de ser feminista, defendió el maternalismo social y denunció las diferencias materiales que precarizan la vida cotidiana tanto en sus aspectos concretos como en la construcción de afectos y la asignación de cuidados.

Por ello, la fuerza de esta escritora didáctica pero también de crítica social se plasmó en las páginas del libro de lectura aquí tratado y, ante la negativa de las autoridades, personalmente se encargó de que la obra circulara entre sus colegas y amigos. Aquí abrimos un paréntesis para explicar una costumbre común, aunque creemos no exclusiva del oficio, entre las maestras: el envío de ejemplares como obsequio a personalidades destacadas. Por lo cual, que el libro de Brumana llegara a determinadas bibliotecas implicaba prestigio, legitimidad y reconocimiento. De esta tarea recibió prontas respuestas cargadas de buenos augurios como así también adhesiones en su defensa ante la negativa del Consejo Escolar de Saavedra.

Sin duda, la carta fue el medio de comunicación por excelencia de la época. La correspondencia, lejos de ser espontánea, fue una explícita *puesta en carta*.²⁷ Palabras medidas, frases edulcoradas, caligrafías cuidadas y marcas institucionales dieron realidad a cada misiva. Por ejemplo, escribe el maestro normal Carlos Videla Rivero, con fecha del 27 de noviembre de 1918:

Estimada Herminia: Oportunamente recibí Palabritas y sus dos cartas. No las he contestado antes porque deseaba pensar despacio en su libro. Ante todo, mis agradecimientos. Su libro me gustó mucho. Encuentro natural su inquietud: es la de todos los que sinceramente quisieron

27 N. Bouvet, *La escritura epistolar*, 2006.

hacer un bien y no conocen los resultados. Me gustan por su fondo humano, hondo a veces por el significado y alto por la inspiración moral que los guía. Me gusta por su estilo: sencillo y natural.²⁸

En otra carta, con fecha del 15 de noviembre de 1918, puede leerse:

Acuso recibo del ejemplar de Palabritas que Ud. tuvo a bien hacer llegar a mis manos y que recibí el domingo pasado. Me tomé un momento de reposo espiritual para gustar el placer de leerlo. La significación de su primera lectura a cimentado en mi espíritu el juicio íntimo que sin reticencias le transmito. Palabritas es según mi entender, un librito modesto cuyo mérito máspreciado es el aroma de sinceridad y frescura que se desprende de todas y de cada una de sus 46 paginitas. Sus capítulos resultan simpáticos pero son, en su mayoría, girones de vida real.²⁹

Carlos H. Fasciolo hizo llegar sus salutations y agradecimientos en el mismo 1918 (el original tiene cortada la fecha, por lo cual sólo puede leerse el año):

Srta. Herminia Brumana. Salud! Acabo de llegar hoy de la campaña; y mi Sra. me hace entrega de su libro Palabritas. Tantas gracias! muchísimas gracias! Créame que me llena de placer su trabajito. Lo leeré detenidamente. Mis ocupaciones me tienen encadenado a múltiples quehaceres. Y deseo leer su obrita en silencio, tranquilamente. Pero me basta ver estampado en un impreso, para moverme ante todo, a escribirle enviando mis sinceras felicitaciones.³⁰

28 Carta de Carlos Videla Rivero a Herminia Brumana, Olavarría, Buenos Aires, 27 de noviembre de 1918, FHB-Cedinci, Buenos Aires, carpeta 9, núm. 59-60.

29 Carta de Pelayo Fernández a Herminia Brumana, Pigüé, Buenos Aires, 15 de noviembre de 1918, FHB-Cedinci, Buenos Aires, carpeta 11, núm. 61.

30 Carta de Carlos Fasciolo a Herminia Brumana, Buenos Aires, 1918, FHB-Cedinci, Buenos Aires, carpeta 11, núm. 59.

La lectura intensiva, en silencio, ensimismada que permite captar la profundidad de un texto, requiere tiempo y concentración. Los amigos de Herminia son sujetos ocupados, por lo cual reciben el obsequio y responden prometiendo una futura lectura altamente valorativa y respetuosa del texto. Igualmente responden ante el llamado de la autora y se adhieren a su causa confiando en su capacidad de escritura y de creación de sentidos.

Estas misivas son algunos ejemplos de las respuestas recibidas. Sus colegas leen y contestan celebrando la existencia del nuevo texto. No obstante, los amigos de Herminia también asumieron la difusión de *Palabritas*. Por ejemplo, Ernesto Pedrazzini, con fecha del 23 de noviembre de 1918, expresa:

de leer su Palabritas facilitado por la deferencia de mi amigo Sr. Arturo Castelli, y a trueque de parecer osado le envió la presente con la que quiero testimoniar mi profunda adhesión a la causa que Ud. defiende: sembrar en el corazón de la niñez semillas de verdad y amor. Porque su actitud que significa escapar de la rutina de las maestras vulgares: porque me revela su ensayo, unas alas de energía raras en su sexo (y en el nuestro) y porque su voz ha sonado como clarinada en ese ambiente de aldea, siempre calma, siempre agrícola, me parece que Ud. ha merecido el triunfo en el afán que se impone.³¹

Palabritas circula, se lee, generando nuevas palabras con cada lectura. Cada carta devuelve a la autora impresiones y reimpresiones que aumentan la capacidad de producir sentido de *Palabritas*. El libro es una apuesta militante, su contenido es incisivo, indiscreto, es como la vida misma: real, a veces cruel, árido, sin fantasías, ni ensañaciones literarias. El texto invita a los escolares (entre 11 y 13 años) a leer situaciones reales donde los valores y la moral no operan en la clave de los finales felices acostumbrados. *Palabritas* asigna sentidos agridulces, con desenlaces trágicos, con valores humanizados, mostrando realidades tensas y discutiendo lugares preestablecidos.

31 Carta de Ernesto Pedrazzini a Herminia Brumana, Saavedra, Buenos Aires, 23 de noviembre de 1918, FHB-Cedinci, Buenos Aires, carpeta 12, núm. 126.

Una carta de María Teresa de Basaldua, fechada el 18 de junio de 1923, exalta las virtudes tanto del texto como de la autora:

Dice usted que el libro *Palabritas* se le cayó de las manos. Permítame que la corrija. No, no se le cayó de las manos sino que como humo de un incendio, como flor de raíz oculta, brotó de su corazón adolescente, pletórico de vida, de dolor intuitivo, acaso de dolor adormecido allí en atávicas transformaciones. Y es por eso que su libro cautiva.³²

No obstante, la mujer demostró una capacidad asombrosa para generar redes de contactos que hicieron públicos y visibles sus escritos. Pero, aunque el intercambio epistolar acompañó la difusión del libro, Herminia vio frustrado su objetivo primordial: el uso libre y aceptado en las aulas. Así, lo que sería un libro de texto escolar, se transformó en un ejemplar más de la literatura infantil, quedando, casi como un *lapsus*, el pequeño prólogo indicativo para los docentes.

EL LIBRO DE LAS MIL RECETAS

Dejamos en suspenso las *Palabritas* de Brumana para dar paso a otro libro prescriptivo de autoría femenina. En 1934 es editado por primera vez *El libro de Doña Petrona* (Talleres Gráficos Cía. Gral. Fabril Financiera), escrito por Petrona C. de Gandulfo. El texto, presentado en un soporte de papel enfundado en tapas duras y cosido, ordenó su contenido del siguiente modo:

- Legales, título e índice
- Foto de la autora
- Principal recomendación
- Consejo de belleza
- Indicaciones para la mesa y el servicio
- Ejemplos de menús

32 Carta de María Teresa de Basaldua a Herminia Brumana, San Martín, Buenos Aires, 18 de junio de 1923, FHB-Cedinci, Buenos Aires, carpeta 9, núm. 13.

- Indicaciones de importancia
- Las recetas

Al abrirlo, y luego de la presentación legal del texto, lo primero en emerger era la fotografía de la autora (sin firma, sólo la imagen). El retrato no exhibía a una mujer enfundada en un delantal blanco, cubriendo su cabello con una cofia y con porte de cocinera. Por el contrario, se exhibió una Petrona elegante, de aspecto juvenil, con su cabello arreglado, luciendo en su cuello, y en el marco de un escote sutil, un collar de perlas (detalle que será un símbolo para las ecónomas). La retratada, más que una cocinera de oficio, era una mujer-ama de casa que podía ser cualquiera de las lectoras. A la vuelta de hoja se presentó la primera y casi exclusiva gran indicación didáctica:

Con este libro deseo ayudar a toda señora amante del arte culinario. Con él la persona más novicia puede confeccionar los platos más exquisitos. Las recetas están explicadas en forma clara y sencilla [*sic*]. Pido nada más que, al ponerlas en práctica, las lean primeramente bien, que usen las cantidades exactas, se fijen en la calidad de los ingredientes a usar y sigan al pie de la letra las instrucciones para su confección, y que, a cualquier duda o inconveniente, den un vistazo a las páginas de detalles importantes.³³

Este párrafo, perdido en la inmensidad blanca de la página, abrió un atajo que la lectora debía seguir para no perderse en las ondulaciones de la práctica. Se propuso una lectura intensiva, minuciosa, detallista, casi memorística. De este modo, precediendo a las prácticas culinarias concretas estaban las propias de la lectoescritura. Estas últimas establecieron una actividad de corte teórico que implicó leer y retener una cadena de pasos prácticos. Presentados el rostro de la autora y su principal consejo, siguió la exposición de la primera receta; ésta consistió en un consejo para cuidar la belleza de

33 P. C. de Gandulfo, *El libro de Doña Petrona. Recetas de arte culinario*, 1934, s. n. p.

las manos de los desgastes del trabajo doméstico. Petrona, en su rol de modelo por seguir, prescribió:

Las manos grasientas y agrietadas por las tareas culinarias y labores domésticas o por el aire y el sol pueden conservarse siguiendo este sencillo procedimiento que yo utilizo [...] Tome un puñado de azúcar molida, empápelo con jugo de limón y refriéguese las manos suavemente. Con esto desaparecerá toda la grasitud de las manos. Enseguida tome otro puñado de azúcar molida pero usando aceite de oliva en vez de jugo de limón. Este segundo tratamiento hace una limpieza a fondo del cutis.³⁴

El mensaje estético interpeló a una mujer-ama de casa que no sólo debía cumplir con sus quehaceres domésticos sino también agrandar a su esposo (conservando la frescura y la figura de los días de juventud). Pero, si mensuramos en calorías y proteínas las comidas sugeridas por la autora, lejos quedaban las siluetas flecha de las damas que protagonizaron los figurines de modas promocionados en las revistas de la época. Las mujeres imaginadas por Petrona fueron rellenas, de caderas marcadas, blancas, hacendosas y capaces de hacer tratamientos estéticos con los mismos ingredientes utilizados para cocinar. El consejo de belleza estaba acompañado por una serie de imágenes que mostraban a mujeres en acción: secando platos, barriendo, limpiando, lavando ropa, y la nota cerraba con la imagen de una mano suave adornada con sugerentes alhajas. Repetidas veces afirmamos que, pese a los adelantos técnicos logrados para los años treinta, la fuerza manual de la cocinera siguió siendo el principal motor de las prácticas.³⁵ Por lo tanto, las manos fueron las herramientas humanas más comprometidas en las tareas de la

34 *Ibid.*, pp. 6-7.

35 Estas ideas también se reprodujeron en la realidad mexicana de la época. Álvaro Matute Aguirre analiza la aparición, en 1934 y en la ciudad de México, de un recetario llamado *Marichu. Lo que toda ama de casa debe saber*. El libro, dedicado a los quehaceres culinarios, presentó recetas pero también los utensilios y aparatos para preparar las comidas. Entonces, después de describirlos, el historiador afirmó: "todos estos útiles eran manuales, en dicho manual no se sugieren utensilios que llevarsen electricidad". Así, la fuerza de las manos femeninas vuelve a resultar clave en las formas de cocinar de la primera mitad del siglo xx. "De la tecnología al

cocina. Justamente, cuando en 1949 Simone de Beauvoir, con un sentido crítico, describió las rutinas de las mujeres casadas reparó en la actividad culinaria y en las manos de la mujer:

La preparación de las comidas es el trabajo más positivo y con frecuencia más gozoso que el de la limpieza [...] Una vez encendido el fuego, he ahí a la mujer convertida en hechicera. Con un simple movimiento de la mano —cuando bate huevos o amasa una pasta— o por medio de la magia del fuego, realiza la transformación de las sustancias; la materia se hace alimento. [...] La mano de la cocinera que amasa es una mano feliz, y la cocción reviste a la pasta de un nuevo valor.³⁶

Las manos de mujer fueron centrales en la actividad culinaria.³⁷ Casi como una contradicción, se infirió que, por un lado, para cocinar había que tener buena mano (poder innato en algunas mujeres), pero, por otro, se estimó que sin introducir las manos en los ingredientes y en la cocina era imposible aprender a cocinar (la experiencia como formación). El amasado, con las manos de mujer empapadas en harina, sal, huevos, azúcar, etcétera, resultó ser la cúspide de la realización culinaria. Asimismo, la importancia de las manos derivó del carácter mismo del saber acerca de las cosas de la cocina. Es decir, como arte de hacer y no de decir, la cocina fue una actividad práctica, activa y manual. El contacto con las texturas, las temperaturas, las formas, los niveles de humedad, etcétera, fue termómetro de la actividad culinaria.³⁸ Las artes de hacer de la cocina remitieron a un saber originado en el encuentro de las manos de

orden doméstico en el México de la posguerra”, en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, 2006, p. 165.

36 *El segundo sexo*, 1999, pp. 416-418.

37 Para ampliar la reflexión sobre las manos de la cocinera, véase P. Caldo, *Un cachito de cocinera*, 2017, pp. 127-132.

38 Por ejemplo, tocar las frutas para conocer su grado de madurez; amasar hasta que la pasta deje de pegarse en las manos; cocinar hasta que los alimentos queden blandos, y tantos otros consejos que articularon manos-tacto y cocina.

la cocinera con los ingredientes.³⁹ De este modo, quien hacía sabía y podía fundamentar, innovar y transformar sus prácticas. Petrona aprendió a cocinar cocinando. En esa dirección interpeló a sus discípulas con consejos culinarios, pero también enseñándolas a cuidar la principal herramienta de producción culinaria: las manos.⁴⁰

Ahora bien, al dar vuelta a la página se dispusieron las indicaciones sobre el comedor, la mesa y el servicio. Aquí gravitó la densidad de los códigos de comportamientos sociales que rigieron sobre la sensibilidad y los modos de proceder de los ciudadanos,⁴¹ modos que mixturaron los principios de la urbanidad con las prescripciones del higienismo. Ante todo, se aconsejó cuidar la higiene, la sencillez y la luminosidad del recinto de reunión de la familia. Petrona explicó la disposición de la vajilla y de los cubiertos sobre la mesa. También aludió al modo en que la señora debía entrenar al personal doméstico para atender cortésmente los requisitos de la mesa. Y concluyó haciendo expresa la secuencia que debía seguir la presentación de los platos durante los banquetes. Esta serie de consejos se inscribió en los lineamientos del gusto y la distinción propios de los sectores acomodados de la sociedad. Los tiempos lentos, las formas primando sobre las sustancias, las indicaciones para el personal doméstico, la invitación a consumir productos de costos elevados, etcétera, apuntaron a recortar, dentro del universo femenino, una parcela de lectoras adineradas y con preferencias refinadas o, en su defecto, a crear una ensoñación burguesa en aquellas de otros sectores sociales.⁴²

Contiguas a las indicaciones para la mesa, reprodujo modelos de “Menus” (*sic*). Estos fueron 10 combinaciones diferentes de platos para presentar en el desarrollo de un banquete. Toda comida debía empezar con una entrada, continuar con el consomé, luego con el

39 L. Giard, “Hacer de comer”, en M. de Certaeu, L. Giard y P. Mayol, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*, 2006, pp. 153-255.

40 Hemos basado estas reflexiones en R. Sennett, *El artesano*, 2009.

41 Las urbanidades en las escuelas han sido estudiadas, entre otros, por: C. Kaufmann (dir.), *Ahorran, acunan, martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo xx)*, 2012; y C. Benso, *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo xix*, 1997.

42 P. Bourdieu, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 2000.

plato central y finalmente con los dulces, entre los que se incluyó la fruta, los postres y el trío licor-bombones-café. Sabido es que cada lectora-cocinera recortaría su propio menú con base en gustos, estilos y calidades de los eventos que ameritaban la comida como también en el presupuesto económico. El menú requirió tiempos, costos, ingredientes y utensilios que tomaron distancia con respecto a las prácticas de los sectores populares, propensos a saciar su apetito con alimentos, más que refinados, rendidores. El plato único, el brasero en medio del patio del conventillo, los apremios del tiempo de trabajo y la carencia de vajilla que obligaban a beber todos del mismo vaso y comer directamente de la olla, fueron prácticas ignoradas por las recetas de Petrona. Sin embargo, esas mismas prácticas eran propias de los sectores emergentes que circundaban la modernidad desigual y periférica de las ciudades latinoamericanas.

Pasado ese primer cuerpo de explicaciones, fueron presentadas las “*indicaciones de importancia*”, especie de salvavidas que permitiría a la cocinera sobrevivir en las profundidades de las prácticas. En su conjunto, las *indicaciones* formaron una miscelánea de consejos y recomendaciones sobre tiempos de cocción, modos de higienizar los vegetales, formas de escurrir las verduras una vez hervidas, virtudes del horno —sus tiempos y temperaturas—, consejos para combinar los alimentos a los efectos de mantener la salud de la familia —carne, verdura, frutas—, en fin, secretos, tiempos y soluciones para evitar fracasos, patologías y anomalías en la cocina. En tiempos en que las políticas higienistas habían colonizado la cultura urbana y la vida cotidiana, la cocina no fue una excepción. Aseo, higiene y alimentación fueron ejes de discusiones y proyecciones políticas. La buena comida garantizó la salud física y moral de los sujetos. La mujer fue estimada en el lugar de la difusora de las nuevas ideas. Entonces, las niñas, desde los tempranos días en la escuela primaria, recibieron lecciones sobre economía doméstica que, posteriormente, les servirían para desempeñarse como guardianas del hogar (considerado célula de la sociabilidad). La mentalidad y el cuerpo de las mujeres fueron modelados por el discurso médico, que “en su pretensión de instituirse, aparece como instituyente en las esferas más íntimas y

cotidianas de las prácticas sociales, como lo es la reproducción de la vida cotidiana y la socialización de las generaciones más jóvenes”.⁴³

Después de las indicaciones más importantes se dispuso la columna vertebral del libro, las recetas. De las mil enunciadas en el título, la realidad mostró 704 fórmulas. El hilván que las unió no fue azaroso, sino que respetó el orden del menú. A su vez, podemos clasificarlas en: 1) del orden de la naturaleza: pescados, aves, carnes, verduras, huevos y 2) producto del trabajo humano o de la cultura: pastas, sopas, consomé, postres, cremas, ensaladas, fiambres. Véase a continuación un repaso por el orden, cantidades y calidades de cada una de las partes en que se dispusieron las recetas:

- Fiambres: comprendió 75 recetas que recrearon los ingredientes, formas, texturas, temperaturas y sabores más variados.
- Consomé: 1 receta; sopas: 11 recetas; sopas secas: 21 recetas. Estas últimas incluyen el *locro*, la *mazamorra*, el *risotto*, toda variedad de arroz y finalmente un apartado para pastas con 32 recetas.
- Ensaladas crudas y cocidas: 16 recetas.
- Salsas frías: 15 recetas y 10 sobre salsas calientes.
- Pescados: 39 recetas.
- Aves: 51 recetas.
- Carnes: 74 recetas. Aquí predomina la carne de vacunos.
- Huevos: 32 recetas.
- Verduras: 32 recetas. Los vegetales, hervidos o crudos, fueron los principales acompañantes de las carnes (ensaladas). Es preciso aclarar que Petrona escamotea la incorporación de recetas con base en vegetales.
- Masa de hojaldre en sus dos versiones: frita y al horno.
- Cremas: 22 recetas de cremas dulces; éstas fueron las acompañantes y rellenos de la pastelería.
- Tortas: 34 recetas; masitas: 41 recetas, y postres: 103 recetas.

43 L. Norverto, “Limpios, prolijos y saludables: la concepción de higiene en la infancia a fines del 1800”, en M. S. di Liscia y G. Salto (comps.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, 2004, p. 107.

- Caramelos, acaramelados y bombones: 24 recetas.
- Dulces, compotas, jaleas y mermeladas: 33 recetas.
- Helados: 10 recetas.
- Bebidas frías y calientes, licores: 26 recetas.

Las discípulas de Petrona, *cual cazadoras furtivas*,⁴⁴ tuvieron que seleccionar en aquella mar de recetas las estimadas de utilidad para cada ocasión. Se podían preparar las vituallas para una picada; los dulces y la torta para un cumpleaños infantil, un casamiento, un bautizo, la navidad; la comida indicada para algún familiar enfermo o para halagar al esposo. Ante los ojos lectores, el libro derramó un caudal de recetas, del cual escogimos una para ilustrar el estilo de escritura:

Torta Independencia Argentina/ Poner en un tazón 300 gramos de azúcar molida y 250 gramos de manteca; batir con una cuchara de madera hasta que la preparación esté cremosa; agregarle 6 yemas y seguir batiendo; una taza y cuarto de jugo de naranja, 700 gramos de harina, de a poco, mientras se sigue batiendo, 6 claras batidas a nieve, una taza de cáscaras de naranja azucaradas, cortaditas finas, y 3 cucharaditas bien llenas de polvo de levadura; unir todo muy bien, moviendo suavemente, y colocar esta preparación en un molde redondo enmantecado y enharinado. Cocinar en horno suave durante 1 hora y 3/4, más o menos./ Sacar la torta del horno una vez cocida, dejarla enfriar y bañarla con el siguiente baño: Poner en un tazón 800 gramos de azúcar impalpable, agregarle un poquito de agua caliente, y revolver muy bien con una espátula de madera, cubrir con esto la torta, alisándola bien con una espátula de metal; dejar secar este baño y decorar después con glacé real, al que se le dará un color celeste y con éste se formará la bandera argentina. Con una cáscara de naranja azucarada, cortada en tiritas finas, se formará un sol naciente y con higo glacé cortadito se formarán gajitos de olvido, haciéndole unos puntitos colorados con una pizca de carmín y una cucharada de azúcar impalpable y unas gotas de clara de hue-

44 Expresión utilizada por Michel de Certeau para definir a los lectores. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, 2000.

vo./ Glacé real.- Poner en un tazón dos claras de huevo, agregarle todo el azúcar impalpable que pueda absorber, de manera que quede espesa, y batir con una cuchara de madera durante 20 minutos; agregarle una pizca de azul o unas gotas de colorante vegetal y batir otro momentito más hasta que quede bien parejo el color.⁴⁵

Desde el título se percibió la gramática culinaria con que la autora estructuró su propuesta. Para la escucha argentina en general, una torta (o pastel, en México) denominada con la fecha del día de la Independencia debía degustarse el 9 de julio.⁴⁶ El sentido cívico de la receta residió, fundamentalmente, en la decoración —bandera argentina—, mas no así en el contenido ni en la forma del procedimiento culinario.

La prosa que presentó la receta no distinguió entre procedimientos e ingredientes, respondiendo así al estilo de los recetarios clásicos de cocina.⁴⁷ Pero la mirada de la autora (ecónoma) unificó medidas, palabras clave, modos de nombrar los ingredientes, etcétera. *El libro de Doña Petrona*, lejos de ser una compilación, fue un texto compacto, organizado, articulado y probado por una maestra experta en cocina (la ecónoma).

Junto a las revistas femeninas, las secciones de los diarios y los folletines de marcas, el libro de Petrona vino a poner distancia con la tradición abierta por los recetarios de cocina compilados por mujeres sibaritas y viajeras. Gracias a su versatilidad, ella transitó por todos los medios de comunicación impartiendo sus saberes y publicó su recetario dejando así una marca indeleble en la memoria de los argentinos. Justamente, valiéndose del formato de los recetarios lujosos, prescribió la cocina de la sociedad de consumo y de la industria en dirección a la formación de las mujeres de su época. En otras palabras, cabalgando entre la forma de los libros clásicos de la co-

45 P. C. de Gandulfo, *El libro...*, pp. 274-275.

46 P. Caldo, "Desde la cocina: los tiempos de la Independencia y la Independencia en el tiempo", *Camino a la Escuela*, 2017, pp. 23-25.

47 P. Caldo, *Un cachito...* Hemos trabajado la transición de los recetarios de cocina de la sociedad con consumo a la de consumo. Justamente, el libro de Petrona es un producto en transición, donde coexiste la prosa descriptiva con los efectos unificadores del mercado.

cina decimonónica y el contenido de los nuevos formatos económicos y con intenciones de conquistar nuevos públicos, la santiagueña impuso su nombre en el mercado editorial y en el de los productos alimentarios.

Ahora bien, la autora en cuestión no era cocinera, fue aprendiendo el oficio a medida que comenzó a participar en espacios de transmisión del saber culinario. Ella, oriunda de la provincia de Santiago del Estero, se traslada junto a su marido a vivir a la ciudad de Buenos Aires. Allí, por apremios económicos se ve obligada a buscar trabajo y consigue su primer empleo en la Compañía Primitiva de Gas, una empresa de capitales ingleses que buscaba mujeres para coordinar cursos destinados a difundir las ventajas del uso de las cocinas alimentadas a gas. Así, en 1928 Petrona inicia su carrera docente, enseñando a usar los hornos. Luego de esa experiencia toma un curso de cocina francesa en *Le Cordon Bleu*, a los efectos de perfeccionar su oficio. Así, impactó en los medios gráficos, la radio, el mercado editorial (con su libro) y posteriormente en la televisión.⁴⁸

Al cocinar, Petrona se hizo cocinera y, no contenta con ello, se dispuso a formar a sus congéneres. Ella fue maestra y desde ese lugar interpeló a sus lectoras/discípulas. Su formación como cocinera le permitió escribir recetas precisas, rigurosas y técnicas. En sus fórmulas habitó la experta en cocina que luego complejizó su labor al incorporar los quehaceres de la ecónoma; esto es, los de aquellas mujeres que al cocinar ponderaron sus prácticas con los parámetros de la economía doméstica. Petrona fue todo esto y por ello su nombre se convirtió en el emblema de una larga lista de mujeres cocineras de oficio. Estas damas cocineras que, además de estudiar, escribir y publicar, vivieron de sus trabajos.

48 Estos párrafos son deudores de los trabajos de R. Pite, *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina de siglo xx*, 2016.

En 1921 aparece una nueva edición corregida y aumentada del *Tratado práctico para aprender a cortar y confeccionar*, bajo la autoría de María Porrera viuda de Roura; desde 1901 era editado por la casa Maucci hermanos de Barcelona (calle Mallorca 226-228) y difundido en América Latina por las sucursales de la editora tanto en Buenos Aires (calle 1070) como en México (Primera del Relox 1). Así, este libro destinado a la enseñanza de la costura llegó a las escuelas argentinas. Justamente, la edición del año 1921 llevaba una aclaración que informaba que el tratado “ha sido declarado en España libro de texto para las escuelas normales”.⁴⁹

El libro abre con dos indicaciones importantes. La primera lleva el título “A mis hijas”, y argumenta:

A vosotras hijas queridas, dedico la presente obra y ojalá os sirva de estímulo para seguir el camino que yo he emprendido. Apreciadla como una hermana, pues si vosotras sois hijas de mi corazón, ella es hija de mis sentimientos y vigilijs, y si debido a la inconsistencia de las modas, o bien a los estudios que iréis adquiriendo la viera ampliada o modificada por vosotras, quedarían colmadas con creces las aspiraciones de vuestra madre: María.⁵⁰

En la página siguiente aparece una segunda indicación, esta vez dirigida “A mis alumnas”:

Si bien es verdad, queridas alumnas, que he tenido que invertir algunos años en escribir la presente obra, no es menos cierto que daré por bien empleados mis desvelos, en el caso de que los premiéis, adquiriendo una sólida instrucción. Inspirada en vuestro ejemplo, al ver la gratitud con que habéis acogido mi sistema, me impuse la sagrada obligación de explicaros, en pago de vuestro cariño, cuantas dudas se os puedan ocurrir./ Estudiad bien mi modesta obra, y en ella encontraréis los más

49 M. Porrera, *Tratado práctico para aprender a cortar y confeccionar*, 1921, p.1.

50 *Ibid.*, p. 7.

insignificantes detalles comprendidos en la enseñanza del corte, pudiendo así aprender con facilidad y prontitud la teoría, puesto que mis explicaciones están al alcance de todas las inteligencias, por inexpertas que sean./ Las citadas explicaciones no se limitan a la moda actual, porque siendo esta cada día más exigente, es preciso presentar cuantos conocimientos puedan ampliar los estudios sobre la base que forman las prendas de vestir, actuales y venideras; de manera que los modelos que siguen no son los más exagerados por su novedad, pero sí hechuras de las que regularmente siempre se usan. Estudiad especialmente los patrones correspondientes, y con ellos podréis cortar modificándolos un poco si es preciso./ Para saber cortar y confeccionar, no basta la teoría, sino que es preciso hacer la oportuna práctica empleando en ella más o menos tiempo según la disposición o capacidad de cada cual. La maestra no saca provecho de sus explicaciones cuando la alumna no es aplicada, así como es imposible que la alumna aprenda con buen éxito cuando las explicaciones de la maestra no son claras y terminantes./ Por mi parte, creo haber hecho cuanto he podido para que lleguéis a ser buenas profesoras. No dudo de que secundareis mis esfuerzos, teniendo en cuenta la utilidad y la importancia de esta enseñanza, a la que deben aplicarse todas las señoritas deseosas de conocer el modo de vestir de su sexo y un arte que cada día ofrece mayor interés y mayores atractivos.⁵¹

Cuando Régis Debray explicó el sentido de la transmisión en la cultura, afirmó que transmitimos para que aquellas cosas que vivimos, sentimos y pensamos no mueran con nosotros,⁵² palabras que, en cierto sentido, vienen a resumir el deseo de María Porrera. Ella escribe un tratado práctico para enseñar a coser a los fines de asegurar la perdurabilidad de su trabajo en torno al perfeccionamiento del oficio de la costura. En esta acometida, interpela a las mujeres, sean hijas o alumnas. La autora no parece encontrar diferencias sustanciales entre unas y otras. Las primeras son hijas del corazón y, como madre, desea que sigan su senda. Para las segundas tam-

51 *Ibid.*, p. 9.

52 *Transmitir*, 1997.

bién dispensa el mismo deseo; empero, la alocución es más extensa y se desdobra en tres versiones de la misma muchacha: la alumna, la profesora futura y la mujer fanática tendiente a seguir la moda. Sabemos que de la hija a la alumna hay una diferencia marcada por un procesamiento pedagógico. La primera remite al vínculo parental con los progenitores, al espacio privado y a una sociabilidad marcada por pertenencias, gustos y posibilidades familiares. En cambio, la alumna aparece previo reconocimiento de la educación femenina por parte de las instancias educativas formales.⁵³ A su vez, para que una mujer sea alumna de un curso de corte y confección, éste debió ser atravesado por la forma escolar. Así, en el pasaje del cuarto de costura a la clase formal de corte y confección media la intervención estatal de los sistemas educativos, las prescripciones curriculares y los reconocimientos públicos de esos saberes femeninos como aceptables dentro del orden escolar.

Sin duda, el siglo xx trajo consigo la consolidación de los sistemas educativos y la coeducación de niñas y niños, asignando para las primeras algunos saberes en particular, entre ellos todos los vinculados con las labores de punto. Para el caso argentino, en la letra de la Ley 1420 de Educación Común (de 1884), entre los contenidos mínimos que impartir se prescribía la *Economía doméstica* para las niñas, cuya rama principal era la confección de prendas de vestir. Asimismo, la época de entreguerras, que dispensará procesos de industria por sustitución de importaciones, remitirá a las mujeres al mundo del trabajo industrial, como el del ramo de la confección. Así, surgieron una serie de escuelas profesionales de mujeres, muchas de ellas abocadas a formar en forma oficial costureras, bordadoras y tejedoras.⁵⁴ En consecuencia, tratados como el de Porrera se transformaron en bibliografía susceptible de escolarizarse.

53 Bosquejamos la diferencia entre el niño y el alumno siguiendo a P. Meirieu, *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*, 2010, p. 43. Aclaramos que el pedagogo citado se expresa en los términos de un universal genérico.

54 Hemos estudiado la existencia de estas escuelas en P. Caldo y M. Pellegrini, "Fotografías de una escuela profesional de mujeres: entre lo dicho y lo retratado, 1938-1965", *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 2017, pp. 191-210.

María Porrera destaca, como garantía de aprendizajes seguros, la claridad, la determinación y el detallismo de sus explicaciones. Solicita a sus alumnas/lectoras que, al igual que Petrona, estudien con detenimiento las indicaciones dispuestas antes de pasar a la acción. El juego de enseñar y aprender requiere una docente experta en el oficio y con capacidad para transmitirlo junto a una alumna dispuesta a aprender. A lo que agrega que aprender a coser demanda conocer la teoría pero también actividad práctica. Para Porrera, la costura es un arte, a lo que agregamos: un arte de hacer,⁵⁵ esas prácticas cotidianas susceptibles de sistematizarse en saberes cuya procedencia, en cierto sentido, escapa al orden del discurso. En otras palabras, para coser es preciso conocer las prescripciones sobre el oficio, pero también entrenar. Sobre el contenido de su libro, Porrera aclara correrse de los mandatos de las modas, para transmitir nociones básicas y clásicas de costura; por lo cual su propuesta se desagrega en el siguiente índice:

1. Corte y confección de vestidos.
2. Reglas numéricas combinadas con el cuadro de patrones numerados.
3. Confección de cuellos.
4. Abrigos.
5. Canastilla para recién nacidos.
6. Primera parte.
7. Segunda parte.
8. Sección de lencería.
9. Enaguas.
10. Ropa blanca para caballeros.
11. Sombreros para señoras.

A simple vista, el índice ofrece una serie de procedimientos ligados a prendas específicas que no demandan una lectura pegada al orden del índice; esto es, si alguien quiere confeccionar lencería, con remitirse al capítulo pertinente tiene allanada la tarea. Sin embargo,

55 M. de Certeau, *La invención...*

los tres primeros capítulos resultan ser de lectura obligatoria para cualquier mujer que desee coser. En el primero dispone los elementos necesarios para hacer un molde correcto, por lo que solicita útiles para dibujar y tomar medidas; asimismo, refuerza la idea de que el secreto de la costura está en saber tomar las medidas y, en función de ellas, dibujar un buen molde. Para facilitar la explicación, las palabras de la autora son apoyadas por dibujos alusivos. Al cálculo de las medidas destina un largo segundo capítulo. Así, la confección de prendas reposa sobre cálculos matemáticos de proporciones que la experta debe poder realizar. Se trata de aprender a proyectar en el plano del papel de molde las dimensiones del cuerpo del sujeto por vestir. La buena costurera debe saber elaborar una moldería precisa y para ello requiere conocimientos de matemática, de dimensiones del cuerpo, pero también de moda y de tipos de tela. A su vez, la autora detalla los distintos tipos de puntos a la hora de coser y las aplicaciones de cada uno de ellos según las instancias. El libro comienza prescribiendo una serie de saberes para que las mujeres puedan confeccionar sus propios vestidos y su lencería, pero luego incrementa la propuesta con ropa para niños y para caballeros.

Ahora bien, ¿qué sabemos de María Porrera? En primer lugar, que fue una maestra de costura abocada a su oficio. También conocemos que al momento de publicar su libro era viuda y que tuvo hijas (no sabemos cuántas). A su vez, dejó constancia de su deseo de prolongar sus conocimientos en otras mujeres. Hemos encontrado repetidos ejemplares de su libro en diferentes catálogos de bibliotecas escolares y otras de carácter popular. Por otra parte, en Argentina fue la directora del Instituto Porrera, abocado a la educación de las mujeres a partir de una conjunción de saberes entre labores de punto y nociones de música, dibujo, pintura, etcétera, ofreciendo así otras líneas de saberes a las jóvenes de sectores populares.⁵⁶

Empero, la escritora didáctica de la costura parece preservar sus marcas biográficas, con excepción de la portada de un libro cuyo título se confunde con otros, puesto que hay muchos tratados de

56 Esto lo afirma G. Gluzman, "Mujeres y arte en la Buenos Aires del siglo XIX: prácticas y discursos", 2015, p. 269.

costura. El texto articula dos elementos que se repiten: la mujer como destinataria. Ella dirá: “nos ocupamos en primer término de la canastilla, porque a todas las señoras y en especial a las señoritas interesa conocer en todos sus detalles una labor indispensable en la economía doméstica”.⁵⁷ Más adelante añade: “la ropa blanca es el espejo en el que se mira la mujer hacendosa, y toda buena ama de casa procura cuidar con esmero de la ropa interior o blanca”.⁵⁸ Así, mientras tenemos clara la condición de experta en labores de punto de la autora, nos resulta confuso el lugar de la receptora en tanto es hija, señorita, señora, ama de casa y también profesora. Ese plural se vuelve más complejo porque repetidas veces el texto advierte tener presente a la hora de elegir modelos y telas no sólo el sexo (modelos para varones y otros para mujeres), sino también la edad (para infantes y adultos) y “la clase”; así, distingue entre modelos y telas modestas de otras lujosas. Empero, en el trasfondo de esas diferencias prima una constante, *el ser mujer de las manos que cosen*. Y junto a la condición femenina se inscribe la condición de mujer que aspira a ser esposa y madre; de ahí la preocupación por el ajuar de la novia y el posterior de los hijos en sus diferentes edades (bebés y niños) y en los momentos marcados por la religión católica (estimada por la autora): el bautismo y la comunión. Y aquí la definición en tensión, al tiempo que la mujer parece ser portadora de las manos que cosen, esas manos deben educarse para tal fin, de ahí la existencia del tratado de Porrera.

LOS SABERES FEMENINOS Y LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (PALABRAS FINALES)

Acabamos de realizar un ejercicio historiográfico que cruza tres nudos de problemas: la edición de libros prescriptivos, las mujeres como autoras y la transmisión de saberes: de él se desprenden dos líneas de conclusiones.

57 M. Porrera, *Tratado práctico...*, p. 133.

58 *Ibid.*, p. 186.

La primera invita a pensar que, si sumamos las mujeres a la historia de la educación, necesariamente tenemos que salir de las escuelas para buscar esas educaciones femeninas en otros espacios: el doméstico, la intimidad, el hogar, los espacios de sociabilidad. Todo este universo de contrabando de saberes fue la antesala del ingreso a los espacios escolarizados. Así, los estudios culturales y la historia del libro y de la lectura también cobran relevancia, en tanto existieron muchas prácticas educativas femeninas que circularon por medio de la oralidad, los saberes prácticos, la escritura y el mercado editorial. Por otra parte, esa transformación de lugares y tiempos trae consigo fuentes nuevas donde proyectar la pesquisa. La propuesta editorial (oficializada como pedagógica y otra de circulación general) se complejiza con otros textos prescriptivos y con los epistolarios, principal órgano o género literario de marca escrita de las mujeres.

La segunda línea se dibuja en torno al problema tratado. Abordamos tres libros, uno para enseñar a leer en las escuelas, *Palabritas*, y dos que surgieron para transmitir saberes femeninos tardíamente escolarizados. El escrito por Petrona siempre se mantuvo en el territorio extraescolar, en tanto el tratado de corte y confección obtuvo reconocimiento curricular. Una primera diferencia, marcada por la autora de *Palabritas*, es que los libros escolares necesariamente contemplan la mediación del maestro; en cambio, los tratados y manuales para uso doméstico generan una relación autora/maestra y lectora/alumna que garantiza la experiencia de aprendizaje por medio de la lectura. Tanto Petrona como María Porrera introducen su libro invitando a sus discípulas a leer con atención. Esa lectura sigilosa, reiterada, ensimismada y lenta será la garante del aprendizaje de la receta. En estos casos no hay maestra presencial que indique, como sucede con las lecturas de *Palabritas*; sólo está la lectora, el libro prescriptivo y la materia prima.

Pese a esta primera diferencia, los libros tienen algo en común además del nombre propio de mujeres que ya no acuden a seudónimos en el lugar de autoría:⁵⁹ los tres poseen un breve prólogo indi-

59 Aquí recuperamos una caracterización que Graciela Batticuore retoma para pensar la escritora del siglo xx. Ella comenta que asumir la autoría plena para las mujeres fue una conquista cuyo

cativo (que no alcanza a cubrir una página) y luego desagregan prescripciones que, en el caso de Brumana, apuntan a generar actitudes y, en el de las otras dos, acciones concretas. Otro elemento común es que ninguno de los tres escritos discute el lugar de las mujeres en la sociedad patriarcal, ni Brumana, que defiende la maternidad social, ni las otras autoras, que prescriben saberes femeninos y se confirman en esa tesitura.

Así, por medio de este ejercicio que estudia libros que educan y mujeres que prescriben saberes, habilitamos una entrada para pensar la historia de las prácticas culturales, entre las cuales las de corte educativo ocupan un lugar destacado.

REFERENCIAS

- Alvarado, Mariana, “El Alegato de Florencia Fossatti. Claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista”, *Anuario. Historia de la Educación*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 104-119.
- Batticuore, Graciela, *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritoras en la Argentina: 1830-1870*, Buenos Aires, Edhasa, 2005.
- Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1999.
- Becerra, Marina, “Un prisma original: educación, género, amor y ciudadanía en Herminia Brumana”, *Anuario. Historia de la Educación*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 80-103.
- Benso Calvo, Carmen, *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*, Vigo, Universidad de Vigo, 1997.
- Billorou, María José, “Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX”, *Anuario. Historia de la Educación*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 57-79.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2000.

primer escalón acuñó autorías escondidas y ocultas hasta alcanzar la plenamente exhibida. Así, la apelación al seudónimo fue recurrente entre las primeras mujeres que se lanzaron a publicar, incluso sobre temas femeninos. *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritoras en la Argentina: 1830-1870*, 2005.

- Bouvet, Nora, *La escritura epistolar*, Buenos Aires, Eudeba, 2006.
- Brumana, Herminia, “Palabritas”, en *idem*, *Obras completas de Herminia Brumana*, comp. y pról. de José Rodríguez Tarditi, Buenos Aires, Amigos de Herminia Brumana, 1958, pp. 12-38.
- Burke, Peter, *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós, 2012.
- Caldo, Paula, “Desde la cocina: los tiempos de la Independencia y la Independencia en el tiempo”, *Camino a la Escuela*, núm. 8, 2017, pp. 23-25.
- Caldo, Paula, “Maestras y mercado editorial. Un atajo para hacer oír las voces femeninas del magisterio, espacios urbanos argentinos, 1920-1940”, en Susana Bandieri y Sandra Fernández (coords.), *La historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*, 3 ts., Buenos Aires, Teseo, 2017, t. 2, pp. 53-78.
- Caldo, Paula, *Un cachito de cocinera*, Rosario, Casagrande, 2017.
- Caldo, Paula, “Soñar con Wollstonecraft y despertar con Rousseau. Reflexiones en torno a la educación de la mujer doméstica argentina en los tiempos del Centenario”, en *idem* (comp.), *Mujeres cocineras*, Rosario, Prohistoria, 2009, pp. 49-72.
- Caldo, Paula y Micaela Pellegrini Malpiedi, “Fotografías de una escuela profesional de mujeres: entre lo dicho y lo retratado, 1938-1965”, *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, núm. 9, 2017, pp. 191-210.
- Caldo, Paula y Marcela Vignoli, “Presentación Dossier (Parte I): maestras, prácticas, género e historia: hacia una historia de la educación con mujeres en los tiempos de la consolidación de los sistemas educativos”, *Anuario. Historia de la Educación*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 53-56.
- Certeau, Michel de, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2000.
- Chartier, Roger, *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*, Buenos Aires, Katz, 2006.
- Chartier, Roger, *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, FCE, 1999.
- Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*, México, FCE, 1994.
- Debray, Régis, *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial, 1997.

- Eley, Geoff, *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*, Valencia, Universidad de Valencia, 2008.
- Eley, Geoff y Keith Nield, *El futuro de la clase en la historia: ¿qué queda de lo social?*, Valencia, Universidad de Valencia, 2010.
- Fiorucci, Flavia, “País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)”, *Anuario. Historia de la Educación*, vol. 17, núm. 2, 2016, pp. 120-137.
- Fletcher, Lea, *Una mujer llamada Herminia*, Buenos Aires, Catálogos, 1987.
- Galván Lafarga, Luz Elena, *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*, México, CIESAS, 2010.
- Galván Lafarga, Luz Elena (dir.), *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, 3 vols., México, INEHRM, 2017.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS, 2008.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma, “Dos maestras: María M. Rosales y Ana María Valverde, autoras de la colección de lectura Rafaelita”, en Luz Elena Galván Lafarga (dir.), *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*, 3 vols., México, INEHRM, 2017, vol. 3, pp. 67-102.
- Gandulfo, Petrona C. de, *El libro de Doña Petrona. Recetas de arte culinario*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Cía. Gral. Fabril Financiera, 1934.
- Gayol Sandra y Marta Madero (eds.), *Formas de historia cultural*, Buenos Aires, Prometeo, 2007.
- Giard, Luce, “Hacer de comer”, en Michel de Certeau, Luce Giard y Pierre Mayol, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana/ITESO, 2006, pp. 153-255.
- Gluzman, Giorgina, “Mujeres y arte en la Buenos Aires del siglo XIX: prácticas y discursos”, tesis de doctorado en Historia y Teoría de las Artes, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, 2015.
- Kaufmann, Carolina (dir.), *Ahorran, acunan, martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*, Entre Ríos, Eduner, 2012.

- Lazarín Miranda, Federico, Luz Elena Galván Lafarga y Frank Simon (coords.), *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas*, México, UAM, 2014.
- Lionetti, Lucía, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- López, Oresta, “La maestra en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Sinéctica*, núm. 28, 2006, pp. 4-16.
- Matute Aguirre, Álvaro, “De la tecnología al orden doméstico en el México de la posguerra”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, 2 vols., México, FCE, 2006, vol. 2., pp. 157-176.
- Meirieu, Philippe, *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*, Madrid, Ariel, 2010.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.
- Morant, Isabel (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina. Del siglo xix a los umbrales del xx*, 4 ts., Madrid, Cátedra, 2006.
- Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Murillo, Soledad, *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1996.
- Norverto, Lía, “Limpios, prolijos y saludables: la concepción de higiene en la infancia a fines del 1800”, en María S. di Liscia y Graciela Salto (comps.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, 2004, pp. 89-109.
- Pallares-Burke, María Lúcia, *La nueva historia. Nueve entrevistas*, Valencia, Universidad de Valencia, 2005.
- Pite, Rebekah, *La mesa está servida. Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina de siglo xx*, Buenos Aires, Edhasa, 2016.
- Porrera viuda de Roura, María, *Tratado práctico para aprender a cortar y confeccionar*, Barcelona, Maucci, 1921.
- Queirolo, Graciela, “Herminia Catalina Brumana. La maternidad social a través del magisterio y la escritura”, en Adriana Valobra (ed.), *Muje-*

res en espacios bonaerenses, La Plata, Universidad de La Plata, 2009, pp. 95-109.

Ramos, Dolores, “Enfoques, debates y fuentes para construir la historia de las mujeres”, *Gerónimo de Uztariz*, núm. 21, 2005, pp. 23-38.

Sennett, Richard, *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.

Serna, Justo y Anacleto Pons, *La historia cultural. Autores, obras, lugares*, Madrid, Akal, 2005.

Varios autores, *Ideario y presencia de Herminia Brumana*, Buenos Aires, Amigos de Herminia Brumana, 1964.

EL PAPEL DE LAS EDITORIALES EN LA CIRCULACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE (1969-1977)

Federico Brugaletta

La prolífica producción pedagógica de Paulo Freire (Recife, 1921-São Paulo, 1997), sostenida desde la publicación de sus primeros libros a mediados de la década de los sesenta, trascendió muy tempranamente las fronteras locales de producción y su circulación pudo constatare inmediatamente a escala global. Los estudios históricos que han abordado la figura de Paulo Freire han permitido trazar con suficiencia itinerarios de su biografía intelectual, detallar los aportes teóricos y prácticos que desarrolló en distintos contextos y los diálogos que estableció con diversas tradiciones de pensamiento.¹ No obstante, para comprender de qué modo la pedagogía freireana logró ese alcance global resulta relevante dar cuenta de aquellos sujetos e iniciativas editoriales que pusieron materialmente a disposición sus saberes y prácticas pedagógicas a distintas comunidades de lectores del mundo entero.

El objetivo de este capítulo es caracterizar el papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de la educación, destacando especialmente el rol de la editorial protestante Tierra Nueva. En un primer apartado se desarrolla una reflexión teórico-metodológica sobre los estudios que examinan la cultura del libro y la edición, a fin de recuperar aportes para el

1 Véase: A. Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, 2011; A. Kirkendall, *Paulo Freire and the Cold War politics of literacy*, 2014; C. Torres, *First Freire: early writings in social justice education*, 2014; L. Rodríguez, *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, 2015; I. Fernández, *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*, 2016.

análisis de los fenómenos educativos en perspectiva histórica. En un segundo apartado se caracteriza a la editorial Tierra Nueva. Allí se describe el lugar especial que tenían los títulos de Paulo Freire dentro del catálogo del sello editorial, así como los circuitos de comunicación que contribuyeron a difundir materialmente sus ideas pedagógicas. Finalmente, se realiza una aproximación a los circuitos editoriales cristianos que propiciaron la circulación de la obra del pedagogo brasileño y la pusieron a disposición de diversas comunidades de lectores en distintas partes del mundo, y así contribuyeron a un proceso de globalización de la pedagogía freireana.

PENSAR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DESDE LA CULTURA DEL LIBRO Y LA EDICIÓN

Los libros y la educación han constituido un vínculo estrecho desde los orígenes mismos de la Modernidad. Asociada al surgimiento de la máquina tipográfica y a la incipiente configuración del orden capitalista, la edición de textos en formato de libros configuró a éstos en vehículos privilegiados de circulación de ideas. En cuanto a las ideas pedagógicas, el mundo desplegado alrededor de la imprenta permitió que nuevas pedagogías nacidas al calor del humanismo, la reforma protestante y la revolución científica pudiesen desplegarse progresivamente a territorios y lectores en una escala cada vez más vasta. En este sentido, la *Didáctica magna* y el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amos Comenio en el siglo XVII pueden ser consideradas obras inaugurales de una tradición de edición pedagógica que imaginó a maestros y alumnos como lectores.²

Sin embargo, para identificar un mercado de lectores de libros de temática pedagógica más delineado es necesario desplazarse hacia el siglo XIX, ya que éste estuvo ligado a la configuración y expansión progresiva de los sistemas educativos nacionales. Por ejemplo,

2 M. E. Aguirre, "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2001, pp. 2-19; *idem*, "Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica", *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2017, pp. 1-13.

los primeros intentos gubernamentales de escolarización masiva en Hispanoamérica estuvieron asociados a la recepción de manuales sobre el método mutuo, que eran producidos por agencias internacionales de promoción de la enseñanza elemental.³ Luego, hacia fines de aquel siglo, la recepción de ediciones extranjeras comenzó a ser acompañada por iniciativas de libreros e impresores locales que produjeron libros para los maestros y maestras que se formaban en escuelas normales y para alumnos que procuraban manuales sobre distintas disciplinas escolares de una enseñanza primaria en expansión.⁴

El ingreso al siglo xx encontró un espacio editorial hispanoamericano más organizado donde emergieron nuevas editoriales dedicadas a la publicación de manuales escolares y se gestó además un espacio de producción académica alrededor de las denominadas ciencias de la educación en algunas universidades. Allí el Estado fue un importante agente dinamizador del campo editorial pedagógico, como lo demuestra el caso mexicano con las ediciones a cargo de la Secretaría de Educación Pública.⁵ Asimismo, a fines de la década de los treinta, el crecimiento editorial en la región estuvo asociado al influjo de editores exiliados españoles. En Argentina sobresalieron las colecciones pedagógicas dirigidas por el español Lorenzo Luzuriaga, quien fue un agente clave en la difusión de un vasto conjunto de autores pertenecientes al movimiento de renovación pedagógica de la Escuela Nueva.⁶ La segunda mitad del siglo xx experimentó el llamado *boom* editorial latinoamericano, lo que consolidó un mer-

- 3 E. Roldán, "Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente", en M. Caruso y H. E. Tenorth (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, 2011, pp. 297-339.
- 4 M. C. Linares, "Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)", *Del Prudente Saber*, 2012, pp. 8-26.
- 5 J. Rosales, "Proyectos editoriales de la Secretaría de Educación Pública: 1921-1934. Apuntes para una historia del libro y la lectura", 2016.
- 6 L. Stagno, "La política editorial de Lorenzo Luzuriaga. Prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva", XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Políticas, Espacio Público y Disputas en la Historia de la Educación de América Latina, 2018, pp. 1-14.

cado interno y el intercambio regional fuertemente jaloneado por la literatura, pero también por el ensayo político y social. El crecimiento de las matrículas universitarias, la modernización de las ciencias sociales y los procesos de radicalización política contribuyeron a conformar un nuevo segmento de lectores universitarios al que nuevas editoriales como Eudeba (Buenos Aires) o Siglo XXI (México y Buenos Aires) buscaron abastecer a través de sus catálogos.⁷

Este breve itinerario de las relaciones entre edición y educación en Hispanoamérica, si bien no es exhaustivo ni puede dar cuenta de todas las particularidades nacionales, en cambio busca dar cuenta de la importancia del vínculo entre educación y cultura del libro en la larga duración. En el campo académico, este vínculo ha sido abordado como un objeto de estudio en sí mismo, especialmente en áreas como la bibliotecología, los estudios literarios y la historia intelectual.⁸ En historia de la educación ha sido tematizado con enfoques donde predominó el análisis de los libros como fuente para el estudio de las ideas de determinados pedagogos o bien para el análisis ideológico de los contenidos escolares a partir del estudio de los manuales.⁹ Asimismo, los libros han sido de interés para el desarrollo de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura, al renovar la mirada sobre la relación entre cultura escrita y educación.¹⁰ Sin embargo, resta aún avanzar en investigaciones que identifiquen y analicen la configuración histórica de proyectos editoriales dirigidos específicamente a un público lector asociado a la educación, ya sean maestros, especialistas, familias o los propios alumnos de distintas experiencias educativas.

7 G. Sorá, *Editar desde la izquierda. La agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*, 2017.

8 G. Sorá, "El libro y la edición en Argentina. Libros para todos y modelo hispanoamericano", *Políticas de la Memoria*, 2012, pp. 125-142; J. L. de Diego (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2010*, 2014.

9 G. Ossenbach, "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2000, pp. 195-203.

10 H. Cucuzza y R. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, 2012.

Se cuenta para ello con un importante repertorio teórico y metodológico construido desde la década de los ochenta por la historia cultural francesa desarrollada por Roger Chartier y Robert Darnton. Estos autores han contribuido a la comprensión de los procesos materiales de circulación de lo escrito en la Europa moderna y su relación con acontecimientos políticos, sociales y económicos, pero también brindaron una serie de herramientas teórico-metodológicas útiles para abrir interrogantes sobre objetos análogos en otros tiempos y espacios sociales.

Por ejemplo, Roger Chartier aporta una distinción básica pero muy operativa. Según él, “los autores no escriben libros: escriben textos que luego se convierten en objetos impresos”.¹¹ De este modo, la figura del autor y del libro como creación “original” de un solo individuo —muchas veces sacralizadas por cierta historia intelectual tradicional— son descentradas a favor de miradas atentas a otros sujetos que intervienen en la construcción de diversos objetos impresos dentro de los cuales el libro sólo es una de sus variantes posibles. En esta misma línea, Robert Darnton aporta la noción de “circuito de comunicación”.¹² Esta noción resulta útil para comprender la dinámica históricamente situada de la circulación de ideas como así también analizar el modo en que éstas se producen y se difunden por una sociedad dada. Un circuito de comunicación implica un proceso que va del autor al lector pasando por una gran variedad de actores intermedios (editores, traductores, librerías, distribuidores, comentaristas, entre otros). Los editores se constituyen en sujetos fundamentales que intermedian entre autores y lectores en la medida que configuran catálogos tensionados por lógicas intelectuales, estéticas, políticas y comerciales. De este modo, el oficio del editor es entendido como una práctica social híbrida en donde se entrelazan las variables comerciales, sociales y simbólicas. El editor es un vendedor de libros, pero también es un agente cultural, un intelectual que opera en el territorio de la circulación material de las ideas a medida que va configurando el catálogo.

11 *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, 2005, p. 111.

12 *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*, 2010, p. 117.

Consideramos que los aportes de los estudios del libro y la edición pueden contribuir al campo de investigación de la historia de la educación en al menos tres aspectos: la multiplicación de sujetos pasibles de ser analizados; la amplificación de las fuentes de análisis, y el desarrollo de miradas más allá de los límites de los estados-nación. En relación con el primer punto, la multiplicación de sujetos intervinientes en los procesos de edición permite desarrollar una historia de las ideas pedagógicas descentrada de la figura del “gran pedagogo” que se construye desde ciertos relatos virtuosos del pasado educativo, en los cuales los fenómenos pedagógicos aparecen como creaciones únicas y originales desprendidas de las ideas de un solo sujeto. Una historia de las ideas pedagógicas vista desde la edición permitiría entonces dar cuenta de la compleja trama de sujetos y redes que intervienen en los procesos de circulación de saberes y prácticas educativas. De este modo, editores, impresores, libreros y lectores —entre otros sujetos del circuito de comunicación— coparticipan de la construcción de tradiciones pedagógicas históricamente situadas.

Por cierto, pensar la historia de la educación desde los estudios del libro y la edición trae aparejado el problema de la delimitación de un corpus empírico que lo haga posible. La cuestión empírica supone responder con qué archivos, con qué fuentes, con qué indicios es posible construir argumentos y evidencias. En ese sentido, resulta insuficiente restringirse al análisis del discurso de los textos producidos por el autor. Sería preciso avanzar en el análisis material de libros a través de los cuales se vehiculizan las ideas, concibiéndolos como objetos impresos con rasgos propios. Esto implica abordarlos desde el formato, el diseño gráfico, la tecnología de impresión, así como incorporar al análisis otros textos que forman parte de la edición (contratapas, solapas, prólogos, notas de imprenta, etc.). Asimismo, los archivos editoriales se constituyen en valiosos acervos para este tipo de apuestas historiográficas.

El foco puesto en los circuitos editoriales del libro y los sujetos que los producen y difunden permite además prestar atención a la escala transnacional de la circulación de ideas y prácticas pedagógicas. Como señala Diana Vidal, hace ya un tiempo que la historia de la educación viene experimentando el “giro global” en tanto apuesta

de superar los enfoques restringidos sólo a marcos delimitados por los estados-nación.¹³ Una de las operaciones historiográficas que se han ensayado en este sentido es la denominada *historia conectada*, la cual propone identificar a los sujetos que actúan como agentes de contacto entre distintos mundos, los denominados “pasadores” o “mediadores políglotas”.¹⁴ Los múltiples sujetos del circuito de comunicación se constituyen en verdaderos “conectores” en el intercambio de saberes y prácticas pedagógicas a escala global.

Por otra parte, pensar a editores, traductores y prologuistas como pasadores o mediadores de ideas pedagógicas a escala mundial permite complejizar la percepción sobre las relaciones centro-periferia, norte-sur/este-oeste, colonial-autóctono en las lógicas del intercambio pedagógico. Como sostiene Barnita Bagchi, cabe mirar los fenómenos de circulación transnacional de ideas pedagógicas desde una historia multicéntrica que analice relaciones de intercambio y colaboración entre diferentes categorías de actores y prácticas educativas sin dejar de prestar especial atención a las diferenciaciones y jerarquías.¹⁵ En esta línea, el estudio de los circuitos editoriales en la difusión de ideas y prácticas adquiere sentido en tanto tensiona aquellas historias de la educación unidireccionales que sólo analizan la expansión de la pedagogía europea a escala global. El análisis de los circuitos editoriales permite analizar los múltiples centros de producción, circulación y recepción de ideas como zonas de conexión que atraviesan naciones, mercados y culturas.

13 “As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação”, en C. Flores y J. P. de Arruda (orgs.), *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*, 2010, pp. 9-24.

14 S. Gruzinski, “Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories”, *Topoi*, 2001, pp. 175-195; R. Bertrand, “Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?”, *Prohistoria*, 2015, pp. 3-20.

15 “Connected and entangled histories: writing histories of education in the Indian context”, *Pedagogica Historica*, 2014, pp. 813-821.

LA EDITORIAL TIERRA NUEVA EN LA CIRCULACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE

La editorial Tierra Nueva se fundó a fines de 1969 en la ciudad de Montevideo en el marco de Iglesia y Sociedad en América Latina (ISAL), un agrupamiento político y religioso protestante que desde principios de esa década apostaba a conjugar fe cristiana y acción política. La ISAL pertenecía a una red transnacional de iglesias protestantes con sede en Ginebra (Suiza) nucleadas en torno al Consejo Mundial de Iglesias (CMI).¹⁶ El CMI era una institución ecuménica creada en 1948 con una marcada preocupación ante los “rápidos cambios sociales” que atravesaban al “tercer mundo”.¹⁷ Los integrantes de la ISAL partían del diagnóstico de que la sociedad latinoamericana se encontraba ante una “hora revolucionaria” a la que los cristianos debían adherirse como expresión de su responsabilidad social.¹⁸ De este modo, se inscribieron en lo que Michael Löwy denominó como “cristianismo liberacionista”, un conjunto de experiencias cristianas (tanto católicas como protestantes) que vincularon la acción religiosa y los movimientos políticos de las izquierdas en la historia reciente de América Latina.¹⁹

Tierra Nueva se enmarcaba en una red de vínculos ecuménicos que se tejían entre Montevideo y Ginebra pero que delimitaban un espacio mayor que albergaba a toda América Latina. Su principal circuito de distribución estaba constituido por una red de librerías protestantes de alcance continental consolidado desde inicios de la

16 Para un estudio sobre la editorial Tierra Nueva, véase F. Brugaletta, “Tierra Nueva (1969-1985). Protestantismo de izquierda, edición y educación en la historia reciente de América Latina”, 2019.

17 Véase: P. Abrecht, *Las iglesias y los rápidos cambios sociales*, 1963; E. de Vries, *El hombre en los rápidos cambios sociales*, 1962.

18 Véase: H. Conteris, “La Iglesia en revolución”, *Cristianismo y Sociedad*, 1964, p. 1.

19 *Guerra de dioses: religión y política en América Latina*, 1999.

década.²⁰ Sobre esa red se distribuyó la principal publicación de la ISAL, la revista *Cristianismo y Sociedad*, a todo el continente.²¹

Julio Barreiro (1922-2005) fue el principal impulsor y conductor del sello editorial desde su rol como secretario de publicaciones de la ISAL. Miembro de la Iglesia Metodista de Montevideo, Barreiro estudió abogacía en la Universidad de la República y se desempeñó allí como docente en las cátedras de Historia de las Ideas y Ciencia Política. Desde joven había encabezado iniciativas editoriales dentro del protestantismo, como el periódico *La Idea* o la revista para niños evangélicos *Arco Iris*. Sin embargo, el proyecto de Tierra Nueva resultaba novedoso, ya que se emparentaba más con otras experiencias del continente como editorial Paz e Terra de Brasil, que buscaban trascender el ámbito confesional y apostaban a competir en el mercado del libro secular. La editorial apostaba a la intersección de dos mundos al ofrecer a lectores evangélicos libros que reflejasen la nueva hora revolucionaria, al tiempo que ofrecía a lectores progresistas libros sobre cristianismo en clave revolucionaria.

De este modo, Julio Barreiro configuró un catálogo en donde combinó títulos sobre teología, estudios sociales de América Latina y pedagogía, en diálogo con las izquierdas intelectuales del continente. La oferta del sello editorial contaba con la presencia de autores pertenecientes al mundo religioso, como pastores y teólogos —mayormente protestantes—, pero también con figuras del mundo secular. El diálogo entre fe y política era el común denominador, y la perspectiva latinoamericanista, su característica más resonante.

20 Entre otros puntos de la red de distribución confesional, se puede mencionar: Librería La Aurora en Argentina y Uruguay; Impresa Methodista y Librería Internacional en São Paulo (Brasil); Librería La Reforma en Puerto Rico; Librería Luz y Verdad en Lima; Librería El Sembrador y El Lucero en Santiago de Chile; Librería Odell en Matanzas (Cuba); Casa Unida de Publicaciones (CUPSA) en ciudad de México; Librería Dominica en República Dominicana, y Librería Senderos en Venezuela. Así como también venta directa a través de representantes de la ISAL: Gerardo Pet en Bolivia, reverendo Jaime Goff en Colombia y Álvaro Ramos en Bogotá, Waldo César en Brasil, reverendo Marcelo Pérez Rivas en San José de Costa Rica, Miguel Calvetti y reverendo Gonzalo Carvajal en Ecuador, Benjamín Monterroso en Guatemala y reverendo Simón Alvarado en Panamá.

21 F. Brugaletta, *"Cristianismo y Sociedad (1963-1973). Protestantismo de izquierda en la historia reciente de América Latina"*, *Catedral Tomada*, 2018, pp. 236-263.

Un folleto institucional de 1972 describía el proyecto editorial de la siguiente manera:

TIERRA NUEVA tiene el propósito de difundir nuevos autores y títulos comprometiéndose con la realidad para contribuir al proceso de liberación del hombre latinoamericano. Un testimonio de lo que está sucediendo en el mundo moderno, para identificarse con aquellos que sufren la opresión. La Librería ofrece a través de un servicio ecuménico, la posibilidad de que la literatura llegue a manos de todos aquellos interesados en la realidad que estamos viviendo.²²

La historia de la editorial puede dividirse en dos etapas: una primera, delimitada entre 1969 y 1973, que se desarrolló en Montevideo; y una segunda, entre 1974 y 1985, que se desarrolló desde la ciudad de Buenos Aires, producto del exilio político del editor. A lo largo de todo este tiempo, Tierra Nueva publicó más de 70 títulos originales y configuró ocho colecciones: Biblioteca Popular (1969-1973), Biblioteca Mayor (1970-1972), Colección Literatura Diferente (1970), Biblioteca de Literatura Popular (1972), Biblioteca Iglesia y Sociedad (1972-1973), Biblioteca Científica (1972-1975), Colección Proceso (1974-1978) y Colección “Jesús de Nazaret” (1977-1982).

Entre los títulos más destacados de la primera etapa pueden ubicarse *Ideología y fe*, de André Dumas —profesor de la Facultad de Teología Protestante de París—; *América Latina: el imperio Rockefeller*, escrito por Paulo Schilling; *El evangelio para los ateos*, de Józef Hromádka —teólogo de Checoslovaquia que discutía con las posturas ortodoxas del régimen soviético respecto al rol de religión en el socialismo—; *Jaramillo, un profeta olvidado*, de Raúl Macín —donde se recuperaba la figura del líder campesino protestante asesinado en México en 1962—, y el título *Religión: ¿opio o instrumento de liberación?*, del teólogo brasileiro Rubem Alves —obra de referencia de la denominada teología de la liberación en clave protestante—. Por su parte, la Colección Literatura Diferente, con

22 Folleto de catálogo, 1972, Archivo Personal de Julio Barreiro, Solymar, Montevideo, Uruguay.

sólo cinco títulos, se destacó con novelas de Mario Levrero y otros cuentistas fantásticos.

En 1974 Julio Barreiro se exilió en Buenos Aires tras haber sido separado de su trabajo en la universidad, perseguido y encarcelado por parte de la dictadura uruguaya (1973-1985). Continuó desde la capital argentina el proyecto editorial que ofició además como sostén económico en tiempos del exilio, contando con apoyo financiero por parte del CMI. En esta segunda etapa porteña se desarrolló la Colección Proceso, cuyos títulos reponían una perspectiva geopolítica de conflictos económicos y sociales en diversos países de América Latina. Por ejemplo, *Las empresas internacionales* (1974), de Alberto Couriel; *Panamá y la zona del canal* (1975), de Xavier Gorostiaga; *Los mineros bolivianos* (1976), del sacerdote católico Gregorio Iriarte, o *Conflicto Honduras-El Salvador* (1977), de Alfredo Bologna.

El golpe de Estado de 1976 en Argentina no supuso la clausura de la editorial, aunque sí la prohibición de algunas de sus publicaciones y condicionamientos que obligaron a desarrollar tácticas de supervivencia, como cambios de títulos o lugares de impresión. Esto se produjo especialmente a partir de 1980, cuando se prohibió la publicación de la revista *Cristianismo y Sociedad* y fue necesario publicar algunos títulos en otras editoriales cristianas como Casa Unida de Publicaciones en México y editorial La Aurora en Buenos Aires, ambas pertenecientes al circuito de edición protestante.

Ahora bien, sin lugar a dudas, los títulos asociados a la pedagogía de Paulo Freire tuvieron un lugar destacado dentro del catálogo de Tierra Nueva. Los libros de Paulo Freire constituyeron el mayor éxito comercial de la editorial en toda su historia. Julio Barreiro se jactaba de poseer los derechos exclusivos para editar los textos del pedagogo brasileño en castellano. De hecho, los primeros tres títulos de la editorial estaban asociados a la pedagogía freireana: *Conciencia y revolución* (1969),²³ *Se vive como se puede* (1969) y *La educación como práctica de la libertad* (1969). El primero era una compilación de ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire organiza-

23 J. Barreiro, J. de Santa Ana, H. Conteris, R. Cetrulo y G. Vincent.

da por la ISAL, mientras que el segundo relataba la experiencia piloto de un “círculo de cultura” desarrollada por estos protestantes en un barrio popular de Montevideo.

Por su parte, *La educación como práctica de la libertad* fue el primer título de autoría de Freire editado en Montevideo. Luego vinieron dos títulos más del autor publicados en esa ciudad: *Pedagogía del oprimido* (1970) y *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973); mientras que en Buenos Aires fueron editados un ejemplar de la revista *Fichas Latinoamericanas*, exclusivamente dedicado a Paulo Freire, y los libros *Educación para el cambio social* (1974) y *Acción cultural para la libertad* (1975). También cabría mencionar *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977), que, si bien la edición estuvo a cargo de Julio Barreiro, fue publicado solamente por Siglo XXI en México debido a las dificultades asociadas al control ideológico por parte de la dictadura argentina.

El vínculo entre el autor y el editor comenzó a gestarse en 1967. Ese año Julio Barreiro empezó a intercambiar correspondencia con Paulo Freire con el fin de organizar un encuentro de formación en Santiago de Chile. Como resultado de ese primer intercambio, en mayo de 1968 se organizó un seminario de capacitación para la concientización conjuntamente por la ISAL, el Movimiento Estudiantil Cristiano (MEC) y el Instituto de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria (ICIRA). En el marco de la capacitación, los protestantes uruguayos de la ISAL le presentaron al pedagogo brasileño un proyecto piloto de “aplicación del método Freire” en una barriada de Montevideo.²⁴ Entre 1965 y 1969 Paulo Freire se desempeñó como asesor de la UNESCO, primero en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), a cargo de Jacques Chonchol, y luego en ICIRA. Ambos organismos del Estado chileno estaban dirigidos por los sectores más radicalizados de la democracia cristiana. Fueron estos jóvenes católicos quienes en 1969 tomaron distancia del gobierno de Frei Montalva y decidieron apoyar la conformación de

24 La experiencia de alfabetización fue realizada en un barrio popular de Montevideo en 1968. Fue publicada en formato de libro bajo el título de *Se vive como se puede*, Tierra Nueva, 1969.

la Unidad Popular que llevó a Salvador Allende a la presidencia en 1970.

En septiembre de 1968, bajo el título de “Contribución al proceso de concientización en América Latina”, Julio Barreiro editó un suplemento especial de la revista *Cristianismo y Sociedad*, una serie de textos con los que habían trabajado juntos en Santiago de Chile.²⁵ Los textos eran presentados como materiales “imprescindibles para todos aquellos que deseen aplicar el método del Prof. Paulo Freire en el proceso de concientización del pueblo latinoamericano”. La “nota explicativa” daba cuenta de los sentidos que los protestantes de la ISAL imprimían a la pedagogía freireana; esto es, no sólo como un método de alfabetización de adultos, sino como un instrumento asociado a las aspiraciones de transformación política y social:

excelente material, pues muestra una nueva concepción de la educación, con una pedagogía propia, capaz de conducir al hombre desde su condición de ser un simple objeto dentro de la actual sociedad, hasta su debido lugar, el de ser SUJETO en el proceso histórico de un nuevo mañana.²⁶

Asimismo, se enfatizaba que se trataba de una edición “no comercial” presentada celosamente como material reservado para “uso interno” de la ISAL. De este modo, es posible sostener que este número especial de la revista *Cristianismo y Sociedad* es la primera publicación de textos de Paulo Freire en Montevideo y que fue

25 ISAL, pp. 1-108. El índice del suplemento está compuesto por los siguientes textos: “La alfabetización de adultos”, “La concepción ‘bancaria’ de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización”, “Investigación y metodología de la investigación del tema ‘generador’”, “A propósito del tema generador y del universo temático”, “Relación bibliográfica: consideraciones críticas en torno del acto de estudiar”, escritos por Paulo Freire; “Sugerencias para la aplicación del método en terrero”, escrito conjuntamente por Paulo Freire y Raúl Vellozo Farías; “Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática”, por José Luis Fiori, y “Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire”, por Ernani María Fiori. Muchos de estos textos serán reescritos por Freire para la publicación de *Pedagogía del oprimido*, así como utilizados por Tierra Nueva como prólogo en este mismo libro, como en el caso del texto del profesor Ernani María Fiori.

26 *Ibid.*, p. 5.

distribuido por la amplia red de librerías y editoriales protestantes asociadas a la ISAL por toda América Latina.²⁷ El éxito que había tenido una primera edición de *Se vive como se puede*, por la editorial Arca en Montevideo, sumado al contacto iniciado en Chile con Freire, permiten suponer que Julio Barreiro reconoció allí la posibilidad de iniciar con este tipo de título una empresa como Tierra Nueva, que le permitiese trascender la comunidad de lectores protestantes.

Un año más tarde, en el número 21 de la revista *Cristianismo y Sociedad*, aparece por primera vez una publicidad de la editorial Tierra Nueva ofreciendo el libro de Paulo Freire *La educación como práctica de la libertad*, que había salido a la venta en noviembre de 1969. El título en cuestión es presentado como la “concepción revolucionaria de la alfabetización”, como “un libro distinto y de total actualidad”. Según planteaba la publicidad, con el “método Paulo Freire” se buscaba provocar en el analfabeto “un desarrollo de su conciencia política con vistas a su participación en el proceso de liberación nacional”.²⁸

Cabe detenerse en el análisis de *La educación como práctica de la libertad*, ya que su proceso de producción y circulación resulta extensible a otros títulos del autor en Tierra Nueva. Una de las primeras cuestiones que considerar está relacionada con el texto original, ya que aporta referencias sobre las conexiones internacionales que se tejen entre editores y la importancia de las traducciones en el intercambio de saberes pedagógicos a escala transnacional. En el caso de este título, la traducción fue hecha por Lilián Ronzoni —una empleada administrativa de Tierra Nueva—, de la versión en portugués publicada por la editorial Paz e Terra.

Paz e Terra fue la primera en editar a Paulo Freire en su propio idioma en 1967, cuando Freire ya se encontraba exiliado en Chile. La editorial Paz e Terra había sido creada un año antes por iniciativa de Waldo César (referente del movimiento ecuménico de la

27 El ICIRA contaba con editorial propia, la cual editó libros de Paulo Freire hasta 1969, aunque su circulación estaba circunscrita, en principio, a Chile. A partir de ese año, Freire abandona Chile y los derechos de autor de su obra en español aparecen asociados sólo a Tierra Nueva.

28 ISAL, publicidad de Tierra Nueva, *Cristianismo y Sociedad*, 1969, p. 71.

ISAL en Brasil) y Moacyr Félix (colaborador del Partido Comunista Brasileño y uno de los fundadores del Comando de Trabalhadores Intelectuais). La nueva editorial se proponía divulgar obras sobre cristianismo de izquierda y los diálogos entre marxismo y religión. De allí su nombre, inspirado en la encíclica papal de Juan XXIII “Pacem in Terris”, de 1963, con un cambio en la formulación con la conjunción “e” que aportaba claras referencias a los procesos de reforma agraria.

La figura del editor, Waldo César, resulta una pieza clave para comprender los vínculos ecuménicos de esta editorial. Graduado en el Instituto Ecuménico del Consejo Mundial de Iglesias (Ginebra), fue secretario ejecutivo del Sector de Responsabilidad Social de la Iglesia de la Confederación Evangélica de Brasil entre 1955 y 1964. Fue uno de los fundadores del Centro Ecuménico de Información (CEDI) y unos de los referentes de la ISAL en Brasil.²⁹ Desde su creación, la editorial fue objeto de vigilancia política, en tanto era considerada un instrumento de infiltración comunista a través de la religión.³⁰ Paz e Terra editó desde entonces los principales títulos de Paulo Freire en Brasil hasta hoy en día.³¹ El perfil de esta editorial brasileña era visto como modelo por Julio Barreiro; por este motivo, pueden ser considerados proyectos similares en su propósito de conjugar cristianismo e izquierdas.

Esta conjunción de cristianismo y política queda en evidencia en los paratextos que acompañan la edición de este libro por Tierra Nueva; en el prólogo, escrito por Julio Barreiro, éste la define como “cristiano militante” y, como si fuera un adelanto para los lectores de lo que sería el próximo título de la editorial, el editor afirma:

29 Véase, A. Paredes, “Ecumenismo y comunismo. Paralelismos y diferencias de las trayectorias de militancia en los autores de la *Revista Paz e Terra* (Brasil, 1966-1969)”, *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 2017, pp. 223-240.

30 Véase, L. Pereira, “A lista negra dos livros vermelhos: uma análise etnográfica dos livros apreendidos pela polícia política no Rio de Janeiro”, 2010.

31 La editorial contó con el apoyo fundamental de Enio Silveira, director de Civilizacao Brasileira y también miembro del Partido Comunista. En 1975 el sello Paz e Terra es vendido a Fernando Gasparian y en 2012 la editorial fue comprada por el Grupo Record, que actualmente posee los derechos de la mayor cantidad de los títulos de Paulo Freire en Brasil.

la pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una ‘pedagogía del oprimido’. No postula, por lo tanto, modelos de adaptación ni de transición ni de ‘modernidad’ de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación total.³²

En ambos casos el editor destaca el carácter “cristiano” de Freire, pero a la vez lo inscribe en apuestas políticas más amplias de los sectores de izquierda, como una pedagogía adecuada para la “transformación” de América Latina. Otro paratexto probablemente a cargo de Julio Barreiro aparecía en la contratapa:

¿Qué significa educar, en medios de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo xx? Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una “pedagogía del oprimido”. No postula, por tanto, modelo de adaptación, ni de transición, ni de “modernidad” de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio, de transformación social [...] Y aquí está el QUID de toda la cuestión. La pedagogía del oprimido se convierte en la práctica de la libertad.³³

En este texto también se insiste en la asociación entre pedagogía y procesos políticos de liberación, asociación que había motorizado a los miembros del movimiento de la ISAL para entrar en contacto con el pedagogo en Chile y emprender la divulgación de su obra. El *quid* de la cuestión estaba en la novedad de la propuesta, una novedad que dialogaba de cerca con las apuestas políticas de amplios sectores asociados a los movimientos populares de América Latina a principios de 1970. Con las siguientes palabras culminaba Julio Barreiro el prólogo del libro: “no perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana”.

32 J. Barreiro, “Prólogo”, en P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 1969, p. 22.

33 P. Freire, *La educación...*, contratapa.

Si la función de los paratextos presentes en el prólogo y la contratapa era persuadir a los posibles lectores de la compra del libro, otro aspecto que formaba parte de la materialidad del libro en tanto objeto era el diseño de formato. Los ejemplares de Tierra Nueva eran de escasas dimensiones, ya que no superaban los 16.5 cm de largo por 10.5 cm de ancho. Este tamaño pequeño seguía el patrón de los “libros de bolsillo”, que permitía abaratar costos y tornar los ejemplares en objetos fáciles de manipular. Sus dimensiones y maniobrabilidad los hacían propicios para ser leídos en cualquier tiempo y lugar; y la calidad media del papel los distinguía de aquellas ediciones más robustas y con tapas duras de circulación más restringida. Por otra parte, una característica distintiva de los libros de Paulo Freire en Tierra Nueva eran las tapas diseñadas por Horacio Añón, que se diferenciaban por sus colores fuertes y contrastantes, así como por el uso de fotografías y figuras con connotaciones de realismo social.³⁴

Por otro lado, son significativos los datos de producción que aportan las notas de imprenta. Los libros de Tierra Nueva en Montevideo eran impresos en la Comunidad del Sur, un taller gráfico dirigido por anarquistas que hacían las impresiones “en forma cooperativa”, muy probablemente, por la época, con una máquina de linotipo. Cabe señalar asimismo que la logística de la distribución en las oficinas de la editorial en Montevideo era realizada de modo bastante artesanal. Según los testimonios de los hijos de Julio Barreiro, ellos estaban encargados de la atención al público en la librería que quedaba ubicada a un lado de la Iglesia Metodista Central en el centro de la ciudad; al mismo tiempo, eran responsables de recibir los pedidos que llegaban desde el exterior y armar los atados de libros, que luego se cargaban y se despachaban por correo aéreo.³⁵

34 Horacio Añón fue el ilustrador de muchos de los libros de Tierra Nueva. Nació en Montevideo en 1940, estudió Arquitectura, pero se dedicó al diseño gráfico y la fotografía. Trabajó para muchas editoriales, tales como Tauro, Biblioteca de Marcha, Revista Uruguaya de Psicoanálisis y Banda Oriental. Véase G. Remedi y X. Moraes, *Relevamiento del diseño gráfico en Uruguay*, 2009.

35 F. Brugaletta, entrevista a Eduardo y Álvaro Barreiro, Montevideo, 23 de julio, 2015.

IMAGEN 1

Portada de la primera edición en español de *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, impresa en Montevideo en 1970 y cuyo diseño corresponde a Horacio Añón



Fotografía de F. Brugaletta.

Sin embargo, esta logística de la distribución no les permitía suplir la demanda creciente de los libros de Paulo Freire. Como sostienen los hijos de Julio Barreiro, él era consciente de la existencia de un mercado ilegal de “ejemplares piratas” de los libros de Freire en la calle Corrientes en Buenos Aires, pero Tierra Nueva era incapaz de contrarrestarlo por sí sola.³⁶ Quizá éste fue uno de los motivos principales que llevaron a Julio Barreiro a establecer una alianza con Arnaldo Orfila Reynal, de la editorial Siglo XXI, alianza que le permitió rápidamente sortear los problemas de distribución y traspasar las fronteras del mercado puramente evangélico y uruguayo.

La editorial Siglo XXI había sido creada en México en 1965 por Arnaldo Orfila Reynal, tras su polémico desplazamiento como

³⁶ *Loc. cit.*

director del Fondo de Cultura Económica.³⁷ Como sostiene Gustavo Sorá, cuando Orfila Reynal inició Siglo XXI en 1965 su propuesta editorial se enmarcó en un proceso de “profesionalización de las ciencias sociales” y por la “avanzada política de izquierdas marcada por el tercermundismo y la revolución cubana”.³⁸ La alianza de coedición con Siglo XXI le permitía a Tierra Nueva llegar a un mercado de lectores vinculados con las universidades y el pensamiento progresista de toda América Latina más allá de la red de distribución ecuménica.

Desde el inicio, los libros de Paulo Freire se convirtieron en los títulos más vendidos de esta editorial protestante. Esto se puede comprobar si se analiza el número de reediciones de los libros pertenecientes al catálogo de Tierra Nueva. La mayoría de los títulos presenta sólo una edición; en cambio, los libros de Paulo Freire tuvieron varias reediciones. Por ejemplo, el libro *La educación como práctica de la libertad* contaba con 29 reediciones entre 1970 y 1982; *Pedagogía del oprimido*, con 25 reediciones y *¿Extensión o comunicación?*, con 11 ediciones. Si se considera además que el número de ejemplares impresos por cada edición era de 3 000, es posible mensurar la dimensión de la oferta editorial que encabezaba Tierra Nueva, así como la importante demanda por parte del público lector.

Durante la segunda etapa de la editorial Tierra Nueva en Buenos Aires, iniciada en 1974, se publicaron tres títulos asociados a Paulo Freire; el primero de ellos fue como parte de la revista *Fichas Latinoamericanas*: “Paulo Freire en América Latina”, que —entre otros tópicos de interés— incluía textos inéditos del pedagogo brasileño sobre teología negra que reflejaban los vínculos que había estrechado a su paso por Estados Unidos durante 1969; en segundo lugar, *Educación para el cambio social* (1974), que compartía con

37 Arnaldo Orfila Reynal nació en Argentina en la ciudad de La Plata en 1897; fue alumno de la primera cohorte del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, donde luego obtendría el grado de doctor en química a inicios de la década de los veinte. Con el movimiento de la reforma universitaria fue un reconocido líder político y promotor cultural y se integró a redes intelectuales internacionales que lo llevarían hasta México a fines de los años treinta.

38 “Edición y política. Guerra Fría en la cultura latinoamericana de los años ‘60”, *Revista del Museo de Antropología*, 2008, p. 101.

otros dos educadores vigentes en aquel momento, Pierre Furter e Iván Illich; finalmente, *Acción cultural para la libertad* (1975), que es el último que Tierra Nueva logró editar en Buenos Aires. Como se mencionó al inicio de este apartado, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977) fue el último libro de Paulo Freire editado por Julio Barreiro, pero debido a las dificultades asociadas al control ideológico por parte de la dictadura argentina debió ser editado en México sólo bajo el sello de la editorial Siglo XXI.

IMAGEN 2

Portada del libro *Acción cultural para la libertad*, editado por Tierra Nueva en Buenos Aires en 1974 y cuyo diseño también corresponde a Horacio Añón



Fotografía de F. Brugaletta.

La persecución a los libros de Freire por parte de la dictadura argentina se oficializó en 1978, con la resolución del Ministerio de Cultura y Educación, que prohibía su uso en el sistema educativo

y exigía su retiro de las bibliotecas escolares.³⁹ La editorial Tierra Nueva pudo seguir funcionando, pero impedida de publicar a su principal autor. En 1985, con el retorno de la democracia en Uruguay, Julio Barreiro recupera su cargo en la Universidad de la República y cierra definitivamente el sello editorial. Los derechos de los libros de Paulo Freire en castellano quedaron bajo la órbita de Siglo XXI, que pudo reabrir sus puertas en Argentina en 2002.⁴⁰

UNA APROXIMACIÓN A LA CIRCULACIÓN GLOBAL DE *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*

Pedagogía del oprimido es quizá el título más reconocido de Paulo Freire en el mundo entero. Desde su primera publicación en 1970 se tradujo a centenares de idiomas y se difundió a través de diversas editoriales por los cinco continentes. Hoy en día constituye una obra clásica que puede encontrarse en las librerías de todo el mundo junto a otros reconocidos pensadores contemporáneos. En este apartado se realiza una aproximación a la circulación de *Pedagogía del oprimido* poniendo el foco en la importancia de las redes editoriales para comprender de qué modo una pedagogía producida en América Latina logró difundirse a escala global. En particular, se analiza el papel de las editoriales cristianas como Tierra Nueva en el impulso inicial de difusión material de esta obra freireana.

Pedagogía del oprimido se publicó por primera vez en 1970 en dos hemisferios a la vez. Por un lado, la primera edición en castellano, que correspondió a la editorial Tierra Nueva en Montevideo y, por otro, una versión en inglés que fue publicada por Herder & Herder en Nueva York. Es decir, se trata de un libro que desde sus inicios tuvo un carácter transnacional diferente del contexto de producción que le había dado origen a sus ideas. Hay un carácter errante de la obra, que acompañaba de algún modo el éxodo de su

39 Resolución 1541/78, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 17 de octubre de 1978.

40 G. Sorá, *Editar desde la izquierda...*

autor, obligado al exilio desde 1964, y daba cuenta de los circuitos de comunicación de los que formaba parte. Uno de esos circuitos, principal para la difusión material de su obra durante la década de los sesenta, fue el conformado por editoriales cristianas a las que además se sumaron editoriales seculares de carácter progresista. En el cuadro 1 se pueden observar algunas de las casas editoriales que publicaron *Pedagogía del oprimido*, según el año de la primera edición, el idioma y la ciudad de publicación.

CUADRO 1

Comparativo de ediciones internacionales de *Pedagogía del oprimido*

Año	Ciudad	País	Idioma	Editorial
1970	Montevideo	Uruguay	Español	Tierra Nueva
1970	Nueva York	EE. UU.	Inglés	Herder & Herder
1971	Milán/Roma	Italia	Italiano	Mondadori
1971	Stuttgart	Alemania	Alemán	Kreuz Verlag
1972	Oporto	Portugal	Portugués	Afrontamento
1972	Buenos Aires	Argentina	Español	Siglo XXI-Tierra Nueva
1972	Baarn	Alemania	Alemán	In der Toren
1972	Londres	Inglaterra	Inglés	Penguin Books
1972	Jakarta	Indonesia	Indonesio	LP3ES
1973	México	México	Español	Siglo XXI/Tierra Nueva
1973	Copenhague	Dinamarca	Danés	Christian Ejlers
1974	Rio de Janeiro	Brasil	Portugués	Paz e Terra
1974	París	Francia	Francés	Maspero
1974	Atenas	Grecia	Griego	Rappas
1977	Bogotá	Colombia	Español	Siglo XXI/Tierra Nueva
1978	Madrid	España	Español	Siglo XXI/Tierra Nueva
1979	Tokio	Japón	Japonés	Aki Shobo

Fuente: M. Gadotti y C. A. Torres, *Paulo Freire: una biobibliografía*, 2001.

Son pocas las cartas que se conservan del intercambio entre Julio Barreiro y Paulo Freire.⁴¹ Una de ellas está fechada el 24 de febrero de 1970 y fue escrita en Ginebra. Freire había llegado desde Estados Unidos, donde había pasado una estancia en Harvard durante 1969.

41 Por el momento, en el Archivo Personal de Julio Barreiro en Solymar (Montevideo, Uruguay) sólo se encontraron tres cartas recibidas de Paulo Freire. De igual modo, en el Instituto Paulo Freire en São Paulo (Brasil) con otras recibidas de Julio Barreiro, pero a principios de la década de los ochenta. En el fondo documental de la editorial Tierra Nueva conservado en una biblioteca protestante en el barrio de Flores (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina), tampoco se encontró correspondencia, ya que se preserva documentación mayormente producida entre 1974 y 1983. Señalo esto a fin de marcar las dificultades empíricas para rastrear los vínculos autor-editor y la importancia de conservar los fondos documentales relativos a emprendimientos editoriales.

Desde 1970 y hasta su regreso definitivo del exilio a Brasil en 1979, Paulo Freire trabajó en la sede del CMI en Ginebra, desde donde coordinó diversos programas educativos principalmente desarrollados en África. De este modo, el vínculo de Freire iniciado con los protestantes de la ISAL en 1967 adquiriría un punto de institucionalización formal como personal especializado del CMI. Desde Ginebra el pedagogo coordinó el proceso de edición de *Pedagogía del oprimido* en varias lenguas, como explicita el contenido de la carta, que es además ilustrativa del vínculo de confianza que existía con el editor de Tierra Nueva en tanto encargado de sus obras en castellano:

Mi querido Julio,/ Hoy, recién, una pequeña nota para decirte que, hace 10 días, estamos en Ginebra [...] Estuve con Julio de Santa Ana en Washington, en la reunión de CICOP [Catholic Inter-American Cooperation Program]. Su intercambio fue fantástico. Leí, durante los días que estuve en CICOP, gran parte de la traducción de *Pedagogía del oprimido*. Me parece muy buena. La edición americana sólo saldrá el próximo otoño; en cuanto a la alemana, entra ahora en la fase de la traducción. Posiblemente habrá una edición francesa. ¿Cuándo saldrá la de Uds.? Todo indica que será la primera. En cuanto a la brasilera, no creo que sea posible, en función de un nuevo decreto que somete toda producción intelectual a una censura previa.⁴²

Como sostiene el propio Paulo Freire en la carta, la versión en castellano de Tierra Nueva sería la primera edición de *Pedagogía del oprimido*. Él ya había revisado la traducción, que probablemente le llevó Julio de Santa Ana desde Montevideo.⁴³ La traducción del “original” en portugués al castellano estuvo a cargo de Jorge Mellado, uno de los colaboradores de Freire en el ICIRA (Santiago de Chile), ya que allí fue donde el pedagogo produjo y compiló los textos que

42 Carta de Paulo Freire a Julio Barreiro, 24 de febrero de 1970, Archivo Personal de Julio Barreiro, Solymar, Montevideo (traducción mía).

43 Julio de Santa Ana (1934-). Uruguayo, metodista y militante de la ISAL. Se exilió en Ginebra a partir de 1972, donde desempeñó funciones en el CMI como secretario ejecutivo de Estudios y Publicaciones de la Comisión para la Participación de las Iglesias en el Desarrollo, comisión que luego dirigió entre 1979 y 1982.

conformaron el libro como producto de sus conversaciones con los participantes de los cursos de capacitación que brindaba.

La versión de Estados Unidos, según indicaba, saldría publicada el siguiente otoño, esto es, a fines de 1970, ya que aún se encontraba en proceso de traducción a cargo de una alumna de Freire que se llamaba Myra Bergman Ramos. Asimismo, proyectaba una versión en alemán, en francés y otra en portugués, aunque con distinta suerte, que finalmente fueron editadas en 1974 por la casa parisina Maspéro y la brasilera Paz e Terra.

Resulta necesario detenerse en la forma de producción intelectual de Paulo Freire para comprender el proceso de gestación del libro. Como sostienen Moacir Gadotti y José Romão, Freire acostumbraba a escribir a mano en papeles dispersos distintas reflexiones que iba efectuando en el intercambio con otras personas en los cursos de capacitación que realizaba en el ICIRA.⁴⁴ Por lo que se sabe, colaboradores se encargaban de transcribir esos fragmentos manuscritos en máquina de escribir. También señalan los autores que el propio Paulo Freire le entregó una copia manuscrita del texto a Jacques Chonchol como gesto de agradecimiento por sus años de trabajos compartidos en el instituto. Aparentemente, este manuscrito fue producido especialmente por Freire para Chonchol; por lo tanto, es diferente de aquel que transcribieron los colaboradores del ICIRA y del que, se supone, partió el texto mecanografiado que fue utilizado como “original” para la edición de Tierra Nueva.

Como se indicó en el apartado anterior, fue tal el éxito de ventas de los libros de Paulo Freire que Julio Barreiro tuvo que desarrollar una alianza con la editorial Siglo XXI para poder responder a la demanda y los problemas que ocasionaban las ediciones “piratas” que comenzaban a circular, particularmente en Buenos Aires. De este modo, a partir de 1972 *Pedagogía del oprimido* es publicado en Buenos Aires en coedición entre Siglo XXI y Tierra Nueva. Entre 1970 y

44 J. E. Romão y M. Gadotti, “Prefacio à segunda edição dois manuscritos da Pedagogia do oprimido”, en P. Freire, *et al.*, *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)*, 2018, pp. 6-24.

1982 ambas editoriales reeditaron 25 veces *Pedagogía del oprimido*, con tiradas aproximadas de 3000 ejemplares cada una.⁴⁵

Por su parte, la versión estadounidense de *Pedagogía del oprimido* fue publicada a fines de 1970 en la ciudad de Nueva York a través de la editorial cristiana Herder & Herder.⁴⁶ La editorial Herder fue fundada por Bartolomeus Herder en Friburgo, Alemania, en 1801. Desde sus inicios, el catálogo combinaba obras de teología cristiana y pedagogía. En 1957 Herder & Herder abrió una sucursal en Nueva York bajo la dirección de Werner Mark Linz (1935-2013). Linz se desempeñó como director de Herder & Herder y Seabury Press (editorial de la iglesia episcopal) y como presidente del grupo editorial Continuum entre 1979 y 1999, tanto en Londres como en Nueva York. Linz se destacó por “radicalizar” el catálogo, atento a los cambios culturales y las posibilidades del mercado editorial en los sesenta. En una nota de 1971, en *The New York Times*, daba cuenta de los cambios que experimentaba la editorial: “continuamos con nuestros libros de teología de alto calibre, pero nos parece que las ciencias sociales, con su preocupación por el hombre y su relación con el mundo, constituyen el área lógica próxima para que la religión se alinee”.⁴⁷

No resulta casual que el prólogo de la edición neoyorkina haya estado a cargo de Richard Shaull,⁴⁸ uno de los teólogos de la ISAL,

45 Información extraída del catálogo editorial de Tierra Nueva de 1982, Archivo Personal de Julio Barreiro, Solymar, Montevideo.

46 Los derechos de publicación de *Pedagogy of the oppressed* en inglés fueron pasando por distintos sellos. En 1979 Werner Mark Linz funda la editorial Continuum, con sede en Nueva York y Londres. En 2012, Continuum es adquirida por el grupo Bloomsbury Publishing, con sedes en Londres, Nueva York, Nueva Delhi y Sydney y cuyo *best-seller* más destacado es la saga de libros de Harry Potter.

47 H. Raymont, “Herder and Herder Books undergo a vast change”, *The New York Times*, 27 de mayo, 1971, p. 32 (traducción mía).

48 Richard Shaull (1919-2002) fue un teólogo presbiteriano estadounidense con una importante presencia en América Latina y en la conformación de muchos grupos protestantes de izquierdas. Se graduó en Teología en 1941 en el Seminario Teológico de Princeton. Entre 1942 y 1950 desarrolló una experiencia misionera en Colombia y en 1952 se estableció en Brasil, donde desarrolló un importante trabajo social en las favelas de São Paulo bajo el impulso de la Unión Cristiana de Estudiantes de Brasil (UCEB) y el sector de Responsabilidad Social de la Confederación Evangélica de Brasil (CEB). En 1960, por diferencias internas en el seminario de

quien se encontraba nuevamente en Princeton al mismo tiempo que Paulo Freire transitaba una estancia de investigación en Harvard durante 1969. Shaull ofició de introductor de la obra de Freire en la comunidad de lectores de Nueva York, al conectar los saberes y prácticas pedagógicas forjados en una realidad distante como la del noreste brasileño o el campesinado chileno, con los problemas del “primer mundo”. Por ello, resaltaba las propuestas pedagógicas de Freire no sólo como un método de enseñanza de la lectura y la escritura sino como un método para que las “masas desheredadas” adquirieran conciencia de su situación en el mundo y por tanto actuaran con iniciativa de transformación en clave de desarrollo nacional. La educación a partir de Freire, planteaba el teólogo, recobraba su “fuerza subversiva”, fuerza de transformación que no sería tarea exclusiva de los países del “tercer mundo” sino de compromiso militante que se esparcía de modo global y desde allí destacaba la potencia del nuevo libro y la necesidad de su publicación en Estado Unidos:

En este país [Estados Unidos], poco a poco nos damos cuenta del trabajo de Paulo Freire, pero hasta ahora lo hemos pensado principalmente en términos de su contribución a la educación de adultos analfabetos en el Tercer Mundo. Sin embargo, si miramos más de cerca, podemos descubrir que tanto su metodología como su filosofía educativa son tan importantes para nosotros como para los desposeídos de América Latina. Su lucha para convertirse en sujetos libres y participar en la transformación de su sociedad es similar, en muchos sentidos, a la lucha no sólo de los negros y mexicano-estadounidenses, sino también de los jóvenes de clase media en este país. Y la nitidez y la intensidad de esa lucha en el mundo en desarrollo bien pueden proporcionarnos nuevos conocimientos, nuevos modelos y una nueva esperanza a medida que enfrentamos nuestra propia situación. Por esta razón, considero que la

Campinas, renuncia a su cargo y varios de sus alumnos son expulsados (entre ellos, el joven teólogo Rubem Alves).

publicación de *Pedagogía del oprimido* en una edición en inglés es algo así como un acontecimiento.⁴⁹

Richard Shaull inscribía de este modo la publicación del libro de Freire en tres colectivos estadounidenses: negros, mexicanos migrantes y jóvenes de clases medias. Lo inscribía como “acontecimiento” dentro de una cadena de luchas sociales de los sectores progresistas estadounidenses. Al hacerlo proponía a los lectores de Freire en Nueva York una clave de lectura desde donde interpretar la propuesta freireana en una “sociedad tecnológica avanzada”.⁵⁰ Los sujetos a los que buscaba interpelar Shaull no pertenecían ni al campesinado ni a sectores obreros industriales, sino a los jóvenes de las clases medias progresistas estadounidenses que formaban parte de una tradición de protestas forjada al calor de la lucha contra la guerra de Vietnam y la ampliación de los derechos civiles. Los jóvenes, argumentaba, también tienen “derecho a decir su palabra”; por tanto, el método de Paulo Freire contribuiría a la formación de un hombre nuevo y una nueva era en todo Occidente.

REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se caracterizó el papel de las editoriales en la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de la educación y se destacó especialmente el rol de la editorial protestante Tierra Nueva. En el primer apartado se recuperaron algunos aportes teórico-metodológicos provenientes del campo de estudios del libro y la edición para comprender la circulación material de las ideas pedagógicas: por un lado, el descentramiento de la figura del autor para visibilizar la importancia de los editores como conectores de saberes en la historia de la educación; por otro, la noción de circuito de comunicación, que permite enfocar a un conjunto amplio

49 Traducción mía del prólogo de la primera edición, reeditado en 2005 por Continuum. R. Shaull, “Foreword”, en P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, 2005, p. 29.

50 *Ibid.*, p. 31.

de actores que intervienen en los procesos de edición: traductores, prologuistas, impresores y libreros. Asimismo, se destacó la relevancia de adoptar una perspectiva multicéntrica para comprender las lógicas de la circulación y el intercambio intelectual. Las editoriales cristianas fueron agentes claves de la circulación de los libros de Paulo Freire, al conectar globalmente una pedagogía producida en América Latina.

En este sentido, editoriales latinoamericanas vinculadas con el cristianismo de izquierda, como Paz e Terra en Brasil o ICIRA en Chile, dieron los impulsos iniciales a este proceso de circulación. Por su parte, la editorial protestante de origen uruguayo Tierra Nueva fue particularmente significativa en la difusión de esta pedagogía en el mercado del libro hispanoamericano. Se precisó, en el segundo apartado, el “circuito de comunicación” que se constituyó entre Paulo Freire y sus lectores, conformado por quienes trabajaban en torno al proyecto de Tierra Nueva: traductoras, diseñadores gráficos, impresores y encargados de la comercialización.

Se destacó la figura de Julio Barreiro (1922-2005), en tanto director de Tierra Nueva, en la conexión de los circuitos editoriales de la obra freireana. Así como en Brasil la editorial Paz e Terra fue la principal agente de difusión en lengua portuguesa, en el mundo hispanoparlante lo fue Tierra Nueva en alianza con Siglo XXI. Sin embargo, cabe señalar que no fue la única editora de Freire en castellano, sino la que tuvo los derechos exclusivos para editar sus principales títulos. Iniciados los contactos entre Julio Barreiro y Paulo Freire en 1967, este vínculo autor-editor resultó fundamental para que los principales títulos de Freire se conocieran no sólo en un mercado nacional, como es el caso de Chile o el mundo meramente confesional, sino por un público más amplio. La editorial Tierra Nueva apostaba a la intersección de dos mundos al ofrecer a lectores evangélicos progresistas libros sobre la nueva hora revolucionaria, al tiempo que brindaba a lectores progresistas libros sobre cristianismo en clave revolucionaria. La alianza de coedición con Siglo XXI —esto es, entre los editores Julio Barreiro y Orfila Reynal— permitió trascender las fronteras confesionales y abastecer una demanda creciente de lectores del mundo progresista a escala regional.

Finalmente, otras editoriales cristianas también desempeñaron un importante rol en la introducción de la pedagogía freireana en el “primer mundo”, como se analizó en el caso de *Pedagogía del oprimido*. Allí editores y prologuistas oficiaron de mediadores entre una “pedagogía del tercer mundo” y los lectores progresistas del norte global. Analizamos en particular el caso de la edición de Herder & Herder en Nueva York. Este tipo de ejercicio se puede extender a Francia, con los casos de Les Éditions du Cerf, Christian Ejlersen en Dinamarca o Kreuz Verlag en Alemania. Asimismo, cabe reconocer un circuito de editoriales no confesionales ligado al mundo de las izquierdas progresistas que también contribuyó a este proceso de globalización. Para el caso del mercado del libro hispanoamericano, claramente la referencia clave fue Siglo XXI, que retuvo los derechos de autor de la obra de Freire en castellano desde 1977. En otros idiomas, otras editoriales asociadas al mundo progresista integran a sus catálogos libros de Freire, como Mondadori (Italia), Maspero (Francia), Writers and Readers (Reino Unido), Aki Shobo (Japón) y LP3ES (Indonesia).

La mirada puesta en las editoriales que oficiaron de plataformas de circulación de las ideas y prácticas pedagógicas de Paulo Freire en la historia reciente permite bosquejar —aunque de modo incipiente— un mapa de su difusión a escala global. Esta cartografía abre la posibilidad de incursionar con investigaciones empíricas en el abordaje de los procesos de apropiación de la obra freireana que se desarrollaron a escala local en los distintos contextos de recepción, así como también caracterizar las heterogéneas comunidades de lectores que se inspiraron en sus ideas para recrear prácticas pedagógicas en clave de emancipación social e intelectual.

REFERENCIAS

Abrecht, Paul, *Las iglesias y los rápidos cambios sociales*, Buenos Aires, Aurora, 1963.

Aguirre Lora, María Esther, “Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica”, *Archivos de Ciencias*

- de la Educación*, vol. 11, núm. 11, 2017, pp. 1-13, <<https://doi.org/10.24215/23468866e019>>, consultado el 12 de noviembre, 2019.
- Aguirre Lora, María Esther, “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 1, 2001, pp. 2-19.
- Bagchi, Barnita, “Connected and entangled histories: writing histories of education in the Indian context”, *Paedagogica Historica*, vol. 50, núm. 6, 2014, pp. 813-821.
- Barreiro, Julio, “Prólogo”, en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969, pp. 9-23.
- Barreiro, Julio, Julio de Santa Ana, Hiber Conteris, Ricardo Cetrulo y Vincent Gilbert, *Conciencia y revolución*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- Bertrand, Romain, “Historia global, historias conectadas: ¿un giro historiográfico?”, *Prohistoria*, vol. 18, núm. 24, 2015, pp. 3-20.
- Brugaletta, Federico, “Tierra Nueva (1969-1985). Protestantismo de izquierda, edición y educación en la historia reciente de América Latina”, tesis de magíster en Historia y Memoria, Ensenada, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, 2019, <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1064/te.1064.pdf>>, consultado el 27 de noviembre, 2019.
- Brugaletta, Federico, “*Cristianismo y Sociedad* (1963-1973). Protestantismo de izquierda en la historia reciente de América Latina”, *Catedral Tomada*, vol. 6, núm. 11, 2018, pp. 236-263.
- Brugaletta, Federico, entrevista a Eduardo y Álvaro Barreiro, Montevideo, 23 de julio, 2015 (inédita).
- Chartier, Roger, *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- Conteris, Hiber, “La Iglesia en revolución”, *Cristianismo y Sociedad*, vol. 2, núm. 6, 1964, pp. 1-2.
- Cucuzza, Héctor y Roberta Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012.
- Darnton, Robert, *El beso de Lamourette: reflexiones sobre historia cultural*, Buenos Aires, FCE, 2010.

- Diego, José Luis de (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2010*, Buenos Aires, FCE, 2014.
- Fernández Mouján, Inés, *Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural*, Buenos Aires, Noveduc, 2016.
- Freire, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Montevideo, Tierra Nueva, 1973.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- Freire, Paulo, Iván Illich y Pierre Furter, *Educación para el cambio social*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1974.
- Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: una biobibliografía*, México, Siglo XXI Editores, 2001.
- Gruzinski, Serge, “Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*”, *Topoi*, vol. 2, núm. 2, 2001, pp. 175-195.
- ISAL, publicidad de Tierra Nueva, *Cristianismo y Sociedad*, núm. 21, 1969, p. 71.
- ISAL, “Contribución al proceso de concientización en América Latina”, *Cristianismo y Sociedad*, suplemento especial, 1968, pp. 1-108.
- Kirkendall, Andrew, *Paulo Freire and the Cold War politics of literacy*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2014.
- Linares, María Cristina, “Posibles itinerarios y recepciones del método intuitivo en la Argentina (1880-1910)”, *Del Prudente Saber*, vol. 13, núm. 7, 2012, pp. 8-26.
- Löwy, Michael, *Guerra de dioses: religión y política en América Latina*, México, Siglo XXI Editores, 1999.
- Ossenbach Sauter, Gabriela, “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes”, *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 2000, vol. 19, pp. 195-203.
- Paredes, Alejandro, “Ecumenismo y comunismo. Paralelismos y diferencias de las trayectorias de militancia en los autores de la *Revista Paz e Terra* (Brasil, 1966-1969)”, *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, vol. 22, núm. 50, 2017, pp. 223-240.

- Pereira, Luciana, “A lista negra dos livros vermelhos: uma análise etnográfica dos livros apreendidos pela polícia política no Rio de Janeiro”, tesis de Doctorado en Antropología Social, Universidade Federal do Ríó de Janeiro, Ríó de Janeiro, 2010.
- Puigrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Buenos Aires, Colihue, 2011.
- Raymont, Henry, “Herder and Herder Books undergo a vast change”, *The New York Times*, 27 de mayo, 1971, p. 32.
- Remedi, Gustavo y Ximena Moraes, *Relevamiento del diseño gráfico en Uruguay*, Montevideo, Ministerio de Educación y Cultural, 2009.
- Resolución 1541/78, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 17 de octubre, 1978.
- Rodríguez, Lidia, *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Colihue, 2015.
- Roldán Vera, Eugenia, “Internacionalización pedagógica y comunicación en perspectiva histórica: la introducción del método de enseñanza mutua en Hispanoamérica independiente”, en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires, Granica, 2011, pp. 297-339.
- Romão, José Eustáquio y Moacir Gadotti, “Prefacio à segunda edição dois manuscritos da Pedagogia do oprimido”, en Paulo Freire, Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão y Moacir Gadotti, *Pedagogia do oprimido (o manuscrito)*, São Paulo, Instituto Paulo Freire/Uninove/Big Time, 2018, pp. 6-24.
- Rosales Morales, Francisco Javier, “Proyectos editoriales de la Secretaría de Educación Pública: 1921-1934. Apuntes para una historia del libro y la lectura”, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE-Cinvestav, 2016.
- Se vive como se puede* (anón.), Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- Shaul, Richard, “Foreword”, en Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, Continuum, 2005, pp. 29-34.
- Sorá, Gustavo, *Editar desde la izquierda. La agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2017.

- Sorá, Gustavo, “El libro y la edición en Argentina. Libros para todos y modelo hispanoamericano”, *Políticas de la Memoria*, núm. 10-11-12, 2012, pp. 125-142.
- Sorá, Gustavo, “Edición y política. Guerra Fría en la cultura latinoamericana de los años ‘60’”, *Revista del Museo de Antropología*, vol. 1, núm. 1, 2008, pp. 97-114.
- Stagno, Leandro, “La política editorial de Lorenzo Luzuriaga. Prensa pedagógica y colecciones de libros en la circulación transnacional de la Escuela Nueva”, XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Políticas, Espacio Público y Disputas en la Historia de la Educación de América Latina, Montevideo, Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, 2018, pp. 1-14 (agradezco al autor el haberme facilitado una copia de este texto aún inédito).
- Torres, Carlos, *First Freire: early writings in social justice education*, Nueva York, Teachers College Columbia University, 2014.
- Vidal, Diana, “As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação”, en Cláudia Flores y Joseane Pinto de Arruda (orgs.), *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*, São Paulo, Annablume, 2010, pp. 9-24.
- Vries, Egbert de, *El hombre en los rápidos cambios sociales*, México, Casa Unida de Publicaciones, 1962.

IV. IMAGINARIOS Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE LA ICONOGÉNESIS DEL CAPIROTE (SIGLOS XVIII Y XIX)

Juri Meda y Marta Brunelli

PREMISA

Este texto constituye un experimento historiográfico.* Es un hecho que la historia de la educación ha privilegiado tradicionalmente la historia de las ideas pedagógicas, la historia institucional de la escuela y, de manera más reciente, la historia de las metodologías, de las técnicas y de los dispositivos didácticos. Fue sólo en el último decenio que comenzaron a perfilarse nuevas y fecundas líneas de investigación. Ya en 2004, al intentar delinear posibles líneas de desarrollo historiográfico, Fulvio De Giorgi —en la introducción al dossier *La storia dell'educazione come storia culturale*, publicado en una conocida revista italiana de historia contemporánea— cuestionaba la posibilidad de interpretar la historia de la educación como historia cultural, entendiéndola como “historia de las mentalidades, de los comportamientos, de las costumbres, de los símbolos, de los

* Realizado en el marco del proyecto Educational Progressivism and School Tradition in Spain through Photography (1900-1970) (EDU2014-52498-C2-1-P), financiado por el Ministerio de Economía y de la Competitividad de España, dentro del Plan Nacional de Innovación R&D. La versión original se publicó con el título “The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap”, en el número monográfico *Images of the european child* de la revista *History of Education & Children's Literature* (2018, pp. 41-70), coordinado por B. Sureda Garcia y M. del M. del Pozo Andrés. La presente versión en español contiene algunas modificaciones en comparación con la original (véase sobre todo las notas 4, 36 y 38). Marta Brunelli escribió el primer párrafo y se encargó de la investigación iconográfica; Juri Meda escribió los párrafos segundo y tercero. Traducción al español de Haydée Vélez Andrade, UAM, México.

modelos, de los mitos, que han tenido, en las relaciones intergeneracionales, una dimensión formativa”.¹

Sin embargo, aunque el cambio de perspectiva propuesto por De Giorgi resultara fascinante, fueron muy pocos quienes en los últimos años dejaron de utilizar los *habitus* metodológicos propios de la historia de las ideas, de la historia institucional y de la historia social, para probar el posible empleo de las categorías historiográficas elaboradas por Georges Duby, Carlo Ginzburg y otros historiadores culturalistas en el ámbito de la historia de la educación. Los motivos son diversos. La historia cultural, ante todo, se funda en una aproximación interdisciplinaria, capaz de conjugar distintas perspectivas heurísticas y varios tipos de fuentes. Nos parece que el indispensable aporte dado a tal línea historiográfica por la sociología, la semiótica, la historia del arte y la antropología cultural, desalentó a los historiadores de la educación a emprender estudios que arriesgaran poner en discusión el estatuto epistemológico de la historia de la educación.

El presente artículo intentará mostrar qué ventajas pueden derivarse de la aplicación de las categorías historiográficas elaboradas por la historia cultural a la historia de la educación, adoptando un método de investigación de naturaleza lógico-significativa, basado en la interpretación de los significados y en la decodificación de las formas simbólicas, en las cuales se expresa y se traduce el sistema de comportamientos y de valores compartido por una determinada sociedad (en este caso específico, la italiana y más latamente la occidental), en un periodo cronológico establecido (en este caso específico, el comprendido entre finales de la Edad Moderna y el siglo XIX). Precisamente por este motivo utilizaremos —junto con fuentes más canónicas, como tratados pedagógicos, compendios de métodos didácticos y memorias escolares— impresos, grabados y pinturas,² con

1 “Introduzione”, *Contemporanea*, 2004, p. 259.

2 A partir de los primeros años del siglo XXI, dentro del debate historiográfico internacional, un número cada vez mayor de estudiosos empezó a preguntarse acerca de las potencialidades heurísticas de las fuentes iconográficas en el ámbito de la historia de la educación; a ellas reenviamos para un encuadre general de la cuestión: I. Grosvenor, “On visualizing past classrooms”, en I. Grosvenor, M. Lawn y K. Rousmaniere (eds.), *Silences and images: the social history*

el propósito de definir, a través de la ocurrencia en el imaginario colectivo de determinadas formas simbólicas, la trayectoria evolutiva de una práctica punitiva utilizada en las escuelas italianas y europeas entre los siglos XVI y XX, determinando además sus raíces simbólicas.

El estudio de los orígenes del “cappello d’asino”³ (literalmente, “sombbrero de burro”, equivalente de “capirote” o “coroza”⁴), sin

of the classroom, 1999, pp. 83-104; K. Rousmaniere, “Questioning the visual in the history of education”, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 2001, pp. 109-111; véanse también los números monográficos: M. Depaepe y B. Henkens (eds.), *The challenge of the visual in the history of education*, 2000, e I. Dussel y K. Priem (eds.), *Images and films as objects to think with: a reappraisal of visual studies in histories of education*, 2017. En particular, sobre el uso de grabados y pinturas como fuentes para la historia de la educación, pueden consultarse: A. Bagley, “Bruegel’s ‘The ass at school’: a study in the iconics of education”, *Paedagogica Historica*, 1984, pp. 357-378; A. Viñao, “Iconology and education: notes on the iconographic representation of education and related terms”, *Paedagogica Historica*, 2000, pp. 75-91; J. Dekker, “Images as representations: visual sources on education and childhood in the past”, *Paedagogica Historica*, 2015, pp. 702-715; M. del M. del Pozo y S. Braster, “Exploring new ways of studying school memories: the engraving as a blind spot of the history of education”, en C. Yanes-Cabrera, J. Meda y A. Viñao (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, 2017, pp. 11-28. En estos estudios se ubican los presupuestos heurísticos del presente trabajo.

- 3 Con el propósito de facilitar la comprensión del texto y evitar ambigüedades, los términos italianos serán traducidos la primera vez literalmente y luego serán utilizados en lengua original entrecomillados, en el resto del texto (N. de la T.).
- 4 En la edición del *Diccionario de la lengua castellana* de la Real Academia Española de 1729 se encuentra la siguiente definición de *coroza* (o *coroça*): “cierto género de capiróte ò cucurucho, que se hace de papel engrudado, y se pone en la cabeça por castigo, y sube en disminución, poco mas ò menos de una vara, pintadas en ella diferentes figuras conforme el delito del delinquente [...] al modo de las que sacan los penitenciados por el Santo Oficio” (s. v.: “coroza”); en la definición se establece una relación entre la *coroza* y el *cucullus infamis* latino. En la edición del *Diccionario de la lengua española* de 1936 se encuentra otra definición del mismo objeto: “capirote de papel engrudado y de figura cónica, de menos de un metro, que como señal afrentosa se ponía por castigo en la cabeza de ciertos delincuentes, y llevaba pintadas diversas figuras alusivas al delito” (s. v.: “coroza”). En los diccionarios censados por L. Nieto y M. Alvar, *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. XIV-1726)*, 2007, no parece —después de un primer estudio, no exhaustivo— ser atestiguado un uso específico de este particular capirote en el ámbito escolar, aunque en la *Gramática latina: escrita con nuevo metodo y nuevas observaciones*, de 1771, elaborada por J. de Iriarte (p. 10, n. 7) se hace referencia al “juego gramático” inventado por el mismo autor para que sus discípulos practicasen en latín; el juego consistió en 58 casillas en cada una de las cuales había una copla que expresaba un precepto, que los jugadores debían saber de memoria; al igual que en el juego de la oca, también había siete “casillas penales”, en las que los jugadores debían sufrir una pena o quedarse durante una o más vueltas, cuyos nombres eran los siguientes: el puente de los asnos (o *quis vel qui*), la coroza, la cáncana, la palmeta, la camarilla, el solecismo y el barbarismo. Al ser llamadas estas casillas con los nombres de algunos de los más temidos castigos escolares, se deduce que, efectivamente, en un tiempo la *coroza* era utilizada también en el aula.

embargo, constituye el pretexto para una búsqueda más amplia, que no se limita a reconstruir la historia de los “signos de infamia” empleados en las escuelas italianas con finalidades correctivas o represivas, sino que busca trazar el perfil de la “cultura educativa” subyacente en esos mismos “signos”, que consiste —parafraseando la definición brindada por Clifford Geertz— en “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes hacia [la educación]”.⁵

Para realizar esto, recurriremos a las categorías interpretativas elaboradas por la llamada “sociología del imaginario”, capaz de entender —a través del estudio de representaciones figurativas, tradiciones culturales, creencias religiosas, etcétera— los paradigmas culturales que subyacen y animan de forma subliminal a las sociedades humanas. La forma simbólica del “cappello d’asino”, de hecho, ha penetrado profundamente en el imaginario occidental y lo condiciona todavía hoy, tanto que cuando vemos un sombrero puntiagudo desde el cual se asoman dos orejas de burro se activa en nosotros un mecanismo de *transfert*, que nos refiere de inmediato al universo escolar, aunque no hayamos sufrido de manera personal este tipo de castigo. Podemos entonces afirmar que el “cappello dell’asino” constituye un verdadero y propio “paradigma del imaginario”, es decir, un arquetipo de ese conjunto de símbolos y conceptos que componen el patrimonio genético de las formas de representación cultural de una determinada comunidad y que se radican en profundidad en el interior de la memoria colectiva.

En el ámbito sociológico y antropológico —donde se ha concentrado mayormente este concepto— la definición de *imaginario* no es unánime ni compartida. En especial, los estudiosos no concuerdan al indicar los orígenes del imaginario, por lo que se distinguen entre ellos quienes sostienen que las formas simbólicas que lo componen provienen de un legado inmemorial generado en una especie de subconsciente colectivo y quienes, por el contrario, sostienen que éstas se distinguen por caracteres históricos y que, por lo tanto

5 *Interpretazione di culture*, 1987, p. 139.

—precisamente partiendo del estudio de dichos caracteres—, es posible describir el modo en el cual se formaron. Según el antropólogo francés Gilbert Durand,⁶ en particular, el imaginario se organizaría alrededor de estructuras físicas y superestructuras simbólicas (o sea, los significados intelectuales) que son fruto de una transposición imaginativa en gran parte independiente de la percepción empírica, fundada en el poder figurativo de la imaginación (metabolismo cultural).⁷ Si, como sostenemos, las formas simbólicas que componen el imaginario se distinguen por características históricas y se organizan alrededor de estructuras físicas, entonces el historiador las puede investigar.

Nuestros estudios sobre el origen iconogénico del “cappello d’asino” han evidenciado cómo este dispositivo punitivo escolar ha asimilado las formas simbólicas elaboradas, por un lado, en el contexto de los rituales de marginación de los elementos indeseados de la sociedad (como judíos, herejes y brujas, pero también locos y leprosos) y, por el otro, en los ceremoniales penales, civiles y religiosos, en uso en la Edad Media y en la Edad Moderna.

Las razones de tal transposición imaginativa son múltiples y complejas. Antes que nada, las instituciones educativas hasta la Edad Moderna tardía consideraban entre los propios objetivos educativos declarados la transmisión de sentimientos sociales como la sumisión a la autoridad y la aceptación incondicional de la moral vigente, o sea, aquellos valores culturales dominantes que caracterizaban a la sociedad occidental de la época y que se habrían convertido en tabúes pedagógicos sólo muchos decenios más tarde.⁸ Esta transmisión acontecía ya a través de la prescripción de un código de com-

6 *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, 1960.

7 Sobre estos conceptos, en general, puede consultarse también A. Abruzzese, *L’intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell’immaginario*, 2001.

8 En realidad, una vez prohibido el uso de los tradicionales dispositivos de castigo y una vez que ellos se transformaron en tabúes, esos sentimientos sociales siguieron siendo transmitidos implícitamente (*hidden curriculum*) dentro de los contextos formales de aprendizaje, por ejemplo, a través de la organización del espacio. Sobre este proceso de implicación, en particular, véase I. Dussel y M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, 1999; P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 2001; J. Prosser, “Visual methods and the visual culture of

portamiento extremadamente rígido, ya a través de la aplicación de los principios de la “pedagogía negra”,⁹ según los cuales, del mismo modo que las instituciones jurídicas penaban a los adultos por ser responsables de delitos e ilícitos, se infligía a los alumnos sanciones proporcionales a la gravedad de las faltas de las que eran considerados culpables, en particular la irreverencia y la desobediencia.

Hay que valorar también otro aspecto. De hecho, la tarea históricamente asignada a las instituciones educativas no siempre fue sólo aquella de educar, enseñar y transmitir conocimientos a los alumnos, sino también aquella de juzgar los niveles de aprendizaje alcanzados por ellos. El “cappello d’asino”, en efecto, estaba prescrito para aquellos que demostraban no haber alcanzado el nivel de aprendizaje previsto por el maestro y que, por lo tanto, eran etiquetados como tontos. Por su intrínseca naturaleza judicial, por lo tanto, las instituciones educativas tuvieron que inspirarse en las mismas formas simbólicas adoptadas por las instituciones responsables de la administración de justicia penal en el curso de la Edad Moderna, recurriendo a la mofa pública y a la aplicación de “signos de infamia” para reprimir comportamientos indecorosos. De hecho, en la misma medida en que el escarnio constituía el sello puesto por la entera comunidad a los juicios emitidos y a las penas sancionadas por las instituciones judiciales, así en el microcosmos escolar expresaba la aprobación del salón completo a los castigos infligidos por el maestro, lo que debía provocar en el ánimo del condenado el surgimiento espontáneo de la vergüenza.

Si ya en los años setenta Pierre Bourdieu¹⁰ y Michel Foucault¹¹ habían denunciado la naturaleza coercitiva de las instituciones edu-

schools”, *Visual Studies*, 2007, pp. 13-30, y T. Marcus, “Early nineteenth century school space and ideology”, *Paedagogica Historica*, 1996, pp. 9-50.

9 Sobre este concepto, que se refiere a las formas de “pedagogía ingenua” o, en palabras de Bruner, “popular”, que reputan el castigo como un instrumento de corrección moral y un método educativo lícito y eficaz, véase K. Rutschky, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, 1977.

10 P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de enseignement*, 1970.

11 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, 1975; *idem, La société punitive: cours au Collège de France (1972-1973)*, 2013. Para una revisión histórico-educativa de las teorías de Foucault, véase

cativas y su instrumentalización por parte de los aparatos estatales en cuanto organismos de reproducción social y, por tanto, de conformismo moral, el aporte original asegurado por el estudio de las prácticas punitivas de naturaleza moral, más que corporal, que se usaba dentro de las mismas instituciones desde la perspectiva de la historia cultural, podría permitir reconstruir los mapas mentales, las costumbres y las actitudes de grupos humanos e individuos pertenecientes a las culturas subalternas, concentradas en modo particular en las áreas rurales, que no compartían —en lo absoluto— el sistema de comportamientos y de valores de las élites y que podían ser inducidos a uniformarse con ellos sólo mediante la estimulación de la vergüenza —sentimiento fundado sobre un fuerte empuje conformista— por la propia condición cultural de origen.

Los dispositivos punitivos utilizados dentro de las instituciones educativas en la Edad Moderna son con frecuencia representados en pinturas, impresos y grabados, y automáticamente asimilados en la práctica de la enseñanza, cuyo practicante (maestro) se podía identificar de inmediato precisamente por estas prerrogativas de poder.¹²

tambien T. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, 1998; I. Dussel, "Foucault and education", en M. W. Apple, S. J. Ball y L. A. Gandin (eds.), *The routledge international handbook of the sociology of education*, 2010, pp. 27-36.

- 12 Sobre las prácticas punitivas en el ámbito escolar y educativo, véase A. Beriger, *Orbilius plagosus: zur Geschichte des prügelnden Lehrers im Spätmittelalter und in der Renaissance*, 1990; K. Rousmaniere, "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s", *History of Education Quarterly*, 1994, pp. 49-68; K. Rousmaniere, K. Dehli y N. de Coninck-Smith (eds.), *Discipline, moral regulation, and schooling: a social history*, 1997; H. A. Weaver, "Object lessons: a cultural genealogy of the dunce cap and the apple as visual tropes of american education", *Paedagogica Historica*, 2012, pp. 215-241; F. Loparco, "Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in italian rural primary schools during fascism", *History of Education*, 2017, pp. 618-630; P. Bianchini, "Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna", en R. S. Di Pol y C. Coggi (eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, 2017, pp. 37-52. Aunque no explícitamente centradas en las prácticas punitivas escolares, para los propósitos de esta investigación resultan interesantes las exploraciones desarrolladas en el pasado por Inés Dussel sobre los sistemas de disciplinamiento de los cuerpos, a través de códigos de vestimenta adoptados en las escuelas, en tanto que también el "cappello d'asino" constituye un "uniforme escolar" que disciplina a quien lo lleva, al distinguir a la persona entre los otros, más que uniformarla con los demás. Sobre este tema, en particular, véase I. Dussel, "School uniforms and the disciplining of appearances: towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems", en T. S. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (eds.), *Cultural history and critical studies of education*, 2001, pp. 207-241;

El acercamiento simbólico de tales dispositivos punitivos¹³ a la figura del maestro, por otra parte, testimonia cómo la entera sociedad de la época (tanto las clases dirigentes como las subalternas) compartió el elevado valor educativo de los castigos corporales y morales, que enseguida veremos confirmado por el análisis de los testimonios demológicos contenidos en algunos antiguos diccionarios de la lengua italiana y recopilaciones de proverbios populares.

Es interesante notar, empero, cómo tales dispositivos punitivos, aun estando ampliamente presentes en el imaginario educativo del siglo XIX, no lograron —a diferencia del “cappello d’asino”— penetrar en el imaginario colectivo a largo plazo. ¿Por qué motivo cuando vemos un sombrero puntiagudo o del cual asoman dos orejas de burro se activa en nosotros un mecanismo de *transfert* que nos lleva inmediatamente al universo escolar, mientras que cuando vemos los dispositivos utilizados para los castigos corporales tal mecanismo ya no se activa, como en cambio debía activarse en un nuestro homólogo del siglo XIX? Los motivos —también en este caso— son múltiples. En primer lugar, porque en el curso del “century of the child” preconizado por Ellen Key,¹⁴ que vio el nacimiento de los derechos de la infancia, la práctica de los castigos corporales en las escuelas occidentales fue definitivamente develada y por ello se transformó en un tabú. En segundo lugar, porque, por lo que se refiere al “cap-

idem, “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Z. Pedraza (coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, 2007, pp. 131-161.

13 Se trataba, además de los “signos de ignominia”, de *verghe*, *sferze*, *ferule*, *nerbi*, *staffili* (algunos tipos de látigos) e *discipline*; en las pinturas y en los impresos extranjeros, por el contrario, prevalecían *martinet* (típico de Francia), *paddle* (típico del Reino Unido), *Birkenrute* (típico del área germánica), *plak* (típico del área flamenca) y *palmeta* o *palmatoria* (típicas del área ibérica). Este último término deriva del latín *palma* (palma de la mano). La palmatoria era un candelabro portátil usado en los actos religiosos para iluminar los libros litúrgicos y estaba constituida por una base en forma de arandela circular sin fuste, en la cual se insertaba la vela, y por una empuñadura larga. Por analogía, se definió con este término al instrumento correccional dotado de características formales del todo similares —hecho de madera— que se utilizaba para azotar las palmas de las manos de los alumnos menos disciplinados, confirmando la génesis simbólica de numerosas prácticas punitivas escolares de la cultura clerical católica, que será corroborada más adelante en el presente estudio.

14 *The century of the child*, 1909.

pello d'asino”, sobrevive en el sentido común la acepción cómica e irrisoria, despojada de sus connotaciones disciplinarias, como demuestra su uso hoy en día en la comedia, en la sátira política, en el pop art, etcétera.

El “cappello d'asino” —como ya hemos notado antes— se convirtió pues en un verdadero y propio “paradigma del imaginario”. Como tal, éste —así como otros “signos de infamia” utilizados en las escuelas— constituye una suerte de hibridación entre materialidad e inmaterialidad, en tanto que está dotado de características físicas y morfológicas precisas, pero —al mismo tiempo— se distingue por una elevada tasa de simbolismo, que refiere a complejos paradigmas del imaginario. De hecho, éstos, a diferencia de otros dispositivos punitivos, no constituyen *per se* un castigo (como en el caso de aquellos empleados para los castigos corporales), sino que se vuelven tal a causa de las emociones y de los sentimientos que provocan en quienes los llevan (vergüenza) y en quienes los ven desgastados por otros (mofa).

En ese sentido, apropiándonos de la lección de Durand, al analizar ese objeto es necesario distinguir entre estructura física y superestructura simbólica.

EL CAPIROTE COMO ESTRUCTURA FÍSICA

El uso del “cappello d'asino” en las escuelas cuenta con testimonios a partir de la Edad Moderna, aunque los orígenes de esta práctica son probablemente anteriores. Antes que nada, conviene especificar que —según nuestros estudios— fue posible verificar que existen al menos cuatro diferentes castigos referidos a la simbología asnina, que se usaban en las escuelas italianas todavía en el siglo XIX: la “mitera” (mitra), el “ciuco” (burro), las “orecchie d'asino” (orejas de burro) y el “banco dell'asino” (equivalente al “banco de borricos”). Cada uno de estos castigos, como veremos, hace referencia a

la misma esfera simbólica (la asnina), aun distinguiéndose de otras por algunas características formales.¹⁵

La “mitera” consiste sustancialmente en lo que hoy se llama “cappello d’asino”, aunque en esa época presentaba características completamente diferentes, ya que no tenía forma cónica (como, por el contrario, aparece en otros contextos culturales),¹⁶ sino que era

15 En Italia se atestigua un quinto castigo referente a esta esfera simbólica, el de la “cola de burro que se sujetaba a las partes bajas del dorso del culpable arrodillado a media aula”, aunque hemos podido encontrar una sola referencia a este castigo en la “Autobiografía” (*Movimento Operaio*, 1952, p. 232) del anarquista Gaetano Darchini curada por Amedeo Tabanelli, en la cual se recuerdan los “auxilios pedagógico-didácticos subsidiarios del látigo” utilizados en la escuela que tenía el padre Monduzzi en Imola; por otro lado, Darchini recordaba cómo—a diferencia de las “famosas orejas de burro, herencia medieval como todos saben”— el padre Monduzzi tenía la “patente de invención” de ese castigo (*loc. cit.*). En Alemania está atestiguado un ulterior castigo referido a la misma esfera simbólica que, por el contrario, no tiene testimonio en ninguna región italiana: el *Eselsritt* (paseo en burro), durante el cual los niños eran sentados—con el *Eselkappe* puesto en la cabeza y un cartel con la leyenda: “Soy un burro”— sobre un escaño modelado en forma de asno (*Holzesel* o *Schandesel*) para ser expuestos a la vergüenza pública. Este castigo derivaba del instrumento de tortura conocido como *Spanischen Esel* (asno español), un escaño triangular en forma de asno sobre el cual venían colocados a horcajadas los condenados, de modo que su propio peso, aumentado por pesas atadas a los tobillos, cargara sobre la punta; se usaba que los condenados a tal suplicio fueran expuestos a la vergüenza pública. En la pintura alemana existen numerosas representaciones de dicha punición, entre las cuales la más conocida es sin duda el grabado titulado *Lacht ihn brav aus!* (*Taschenbuch- oder Almanachblatt*) (ca. 1830) de J. M. Mettenleiter (1765-1853), conservada en el Germanisches Nationalmuseum de Nuremberg (*Graphische Sammlung*; Inv. n. HB26100); una copia del mismo grabado, pero titulado *Der faule Schüler auf dem Esel*, fue publicada en I. Weber-Kellermann, *Die Familie: Geschichte, Geschichten und Bilder*, 1976, p. 135. En este grabado se representa a un alumno de cabeza inclinada, con el *Eselkappe* en la cabeza y en una mano un manojo de ramitas amarradas tradicionalmente utilizado para fustigar a los niños en las nalgas (*birkenrute*), expuesto al escarnio de sus compañeros sobre un burro de balancín; a los pies del *Holzesel* está representada otra punición típica de las escuelas alemanas: la genuflexión sobre un cepo de madera colocado en el suelo (*Holzszeit*), también en este caso de modo que el peso del castigado cargara sobre el borde afilado del cepo.

16 Testimonios relativos a la prescripción de usar sombreros cónicos con fines punitivos en las escuelas se hallaron también en Inglaterra (*dunce cap* o *unce hat*), en Suecia (*dumstrut*), en Dinamarca (*dosmerhat*), en Noruega (*dumrianhatt*), en Portugal (*chapéu de burro* o *chapéu de bobo* o *tampão de burro*) y en España, donde ese sombrero era conocido con el nombre de *capirote* o *coroza* (*coroça*). El uso del *capirote* como signo de ignominia más allá de las prácticas inquisidoras, y más específicamente en el ámbito educativo, queda atestiguado por el modo español de decir “tonto de capirote”, que significa sustancialmente tonto, el cual deriva de la antigua práctica en uso en las escuelas españolas de imponer en la cabeza de los alumnos de bajo rendimiento un *capirote* o un “gorro en forma de cucurucho”. En el testimonio dejado por el estudiante Crisóstomo Raposo el 14 de diciembre de 1848 acerca de un grave episodio de indisciplina ocurrido en el instituto escolar de San Felipe (Chile), se hace referencia a un “gorro

semejante al bonete usado por los obispos católicos en el curso de las celebraciones litúrgicas, y tampoco se le ponían orejas de burro.¹⁷ En un diccionario de 1833 se definía así: “hoja abarquillada, que se pone en la cabeza de aquel que es mandado por la justicia al asno, o se expone a la vergüenza”,¹⁸ de aquí el verbo “miterare” (poner la mitera). En efecto, la “mitera” —como podremos profundizar más adelante— era utilizada en las edades media y moderna como señal de deshonra tanto en el ámbito de la justicia religiosa como en el de la justicia civil y de allí, por analogía, fue trasladada al ámbito educativo. Los testimonios relativos al uso de este bonete en las escuelas son innumerables. En 1922 Ferdinando Martini, por ejemplo, evocando los años transcurridos sobre los bancos de la escuela, describía con estas palabras los feroces castigos infligidos a él y a sus compañeros por la maestra Gaetana Marchionni:

[La maestra] tomado de la oreja al pequeño reo, según el delito, o le da con la mano seca repetidos golpes sobre la parte más redonda y carnosa del cuerpo [...] o lo pone en el “rincón” después de haberle cubierto la cabeza con un bonete cónico de cartón celeste, sobre el cual una mano inexperta había dibujado una cabeza de burro.¹⁹

Paolo La Rocca Impellizzeri, en su artículo “I castighi di 20 anni fa nelle scuole primarie”, originalmente publicado en el periódico *La Scintilla*, de Ragusa, y después en forma reducida en el periódico para maestros *L'Avvenire della Scuola*, hacía notar cómo al clásico castigo de la genuflexión prolongada²⁰ seguía lo de la irrisión:

ignominioso” puesto en la cabeza de los estudiantes más indisciplinados (P. Toro, “La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”, en *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007*, vol. 2, 2009, p. 380).

17 El pintor napolitano Giuseppe Costantini proporciona una correcta representación de la mitra asnina en su pintura al óleo sobre lienzo *Il maestro napoletano*, 1873, hoy conservada en la Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki (Mackelvie Trust Collection; Inv. n. M1885/1/77) en Nueva Zelanda; del mismo autor véase la fig. 1, en la cual se representa una mitra asnina.

18 *Vocabolario italiano e latino ad uso delle R. scuole accresciuto di molte aggiunte*, 1833, s. v.: “mitera”.

19 *Confessioni e ricordi: Firenze granducale*, 1922, pp. 3-4.

20 La práctica punitiva de la genuflexión (*ginocchioni*) —que confirma una vez más la génesis simbólica de numerosas prácticas punitivas escolares de la cultura clerical católica y, en parti-

El maestro entre los diferentes instrumentos de humillación y de tortura tenía sobre la mesa varias hojas pintadas, que representaban una mitra, algunas capas²¹ y algunos carteles. Como primer castigo se adoptaba la mitra y las capas; como último, un cartel ofensivo en los hombros que indicaba el nombre del desafortunado, quien debía dar vueltas por la escuela y, en ocasiones, por el patio y la vía pública, seguido de sus compañeros que se mofaban por diversión y edificación.²²

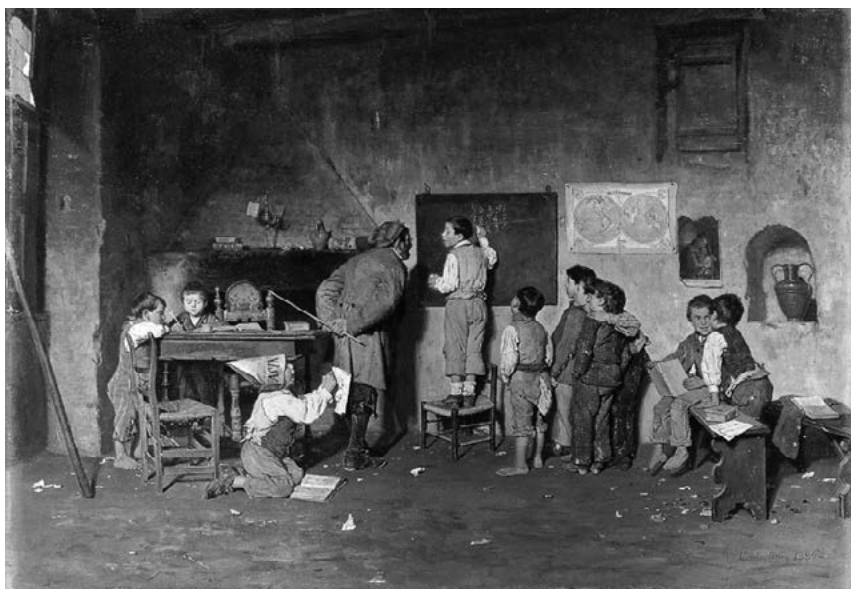
Este tipo de práctica punitiva fue documentada también por Giuseppe Pitrè en su volumen sobre las antiguas escuelas sicilianas, en el cual incluía, entre los “gastighi di obbrobrio” (castigos de oprobio) reservados para los niños negligentes, también la “mitra de cartón con un burro toscamente pintado”.²³ Hoy el término (*mitera* o *mitra*) ha perdido su antigua connotación: no hay quien lo asocie a este tipo de castigo escolar; sin embargo, cuando se habla del “cappello d’asino” se hace alusión inconscientemente a este castigo.

cular, de las prácticas penitenciales— era adoptada en infinidad de variantes; la más conocida (filtrada luego también al léxico popular) era aquella de “stare in ginocchio sui ceci” (“estar arrodillado sobre garbanzos”). Se han encontrado testimonios en los cuales estas legumbres se sustituían por otras legumbres secas (granos de maíz), pero también por formas más complejas, como “estar arrodillado con las manos o con cáscaras de nuez debajo de las rodillas y tener los brazos levantados en alto con un ladrillo en cada mano” (P. Tassinari, *Le scuole elementari della città di Bra dal 1847 al 1896*, 1896, p. 63).

- 21 No profundizaremos en este texto en el uso de las “cappe infamanti” (capas ignominiosas) en las escuelas, cuyo vínculo con las prácticas penitenciales típicas de movimientos religiosos como los Flagelantes y los Disciplinantes (cuyos miembros celebraban el ritual de la autoflagelación en público vistiendo simples capas de tejido crudo con el fin de expiar los propios pecados) abriría ulteriores pistas de investigación. La pena, referida por G. B. de Capitani, *Cenni intorno alla vita ed agli scritti di Francesco Cherubini*, 1852; P. Tassinari, *Le scuole...*; y E. Celesia, *Storia della pedagogia italiana. Parte II: dal secolo XVI a’ di nostri*, 1874, de trazar con la lengua cruces sobre el piso del aula sería siempre atribuible a estas prácticas.
- 22 *L’Avvenire della Scuola*, 1879, p. 433. El mismo pasaje se encuentra reportado en S. A. Costa, *La scuola e la grande scala: vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*, 1990, p. 158.
- 23 G. Pitrè, *Vecchie scuole in Sicilia*, 2003, p. 69 (la obra constituye el volumen 44 de la *Edizione nazionale delle opere di Giuseppe Pitrè*). Pitrè agregaba que los más grandecitos eran obligados a llevar “un andrajo rojo echado sobre los hombros y una caña en la mano”, pero no fue posible hallar otros documentos relacionados con esta práctica. Sobre estos temas, del mismo autor, véase también “I gastighi scolastici d’una volta”, *Il Corbaccio*, 1912, pp. 34-38.

FIGURA 1

Pintura al óleo sobre lienzo, *La scuola di villaggio*, 1886, de Giuseppe Costantini (1844-1894)



Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Roma – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Florencia. El niño arrodillado al pie de la mesa lleva una *mitera* con la leyenda "Asino".

Otro castigo que atañía siempre a la esfera simbólica asnina es el “ciuco”. En 1887, en su diccionario de la lengua italiana, Policarpo Petrocchi brindaba la siguiente definición:

castigo que los maestros ponían en las escuelas en la cabeza o en el cuello de los chicos malos o que no estudiaban; consistía en una hoja con un burro pintado o una capucha con un par de orejas de asno,²⁴

aunque también debía de haber variantes regionales, ya que en las escuelas napolitanas el “ciuccio”²⁵ consistía, por el contrario, en una “cabeza de asno pintada, que el niño debía llevar por castigo arrodillado en medio del aula”.²⁶ El castigo onocéfálico también tiene

24 *Novo dizionario universale della lingua italiana*, s. v.: “ciuco”.

25 Variante napolitana de “ciuco”: burro.

26 R. Andreoli, *Vocabolario napoletano-italiano*, 1887, s. v.: “ciuccio”.

testimonios en otros lugares. Siempre a propósito de este castigo, se puede leer en la revista *I Diritti della Scuola*:

Muchas escuelas, entre el material didáctico, cual herramientas principales de la profesión, consideraban también la cabeza y las orejas de burro: símbolos de ignorancia. La cabeza de burro era una máscara de asno que, a modo de casco, se ponía en la cabeza del alumno culpable, a la altura de las pestañas, de forma que las orejas, de papel maché, permanecían a los lados del rostro. Las simples orejas de burro constituían una especie de máscara sin el hocico del animal. El castigado debía estar de pie, en posición de firmes, como se retrata en el cuadro de Cicconi;²⁷ pero las más de las veces de rodillas. Es fácil deducir que estos castigos con máscara eran objeto de hilaridad para el alumnao; pero también era necesario inhibir este sentimiento, para no provocar una tempestad de ira magistral que hiciera cambiar la risa en lágrimas.²⁸

Este particular castigo consistía, según se lee en otro libro,

en un gorro en forma de cabeza de asno que ponen sobre la cabeza de la niña castigada, gorro desde el cual caen algunas figuritas de diablos

27 Ferdinando Cicconi (1831-1886), pintor italiano. La pintura a la que se hace referencia aquí se titula *La scuola dei vecchi tempi* (s.d.), que representa el "castigo del cavallo" o "del cazzallo" (literalmente, "castigo del caballo"), entonces conservado en la Pinacoteca de Ascoli Piceno y hoy parte de una colección privada. Se señala, del mismo autor, la pintura titulada *La scuola sotto i passati governi*, en la cual era representada una aula pobre, en donde sobre una de sus paredes había colgado un cuadro con la leyenda: "Che buon pro facesse il verbo/ Imbeccato a suon di nerbo/ Nelle scuole pubbliche" (Que bien haga el verbo/ Zambutido con un azote/ En las escuelas públicas); esta última pintura fue expuesta, en principio, en la I Exposición Nacional de Bellas Artes de Parma en 1870 y luego en la de Milán de 1872. Véase *Catalogo delle opere esposte nella mostra italiana d'arti belle in Parma*, 1870, p. 13, y P. Coccoluto, *Fra quadri e statue. Strenna di ricordo della Seconda Esposizione Nazionale di Belle Arti*, 1873, p. 195. El castigo del caballo "consistía en azotar con látigo o fuate a quien cargaba 'de caballito' a otro" (G. Rigutini, *Vocabolario della lingua italiana*, 1874, s.v.: "caballo"; la difusión de ese castigo está atestiguada por su amplia tradición demológica, tal es el caso de la expresión "fare il latino a cavallo" (estudiar latín a caballo), utilizada para indicar a quienes se obligaba a hacer algo por la fuerza (*Vocabolario degli Accademici della Crusca*, vol. 2, 1863-1923, s. v.: "caballo", § LXIII. *Fare il latino a cavallo*) o del proverbio toscano "La prima si perdona, alla seconda si bastona e alla terza si dà il cavallo" (La primera se perdona, la segunda se golpea y la tercera se pone a caballo) (G. Giusti, *Raccolta di proverbi toscani*, 1853, p. 86).

28 R. Mariani, "Castighi scolastici di altri tempi", *I Diritti della Scuola*, 1929, p. 605.

y otras imágenes feas parecidas:²⁹ de rodillas con un cartel sobre el pecho indicando el error, se obliga a estar a las jovencitas hasta que quieren las señoras superiores del convento.³⁰

El autor añadía que tal castigo era entre aquellos “miserabilísimos usados en todos esos institutos donde frailes y monjas presiden la educación de la juventud”.³¹

Según la costumbre, el castigado debía llevar puesto el “ciuco” arrodillado al centro del aula, expuesto al escarnio de sus compañeros; aunque según otros testimonios los alumnos que eran castigados así podían ser obligados a ir en procesión por las otras aulas o incluso por la vía pública, a fin de que todos se burlaran de ellos.

29 Es interesante resaltar que, a través de múltiples testimonios relativos a los procesos contra los heréticos, es posible ver cómo eran cargados sobre un asno con la cara dirigida a la cola y llevaban puestas “coronas y mitras de papel pintadas con figuras de diablos” (E. Rubini, *Giustizia veneta: lo spirito veneto nelle leggi criminali della Repubblica*, 2010, p. 174), para luego ser expuestos al ridículo público antes del propio suplicio. Esto muestra que el traslado simbólico de las mitras de la justicia inquisitorial a la escolar ocurrió probablemente en las escuelas congregacionales en la Edad Moderna tardía por medio de un complejo proceso de significación semiótica, fundado sobre el sentimiento de culpa y vergüenza. En ese sentido, en 1874 —en plena crisis de relaciones entre el Reino de Italia y el Papado después de la Toma de Roma— el pedagogo Emanuele Celesia, en su *Storia della pedagogia italiana...*, denunciaba con evidentes intenciones anticlericales el pesado oscurantismo que había caracterizado a los institutos educativos administrados por sacerdotes y monjas en la Edad Moderna, y sentenciaba cómo antiguamente retóricos y gramáticos atormentaban los cuerpos con la *ferula*, mientras los mismos sacerdotes habían encontrado “el modo de degradar y asesinar el alma”, a través de la introducción de la “mitria dell’asino y algunas otras porquerías” (p. 174).

30 *Imisteri di Roma contemporanea: racconto storico-politico*, 1861, p. 448.

31 Han sido hallados testimonios de esta práctica punitiva también en Alemania (*Eselsmaske*), como atestigua la pintura *Die Dorfschule, Jobs als Schulmeister*, del pintor alemán Johann Peter Hasenclever (1810-1853), fechada en 1845, y hoy conservada en la Stiftung Sammlung Volmer de la Düsseldorfer Malerschule. En esta obra se resaltan, entre otras cosas, dos particularidades interesantes: junto al maestro, debajo del pizarrón, está representado un alumno que lleva en el cuello un *ciuco*, constituido por un modelito de madera que reproduce un asno, mientras en el último estante de la librería —al fondo— está depositada una cabeza de asno, que se obligaba a llevar a los alumnos más indisciplinados. Hay que tomar en cuenta que Hasenclever dedicó al mismo tema (*Jobs als Schulmeister*) otras dos telas, respectivamente en 1846 (hoy conservada en una colección privada) y en 1853 (hoy conservada en el Museum Kunstpalast de Düsseldorf). La práctica debía de ser, de cualquier modo, muy antigua, si ya en un grabado presente en una edición de 1488 del *Speculum vitae humanae*, del obispo español R. Sánchez de Arévalo, se representaba a un estudiante de pie, al fondo del salón de clase, dirigido hacia el muro, con una cabeza de burro (*Pictura Paedagogica Online, s.d.*).

El tercer castigo que atañe a la esfera simbólica asnina eran las “orecchi di ciuco” u “orecchi d’asino” (orejas de burro).³² Este castigo se definía así en 1875 en otro diccionario de la lengua italiana: “una especie de venda hecha de papel, que sostenía dos gruesas orejas, semejantes a las de un asno; y algunas veces se pone en la cabeza de los muchachos en las escuelas para castigarlos”.³³ El uso de este castigo está atestiguado en las escuelas de Milán³⁴ y en las florentinas, donde era conocido como “benda” (venda) o “mitera a

32 Han sido hallados testimonios de esta práctica punitiva también en España (orejas de burro) y en Francia (*oreilles d’âne*), con características formales extremadamente diferentes respecto al *bonnet d’âne*, en el cual las orejas de asno se montaban sobre un simple gorro, de tela o de paño, como se infiere, por ejemplo, de una litografía del siglo XIX extraída de una pintura del pintor francés Philippe Jacques Linder (reproducida en: M-M. Rabecq-Maillard, “Au temps des cancre et des coups”, *Flammes et Fumées: Bulletin Trimestriel de Liaison du Personnel du S.E.I.T.A.*, 1969) y del *bonnet d’âne* original de mediados del siglo XIX, conservada en la *Fondation Vaudoise du Patrimoine Scolaire de Yverdon-les-Bains* (Suiza). Las *oreilles d’âne*, por el contrario, con base en las fuentes iconográficas hasta ahora encontradas, consistían en dos orejas de burro montadas sobre una venda con la leyenda “Âne”, como se infiere también de la postal “Souvenirs de jeunesse. Ma première punition: bonnet d’âne (1904)”, impresa por la Phototypie A. Bergeret & Cie de Nancy (colección privada de los autores). El *bonnet d’âne* tenía características formales heterogéneas respecto a los otros tocados ignominiosos cuyo uso está testimoniado en las escuelas de otros países europeos, en cuanto que no tenía forma cónica (a diferencia del capirote y del *dunce cap*, que también en algunos casos son representados añadiendo dos orejas de burro), con la excepción del *Eselskappe* (o *Eselsmütze*) alemán, que consistía en un gorro del cual pendían dos largos losanges en cuyas extremidades se colgaban cascabeles, muy parecidas al sombrero típico del juglar medieval. En un tratado de 1821 se diserta acerca de la forma de los alfiles alféreces de ajedrez elaborados en Bender (Moldavia) por el pintor Vander Werf, quienes visten una mitra con campanillas, y se añade: “en algunos lugares se pone a los locos, en la cabeza, un gorro o mitra roja con campanillas alrededor. Yo creo que el nombre de obispo que se da a esta pieza en Inglaterra o, más bien, de loco, que se le da en Francia, hizo que a Vander Werf le surgiera la idea de adornar la cabeza de sus alféreces en un modo tan bizarro. Además, en Inglaterra algunos maestros acostumbran castigar con una especie de mitra a aquellos discípulos que tienen poco honor en la escuela” (*Il giuoco degli scacchi renduto facile a’ principianti*, 1821, p. 17). En efecto, con base en las fuentes iconográficas hasta ahora encontradas, las sonajas eran, en algunos casos, aplicadas también al *dunce cap* inglés, como se puede ver en el grabado a colores publicado en un silabario inglés del siglo XIX, en el cual se representa un “Dunces Corner” (H. Herald, *Dunces corner*, en *Nursery novelties for little masters and misses*, 1820, p. 11) (fig. 2), o también en la acuarela *The Dunce*, s.d., del pintor inglés J. Masey Wright (1777-1866).

33 G. Rigutini y P. Fanfani, *Vocabolario italiano della lingua parlata*, 1875, s. v.: “orècchio”.

34 Se pueden encontrar varias menciones de ello en C. A. Mor, *L’istruzione elementare pubblica in Milano: cenni storici e statistici*, 1906.

bendoni”.³⁵ Las “orecchi di ciuco” se confunden con frecuencia en el imaginario popular con el “cappello d’asino”, término que, desde el perfil filológico, puede ser utilizado para referirse exclusivamente a la “mitera”. La cuestión, aparentemente sin mucho valor, es, por el contrario —como veremos—, fundamental desde el perfil iconogénico, ya que el “cappello d’asino” que se impuso en el imaginario colectivo contemporáneo (esto es, un sombrero de punta con un par de orejas de burro) constituye un “falso histórico”, fruto de la fusión de dos simbologías diferentes, como trataremos de demostrar al término del presente trabajo.

El último castigo que atañía a la esfera simbólica asnina era el “banco dell’asino” o “del somaro” (banco de los burros),³⁶ conocido también como “banco della vergogna” (banco de la vergüenza), “panca del biasimo” (banco de la desaprobación) o incluso “banco d’inferno” (banco del infierno),³⁷ que en general coincidía con la última banca del aula o incluso era puesto simbólicamente fuera del

35 G. Volpi, *Saggio di voci e maniere del parlar fiorentino*, 1932, s.v.: “benda”. La venda, según la definición dada por Volpi, consistía en una “especie de sombrero, de forma más o menos cilíndrica, hecho de papel; que se ponía en la cabeza a los muchachos negligentes o malos, como castigo, en las escuelas inferiores, como alguien de mi generación recordara; y era una costumbre derivada de la mitra, antigua pena moral de los condenados comunes, que estaba hecha del mismo modo y fue conocida también como ‘mitera a bendoni’”.

36 Como testimonio de la difusión de este castigo en todas las escuelas italianas, en los diccionarios dialectales existen numerosos testimonios de variantes regionales, como el genovés *banca dell’aze* (G. Casaccia, *Dizionario genovese-italiano*, 1876, s.v.: “aze”, § Banca dell’aze), el piemontés *banch dl’aso* (V. di Sant’Albino, *Gran dizionario piemontese-italiano*, 1860, s. v.: “banch”), el parmesano *banch d’asen* (C. Pariset, *Vocabolario parmigiano-italiano*, 1885, s. v.: “banch”) y el romano *bancaccio* (F. Chiappini, *Vocabolario romanesco*, 1945, s.v.: “bancaccio”). Este castigo también tiene testimonios en Alemania con el nombre de *faulbank* y en España con el de *cáncana*, así descrita en el *Tesoro de la lengua castellana*, de Juan Francisco Ayala Manrique, escrito entre 1693 y 1729: “un banco que ponen atravesado en medio de las aulas de Gramática, donde hazen sentar á los que no saben la lición, y les cantan ciertas coplas de oprobio, para que avergonçados se enmienden, y se dixo cáncana a canendo” (Biblioteca Nacional de Madrid, fondo Manuscritos, ms. 1324, p. 288); hay otras descripciones posteriores, incluida la contenida en la edición del *Diccionario de la lengua castellana*, de la Real Academia Española, de 1832: “banquillo raso y con punta aguda en que el maestro hace sentar á los muchacos para castigarlos de alguna falta. Sedicula, scamnulum”, s. v.: “cáncana”, que sugiere que presentara similitudes con el *Holzesel* (o *Schandesel*) alemán.

37 Dicha variante se reporta en E. Celesia, *Storia della pedagogia...*, p. 174.

orden de las bancas,³⁸ para significar la exclusión del alumno de la comunidad escolar.³⁹ Los testimonios relativos al uso de este banco en las escuelas son innumerables. En una biografía del literato milanés Francesco Cherubini, traductor al italiano de la metódica de Peitl, fechada en 1852, se puede leer:

Tuvo que soportar [el maestro], o desde el primer pupitre ir al banco de los burros en un rincón del salón. En ese banco me senté muchas veces y casi siempre por transgresiones disciplinarias, y llevé también la mitra de burro que todavía se usaba. Pero de estas extrañezas pedagógicas de

38 Este castigo tuvo nombres extremadamente variados también en castellano (banco de los burros, banco de los borricos, banco de deshonor, banco de holgazanes, banco de los malos, banco de perezosos o banquillo de penitencia) y también en catalán (*banch dels ases*, *banch de càstich*, *banch de la mentidas* o *banch de la pigricia*). En particular, el *Diccionario de la lengua castellana* compilado por Pedro Labernia en 1844 proporcionaba, del “banco de los burros”, la siguiente definición, que destaca una analogía con las prácticas punitivas italianas: “entre niños de escuela estar o quedarse en los últimos asientos” s. v.: “banco”, § Estar o quedarse en el banco de los burros.

39 Las penas de exclusión eran muy recurrentes (estar fuera de la puerta, estar detrás del pizarrón, ir en procesión por otros salones de clase con carteles injuriosos, etc.); entre éstas, estaba también la “prisión”, certificada en más de un testimonio: por ejemplo, en un manual para las escuelas de enseñanza mutua de inicios del siglo XIX se lee: “los castigos por faltas más graves consisten en ir a prisión en un lugar destinado a ese objetivo” (A. de La Borde, *Piano di educazione per li fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell e del sig. Lancaster*, 1817, pp. 98-100), y en 1865 se denunciaba cómo “en algunas escuelas se usa de vez en cuando aislar al infante insubordinado en un cuarto a modo de prisión” (*Sulle condizione della pubblica istruzione nel Regno d'Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, p. 432). Este castigo también está atestiguado en el contexto ibérico e hispanoamericano, con nombres diferentes (*salón de reclusión*, *gabinete*, *calabozo*, *prisión*). Por ejemplo, en el Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras de la República Argentina de 1823 —compuesto por el plan publicado en francés en 1815 por el conde Alexandre de Laborde según los métodos combinados de Andrew Bell y Joseph Lancaster y del *Manual práctico del método de mutua enseñanza para las escuelas de primeras letras*, publicado en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de la Provincia de Cádiz— se establecía que “los castigos por culpas leves consistirán en la pérdida del puesto que se tenga en la clase, en el retroceso á una inferior, en que concluido el trabajo se reprenda públicamente al que hubiere incurrido en la falta, á estar sentado en el banco de la pigricia, ó encerrado en un rincón ó cuarto durante el intervalo de los estudios. Los castigos por culpas graves consistirán en estar en el calabozo ó en el cuarto que para ello se destinare, en ponerse á la vergüenza, y en echarse de la escuela” (p. 52).

nuestros señores des-educadores, yo no terminaría nunca si quisiera contarlas todas.⁴⁰

Como ya pudimos observar, estas “extrañezas pedagógicas” eran fruto de la aún más amplia difusión de los preceptos de la “pedagogía negra” —difundida en todos los estratos de la población a lo largo de toda la Edad Moderna y desterrada sólo a partir de mediados del siglo pasado—, según los cuales los castigos morales y corporales no sólo eran legítimos, sino que evitaban que los infantes —naturalmente inclinados a la desviación— asumieran malos hábitos o conductas viciosas, enseñándoles desde la tierna edad la ineluctabilidad de las reglas y el sufrimiento que conllevaba su transgresión.⁴¹

Por otra parte, hasta los primeros decenios del siglo XIX los castigos estaban indicados como necesarios incluso en los tratados educativos. Emblemático, en ese sentido, es el conocido

40 G. B. de Capitani, *Cenni intorno alla vita...*, p. 17.

41 Este tipo de pedagogía encuentra numerosas equivalencias en el léxico popular, que —como ya hemos intentado demostrar— constituye una fuente inagotable de informaciones para quienes quieran estudiar las líneas evolutivas del imaginario educativo occidental y determinar los presupuestos materiales y los orígenes alegóricos de prácticas educativas extintas que, sin embargo, a largo plazo pesaron sobre la “pedagogía del sentido común”. En ese tenor, resulta significativo el dicho popular español de “La letra con sangre entra” (que no por casualidad constituye el título de un conocido boceto de Francisco Goya, fechado entre 1777 y 1785, hoy conservado en el Museo de Zaragoza, en el cual se representa una escena de castigo corporal en la escuela), así como el dicho popular siciliano de “La sferza insegna lettere, nomi e verbi” (El azote enseña letras, nombres y verbos), reportado por Giuseppe Pitrè por primera vez en 1880 en su “Biblioteca delle tradizioni popolari siciliane”. Al respecto, precisamente Pitrè observaba en el segundo volumen de *La vita in Palermo cento e più anni fa*, 1944 (en el cual un capítulo entero era dedicado a castigos y travesuras en las antiguas escuelas populares sicilianas), que “muchos axiomas populares que llegaron a nosotros dan fe de las teorías educativas de un tiempo. Se decía que los infantes aprendían a leer no por el maestro, sino por los azotes; y se repetía de tanto oír el verso de [Antonio] Veneziano: *La ferla 'nsegna littri, nomi e verbi*. El azote era el Dios de la instrucción y fuera de él era imposible esperar el bien” (p. 437). En dialecto siciliano también hay un testimonio de otra forma de decir con el mismo significado: *Firredda 'nsigna zitedda* (El azote enseña a la niña) (V. Scarcella, *Adagi, motti, proverbi e modi proverbiali siciliani*, 1846, p. 87); formas de decir parecidas se encuentran también en otros dialectos regionales, como en el caso del toscano “Cogli asini fa meglio il bastone che l’ammonizione” (Con los asnos es mejor el bastón que la amonestación), que G. Giusti recordaba a su maestro repetir con frecuencia en clase (*Raccolta di proverbi...*, p. 101). Del mismo modo, aún hoy en italiano se utiliza la expresión “dar una lección” para indicar cuando se inculca en alguien por la fuerza una conducta determinada.

tratado *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*, publicado en París en 1740 por Charles Rollin, quien, en el capítulo “Regole da osservarsi ne' gastighi” (Reglas para los castigos), afirmaba:

Es gran parte mérito de los maestros saber imaginarse diversas especies y diversos grados de castigos para corregir a sus discípulos. Depende de ellos enlazar una idea de ignominia y de oprobio a mil cosas, que por sí mismas son indiferentes, y no se vuelven castigos sino por la idea que a ellos se enlaza. Sé de una escuela de pobres, en la cual uno de los mayores y de los más sensibles castigos contra los infantes [...] es hacer que estén sentados en una banca apartada del resto, y con el sombrero en la cabeza, cuando llega una persona notable en la escuela. Es un tormento para ellos estar en esa situación humillante, mientras todos los demás están de pie y descubiertos. Se pueden inventar mil cosas similares, y yo refiero este ejemplo sólo para mostrar que todo depende de la imaginación del maestro.⁴²

Este pasaje de Rollin es fundamental para comprender los complejos mecanismos que gobernaban los castigos que concernían a la esfera simbólica asnina y se fundaban sobre el uso de la vergüenza como dispositivo pedagógico. Sin embargo, fue justo en los primeros decenios del siglo XIX que la aplicación de esos castigos empezó a ser puesta en cuestión por los educadores más iluminados y reglamentada por los legisladores. Por ejemplo, ya en el Reglamento escolar provisional para las escuelas primarias del Reino de las Dos Sicilias, aprobado en 1812, en el artículo 11 estaba explícitamente prohibido a los preceptores recurrir a los castigos corporales y se consentía exclusivamente el uso del “banco della vergogna” y del “banco di onore” (banco del honor), además de otros expedientes educativos de la misma naturaleza.⁴³ Del mismo modo, la circular 202, del 18 de julio de 1819, dirigida a las autoridades locales, contenía indicacio-

42 La edición consultada fue la versión italiana de 1744: *Della maniera d'insegnare, e di studiare le belle lettere, per rapporto all'intelletto e al cuore*, vol. 4, pp. 235-236.

43 *Regolamento provvisorio per le scuole primarie del Regno*, 1812.

nes para ejecutar la reforma del sistema escolar primario habsbúrgico en el Reino Lombardo-Véneto; entre las “instrucciones para los maestros de las escuelas primarias mayores”, se recomendaba en el punto 36:

No está bien al maestro encolerizado usar palabras de vituperio contra los escolares encontrados en falta, ni recurrir con rapidez a medios de punición. El uso de cualquier instrumento para castigos corporales, las cachetadas, los jalones de orejas, el arracancar los cabellos, las embesitadas y los golpes, el poner de rodillas a los chicos, ya sea sobre puntas filosas, ya sea solamente sobre el piso, son todas cosas a él severamente prohibidas. Maltratar a un escolar de modo que muestre daño en su persona es una grave transgresión, la cual —por la primera vez— será castigada con el arresto, que puede extenderse de tres días a un mes entero, y —en caso de recidiva— además del arresto el maestro será declarado incapaz de cumplir con sus deberes.⁴⁴

Los primeros reglamentos escolares condenaban, por tanto, los castigos corporales y admitían, por el contrario, los llamados “castighi beffativi” (castigos de mofa),⁴⁵ los cuales eran considerados tolerables en tanto que no causaban daños físicos a los alumnos. Ya en 1826, sin embargo, el pedagogo alemán Joseph Peitl, en el capítulo dedicado a las “Máximas generales para la aplicación de premios y castigos” de su *Metodica*, ampliamente difundida en las escuelas del reino lombardo-veneto,⁴⁶ exhortaba con dureza a los maestros que abusaban de tales castigos:

44 *Collezione di leggi e regolamenti pubblicati dall'Imp. Regio Governo delle provincie venete*, vol. vi, parte II, da luglio a dicembre 1819, 1819, pp. 98-99; dichas indicaciones coincidían sustancialmente con aquellas impartidas en el punto 47 de las “Instrucciones para los maestros de las escuelas primarias menores”, o sea rurales (*ibid.*, pp. 84-85).

45 Dicha definición se utiliza en S. Giuffrida, *Nuovo corso di pedagogia elementare: ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*, 1911, p. 380.

46 Sobre el sistema escolar del Reino Lombardo-Véneto y, en particular, sobre la difusión del método normal, véase S. Polenghi, “La pedagogia di Felbiger e il metodo normale”, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 2001, pp. 245-268; *idem* (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, 2012. Sobre la relación entre la difusión en las escuelas italianas del método normal a expensas del indi-

FIGURA 2
Estampa a colores *Dunces corner*, de Harry Herald



Tomado de *Nursery novelties for little masters and misses*, 1820, p. 11; forma parte de la colección Harris's Cabinet of Amusement and Instruction. En el cartel se lee: "The Cap of a Fool fits the head of a DUNCE".

Se abstenga totalmente el maestro de cualquier modo de avergonzar demasiado vil y deshonorante, de cualquier vocablo plebeyo e injurioso, de cualquier comparación innoble o inoportuna, de cualquier insulto público, como serían la mitra del asno y similares, ni de exponer al escarnio de sus condiscípulos aquello que debe ser castigado. Llevados a

vidual y la progresiva regresión del carácter coactivo de la educación, véase J. Meda, "Genesi ed evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra XIX e XX secolo", *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2017, pp. 103-117 (en particular, pp. 104-107).

cabo de ese modo los castigos no mejoran a nadie, y más bien humillan y hacen peores.⁴⁷

Los preceptos de Peitl estaban retomados también en las normas de comportamiento para los maestros de las escuelas primarias del Reino Lombardo-Véneto de 1827, a propósito traducidas del alemán. En particular, en el capítulo dedicado a la disciplina escolar se especificaba:

Como en las recompensas, también así en los castigos se deberá observar una determinada graduación. Por tanto, quienes ameriten castigo serán obligados a estar de pie en medio de la aula delante de todos los demás (pero nunca de rodillas); no se les darán certificados de diligencia; se quitarán los obtenidos con anterioridad; no se inscribirán en el libro de honor; no se publicarán con mención honorífica sus nombres; se les quitarán los puestos de honor si ya los tuvieran; se borrarán del libro de honor si ya estuvieran inscritos; se excluirán de aquellos empleos de la escuela o de la iglesia a los que estuvieran dedicados por razones de honor; no se les dejarán ver grabados; no se les contarán historias; no se llevarán de paseo y se colocarán en bancas inferiores y, por último, en la banca de la vergüenza. No se dará lugar en ninguna escuela a las llamadas bancas o mitras de burro, ni a otros castigos oprobiosos similares.⁴⁸

Alrededor de una década después el inspector Augusto Dussauge retomó las máximas de Peitl en sus “Osservazioni preliminari sopra un miglior sistema di premiare e di punire, da adottarsi nella Scuola Livornese di Mutuo Insegnamento” (“Observaciones preliminares

47 *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, p. 241. La primera edición italiana del Peitl (*Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen, Wien, Wimmer, 1820*) fue cuidada por Cherubini en 1821.

48 *Norme pei maestri delle scuole elementari minori tradotte dal tedesco e rese adatte all'uso che far ne devono gli italiani*, 1827, p. 98. Es interesante resaltar cómo se distingue en este caso entre “panche inferiori” (bancas inferiores), “panche della vergogna” (bancas de la vergüenza) y “panche dell'asino” (bancas del burro), relacionadas con el uso de la mitera, autorizando el uso de las primeras dos con fines correctivos y prohibiendo, por el contrario, aquellas más directamente correspondientes a la esfera simbólica asnina.

sobre un mejor sistema de premiar y castigar, para ser adoptadas en la Escuela de Enseñanza Mutua de Livorno”), publicadas en 1839 en la *Guida dell’Educatore*, de Raffaello Lambruschini, llegando a condenar sin medios términos también los “castighi beffativi”, considerados no menos dañinos para el alma que los corporales para el cuerpo. Escribía el inspector toscano:

Pero por amor del Cielo, quítense de nuestras escuelas aquellas penas que recuerdan el estigma y la mofa, y que yo no titubeo un momento en llamar infamantes. Éstas son: la exposición al lugar llamado de castigo, los carteles colgados al cuello y las vueltas delante del alumnado formado en línea. [...] Alguna vez es lícito servirse del sentimiento de la vergüenza para punir con efecto, porque la vergüenza es la madre de la honestidad y la maestra de la inocencia; pero hagámoslo con mucha prudencia y nunca en público, porque es un agente muy peligroso. ¡No son nuevos, ni lejanos los casos de un desaliento absoluto, o de un paso resuelto y fatal, derivados de la burla o de la desestima de los demás compañeros!⁴⁹

La toma de consciencia por parte de los exponentes más influyentes de la comunidad pedagógica italiana sobre las consecuencias deletéreas de la aplicación de los estigmas de infamia en las escuelas, llevó —como sucede muy seguido— a la intervención de los legisladores. De hecho, en el artículo 98 del Reglamento de las escuelas primarias, aprobado con el Real Decreto del 15 de septiembre de 1860, fue explícitamente prohibido recurrir a este tipo de castigos: “están prohibidas las palabras injuriosas, las embestidas, los signos de ignominia, las penas corporales, así como obligar a estar de rodillas o con los brazos abiertos, etcétera, los *pensi*,⁵⁰ cuando no sean las simples repeticiones de un trabajo mal hecho”.⁵¹

49 *Guida dell’Educatore: Foglio Mensuale*, p. 28.

50 El *penso* (*pensum*) era un trabajo escolar complementario que consistía principalmente en copias que el maestro confiaba a los alumnos más indisciplinados. Este particular castigo estaba descrito así en una antología legislativa de 1840: “los *pensi* escolares son temas útiles para la instrucción; tienen que ser escritos con diligencia y aprendidos de memoria”. *Indice analitico ed alfabetico della raccolta generale delle leggi per gli stati di Parma, Piacenza e Guastalla degli anni 1814 al 1835*, vol. 4, 1840, p. 306.

51 El texto del reglamento se incluye en el *Codice dell’istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*, 1861, pp. 372-411 (citado en la p. 389).

Las indicaciones contenidas en el nuevo reglamento escolar de 1860 debieron de producir algún primer resultado concreto. En la encuesta sobre las condiciones de la Instrucción Pública en el Reino de Italia, presentada al Ministro de Instrucción Pública en 1865, entre las respuestas a la cuarta interrogante puesta a los inspectores provinciales sobre la educación (“¿cuáles son los castigos generalmente usados por los maestros?”), se leía:

El alcalde de Camaioire así me decía: “prohibida cualquier pena corporal, los castigos son aquellos indicados por las normas sanas de pedagogía y admitidos por la civilidad de los tiempos, tendientes a suscitar no el odio contra la maestra que los inflige, sino el oprobio por la falta que se castiga, y a provocar el noble sentimiento de la emulación”. Y el alcalde de Pietrasanta, siempre a propósito de los castigos, escribía: “los castigos utilizados por los maestros de primaria que dependen del Municipio son aquellos prescritos por el Reglamento del 15 de septiembre de 1860. Las palizas, las penitencias, las orejas de burro, las mofas, están severamente proscritas”.⁵²

El inspector escolar de Arezzo, por su parte, se declaraba contrario a la paliza de los alumnos y presumía haber adoptado “en algunas escuelas también la banca de los malos y esta mitigación de la pena ha dado buenísimos resultados”,⁵³ como demostración —según habíamos visto antes— de que la “panca della vergogna” no era considerada uno de los “signos de ignominia” prohibidos por el mencionado reglamento.

Las reconfortantes informaciones contenidas en las relaciones de los inspectores escolares, sin embargo, no deben inducir a creer que los maestros se hubieran servilmente adecuados a las indicaciones ministeriales, sino que más bien hubiera dado inicio en esta fase la disimulación en el uso de estos castigos en las escuelas (ocultos a las autoridades escolares periféricas para no incurrir en sanciones disciplinarias, pero practicados sin demasiados frenos), que habría

52 *Sulle condizione...*, p. 432.

53 *Ibid.*, p. 433.

proseguido sustancialmente hasta la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, aún en 1897, a casi 40 años de la promulgación del mencionado reglamento de las escuelas primarias, el “cappello d’asino” seguía siendo considerado el peor castigo posible para los infantes más indisciplinados, más eficaz incluso que golpear sobre la palma de la mano y de la segregación en un rincón del aula, como prescribía el higienista Marco Venanti en uno de sus tratados:

Dado que yo suelo tomar al bueno en cualquier lugar que se encuentre, así para los castigos no quisiera que fuera prohibida la penitencia o la genuflexión, poniendo también —cuando ocurra— el sombrero con las orejas de burro a aquel escolar que merezca este castigo. Esta punición la considero la más grave, porque reúne en sí dos penas, es decir, la genuflexión y la humillación del sombrero. El cual, mientras condena al escolar negligente, agrava su posición exponiéndolo, en cierto modo, a la mofa de los compañeros y a quien eventualmente pueda pasar en el salón de clase.⁵⁴

A pesar de esto, después de un periodo de clandestinidad, variable según los lugares y los contextos culturales en los que siguió ejercitando su propio influjo sobre la praxis educativa de los maestros,⁵⁵ la “pedagogía negra” cayó definitivamente en desuso y las prácticas punitivas que había avalado por tantos años dentro de las escuelas italianas fueron abandonadas, aunque sobrevivieron —como ya hemos subrayado— en las expresiones idiomáticas, en las formas de decir y en el imaginario colectivo.

54 *Ligiene pratica della scuola, coi principali rimedi delle malattie scolastiche*, 1897, p. 71.

55 La extraordinaria persistencia de esta pedagogía está testimoniada por lo que escribía en 1874 el párroco de un pueblito de la Alta Val Seriana: “el niño es rebelde desde la cuna, pero como se necesita el freno para el caballo y la vara para el borrico, igualmente, dice el Espíritu Santo, funge como menester el bastón sobre el dorso de los necios. A ciertos sentimentales les parece que la nueva generación deba ser sustraída a la herencia del dolor; pero una vez domada la carne, el espíritu se levanta, y entre tantos buenos hombres que nosotros estimamos no hay quizá uno que en su infancia no haya sido azotado”. G. Maffei, *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico-didattico*, 1874, p. 83.

EL CAPIROTE COMO SUPERESTRUCTURA SIMBÓLICA

Los castigos escolares se distinguen, con mucha frecuencia, por un elevado nivel de simbolismo y están inspirados en el principio del “contrappasso”, típico de la cultura católica, con base en el cual la pena infligida a los culpables debe constituir lo contrario de la culpa por ellos cometida o ser igual a ella. Constituyen un ejemplo los numerosos castigos utilizados en las escuelas del siglo XIX para castigar a los alumnos que transgredían la “regla del silencio”,⁵⁶ interrumpiendo las clases y molestando a los propios compañeros con su excesiva locuacidad (como la mordaza, las lenguas de papel o de trapo y el agua en la boca).⁵⁷ El uso de la “mordacchia” (mordaza)

56 La adopción en las escuelas, así como en las bibliotecas, de la “regla del silencio”, confirmaría la procedencia de la rígida disciplina escolar y de sus arquetipos morales de la cultura clerical católica, a través de la probable mediación de las escuelas congregacionistas. Con este propósito, ya en 1909 Emilia Formiggini Santamaria observaba en su volumen sobre la educación popular en los Estados Pontificios: “el fin principal al cual todos estos medios coercitivos tendían era obtener el silencio. [...] Esta imposición, más aún que desde un concepto incorrecto de orden, estaba dictada probablemente por la convicción de que el silencio es un medio potente de mejoramiento moral. [...] El silencio, para los religiosos, no sólo es una mortificación física, y como tal bien aceptado por Dios, sino que también es una condición para replegarse atentamente sobre sí mismos, y examinar las propias acciones”. *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, pp. 144-145.

57 La expresión “agua en la boca”, de hecho, todavía en uso en el léxico popular, deriva de una práctica punitiva en uso en las escuelas, a través de la cual se imponía forzosamente el silencio a los niños, que debían permanecer parados de pie con los brazos cruzados detrás de la espalda y la boca llena de agua. Otra práctica punitiva a la cual se hace referencia de manera inconsciente cuando se usa la expresión “bagnare il naso” (mojar la nariz), es aquella eficazmente descrita por Francesco Bosisio en el testimonio relativo al maestro “violento y bárbaro” de una escuela primaria de Lodi en 1831: “nos encerraba en un cuarto contiguo a la escuela y esto era el menor mal. Nos ponía en el banco del burro como en la picota con un cuadro de madera colgado al cuello, sobre el cual estaba pintado un asno. Castigaba, también, poniendo al culpable en ridículo en el pizarrón, y obligándolo a hacerse mojar la nariz con la saliva por todos los muchachos en el momento que se debía salir de la escuela para regresar a casa”. *Il grido della natura*, 1874, pp. 12-13. Esta misma práctica está testimoniada por Paolo La Rocca en un artículo sobre los castigos en uso en las escuelas primarias de Ragusa a mediados del siglo XIX, en el cual se lee: “con frecuencia como premio para los diligentes y como castigo de los menos estudiosos, el maestro daba a aquéllos el derecho de untar de saliva la nariz de éstos”. “I castighi...”, p. 433. La expresión permanece todavía hoy en el léxico popular y significa superar a alguien en una competencia, ridiculizándolo; un testimonio de cuán interesantes informaciones podrían sacar los estudios sobre el imaginario escolar de los lexicólogos y etnográficos.

en la escuela está testimoniado en el volumen *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, de Emilia Formiggini Santamaria, en el cual ese “instrumento barbaramente ingenioso” era descrito como “un bastón de madera atado a las dos extremidades y puesto en la boca a los parlanchines a modo de freno”,⁵⁸ y también por la representación de un castigo infligido con este instrumento en una pintura al óleo sobre tabla, *La scuola del villaggio*, del pintor napolitano Giuseppe Costantini, fechada en 1888.⁵⁹ Del mismo modo, en Piamonte se testimonia el uso de lenguas de papel o de trapo aplicadas a la boca de las alumnas más parlanchinas con unas cintas anudadas detrás de la nuca.⁶⁰

Dicho esto, ha llegado el momento de interrogarnos sobre la compleja simbología subyacente en el “cappello d’asino”, tratando, por un lado, de revelar los orígenes culturales de su estructura física y de su morfología distintiva y, por otro, de investigar las razones reales por las cuales instigaba al escarnio por parte de los miembros de la microcomunidad escolar constituida por el alumnado y, en consecuencia, inducía a la vergüenza a los infantes así castigados. La mofa por parte de los compañeros⁶¹ y la vergüenza inducida en

58 P. 144 (la expresión “instrumento bárbaramente ingenioso” es, por el contrario, tomada de la reseña del mismo volumen publicado por Baldo Peroni, “Recensione a ‘L’istruzione popolare’ di Emilia Formiggini”, *Rivista Pedagogica*, 1909, p. 1012). El uso de este castigo está testimoniado también en las escuelas primarias de Ragusa de mediados del siglo XIX, en el ya citado artículo de Paolo La Rocca, en el cual se afirma que “a la *mitra* le sucedía otro castigo más humillante llamado del *morso* (freno) o della *briglia* (brida)”, que consistía en “un pedazo de madera con un lazo atado a las dos extremidades”. “I castighi...”, p. 433.

59 Pintura al óleo sobre tabla *La scuola del villaggio*, 1888, de Giuseppe Costantini (1844-1894) (Carderdale Metropolitan Borough Council Museums and Arts, Halifax-Regno Unito; Inv. n. 1974.483). Esta pintura representa la misma escena de la homónima pintura al óleo sobre tabla conservada en la Galleria Nazionale d’Arte Moderna en Roma, arriba reproducido (fig. 1), sólo que el niño castigado, en lugar de llevar una mitra asnal, tiene en la boca una rudimentaria mordaza de madera.

60 Al respecto, Giacomo Mantellino escribía en 1909: “cada uno de nosotros se acuerda de haber oído hablar de las orejas de burro, de lenguas de papel tan largas como dos palmas que se ponían a los charlatanes, de carteles en los que se escribía la falta cometida, de los jalones de orejas”. *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, p. 21.

61 Sobre la práctica social de la mofa, en particular, véase G. Minois, *Histoire du rire et de la dérision*, 2000; B. Wiedl, “Laughing at the beast. The judensau: anti-jewish propaganda and humor from the Middle Ages to the early modern period”, en A. Classen (ed.), *Laughter in the Middle*

el alumno castigado⁶² constituían, de hecho, los fundamentos mismos de este castigo escolar; no obstante que su resultado fuera con más frecuencia la humillación y no la redención de los pecados cometidos.

Por otra parte, si los resultados son duros, no aparecen muy claros los presupuestos de tal práctica punitiva. De hecho, sabemos que ese sombrero en particular inducía tal efecto, aunque no conocemos exactamente su motivo. Es decir, ¿por qué precisamente un sombrero puntiagudo (al menos en nuestra tradición cultural) y por qué no un sombrero de otro tipo? A diferencia de otros castigos escolares, para explicar los orígenes culturales de esta práctica punitiva es necesario pasar del análisis del significado explícito al del sobresignificado, el cual consiste en un significado prelógico de naturaleza subliminal, capaz de influir en el inconsciente y condicionar el comportamiento.

En 1990 Jean-Yves Tayac planteó como hipótesis que la obligación de ponerse tal sombrero constituía una verdadera y propia “pena di contrappasso”:

Peut-être peut-on expliquer cette association du fait que biologiquement les oreilles sont la partie visible de la réception du langage et de ce fait prennent une importance considérable dans l'éventuelle compréhension du message. L'institution scolaire, partant du principe que ce qu'elle enseigne et la façon dont elle s'y prend ne saurait être discuté, peut expliquer la mauvaise compréhension de l'élève par son incapacité à recevoir correctement l'enseignement. Ce faisant, elle joue sur

Ages and early modern times: epistemology of a fundamental human behavior, its meaning, and consequences, 2010, pp. 325-364.

- 62 Sobre el uso social de la vergüenza, más en general, véase J. Wettlaufer, “Evolutionäre und pädagogische Aspekte des sozialen Schamgefühls. Zum sozialen Gebrauch von Emotionen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit am Beispiel der Schand- und Ehrenstrafen”, en J. Kurig y A. K. Tremel (eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, 2008, pp. 237-248; B. Sère y J. Wettlaufer (eds.), *Shame between punishment and penance. The social usages of shame in the Middle Ages and early modern times*, 2013. Sobre el uso de la vergüenza como dispositivo pedagógico, en particular, véase J. Meda, “Vergogna. Storia culturale di un'emozione scolastica: un primo approccio critico”, en A. M. Badanelli et al. (coords.), *Libro de resúmenes del XIX Coloquio de Historia de la Educación “Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales”* (El Escorial, Madrid, 19-22 de septiembre de 2017), 2017, pp. 424-427.

l'ambiguïté polysémique du mot entendre et prend alors l'oreille comme représentation imagièremment efficace de cette déficience. Ainsi le bonnet d'âne a-t-il une existence liée à une pédagogie qui ne se pose pas le problème de la prise en charge d'individus plus ou moins doués mais au contraire fait "porter le chapeau" à ceux qui réussissent le moins bien.⁶³

Según el historiador del arte francés, por tanto, en la misma medida en que las lenguas de papel o de trapo utilizadas para castigar a los habladores constituían la representación hiperbólica del órgano utilizado para transgredir las rígidas reglas escolares, los exorbitantes pabellones auriculares asninos constituían la representación del órgano que no era utilizado como debía por aquellos "duri di comprendonio" (literalmente "duros de comprensión", tontos), que no entendían eso que les era explicado en clase.⁶⁴ La explicación formulada por Tayac nos permite comprender la razón por la cual, a fin de representar las faltas intelectuales de determinados sujetos, se eligiera simbólicamente sobresignificar el órgano destinado a la audición más bien que aquellos destinados a otros sentidos u otras partes anatómicas, incluso si no capta la dimensión histórica de esta práctica ni puede precisar la simbología subyacente en la otra característica morfológica fundamental del sombrero, o sea, la forma de punta.

63 "L'archéologie de la sanction en milieu scolaire", *Revue d'Archéologie Moderne et d'Archéologie Général*, p. 152. En este texto están dedicados a estos temas dos párrafos específicos: "Le bonnet d'âne" (pp. 151-153) y "Couronne de mérite et bonnet d'infamie" (pp. 153-154).

64 En esta perspectiva, es interesante resaltar cómo en el italiano vulgar el intelecto y el raciocinio eran definidos "comprendonio". Esta expresión popular —de la cual están atestiguadas también las formas arcaicas *comprendómine* y *comprendónico* (G. Gherardini, *Supplimento a' vocabolarj italiani*, vol. 2, 1853, p. 305)— hacía sustancialmente corresponder el proceso intelectual a la mera comprensión de aquello que era enunciado por otros (conocimiento pasivo), más que a la elaboración autónoma del pensamiento (conocimiento activo). Esto porque, hasta la Edad Moderna, a los hombres y a las mujeres pertenecientes a las clases populares se les pedía entender correctamente lo que se solicitaba (no es casualidad que en la antigua habla popular está atestiguada con la misma acepción también la expresión "intendacchio") y no pensar. La cultura popular, por otro lado, hasta al menos mediados del siglo xx, estaba fundada prevalectivamente en la transmisión oral, cuya recepción estaba vehiculada por el aparato auditivo, del cual los pabellones auriculares constituían la parte externamente visible, y que en cuanto tal podía ser inculpada y perseguida.

Otra explicación podría estar constituida por la natural tendencia —ya encomiada en 1740 por Charles Rollin— a “relacionar una idea de ignominia y de oprobio a mil cosas, que por sí mismas son indiferentes y no se vuelven castigos sino por la idea que a ellas se relaciona”,⁶⁵ con base en la cual el “cappello d’asino” no tendría en sí mismo nada de infamante, sino por la idea arquetípica que le había sido asociada por enteras generaciones de maestros. Ello constituiría por tanto un expediente pedagógico, simbólicamente neutro, cuyo sobresignificado desciende desde la finalidad a él asignada por un intervalo de tiempo tan largo y sobre una escala territorial tan amplia que pudo filtrarse al sentido común. En realidad, sin embargo, también esta explicación parece reductiva, en tanto que excluye a una más antigua raíz cultural de esta práctica, que por el contrario emerge con claridad desde el análisis de la estructura morfológica del “cappello d’asino” y, en particular, de su forma de mitra.

Ninguna de las explicaciones arriba enlistadas es suficiente para dar cuenta del complejo proceso de significación cultural al cual ha sido expuesto en el curso de los siglos el objeto de nuestra investigación, a través de la concurrencia de una multiplicidad de canales simbólicos: en primer lugar, el imaginario relativo al asno, ya desde la antigüedad emblema de la ignorancia en la cultura occidental; el relativo al loco y al necio, caracterizados durante la edad medieval y moderna por la atribución a estos sujetos de caracteres animalescos; el relativo al infiel y al herético, a quien se imponía un sombrero puntiagudo en la procesión hacia el lugar del suplicio; por último, el relativo a los condenados por determinados delitos (adulterio, bigamia, incesto, etc.), que eran expuestos a la vergüenza pública llevando unas máscaras metálicas zoomorfas o, sobre sus cuerpos, se imprimía con fuego el llamado “estigma de infamia”. El “cappello d’asino” condensa en un único objeto las características distintivas de todos estos imaginarios —asimilados en profundidad por la cultura popular más allá del cese de las prácticas relativas a ellos, y de ahí filtrados al sentido común— y representa, a todos los efectos,

65 *Della maniera d’insegnare...*, p. 235.

una “metáfora de la exclusión”, justo como el capirote o la “máscara de la vergüenza”.

Por lo que se refiere al primer canal simbólico, el medievalista italiano Franco Cardini resaltó cómo “ya los bestiarios medievales —tributarios ya sea de las Sagradas Escrituras ya sea de la tradición clásica transmitida a través de las fábulas de Fedro— subrayaban la obtusidad y la obstinación del asno”,⁶⁶ convirtiéndolo en un símbolo de estupidez.⁶⁷ Como consecuencia, este prejuicio se filtró a profundidad en el sentido común (como ya se demostró también con los testimonios demológicos arriba reportados), tanto que en la lengua italiana vulgar entraron en el uso común términos como *asineria*, *asinaggine* o *asinità* (en latín, *asinitas*), que significan tosquedad e ignorancia.⁶⁸ Siendo la escuela el lugar en el cual, por antonomasia, se determinaban las capacidades intelectuales de los miembros de una comunidad desde la tierna edad, la simbología asnina comenzó

66 “Mostri, belve, animali nell’immaginario medievale. 6: L’asino”, *Abstracta*, 1987, p. 53. La amplia incidencia de la metáfora asnina en la iconografía de la instrucción y de la ignorancia (en estrecha conexión con la iconografía del saber y de su contrario desarrollada en la edad medieval y moderna) está explicitada en el universo escolar —además de los ya citados sombreros, orejas y bancos— en otras numerosas formas, como en el uso de las expresiones “asino vestito” (burro vestido), “asino in calzoni” (burro en pantalones) o “asino di Buridano” (burro de Buridán) para definir a los alumnos menos dotados en lo intelectual, o como también en el expediente mnemotécnico conocido con el nombre de “ponte degli asini” (regla mnemotécnica), muy difundido en las escuelas para ayudar a los menos perspicaces a tener en mente secuencias de nombres o reglas gramaticales (por ejemplo, “Ma con gran pena le reca giù” para recordar la sucesión de las cadenas alpinas: *Marittime, Cozie, Graie, Pennine, Lepontine, Retiche, Carniche, Giulie*). Sobre la simbología asnina, más en general, véase el reciente R. Finzi, *Asino caro o della denigrazione della fatica*, 2017.

67 En realidad, sin embargo, es necesario subrayar cómo el asno no fue el símbolo por antonomasia de la estupidez en todas las culturas europeas; por ejemplo, en la cultura popular bretona era la vaca la que comúnmente se consideraba símbolo de estupidez (véase M-O. Mergnac, C. Brancq y D. Vilret, *Les écoliers et leurs maîtres en France d’autrefois*, 2005, p. 126). No hay testimonio de que en las escuelas de esta región francesa se usara el castigo llamado *la vache* (la vaca), también conocida como *le symbole*, con el que se castigaba a los estudiantes que hablaban en bretón, en lugar del francés, dentro de la escuela. Este signo de infamia variaba de una escuela a la otra (zuecos atados para llevarlos al cuello, un cartel o una pizarra sobre la cual se escribía la propia falta, un botón, una cinta o un gorro). Sobre estos signos en particular, véase: P. Giolitto, *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, 1986.

68 Sobre este concepto, véase N. Ordine, *La cabala dell’asino. Asinità e conoscenza in Giordano Bruno*, 1987.

a ser ampliamente utilizada en ese contexto para marcar de forma indeleble a quienes eran juzgados de escaso intelecto y no estaban en posesión de los requisitos necesarios para emanciparse de la condición crónica de subalternidad cultural, a la cual eran naturalmente destinados a causa de su proveniencia social.⁶⁹ De hecho, si era la razón la que distinguía al hombre de los animales, quienes no estaban provistos de ella eran asimilables a los animales, o mejor al animal que encarnaba la antítesis misma de la razón, es decir, el asno. La imaginaria metamorfosis bestial a la que eran obligados los más burros del salón, en el momento en que se ponían el “cappello d’asino” o las dos largas orejas, los condenaba a una marginalidad social y cultural, además de educativa.

Ignorancia e insensatez no eran las únicas dos condiciones humanas en ser históricamente castigadas con metamorfosis bestiales en la cultura occidental: lo mismo sucedía con la locura, cuyas representaciones constituyen el segundo canal simbólico a través del cual se dio el complejo proceso de significación cultural que es objeto de nuestra investigación. De hecho, en las representaciones medievales, el loco (al igual que el salvaje, el *homo selvaticus*), presentaba atributos animalescos.⁷⁰ A caballo entre el siglo xv y el xvi, la pintura

69 La aplicación de la simbología asnina al contexto educativo se dio rápidamente, si —como ya hemos podido ver— en un grabado de finales del siglo xv estaba representado un estudiante, de pie al fondo del salón, dirigido hacia el muro, llevando puesta una cabeza de burro (véase R. Sánchez, *Speculum vitae...*) y a mediados del siglo xvi el pintor flamenco Pieter Bruegel el Viejo (ca. de 1525-1569) establecía en su obra *Ass at school* la incapacidad enmendadora de la escuela para quienes eran “asnos por naturaleza”, a los que era inútil proporcionar instrumentos de estudio (como libro, anteojos y vela). La obra de Bruegel —de la cual Pieter van der Heyden sacó el conocido grabado publicado por Hieronymus Cock en 1556-1557— y la compleja simbología subyacente en ella fueron ampliamente analizadas por el estudioso estadounidense A. Bagley, “Bruegel’s ‘The Ass at school!...’”, pp. 357-378.

70 Sobre este tema, más en general, véase M. Foucault, *Histoire de la folie à l’âge classique*, 1972; J. S. Neaman, *Suggestion of the devil: insanity in the Middle Ages and the twentieth century*, 1978. Más en específico, sobre la representación de la locura en la Edad Media y la Edad Moderna, véase P. Ménard, “Les emblèmes de la folie dans la littérature et dans l’art (xii^e-xiii^e siècles)”, en J. Batany et al., *Homages à Jean-Charles Payen. Farai chansoneta novele: essais sur la liberté créatrice au Moyen Âge*, 1989, pp. 253-265; C. Segre, *Fuori del mondo. I modelli nella follia e nelle immagini dell’aldilà*, 1990 (en particular el capítulo “Quattro tipi di follia medioevale”, pp. 89-102); M. Laharie, *La folie au Moyen Âge, xi^e-xiii^e siècles*, 1991; A. Gross, “L’idée de la folie en texte et en image: Sébastien Brant et l’insipiens”, *Médiévales*, 1993, pp. 71-91.

desde Hieronymus Bosch hasta Pieter Bruegel el Viejo, caracterizada por la representación de escenas y eventos de la vida cotidiana (pintura de género), se distingue por numerosas representaciones arquetípicas del loco, a quien era concedido no respetar las convenciones de la sociedad en la cual vivía, en la medida en que aceptaba ser marcado como diferente y, como tal, era marginado. La marca de la locura podía asumir formas diversas: desde el sombrero de forma cónica (como se puede ver en *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma* de Bruegel el Viejo)⁷¹ hasta el embudo volteado (como queda demostrado en algunas obras de Bosch).⁷² Sin embargo, la encarnación de la locura por antonomasia en la cultura occidental estaba constituida por el juglar, quien normalmente vestía trajes coloridos y mantillas con capuchas que en la parte superior presentaban crestas de gallo y a los lados orejas de burro,⁷³ o un sombrero de paño de tres puntas dotadas de cascabeles, conocido con el nombre de “gorro de bufón”.⁷⁴

71 “Pintura” al óleo sobre tabla, 1559 (Kunsthistorisches Museum/Gemäldegalerie, Vienna, Inv. n. 1016).

72 H. Bosch (1450-1516), *Extracción de la piedra de la locura*, 1501-1505, pintura al óleo sobre tabla (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. P02056); *idem*, *Tríptico de las tentaciones de san Antonio*, ca. de 1501, pintura al óleo sobre tabla (Museo Nacional de Arte Antiga, Lisboa). La simbología del embudo volteado, cuya figura se inscribe en un cono, remite probablemente a la simbología cristológica, con base en la cual se pensaba que santos y profetas tenían una iluminación especial, representada en la pintura sacra como conos de luz que descendían sobre ellos desde Dios, que más tarde en la teología cristiana fue denominada “scienza infusa” (ciencia infusa). El embudo (usado para derramar líquidos en contenedores con boca estrecha), por lo tanto, indicaría la falta de conocimiento en quien lo llevaba, en tanto que, habiendo sido volteado, no podía consentir al conocimiento infundirse en la persona a través de la cabeza, sede del pensamiento racional. La “naturaleza líquida” del conocimiento estaría atestiguada también por otra expresión idiomática generalizada en el uso popular italiano: “bersi il cervello” (literalmente, “beberse el cerebro”) para desvariar, perder la cordura. El embudo derramado podría pues representar una variante laica del sombrero puntiagudo que usaban los heréticos, indicando la ausencia de la luz de la razón en el sujeto que lo llevaba, justo como el otro indicaba la ausencia de la iluminación divina.

73 Véase: Q. Massys (1466-1530), *Alegoría de la locura*, s.d., pintura al óleo sobre tabla (colección privada).

74 Sobre este tema en específico, véase T. Saffioti, *Nei panni del buffone. L'abbigliamento dei giullari tra Medioevo ed età moderna*, 2015; y más en general, sobre la figura del juglar, P. Camporesi, *Rustici e buffoni: cultura popolare e cultura d'élite fra Medioevo ed età moderna*, 1991; T. Saffioti, *Gli occhi della follia. Giullari e buffoni di corte nella storia e nell'arte*, 2009.

FIGURA 3

Matthijs Naiveu (1647-1726), *A School room interior*, s.d. (pero antes de 1726)



Pintura al óleo sobre lienzo, colección privada.

Fuente: Projet “Cantus Scholarum” du Centre d’Études Supérieures de la Renaissance, Tours, Université François Rabelais.

La génesis del “cappello d’asino” desde el “gorro de bufón” se revela, por un lado, en el grabado a colores *Dunces corner*, de Harry Herald, en el cual se explicita el nexo existente entre las formas simbólicas de la locura y de la asnidad (figura 2) y, por otro, en una pintura del pintor flamenco Matthijs Naiveu, en la cual un niño es representado, cuando lo castigan en la escuela, de pie sobre una mesa con los pantalones abajo y un “gorro de bufón”, en lágrimas, mientras es severamente reprendido por el maestro, que empuña un *plak* (palmeta) y mofado por el resto de la clase (fig. 3).

Por lo que se refiere al tercer canal simbólico, el relativo a la representación del infiel y del herético, ya se ha dicho mucho. El fundamental estudio de Bernhard Blumenkranz⁷⁵ sobre la represen-

75 *Il cappello a punta. L'ebreo medievale nello specchio dell'arte cristiana*, 2003.

tación del hebreo en la iconografía cristiana medieval ha constituido una referencia obligatoria en la fase de inicio de este trabajo. En su ensayo, el historiador austriaco, haciendo un amplio uso de fuentes iconográficas, mostraba cómo el *pileus cornutus*⁷⁶ fue prescrito de forma obligatoria como signo distintivo infamante para los judíos alemanes a partir de la segunda mitad del siglo XIII, para luego difundirse, aunque con menor fuerza, en Francia, España e Italia.⁷⁷ Este expediente fue utilizado sucesivamente en el contexto histórico de la lucha contra las herejías y también de la caza de brujas, cuando en los *autodafé* —ceremonias en las que venía ejecutada *coram populo* la penitencia o la condena decretada por el Tribunal de la Santa Inquisición— se difundió la costumbre de obligar a los condenados a llevar una “mitera”, con la cual eran conducidos a lomo de burro en la vía pública y expuestos al ludibrio público.⁷⁸

Según los estudios hasta aquí conducidos, formulamos la siguiente hipótesis: que el uso de la “mitera” asnina se afirmó en los contextos educativos a partir de las escuelas populares promovidas por las congregaciones religiosas, que estaban comprometidas en la educación del pueblo después de la Contrarreforma católica con fi-

76 Era un sombrero puntiagudo en forma de cono, de color blanco o amarillo (en francés, *chapeau juif*; en alemán, *judenhut*; en español, *gorro judío*).

77 Sobre este tema en general, véase D. Hassig, “The iconography of rejection: jews and other monstrous races”, en C. Hourihane (ed.), *Image and belief. Studies in celebration of the eightieth anniversary of the Index of Christian Art*, 1999, pp. 25-46; D. Higgs, *Saracens, demons and jews. Making monsters in medieval art*, 2003 (en particular las páginas 95-155); D. Freedberg, *Il potere delle immagini*, 2007 (en particular el capítulo x “Infamia, giustizia e stregoneria”); M. Merback (ed.), *Beyond the yellow badge: anti-judaism and antisemitism in medieval and early modern visual culture*, 2007; G. Capriotti, *Lo scorpione sul petto: iconografia antiebraica tra xv e xvi secolo alla periferie dello Stato Pontificio*, 2014; G. Ortalli, *La pittura infamante: secoli XIII-XVI*, 2015. Más en específico, sobre la simbología del sombrero de punta, véase también D. Sansy, “Chapeau juif ou chapeau pointu? Esquisse d’un signe d’infamie”, en G. Blaschitz et al. (eds.), *Symbole des Alltags. Alltag der Symbole. Festschrift für Harry Kühnel zum 65. Geburtstag*, 1992, pp. 349-375.

78 Representaciones pictóricas de estas ceremonias penales en las que es posible comprobar las analogías formales existentes entre la “mitera” utilizada en los *autodafé* y la “mitera” asnina utilizada en las escuelas están constituidas por el aguafuerte *No hubo remedio*, 1797-99, de Francisco Goya (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. G02112) y por las pinturas al óleo sobre tablas de Eugenio Lucas Velázquez (1817-1870), *Condenado por la Inquisición*, ca. 1860 (Museo del Prado, Madrid, Inv. n. P04412).

nes de evangelización y alfabetización espiritual,⁷⁹ y por los dispositivos punitivos en ella adoptados, heredados con frecuencia —como hemos demostrado— de la esfera simbólica penitencial y de la inquisitorial.⁸⁰ Ahí el sombrero puntiagudo, empleado desde el medievo para externar de inmediato la “apostasía de la fe” profesada por los judíos y heréticos (no por casualidad excomulgados, o bien expulsados de la comunidad de los fieles), empezó a ser utilizado para simbolizar la “apostasía de la razón”, o bien el rechazo del saber opuesto por el niño-asno, que causaba la expulsión de la microcomunidad escolar a través de un ritual de exclusión que culminaba justo con la imposición del sombrero.

Sin embargo, es interesante ver cómo la sobreestructura simbólica subyacente en el “cappello d’asino” recupera las propias formas no sólo del imaginario inquisitorial, sino también del de los ceremoniales penales celebrados por la justicia civil en el medievo y la Edad Moderna. De hecho, en el curso de dichos ceremoniales, dependiendo de la pena, los condenados llegaban al lugar del suplicio a lomo de burro, con la cara dirigida a la cola del animal, o eran conducidos por la vía pública y expuestos al escarnio. Los estudios del medievalista italiano Andrea Zorzi⁸¹ han puesto a la luz cómo recurrían ampliamente a este rito en los ceremoniales penales, pues-

79 Para un encuadre general de la propuesta educativa sugerida por las instituciones escolares promovidas por las congregaciones religiosas católicas en Italia entre los siglos *xvi* y *xvii*, véase R. Sani, *Ad Maiorem Dei Gloriam: istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, 2009.

80 En ese sentido, nos limitamos a observar cómo en las áreas geográficas más sujetas al influjo cultural ejercido por la Reforma protestante los canales simbólicos derivados de las representaciones sociales de la locura han incidido mayormente en la definición de las características morfológicas de estos signos de infamia, como en el caso del *Eselkappe* alemán, el cual consiste fundamentalmente en un “gorro de bufón” de memoria juglaresca (como sugiere también la permanencia de los tradicionales *cascabeles*).

81 “Rituali di violenza, cerimoniali penali, rappresentazioni della giustizia nelle città italiane centro-settentrionali (sec. *xiii-xv*)”, en P. Cammarosano (coord.), *Le forme della propaganda politica nel due e nel trecento*, 1994, pp. 395-425; *idem*, “Dérision des corps et corps souffrants dans les exécutions en Italie à la fin du Moyen Âge”, en E. Crouzet-Pavan y J. Verger (coords.), *La dérision au Moyen Age: de la pratique sociale au rituel politique*, 2007, pp. 225-240. En la misma área de investigación se coloca la reciente contribución de E. Orlando, “Corone e mitrie infamanti nelle pratiche giudiziarie basso-medievali. Brevi spunti a partire dal caso veneziano”, en C. Azzara et al. (coords.), *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*, 2013, pp. 171-180.

tos en acto en numerosos municipios italianos en el tardomedieval, y han proporcionado una valiosa contribución al estudio de la simbología infamante del asno, a la cual se había ya dedicado también Pauline Schmitt-Pantel.⁸² Simbología infamante, la asnina, que por otra parte, emerge también de otra pena pública infligida en la Edad Moderna por la justicia civil: la obligación de ponerse máscaras de la vergüenza. Estas máscaras metálicas zoomorfas —conservadas en los museos de la tortura de toda Europa— constituían un reemplazo de la picota y eran usadas para castigar públicamente a proxenetas, agresores sexuales, usureros, calumniadores, rufianes y prostitutas. Ellas reproducían, con frecuencia, los hocicos de animales considerados tontos o impuros (en general el asno o el cerdo), con el propósito de que suscitaban aún más la hilaridad de los pasantes.

Aunque se tuvo que proceder rápidamente, aun no dedicando a cada canal simbólico la profundización necesaria, consideramos haber demostrado cómo el “cappello d’asino” es el resultado de un complejo proceso de significación cultural, que duró siglos, y constituye un verdadero y propio “paradigma del imaginario”. En el curso del siglo xx, al menos en Italia, este dispositivo punitivo fue protagonista de un proceso de superposición icono-simbólica, por lo que el sombrero puntiagudo —proveniente de la tradición inquisitorial— se sobrepuso a las orejas de burro —que tenían otros orígenes— y se juntó en un único objeto, que es al que se refiere todavía hoy nuestro imaginario colectivo: un sombrero de punta con dos grandes orejas de burro a los lados.

FUENTES

Bosch, Hieronymus, *Extracción de la piedra de la locura*, 1501-1505, óleo sobre tabla, Museo del Prado, Madrid.

Bosch, Hieronymus, *Tríptico de las tentaciones de san Antonio*, ca. 1501, óleo sobre tabla, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa.

82 “L’âne, l’adultère et la cité”, en J. Le Goff y J-C. Schmitt (coords.), *Le charivari: actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977)*, 1981, pp. 117-122.

- Bruegel, Pieter el Viejo, *El combate entre don Carnal y doña Cuaresma*, 1559, óleo sobre tabla, Kunsthistorisches Museum/Gemäldegalerie, Viena.
- Cicconi, Ferdinando, *La scuola dei vecchi tempi*, s.d. (segunda mitad del siglo XIX), óleo sobre lienzo, colección privada.
- Costantini, Giuseppe, *La scuola del villaggio*, 1888, óleo sobre lienzo, Carderdale Metropolitan Borough Council Museums and Arts, Halifax/Reino Unido.
- Costantini, Giuseppe, *La scuola di villaggio*, 1886, óleo sobre lienzo, Galleria Nazionale d'Arte Moderna/Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Roma/Florenia.
- Costantini, Giuseppe, *Il maestro napoletano*, 1873, óleo sobre lienzo, Mackelvie Trust Collection, Auckland Art Gallery Toi o Tāmaki.
- Goya, Francisco, *No hubo remedio*, 1797-1799, aguafuerte, Museo del Prado, Madrid.
- Goya, Francisco, *La letra con sangre entra*, 1777-1785, boceto, Museo de Zaragoza, Zaragoza.
- Hasenclever, Johann Peter, *Jobs als Schulmeister*, 1853, óleo sobre lienzo, Museum Kunstpalast de Düsseldorf, Düsseldorf.
- Hasenclever, Johann Peter, *Jobs als Schulmeister*, 1846, óleo sobre lienzo, colección privada.
- Hasenclever, Johann Peter, *Die Dorfschule, Jobs als Schulmeister*, 1845, óleo sobre lienzo, Stiftung Sammlung Volmer, Düsseldorfer Malerschule, Düsseldorf.
- Herald, Harry, *Dunces corner*, 1820, grabado y acuarela, en *Nursery novelties for little masters and misses*, Londres, Harris & Son, 1820, p. 11.
- Masey Wright, John, *The dunce*, s.d. (primera mitad del siglo XIX), acuarela, colección privada.
- Massys, Quentin, *Alegoría de la locura*, s.d. (primera mitad del siglo XVI), óleo sobre tabla, colección privada.
- Mettenleiter, Johann Michael, *Lacht ihn brav aus! (Taschenbuch- oder Almanachblatt)*, ca. 1830, grabado, Graphische Sammlung, Germanisches Nationalmuseum de Nuremberg, Nuremberg.
- Mettenleiter, Johann Michael, *Der faule Schüler auf dem Esel*, ca. 1800, grabado, en Ingeborg Weber-Kellermann, *Die Familie: Geschichte, Geschichten und Bilder*, Frankfurt, Insel Verlag, 1976, p. 135.

- Naiveu, Matthijs, *A schoolroom interior*, s.d. (antes de 1726), óleo sobre lienzo, colección privada, en Projet “Cantus Scholarum” du Centre d’Études Supérieures de la Renaissance, Tours, Université François Rabelais, <<https://www.cantus-scholarum.univ-tours.fr/ressources/iconographie/>>, consultado el 20 de enero, 2018.
- Pictura Paedagogica Online, s.d., <<http://opac.bbf.dipf.de/virtuellesbildarchiv/>>, consultado el 11 de enero, 2019.
- Velázquez, Eugenio Lucas, *Condenado por la Inquisición*, ca. 1860, óleo sobre tabla, Museo del Prado, Madrid.

REFERENCIAS

- Abruzzese, Alberto, *L’intelligenza del mondo. Fondamenti di storia e teoria dell’immaginario*, Roma, Meltemi, 2001.
- Andreoli, Raffaele, *Vocabolario napoletano-italiano*, Turín, Paravia, 1887.
- Bagley, Ayers, “Bruegel’s ‘The ass at school’: a study in the iconics of education”, *Paedagogica Historica*, vol. 24, núm. 2, 1984, pp. 357-378.
- Beriger, Andreas, *Orbilius plagosus: zur Geschichte des prügelnden Lehrers im Spätmittelalter und in der Renaissance*, Zug, Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug, 1990.
- Bianchini, Paolo, “Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna”, en Redi Sante Di Pol y Cristina Coggi (eds.), *La scuola e l’università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso*, Milán, Franco Angeli, 2017, pp. 37-52.
- Blumenkranz, Bernhard, *Il cappello a punta. L’ebreo medievale nello specchio dell’arte cristiana*, ed. de Chiara Frugoni, Roma/Bari, Laterza, 2003.
- Borde, Alexander de la, *Piano di educazione per li fanciulli poveri secondo i metodi combinati del dottor Bell e del sig. Lancaster*, Nápoles, presso Angelo Coda, 1817.
- Bosisio, Francesco, *Il grido della natura*, Bergamo, Tipografia Gaffuri e Gatti, 1874.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de enseignement*, París, Les Éditions de Minuit, 1970.

- Camporesi, Pietro, *Rustici e buffoni: cultura popolare e cultura d'élite fra Medioevo ed età moderna*, Turín, Einaudi, 1991.
- Capriotti, Giuseppe, *Lo scorpione sul petto: iconografia antiebraica tra xv e xvi secolo alla periferie dello Stato Pontificio*, Roma, Gangemi, 2014.
- Cardini, Franco, “Mostri, belve, animali nell’immaginario medievale. 6: L’asino”, *Abstracta*, núm. 11, 1987, pp. 46-53.
- Casaccia, Giovanni, *Dizionario genovese-italiano*, Génova, Tipografia Schenone, 1876.
- Catalogo delle opere esposte nella mostra italiana d’arti belle in Parma* (anón.), Parma, Tipografia Grazioli, 1870.
- Celesia, Emanuele, *Storia della pedagogia italiana. Parte II: dal secolo XVI a’ di nostri*, Milán, Libreria editrice di educazione e d’istruzione di Paolo Carrara, 1874.
- Coccoluto Ferrigni, Pietro, *Fra quadri e statue. Strenna di ricordo della Seconda Esposizione Nazionale di Belle Arti*, Milán, Fratelli Treves, 1873.
- Codice dell’istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale* (anón.), Turín, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861.
- Collezione di leggi e regolamenti pubblicati dall’Imp. Regio Governo delle provincie venete, vol. VI, parte II, da luglio a dicembre 1819* (anón.), 24 vols., Venecia, Tipografia Andreola, 1819.
- Costa, Sarino Armando, *La scuola e la grande scala: vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*, Palermo, Sellerio, 1990.
- Chiappini, Filippo, *Vocabolario romanesco*, Roma, Leonardo da Vinci, 1945.
- Darchini, Gaetano, “Autobiografia”, *Movimento Operaio*, núm. 4, 1952, pp. 221-255.
- De Capitani D’Arzago, Giovanni Battista, *Cenni intorno alla vita ed agli scritti di Francesco Cherubini*, Milán, Tipografia Pirotta, 1852.
- De Giorgi, Fulvio, “Introduzione”, *Contemporanea*, vol. 7, núm. 2, 2004, pp. 259-265.
- Dekker, Jeroen, “Images as representations: visual sources on education and childhood in the past”, *Paedagogica Historica*, vol. 51, núm. 6, 2015, pp. 702-715.

- Del Pozo Andrés, Maria del Mar y Sjaak Braster, “Exploring new ways of studying school memories: the engraving as a blind spot of the history of education”, en Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017, pp. 11-28.
- Depaepe, Marc y Bregt Henkens (eds.), *The challenge of the visual in the history of education*, núm. monogr. de *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, 2000.
- Di Sant’Albino, Vittorio, *Gran dizionario piemontese-italiano*, Turín, Unione Tipografico-Editrice, 1860.
- Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, Grenoble, Allier, 1960.
- Dussauge, Augusto, “Osservazioni preliminari sopra un miglior sistema di premiare e di punire, da adottarsi nella Scuola Livornese di Mutuo Insegnamento”, *Guida dell’Educatore: Foglio Mensuale*, núm. 37-38, 1839, pp. 5-28.
- Dussel, Inés, “Foucault and Education”, en Michael W. Apple, Stephen J. Ball y Luis Armando Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education*, Londres/Nueva York, Routledge, 2010, pp. 27-36.
- Dussel, Inés, “Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela”, en Zandra Pedraza Gómez (coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2007, pp. 131-161.
- Dussel, Inés, “School uniforms and the disciplining of appearances: towards a history of the regulation of bodies in modern educational systems”, en Thomas S. Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Cultural history and critical studies of education*, Nueva York, Routledge, 2001, pp. 207-241.
- Dussel, Inés y Karin Priem (eds.), *Images and films as objects to think with: a reappraisal of visual studies in histories of education*, núm. monogr. de *Paedagogica Historica*, vol. 53, núm. 6, 2017.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

- Finzi, Roberto, *Asino caro o della denigrazione della fatica*, Florencia, Bompiani, 2017.
- Formiggini Santamaria, Emilia, *L'istruzione popolare nello Stato Pontificio (1824-1870)*, Bologna, A. F. Formiggini, 1909.
- Foucault, Michel, *La société punitive: cours au Collège de France (1972-1973)*, París, EHESS/Gallimard/Seuil, 2013.
- Foucault, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, Gallimard, 1975.
- Foucault, Michel, *Histoire de la folie à l'âge classique*, París, Gallimard, 1972.
- Freedberg, David, *Il potere delle immagini*, Turín, Einaudi, 2007.
- Geertz, Clifford, *Interpretazione di culture*, Bologna, Il Mulino, 1987 (edición original: *The interpretation of cultures: selected essays*, Nueva York, Basic Books, 1973).
- Gherardini, Giovanni, *Supplemento a' vocabolarj italiani*, 6 vols., Milán, dalla Stamperia di Giuseppe Bernardoni, 1853.
- Giolitto, Pierre, *Abécédaire et férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, París, Imago, 1986.
- Giuffrida, Sante, *Nuovo corso di pedagogia elementare: ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*, Turín, Libreria Scolastica di Grato Scioldo, 1911.
- Giusti, Giuseppe, *Raccolta di proverbi toscani*, Florencia, Le Monnier, 1853.
- Gross, Angelika, "L'idée de la folie en texte et en image: Sébastian Brant et l'inspiens", *Médiévales*, núm. 25, 1993, pp. 71-91.
- Grosvenor, Ian, "On visualizing past classrooms", en Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and images: the social history of the classroom*, Nueva York, Peter Lang, 1999, pp. 83-104.
- Hassig, Debra, "The iconography of rejection: jews and other monstrous races", en Colum Hourihane (ed.), *Image and belief. Studies in celebration of the eightieth anniversary of the Index of Christian Art*, Princeton, Princeton University Press, 1999, pp. 25-46.
- Higgs Strickland, Debra, *Saracens, demons and jews. Making monsters in medieval art*, Princeton, Princeton University Press, 2003.
- I misteri di Roma contemporanea: racconto storico-politico* (anón.), Turín, presso Augusto Negro, 1861.

- Il giuoco degli scacchi renduto facile a' principianti* (anón.), Parma, presso Giuseppe Paganino, 1821.
- Indice analitico ed alfabetico della raccolta generale delle leggi per gli stati di Parma, Piacenza e Guastalla degli anni 1814 al 1835* (anón.), Parma, Stamperia Carmignani, 1840.
- Iriarte, Juan de, *Gramatica latina: escrita con nuevo metodo y nuevas observaciones*, Madrid, Imprenta de Pedro Marin, 1771.
- Key, Ellen, *The century of the child*, Nueva York/Londres, G. P. Putnam's Sons, 1909.
- La Rocca Impellizzeri, Paolo, "I castighi di 20 anni fa nelle scuole primarie", *L'Avvenire della Scuola*, vol. 5, núm. 27-28, 1879, p. 433.
- Labernia, Pedro, *Diccionario de la lengua castellana*, Barcelona, Imprenta de J. M. de Grau, 1844.
- Laharie, Muriel, *La folie au Moyen Âge, XI^e-XIII^e siècles*, París, Le Léopard d'Or, 1991.
- Loparco, Fabiana, "Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in italian rural primary schools during fascism", *History of Education*, vol. 46, núm. 5, 2017, pp. 618-630.
- Maffei, Gaetano, *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico-didattico*, Bergamo, Tipografia Carlo Colombo, 1874.
- Mantellino, Giacomo, *La scuola primaria e secondaria in Piemonte e particolarmente in Carmagnola dal secolo XIV alla fine del secolo XIX*, Carmagnola, presso l'autore, 1909.
- Marcus, Thomas, "Early nineteenth century school space and ideology", *Paedagogica Historica*, vol. 32, núm. 1, 1996, pp. 9-50.
- Mariani, Raffaele, "Castighi scolastici di altri tempi", *I Diritti della Scuola*, vol. 30, núm. 13, 1929, p. 605.
- Martini, Ferdinando, *Confessioni e ricordi: Firenze granducale*, Florencia, Bemporad, 1922.
- Meda, Juri, "Genesi ed evoluzione dei consumi scolastici in Italia tra XIX e XX secolo", *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 4, núm. 2, 2017, pp. 103-117.
- Meda, Juri, "Vergogna. Storia culturale di un'emozione scolastica: un primo approccio critico", en Ana Maria Badanelli, Carmen Colmenar, Gabriela Ossenbach, María del Mar del Pozo, Teresa Rabazas y Sara Ramos (coords.), *Libro de Resúmenes del XIX Coloquio de Historia*

de la Educación “Imágenes, discursos y textos en historia de la educación. Retos metodológicos actuales” (El Escorial, Madrid, 19-22 de septiembre de 2017), Alcalá, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2017, pp. 424-427.

Meda, Juri y Marta Brunelli, “The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap”, en Bernat Sureda Garcia y María del Mar del Pozo Andrés (coords.), *Images of the european child*, núm. monogr. de *History of Education & Children’s Literature*, vol. 13, núm. 1, 2018, pp. 41-70.

Ménard, Philippe, “Les emblèmes de la folie dans la littérature et dans l’art (xii^e-xiii^e siècles)”, en Jean Batany, Pierre Bouet, Huguette Legros, Denis Hüe, Jean Dufournet, Emmanuèle Baumgartner, Pierre Bec, Merritt R. Blaskeslee, Jean-Pierre Bordier, Thérèse Bouché, Gérard Joseph Brault, Danielle Buschinger, Anne-Marie Cadot-Colin, Gérard Chandès, Micheline de Combarieu, Roger Dubuis, Jean Flori, Pierre Gallais, Joël-Henri Grisward, Douglas Kelly, Donald Maddox, Philippe Ménard, Alexandre Micha, André Moisan, Alice Planche, Jacques Ribard, Martin de Riquer, Michel Rousse, Ernstpeter Ruhe, Sandro Sticca, François Suard, Claude Thiry, Martine Thiry-Stassin, Marie-Noëlle Toury, Madeleine Tyssens, Kenneth Varty, Jeanne Wathelet-Willem, Paul Zumthor, *Hommages à Jean-Charles Payen. Farai chansoneta novele: essais sur la liberté créatrice au Moyen Âge*, Caen, Université de Caen, 1989, pp. 253-265.

Merback, Mitch (ed.), *Beyond the yellow badge: anti-judaism and antisemitism in medieval and early modern visual culture*, Leiden, Koninklijke Brill, 2007.

Mergnac, Marie-Odile, Caroline Brancq y Delphine Vilret, *Les écoliers et leurs maîtres en France d’autrefois*, París, Archives & Culture, 2005.

Minois, Georges, *Histoire du rire et de la dérision*, París, Fayard, 2000.

Mor, Carlo Antonio, *L’istruzione elementare pubblica in Milano: cenni storici e statistici*, Milán, Pallestrini, 1906.

Neaman, Judith S., *Suggestion of the devil: insanity in the Middle Ages and the twentieth century*, Nueva York, Octagon Books, 1978.

Nieto, Lidio y Manuel Alvar Ezquerra, *Nuevo tesoro lexicográfico del español (s. xiv-1726)*, Madrid, Real Academia Española, 2007.

- Norme pei maestri delle scuole elementari minori tradotte dal tedesco e rese adatte all'uso che far ne devono gli italiani* (anón.), Milán, Imperial Regia Stamperia, 1827.
- Ordine, Nuccio, *La cabala dell'asino. Asinità e conoscenza in Giordano Bruno*, Nápoles, Liguori, 1987.
- Orlando, Ermanno, “Corone e mitrie infamanti nelle pratiche giudiziarie basso-medievali. Brevi spunti a partire dal caso veneziano”, en Claudio Azzara, Ermanno Orlando, Marco Pozza y Alessandra Rizzi (coords.), *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*, Venecia, Edizioni Cà Foscari, 2013, pp. 171-180.
- Ortalli, Gherardo, *La pittura infamante: secoli XIII-XVI*, Roma, Viella, 2015.
- Pariset, Carlo, *Vocabolario parmigiano-italiano*, Parma, Ferrari e Pellegrini, 1885.
- Peitl, Joseph, *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori. Opera di Giuseppe Peitl tradotta dal tedesco e accomodata per uso delle scuole italiane da Francesco Cherubini*, Milán, Imperial Regia Stamperia, 1826.
- Peroni, Baldo, “Recensione a ‘L’istruzione popolare’ di Emilia Formiggini”, *Rivista Pedagogica*, vol. 2, núm. 10, 1909, p. 1012.
- Petrocchi, Policarpo, *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Milán, Fratelli Treves, 1887.
- Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Pitrè, Giuseppe, *Vecchie scuole in Sicilia*, ed. de Marisa Marino, Comiso/Palermo, Documenta/Ila Palma, 2003.
- Pitrè, Giuseppe, *La vita in Palermo cento e più anni fa*, Florencia, G. Barbèra Editore, 1944.
- Pitrè, Giuseppe, “I gastighi scolastici d’una volta”, *Il Corbaccio*, vol. 1, núm. 1, 1912, pp. 34-38.
- Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras* (anón.), Buenos Aires, Imprenta de los Expositos, 1823.
- Polenghi, Simonetta, “La pedagogia di Felbiger e il metodo normale”, *Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, núm. 8, 2001, pp. 245-268.

- Polenghi, Simonetta (ed.), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Turín, Società Editrice Internazionale, 2012.
- Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan (eds.), *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*, Nueva York/Londres, Columbia University, 1998.
- Prosser, Jon, "Visual methods and the visual culture of schools", *Visual Studies*, vol. 22, núm. 1, 2007, pp. 13-30.
- Rabecq-Maillard, Marie-Madeleine, "Au temps des cancre et des coups", *Flammes et Fumées: Bulletin Trimestriel de Liaison du personnel du S.E.I.T.A.*, núm. 57, 1969, s. n. p.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa/Calpe, 1936.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Real, 1832.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta de Francisco del Hierro, 1729.
- Regolamento provvisorio per le scuole primarie del Regno* (anón.), Nápoles, Tipografia di Angelo Trani, 1812.
- Rigutini, Giuseppe y Pietro Fanfani, *Vocabolario italiano della lingua parlata*, Florencia, Tipografia Cenniniana, 1875.
- Rigutini, Giuseppe, *Vocabolario della lingua italiana*, Florencia, Barbèra, 1874.
- Rollin, Charles, *Della maniera d'insegnare, e di studiare le belle lettere, per rapporto all'intelletto e al cuore*, 4 vols., Padua, Stamperia del Seminario, vol. 4, 1744.
- Rousmaniere, Kate, "Questioning the visual in the history of education", *History of Education: Journal of the History of Education Society*, vol. 30, núm. 2, 2001, pp. 109-111.
- Rousmaniere, Kate, "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s", *History of Education Quarterly*, vol. 34, núm. 1, 1994, pp. 49-68.
- Rousmaniere, Kate, Kari Dehli y Ning de Coninck-Smith (eds.), *Discipline, moral regulation, and schooling: a social history*, Nueva York/Londres, Routledge, 1997.

- Rubini, Edoardo, *Giustizia veneta: lo spirito veneto nelle leggi criminali della Repubblica*, Venecia, Filippi, 2010.
- Rutschky, Katharina, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Fráncfort/Berlín, Ullstein, 1977.
- Saffioti, Tito, *Nei panni del buffone. L'abbigliamento dei giullari tra Medioevo ed età moderna*, Milán, Jouvence Historica Editore, 2015.
- Saffioti, Tito, *Gli occhi della follia. Giullari e buffoni di corte nella storia e nell'arte*, Milán, Book Time, 2009.
- Sánchez de Arévalo, Rodrigo, *Speculum vitae humanae*, Augsburg, Peter Berger, 1488.
- Sani, Roberto, *Ad Maiorem Dei Gloriam: istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, Università di Macerata, 2009.
- Sansy, Danièle, “Chapeau juif ou chapeau pointu? Esquisse d'un signe d'infamie”, en Gertrud Blaschitz, Helmut Hundsbichler, Gerhard Jaritz y Elisabeth Vavra (eds.), *Symbole des Alltags. Alltag der Symbole. Festschrift für Harry Kühnel zum 65. Geburtstag*, Graz, Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, 1992, pp. 349-375.
- Scarcella, Vincenzo, *Adagi, motti, proverbi e modi proverbiali siciliani*, Messina, Stamperia Fiumara, 1846.
- Schmitt Pantel, Pauline, “L'âne, l'adultère et la cité”, en Jacques Le Goff y Jean-Claude Schmitt (coords.), *Le charivari: actes de la table ronde organisée à Paris (25-27 avril 1977)*, París, EHESS, 1981, pp. 117-122.
- Segre, Cesare, *Fuori del mondo. I modelli nella follia e nelle immagini dell'aldilà*, Turín, Einaudi, 1990.
- Sère, Bénédicte y Jörg Wettlaufer (eds.), *Shame between punishment and penance. The social usages of shame in the Middle Ages and early modern times*, Florencia, SISMEL/ Edizioni del Galluzzo, 2013.
- Sulle condizione della pubblica istruzione nel Regno d'Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino* (anón.), Milán, Stamperia Reale, 1865.
- Tassinari, Pietro, *Le scuole elementari della città di Bra dal 1847 al 1896*, Bra, Tipografia Racca, 1896.

- Tayac, Jean-Yves, “L’archéologie de la sanction en milieu scolaire”, *Revue d’Archéologie Moderne et d’Archéologie Général*, núm. 8, 1990, pp. 139-169.
- Toro Blanco, Pablo, “La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912”, en *Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007*, 2 vols., Santiago de Chile, Comisión Bicentenario, vol. 2, 2009.
- Venanti, Marco, *L’igiene pratica della scuola, coi principali rimedi delle malattie scolastiche*, Florencia, Bemporad, 1897.
- Viñao, Antonio, “Iconology and education: notes on the iconographic representation of education and related terms”, *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, 2000, pp. 75-91.
- Vocabolario degli Accademici della Crusca*, Florencia, Tipografia Galileiana, 1863-1923.
- Vocabolario italiano e latino ad uso delle R. scuole accresciuto di molte aggiunte*, Turín, per Giacinto Marietti, 1833.
- Volpi, Guglielmo, *Saggio di voci e maniere del parlar fiorentino*, Florencia, Le Lettere, 1932.
- Weaver, Heather A., “Object lessons: a cultural genealogy of the dunce cap and the apple as visual tropes of american education”, *Paedagogica Historica*, vol. 48, núm. 2, 2012, pp. 215-241.
- Wetlaufer, Jörg, “Evolutionäre und pädagogische Aspekte des sozialen Schamgefühls. Zum sozialen Gebrauch von Emotionen im Mittelalter und in der frühen Neuzeit am Beispiel der Schand- und Ehrenstrafen”, en Julia Kurig y Alfred K. Treml (eds.), *Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*, Berlín, Lit Verlag, 2008, pp. 237-248.
- Wiedl, Birgit, “Laughing at the beast. The judensau: anti-jewish propaganda and humor from the Middle Ages to the early modern period”, en Albrecht Classen (ed.), *Laughter in the Middle Ages and early modern times: epistemology of a fundamental human behavior, its meaning, and consequences*, Berlín/Nueva York, De Gruyter, 2010, pp. 325-364.
- Zorzi, Andrea, “Dérision des corps et corps souffrants dans les exécutions en Italie à la fin du Moyen Âge”, en Elisabeth Crouzet-Pavan y Jaques

- Verger (coords.), *La dérision au Moyen Âge: de la pratique sociale au rituel politique*, Paris, Université Paris-Sorbonne, 2007, pp. 225-240.
- Zorzi, Andrea, “Rituali di violenza, cerimoniali penali, rappresentazioni della giustizia nelle città italiane centro-settentrionali (sec. XIII-XV)”, en Paolo Cammarosano (coord.), *Le forme della propaganda politica nel due e nel trecento*, Roma, École Française de Rome, 1994, pp. 395-425.

ALEGORÍAS FEMENINAS EN LA EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO Y VERACRUZ EN LA ÉPOCA INDEPENDIENTE (1821-1868)

Pablo Martínez Carmona

El presente trabajo es el resultado de una investigación más amplia acerca del mundo ceremonial y simbólico en la educación de la primera mitad del siglo XIX mexicano.* Los resultados de este proyecto arrojan evidencia de que la educación de la época estuvo estrechamente relacionada con y definida por diversos rituales y símbolos, tales como exámenes, certámenes y ceremonias de distribución de premios; fiestas religiosas y cívicas; discursos y composiciones poéticas o literarias, y dedicatorias de exámenes a figuras religiosas, paternas, heroicas y científicas.¹ Estos aspectos son significativos porque refieren posturas ideológicas, políticas y culturales que la educación asumió para enaltecer jerarquías sociales y el papel preponderante del paternalismo de las autoridades y el Estado. Asimismo, a través de esas ceremonias y símbolos se fomentó la formación de los ciudadanos² y se fue perfilando una identidad nacional.

Mi propósito aquí es revisar un aspecto fundamental de ese universo ritual y simbólico de la educación. Se analizan algunas imágenes religiosas como la Virgen María y sus advocaciones, es-

* Se desarrolló durante una estancia del Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, como becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, asesorado por la doctora María Esther Aguirre.

1 Véase, por ejemplo, P. Martínez, "Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2018, pp. 88-108.

2 E. Roldán, "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX", *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2010, pp. 67-79.

pecialmente la de Guadalupe; así como representaciones alegóricas femeninas, patrióticas y republicanas, tales como las de América, la patria, la Independencia, la constitución y la república. La pertinencia radica en que estas expresiones simbólicas constituyen un terreno inexplorado por la historia de la educación; se manifestaban en distintos contextos educativos, especialmente durante las ceremonias escolares, por lo que se les atribuyó un papel central en la construcción de un imaginario nacional basado en valores religiosos, morales, ciudadanos y patrióticos. Las alegorías eran femeninas más por sus referencias a mujeres que por la relación de símbolos asociados con la pureza, como sucedía con las imágenes religiosas.³ Lo importante para este estudio es que los sentimientos y valores que se intentaba comunicar a través de ellas tenían que ver, sobre todo, con la construcción de imaginarios nacionales o comunidades imaginadas, como señala Anderson.⁴

Para su análisis se revisan casos de escuelas de primeras letras y colegios (ambos niveles de estudio se definen en sus respectivos apartados). El espacio elegido es la ciudad de México, la capital del país y la más destacada en materia educativa de aquella etapa. Para fines de comparación, se han seleccionado dos ciudades pequeñas del estado o departamento —según las designaciones territoriales decimonónicas— de Veracruz, que son Xalapa, la capital, y el puerto de Veracruz, el astillero más importante desde la época novohispana. El periodo comprendido corre de la consumación de la Independencia en 1821 al inicio de la República Restaurada en 1868.

Las fuentes documentales que sustentan el contenido del capítulo son invitaciones impresas para asistir a los certámenes públicos, en las cuales quedó plasmada la dedicación del examen; reglamen-

3 El propósito de este escrito no es tratar este problema. Se puede decir, no obstante, que los valores de pureza estaban relacionados sobre todo con las representaciones alegóricas iconográficas o estatuas. M. Agulhon, *Política, imágenes, sociabilidades de 1789 a 1989*, 2016, pp. 122-123, señala que, en la Francia posrevolucionaria, las representaciones vivientes de la razón eran ejecutadas también por señoritas de familias estimadas; no obstante, ante los prejuicios que impedían a las mujeres y niñas exhibirse públicamente, los revolucionarios tuvieron que optar por actrices y cantantes, mujeres acostumbradas, por su profesión, a la representación pública.

4 *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 1993, p. 23.

tos, correspondencia de las autoridades civiles con los profesores, informes y notas periodísticas, entre otras, que se hallaron dispersas en el Fondo Reservado José María Lafragua de la Biblioteca Nacional, el Fondo Ayuntamiento del Archivo Histórico de la Ciudad de México, la prensa periódica resguardada en la Hemeroteca Nacional y el Fondo Colegio de San Ildefonso del Archivo Histórico de la UNAM, así como en los archivos municipales de Veracruz y Xalapa. Para su análisis se emplea el concepto de imaginería simbólica, el uso de la retórica y la producción y adquisición de saberes educativos.

La pregunta que problematiza el objeto de estudio es ¿cuál era el significado de esas alegorías para la educación formal? La hipótesis que se plantea es que esas alegorías estuvieron involucradas con la transmisión de saberes relacionados con una nueva cultura política basada en ritualizaciones, símbolos patrióticos, elementos religiosos y, en menor medida, republicanos. La exposición está dividida en tres apartados; el primero despliega los acercamientos historiográficos y metodológicos que fundamentan la investigación; a continuación se revisan las prácticas de transmisión de saberes y valores a través de las alegorías femeninas, para lo cual en un segundo momento se analiza su relación con la instrucción elemental; en el tercero se trae a cuento una correlación similar con colegios e institutos que comprende un amplio espectro de establecimientos y contenidos educativos, por lo cual se trata de una selección de casos.

ACERCAMIENTOS HISTORIOGRÁFICOS Y METODOLÓGICOS

A lo largo de la historia, los símbolos han sido medios de comunicación muy importantes para “entrar en el terreno de lo concreto, de lo palpable, que de uno y otro modo no podría entenderse”.⁵ Acerca de la alegoría, a finales del siglo XVIII y durante el XIX el diccionario de la Real Academia Española refería la noción de *allegoria* sólo como una figura retórica que constaba de metáforas continuadas.⁶

5 H. Biedermann, *Diccionario de símbolos*, 1993, p. 7.

6 Real Academia Española, *Mapa de diccionarios*, 2013, s.v. “alegoría”.

No obstante, la época novohispana heredó la práctica de representar simbólicamente personajes, hechos y valores, mientras que en el México independiente la cultura visual de la época fue imprescindible para estructurar lazos de identidad nacional, puesto que la mayoría de la población receptora era analfabeta. El lenguaje alegórico servía para representar simbólicamente ideas abstractas por medio de figuras, grupos de éstas o atributos, ya que el propósito de generalizar las letras y la cultura echó mano de estrategias visuales parecidas a las empleadas durante la evangelización de los tiempos posteriores a la Conquista.

La Independencia y la Constitución no serían representadas con figuras femeninas. En cambio, América, la Virgen de Guadalupe (éstas desde la época de la Conquista y la Colonia) y la patria fueron personificadas con imágenes femeninas en cuadros y grabados que circularon en diversos contextos. Pero ¿cómo han sido estudiadas esas tres alegorías femeninas? Han sido objeto de la historia política que se ha apoyado en el análisis iconográfico e iconológico de sus significados simbólicos que, según Panofsky, clasifica las imágenes e interpreta el propósito del artista de acuerdo con el contexto histórico y cultural.⁷ Para ello las fuentes centrales han sido iconográficas, pues se busca desentrañar los significados de la imagen y, sobre todo, sus representaciones acerca de la sociedad de la época.

En ese sentido, la literatura de la Virgen de Guadalupe es cuantiosa para la época novohispana. Las líneas de investigación han analizado su patronato y su imagen como emblema de identidad, sobre todo en el siglo XVIII, cuya versión más tradicional refiere que el culto guadalupano estuvo relacionado con el desarrollo de un *protonacionalismo* mexicano.⁸ Mariana Terán señala que en realidad aquel fenómeno no tenía que ver con la mexicanidad, sino con una patria monárquica, por lo que la representación cívica de la Guadalupeana, su relación con las virtudes republicanas y la consideración de madre de los mexicanos comenzó a forjarse sólo a partir de la in-

7 *Estudios sobre iconología*, 1972.

8 D. Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, 1988.

surgencia.⁹ A su vez, la época de la insurgencia también ha merecido estudios de la Guadalupana que se apoyan en el análisis iconográfico al revisar su función como emblema político de los insurgentes y el afianzamiento de su culto popular.¹⁰ Acerca del siglo XIX, Jorge Traslosheros refiere que es “el gran siglo del guadalupanismo mexicano”, por la importancia que se le confirió a la Virgen del Tepeyac en la conformación de la identidad nacional, “madre de la nación mexicana”, y en especial de las facciones en pugna.¹¹ No obstante, existen pocos estudios de ella en esta etapa.

América y la patria figuran en los estudios de la tradición alegórica heredada de la Colonia a la República y el surgimiento de los símbolos nacionales. Destacan los trabajos que refieren el símbolo de América y su mutación a formas inéditas de representación patriótica.¹² De la misma forma, existen investigaciones sobre los cuadros de los héroes y su incidencia en la construcción de una nueva cultura política.¹³ Los estudios desde esta vertiente en que la imagen se analiza como recurso literario y retórico siguen siendo de interés para la historiografía.¹⁴

Para la historia de la educación, los estudios de las alegorías femeninas son prácticamente inexistentes, por lo que se desconocen sus contribuciones en cuestiones de escolarización, ciudadanía e identidad nacional. Pervive, asimismo, la postura de que esas prácticas se involucraron con la educación a partir de la segunda mitad

9 *Interceder, proteger y consolar: el culto guadalupano en Zacatecas*, 2011.

10 Véase, por ejemplo, M. S. Meier, “María insurgente”, *Historia Mexicana*, 1974, pp. 466-482, y G. Silva, “El estandarte de Hidalgo y la jura del Patronato de la Virgen de Guadalupe en Michoacán”, en S. I. Velarde (coord.), *La conformación de la identidad novohispana. Imágenes, símbolos y discursos utilizados en la Independencia de México*, vol. 2, 2009, pp. 59-84.

11 “Voces guadalupanas en la tradición letrada de la Nueva España”, en S. I. Velarde (coord.), *La conformación...*, vol. 2, pp. 142-143.

12 E. Florescano, *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, 2005; E. Acevedo, “Los símbolos de la nación a debate (1800-1847)”, en *idem* (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. De la estructuración colonial a la exigencia nacional (1780-1860)*, 2001, pp. 63-81.

13 I. Rodríguez, *El retrato en México, 1781-1867: héroes, ciudadanos y emperadores para una nueva nación*, 2006; M. Chust y V. Mínguez (coords.), *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, 2003.

14 R. Domínguez y V. Gayol (coords.), *El imperio de lo visual. Imágenes, palabra y representación*, 2018.

del siglo XIX, por lo que se ha subestimado lo sucedido durante la primera. Sin embargo, un análisis iconológico de esas alegorías no es factible, porque las imágenes, como tales, circulaban ocasionalmente en los establecimientos educativos. Además, los estudiantes y maestros se relacionaban con ellas prácticamente del mismo modo que el resto de la gente de la época, es decir, a través de la contemplación de los cuadros de la Guadalupana y de los santos en las iglesias o los grabados de la patria que aparecían en impresos, periódicos y hojas sueltas. Hubo cierto acercamiento popular a las efigies de los gobernantes, pues, del cuadro del monarca exhibido en público para su jura, se heredó la costumbre de exponer el retrato del héroe en un lugar visible durante las fiestas cívicas.

La propuesta de este trabajo se acerca a una vertiente inclinada a revisar cómo se construye una religión de la patria desde “una dimensión ritual y simbólica de la política”. Desde la sociología y las ciencias sociales algunos estudios recientes, si bien no es su objetivo, abordan procesos educativos amplios, pues tratan del vínculo de los símbolos y rituales religiosos con la conformación de identidades nacionales.¹⁵ En un sentido similar, la historiografía francesa e italiana también es prolífica. Por ejemplo, en el caso de Italia se ha analizado la simbología y la estética republicanas, así como la memoria a través de ritos (conmemoraciones fúnebres), monumentos públicos (lápidas, murales, estatuas) e “imagerie” republicana.¹⁶

En los establecimientos educativos la presencia de las alegorías no era visual, sino a través de la retórica de autoridades, profesores y estudiantes en sus dedicaciones de exámenes, composiciones poéticas y la correspondencia personal o institucional. La excepción fue la Guadalupana, quien hacia 1840 fue declarada patrona de la instrucción pública de la república y su imagen pendía en las paredes de escuelas primarias. Aquí se inserta una búsqueda de historiadores culturales preocupados, como señala Peter Burke, “por lo simbólico

15 Véase, por ejemplo, A. Ameigeiras (comp.), *Símbolos, rituales religiosos e identidades nacionales: los símbolos religiosos y los procesos de construcción política de identidades en Latinoamérica*, 2014.

16 M. Ridolfi y J. Monter, “El culto a la República en los tiempos del rey. Lugares de la memoria y símbolos republicanos en la Italia liberal”, *Historia Social*, 1997, pp. 111-128.

y su interpretación”,¹⁷ es decir, las representaciones que pueden ser tratadas también a través de las prácticas políticas.

Vale la pena traer al caso los estudios del historiador francés Maurice Agulhon, quien abordó las alegorías femeninas desde la década de los sesenta del siglo pasado. De sus aportaciones se emplea el concepto de *imaginería*, que el autor orientó al estudio del simbolismo de la república representado en las figuras femeninas de Marianne; en particular, los conceptos de *realizaciones* (alegorías, símbolos o emblemas) e *idealizaciones* que articulan un conjunto de ideas, sentimientos, opciones y personificaciones.¹⁸ De la misma forma, se examina la retórica o el lenguaje figurado, como el del Instituto Literario de Zacatecas, en diversas imágenes “alegóricas” o “metafóricas” como el amor a la gloria o a la fama, las cuales estuvieron relacionadas con la formación de ciudadanos letrados y la construcción del espacio público moderno.¹⁹

Por otro lado, se emplea la noción de espacios simbólicos de producción-adquisición de saberes, que María del Pozo refiere como un proceso en que los individuos interpretan, se apropian y reelaboran las realizaciones, lo que, a su vez, genera nuevas idealizaciones o saberes educativos que enriquecen el quehacer educativo. La autora estudia, en la España del último tercio de la centuria decimonónica, algunas manifestaciones alegóricas y discursivas, como los himnos, las “fiestas escolares”, los carteles murales, la decoración de las aulas con crucifijos, imágenes del rey, la bandera y el mapa español.²⁰ Se

17 *¿Qué es la historia cultural?*, 2006, p. 15.

18 M. Agulhon, *Política, imágenes...*; *idem*, “¿Marianne, objeto de cultura?”, en J. P. Rioux y J. F. Sirinelli, *Para una historia cultural*, 1999, pp. 125-138; *idem*, *Marianne au pouvoir: l'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 à 1914*, 1989; *idem*, “Politics, images and symbols in post-revolutionary France”, en S. Wilentz (ed.), *Rites of power: symbolism, ritual and politics since the Middle Ages*, 1985, pp. 177-205.

19 R. Ríos, “Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854”, en M. de L. Alvarado y L. Pérez (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la Ilustración al liberalismo*, 2016, pp. 209-230.

20 M. del M. del Pozo, “Colgar a España: imágenes y construcción de la identidad nacional desde la escuela (1875-1975)”, en M. E. Aguirre (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, 2015, pp. 37-78.

trata de revisar no sólo qué se planteaba de la patria o de la Guadalupeana, sino también qué se decía de las alegorías, cuáles eran los valores que se les atribuían, por qué eran citadas y vinculadas con la educación. Ello ha permitido identificar y describir la proporción y frecuencia con que esas alegorías se manifestaban; señalar la retórica y los saberes educativos generados y las diferencias advertidas entre niveles educativos y los cambios observados en el tiempo.

ALEGORÍAS FEMENINAS EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

A principios del México independiente la educación elemental también era llamada primera enseñanza, educación primaria o de primeras letras. Ofrecía rudimentos de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. Los niños la cursaban entre los cinco y 12 años, aunque también se admitía a menores y mayores de ese rango de edad. Las escuelas de niñas, más conocidas como amigas o migas, añadían la enseñanza de labores manuales. La idea de escuela pública surgió, como señala Eugenia Roldán, apenas hacia 1780, lo cual no tenía que ver necesariamente con el Estado, ya que podía ser financiada por el Ayuntamiento, la Iglesia o un pueblo de indios. Entre 1770 y 1838 la escuela pública pasó de referirse a un establecimiento de enseñanza abierto a todo tipo de población, con independencia de su origen étnico y social, a convertirse en la categoría opuesta a escuela particular.²¹ El origen social de los alumnos también es digno de mencionar, pues, en general, eran muchachos urbanos o pueblerinos de pocos recursos, hijos de comerciantes, artesanos, obremos, militares o campesinos.²²

La Primera República Federal (1824-1836) inauguró una forma peculiar de relación entre la educación y las alegorías, con excepción de *república*, por ser un concepto poco citado, y no existieron alego-

21 E. Roldán, "Escuela pública: orígenes de un concepto, ca. 1770-1838", *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, 2013-2014, pp. 2-3.

22 A. Staples, *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, 2005, p. 23.

rías de ella debido al peso que, como se refiere más adelante, se le confirió a la figura de la patria y cómo ésta podía representar los valores de otras alegorías. La alegorías eran referidas en las dedicatorias de exámenes en que se les ofrecía el fruto de las actividades escolares del año, así como en discursos y composiciones poéticas pronunciadas por autoridades, profesores y alumnos durante los certámenes públicos. No obstante, a propósito de la educación elemental, en esta etapa se hallaron pocas referencias; entre las posibles explicaciones de esa ausencia es que los gobiernos independientes pretendían organizarla a través de la Compañía Lancasteriana; mientras tanto, las administraciones de los estados y los ayuntamientos hacían su parte, porque las ceremonias escolares también comenzaban a echar raíces en este nivel educativo; y, quizá, debido a que no se conservaron las fuentes documentales.

La Constitución gaditana, si bien estuvo desprovista de representaciones iconográficas femeninas, fue objeto de diversos simbolismos, como los de poner su nombre a las antiguas plazas de armas. A partir de 1812 se llamaron plazas de la constitución, con placas alusivas; vinieron después los proyectos decimonónicos de reconstruir esos espacios y convertirlos en bellos jardines. Por eso la Constitución, en su restauración de 1820 y la versión federal de 1824, parecía emerger como una figura independiente de la patria, si bien en la práctica asumía algunos de sus valores y es posible que fuera imaginada sin más como la patria. Las autoridades virreinales y las del Primer Imperio Mexicano (1822-1823) dispusieron su enseñanza en todas las escuelas y colegios, incluso durante el sermón, con propósitos patrióticos como el de instruir al pueblo en sus derechos y obligaciones e inspirar *amor* por el código fundamental en los jóvenes, que eran la esperanza de la patria. Más allá de la lectura y repetición de algunos de sus artículos, su enseñanza en escuelas de primeras letras dejó de realizarse al concluir la época de Agustín de Iturbide. No obstante, durante las ceremonias de juramento constitucional y los paseos que se realizaban cada 4 de octubre en que se celebraba el día de la sanción de la preciada Carta, ésta era portada en un carro alegórico y se solía usar niños para representar imágenes vivientes de carácter patriótico.

En relación con la Virgen María y su advocación de Guadalupe, parece que la guerra de independencia y la invasión de Francia a España en 1808 fortalecieron sus cultos, pues generaron rechazo a todo lo que fuera francés, si bien la influencia de la Revolución Francesa se dejó sentir en otros aspectos de la vida política. En esa dirección se podría interpretar la intención de unos niños de la escuela gratuita del Convento de San Diego de la ciudad de México en 1810, quienes cantaban una tonadilla mientras caminaban por la alameda: *por tu limpia concepción/ Oh, serena Princesa/ Líbranos de Napoleón/ Y de la nación francesa.*²³ En Nueva España hubo ausencia de alegorías de influencia francesa, especialmente la república, a la que se asociaba con un lenguaje político revolucionario; esto pudo haber marcado la distancia de sus representaciones femeninas y, a su vez, habría aumentado el entusiasmo de niños de escuelas primarias y jóvenes de colegios e institutos por la catolicidad y la Virgen María, especialmente por sus advocaciones de Guadalupe. De hecho, el 12 de diciembre, el día de la Virgen de Guadalupe, era considerado fiesta de tabla.²⁴

Lo que salta a la vista es que el uso político que la insurgencia hizo de la Guadalupana no modificó la devoción a la Virgen María, por lo que la relación de la imagen del Tepeyac con la identidad nacional sería una construcción posterior. De hecho, acerca de cómo la Virgen de Guadalupe contribuía a formar identidad —más allá de la retórica de federalistas y centralistas, liberales y conservadores, de que era madre de los mexicanos— fue un asunto que permaneció confuso hasta los inicios de la República Central (1836-1846). Los gobiernos centralistas habían querido generalizar la instrucción primaria a todos los sectores marginados y convertir a la imagen del Tepeyac en patrona de todas las escuelas primarias del país. No

23 *Ibid.*, p. 69.

24 La ley designaba las fiestas religiosas y nacionales de tabla (inscritas en una tabla y en un lugar público) de asistencia obligatoria para las autoridades. En 1839, por ejemplo, el Calendario de Ignacio Cumplido señaló las siguientes: el 2 de febrero por la Purificación de Nuestra Señora, el 5 de febrero San Felipe de Jesús, la Semana Santa, el 15 de agosto por La Asunción, el 30 de agosto Santa Rosa de Lima, el 16 de septiembre el Grito de Dolores, el 17 de septiembre el aniversario por las víctimas de la patria y el 12 de diciembre la Guadalupana.

se sabe si se logró a escala nacional, pero un reglamento educativo veracruzano de 1840 estableció que para todas las escuelas de primeras letras, incluidas las de indígenas, la patrona fuera “la Santísima Virgen de Guadalupe, que lo es de la República, y su imagen se colocará en la sala de enseñanza”.²⁵

Existen testimonios de que desde entonces su imagen se hallaba pendiente de una pared, vigilante de las actividades diarias de la escuela y como expresión simbólica de autoridad e identidad. No pasaba lo mismo en las escuelas y amigas particulares, que, como señaló el reglamento citado, sólo debían ponerse bajo el patronato “de la Santísima Virgen en una de sus advocaciones”. Es decir, sus preceptores y maestras no estaban obligados a elegir a la Guadalupeana, lo que sugiere que el papel asignado a ella en la construcción de la mexicanidad fue una política oficial dirigida especialmente a las escuelas primarias que estaban a cargo de los ayuntamientos y la Compañía Lancasteriana, lo que contribuía a configurar una concepción de instrucción pública entendida como opuesta a particular. Esto indica, a su vez, que las escuelas particulares seguían bajo el patronato de la Virgen María o alguna de sus advocaciones que no fuera la Guadalupeana.

De la restauración de la república federal en 1846 a la caída de la última dictadura santanista en 1855, las paredes de algunas escuelas de primeras letras urbanas de la ciudad de México, Xalapa y Veracruz se poblaron con imágenes religiosas o civiles y láminas de las clases de geografía; se normalizó, asimismo, la costumbre de origen novohispano de colocar letreros sobre la puerta de entrada con el nombre de las escuelas. Por ejemplo, en 1851 un reglamento municipal de escuelas primarias del puerto de Veracruz señaló que “encima de la puerta de entrada de cada una de las escuelas se colocará la siguiente inscripción *Escuela municipal*, anteponiendo el número que le corresponda por su antigüedad”.²⁶ Ahora bien, ¿esto impulsó la incidencia de la Virgen de Guadalupe en la educación pri-

25 *Reglamento de la educación primaria*, 1840, s. n. p.

26 M. González, *Proyecto de Reglamento para los establecimientos de educación primaria que costea el P. Ayuntamiento de esta Heroica ciudad, presentado por el C. [...]*, 1851, s. n. p.

maria? Parece que su cuadro permaneció pendiente de las paredes. Continuaron, asimismo, las iniciativas que pretendían oficializar su patrocinio de la instrucción primaria, por lo que su figura tuvo más presencia en ese medio. Por ejemplo, el mismo reglamento de 1851 la declaró patrona de todas las escuelas primarias del puerto de Veracruz,²⁷ mientras que en 1852, en la ciudad de México, en sus dedicaciones, unos artesanos de la escuela diurna y nocturna para adultos que ofrecía la educación elemental la colocaron en el mismo nivel de importancia que el presidente Mariano Arista.²⁸

En el contexto iconográfico, durante los primeros años de vida independiente la patria fue representada como una mujer indígena que adoptó algunos símbolos de América, como el carcaj, las flechas, la falda y el tocado de plumas; incluso en algunos casos era pintada con gorro frigio.²⁹ Su iconografía cambió para representar a la patria como una dama criolla que también simbolizaba a la república.

Es un hecho que la patria podía asumir los valores de otras figuras alegóricas. Un ejemplo de un pueblo veracruzano en los inicios de la Primera República Federal también sugiere que se les percibía como mujeres y que incluso los niños varones podían representarlas. En la tarde del 27 de septiembre de 1824 —a escasos días de la promulgación de la Constitución Federal que estableció formalmente la república y el 4 de octubre como su fecha festiva— se celebró el tercer aniversario de la consumación de la Independencia en el pueblo de Perote, en la región de Xalapa. Un niño apareció ataviado emblemáticamente bajo un dosel sosteniendo una macana en la mano derecha, en clara alusión a un símbolo de América, al tiempo

27 *Loc. cit.*

28 Biblioteca Nacional de México (BNM), Fondo Reservado José María Lafragua (en adelante, Fondo Lafragua), miscelánea 263.

29 E. Florescano, *Imágenes de la Patria...*, pp. 122-123, 129. América es una representación femenina que se remonta a la época de la Conquista, era pintada con carcaj, flechas, falda y tocado de plumas porque los conquistadores la consideraban como una mujer salvaje. El carcaj o aljaba es una bolsa de piel, madera o tela que los arqueros portaban en la espalda o la cintura para transportar sus flechas, permitiéndoles alcanzarlas con facilidad y rapidez. El gorro frigio, originario de Frigia, es una prenda de vestir en forma de cono con punta curvada que durante la Revolución Francesa y la independencia de las Trece Colonias fue adoptado como símbolo de libertad.

que también asumía la personificación de la Independencia, que era el objeto de la celebración. Es posible, aunque la fuente no lo señala, que también portara un tocado de plumas y un carcaj con flechas y arco a la espalda, propios de la alegoría de América. En la izquierda llevaba un escudo de armas con la inscripción “República megicana”, mientras que en sus pies, varios trofeos de guerra como símbolo de las victorias de la época independentista, por lo que también puede considerarse un símbolo de la nueva república. El altar estaba alumbrando vistosamente con cera y acompañado de una armoniosa música.³⁰

Para explicar cómo una sola representación viviente podía simbolizar a la vez los valores de otras alegorías femeninas, vale la pena traer a cuento el surgimiento de ese tipo de representaciones alegóricas en la Francia posterior a la Revolución, de los nuevos valores, como igualdad, justicia o razón. En aquel contexto europeo, la alegoría femenina de la libertad con gorro frigio transitó para conjugarse con la de república, que asumió la ideología y el lenguaje revolucionario. Hasta 1880, en realidad, esa Marianne oficial representaba a la vez una república (régimen ideal, abstracto y universal del bien público) y una patria francesa.³¹ En México sucedió algo similar, con la particularidad de que la figura central era la patria, cuya manifestación alegórica incluía a la vez a las de América, independencia, república y constitución. Esta peculiaridad revela, asimismo, los saberes que se estaba intentando construir y comunicar, como se refiere a continuación.

Como figura alegórica, la patria tuvo una relación distante con los establecimientos de educación primaria. Es evidente, sin embargo, su presencia a manera de un discurso que buscaba formar a los escolares como útiles e infundir expresiones de afecto a una figura abstracta a través de un amor sublime, visceral y emocional.³² Era mencionada en los discursos de los exámenes de alumnos, profesos-

30 *El Oriente*, 8 de octubre, 1824, pp. 151-152.

31 M. Agulhon, *Política, imágenes...*, pp. 23, 38, 40 y 148.

32 Véase V. Zárate, “El amor a la patria en la ciudad de México decimonónica (1825-1850)”, en P. Gonzalbo (coord.), *Amor e historia. La expresión de los afectos en el mundo de ayer*, 2013, pp. 381-408.

res y autoridades en un plano referencial, una entidad suprema y preexistente, cuya filiación generaría un sentido de pertenencia a la comunidad, a la tierra en que se había nacido. De hecho, la patria era uno de los fundamentos centrales con los cuales se buscaba dirigir el propósito de las escuelas elementales.

A pesar de que Florescano señala que en el mundo pictórico también hubo ciertas representaciones de la libertad y la república, en torno a la educación primaria no se hallaron referencias de ellas, por el peso que se le confirió a la figura de la patria. Alumnos, profesores y autoridades referían constantemente sus imágenes como ideas dignas de afecto; eran abstracciones que no siempre traían a la mente a la patria, sino también a la Independencia y la Constitución. Se advierte que esa patria supeditaba a otras alegorías, puesto que su representación privilegiaba la construcción de una identidad nacional sobre la formación de valores abstractos en torno al bien público y, sobre todo, de cualquier simbolismo revolucionario atribuidos a la figura de la república. Es por eso que la patria no parecía ser el centro de atención de las ceremonias escolares, pues a ella no se dedicaban exámenes; parece que, de la misma forma que la Guadalupeana, la patria estaba ahí como la nueva figura que representaba la identidad, los anhelos y los sentimientos.

La difusión de esos sentimientos se combinaba con los lazos de apego a lo local, con las identidades regionales que la escuela también integraba. Así se podría entender que en algunas escuelas el adorno fuera el escudo de armas de la ciudad de México o el de otras ciudades. Por ejemplo, en una escuela municipal de niños del puerto de Veracruz, el cuadro de la Guadalupeana se hallaba fijado al lado del blasón de armas de la ciudad, el que posteriormente sería adoptado como escudo del estado.³³ A su vez, la escuela amiga

33 De estilo castellano, cortado en dos campos, coronado con una cruz color rojo que en los brazales lleva la palabra latina *vera* (verdadera cruz). En el centro aparece una torre con dos almenas y dos columnas de Hércules con el lema *plusultra* (poderío en ultramar). Una orla cubierta con trece estrellas que simbolizaban las provincias que conformaban el departamento. "Cuenta de los gastos erogados en la escuela y amiga gratuita de esta ciudad en todo el año de 1843 que ha estado a cargo del C. Regidor Ramón Vicente Vila", 1843, Archivo Histórico Municipal de Veracruz (AHMV), caja 187, vol. 254, ff. 85-119.

municipal fundada en 1831 y regentada por la preceptora Nicolasa Silva llevó, inscrito en un cartel fijado en su entrada, el nombre de La Nación.³⁴ La adopción de ese nombre fue atípica en una época en que eran comunes los nombres de santos o nociones como caridad, filantropía y beneficencia; señala a la vez que, aunque débil, se iba creando una identidad nacional desde la escuela primaria, en que la patria se manifestaba de manera abstracta y visualmente a través de los símbolos nacionales.

Las escuelas primarias no tuvieron mucha actividad con la Constitución entre 1824 y 1846, a pesar de que en este periodo hubo cuatro versiones de ella (la Federal de 1824, la Centralista de 1836, las Siete Leyes de 1836 y sus reformas de 1841 y 1843), y las autoridades y la población les juraron lealtad con festejos y porque en 1849 su enseñanza se introdujo en la educación elemental. De la restauración de la república federal en 1846 a la caída de la última dictadura santanista en 1855, se generó, asimismo, un nuevo entusiasmo por la Independencia y sus simbolismos —Iturbide como su consumidor y la fiesta del 27 de septiembre que conmemoraba aquel acontecimiento—, que aparecían relacionados con los grupos indígenas. Por eso, una escuela para naturales de Xalapa fue reabierta en aquella fecha festiva de 1848 y llevó, en un cartel fijado en su fachada, el nombre de Escuela Gratuita de Primeras Letras de la Yndependencia. El Ayuntamiento vertió su retórica de que era una forma original de celebrar el 27 de septiembre y la ocasión para homogeneizar, crear identidad y borrar las distinciones de clase,³⁵ si bien el proyecto decayó y la escuela fue cerrada un par de años después.

Un segundo ejemplo sucedió en 1855, cuando unas niñas de las escuelas de beneficencia bordaron un cuadro en oro y lo dedicaron al Ayuntamiento de la capital,³⁶ en el que representaron el escudo de

34 "Cuenta de gastos de escuela y amigas", 1844, AHMV, caja 166, vol. 224, ff. 193-268.

35 Archivo Histórico Municipal de Xalapa, fondo México Independiente (AHMX-MI), 1845, caja 5, exp. 3, ff. 57-58, f. 1.

36 "Acuerdo para que obsequie a la Sociedad de Beneficencia con diez Onzas, de las cuales dos serán para las niñas que bordaron en oro el escudo de Armas de la Ciudad que se dedicó al Ayuntamiento", Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), fondo Ayuntamiento, sección Instrucción pública en general, vol. 2481, exp. 549.

armas de la ciudad de México.³⁷ Se trata, en todo caso, de la interpolación de la identidad nacional con las de las ciudades y provincias, un proceso que sugiere que, en realidad, ambas formas de identidad no se oponen como se ha creído. Su importancia radica en la relación directa y explícita que esas niñas establecían con los símbolos.

Las alegorías de la patria proliferaban a través de las artes del país, evocando a la vez a otras figuras femeninas. A mediados del siglo XIX la patria, de hecho, sí expresó ciertos simbolismos republicanos, pues aparecía con el águila mexicana, portando túnica y gorro frigio,³⁸ como los símbolos de la Marianne francesa. En los regalos elaborados por niñas y niños de escuelas primarias para el Ayuntamiento —labores manuales de las primeras y los cuadros o retratos de los segundos— no hubo símbolos republicanos antes de 1864, con excepción de las armas de la república bordadas alguna vez, como se ha referido. Pero desde 1859 la patria se manifestaba en el lenguaje patriótico de las piezas de piano que se entonaban durante los exámenes particulares y públicos; en el himno nacional, que se introdujo en las escuelas primarias municipales y particulares de la ciudad de México; en la Marcha de Zaragoza, que el gobierno de Benito Juárez prefería sobre el himno nacional para las ceremonias oficiales, incluidas las escolares, de la República Restaurada, porque el himno le recordaba al gobierno santanista que lo había creado; en los colores del pabellón nacional, que por primera vez ondeó en lo alto de los edificios escolares de la educación elemental; así como en las figuras de la Independencia, la libertad y la república juarista de los festejos del 16 de septiembre, que se introdujeron en las escuelas municipales de la capital en 1868.

Los símbolos patrióticos también se introdujeron en las escuelas primarias a través del festejo del 16 de septiembre. El primer caso sucedió en 1868, en la escuela municipal 4, que regenteaba el profesor Manuel Lazo de la Vega, cuya retórica estuvo orientada al amor a

37 Este escudo estaba formado por tres puentes, uno de frente y dos laterales, en medio de una laguna, en la que se unen a un castillo de una puerta y tres almenas, así como dos leones levantados con los pies en los puentes laterales y los brazos en el castillo; todos adornados con 10 pencas de nopal.

38 E. Florescano, *Imágenes de la Patria...*, p. 158.

la patria, a honrarla y morir por ella.³⁹ La diferencia de esta etapa radica en que el himno que conocemos no tenía aceptación oficial y había varios himnos particulares compuestos para la ocasión. Esto pudo generar visiones particulares sobre la patria, con propósitos más prácticos, como el de hacer distinciones entre los alumnos dedicados y portadores de medallas con cintas tricolores o en sus nombres inscritos en globos aerostáticos tricolores.⁴⁰

ALEGORÍAS FEMENINAS EN COLEGIOS E INSTITUTOS

En la ciudad de México de finales del siglo XVIII existían varios colegios como el de San Ildefonso, San Juan de Letrán, San Gregorio y el Seminario Conciliar, que ofrecían las cátedras de gramática latina y filosofía y en algunos casos las de facultad mayor como jurisprudencia, teología y cánones. El Colegio de Minería agregaba la de ciencias. La universidad también daba títulos de bachiller a jóvenes de entre 18 y 20 años después de tres años de estudio de filosofía.⁴¹ Las cortes de Cádiz de 1812 introdujeron el término *segunda enseñanza*, la cual, según Dorothy Tanck, comprendía “aquellos conocimientos, que al mismo tiempo sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos”.⁴² Anne Staples señala que también era llamada secundaria o preparatoria, en la que los cursos de gramática duraban dos años; asimismo, era conocida como bachillerato en artes, en que se impartía filosofía, lógica, matemáticas, física, metafísica y ética, y los cursos duraban otros tres años. La educación profesional, la de cátedras de facultad mayor, duraba dos o tres años

39 “Oficio del C. Regidor Comisionado de Instrucción Pública, acompañando el programa bajo el cual celebraron el día 16 de septiembre los CC. Profesor de la 4a. Escuela Municipal e Inspector del Cuartel”, АНСМ, Festividades: 15 y 27 septiembre, vol. 1068, exp. 62.

40 *Loc. cit.*

41 D. Tanck, “III. La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838”, en P. Gonzabro y A. Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, 2012, p. 141.

42 *Ibid.*, p. 149.

en teología, cánones, leyes o medicina y se daban los títulos de licenciado, maestro o doctor.⁴³

Tanck agrega que después de 1821 la ley creó una nueva entidad educativa: las universidades de provincia que impartirían dos cursos de latín, ciencias naturales y exactas, matemáticas, mineralogía, economía, política y derecho natural, público y constitucional. Se puede pensar que de esa iniciativa surgieron los institutos científicos o literarios establecidos a partir de 1826, que abanderaron la secularización de la enseñanza y se consideran el origen de las universidades actuales de los estados.⁴⁴ Éstos fueron el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca (1827), y los institutos literarios de Jalisco (1826), Chihuahua (1827), Estado de México (1828), Zacatecas (1832) y Coahuila (1838).⁴⁵

Ahora bien, en estos establecimientos educativos también había una marcada presencia de las alegorías femeninas, sobre todo en el plano de la retórica difundida durante las ceremonias escolares, que se arraigaron durante la Primera República Federal. Sólo existen indicios de la presencia alegórica de la Virgen de Guadalupe como parte de los enseres. En ambos sentidos, de la misma forma que en la educación elemental, los estudiantes se vinculaban con la Virgen María. En los colegios la Guadalupana no ocupaba toda la atención de las dedicaciones de exámenes de fines de año, pues los alumnos también elegían a la Virgen María y a otras de sus advocaciones, si bien ya se le definía como el sostén de la mexicanidad; es decir, ésa es la idea que se afianzaba entre algunos alumnos fervorosos de la Guadalupana. Así lo planteó en su dedicatoria del examen de lógica, metafísica y matemáticas, el conocido poblano José María Lafragua en 1827, cuando contaba con 14 años de edad, en el Colegio del

43 A. Staples, *Recuento de una batalla...*, p. 24.

44 D. Tanck, "III. La ciudad...", p. 141; R. Ríos (coord.), *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México, siglos XIX y XX*, 2015, p. 13.

45 R. Ríos, "¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)", en E. González (coord.), *Historia y universidad, homenaje a Lorenzo Mario Luna*, 1996, pp. 595-596; A. Lempérière, "La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca", *Secuencia*, 1994, pp. 57-94.

estado o del Espíritu Santo de Puebla, pues señaló que ella no había desdeñado “el humilde aspecto mexicano en la roca de Tepeyac”.⁴⁶

Estos sentimientos guadalupanos no se habían generalizado del todo, aunque es posible que Lafragua fuera uno de los casos de guadalupanos devotos. Pero el discurso de la mexicanidad y la Virgen del Tepeyac se estaba arraigando, ya que en la retórica de las autoridades la Guadalupana también aparecía como la madre de la mexicanidad, si bien no existieron iniciativas para oficializar su patronato en este nivel de estudios, más allá de las iniciativas de los propios establecimientos de elegirla libremente como su protectora. De esta forma, el Colegio de Minería la eligió como su patrona desde su fundación en 1792 y la consideraba protectora del establecimiento, creadora y dadora del saber humano. De ahí que las pocas dedicaciones de exámenes que se ofrecieron a la Guadalupana signifiquen que tenía la misma estima que por entonces empezaban a tener los héroes como Miguel Hidalgo o héroes-autoridades, como los presidentes Guadalupe Victoria y Vicente Guerrero. Y es que parece que no era necesario hacerle más dedicaciones a la Guadalupana, pues estaba presente en todo momento.

La Virgen María y otras de sus advocaciones también ocupaban un lugar importante en la devoción de los estudiantes de los colegios, y en general en la de mexicanos. Por eso se puede afirmar que la Guadalupana no fue la única imagen religiosa relacionada con la construcción de una identidad nacional. En las dedicaciones de los exámenes anuales de los estudiantes a las imágenes religiosas de la primera República Federal y la República Central, no había distinciones de jerarquía entre la Virgen de Guadalupe, la Virgen María, la Purísima Concepción o la Virgen de la Luz (pues esta última era patrona constante para escuelas elementales de niñas pobres).

En 1843 las bases orgánicas del ministro de Justicia e Instrucción Pública Manuel Baranda modificaron los estudios relacionados con

46 BNM, Fondo Lafragua, miscelánea 262. Lafragua (1813-1875) fue un literato y político liberal y republicano. Fue uno de los fundadores de la Biblioteca Nacional y de la colección que lleva su nombre.

la segunda enseñanza mediante la creación de un plan nacional.⁴⁷ Si bien no comprendió la educación elemental, ésta quedó como un nivel independiente. El plan fue dividido en estudios preparatorios, profesionales y especiales. Dado que el Colegio Preparatorio de Xalapa se creó en ese año, los estudios preparatorios que ofrecía eran las carreras del foro, ciencias eclesiásticas y medicina, los cuales duraban de cinco a seis años, y los cursos eran gramática castellana, latina, francesa e inglesa, ideología, lógica, metafísica y moral, matemáticas elementales, física elemental, cosmografía, geografía y cronología elementales, economía política, dibujo natural y lineal, entre otros.

Los directores de esos colegios e institutos podían elegir libremente a la Virgen María como su patrona; la predilección de algunos casos por la Guadalupana refiere la importancia de este símbolo y su apropiación. Así se explica el interés de los grupos de poder porteños veracruzanos de encomendarle el patronato del Instituto Mercantil y Literario del puerto de Veracruz, fundado en ese mismo año de 1843.⁴⁸ Las iniciativas particulares y populares de convertirla en un símbolo de identidad también se fortalecían; así lo hicieron en 1845 unos labradores de la ciudad de México (en nombre de los agricultores de todo el país), al dedicar una novena y una fiesta solemne a la del templo de la Colegiata de Guadalupe. En torno a la Guadalupana, de la misma forma que en los periodos anteriores, la Virgen María y otras de sus advocaciones, como la Asunción, seguían teniendo gran relevancia. Aunque los casos eran pocos si se comparan con las dedicaciones de exámenes a autoridades, héroes, otros santos patronos y caudillos como Antonio López de Santa Anna, no dejaban de hacer ofrecimientos a la Virgen María.

En el Colegio Preparatorio de Xalapa las dedicaciones de exámenes refieren la importancia de las figuras marianas. Por ejemplo, en 1851 Federico Casas y Rivera dedicó, en testimonio de gratitud, su examen de filosofía “a la hermosa doncella que apareció en Tepe-

47 *Plan general de estudios de la república mexicana*, 1843.

48 “Diversos incidentes de la instrucción pública”, 1843, АНМВ, caja 185, vol. 252, ff. 498-524.

yac, vestida de sol, adornada de estrellas y con la luna a sus pies”.⁴⁹ La alusión a la mujer vestida de sol del apocalipsis refiere que no había diferencia entre la Virgen María y la Guadalupana. En 1853 Manuel Téllez, alumno del Colegio Preparatorio de Xalapa, ofreció su examen de segundo año de filosofía a la Virgen María, “la muy amada hija del padre de las luces que saliendo de sus manos con apacibles resplandores de una luz inextinguible ilumina benignamente a todo el mundo”.⁵⁰

En 1853 Antonio M. de Rivera, hijo del fundador de la institución Antonio M. de Rivera, también ofreció su acto de segundo año de filosofía a la Virgen de Guadalupe, exponiendo que ella había elegido al Tepeyac para mostrar desde ahí su amor a la nación mexicana. Lo importante de esto es que, sin estar obligados, los alumnos de ese nivel la elegían de entre un cúmulo de opciones religiosas, civiles y profanas, para dedicarle exámenes. Entonces la promoción de la Guadalupana como portadora de identidad y mexicanidad en colegios e institutos fue más el producto de alientos particulares que de disposiciones oficiales.

Al mismo tiempo, la Guadalupana no terminó de cuajar como la madre de los mexicanos. En la etapa que corre del fin de la era santanista en 1855 a los inicios de la República Restaurada en 1868 no se hallaron dedicaciones a la imagen del Tepeyac. Todo indica que fue sustituida por otras figuras femeninas relacionadas con la Independencia, la Constitución y, sobre todo, por la patria. Sin menoscabo de que su figura de patrona de la educación siguiera firme al menos hasta la llegada de las Leyes de Reforma.

Durante la Primera República Federal dentro de los colegios la patria fue referida como una figura abstracta, tal y como sucedía en la educación elemental. A partir de la República Central sucedió un cambio específico, pues fue citada con más frecuencia en discursos y composiciones poéticas. La retórica sobre el amor sublime que todos los mexicanos le debían a la patria fue más abundante. Con

49 Archivo del Colegio Preparatorio de Xalapa (ACPX), vol. de 1851, fojas sin numeración ni expediente.

50 ACPX, vol. de 1853, s. n. p.

esmero, las autoridades y catedráticos se dirigían a los estudiantes durante el certamen público o la posterior distribución de premios con el discurso que planteaba formarlos como útiles y fieles a la patria; su desempeño sería el honor y gloria de la patria, por lo que ella los coronaba y premiaba por el esfuerzo realizado. Por ejemplo, los catedráticos arengaban a sus alumnos del Colegio Militar a imitar al héroe romántico y moderno que buscaba ordenar el mundo sin menoscabo de su sacrificio. Debían honrar a la patria hasta el grado de dar su vida por ella y portar con honor la espada que ella les había confiado.⁵¹

La esperada relación de los estudiantes con la patria, o la idealización, se puede sintetizar en un discurso de 1845 de José María Mata, catedrático de filosofía del Colegio Preparatorio de Xalapa, al dirigirse a los alumnos diciéndoles que eran la esperanza y que de ellos dependía la gloria y prosperidad de la patria: “¡tierna juventud! La patria cifra en ti sus esperanzas; de ti depende su gloria y su prosperidad; apresurate a realizar ese bello porvenir, y los sacrificios de tus protectores quedarán recompensados”.⁵² Se trataba de un acercamiento a la patria como porvenir, patrimonio y responsabilidad.

La patria se manifiesta ahora, no obstante, como una iconografía patriótica. Aparecía, por ejemplo, en los adornos que simulaban los colores del pabellón nacional de los actos públicos del Colegio de Minería, al lado del retrato de Miguel Hidalgo o de Agustín de Iturbide.⁵³ Entre la restauración de la república federal en 1846 y la caída de la última dictadura santanista en 1855, la guerra con Estados Unidos generó cierto entusiasmo por las alegorías femeninas. Las referencias fueron más frecuentes, ya no sólo en discursos, composiciones poéticas y a través del lenguaje patriótico de los símbolos nacionales que la etapa anterior había promovido; por ejemplo, el

51 P. García, “Discurso pronunciado por el director del colegio militar, general de brigada D. [...] al concluirse la repartición de premios, el día 25 de diciembre de 1842”, *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 31 de diciembre, 1842, p. 4.

52 J. M. Mata, “Discurso pronunciado por el ciudadano [...], vocal de la junta directiva y catedrático de filosofía del colegio Nacional de esta ciudad, al terminarse el acto de primer año de filosofía que presidió el día 16 del corriente”, *El Zempoalteca*, 18 de noviembre, 1845, p. 4.

53 *Anuarios del Colegio Nacional de Minería 1845, 1848, 1859, 1863, 1994*, p. xxiv.

adorno de las portadas de las invitaciones con alegorías de la justicia, de los alumnos de derecho público y romano,⁵⁴ o la alusión constante al águila mexicana con gorro frigio en las invitaciones de los exámenes de jurisprudencia de los alumnos del Colegio Preparatorio de Xalapa, en referencia no sólo a la patria, sino a una visión más amplia que incluía los símbolos de libertad de origen francés, así como a los héroes de la Independencia, especialmente Hidalgo, que entonces comenzaba a emerger como el único padre de la patria.⁵⁵

En la época de Juárez surgió un culto a la alegoría femenina de la Constitución de 1857, que fue simbolizada y personificada —en el famoso cuadro que Petronilo Monroy pintó en 1868— como una mujer mestiza que porta una corona y el olivo de la victoria y la paz. Ese culto siempre iba acompañado de la veneración a los supremos poderes de la unión y municipal. Esta referencia señala que, si bien en la segunda mitad del siglo XIX la patria se consolidó como la alegoría femenina por excelencia, las demás siguieron presentes en el mundo educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

El enfoque adoptado para este escrito ha permitido ir más allá del análisis exclusivo de las fuentes iconográficas y explorar las representaciones de los individuos concretos y comunes que intervienen en los procesos educativos estudiados; la retórica empleada por ellos habla mucho de sus apropiaciones, las cuales pueden definirse como prácticas que se convierten en iniciativas, como la de las autoridades de oficializar algún culto patriótico.

En general, se concluye que, si bien el propósito de las alegorías femeninas era transmitir idealizaciones de lo religioso, patriótico y republicano, las prácticas refieren que en realidad se forjó una superposición entre la Guadalupana y la patria que incluyó sus variantes de América, Independencia y Constitución; un discurso patriótico

54 ACPX, vol. de 1849.

55 ACPX, vol. de 1854.

que subordinaba a los demás cultos, pero dejaba margen para que éstos aparecieran por separado en contextos específicos. Esta amalgama era republicana porque se enmarca en esa forma de gobierno adoptado; no obstante, el espíritu republicano era endeble, pues las representaciones conceptuales de la república y, sobre todo alegóricas, fueron prácticamente inexistentes, lo que refiere la importancia que en la época se le quiso dar a la cuestión patriótica. En la segunda mitad del siglo XIX esta apropiación del México independiente estará orientada, sobre todo, a un fervor patriótico triunfante a través de los símbolos nacionales, si bien las demás alegorías no desaparecerán. El afán de crear esa religión de la patria configura unos saberes que se transmiten a través de las dedicaciones de exámenes y las menciones en discursos y composiciones poéticas, apropiaciones relacionadas con valores de utilidad, honor, gloria, trabajo y un futuro brillante, así como con prácticas de autoridad.

En relación con la educación elemental, las idealizaciones que se delinearán, a partir de esa mezcla de figuras femeninas, refieren una tendencia muy marcada a difundir valores de utilidad y amor a la patria. Para los niños de escuelas primarias, la particularidad principal fue que las alegorías femeninas se arraigaron durante la República Central, especialmente a través del patronato de la Guadalupeana, lo que llevó a los establecimientos educativos la idea de que ella era madre de los mexicanos y la fuente del conocimiento humano. La contribución principal fue el reforzamiento de la idea de instrucción pública a partir de esas idealizaciones religiosas orientadas a una cultura patriótica y dirigidas a los sectores populares que participaban en ella.

A propósito de los colegios, la similitud con la educación primaria es que la relación de los establecimientos con las alegorías era sobre todo en el plano retórico. La particularidad es que las idealizaciones refieren que, además de la utilidad a la patria, se agregan el buen desempeño y esfuerzo escolar, así como el honor, que apuntalarían lograr la prosperidad del país. En este caso, las alegorías no estaban orientadas tan específicamente a una idea de educación pública, porque los estudiantes elegían indistintamente a la Guadalupeana y la Virgen María, pero en sus dedicaciones era más claro el

papel que la Guadalupana tenía en la mexicanidad. Esto se afianzó durante la República Centralista, con una presencia cada vez más notoria de símbolos nacionales como el águila y los colores de la bandera, y en los nombres alusivos de algunas escuelas y grabados; se transitó, pues, del referente discursivo y abstracto al alegórico e iconográfico. Además, su difusión como porvenir, patrimonio y responsabilidad estuvo orientada a formar una identidad nacional más que una actitud republicana; muestra las decisiones de los propios establecimientos y de los alumnos de elegirlos libremente, una presencia más fuerte de los héroes de la Independencia y, desde mediados del siglo XIX, la inserción de iconografía patriótica en las invitaciones impresas.

No se advirtieron diferencias marcadas entre ciudades grandes o pequeñas, pues en todas se forjaba una cultura política a través de esas alegorías y con un ritmo similar. Sin duda, el contraste central es la presencia de escudos de armas y símbolos que referían la vigencia de las identidades de las ciudades. Se trata de representaciones patrióticas que incorporan identidades regionales y locales.

REFERENCIAS

- Acevedo, Esther, “Los símbolos de la nación a debate (1800-1847)”, en *idem* (coord.), *Hacia otra historia del arte en México, De la estructuración colonial a la exigencia nacional (1780-1860)*, México, Conaculta, 2001, pp. 63-81.
- Agulhon, Maurice, *Política, imágenes, sociabilidades de 1789 a 1989*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016.
- Agulhon, Maurice, “¿Marianne, objeto de cultura?”, en Jean Pierre Rioux y Jean François Sirinelli, *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999, pp. 125-138.
- Agulhon, Maurice, *Marianne au pouvoir: l'imagerie et la symbolique républicaines de 1880 à 1914*, París, Flammarion, 1989.
- Agulhon, Maurice, “Politics, images and symbols in post-revolutionary France”, en Sean Wilentz (ed.), *Rites of power: symbolism, ritual and*

- politics since the Middle Ages*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1985, pp. 177-205.
- Ameigeiras, Aldo Rubén (comp.), *Símbolos, rituales religiosos e identidades nacionales: los símbolos religiosos y los procesos de construcción política de identidades en Latinoamérica*, Buenos Aires, Clacso, 2014.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- Anuarios del Colegio Nacional de Minería 1845, 1848, 1859, 1863*, presentación de José Manuel Covarrubias Solís, estudio preliminar de Clementina Díaz y de Ovando, México, UNAM, 1994 (ed. facs.).
- Biedermann, Hans, *Diccionario de símbolos*, Madrid, Paidós, 1993.
- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, 1988.
- Burke, Peter, *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós, 2006.
- Cumplido, Ignacio, *Calendario*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido, 1839.
- Chust, Manuel y Víctor Mínguez (coords.), *La construcción del héroe en España y México (1789-1847)*, Valencia, Universitat de València, 2003.
- Del Pozo, María del Mar, “Colgar a España: imágenes y construcción de la identidad nacional desde la escuela (1875-1975)”, en María Esther Aguirre (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015, pp. 37-78.
- Domínguez Cáceres, Roberto y Víctor Gayol (coords.), *El imperio de lo visual. Imágenes, palabra y representación*, Michoacán/Ciudad de México, Colmich/Fideicomiso Felipe Teixidor, 2018.
- Florescano, Enrique, *Imágenes de la Patria a través de los siglos*, México, Taurus, 2005.
- García Conde, Pedro, “Discurso pronunciado por el director del colegio militar, general de brigada D. [...] al concluirse la repartición de premios, el día 25 de diciembre de 1842”, *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 31 de diciembre, 1842, p. 4.
- González de Castilla, Miguel, *Proyecto de Reglamento para los establecimientos de educación primaria que costea el P. Ayuntamiento de esta Heroica ciudad, presentado por el C. [...]*, Veracruz, s. e., 1851.

- Lempérière, Annick, “La formación de las elites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca”, *Secuencia*, núm. 30, 1994, pp. 57-94.
- Martínez Carmona, Pablo, “Exámenes, certámenes y distribución de premios en la ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, núm. 26, 2018, pp. 88-108, <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.298>>, consultado el 27 de noviembre, 2018.
- Mata, J. María, “Discurso pronunciado por el ciudadano [...], vocal de la junta directiva y catedrático de filosofía del colegio Nacional de esta ciudad, al terminarse el acto de primer año de filosofía que presidió el día 16 del corriente”, *El Zempoalteca*, 18 de noviembre, 1845, p. 4.
- Meier, Matt S., “María insurgente”, *Historia Mexicana*, vol. 23, núm. 3, 1974, pp. 466-482.
- Panofsky, Erwin, *Estudios sobre iconología*, pról. de Enrique Lafuente Ferrari, Madrid, Alianza, 1972.
- Plan general de estudios de la república mexicana*, México, Imprenta del Águila, 1843.
- Real Academia Española, *Mapa de diccionarios*, 2013, <<http://web.frl.es/ntllet>>, consultado el 25 de noviembre, 2018.
- Reglamento de la educación primaria*, Xalapa, Imprenta del Gobierno, 1840.
- Ridolfi, Maurizio y Josep Monter, “El culto a la República en los tiempos del rey. Lugares de la memoria y símbolos republicanos en la Italia liberal”, *Historia Social*, 1997, núm. 29, pp. 111-128.
- Ríos Zúñiga, Rosalina, “Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854”, en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la Ilustración al liberalismo*, México, UNAM, 2016, pp. 209-230.
- Ríos Zúñiga, Rosalina (coord.), *Instituciones modernas de educación superior. Institutos científicos y literarios de México, siglos XIX y XX*, México, UNAM/Bonilla Artigas, 2015.

- Ríos Zúñiga, Rosalina, “¿Nuevas instituciones, nuevos saberes? Los estudios en los primeros institutos literarios (1826-1854)”, en Enrique González González (coord.), *Historia y universidad, homenaje a Lorenzo Mario Luna*, México, UNAM/Instituto Mora, 1996, pp. 595-628.
- Rodríguez Moya, Inmaculada, *El retrato en México, 1781-1867: héroes, ciudadanos y emperadores para una nueva nación*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Escuela de Estudios Hispano-Americanos, 2006.
- Roldán Vera, Eugenia, “‘Escuela pública’: orígenes de un concepto, ca. 1770-1838”, *Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones para la mejora educativa*, 2013-2014, s.n.p.
- Roldán Vera, Eugenia, “Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 62, núm. 2, 2010, pp. 67-79, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29181>>, consultado el 15 de marzo, 2017.
- Silva Mandujano, Gabriel, “El estandarte de Hidalgo y la jura del Patronato de la Virgen de Guadalupe en Michoacán”, en Sofía Irene Velarde Cruz (coord.), *La conformación de la identidad novohispana. Imágenes, símbolos y discursos utilizados en la Independencia de México*, 2 vols., Morelia, Secretaría de Cultura de Michoacán, 2009, vol. 2, pp. 59-84.
- Staples, Anne, *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.
- Tanck, Dorothy, “III. La ciudad durante tres regímenes, 1768-1838”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal/El Colegio de México, 2012, pp. 117-174.
- Terán, Mariana, *Interceder, proteger y consolar: el culto guadalupano en Zacatecas*, pról. de Genaro Zalpa Ramírez, Zacatecas, UAZ, 2011.
- Traslosheros, Jorge E., “Voces guadalupanas en la tradición letrada de la Nueva España”, en Sofía Irene Velarde Cruz (coord.), *La conformación de la identidad novohispana. Imágenes, símbolos y discursos*

utilizados en la Independencia de México, 2 vols., Morelia, Secretaría de Cultura de Michoacán, 2009, vol. 2, pp. 135-152.

Zárate Toscano, Verónica, “El amor a la patria en la ciudad de México decimonónica (1825-1850)”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Amor e historia. La expresión de los afectos en el mundo de ayer*, México, El Colegio de México, 2013, pp. 381-408.

HUELLAS FOTOGRÁFICAS DE UNA EDUCACIÓN CORPORAL: DANZA, DEPORTE Y SUBJETIVIDAD EN MÉXICO (CA. 1920-1940)

Georgina Ramírez Hernández

INTRODUCCIÓN

Al concluir en México el conflicto armado revolucionario que comenzó en 1910, el país se enfrentó a la difícil tarea de sacar adelante una sociedad debilitada en todos sentidos, pues los enfrentamientos dejaron tras de sí una huella de desabasto tanto de recursos naturales como económicos, que se tradujo en pobreza, aumento de vicios que “desmoralizaron” a la población, acrecentamiento considerable de epidemias, magros servicios higiénicos y de salubridad en general, e incluso abandono de escuelas por parte del sector infantil, que muchas veces apoyó a los padres que decidieron unirse a los diferentes grupos armados.* Para ello, y como parte de una nueva ola modernizadora en el país, desde quizá alrededor de 1917 no sólo se echó mano de proyectos de tipo económico y político sino sociales, específicamente educativos, que alcanzaron ideales de formación en torno a una activación física entre los años que van de 1920 a 1940, con la inquietud de fortalecer a la sociedad mexicana.

Esta educación física, que podríamos considerar en un sentido más amplio como corporal, se venía gestando desde el siglo XIX bajo el mandato del general Porfirio Díaz y a partir de entonces se tradujo no sólo en cuestiones de movimiento y activación física, sino en ideales pedagógicos que sustentaron un desarrollo integral

* Una primera versión de este capítulo se presentó en las X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2018.

en los individuos a través de fundamentos morales e intelectuales que acompañaban la práctica de un deporte como ejercicio físico¹ o una actividad recreativa, entre otras pautas de conducta. Esto dio lugar a dos maneras de educación corporal: la recreativa y la higiénico-pedagógica, con el fin de mejorar la raza. Pero dentro de este proyecto de educación de los cuerpos también tuvo lugar el arte, y con la práctica dancística² se abrió el espectro de construcción de subjetividades, particularmente dirigido a las mujeres; al mismo tiempo, ambas expresiones corporales —deportiva y dancística— se hicieron evidentes tanto dentro del espacio escolar como en otros espacios potencialmente formativos del futuro sujeto de la nación que abarcaban lo público y lo privado.

Esta educación corporal, que se despliega a lo largo de la etapa revolucionaria,³ tuvo su principal fundamento en los ideales educativos del gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), con José Vasconcelos al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo fundamental de “la reconstrucción del país y el Estado y la formación de un hombre moderno, sano, moral y trabajador”,⁴ que posteriormente seguiría siendo bandera política y social del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928).

Para alcanzar el anhelado fin, se echó mano de un cúmulo de proyectos como serían la laicidad, el indigenismo en términos de mestizaje, el agrarismo, la promoción de valores patrióticos y un nuevo

- 1 Para efectos de este trabajo y tomando en cuenta la concepción de la época, la idea de deporte desarrollada se fundamenta en ejercicios físicos, actividades lúdicas y formas de recreación, sustentados en una organización y normatividad propias que se proyectan a una regulación social más amplia.
- 2 De igual manera, para este trabajo, en el término *danza* se engloban las diversas prácticas en torno a la sistematización de movimientos rítmicos y coreografías que se pueden entender como danza y baile, sin restarle importancia a sus cualidades diferenciadas.
- 3 Actualmente, la concepción de lo revolucionario, entre múltiples historiadores y especialistas de la época abordada, se extiende ya no sólo a la temporalidad del conflicto armado, sino a las décadas siguientes, por verse condensados, en ese periodo, los ideales que sustentaron el movimiento revolucionario en nuestro país.
- 4 E. Loyo, “El México revolucionario (1910-1940)”, en P. Escalante *et al.*, *Historia mínima de la vida cotidiana en México*, 2010, p. 198.

modelo educativo,⁵ los cuales se condensaron en prácticas sociales y culturales que darían cuenta de la emergencia de una clase trabajadora y campesina, del renovado papel de la mujer en el terreno social y político, de una nueva condición indígena envuelta por el espacio urbano que promovería un mestizaje no sólo en cuestión racial, y un lugar del deporte y la danza en las diferentes expresiones sociales que permitirían el desarrollo de una educación de tipo corporal. Así, esta “educación corporal colaboraría de un modo singular en la labor transformadora tendiente a construir un nuevo sujeto nacional y en la urgencia de integrar a todos los actores sociales en el afán de construir la nación mexicana”.⁶ Nuevas maneras de concebir la educación física y deportiva, nuevos escenarios y nuevas prácticas se enmarcan en este ideal de construcción de subjetividades.

Con Lázaro Cárdenas como presidente del país (1934-1940), el tema corporal no quedó fuera de la agenda y del proyecto de nación, mientras la ideología nacida de la revolución mexicana continuaba en función de una consolidación del Estado. “Entre 1936 y 1937, la política cardenista fue totalmente entusiasta del deporte [...] fue utilizado sobre todo para disciplinar y fomentar la colectividad”,⁷ crear lazos de unión y promover la actividad física en el ámbito laboral, entre otras formas de cohesión social. Y justamente a finales de dicho periodo las bases de una danza mexicana terminarán por establecerse para dar paso a un nuevo periodo artístico en las décadas siguientes.

Bajo el amparo de este desglose contextual, se presenta este capítulo, el cual tiene como principal objetivo analizar las formas que asumió la educación corporal a través de la danza y el deporte como

5 Véase J. Tuñón, “Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio el Indio Fernández”, en G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, 2009, p. 128.

6 Gumersindo Vera, “Cultura popular y cultura de masas: el fútbol, el box y los toros en la década de los treinta en la ciudad de México” (tesis de licenciatura en Historia, ENAH, 1998), *apud* G. Angelotti, “Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución”, *Revista de História do Esporte*, 2011, p. 15.

7 D. Cruz, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, 2012, p. 41.

vías de construcción de subjetividades en México, empleando como fuente las fotografías de la época. Dicho análisis iconográfico parte de la importancia de la fotografía como expresión cultural entre 1920 y 1940, y ahora como fuente primaria en la historia, específicamente de la educación.

Se recupera el trabajo de dos grandes exponentes de la expresión fotográfica en la época. Por un lado, la agencia de los hermanos Casasola, Agustín y Miguel, quienes son considerados los principales exponentes del fotoperiodismo y la fotografía cotidiana durante la primera mitad del siglo xx en México y, por otro, la agencia de Enrique Díaz junto a sus colaboradores Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas, que funcionará desde 1920 hasta alrededor de 1980. Ambos construirán nuevos sentidos sobre lo iconográfico y darán pie a una nueva ola fotográfica e incluso colaborarán de la mano con otros fotógrafos de la época para afianzar el valor artístico de la fotografía.

Se privilegian solamente algunas fotografías de todo el repertorio contenido en los acervos de ambas agencias, no con el fin de limitar o reducir el análisis, sino por funcionar éstas como detonantes de signos y símbolos vistos tanto dentro de los encuadres fotográficos como fuera de ellos, que posibilitan la reflexión e interpretación de lo presente al mismo tiempo que de lo ausente,⁸ y establecen la pauta para organizar este trabajo en tres momentos. El primero resulta un bagaje necesario sobre la educación corporal como dimensión de estudio y la aproximación a la fotografía como recurso metodológico en la construcción de saberes sobre lo corporal; el segundo se relaciona con la descripción de las formas y prácticas enfocadas en el deporte y la danza como expresiones de una educación corporal, y el tercero se centra en los espacios urbanos como potencialmente formadores. Los tres momentos visibilizan la necesidad de recuperar

8 El trabajo más amplio de recopilación de imágenes se llevó a cabo con más de 100 fotografías hasta reducir el análisis de este capítulo a ocho; sin embargo, se hacen menciones, a lo largo del texto, de descripciones más generales de la recopilación más amplia que incluso concuerdan con análisis de otros autores, sin restarle protagonismo a las presentadas, como base del presente estudio, al final de este capítulo.

aspectos culturales desde la mirada histórica que escasamente se trabajan en el campo educativo.⁹

PRIMER MOMENTO: LA EDUCACIÓN CORPORAL Y UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DESDE LA LENTE FOTOGRÁFICA

La educación corporal como construcción de subjetividades

Para comprender los ideales educativos desde la cualidad corporal en el México revolucionario, es necesario partir de una idea más compleja en la que se cimienten tanto sus prácticas como la construcción de saberes. El eje fundamental es la Modernidad,¹⁰ pero quizá desde el siglo XII¹¹ comenzó un proceso de cambio de estructuras tradicionales ante nuevas formas de ser, estar y aprehender el mundo, que en el tiempo largo ha establecido las pautas, entre otras cuestiones, para modificar las formas de construir conocimiento y de conformación subjetiva.

9 A propósito de los trabajos sobre historia de la educación física y la educación corporal en México, destacan M. Chávez, "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario", *Desacatos*, 2009, pp. 43-58; *idem*, "Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX", *Alter. Enfoques Críticos*, 2010, pp. 29-41; *idem*, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, 2015; L. Martínez (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, 2016; M. Lisbona, "Mejorar la raza: cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 2006, pp. 60-106; M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...* Por otro lado, también se encuentran los trabajos en torno a la danza como los de R. Ramos, "Institucionalización de la formación dancística en México: protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)", 2007; P. Parga, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, 2004.

10 Según Giddens, "la noción de 'modernidad' se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales. Esto asocia la modernidad a un período de tiempo y a una inicial localización geográfica pero, por el momento, deja a resguardo en una caja negra sus características más importantes". *Consecuencias de la modernidad*, 2015, p. 15. Para profundizar sobre modernidad, véase también B. Echeverría, *¿Qué es la modernidad?*, 2013; y M. E. Aguirre, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, 2005.

11 Véase J. Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, 1991.

La Modernidad, en contraposición con los paradigmas de la Antigüedad, posiciona al ser humano como centro de conocimiento, acción y autorreflexión, lo que da pie para pensar en una construcción de subjetividades. En este sentido, el sujeto y la subjetividad aparecen como una manera de guiar el pensamiento y la práctica, y al mismo tiempo establecer una identidad no sólo en términos de individualidad sino también de colectividad. “Sin la noción de sujeto bien puede decirse que no habría aquello que denominamos pensamiento moderno [...] En este sentido se puede sostener, pues, que la categoría de sujeto es expresión del individualismo moderno en sus distintos aspectos y problemas”,¹² e igualmente “cuando alguien afirma su identidad lo hace al mismo tiempo para sí y frente a los otros”.¹³

Bajo este fundamento, en la subjetividad permea una característica educativa, pues al funcionar como guía en la construcción de saberes y en el establecimiento de prácticas en ruptura con las tradicionales, podemos pensar que no nacemos sujetos, sino devenimos sujetos. Se nos transmite una identidad, se moldea un pensamiento y nos conformamos social y culturalmente como un trabajo continuo y dinámico de interiorización de estructuras, formas, esquemas, tradiciones, costumbres y demás aspectos que hacen ser al sujeto; todas ellas cualidades de una educación.

A partir de lo anterior, podemos aseverar que “la categoría del sujeto y/o la de subjetividad representa [...] una *dificultad necesaria*, un ámbito teórico insoslayable a la hora de intentar arrojar algún tipo de luz sobre lo que nos ocurre”.¹⁴ Dar sentido e interés a lo que somos pareciera un territorio necesariamente explorable desde el ámbito de la subjetividad, en el que comparten importancia de construcción la intelectualidad y la corporalidad, entendida ésta como un conjunto de experiencias sobre y por el cuerpo.

Para ahondar en ello, es necesario también replantearse una noción de cuerpo que supere la concepción física o biológica privile-

12 G. Vilar, “La identidad y la práctica”, en M. Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, 1996, p. 65.

13 M. Cruz, “Introducción”, en *idem* (comp.), *Tiempo de subjetividad*, p. 11.

14 *Ibid.*, p. 16.

giada sobre todo desde la medicina y la anatomía. En palabras de David Le Breton, habría que pensar “la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios”;¹⁵ es decir, el cuerpo también se construye, materializa las formas sociales en las que estamos inmersos y se proyecta así como una parte constitutiva de nuestra existencia humana. No tenemos un cuerpo, somos cuerpo, y en un primer momento es lo que nos identifica y nos permite un lugar en el mundo.

Pierre Bourdieu comparte esta concepción del cuerpo y hace una aproximación a lo corporal al posicionarse en el análisis de un cuerpo entendido como socializado, pues a través de él aprendemos, nos apropiamos el mundo y los rasgos sociales, y al mismo tiempo intervenimos en la dinámica de una sociedad.¹⁶ Para ello utiliza el concepto de *hexis corporal*, el cual, desde la misma etimología, implica una posesión de lo que nos rodea específicamente a través del cuerpo. Así, desde la sociología de Bourdieu,

el cuerpo funciona indiscutiblemente como un principio de individuación (en la medida en que localiza en el tiempo y el espacio, separa, aísla, etcétera) [...] es también en tanto que agente real, es decir, en tanto que habitus, con su historia, sus propiedades incorporadas, un principio de “colectivización”.¹⁷

Para el autor, en el cuerpo caben aspectos que son indisociables, como un principio de individuación, una cualidad histórica y un principio de colectivización; somos, tanto de manera individual como colectiva, las diversas propiedades que, en el sentido amplio de la palabra, hemos incorporado —hecho cuerpo— y nos dotan así de un carácter histórico y social, por lo que negar la corporalidad de los sujetos como conformación más allá de una posesión, sería negar una parte constitutiva de lo que somos.

15 *La sociología del cuerpo*, 2002, p. 7.

16 Véase *Meditaciones pascalianas*, 1999.

17 *Ibid.*, p. 177.

Es así como al hablar de una educación en términos de subjetividad se debe considerar forzosamente la corporalidad: devenimos sujetos también en una vía corporal a lo que podríamos denominar *educación corporal*. En ella, se pretendería dotar al sujeto de una conciencia histórica, de un sentido de pertenencia a un grupo social y sus regulaciones, y de los rasgos culturales a través de las experiencias hechas cuerpo, como lo son, entre otras, el deporte y la danza, por lo que es necesario pensarlas bajo este parámetro.

A partir de ello, nace la casi obligada necesidad de entender el deporte y la danza no sólo como actividades físicas, sino como formas definitorias de los procesos sociales, pues en ellos se depositan expresiones simbólicas de normativas y de orden social; también funcionan como generadoras de nuevos saberes, pautas de conducta y afectividades:

Esta alianza entre conocimiento, visibilidad y control no sólo modela la visión de la naturaleza, sino la conciencia del propio sujeto. Amplía sus capacidades y los horizontes de sus acciones, lo lleva a fundar también regímenes de dependencias sociales y grupales que se transforman a la par de la comprensión de la naturaleza.¹⁸

La fotografía como aproximación metodológica en lo corporal

Al amparo de estos acercamientos teóricos que han reposicionado lo corporal, también en nuestro universo de estudio se han abierto los tránsitos metodológicos, donde las fuentes resultan tan diversas como las problemáticas que se pretende abordar. En el caso de la educación corporal, sigue permeando un análisis y descripción a partir de fuentes documentales que muestran una gama de discursos y prácticas discursivas por demás valiosas y sugerentes. Sin

18 R. Mier, "Prólogo", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, 2016, p. 20.

embargo, el camino en los análisis educativos se ha enriquecido con fuentes novedosas, aunque todavía incipientes, como la fotografía.

La fotografía como imagen se ha entendido comúnmente como un reflejo de la realidad, tanto de quien la crea como de quien la observa. También se ha utilizado con fines ilustrativos: de teorías, escritos, noticias e incluso en dispositivos escolares como los libros de texto. La importancia que ha adquirido el uso de la lengua y sus documentos ha reducido su consideración, sobre todo metodológicamente, pues durante mucho tiempo el giro lingüístico permeó en la producción de saberes históricos y educativos.

Para poder dismantelar esta concepción, se debe partir en un primer momento de una contemplación de la fotografía no como espejo, sino como construcción en la que lo formativo, lo axiológico y lo representativo cobran vital importancia. Alberto del Castillo nos explica que

las imágenes en general, y las fotografías en particular, no pueden ser consideradas como una copia o un reflejo de la realidad, sino como representaciones que contribuyen a la creación de imaginarios visuales que deben ser leídos en función de contextos concretos;¹⁹

es decir, la consideración fotográfica debe abrir el abanico a los imaginarios sociales que se construyen visualmente en el momento específico de la creación iconográfica, lo cual permitiría contemplar el valor social e histórico que la caracteriza como una interesante y necesaria fuente histórica.

Bajo la concepción de Philippe Dubois, la fotografía debe entenderse como signo, no como icono ni como símbolo.²⁰ Algo que está, que transmite y es real; que existió al momento de ser captado por

19 *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, 2012, p. 16-17.

20 Dubois hace uso del concepto de "índex" al momento del análisis, donde se pueda visibilizar en un punto concreto de la fotografía un signo que dé cuenta de lo que hay en sentido amplio, de lo real, de establecer una relación y contigüidad física con lo que presenta o representa, y que genera múltiples significados. Véase *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, 2014.

la lente de la cámara, a diferencia de otras expresiones iconográficas como la pintura o el dibujo, donde el producto o la imagen puede ser no real en cuanto a lo que se presenta en ella. Él también lo denomina como “signo fotográfico” o lo fotográfico, más que la fotografía. Entonces, nuestro “signo fotográfico” funciona como huella de lo real, más allá de una representación o la elaboración de un discurso, donde caben múltiples sentidos y significados.

Roland Barthes comparte esta idea²¹ al decir que “en la fotografía la presencia de la cosa (en cierto momento del pasado) nunca es metafórica; y por lo que respecta a los seres animados, su vida tampoco lo es”.²² En este sentido, el sujeto como animado no puede ser metafórico en cuanto a su existencia, lo que implica que su lugar en la fotografía no es ilusorio, sino vívido y existente. Ambos autores establecen a la fotografía como categoría no sólo desde lo semiótico, lo histórico o lo estético sino también desde lo epistémico, por considerarla “una verdadera categoría de pensamiento, absolutamente singular y que introduce a una relación específica con los signos, con el tiempo, con el espacio, con lo real, con el sujeto, con el ser y con el hacer”.²³

A partir de ello, la fotografía posibilita otras lecturas del pasado humano como fuente histórica. Con ella podemos hablar de un giro visual que abre nuevas interrogantes en torno a una problemática o, incluso, amplía los universos de estudio al encontrar cuestionamientos o temáticas donde no se habían contemplado. Esto no reduce, para nada, las múltiples posibilidades que continúan teniendo las fuentes documentales, sonoras u otros vestigios no convencionales.

En el caso de la educación corporal, al entenderse como una construcción de subjetividades donde se materializan ideales sociales a través de múltiples actividades, la fotografía nos permite otras in-

21 Barthes también comparte la inquietud de pensar en signos o puntos detonantes en una fotografía, a los cuales denomina *punctum*, como aquello que me despunta y me punza en la fotografía, y *studium*, como el gusto por ciertas cosas, personas: “es culturalmente [...] como participo de los rostros, de los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones”. *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, 2015, p. 45.

22 *Ibid.*, p. 92.

23 P. Dubois, *El acto...*, p. 54.

terpretaciones de prácticas que ya no resultan discursivas, sino reales, llevadas a cabo en un momento dado y construidas y reconstruidas por el fotógrafo en un contexto y momento particulares. Permite un contacto con lo real en cuanto a la educación de los cuerpos que siempre son visibles, con un lugar y expresiones físicas latentes.

En nuestro país, la fotografía, desde su llegada en el siglo XIX, ha contado con múltiples funciones, específicamente sociales, políticas y artísticas. Ha tenido la particularidad de ser utilizada como medio de información, sobre todo hacia finales del siglo XIX y principios del XX, por lo que ha adquirido un valor, primero de grupos reducidos y después de las masas.

Con los hermanos Casasola se inaugura en nuestro país una nueva era en la fotografía, primero con la intención periodística y de inmediato con las nuevas expresiones sociales, pues al sacar la fotografía de los estudios para retratar la efervescencia de la cotidianidad de la sociedad mexicana, no sólo se amplía el panorama técnico, sino también su valor social al presentar y construir nuevos actores sociales y espacios de formación:

Al inicio de los años veinte, la fotografía tuvo un lugar destacado en las nuevas propuestas visuales, como parte del arte y la propaganda posrevolucionaria. Las modificaciones técnicas que sufrió la fotografía coadyuvaron a mejorar una de sus características sustanciales: la instantaneidad.²⁴

Ella permitió no sólo dotar de movimiento, en cuestiones técnicas, a la fotografía mexicana, sino visibilizar formas ciudadanas que antes no se contemplaban, como lo eran espectáculos, enfrentamientos, sectores sociales y sus expresiones, e incluso lugares. En cuestión corporal, ya no es solamente un cuerpo creado en términos de las posturas y expresiones, sino los sujetos y su corporalidad en la que viven cotidianamente: trabajo, ocio, escuela y materialidad, por lo

24 R. Monroy, "Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución", en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, 2006, p. 178.

que a partir de entonces se visualizarán las condiciones sociales inscritas en los cuerpos de la sociedad mexicana revolucionaria.

SEGUNDO MOMENTO: FORMAS Y PRÁCTICAS CORPORALES, ENTRE EL GÉNERO, LA CLASE SOCIAL Y EL NACIONALISMO REVOLUCIONARIO

Se puede aseverar que todos los gobiernos, desde 1920 hasta 1940, fueron entusiastas y depositaron múltiples aspiraciones en el deporte y lo artístico. Hubo formas y prácticas para ambos géneros, para todas las clases sociales, e incluso se llevaron al campo y las comunidades rurales; claro, desde la perspectiva civilizatoria. Hombres, mujeres y niños, élite, clase media y clase popular, empresarios, profesionistas y trabajadores, vivieron el deporte desde sus particularidades sociales; esto implica pensar que aun cuando el deporte abarcó a toda la población mexicana, se hizo de manera muy diferenciada y así es como se visualizan sus prácticas en las fotografías.

Primeramente, como quizá una de las expresiones dominantes de la construcción cultural de las particularidades físicas que denotan en el cuerpo una educación, está el género. Diría Bourdieu que “lo esencial del aprendizaje de la masculinidad y la feminidad tiende a inscribir la diferencia entre los sexos en los cuerpos (en particular, mediante la ropa), en forma de maneras de andar, hablar, comportarse, mirar, sentarse, etcétera”,²⁵ y justamente tanto política como socialmente en los cuerpos masculinos y en los femeninos se plasmaron los ideales diferenciados a través del deporte.

Por un lado, al superar la tan arraigada visión de formar físicamente a la mujer sólo para procrear hombres fuertes y serviles, se instaura entre la sociedad mexicana una pedagogía centrada en el cuerpo femenino que permitirá la irrupción de la mujer, especialmente la que se desarrolla en lo urbano, en otros ámbitos como la práctica de los deportes. “Los fines que los pedagogos perseguían con la ejercitación apuntan hacia una idealización del cuerpo femenino que resaltaba sus capacidades artísticas, que era representado

25 *Meditaciones pascalianas*, p. 187.

con la figura de las musas griegas”,²⁶ lo último a raíz de las inquietudes del primer secretario de educación por trasladar los ideales griegos a la educación integral mexicana.

A partir de lo anterior, la mujer citadina aparece practicando deportes como la natación, particularmente desde la competición y ya no sólo por cuestiones higiénicas; el básquetbol, que desde algún tiempo atrás funcionaba como un deporte femenino, pero regulado por varones en sus prácticas competitivas; el badminton y el atletismo en sus diversas formas, como los lanzamientos y las carreras, entre otros. Estos deportes funcionaron con tres objetivos muy claros: una educación para mejorar la salud y formar cuerpos bellos y vigorosos; una educación con fines morales, y la apertura a una actividad recreativa que se comparte con los otros dos (fotografía 1). Entonces, las mujeres practicaron deportes menos violentos y con la intención de moldear cuerpos gráciles que permitiera el arraigo de una feminidad, y aun cuando la perspectiva conservadora seguía latente, se alcanzó, de alguna manera, la práctica de otras actividades más allá de las domésticas y al mismo tiempo hacer evidente un lugar en el terreno público.²⁷

Esto nos lleva también a pensar en la condición masculina dentro de lo deportivo. Los hombres, en contraposición con las mujeres, practican box, beisbol, futbol y lucha, por mencionar algunos; deportes que se caracterizan por el desarrollo de otras habilidades físicas más centradas en la fuerza y por la cercanía a conductas un tanto más bélicas o violentas; es decir, parecería que los varones utilizaran el deporte para una supremacía de su lugar social traducido en la fuerza de sus capacidades físicas y para el control de una violencia sin normatividad que se había vivido a lo largo del siglo XIX y ahora

26 M. Chávez, *Los orígenes...*, p. 43.

27 Ahondando en estos cambios en las prácticas femeninas derivadas de la realización de una actividad física, Dafne Cruz nos comenta: “la mujer no solo había trascendido el rol familiar, sino que se había convertido en una trabajadora-deportista de carácter casi heroico”. “Formando el cuerpo de la nación...”, p. 42. Si bien la apuesta liberadora del deporte para la mujer fue una posibilidad para otras oportunidades en la construcción de su subjetividad, sobre todo en cuestiones políticas y profesionales, lo cierto es que con estas actividades se siguió transmitiendo un estereotipo de mujer muy diferenciado de los varones y que aun en nuestros días no ha alcanzado del todo un carácter liberador y equitativo.

funcionaba bajo un orden social que permitía la apertura de actividades de esta índole. En general, se contemplaba que “el hombre superior, fuerte, viril y saludable sería capaz de *guiar* a la sociedad hacia un presente y un futuro promisorios”²⁸ (fotografía 2).

Por otro lado, y en función de una educación corporal varonil, el ejército fue punta de lanza para movilizar y moralizar a la sociedad, no sólo para defenderla, como se espera de éste en el imaginario social. Desde décadas atrás, una educación militar se cohesionó con la gimnasia para establecer las pautas de una educación física en el siglo XIX, sobre todo encaminada a las escuelas. Ahora, desde los primeros años de la década de los veinte, la educación militar tendrá, por un lado, una reglamentación legal donde dicha gimnasia funciona como la base formativa y, por otro, donde el deporte contribuye tanto a la formación física del soldado como a la de su carácter: “el objetivo más general y obvio del deporte como práctica y espectáculo era el perfeccionamiento físico de cada soldado, policía o bombero que habría de repercutir en una mayor efectividad de los cuerpos de defensa y orden público”.²⁹

El deporte y la actividad física dentro del cuerpo militar también tuvieron un lugar importante en la implementación de acrobacias que derivaban, de forma visual, en pirámides humanas (fotografía 3). Este acto se tradujo socialmente en dos intereses principales más allá del entretenimiento: transmitir una superioridad tanto de lo masculino (que ya vimos funcionaba dentro del deporte en general) como de la institución que el ejército proyectaba al resto de la comunidad mexicana, y representar metafóricamente las jerarquías militares y de alguna manera las sociales.

Dentro del deporte aparece también una clara distinción de su práctica entre las clases sociales de la época, como ya se mencionaba.³⁰ La primera, y mayormente retratada sobre todo por Enrique

28 *Loc. cit.*

29 C. Martínez, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 100.

30 E. Loyo hace un esquema general, pero puntual, de las clases sociales en el espacio ciudadano del México revolucionario: “las grandes ciudades estaban habitadas por una reducida élite: prósperos hacendados, que con frecuencia no eran más que huéspedes en sus pro-

Díaz y su agencia, es la referente a la élite, la cual ocupará al deporte como una manera en la cual “se reconoce y afirma, se reúne y legitima a sí misma”,³¹ a través de actividades como el golf, el tenis, las carreras de caballos y las corridas de toros, siendo tanto practicantes como espectadores; mientras que las clases medias y las clases populares lo utilizaron como un medio de liberación de tensiones, de supresión de vicios y de convivencia social. Tanta fue la importancia entre estas últimas que los mismos talleres, fábricas y oficinas organizarían equipos de competencia para promover no sólo un tiempo libre ligado a lo laboral, sino para ratificar una identificación y sentido de pertenencia a dichos grupos, así como elevar el nivel de la actividad física al de competencia, que, en décadas posteriores y a partir de la creciente apertura a los juegos olímpicos, se volvió una práctica deportiva obligada (fotografía 4).

Otro ámbito de suma importancia fueron las tablas gimnásticas. Éstas comenzaron a tener un gran auge justamente en la década de los veinte, a fin de sistematizar ejercicios en espacios escolares o institucionalizados con el respaldo de la gimnasia decimonónica como disciplina escolar, y también como parte de un proceso de masificación que funcionara como medio de espectáculo y cohesión social. Con ellas, “los deportes y las artes se unieron —sobre todo cuando los ejecutaban mujeres— y se inscribieron en el proyecto de construcción de la nueva ciudadana mexicana revolucionaria”.³² En resumen, su valor se traduce en unir deportes y artes en el proyecto de nación, darle un nuevo posicionamiento a la mujer mexicana y también alcanzar otras formas de unión e identificación social (fotografía 5).

pías haciendas, industriales, banqueros y algunos profesionistas con intereses económicos y negocios diversos. A esta élite la sobrepasaban en número las clases medias, formadas por comerciantes, artesanos, maestros, empleados. Pero el sector mayoritario, el popular, lo constituían quienes trabajaban en el servicio doméstico o se colocaban como choferes, tranviarios, barrenderos, practicantes de pequeños oficios, obreros, vendedores ambulantes o todos aquellos que se dedicaban a lo que hoy conocemos como trabajo informal”. “El México revolucionario...”, p. 180.

31 C. Sáizar, “Presentación”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 14.

32 A. Rubenstein, “La guerra contra ‘las pelonas’. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en G. Cano, M. K. Vaughan y J. Olcott (comps.), *Género, poder...*, p. 124.

Con estas prácticas gimnásticas, también podemos abordar la condición dancística como otra manera de educar corporalmente, y es que justamente la configuración de la danza durante este periodo tiene como base dos expresiones específicas: la gimnasia rítmica y el folklor. Así, la danza se ubica entre un tipo de educación física y los bailes tradicionales. En este sentido, los ideales pedagógicos de la danza transitarían entre la salud, lo estético, lo vigoroso, el disfrute y lo cultural, como rasgos de unidad y de construcción subjetiva a través del movimiento y lo corporal. Ello se puede ver claramente con las tablas gimnásticas, las cuales tendieron un puente entre la actividad física y la artística. Existe una sistematización y orden en los movimientos corporales, pero se acompaña de movimientos rítmicos y coreográficos que dan cuenta de una apropiación de valores patrióticos a través de la vestimenta, de los simbolismos étnicos y los diversos universos sonoros de nuestro país. Formas rítmicas que también compartirá con la música, pues es claro en las imágenes fotográficas (fotografía 6), aun a falta de sonido, que la música existe en conjunto con el baile, por lo que la práctica dancística se mueve entre la música, la actividad física y el folklor.

Con la llegada de Anna Pávlova a México y su representación del jarabe tapatío —danza nacional por excelencia— bailado en puntas en 1919, se inaugura un periodo de suma importancia para la danza en nuestro país, que concluirá con el establecimiento de las bases para la configuración de una danza mexicana. A lo largo de este periodo, se transita entre múltiples prácticas y formas dancísticas que vienen heredadas desde tiempo atrás y nuevas expresiones sociales de la danza.

Esta convergencia de manifestaciones, como se ve en las tablas gimnásticas, funcionará desde el folklor o la creación de una danza folklórica, que Pablo Parga define como aquella que “nace cuando ojos extraños miran las danzas tradicionales y, en su afán por darla a mirar a otros ojos, la convierten en un producto clasificable entre lo *didáctico* y lo *patriota*”.³³ Es decir, la danza folklórica se constituye como aquella práctica dancística proveniente de las danzas tradicio-

33 *Cuerpo vestido...*, p. 15.

nales, autóctonas, traídas al intrincado escenario urbano, fuera de su contexto, con la principal intención de transmitir valores, lograr un arraigo de sentimientos e identificaciones que se mueven en lo nacional desde un punto de vista cultural. La danza, bajo esta premisa, funcionará como un medio de educación de las masas o el pueblo para alcanzar la identificación de ciertos rasgos culturales y la unión entre estos grupos de personas, justo lo que se esperaba de un nacionalismo revolucionario.

Tehuanas, chinas y charros conforman, por mencionar algunos, el repertorio principal de la folklorización de la danza, en el que la técnica dancística comparte escenario con una cultura material muy propia de dicha expresión, por lo que la educación corporal, bajo este esquema, también funciona en las maneras de vestir al cuerpo, que a la luz de este nacionalismo logrará, sobre todo entre las clases altas o de élite, una identificación con los signos del mestizaje que forman parte del proyecto de nación (fotografía 7). Las damas de sociedad y los hombres de la burguesía mexicana se apropiarán de estas formas de vestir en fiestas y reuniones sociales, y verán en el folklor un medio de espectáculo y entretenimiento.³⁴

La danza escénica y la teatralización comparten inquietudes con la danza folklórica y ayudan a la conformación de un repertorio dancístico como otra práctica de construcción subjetiva. Con anterioridad a este periodo, principalmente en el siglo XIX, el baile era un elemento más del teatro, la ópera y demás representaciones escénicas: “los artistas tan pronto representaban como bailaban, y tomaban parte en las óperas, con sólo que tuvieran mediana voz”.³⁵ Esto significó una práctica de la danza relegada a un segundo plano en los teatros, como parte del repertorio, sin una formación dirigida específicamente a bailarines profesionales o con técnicas bien encaminadas. Sin embargo, a lo largo de la década de los veinte, esto cambió y se da pie a una serie de representaciones dancísticas como principal espectáculo en los teatros, también con una intención nacionalista detrás del telón, que permite ver “cómo, mediante la teatralización,

34 *Loc. cit.*

35 R. Flores (coord.), *La danza en México*, 1955, p. 43.

se educa y se conforma un perfil nacionalista apoyado en imágenes inspiradas en culturas olvidadas”.³⁶ La gente se identifica con estos bailarines, representación de una cultura nacional, aunque incipiente, con presencia en el ideario social (fotografía 7).

Es particularmente interesante analizar, en esta configuración de la danza de la década de los veinte, los cambios de técnica en las coreografías de los bailarines. Al tomar impulso por parte de las políticas de nación, se fomentó, en un primer momento, la participación masiva de bailarines con escasa formación profesional, pues eran pocas las escuelas que ofrecían este tipo de educación a la población y muchas las demandas para llevarla a cabo en los diferentes espacios y expresiones, por lo que los intérpretes de las diferentes danzas, en algunas ocasiones, descuidaron técnica, vestimenta y forma, al faltar una guía en este proyecto de educación dancística (fotografía 6). No obstante, esto rápidamente fue cambiando y para la siguiente década la danza, bajo la lupa fotográfica y social, ya muestra otro tratamiento técnico y otro lugar dentro de la sociedad.

En conjunción con estas expresiones dancísticas aparece también el ballet o la danza clásica —por hacer uso de un concepto cercano a lo que se visualiza en las fotografías—, específicamente ejecutada en los teatros. Si bien en las fotografías los bailes dan cuenta de una práctica femenina, el folklor y algunos bailes de salón también se compartieron con los varones, aunque prevalece la mujer como principal artista. Pero en el caso de la danza clásica o ballet, es ella la maestra, la aprendiz y practicante; en la mayoría de los casos son las niñas, en grupos más o menos numerosos, las que presentan coreografías, y es quizá la expresión dancística que permitirá la mayor transmisión de rasgos morales entre las mujeres y la sociedad en general: acrobacia, bondad y encanto, algunos de ellos, desde una tradición europea de siglos atrás, donde juega un papel importante la Modernidad. Esta cuestión moral de la práctica dancística va de la mano con la práctica de deportes propios de las mujeres, por lo que la construcción de lo corporal no atiende, como ya se había comen-

36 P. Parga, *Cuerpo vestido...*, p. 49.

tado, sólo a cuestiones físicas, sino también a fundamentos morales, y de ahí el valor de ambos en el proyecto de nación.

Finalmente, entre el universo de prácticas de la danza, aparecen los bailes de salón, particularmente los que derivan de bailes ingleses y americanos, entre los que destacan el tango, el fox trot y el vals. Estos bailes de salón, más allá de la técnica, denotan una expresión de ocio, específicamente entre la clase media y trabajadora, por lo que cabe, entre la configuración de la danza mexicana, su cualidad como actividad recreativa. Todo ello se compartirá con otras actividades físicas como el juego, paseos al aire libre e incluso el mismo deporte que no sólo funcionará para una transmisión de masculinidad y feminidad, o como una identificación de clases, sino como una manera de ocio y entretenimiento entre la sociedad mexicana, ya sea el practicante o el espectador (fotografía 8).

En este sentido, la educación corporal, referida al deporte y al baile, funciona como una expresión de la Modernidad. Permite, como parte de un repertorio de actividades de ocio llevadas a cabo entre los veinte y los treinta, el alivio de las cargas laborales o los momentos de tensión de una clase trabajadora en consolidación en nuestro país. Estas actividades recreativas navegan en las aguas de la aprobación social, donde podemos expresar públicamente, de una manera moderada, las emociones que los procesos civilizatorios han normado y restringido, y es que “las actividades recreativas están diseñadas para invocar directamente los sentimientos de las personas y para excitarlos, si bien en diferentes maneras y con diferente intensidad”.³⁷ Por ello, el deporte y la danza no sólo dieron cuenta de construcciones subjetivas centradas en las técnicas, sistematización o arraigo de valores de tipo nacionalista, sino también la posibilidad de socialización, esparcimiento y juego entre los sujetos mexicanos.

37 N. Elias, “Introducción”, en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio...*, p. 85.

TERCER MOMENTO: ESPACIOS DE EDUCACIÓN CORPORAL, ESTAMPAS DE LA MODERNIDAD

En los aires de la Modernidad, uno de los emblemas más notorios de los cambios en las estructuras sociales es, sin lugar a dudas, la ciudad. En ella se condensan no sólo las políticas de un Estado-nación, sino las nuevas organizaciones sociales que dan lugar a la producción de ciudadanía en función de ciertos modelos e intereses. Por tanto, “la ciudad será asumida desde las interpretaciones históricas, pero también desde la implementación de las políticas de modernización como la fuente de las pautas de vida modernas”.³⁸ Para ello, se construyen espacios, propios de una urbanización, que estén siempre asociados a los ideales de formación individual y colectiva de la sociedad, los cuales podríamos denominar *espacios educativos*, más allá de los entendidos como espacios escolarizados.

En el México revolucionario la vida pública tomó una relevancia considerable, y al pretender alcanzar una identificación patriótica y una cohesión social, las prácticas en los espacios urbanos se potenciaron para dar paso tanto a un proceso de institucionalización como de sociabilidad. Se crearon nuevas instituciones, física, política y socialmente, extendiéndose a otros sectores sociales otras tantas y renovándose algunos otros espacios que se venían utilizando desde el siglo XIX.

En este sentido, la educación corporal no fue ajena a la institucionalización y precisamente en esta época verán luz diversos espacios e instituciones tendientes a llevar las prácticas corporales a otro nivel. El primero de ellos, emblema de la visión nacionalista de José Vasconcelos, fue el Estadio Nacional. “En marzo de 1923 inició la construcción del edificio con recursos obtenidos de la donación de maestros y trabajadores administrativos de la Secretaría de Educación”.³⁹ En él no sólo se pretendía potenciar la formación de-

38 A. Betancourt, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina”, en H. Crespo, L. G. Morales y M. A. Navarro (coords.), *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, 2014, p. 145.

39 J. Solís, “El Estadio Nacional: donde la raza se hizo masa”, en M. M. Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo...*, p. 116.

portiva, sino unir intereses artísticos, patrióticos, de entretenimiento y masificación. Para lo anterior, la danza también funcionó como una de las grandes expresiones del reciente estadio, sobre todo en festivales conmemorativos y actos políticos, por lo que el principal objetivo de dicho espacio fue lo artístico unido al entretenimiento, en el que el ballet de masas funcionará como otra expresión (fotografía 5).

Otro espacio de formación por excelencia fueron los teatros, donde se conjugaron danza y teatralidad, y también se continuó con el legado de finales de siglo XIX del teatro de revista. El teatro funcionó como uno de los espacios por excelencia para la formación de una conciencia nacional (fotografía 7): “las clases medias y altas aplaudían al ballet ruso en el Ideal, frecuentaban el Iris o asistían al Fábregas para lagrimear con un melodramón de Benavente o Jiménez Rueda, tararear *Carmen* o una zarzuela”.⁴⁰ Es así que no sólo se representaron obras de dramaturgos nacionales e internacionales, sino también bailes, óperas e incluso actos políticos; todos ellos se valieron de lo corporal para educar masivamente:

El teatro Lírico continuaba siendo escenario de revistas políticas brillantes, de actualidad y acidez, en las que alternaban las tiples de moda con los cómicos más celebrados [...] A partir de 1928 los más exigentes podían disfrutar de las representaciones de un grupo vanguardista que se denominó Teatro Ulises, “piedra de toque” del teatro mexicano. En 1931 inauguraron un local, el teatro Orientación, que funcionó hasta 1938.⁴¹

Las múltiples expresiones teatrales donde arte, sujeto y sociedad confluían sobre el escenario y detrás del telón permitieron también una proyección de las formas de educar el cuerpo más allá de los teatros Iris, Ideal o Colón y muchas de las actividades fueron llevadas a otros espacios como el escolar.

40 G. Sheridan, *Los contemporáneos ayer*, 1985, apud E. Loyo, “El México revolucionario...”, p. 207.

41 E. Loyo, “El México revolucionario...”, p. 207.

A lo largo de las dos décadas en las que nos ubicamos, la escuela mexicana cumplió un papel de gran importancia; el Estado depositó un conjunto de ideales en ella para sacar adelante a la población y llevó a cabo un sinnúmero de proyectos que en muchas ocasiones no fueron bien recibidos, ya fuera por falta de organización, por resistencias sociales o por escasez de formación profesional. Se puede decir que la escuela en el periodo revolucionario es otra de las grandes expresiones del nacionalismo.

Los modelos que fundamentaron el trabajo en la escuela y permitieron crear toda una cultura escolar se venían gestando desde el siglo XIX y con las propuestas europeas del siglo XX: una escuela activa, una pedagogía racionalista o una educación socialista fueron las posturas más evidentes. En las tres se resalta, entre otras cualidades, la importancia del niño/alumno/estudiante como centro del proceso educativo, y por ende sus cualidades físicas también debían potenciarse en conjunto con las intelectuales y sobre todo las sociales. Para ello se promovió una educación que comenzara con una enseñanza y un aprendizaje en función de su desarrollo biológico, se dio una particular importancia a fomentar hábitos de higiene, tanto de manera individual como colectiva, la necesidad de los juegos y movimientos corporales, actividades de esparcimiento y al aire libre, y de igual manera una educación física que comprendiera el óptimo funcionamiento de los órganos y sistemas anatómicos a partir de ejercicios preparatorios, libres y de calistenia, y de deportes.

Así, la escuela también funcionará como otro espacio de educación corporal, en el que los maestros de educación física, sin contar con los elementos necesarios, serán los preceptores y creadores de coreografías en festivales escolares e incluso fuera de ellos. La escuela permitirá construir dentro de sus espacios una cultura muy propia donde el cuerpo es también sujeto, medio y objeto en la construcción de saberes a través de actividades físicas, recreativas y de movimiento:

A través de estas actividades no sólo se pretendía mejorar la salud e higiene de los habitantes y propiciar cambios en los hábitos, sino además, pretendían establecer nuevos lazos de sociabilidad y difundir prácticas

colectivas “inclusivas” con la idea de que lo aprendido en el salón de clases repercutiera positivamente en la casa, en el barrio, en el país.⁴²

En general, podemos pensar, como algunos teóricos ya lo han establecido, que la escuela funcionó como espacio de disciplinamiento de los cuerpos,⁴³ y en esa misma tonalidad otros espacios también ejercieron cierto poder social para moldear a los sujetos de la nación, como fueron los internados, las correccionales y las cárceles (la más famosa de estas últimas fue la de Belén); y en general en los tres tipos de instituciones la disciplina y una educación corporal estaban dirigidas a ambos géneros:

Las correccionales para varones y mujeres, así como los dormitorios públicos, tenían como objetivo transformar a los niños y jóvenes que pisaban estos establecimientos porque eran “sometidos a un mundo institucional, reglamentado y jerárquico”, no solamente tenían que aprender un oficio sino que todas sus actividades estaban distribuidas. Tenían que obedecer y trabajar con orden, estos tres elementos —se creía— eran indispensables para cambiar las costumbres de los menores, principalmente de aquellos que vivían en la calle o jamás habían pisado una escuela.⁴⁴

Estos espacios tenían como objetivo principal la regeneración de estos sujetos de la sociedad, que transmitían una mala imagen respecto al progreso y de la que el resto de la sociedad se podía contagiar. Para ello, una educación corporal centrada principalmente en ejercicios calisténicos y la práctica de un deporte debía lograr un efecto moralizante en los “infractores”, que tuviera lugar a través de juegos deportivos de esparcimiento y convivencia, y también de competiciones deportivas entre aquellos mismos, lo que permitiría, a

42 G. Angelotti, “Deporte y nacionalismo...”, p. 15.

43 El más notable es M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 2010.

44 Z. Santiago, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2014, pp. 201-202.

su vez, un manejo de la ira y la violencia que más bien se reglamentara con este tipo de prácticas (fotografía 2).

En otra tonalidad, los espacios de educación corporal también fomentaron el esparcimiento y entretenimiento entre los diferentes sectores de la población. Justo en la década de los veinte comienzan a tener auge los salones; espacios de construcción de subjetividades desde el ocio, en los que el “yo” pudiera parecer el principal actor al generar un cierto gusto, placer y expresión de las emociones, principalmente a través de un baile en parejas. El más emblemático del periodo fue el Salón México, que inicia sus actividades en 1920. A ellos se unen los parques, como el de la Ciudadela, utilizado por las clases populares, o los típicos paseos de élite en Chapultepec, el cual funcionó como el espacio de ocio, para familias, niños, niñas y parejas, por excelencia. Se unen también los clubes donde se podía charlar, comer, socializar y practicar alguna actividad física. “Los clubes de prestigio eran el Deportivo Chapultepec, el Churubusco Country Club, remodelado en 1921 para borrar los destrozos que sufrió durante la Revolución, el Club France o el Chapultepec Heights Country Club”⁴⁵ (fotografía 8).

Finalmente, aunque no se pueda apreciar una fotografía entre las elegidas, todo este recorrido entre escenarios, sobre todo a partir de la institucionalización del cuerpo con la apertura del Estadio Nacional o su incorporación en las escuelas, concluirá con un campo de profesionalización, pues es justamente en este periodo en el que el abanico de posibilidades se abre y aparecen las primeras escuelas públicas tanto de danza como de educación física.

Para 1923 se crea, por parte de la SEP, la Escuela Elemental de Educación Física, que funcionará hasta 1927, pero que dará la pauta en la formación de profesionales en este campo y también servirá como antecedente para la Escuela de Educación Física a cargo de la Universidad Nacional de México y que funcionará hasta 1935. El escaso tiempo que tuvieron como espacios formativos habla de la baja consideración en darle a los deportes, la gimnasia y otras

45 M. del C. Collado, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. Campo y ciudad*, vol. 1, 2006, p. 104.

expresiones físicas un lugar en la profesionalización de nuestro país. Sin embargo, la danza no tuvo el mismo camino, pero sí la misma inquietud profesionalizante y se crea la Escuela de Plástica Dinámica. Al respecto, Roxana Ramos comenta que

las propuestas de formación planteadas para la apertura de la Escuela de Plástica Dinámica durante 1930 y 1931 no se consolidaron, pero a pesar de ello, marcaron avances significativos para el arte de la danza en nuestro país, pues dieron continuidad tanto al proceso de configuración del campo dancístico mexicano, como al proceso de formación.⁴⁶

Y en efecto, el avance principal vino de manera inmediata con la creación de la Escuela Nacional de Danza en 1932, a cargo, en un primer momento, del artista plástico guatemalteco Carlos Mérida y con el respaldo y trabajo arduo de las hermanas bailarinas Nellie y Gloria Campobello. La danza ya no funcionaría sólo como sociabilidad, espectáculo y tradición, sino como un campo de desarrollo profesional.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A lo largo del recorrido en las líneas anteriores y del análisis fotográfico realizado, se vislumbra una estela de importancia, ya sea dirigida o no, de la danza y el deporte en la sociedad mexicana. Estas expresiones de una educación corporal funcionarán como ejes primordiales para la construcción de un sujeto, pero, sobre todo, de un nacionalismo mexicano revolucionario como expresión de una modernidad, pues el Estado depositará en este tipo de educación una serie de valores y de prácticas que fueron de suma importancia para lograr una identidad individual y colectiva, para generar una cohesión social, principalmente con los espectáculos y la institucio-

46 "La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)", *Argumentos*, 2011, p. 265.

nalización, y también en la transmisión de sentidos patrióticos, por lo que es un nacionalismo que podríamos denominar “corporal”.

Queda claro, bajo los ideales de construcción del sujeto de la nación, que los hombres y mujeres que practicaban un deporte o realizaban una actividad recreativa eran considerados como personas sanas y útiles, no sólo en el aspecto físico sino también en el mental y moral; es decir, estas prácticas entraban en el “bien ser” del mexicano y la mexicana, ya fueran de élite, de clase media o clase popular, en lo público y lo privado, en lo individual y lo colectivo. Esto nos lleva a pensar en el lugar de la danza y el deporte en los procesos civilizatorios, no sólo de la sociedad mexicana, sino en la diversidad de comunidades, para la supresión de vicios, el fortalecimiento físico, la reducción de la violencia y el establecimiento de una normatividad social, que forzosamente toca a la construcción de subjetividades desde lo corporal.

También es importante entender que la danza en nuestro país pasó por un proceso más cercano a la educación física que a la expresión artística, pero dejó el legado para su configuración desde el arte en las décadas posteriores. Es decir, el lugar dentro del arte que actualmente tiene otorgado también se consolidó gradualmente, y por la importancia que tiene en una educación corporal, a lo largo de estas décadas y desde tiempos anteriores, se practica sobre todo como una actividad física, sin dejar de lado su lugar como un campo de profesionalización, como medio de esparcimiento y como práctica cultural que comparte con el deporte.

Cabe resaltar, de igual manera, las posibilidades metodológicas de la fotografía para desentrañar procesos y prácticas de una educación corporal, la cual proyecta otros diálogos a una educación corporal como un universo de estudio que es por demás visible, al igual que aquello construido en una lente fotográfica; también da cuenta de otras interpretaciones basadas en signos no lingüísticos que generen nuevos significados y al mismo tiempo nuevos cuestionamientos de un proceso de construcción que en el movimiento, en lo cultural y lo semiótico funda su valor, por lo que una aproximación de la educación corporal a lo fotográfico pareciera referencia obligada para los historiadores de la educación.

Finalmente, lo más relevante en este análisis es pensar la educación corporal como una vía para la construcción de subjetividades. Es decir, se construye un sujeto, muchas veces idealizado, no sólo desde la intelectualidad, sino también desde lo corporal y, justamente con los procesos modernizadores, esta subjetividad toma un papel fundamental para generar otros procesos, otras prácticas, como las mismas actividades deportivas y dancísticas y, por ende, otros actores, como la clase trabajadora o las mujeres, que no deberían ser ajenos a los análisis históricos y educativos. Aun cuando la educación corporal no puede reducirse a las actividades físicas, recreativas y artísticas, pues existen otros ámbitos corporales igualmente importantes, es cierto que tanto la danza como el deporte fueron las expresiones corporales mayormente utilizadas para construir un sujeto y de ahí la importancia de recuperarlos como parte de un análisis histórico de la educación en México.

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, María Esther, *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2005.
- Angelotti Pasteur, Gabriel, “Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución”, *Revista de História do Esporte*, vol. 4, núm. 1, 2011, pp. 1-32.
- Barthes, Roland, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 2015.
- Betancourt Mendieta, Alexander, “El pensador y el intelectual. Dos categorías para estudiar la cultura letrada en América Latina”, en Horacio Crespo, Luis Gerardo Morales y Mina Alejandra Navarro (coords.), *En torno a fronteras e intelectuales. Conceptualizaciones, itinerarios y coyunturas institucionales*, México, Itaca, 2014, pp. 141-170.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Castillo Troncoso, Alberto del, *Ensayo sobre el movimiento estudiantil de 1968: la fotografía y la construcción de un imaginario*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/UNAM, 2012.

- Collado Herrera, María del Carmen, “El espejo de la élite social (1920-1940)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo XX. Campo y ciudad*, 2 vols., México, FCE/El Colegio de México, 2006, vol. 1, pp. 89-125.
- Cruz Porchini, Dafne, “Formando el cuerpo de la nación. El imaginario del deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 33-55.
- Cruz, Manuel, “Introducción”, en *idem* (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 9-16.
- Chávez, Mónica, *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*, México, Becene/RIESLP/UNAM, 2015.
- Chávez, Mónica, “Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX”, *Alter. Enfoques Críticos*, núm. 1, 2010, pp. 29-41.
- Chávez, Mónica, “Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, *Desacatos*, núm. 30, 2009, pp. 43-58.
- Dubois, Philippe, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Barcelona, Paidós, 2014.
- Echeverría, Bolívar, *¿Qué es la modernidad?*, México, UNAM, 2013.
- Elias, Norbert, “Introducción”, en Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, FCE, 2016, pp. 59-109.
- Flores, Raúl (coord.), *La danza en México*, México, UNAM, 1955.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 2010.
- Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 2015.
- Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1991.

- Lisbona Guillén, Miguel, “Mejorar la raza: cuerpo y deporte en el Chiapas de la Revolución Mexicana (1910-1940)”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 27, núm. 105, 2006, pp. 60-106.
- Loyo Bravo, Engracia, “El México revolucionario (1910-1940)”, en Pablo Escalante Gonzalbo, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Anne Staples, Engracia Loyo Bravo, Cecilia Greaves Lainé y Verónica Zárata Toscano, *Historia mínima de la vida cotidiana en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 173-239.
- Martínez Moctezuma, Lucía (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, México, UAEM/Instituto del Deporte y Cultura Física del Estado de Morelos, 2016.
- Martínez Valle, Carlos, “El nuevo cuerpo político de la nación. El deporte en la disciplina y educación social del México posrevolucionario”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 81-113.
- Mier, Raymundo, “Prólogo”, en Norbert Elias y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, FCE, 2016, pp. 9-32.
- Monroy Nasr, Rebeca, “Fotografías de la educación cotidiana en la pos-revolución”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México V. Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, 2 vols., México, FCE/El Colegio de México, 2006, vol. 2, pp. 177-228.
- Parga, Pablo, *Cuerpo vestido de nación. Danza folklórica y nacionalismo mexicano (1921-1939)*, México, Conaculta, 2004.
- Ramos, Roxana, “La política de modernización educativa y su impacto en la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello (ca. 1984-2009)”, *Argumentos*, año 24, núm. 65, 2011, pp. 263-292.
- Ramos, Roxana, “Institucionalización de la formación dancística en México: protagonistas, escenarios y procesos (ca. 1919-1945)”, tesis de doctorado en Pedagogía, FFYL-UNAM, 2007.
- Rubenstein, Anne, “La guerra contra ‘las pelonas’. Las mujeres modernas y sus enemigos, Ciudad de México, 1924”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, FCE, 2009, pp. 91-126.

- Sáizar, Consuelo, “Presentación”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 14-17.
- Santiago Antonio, Zoila, “Los niños y jóvenes infractores de la ciudad de México, 1920-1937”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 88, 2014, pp. 191-215.
- Solís, Juan, “El Estadio Nacional: donde la raza se hizo masa”, en María Monserrat Sánchez (coord.), *Formando el cuerpo de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)*, México, Conaculta/INBA, 2012, pp. 115-135.
- Tuñón, Julia, “Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio *el Indio* Fernández”, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, FCE, 2009, pp. 127-149.
- Vilar, Gerard, “La identidad y la práctica”, en Manuel Cruz (comp.), *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 65-84.

FOTOGRAFÍA 1

Jóvenes juegan basquetbol en una cancha, ca. 1920



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (5092).

FOTOGRAFÍA 2

Equipo de box en la cárcel de Belén, retrato de grupo, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (1678).

FOTOGRAFÍA 3

Tablas gimnásticas y actividades vinculadas con la cultura nacional, 1934-1938



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 55, subcaja 2.

FOTOGRAFÍA 4

Grupo de participantes en torneo de natación para novatos, Parque Venustiano Carranza (junio 30-35), 1934-1938



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 55, subcaja 2.

FOTOGRAFÍA 5

Mujeres realizan tablas gimnásticas en el Estadio Nacional, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (111409).

FOTOGRAFÍA 6

Pareja de mujeres bailan jarabe tapatío en una plaza de toros, ca. 1925



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (1476).

FOTOGRAFÍA 7

[Deporte y actividad física en distintos espacios], 1920-1924



Fuente: AGN, Fondo Enrique Díaz Delgado y García, caja 2, subcaja 30.

FOTOGRAFÍA 8

Parejas bailan durante un evento en el Salón México, ca. 1935



Fuente: Sinafo/INAH, Archivo Casasola, Fondo Casasola (870).

Carlos Mario Jaramillo Ramírez

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas y culturales de la década de los treinta en el siglo xx en Colombia fueron el resultado de emergencias sociales, económicas y políticas que caracterizaron una de las formas de identidad moderna en América Latina, y que este capítulo se propone analizar desde la perspectiva cultural y de la educación, observando las actitudes modernizadoras que impuso el proyecto de nación étnica y cívica, desde las cuales se activaron importantes reformas en los gobiernos liberales de la primera mitad del siglo xx en Colombia. Este modo de interpretar las transiciones en un periodo específico exige también una revisión de sus formas de entender el pasado en los relatos históricos que dieron sentido a su presente, porque en este ejercicio se podrá abordar una interpretación de los conceptos de arte que se instalaron en el discurso de la cultura, de los hilos de simbolización que el poder político implementó para regular las reformas y finalmente para observar los rasgos de la sensibilidad que impusieron las racionalidades urbanas. Se podrá así estudiar la fuerza que tuvieron los proyectos secularizadores una vez que el aparato estético fue eje de conceptualización en modelos de formación ciudadana y en estrategias de educación en las cuales jugó un papel importante el concepto de arte en la reflexión pedagógica y en la homogenización del gusto apropiado en sus proyecciones populares y masivas.

La caracterización que inicialmente se presenta de esta década permite hacer lectura de algunos rasgos de “secularización”,¹ en los que se podrán observar las representaciones de la idea moderna de arte que hace el sistema educativo y el cultural; el primero porque asume cambios vinculados con nuevas apuestas pedagógicas relacionadas con el surgimiento en Colombia del campo de las ciencias de la educación, y el segundo por la necesidad de pensar las ciudades, en su desarrollo industrial, asunto que impulsó nuevas estrategias de gobernabilidad en las que se debieron pensar estrategias de formación del ciudadano, en el contexto de usos del tiempo en el espacio urbano. En esta doble vertiente —cultural y educativa— los protagonistas de las reformas (administradores, políticos, docentes y artistas) llevaron a cabo una revisión y lectura del pasado histórico reciente, que impactaron en diferentes formas las políticas educativas y las reformas culturales en las décadas de los treinta y cuarenta del siglo xx, pues esto implicó transformar contenidos referidos a la enseñanza de la ciencia, tanto en la reformas de la escuela primaria como en la constitución de nuevas facultades en la formación universitaria. En otro campo, las escuelas de oficios vieron ampliadas sus estrategias formativas a los ámbitos del diseño y el arte, y en este último, especialmente, se activaron estrategias para revisar los contenidos de su historia nacional y se motivó la participación de artistas y maestros artesanos en el proyecto pedagógico de construir una idea del arte, vinculado con el proyecto de nación “liberal”. Se teje, por tanto, una especial relación entre arte, política educativa y política cultural, y en ellos el trabajo de los artistas, asunto que

1 He retomado el concepto de secularización en la acepción de estudio desarrollada por J. V. Casanova, *Genealogías de la secularización*, 2012, porque en su genealogía del concepto se detiene de manera específica en el cambio de valores operado por el declive de las creencias, prácticas sociales e instituciones religiosas. Esto implica una revisión de las formas en que los sentidos de lo sagrado mutan en sociedades civiles, lo cual supone la desaparición de algunas prácticas políticas y culturales que emergen en nuevos contextos de significación. Se acota el análisis de los procesos de secularización en el contexto histórico colombiano de la década de los treinta, porque respecto al poder que sobre la educación tuvo la institucionalidad religiosa, desde la constitución de 1886 hasta 1934, se operan cambios, producto de nuevas políticas que se proponen asumir el control estatal de la educación y se proyectan nuevos contextos de formación ciudadana.

obligó, entre algunas cosas, a la validación social de viejas ideas de arte, a vincular reformas culturales con la radio, el cine y las sensibilidades nacionalistas de creación, y a revisar políticamente el alcance moderno del proyecto urbano que —en sus reformas espaciales— se asumió desde una perspectiva estética.

PRIMER MOMENTO: ESCUELA Y CULTURA

El crecimiento de periferias urbanas, a principios del siglo xx en Colombia, configuró un fenómeno demográfico que, aún en la actualidad del siglo xxi, no cesa de repetirse y que en su génesis es cercano a la forma como también crecieron las ciudades europeas del siglo xix. Las tradiciones decimonónicas en educación artística perduraron hasta finales de los años veinte; de ello se tiene memoria aun en las formas de comprender el arte sólo desde la música y las artes plásticas, contenidos que fueron retomados de la estructura epistémica de las escuelas de bellas artes. Estos proyectos estuvieron vinculados culturalmente con una territorialidad rural, controlada y sostenida, con alguna precariedad, por el poder de la Iglesia;² para entonces el cristianismo había dispuesto el ordenamiento de los territorios en diócesis que facilitaron técnicas de obediencia sobre la población a través del poder pastoral.³ En esta perspectiva, podría entenderse cómo en Colombia esta forma de control y disciplinamiento de los cuerpos tuvo especial relevancia, sobre todo en un modo de producción que en el siglo xix entendió la tierra como valor fundamental y la producción agrícola como fuente de sostenibilidad. Para el caso del arte, su idea tiene un acento especial en la forma como se definen los rasgos de una belleza trascendente, anclada en el poder mágico-

2 “El estado republicano del siglo xix quiso a toda costa ejercer control sobre la Iglesia, institución que había acumulado un rico patrimonio y tenía un gran peso social, político e ideológico sobre la población de buena parte del territorio nacional. La riqueza y poder de la Iglesia siempre hizo contraste con la pobreza de la población y de las arcas fiscales del Estado, cuya legitimidad y estructura administrativa eran precarias”. S. A. González, “Los mayordomos de fábrica y la economía de quince parroquias de la Diócesis de Antioquia, 1825-1842”, *Historia y Sociedad. Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, 2009, p. 148.

3 M. Foucault, “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, 1988, p. 8.

religioso de la imagen. En este sentido la idea del arte, observada desde una perspectiva estética, deberá esperar el imparable avance de la industria cultural para ser comprendida en contextos urbanos, pues en las viejas tradiciones rurales el poder pastoral asigna un papel al arte en el acercamiento al ornamento religioso y al boato de las celebraciones políticas y culturales que tuvieron su espacialidad en la misa, la procesión, el desfile y la celebración en la plaza pública (imagen 1).

IMAGEN 1

Celebración militar del 20 de julio de 1875 en la plaza de Bolívar de Bogotá



Fuente: Grabado de Rieu, basado en fotografía, publicado en un artículo de Edouard André en el periódico *Le tour du monde*, núm. 34, París, 1875.

Ahora bien, cuando el siglo xx encaró dificultades surgidas del crecimiento demográfico desmedido, del desplazamiento sin planificación y de las formas de urbanización colectiva del espacio urbano, fue necesario que el Estado proyectara imágenes de seguridad, bienestar y progreso a través de apropiaciones simbólicas

de la urbe, de registros de valor sobre la identidad y la memoria que dieran sentido a nuevos relatos de origen y, sobre todo, de fundamentar en los proyectos educativos y en la naciente estrategia de las oficinas de extensión cultural un conocimiento que prometiera el ascenso social por medio del estudio y el trabajo. Estos asuntos consideran un vínculo con la ciudad a través de las artes y un puente con su pasado mediado por el trabajo de historiadores y estetas. Este entorno de condiciones trazó el límite de una idea del arte anclada en el poder pastoral, amplió el umbral para apropiarse el espacio urbano y definió estrategias seculares vinculadas con proyectos de civilidad que matizaron estéticamente el paisaje de la ciudad. Esto vincula la apuesta por la ciudad como un territorio político y estético que caracteriza un primer acercamiento al ideario de la nación. De esta manera, el espacio urbano configura ideales en territorios habitados, diseña participación y propone modos de reconocimiento en prácticas de encuentro. Al respecto, señala Gellner:

El hombre en las ciudades vive en unidades especialmente delimitadas y construidas, en una suerte de acuarios o pulmones artificiales gigantes. Pero estos habitáculos han de erigirse y conservarse. El mantenimiento del aire o del líquido que da y preserva la vida dentro de estos receptáculos gigantes no se produce automáticamente, sino que necesita de una instalación especializada. Esta instalación se llama sistema nacional de educación y comunicaciones y su único guardián y protector eficaz es el Estado.⁴

La modernización de la ciudad, la economía y la educación es resultado, por tanto, de un proceso de transformación de valores que, observados con intereses ideológicos, definen, respecto de su pasado inmediato, estrategias de control, disciplinamiento y simbolización. Cada uno de estos cambios, a su vez, producen extrañamientos, propician exclusiones y generan incertidumbres colectivas. La modernización, como señala Bolívar Echeverría,⁵ es un proceso violento

4 *Naciones y nacionalismo*, 1998, p. 74.

5 *Discurso crítico y modernidad. Ensayos escogidos*, 2011.

de transformación que impone la Modernidad y que matiza lo que hemos denominado los rasgos de una estrategia de secularización.

No se trata por tanto de un proceso de acomodamientos armónicos, pues la urgencia de convertir las ciudades industriales en centros urbanos, en grandes pulmones de valor, obligó a la implementación de reformas para hacerle frente a las dificultades, a las imágenes de valor que trajeron a las ciudades las comunidades rurales. En este nuevo panorama, Latinoamérica intentó hacer fuertes las estrategias de medición y control racional de las conductas y los comportamientos, ahora bajo un espectro ético y moral diferente, enfocado al proyecto de nación. En esta tarea el Estado, como guardián y protector eficaz, se propuso un conjunto de legislaciones para adaptar las viejas imágenes a modelos de justicia, control y productividad, apoyado en ideales modernizadores. Así, los gobiernos liberales de la década de los treinta hicieron lectura de las dinámicas de transformación urbana y asumieron estrategias de cambio en algunas instancias de la administración. El mundo de valores cristiano y rural fue reordenado en el impulso secularizador, principio de legitimación moderna,⁶ para ofrecer nuevos significados éticos a los individuos y la sociedad, dando vital importancia a la interacción provocada por el nuevo paisaje urbano; proceso que tuvo en el arte y la educación soporte y sustento. No podrá leerse, por tanto, el proceso de modernización como una continuidad histórica que evoluciona en nuestra sociedad. El cambio en la idea de arte exige observarlo como el resultado de un conjunto de fracturas, límites y superposiciones que obligaron la tarea de las reformas; se trata por ello de una emergencia social y de transformación política que buscó incesantemente cómo solucionar y sostener sus cuotas de control. En Colombia este proceso tuvo una singular forma de apropiación, caracterizada por las condiciones de crecimiento y territorialidad que habían presentado las ciudades al inicio del siglo xx. Al respecto, Marco Palacios señala:

6 Este tema hace parte de la tesis del autor, que aborda una crítica a la secularización como crítica de una categoría de injusticia social. Aunque el tópico de reflexión es tratado en todo el capítulo, se ha retomado el concepto en una lectura del estado de su conceptualización. H. Blumenberg, *La legitimación de la Edad Moderna*, 2008, pp. 13-31.

La Atenas suramericana era una urbe sucia y modestísima, enclavada en la fértil sabana y en los nudos montañosos andinos. Sus mayorías mestizas vivían descalzas, en miseria económica y cultural y en el analfabetismo. Por miseria cultural entiéndase desarraigo y anomía en una ciudad ferozmente desigual e insolidaria, que al crecer caóticamente en el siglo xx, no puede ofrecer un paradigma de civilización a sus semejantes de Lima y Quito, Caracas o Guadalajara.⁷

La ciudad colombiana es particularmente desigual en muchos aspectos; sin embargo, el señalamiento del autor a la configuración cultural refiere a la apropiación del concepto en la esfera de la cotidianidad. Tanto Bogotá como Medellín, al inicio del siglo xx, reciben comunidades campesinas que buscan en la industria textilera vínculos laborales; no obstante, el arraigo al territorio es desde el extrañamiento, el sentimiento de pérdida y el desconocimiento de sus formas de participación y acceso a servicios fundamentales. Esto incide en la necesidad de crear estrategias para el reconocimiento simbólico del lugar, asunto que deviene en la transformación de la idea de arte, la misma que dio fundamento a una modernización de la educación que se quiso identificar con las coordenadas de la formación estética, esto con el fin de propiciar lecturas del espacio urbano que permitiesen el vínculo de otros actores en el escenario de las reformas y de los proyectos culturales, tanto en arte como en escuelas de oficios y escuelas normales. Así, el proceso modernizador es concebido, desde la década de los treinta y en su continuidad casi a todo lo largo del siglo xx, para responder a problemas realmente graves en la comprensión de la ley, la resignificación de la memoria y la asimilación del tiempo de trabajo. Problemas constitutivos del ideal civilizatorio de un Estado que debió intervenir en todos los planos de la convivencia y los comportamientos en las ciudades. De ese modo, la impronta civil activa la necesidad de revisar los sedimentos de lo legal; por consiguiente, de la forma de generar valores, asunto que encadena, de manera imperativa, cambios en la sensibilidad para comprender en las relaciones sociales nuevas formas de convi-

7 *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*, 2002, pp. 15-16.

vencia. La idea de arte en este itinerario de emergencias y exigencias es importante, para todo estudio de las formas de modernización, porque su registro define las condiciones de posibilidad de reconocimiento del otro, de la jerarquía de valores y sensibilidades estéticas y de las formas de aceptación o negación de los nuevos medios de comunicación y, en ellos, de los comportamientos de consumo ante los objetos culturales.

En este juego de tensiones el arte oscila entre dos poderes: primero el que el Estado quiere que cumpla en su institucionalidad, con lo que satisface el cumplimiento de las metas de transformación moral, territorio que provoca visibilidades sobre la alfabetización, el libro, la imagen de la nación, la moda, la música y el entorno urbano, todos ellos como soportes de la memoria, la tradición y la identidad (tópicos que en las políticas de cultura no tienen otro propósito que orientar estéticamente la finalidad de los valores hacia la unidad del concepto de nación). En el otro espectro, oculto y a veces insondable, está el arte que en la Modernidad se invisibiliza en las políticas culturales y que sólo algunas revisiones históricas recuperan, porque son producto de la imaginación que deviene en alternativas críticas, resistentes, cambiantes y creativas de la cotidianidad, que no se deja dominar por las reglas del buen gusto, porque contiene los valores de la transmisión del habla, de la crianza, de la artesanía y el encantamiento; se trata del arte que proviene de las condiciones lúdicas que integran la vida a la fiesta, dotando de magia los objetos, los lugares y las tradiciones; es el plano de un arte que deviene del trato colectivo que convierte en ritual toda experiencia de interiorización del mundo y que en ocasiones registra el poeta, el músico y el escritor; se trata, por tanto, de ese territorio que se urde bajo la impronta del espíritu colectivo, y que puso en evidencia lugares no sujetos a mediciones ni parámetros de racionalización.

El reto de la civilización moderna fue integrar el registro de los valores del arte dado en todos los planos de la vida, de tal manera que se pudiesen considerar colectivamente las nociones de espíritu, llamado alma de la nación, para que individualmente se pudiesen resemantizar las relaciones entre las personas bajo formas secularizadas de integración y control. El proceso modernizador aborda

este ideal estético en las políticas de reforma educativa y cultural en un modo de transmisión heredado de la imagen religiosa del mundo cristiano (evangelización), produciendo una gran fractura con el ideal civilizador. Asunto que generó mutaciones en las ideas de arte y artesanía, reacomodamientos semánticos en la noción de tradición literaria e historia nacional, pero sobre todo delimitó, desde los ideales de belleza, las formas de reconocer la civilidad, provocando, con ello, un conjunto de prescripciones, normas y controles a la conducta que llevarían a un nuevo proyecto moral.

El ciudadano de las urbes industrializadas de principios del siglo xx en Colombia es considerado así, en las políticas educativas y culturales, un territorio en blanco, que llega a la ciudad para ser moldeado, y en muchas ocasiones aliviado o sanado (estrategia de alfabetización, encuesta de cultura). La modernización se asume para que el nuevo ciudadano se salve de la ignorancia generada por los nuevos dispositivos estéticos de la urbe; asunto que señala la importancia que tuvo en la década de los treinta el apoyo y la desmedida confianza en todos los dispositivos de transmisión, resignificando los sentidos de lo popular, lo masivo y el beneficio colectivo. En todos ellos el ideal fue introducir en la subjetividad el deseo de conocimiento para el crecimiento del espíritu de la nación; objetivo final de toda política cultural que tiene como propósito formar la idea de nación:

La era industrial heredó tanto las unidades políticas como las culturales, desarrolladas y no desarrolladas del periodo anterior. No había ninguna razón para que hubieran de fundirse súbitamente en una sola, pero sí las había, y buenas, para que *no* fuera así.⁸

Cuerpos y espacios tienen así los procesos modernizadores metas de salvación en la cultura que políticamente se convierte en una máquina que genera conocimiento para ordenar y sistematizar todos los planos de la convivencia. De ese modo, podrá comprenderse por qué la transformación del gusto fue una tarea fundamental de

8 E. Gellner, *Naciones y nacionalismo*, p. 74.

los proyectos educativos y formativos, es decir, de todos los planos de influencia que llegaran colectivamente para instalar nuevos imaginarios. En publicaciones periódicas de prensa y revistas; en formas de reproducción técnica de la imagen: almanaques, colecciones de fotos, edición de libros y venta de discos y partitura, y en los discursos pedagógicos de intelectuales y funcionarios, el ideal civilizador asumió la cara de la cultura nacional, sombra moral que cobijó los comportamientos que reorientaron las finalidades del arte. La crítica literaria, el comentario y la crónica histórica, las teorías estéticas y los tratados teóricos del arte en pedagogos e intelectuales se hicieron en la absoluta confianza de que el buen gusto sería el punto de apoyo de la individualidad para construir mejores condiciones de bienestar y progreso moral. Este ímpetu no cuestionó o criticó en sus reflexiones modos de transmisión de valores; más bien resaltó, en el espíritu de reforma, el deseo de superación del pasado, y en esta imagen asumió la esperanza de erradicar formas de miseria e inequidad generada por el crecimiento desmedido en las poblaciones.

La agenda prioritaria de esta ruta representó el beneficio social de una dirigencia política que aspiró a tener ciudadanos más saludables y trabajadores, mujeres más castas y responsables, niños más cultos e inteligentes y poblaciones con menos índices de violencia, forjados por el acceso a los modelos de seguridad, sensibilidad y conocimiento. Es por ello que todos los señalamientos al uso y acceso a las obras de arte en las ciudades y en las teorías estéticas tenían por finalidad hacer de las ciudades industriales urbes cultas, que tuvieran como propósito masificar la educación, procurando cambios en la percepción, que pudiesen hacer lectura y usos de tecnologías de comunicación social:

emergencia de la modernidad fue un proceso de transformación de culturas silvestres en culturas de Jardín [...] La construcción de la cultura reevaluó el pasado y las áreas que se extendían detrás de las recién levantadas cercas, se convirtieron en la selva. [...] Esta fue la pauta ambicionada por el resto del mundo o la que había que imponerle.⁹

9 Z. Bauman, *Legisladores e intérpretes*, 2005, pp. 77-78.

La escuela pública en el inicio del siglo xx se va configurando con apoyo y patrocinio, con becas y encargos docentes a los artistas, que lentamente la convierten en el espacio tutelar de la cultura, de la escritura de la historia y de la apropiación de los esquemas de valor. En ella se puso límite a la conducta considerada socialmente bárbara. En este mismo espacio se confió en que la enseñanza del arte serviría para que se pudiesen administrar todos los actos de conocimiento y participación que exigió el desarrollo de la ciencia, proceso que tuvo consecuencias en los modos de entender sus métodos; sumado a esto, en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura se incorporaron formas de entender el lenguaje y la tradición literaria de la nación; arrastrando inevitablemente una relación entre el arte y su desarrollo funcional en el aula como un beneficio medible, observable y práctico. Se naturalizaron, por tanto, conductas de la creación y se midieron capacidades para determinar su alcance imaginativo; en fin, al secularizar los procesos lúdicos del pasado comunitario en entornos de comprensión de lo legal, lo preciso, lo armónico, ordenados según parámetros definidos a priori por teorías pedagógicas y estéticas, se abrió desde la escuela la posibilidad de comprender la política cultural, y así comenzar un espacio de medición de las prácticas artísticas que tuvieron tutela por parte del Estado.

Ahora bien, la fuerza de este proceso cobra sentido cuando los mecanismos de resignificación tienen que urdir sus lecturas y validaciones en las viejas formas de sociabilidad y participación, y en los registros del poder pastoral que controló cuerpos y almas en el pasado. El propósito de los gobiernos liberales entre 1930 y 1938 asume una revisión de su condición moderna y esto los lleva a activar mecanismos de secularización, que asumen el ejercicio de resemantizar los significados de la vida, el trabajo y el cuerpo. La escuela y las escuelas de arte debieron enfrentar este proceso replanteando orientaciones de la voluntad: el maestro como ejemplo de valores y los manuales de comportamiento para conductas esperadas y observables; esto se ve reflejado en la enseñanza del arte por el seguimiento de cánones estéticos y la presencia cada vez más fuerte de los métodos de interpretación musical. El significado de la experiencia en la tradición oral y artesanal, que en el pasado introdujeron jerarquías

de valor y deseos de superación, se empezó a percibir como un territorio oscuro, lleno de ignorancia y esclavitud. Este ejercicio es, como lo plantea Bauman, un acto de jardinería de una civilización que comienza a podar las relaciones ajenas a lo culto, a separar la maleza de la falta de entendimiento que puede surgir incluso en la imaginación. La secularización es, por lo tanto, una imagen especial de la Modernidad, porque dispone a nuevas interpretaciones el lenguaje mismo con el que se designan los significados de las cosas, en donde se producen complejos esquemas de resemantización y en donde el arte es motor de prácticas de resignificación moral de la acción:

La secularización concierne, por tanto, a un conjunto de actos espirituales, que originariamente eran posibles gracias a la fe, pero que luego son realizados por el hombre con las capacidades de que dispone [...] de manera que, en el fenómeno de secularización, en sentido estricto podría constatarse igualmente la existencia, más que de un nexo, de una convergencia de los dos ámbitos.¹⁰

La escuela y la academia de arte fueron, en su vínculo con las instituciones de la cultura, el motor del proceso de secularización, al convertir el discurso estético en pauta de significación del cuerpo, de las formas de subjetividad que disciernen lo bueno y lo malo y en la colectividad del espíritu de la nación. El acto de jardinería que acoge el pasado para relatarlo de nuevo, con el propósito de transmitir nuevos valores, obliga a pedagogos y artistas a configurar una conciencia diferente de su tiempo histórico. En esta tarea fue inevitable un proceso de exclusiones y de expropiaciones de lo legítimo en la memoria de las comunidades. Es, por ello, comprensible el extrañamiento que tiene la escuela por las formas de entendimiento del arte desde el hacer del artesano, desde las tradiciones orales que superponen la imaginación a la construcción del relato y de las sensibilidades condicionadas por estrechos márgenes de comunicación.

En estas condiciones la década de los treinta hace más explícitos e ideológicos los contenidos del arte, sus soportes de difusión

10 H. Blumenberg, *La legitimación...*, p. 56.

y sus reflexiones críticas y estéticas. Los mecanismos de revisión y clasificación, tanto de los comportamientos como de las formas de entendimiento, tienen en la formación del gusto una ventana secular que se apropia el significado del pasado (descubrimiento, conquista, colonización e independencia), para expropiarlo de sus coordenadas de transmisión oral y decidir políticamente el propósito moral de una época en historias oficiales, colecciones bibliográficas, campañas de higiene y aseo, en fin, en un sinnúmero de publicaciones que insisten en llamarse *culturales*; en todas ellas hace contorno el espíritu de reforma que anima lecturas de cada transición histórica y que se propone darle nuevos valores a la acción.

De este proceso podrá interpretarse el papel que cumple la idea de arte, tanto en la escuela como en la institucionalidad cultural, al definir en el trabajo de los artistas, poetas y músicos el deseo incesante de hacer converger planos sensibles del pasado como hilos conductores del presente. Es destacable, por tanto, cómo la multiplicidad de publicaciones, ya sea de orientación liberal o conservadora, a principios de siglo, en sus editoriales, insisten en valorar como actitudes civilizadas todas las apropiaciones de relatos de origen en la literatura, la pintura, la música y la poesía. Instalar estos mecanismos de presencia del pasado en los valores de la década de los treinta tuvo en Colombia una labor que especializó discursos como el de la historia del arte, la literatura, la escritura para la prensa, la escritura de la poesía, la narración histórica de los pueblos prehispánicos, etcétera. Todos ellos se dispusieron en la palestra para legalizar el carácter de las realizaciones regionales y populares de la música, la pintura, la danza y la literatura, en las cuales fue necesario organizar dispositivos estéticos. En este plano se justificaron y naturalizaron comportamientos en formas de entendimiento de la razón creativa.

SEGUNDO MOMENTO: SOMBRAS DEL PROYECTO CIVILIZADOR

Uno de los caracteres más interesantes del impulso secularizador tuvo forma en el discurso eugenésico. En esta matriz civilizadora,

las ideas estéticas que el arte moderno había generado respecto a la conceptualización de lo bello se constituyeron en imágenes para comprender el concepto de espíritu en un ejercicio de naturalización de todas las condiciones de la vida en la ciudad. El discurso eugenésico tuvo especial presencia en Europa y América, su desarrollo conceptual estuvo acompañado de prescripciones sobre la higiene, el comportamiento civilizado, el buen gusto y la conducta adecuada; parámetros desde los cuales se clasificaron diferencias de género, razas y clases sociales, aunque este discurso no siempre se hizo explícito. Desde la perspectiva que señala Blumenberg, la conciencia de cambio aspiró a tejer continuidades del pasado sobre una capa de interpretación que autentificara la razón de lo mundano, es decir, de las relaciones que en la cotidianidad definen las formas de interacción entre las personas y de las visibilidades que la ciudad permite para verse y representarse socialmente en ella.

Naturalizar toda forma de sensibilidad en el marco de las percepciones del arte implicó una comprensión de la realidad como producto del orden establecido. Es por ello que el discurso eugenésico se configura inicialmente en propuestas higienistas como beneficio de la salud, en la diferenciación de las relaciones de género, en la cual se naturaliza el papel del hombre y la mujer en la familia, en las percepciones de raza para señalar condiciones de barbarie y civilización, y en la comprensión de la inteligencia como un proceso de conquista y cultivo del pensamiento y la creación. Así la idea de cultura se expande con gran fuerza en todos los ámbitos en los cuales se pueda definir el carácter del espíritu, que no es otra cosa que la alusión al proceso de exclusión de la naturaleza agrícola que ha superpuesto nuevos valores en la construcción de una autoconciencia histórica de época.

¿Cómo evitar, por tanto, hacer una lectura de los significados del arte en este plano del impulso secularizador? La modernización se tiñe, así, de un conjunto de coordenadas que trazan caminos entre la escuela, la cultura, el trabajo de los artistas y los docentes; el papel que cumplen las realizaciones de la conciencia histórica que excluye lo insano del pasado y las formas de entendimiento entre lo práctico y lo creativo; proceso que también subsume las experiencias de aula

en diferencias inexplicables entre teoría y práctica o entre conceptualización estética y realización artística. Podrá entenderse así por qué el Estado tomó medidas para acoger el cambio, en lo individual y lo social, en una condición teñida de imposiciones. Definir el carácter unilateral del proceso secularizador en las ideas generadas, por ejemplo, por el pensamiento eugenésico, no tuvo otro propósito que el de naturalizar, a través de la formación del buen gusto, toda forma de percepción; proceso que estuvo respaldado por el desarrollo de las ideas estéticas de la Modernidad.

La impronta civilizadora en la individualidad, tejida por el impulso secularizador, se concretó en los funcionarios de la cultura, y así, en las estrategias políticas de circulación e implementación institucional del arte que exigieron visibilidades de lo nuevo, lo original y lo creativo, renovando la verdad de la nación. Ahora bien, simultáneo a este proceso, sobrevino el desconocimiento y, en muchos casos, el olvido de las memorias locales, las expresiones y simbolizaciones del espacio, las formas de representarse en los lugares y los rituales que cargaron de sentido la fiesta y el juego. El libro, en la escuela, se impuso sobre el relato y la norma, en la ciudad, sobre las formas de comprender la tradición. Estas fracturas civilizadoras se reflejaron territorialmente en una desigual repartición de la tierra, una fuerte imposición ideológica de la Iglesia en campesinos y obreros, y un menosprecio a las formas no civilizadas del arte. Para la década de los treinta, las diferencias se habían cristalizado con tal fuerza que no fue posible evitar nuevas confrontaciones civiles en gran parte del territorio nacional.

Lo que devela el impulso secularizador en las coordenadas civilización-cultura es la forma como el cambio emerge en la apariencia de un mundo en disputa, pues, aunque en estos dos enfoques subyace un ideal de disciplinamiento del cuerpo y de homogenización del gusto, la orientación y el propósito son estéticamente diferentes. En estas coordenadas se dibuja una transparencia secular de la civilización que reapareció en el discurso de la cultura política de la educación y las artes, por supuesto en otros registros de unidad, en donde los modelos de justicia, lealtad, cognición, experiencia y trabajo pudiesen retomar los signos de libertad en términos de un con-

trato colectivo; aspiración que retomó ideas de participación, que la pedagogía de la escuela activa expuso con amplitud.

La apariencia del cambio orientó lo viejo como algo negativo y lo nuevo como una presencia salvadora, dejando en la solapa de aquello que no cambió el poder simbólico del proceso civilizador y en la superficie de lo nuevo la imagen de un arte nacional, censurado casi siempre por la Iglesia y venerado estéticamente por las pequeñas burguesías comerciales que dirigieron las ciudades. Se presentan así los trazos históricos de las relaciones entre individuos y políticas de Estado que, a través de la educación y la formación, modificaron los espacios para activar el sentido de la urbe. Es por ello necesario interpretar cómo se abordó el arte en experiencias educativas con niños y adolescentes, espacios de encuentro para la familia, instituciones de formación para obreros y ejercicios de participación para empleados. En el juego de estos propósitos se articularon escenarios de la memoria, discursos del pasado y acciones que *re-presentaron* la tradición. Los comportamientos exigidos en estos espacios incidieron en formas de diálogo y discusión, en expresiones colectivas e individuales. En todos estos aspectos jugó un papel determinante el proyecto de alfabetización, lo que dio un giro a la lectura y a la escritura llevándolas a formas de transmisión oral, al arte hacia un soporte explicativo en lo estético y a la norma, hacia una nueva comprensión de la ley.

El proceso modernizador en estos planos de análisis registra hitos particulares en Colombia que ponen en tensión lo ético y lo estético, sujetando políticamente los propósitos sensibles y racionales del proyecto de nación. Es una historia que suma acontecimientos en donde se impusieron formas de memoria, exclusiones étnicas y tradiciones regionales, que cicatrizaron en las alternativas regionales de la reforma, pero sobre todo en formas del arte en la ciudad, que tuvieron fuerza por fuera del proyecto cultural y de las formas de su enseñanza en la academia. Para concluir este momento es necesario acotar que en todos estos procesos tuvo fuerza el aparato estético que se instaló para generar el discurso de cultura, en el cual la idea de arte tuvo un poder determinante al servir de ejemplo moral de todos los deseos de civilización de la urbe colombiana. En esta ruta

opera una metaforización política que instala en el discurso eugenésico una confianza en que lo ético y lo estético se encadenarían armónicamente al homogenizar valores subsumidos en la idea de nación; asunto que caracteriza la modernidad cultural, que puso en juego el arsenal de conceptos estéticos para consolidar conceptos de cultura popular y cultura de masas. En todos ellos se resignificaron los discursos del arte y las apropiaciones que de él hizo el discurso pedagógico en la escuela y la ciudad.

TERCER MOMENTO: LO POLÍTICO Y LO ESTÉTICO EN LA REPÚBLICA LIBERAL

La franja de tiempo comprendida entre 1930 y 1945 ha sido objeto de estudio por parte de historiadores colombianos en diversos momentos del siglo xx; asunto que podrá observarse en la revisión bibliográfica que aproxima un estado del arte sobre este periodo y que realiza Muñoz Rojas y Suescún Pozas (cuadro 1).¹¹

En el cuadro 1 se observan tres momentos que diferencian el estado del arte: el primero de ellos comprende la respuesta partidista que defiende o ataca a los gobiernos liberales que acaban de dejar el poder. Se trata, en gran medida, de memorias partidistas que describen acontecimientos políticos ordenados cronológicamente y valorados según la posición ideológica del narrador. A este momento le sigue el periodo que comprende el frente nacional (1958-1974); en él hay un silencio histórico sobre los gobiernos liberales de la década de los treinta. Un segundo momento comprende una historia de actitud analítica que recurre a nuevas herramientas de análisis a partir de *teorías marxistas o estructuralistas*;¹² éstas se hacen eco de estudios similares en el contexto latinoamericano. Cabe destacar, en estas historias, la mirada crítica que observa a los gobiernos liberales en el contexto de fuertes cambios sociales, financieros y económicos; de ellos surgieron hondos

11 "El valor del análisis cultural para la historiografía de las décadas del treinta y cuarenta en Colombia: estado del arte y nuevas direcciones", *Revista de Estudios Sociales*, 2011, pp. 15-18.

12 *Ibid.*, p. 16.

divisiones sociales que tienen continuidad a lo largo del siglo xx. El tercer momento comprende la perspectiva de historia política, en la cual se presenta el pensamiento de los gobernantes, sus adhesiones ideológicas, las formas en que constituyeron estrategias de gobernabilidad y la manera como enfrentaron a sus oponentes.

CUADRO 1

Aproximaciones a un estado del arte sobre el periodo 1946-1985

Año	Autor	Título	Enfoque*
1946	Plinio Mendoza Neira (político y periodista liberal)	<i>El liberalismo en el gobierno</i> (reeditado en 1998)	Defensa de la política social de los gobiernos liberales.
1956	Rafael Azula Barrera (político conservador)	<i>De la revolución al orden nuevo</i>	Trabajo acusatorio: presenta hechos de manera cronológica.
1957	Gustavo Samper Bernal (jurista liberal)	<i>Breve historia constitucional y política de Colombia</i>	Defensa de los gobiernos liberales de Alfonso L. P.
1974 1976	Carlos Lleras Restrepo (presidente liberal, 1966-1970)	Columna en <i>Nueva Frontera</i> "Historia de la República Liberal"	Exaltación de los eventos con ilustración fotográfica como evidencia de acontecimientos.
Análisis históricos de foco marxista o estructuralista. Cuestionan la imagen de República Liberal			
1973	Daniel Pécaut (sociólogo colombo-francés)	<i>Política y sindicalismo en Colombia</i>	Plantea relación entre organización la clase obrera, la mediación del Estado y las determinaciones impuestas por la dinámica del capitalismo, 1930-1945.
1987		<i>Orden y violencia en Colombia</i>	Estudia consolidación de la burguesía agroexportadora y analiza el discurso social y de unidad nacional de sus líderes en este periodo.
1979	Jesús Antonio Bejarano (economista)	<i>El régimen agrario: de la economía exportadora a la economía industrial</i>	Cambio social del régimen terrateniente que genera acumulación de capital, proletarianización y formación de mercados para la industrialización.
1986	Charles Bergquist (historiador)	<i>Labor in Latin America. Comparative essays on Chile, Argentina, Venezuela and Colombia</i>	Observa debilidad del movimiento laboral en el marco de la estructura económica de exportación cafetera que fortalece el sector financiero.
Análisis metodológico disciplinar que estudia la particularidad de los hechos políticos			
1981	Álvaro T. Mejía (historiador)	<i>Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)</i>	Estudio del pensamiento de Alfonso L.P., su fuerza política y el papel de la ideología liberal.
1995	Richard Stoller (historiador)	<i>Alfonso Lopez Pumarejo and liberal radicalism in 1930's Colombia</i>	Valora del periodo la transformación político-ideológica.
2002 2003	Marco Palacios (historiador)	<i>El café en Colombia 1850-1970. Una historia económica, social y política</i>	Hace énfasis en el significado político e ideológico de la República Liberal. Lo designa como el periodo de mayor actividad política, redefinición ideológica y confrontación en el siglo xx colombiano.
		<i>Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994</i>	

Año	Autor		Enfoque*
Perspectiva de historia política			
1967	Robert Dix (historiador)	Colombia: the political dimensions of change	Observa los retos de la clase política del periodo en el marco de los procesos de modernización.
1980	Paul Oquist (historiador)	Violence, conflict, and politics in Colombia	Estudia el límite del estado para mediar en conflictos, de allí su legitimidad o fracaso.
1971	Gerardo Molina (abogado y político)	Las ideas liberales en Colombia	Exhaustivo trabajo de documentación histórica y de rigor metodológico.
1987		<i>Las ideas socialistas en Colombia</i>	
1985	James Henderson (historiador)	Las ideas de Laureano Gómez	Estudios del pensamiento conservador que antagonizó el poder en la década de los treinta.
2001		<i>Modernización en Colombia</i>	
2005	Thomas Williford (historiador)	<i>Armando los espíritus</i> , tesis Ph. en historia	
2005		<i>Laureano Gómez y los masones</i>	
2007	César Ayala Diago	<i>El porvenir del pasado: Gilberto Alzate Avendaño, sensibilidad leoparda y democracia. La derecha colombiana en los años treinta</i>	
1980	Medófilo Medina	<i>Historia del Partido Comunista Colombiano</i>	
1985	Ana M. Bidegaín	Iglesia, pueblo y política: un estudio de conflictos de intereses, Colombia, 1930-1931	

Fuente: C. Muñoz y M. del C. Suescún, "El valor del análisis...", pp. 15-18.

Notas: *resumen del análisis presentado por las autoras del texto.

Se retoma, por lo tanto, este planteamiento inicial del estado del arte, que presentan Muñoz y Suescún, para identificar una atmósfera de investigación sobre un periodo de la historia colombiana que se formaliza, al final del siglo xx, como un periodo que se denomina República Liberal en algunos autores. De ello se podrá entender por qué Silva¹³ y Sierra¹⁴ recurren a la misma clasificación del periodo. El primero de ellos enfatiza su estudio desde la noción de cultura popular, para luego presentar el horizonte de la ciudadanía en el contexto de la cultura, la educación y la sociedad; asuntos que presenta en los capítulos I y IV. En otros capítulos hace una exposición de diversos acontecimientos, característicos del umbral de la modernidad cultural, que emergen en dicho periodo: la radio, la difusión del libro, la idea de folklor, para presentar las estrategias que implementaron los gobiernos liberales ante la modernización cultural.

13 *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, 2005.

14 "Política y cultura durante la República Liberal", en *idem* (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, 2009, pp. 355-390.

El segundo autor, cuatro años después, retoma la caracterización que hiciera Silva del periodo de los gobiernos liberales en los inicios del siglo xx, y convoca a un grupo de docentes, en su mayoría de la Universidad Nacional de Colombia, para escribir sobre sociedad y cultura bajo el mismo concepto. Se hace esta acotación porque el nombre del periodo, República Liberal, va tomando forma al reunir algunos estudios históricos de la cultura en Colombia, en un periodo que comprende desde las dos primeras décadas del siglo xx hasta 1945. En este grupo de autores que reúne Sierra se observa un conjunto de acontecimientos que no sólo tienen que ver con las estrategias políticas de los gobiernos en este periodo, sino que en él se presentan las condiciones históricas que obligan a implementar reformas: algunas de éstas se orientan a estudios sobre lo educativo en Jaramillo¹⁵ y Sánchez Botero;¹⁶ otras, hacia lo religioso y lo moral.¹⁷ Se exponen también giros en la comprensión de la ley¹⁸ y se amplían rasgos de la experiencia del individuo en el contexto social.¹⁹ En estos artículos se compendian acercamientos que van relatando la singularidad del periodo, y que describen los matices de una singularidad histórica caracterizada en la década de los treinta. Así, con la presentación de los textos de Silva y Sierra, quiero finalmente decir que el estado del arte en el siglo xxi amplió el horizonte de comprensión de la llamada República Liberal a un enfoque menos dependiente de los análisis políticos, que parecían estar íntimamente ligados a las formas de gobierno. Esto hace posible el surgimiento de nuevas inquietudes sobre dicho periodo, dentro de las que se pueden formular las siguientes inquietudes: ¿de qué manera el liberalismo

15 "Escuela Normal Superior: un semillero de las ciencias humanas y sociales", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, pp. 557-604.

16 "Ciencia y educación superior en la República Liberal", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, pp. 519-556.

17 R. Silva, "Reforma cultural, iglesia católica y Estado durante la República Liberal", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, pp. 223-266.

18 L. Tovar, "Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, pp. 445-482.

19 D. Jiménez, "Revolución: imágenes, ideas, relatos", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, pp. 391-444.

de la década de los treinta renueva o transforma lecturas de su tradición decimonónica? Y, en consecuencia, ¿qué modificaciones imprime en la idea de nación una vez que se institucionalizan las reformas educativa y cultural?

Es así que, para el propósito de esta reflexión, se trata de un periodo en el cual es posible estudiar la forma como fue apropiada la noción de cultura, ya fuese por razones políticas o ideológicas, o bien por el inevitable influjo de las transformaciones globales de la economía mundial; no obstante, el proceso relevante de esta reflexión se presenta en la forma como se proyectó, en el seno de este periodo, la apropiación de una política cultural que observó históricamente su pasado decimonónico y desde el cual potenció una idea de nación para la que fue necesario plantear un nuevo ideal de ciudadano.

Por ello, en el periodo comprendido entre 1930 y 1945, en Colombia se configuró una época que se propuso renovar con diversos límites el proyecto de nación. Uno de ellos tiene que ver con la transformación de la idea de arte. Para ampliar sólo un poco el umbral de este límite, señalo la aparición del cine, la radio, el disco, la fotografía en el orden de los soportes de reproducción que ampliaron el foco de disfrutes estéticos, obligando a nuevas reflexiones sobre la idea de arte; pero éste no es el único territorio en el que la cultura se enfrenta a su límite formativo, pues el arte en los lenguajes y formas de expresión reconfigura sus formas de representación y se aleja del canon de belleza conocido en el siglo XIX, de tal manera que cambia la percepción de su contenido a nuevas formas de expresión. Con esto, la idea de cultura, que se apoyó en el siglo XIX en el ideal de civilización y que tuvo a las bellas artes como índice de referencia de la alta cultura, diferenció individuos cultos de aquellos aferrados a viejas tradiciones. De esta manera se hace más explícito, en el contexto social, la diferenciación del gusto por categorías de aceptación. Se da contorno así a uno de los límites de una idea de nación: la proyección de una idea de arte que cumpla el ideario formativo del gusto, de tal grado que permita su apropiación social, esto en un contexto comunicativo que ha comenzado a masificar sus medios de difusión en las principales ciudades, todas ellas receptoras, desde

el inicio del siglo xx, de desplazamientos y migraciones campesinas. La implementación de estrategias formativas de la idea de nación se teje, de ese modo, al inicio económico y social de las estrategias de consumo que diseña la industria cultural. Emerge así una política educativa que tendrá —ante este contexto de cambios— dificultades y límites; en pocos casos tendrá aciertos para orientar la formación de nuevos ciudadanos recuperando del pasado imágenes de la nación, pues la noción de cultura en la década de los treinta se apoya en la formación de imágenes y experiencias para la homogenización del gusto, trayecto que tiene como propósito intervenir la subjetividad estética, desde la cual se puedan comprender estrategias para transformar al ciudadano. Es necesario así abordar un trayecto para estudiar los derroteros del proyecto de cultura, en este periodo de la República Liberal, porque dispuso coordenadas de lo estético y lo político en una apuesta formativa que orientó esfuerzos, instituciones y proyectos.

Sobre la estrategia por desarrollar para acercar el estudio de esta problemática procuraré inicialmente recoger aportes del estudio de los conceptos de Koselleck,²⁰ en particular de su acercamiento a la noción de Bildung; inicialmente, porque en la perspectiva antropológica y semántica que estructura para el estudio del concepto somete la noción de cultura a un estudio que pone en tensión las estrategias de instrucción y formación ciudadana en relación con la apuesta educativa orientada al individuo culto. Se retoman así las diversas significaciones que en francés, inglés y español tiene el concepto de Bildung para presentarlo, no como un estado de su proyección en la cultura, sino para referir a un comportamiento activo, en el cual se definen ámbitos de actividad social.²¹ Esto quiere decir que Bildung es un concepto desde el cual se puede movilizar la idea de cultura para observar las estrategias políticas y estéticas presentes en el periodo de la República Liberal, que tuvo la intención de renovar los relatos de nación, con los cuales se quiso secularizar la formación de ciudadanos.

20 *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, 2012.

21 *Ibid.*, p. 53.

LA IDEA DE NACIÓN: UNA CONFIGURACIÓN ENTRE LO ESTÉTICO Y LO POLÍTICO

En la década de los treinta gobernantes e intelectuales liberales observan el siglo XIX desde diferentes perspectivas. Inicialmente no se trató de la recuperación de un pasado visto de manera homogénea, en la que se objetualizara un ideal, sino que acogió trazos de ese pasado destacando diferentes acontecimientos; uno de ellos es el que observa el siglo XIX como el momento histórico del liberalismo:

Hace ya mucho tiempo, tal vez cien años que el partido liberal fue realmente revolucionario. [...] Por más de medio siglo esta república fue auténtica e intensamente liberal. [...] Los liberales de ahora han surgido a la república bajo el signo de las viejas ideas y con ellas fieramente agarrados quieren seguir viviendo. Mientras más se mantengan fieles al pasado más puros se consideran. Este apego al pasado es como el título de legitimidad, de legalidad, de pureza doctrinaria del viejo partido liberal.²²

Jaime Paredes Pardo (1911-1985) fue secretario privado de Alfonso López Pumarejo, presidente de la República de Colombia en dos periodos: 1934-1938 y 1942-1945. En el texto biográfico que publica en 1939 recoge el ideal de un liberalismo revolucionario, que dio sentido a la actividad política entendida como revolucionaria en el pasado decimonónico. Recuperar del pasado imágenes para renovar la administración del estado da contorno a la ideología liberal, que debe resolver situaciones sociales que demandan en su momento respuestas apremiantes en lo laboral, educativo y agrario. Apoyarse entonces en la imagen del liberalismo radical del siglo XIX servirá para la superación del caudillismo político que amenaza con establecerse desde 1934 y que también fue superlativo en Colombia hasta 1880:²³

22 J. Paredes, *Alfonso López Pumarejo*, 1939, pp. 24-25.

23 A. Annino, "Soberanías en lucha", en A. Annino y F-X. Guerra (coords.), *Inventando la nación iberoamericana, siglo XIX*, 2003, p. 152.

El caudillismo necesita, para extenderse, de cierta mística, y la mística de una gran dosis de misterio, de sorpresa, de incertidumbre. Y mi política ha tenido la condición contraria: Una claridad sin penumbras que ha sido calificada de ordinaria por sus detractores, pero que es, en mi opinión, lo que necesita un pueblo obrero, campesino y franco.²⁴

Si las acciones para el ejercicio político del poder se hacen fuertes en el apoyo a las ideas liberales del pasado, entonces el propósito de las reformas educativa, agraria y laboral será significativo si recuperan los rasgos de un pasado liberal en donde el gobierno pueda rediseñar su visión de la sociedad y con ello reorientar el sentido de las libertades individuales. Apropiarse la historia como estrategia para proyectar el sentido de la reforma y con ello exponer un pasado glorioso, en este caso revolucionario, servirá para validar el presente político como una gesta que revitaliza el impulso de las reformas. El contexto al que se enfrentan esta ideología, que teleológicamente recupera el pasado para redimir el presente, es el pensamiento conservador. Las fortalezas de la reforma constitucional de 1886, que se consolidan durante los inicios del siglo xx, conciben la nación con temor ante la idea de revolución, pues los ideólogos de la regeneración en el siglo xix presentaron las ideas radicales francesas como una amenaza al orden constitucional y moral colombiano. Los ataques más duros se hacen desde la prensa; ésta es tenida en cuenta por su papel en las apuestas de gobernabilidad y por lo tanto es eje central para el ejercicio del poder. A esto se suma que los acontecimientos sociales sucedidos al inicio del siglo xx, la Revolución Mexicana (1910) y la Revolución Bolchevique (1917), fueron esgrimidos en varias oportunidades para observar a Europa y México como una amenaza subversiva, que detentaba valores de decadencia social y moral.²⁵ Es por ello que la estrategia de la oposición desde el partido conservador se fortaleció a través de la prensa, masificando

24 A. López, "Mensaje al Congreso", 1933, *apud* T. Barrero, "El liberalismo de Alfonso López Pumarejo", en R. Sierra (ed.), *República Liberal...*, p. 24.

25 F. Martínez, *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*, 2001, p. 451.

en la población el temor por la idea de revolución, en un periodo de gobierno llamado La Revolución en Marcha. El propósito de sensibilizar a la población para realizar reformas enfrentó la sombra del chantaje ante el miedo, y el afecto político de la población se tiñó de nuevos radicalismos, esta vez concentrados en la diferenciación entre cambio con el matiz de la revolución y la conservación del orden conocido para la defensa de las libertades individuales, que no fue otra cosa que el deseo de permanecer en el orden social conocido desde el inicio del siglo xx.

En otro contexto de tensión presentado para proyectar la imagen de la nación se observa la difusión que se dio al origen de la lengua en España; esto a partir de la estrategia de renovar el relato histórico de la literatura colombiana. Con ello se intentó contrarrestar el orden de los discursos políticos, que desde el inicio del siglo xx le apostaron a criticar las utopías revolucionarias del pensamiento francés y alemán del siglo xix. El modelo liberal de la década de los treinta, apoyado en el espiritualismo hispanista, se propuso consolidar ideológicamente un modelo de poder centralizado.²⁶ La consecuencia discursiva consolidó su ataque al discurso conservador haciendo foco en el pensamiento dogmático:

El miembro del partido conservador tiene que aceptar un dogma: El de que el conservatismo tiene que adoptar una doctrina eterna fundada en la verdad revelada, que no está sujeta a variaciones incidentales de los tiempos y que, por consiguiente, no podría estar definiéndose sobre las huelgas, sobre el congreso de Cali o sobre la solidaridad obrera.²⁷

La retórica revolucionaria, presentada como estrategia de redención, hace un llamado a la transformación y al deseo de renovación. Es así que Alfonso López Pumarejo antepone la imagen de un pasado radical de las ideas liberales, porque sabe que, en el sentimiento nacional, la pasión ha desbordado rechazos y desprecios ante el orden conservador del inicio del siglo xx. La imagen que se afianzó

26 *Ibid.*, p. 433.

27 A. López, "Mensaje al Congreso", 1933, *apud* T. Barrero, "El liberalismo...", p. 25.

de estos ideales conservadores —sobre todo impulsados por Miguel Antonio Caro desde el siglo XIX y que construyeron su forma particular de republicanismo— extendió el control a la prensa, y caracterizó la modernización del ejército, asunto con el cual determinó modelos de autoridad basados en ideales cristianos de nación que tuvieron dos fundamentos de control, a saber: exigencias en el uso y difusión de la palabra, usada en los medios de comunicación, sobre todo la prensa, pues la radio no tendrá impactos masivos sino hasta la década de los cuarenta; y la aplicación y ejecución de la norma, toda vez que el desorden se controla a través de la fuerza e intervención militar, lo que se evidenció en el manejo que el gobierno de Miguel Abadía Méndez dio a la huelga de las bananeras en 1928 y que culminó con una masacre a la población. Lo que es necesario destacar, en la década de los treinta, desde el ideal de nación, es la pasión que alienta su realización en los discursos políticos, pues ya no es la misma que pudo haber tenido en el siglo XIX, en la época de la restauración. La estrategia política de haber convocado un gobierno de Unidad Nacional en 1930, con la elección de Enrique Olaya Herrera, se asemeja a la misma situación de unidad presentada en 1880 en el primer gobierno de Rafael Núñez; no obstante, lo que plantea este momento histórico es que la fuerza que anima el fervor político en las masas de 1920-1930 se ha teñido de desconfianza ante las formas de uso autoritario del poder y se quiere también replantear, en el contexto simbólico, una revalorización de las formas de entender el lenguaje, controlado por los dogmas cristianos a través de la educación y la restricción de la escritura en la prensa.

La idea de nación, como ejercicio de redención que enarbolaron los gobiernos conservadores, ya no es un ideal utópico. El llamado a la revolución en la retórica política de Alfonso López Pumarejo, que alienta el fervor y la confianza de masas de obreros organizadas en sindicatos, y el crecimiento de la población urbana en ciudades como Bogotá, Medellín y Cali, que participan de los espacios de encuentro animados por cafés, tertulias, salones de baile, auditorios y salas de cine, territorios estetizados en donde se expande el espacio político de participación, tuvo un efecto movilizador. Aunque los fenómenos sociales presentados en estos contextos hubiesen podido

tener un control moral, asunto que los clérigos hicieron a través de los púlpitos, las estrategias para consolidar la imagen de la nación se reforzaron desde el Estado a través de la celebración cívica y el uso de la oratoria política en calles y plazas públicas. Ahora bien, esto es fragmentario, teniendo en cuenta que los escenarios de encuentro para el disfrute y el tiempo de ocio también se habían configurado como escenarios de discusión partidista. Así, la idea de nación reudentora se fractura, y sobre ella irrumpe una amplia capa de la población soñando otra nación dentro de esa idea cristiana de civilidad. Por ello, el deseo de reforma se concentrará especialmente en fortalecer la institucionalidad educativa a través de reformas y no en la renovación o revisión del proyecto pedagógico que definió los contenidos formativos desde el arte y la literatura. Es necesario tener en cuenta que en este proceso surge el espacio de la perifonía radial y la imagen fotográfica reemplaza en los periódicos la impresión del fotograbado, lo que generará nuevos índices de verificación de acontecimientos. En este mismo contexto la caricatura política tendrá un papel determinante sobre la opinión pública no alfabeta, que con pasión observa los cambios sucedidos en la administración del Estado. Con esto se presenta un acercamiento al contorno afectivo y político de la nación, que, aunque siga teniendo los caracteres modernos de una pasión cristiana, es agrietada por circunstancias sociales que serán manejadas con dificultad y límites ideológicos en los gobiernos liberales de la década de los treinta.

IDEA DE NACIÓN Y DISTOPÍA

Con el fin de evitar la fragmentación de los valores cristianos católicos de la población, el Estado, desde finales del siglo XIX, consideró la aceptación de extranjeros en territorio nacional como un proceso de selección. El modelo de comportamiento del colombiano no podía verse minado por ciudadanos con otras imágenes morales del mundo. Esto se ve reflejado en dos situaciones: primera, que los caracteres étnicos de la población son observados en términos de com-

portamiento ante el cumplimiento de la utopía; segunda, que, por lo tanto, para la clase política, Colombia tiene una población que debe mejorar porque el esfuerzo por disciplinarla se refleja en los contextos laborales y educativos. Asunto que determina una perspectiva interna de la población en términos de raza, que es leída con actitud moral y al extranjero inmigrante como alguien que puede colaborar con el esfuerzo de su mejoramiento, por lo tanto, la aceptación de extranjeros debe tener un plan selectivo.

La República Liberal (1930-1945) introducirá en la retórica política y en la institucionalidad educativa otras formas de observar los comportamientos y los caracteres de la población; al respecto, uno de los conceptos que mutará en esos años será el de cultura. Es así que a partir de 1934, con el ideal modernizador enarbolado por la idea de revolución que generó nuevas pasiones, Colombia dio comienzo a una importante reforma: la educativa. Desde 1880 fue la cartera de Instrucción Pública la encargada de la educación en Colombia. En junio de 1923, en el gobierno de Miguel Abadía Méndez, cambia el nombre de Ministerio de Instrucción Pública por el de Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública, entendida esta actividad como una actividad por la conservación de la asepsia moral y racial de la población; no obstante, cinco años después, siendo ministro en esta cartera José Vicente Huertas, se introduce una nueva reforma el 1 de enero de 1928 y se configura la denominación de Ministerio de Educación Nacional, que deberá enfrentar el surgimiento de nuevos caracteres sociales en el discurso pedagógico, a saber: infancia y juventud. En la reforma educativa de 1936 se pone en marcha una compleja capacidad de funciones asignadas a este ministerio: por un lado, la administración de la capacidad docente, la responsabilidad del Estado ante la formación de formadores. Este cambio se ve reflejado en la aparición de la primera Facultad de Educación en la Universidad Nacional, que comienza a limitar el espacio formativo de los docentes que estuvo a cargo de la Escuela Normal orientada por la comunidad lasallista. Por otro, se transforman por tanto los contenidos científicos del discurso pedagógico, de estudios sociales e históricos y se amplía a las mujeres el acceso a la formación de maestras para escuelas rurales. Se modifican las estructuras de diferen-

ciación entre escuelas e instituciones de educación media. Se crean las oficinas de Extensión Cultural y de Bellas Artes, en las cuales queda inscrito el servicio arqueológico nacional y la promoción de las artes. Se dimensiona de esta manera una robusta tarea y capacidad del ministerio que no conoció en décadas anteriores; esto exigió la competencia administrativa de otros intelectuales que pudiesen proyectar estrategias para ampliar la idea de nación en tres campos diferenciados: la educación, la cultura y las artes.

Se trata por lo tanto de una época de la cual sólo al final del siglo xx e inicios del XXI comienzan a hacerse esfuerzos históricos de revisión sobre la manera como giraron retórica y estéticamente política y pedagogía, toda vez que se enfrentaron, en el periodo de la República Liberal, al concepto de raza y civilización. La década de los treinta se esforzó en unificar estrategias que ya en su realización social comenzaron a ser síntomas de la fragmentación utópica de la nación y debieron enfrentar, en el concierto de las diferencias, estrategias para interpretar la emergencia de otras singularidades políticas que no se podían contener sólo en la diferencia entre población rural o campesina. Este entramado de relaciones tiene un rico campo de estudio en el que el concepto de cultura se entreteje con la estrategia política de construir el ideal de nación.

Aunque el concepto de cultura tiene en las políticas formativas de principios de siglo un origen mucho más idealista, formar el espíritu de la nación, ésta debe dar respuesta al proyecto moral que hace posible en los gobiernos conservadores el uso de los derechos y la exigencia de responsabilidades. No obstante, la ampliación de las preguntas, en la década de los treinta, a las responsabilidades individuales, la comprensión de los problemas de la infancia y la aparición de una noción formativa de la cultura a través del arte, aumentó los modos de participación que caracterizaron los espacios políticos de la década de los treinta. La idea de nación, así, se complejizó porque se volvió a narrar la nación; es decir, se reconfiguró la historia nacional para el uso escolar, sobre todo el de la escuela pública; este propósito se afina convocando nuevas estrategias de difusión como la Biblioteca Aldeana y el proyecto de alfabetización, para lo cual se convoca un selecto grupo de intelectuales. En este trayecto comienza

a darse contorno al proyecto cultural, marco en el cual posteriormente se ubicarán históricamente los movimientos nacionalistas del arte en Colombia.

Antes de hacer apología o enfatizar el valor de las reformas en la década de los treinta, e incluso tratar de prolongar el sentido que nombra los acontecimientos de la llamada República Liberal, este periodo atrae por el propósito de unificar criterios, imaginarios, memorias y tradiciones heredados del siglo XIX, bajo improntas de interés civil colectivo, que abrieron la compuerta a un conjunto de acciones, instituciones y discursos, creando y transformando la sociedad colombiana, pues estos cambios se insertaron en trabajos de artistas, textos escolares e historias locales que pretendieron darle sentido a la cotidianidad de las personas en las nuevas ciudades industriales.

REFERENCIAS

- Annino, Antonio, “Soberanías en lucha”, en Antonio Annino y François-Xavier Guerra (coords.), *Inventando la nación iberoamericana, siglo XIX*, México, FCE, 2003, pp. 153-184.
- Barrero, Tomás, “El liberalismo de Alfonso López Pumarejo”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 17-46.
- Bauman, Zygmunt, *Legisladores e intérpretes*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2005.
- Blumenberg, Hans, *La legitimación de la Edad Moderna*, Valencia, Pre-Textos, 2008.
- Casanova, José Vicente, *Genealogías de la secularización*, Barcelona/México, Anthropos, 2012.
- Echeverría, Bolívar, *Discurso crítico y modernidad. Ensayos escogidos*, Bogotá, Desde Abajo, 2011.
- Foucault, Michel, “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, 1988, pp. 3-20.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1998.

- González Valencia, Sergio A., “Los mayordomos de fábrica y la economía de quince parroquias de la Diócesis de Antioquia, 1825-1842”, *Historia y Sociedad. Revista de la Universidad Nacional de Colombia*, núm. 16, 2009, pp. 143-164.
- Jaramillo Jiménez, Jaime Eduardo, “Escuela Normal Superior: un semillero de las ciencias humanas y sociales”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 557-604.
- Jiménez Panesso, David, “Revolución: imágenes, ideas, relatos”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 391-444.
- Koselleck, Reinhart, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Trotta, 2012.
- Martínez, Frédéric, *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*, Bogotá, Banco de la República, 2001.
- Muñoz Rojas, Catalina y María del Carmen Suescún Pozas, “El valor del análisis cultural para la historiografía de las décadas del treinta y cuarenta en Colombia: estado del arte y nuevas direcciones”, *Revista de Estudios Sociales*, núm. 41, 2011, pp. 12-27.
- Palacios, Marco, *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*, Bogotá, Norma, 2002.
- Paredes Pardo, Jaime, *Alfonso López Pumarejo*, Bogotá, Bolívar, 1939.
- Sánchez Botero, Clara Helena, “Ciencia y educación superior en la República Liberal”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 519-556.
- Sierra Mejía, Rubén, “Política y cultura durante la República Liberal”, en *idem* (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 355-390.
- Silva, Renán, “Reforma cultural, iglesia católica y Estado durante la República Liberal”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 223-266.
- Silva, Renán, *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, Medellín, La Carreta, 2005.

Tovar González, Leonardo, “Política y derecho en las ideas filosóficas durante la República Liberal”, en Rubén Sierra Mejía (ed.), *República Liberal: sociedad y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2009, pp. 445-482.

MODELOS FEMENINOS Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR EN GUADALAJARA (CA. 1953-1969)

585

Luciano Oropeza Sandoval

En este escrito se examina la forma como se construye en las alumnas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara el ideario femenino en torno a esa carrera y el entramado de imaginarios a partir de los cuales se produce conocimiento disciplinar. Este objetivo se desarrolla a través de la exposición de las bases fundacionales de este proyecto educativo, de la organización de la vida académica y de las experiencias que viven estudiantes y profesores de esa carrera. El estudio abarca desde 1953, año en que se funda esta escuela, hasta 1969, cuando egresa la última generación de la modalidad técnica. En su elaboración se utiliza información proveniente de acervos históricos y de entrevistas a miembros de esa comunidad educativa.

ACERCAMIENTO ANALÍTICO

Para analizar la formación del ideario femenino en la Escuela de Trabajo Social nos apoyamos en algunos referentes teóricos que ofrecen miembros destacados de la historia cultural, como Thomas S. Popkewitz¹ y Dominique Julia.² A partir de algunas ideas del pri-

1 "La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales", en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. A. Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, pp. 146-184.

2 "La cultura escolar como objeto histórico", en M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, 1995, pp. 131-153.

mero, estimamos al currículum como un producto histórico donde se entreveran conocimientos disciplinares, valoraciones simbólicas en torno a la formación de fuerza de trabajo femenina y creencias que tienden a delimitar y delinear el comportamiento social de las mujeres. Asimismo, basados en el concepto de cultura escolar que propone Julia, planteamos que mediante la interacción también se transmiten saberes que inducen comportamientos, normas y prácticas subordinadas a las finalidades formativas prescritas en los programas educativos; saberes que no pueden ser analizados sin tomar en cuenta a los agentes encargados de socializar estos contenidos y de establecer los dispositivos que posibilitan esos aprendizajes.

Estas ideas nos ayudan a postular que la construcción del ideal formativo de las trabajadoras sociales se desarrolla en un escenario que incluye los salones de clase, los pasillos y el área de la dirección, espacios donde los sujetos construyen los significados en torno a esa disciplina. Este proceso, aunque se ve respaldado por la autoridad simbólica de los enseñantes, no es unilateral, ya que también aparecen formas de ser y actuar que se contraponen a los valores y creencias dominantes.

EL ESCENARIO LOCAL

La experiencia educativa que tiene lugar en la Escuela de Trabajo Social de Guadalajara entre 1953 y 1969 es un fenómeno con rasgos propios, pero con innegables articulaciones con el proceso que se gesta desde décadas atrás en torno a la formación del comportamiento de las mujeres que viven en esta urbe. Para visualizar las circunstancias que anteceden y rodean esta experiencia, procedemos a describir las condiciones estructurales que caracterizan la vinculación que éstas establecen con el desarrollo que experimenta la sociedad jalisciense, desde el umbral de los años treinta hasta finales de los sesenta del siglo pasado.

El posicionamiento estructural de las mujeres

Para describir el impacto que la estructura social ejerce en la formación cultural de las mujeres, exponemos información relacionada con la estructura familiar, el acceso a la educación y al mercado de trabajo, así como el influjo que tiene el credo católico en la sociedad jalisciense. Estos campos ayudan a describir el escenario que da pie a la continuidad o discontinuidad de estructuras y posiciones que inciden en la forma de ser y actuar de las mujeres.

La estructura familiar

Algunos autores consideran la tendencia reproductiva de la mujer como una expresión del predominio de la familia patriarcal y, por tanto, de la vigencia de roles subordinados a la organización de la vida familiar. En contraparte, la ruptura del orden reproductivo permite y da posibilidades a aquélla para distanciarse de ese orden sociocultural.³ Ambos aspectos expresan situaciones de continuidad y discontinuidad que permiten explicar la permanencia y el cambio en los patrones de comportamiento convencional del género femenino. En este orden, estimamos la tasa de fecundidad como un indicador que muestra longitudinalmente tanto el predominio de la función reproductiva como la emergencia de procesos de control de la natalidad, ya que el tamaño promedio de la familia ayuda a ubicar el nivel de sujeción que el género femenino mantiene con respecto al nacimiento y crianza de los hijos.

3 Véase M. L. Tarrés, "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos", en R. Guadarrama y J. L. Torres (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*, 2007, pp. 34-35.

La evolución de la tasa de fecundidad⁴

Entre 1930 y 1970 la población del estado de Jalisco pasa de 1 255 346 a 2 418 031 habitantes.⁵ En ese lapso, como podemos ver en el cuadro 1, la tasa de fecundidad pasa de 5.0 a 4.5 hijos nacidos vivos por mujer. Esta escasa disminución de la fecundidad impele a decir que las mujeres siguen atadas a los roles tradicionales: a la reproducción y crianza de los hijos.

CUADRO 1

Tasa de fecundidad de las familias en Jalisco (1930-1970)

1930	1940	1950	1960	1970
5	5.3	5.1	5	4.5

Fuentes: SEN, *Quinto Censo de Población*, 1930; *idem*, *6.º Censo de Población 1940*, 1943; SE, *Séptimo Censo General de Población 1950*, 1953; SIVC, *VIII Censo General de Población 1960*, 1962; *idem*, *IX Censo General de Población 1970*, 1972.

Esta información debemos verla con relativismo, porque no podemos generalizar este promedio al conjunto de unidades familiares que residen en esta entidad, ya que en Guadalajara tiende a ser menor la tasa de fecundidad: en 1930 el promedio de hijos por cada familia es de 5, media que disminuye para las décadas siguientes hasta llegar a cerca de 3.5 hijos en 1970.⁶

Podemos decir, por lo menos, que la leve variación de la tasa de fecundidad de las mujeres jaliscienses limita el desarrollo de actividades sociales fuera del ámbito familiar. La procreación de 5 hijos concentra a las mujeres en labores de crianza, lo que reduce sus posibilidades de incorporación al trabajo remunerado o demora temporalmente su ingreso al mercado laboral. Estas limitaciones asociadas a su función reproductiva se atenúan para las mujeres tapatías, debido al menor número de hijos promedio en relación con el resto de las familias de esta entidad.

4 Por tasa de fecundidad entendemos al número de hijos nacidos vivos por cada mujer en un determinado grupo de edad, en este caso del grupo de 12 años en adelante.

5 SEN, *Quinto Censo de Población*, 1930; SIVC, *IX Censo General de Población 1970*, 1972.

6 *Loc. cit.*

Las mujeres y el acceso a la educación

A principios del siglo xx la desigualdad educativa entre los hombres y las mujeres jaliscienses era evidente, ya que 22.6 por ciento de los primeros sabía leer y escribir y sólo 19.6 por ciento de las segundas tenía el mismo nivel de conocimientos.⁷ Esta disparidad se ve atenuada por los programas educativos que emprenden los primeros gobiernos posrevolucionarios y por las iniciativas locales promovidas por grupos políticos e intelectuales nativos. En ese tenor, la circulación de nuevas ideas en torno a la educación de la mujer, como parte de las campañas contra el analfabetismo, que lleva adelante la Secretaría de Educación Pública, y la apertura de la Universidad de Guadalajara en 1925, crean condiciones para la ampliación de oportunidades educativas. Así, para 1930 aumenta el nivel de alfabetización y aparece cierta paridad entre ambos sexos: en uno y otro 32 por ciento de su población sabe leer y escribir.⁸ Aunque esta paridad se rompe al ascender dentro de la pirámide escolar, ya que las mujeres sólo logran acceder a cinco carreras profesionales, como el magisterio, enfermería y obstetricia, comercio, farmacia y odontología, y quedan prácticamente excluidas de las de mayor prestigio social, como las ingenierías, medicina y jurisprudencia.

Con el correr del tiempo se da un crecimiento de la educación primaria y secundaria que, junto con la progresiva aceptación de la idea de que la educación puede mejorar las condiciones de vida de la población, incentiva el interés de los padres por vincular a sus hijos con el sistema educativo. Este creciente interés permite a las mujeres alcanzar la paridad con los hombres en el nivel medio superior: en 1970 50.8 por ciento de la matrícula de la enseñanza preparatoria se compone por integrantes del género femenino. Este avance, sin embargo, se ve contrapuesto por su menor número en el nivel superior, donde sólo hay inscrita una mujer por cada tres hombres.⁹

7 SFCI, *Censo de 1900*, 1901.

8 SEN, *Quinto Censo...*

9 SIYC, *IX Censo General...*

Tal exposición de la progresiva participación de las mujeres dentro del sistema educativo jalisciense, aunque no es uniforme para los diversos grupos sociales, permite decir que las mujeres amplían visiblemente su presencia dentro del campo educativo. Esta ampliación se relaciona con la continuidad y discontinuidad de los patrones de regulación y comportamiento femenino, ya que no sólo les brinda mayores medios para acceder a otros espacios sociales, sino también saberes y conocimientos que posibilitan la emergencia de formas de pensar y actuar relativamente distintas a las convencionales de su género.

El acceso de las mujeres al mercado de trabajo

La participación de las mujeres en el mercado de trabajo es un referente que ayuda a conocer la continuidad y los cambios que aparecen en los roles y comportamientos que éstas desempeñan en la sociedad, en particular en la organización familiar. A través de su vínculo con trabajos remunerativos, se puede entrever cómo porciones crecientes del género femenino dejan de desempeñar exclusivamente labores relacionadas con la organización del hogar y pasan a asumir funciones que les ofrecen la posibilidad de mejorar su posición social. En esta dinámica las mujeres no sólo experimentan una alternancia de roles, sino también circunstancias que posibilitan la generación de comportamientos divergentes de los estereotipos que establece la familia patriarcal.

Al igual que en los casos de la familia y la escuela, tomamos un tiempo largo que va de 1930 a 1970. Al inicio de este lapso, las mujeres apenas representan 4.7 de la PEA de Jalisco; la mayoría labora en la industria y el comercio como obreras y empleadas y sólo 8.5 por ciento de esta proporción desarrolla labores asociadas con una capacitación profesional. La población femenina que realiza trabajo remunerativo representa un porcentaje muy bajo del total de su género, por eso conviene señalar que, dentro de sus actividades generales, predomina fuertemente el trabajo doméstico: 96 por ciento se dedica a estas labores. En esos años, cabe subrayar, la participación

femenina en las actividades remunerativas es mayor en Guadalajara: en 1930 15.4 por ciento de la PEA se conforma por mujeres.¹⁰

Entre 1930 y 1970 el crecimiento de los diversos sectores económicos y la expansión de la administración pública van a permitir el progresivo ascenso de la presencia femenina en el mercado de trabajo: su participación relativa pasa de 4.7 a 20.2 por ciento.¹¹ Este progresivo ascenso de las mujeres en el mercado de trabajo va a propiciar ciertos cambios dentro de la estructura de roles que caracteriza el funcionamiento de la familia patriarcal: muchas van a pasar a compartir las actividades del hogar con labores remunerativas y, en algunos casos, van a dejar de desempeñar esos roles. Sin embargo, las variaciones en sus actividades no son tan profundas porque la gran mayoría va a seguir sujeta a las labores tradicionales; aunque disminuye relativamente su dedicación a los quehaceres domésticos, 7 de cada 10 siguen supeditadas a esas labores (cuadro 2).

CUADRO 2
Actividades de las mujeres en Jalisco, en porcentajes (1930-1970)

Tipo de actividad	1930	1940	1950	1960	1970
Quehaceres domésticos	96.2	91.8	81.7	76.5	69.3
Trabajo remunerativo	3.8	8.2	12.6	14.7	17.7
Otras actividades			5.7	8.8	13.0
Total	100	100	100	100	100

Fuentes: SEN, *Quinto Censo...*; *idem*, *6º Censo...*; SE, *Séptimo Censo...*; SIYC, *VIII Censo General...*; *idem*, *IX Censo General...*

Este despliegue de la actividad laboral de las mujeres permite ver la emergencia de situaciones que propician el desarrollo de condiciones materiales, como el trabajo remunerativo y la disposición de ingresos propios, que posibilitan ligeros cambios dentro de los patrones del comportamiento femenino convencional. Sin embargo, también notamos la fuerte perseverancia de actividades que siguen atando a las mujeres a los roles tradicionales, como sucede con el trabajo doméstico.

10 SEN, *Quinto Censo...*

11 *Loc. cit.*; SIYC, *IX Censo General...*

La presencia de la iglesia católica en la formación femenina

La evolución de la participación del género femenino en la estructura familiar, en los distintos niveles del sistema educativo y en el mercado de trabajo, se ve atravesada por creencias y tradiciones que inciden en la forma como las mujeres organizan su vida en el espacio público y privado. En este plano cabe resaltar el papel que juega la iglesia católica. Su ascendencia en la población jalisciense es reconocida históricamente por la fuerte implicación que tienen sus habitantes en el movimiento social conocido como La Cristiada.

A través de las creencias y valores que predica en torno a la vida familiar y el papel de las mujeres, este organismo erige bases espirituales que regulan su vida pública y privada. Mediante ideas relacionadas con la virtud, la fe y la castidad, junto con roles relacionados con la maternidad y la crianza de los hijos, busca alentar la permanencia de los roles femeninos que caracterizan a la familia patriarcal. Sin embargo, en el lapso que examinamos se observan ligeros cambios estructurales que impelen a las mujeres a reducir el peso de las regulaciones que prescribe este credo: las necesidades de trabajar para sobrevivir, en muchos casos, y la creciente escolarización femenina las alientan a incursionar en actividades laborales de mayor aceptación social.

Así, a pesar de la contundente adscripción de la población a este credo religioso —todavía en 1970 el censo registra a 98.5% como profesante de esa doctrina—,¹² su peso empieza a ceder ante el avance de condiciones materiales y socioculturales que incentivan a porciones crecientes de mujeres a cuestionar los límites femeninos que existen en torno al acceso a los espacios públicos y a generar prácticas de vida que ya no se sujetan a las regulaciones que prescribe la iglesia católica. Al cierre de los años sesenta, la sociedad jalisciense sigue siendo fiel a ese credo, apegada a muchas de sus prescripciones, pero su vida muestra tenues variaciones que revelan el creciente desapego de las formas de vida familiar y de los roles femeninos acordes con el modelo patriarcal.

12 *SIVC, IX Censo General...*

Con esta descripción de los escenarios que inciden en la continuidad y discontinuidad de las estructuras que alientan el desarrollo de formas de comportamiento femenino, buscamos exponer un proceso de larga duración que permita contextualizar el espacio en que se gesta la creación de la Escuela de Trabajo Social y las experiencias educativas que se desarrollan entre 1953 y 1969.

LA PROPUESTA DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Desde finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta, lapso en que Guadalajara cuenta con cerca de 400 000 habitantes, se emprenden acciones que permiten una mayor vinculación de la educación técnica y superior con el entorno local y nacional. En 1947 la Universidad de Guadalajara inaugura las escuelas de Arquitectura y Enfermería, y promueve modificaciones en las opciones que se ofrecen en la Escuela Politécnica. Al poco tiempo, entre 1953 y 1955, apoya la creación de las escuelas de Trabajo Social, Letras y Artes y Música. Con la apertura de estas modalidades educativas, la universidad pública de Jalisco busca responder a las demandas que pregona el gobierno federal desde finales de los años cuarenta.¹³

A través de estas opciones, la universidad estatal contesta a los requerimientos del desarrollo urbano que experimenta Guadalajara, a las necesidades técnicas que demandan las industrias locales y a las exigencias que plantean las instituciones que empiezan a configurar al Estado benefactor. En este último rubro se ubican las carreras ligadas a la promoción del arte y la cultura, y la Escuela de Trabajo Social, organismo que se crea en 1953.

La fundadora de esta escuela es la profesora Irene Robledo García. Ella introduce saberes y técnicas similares a los fundamentos curriculares que sustentan la formación de las trabajadoras sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). También toma como referente al Social Work estadounidense, modelo predominante en las escuelas vinculadas con esa disciplina. Estos presu-

13 Véase G. Guevara, *El saber y el poder*, 1983, pp. 128-134.

puestos formativos, a su vez, se ven complementados por valores y creencias que ella y los profesores inculcan mediante la enseñanza y la convivencia diaria en el espacio escolar.

La construcción de la disciplina

Irene Robledo elaboró la propuesta curricular de la carrera de trabajo social a partir de las experiencias que vivió en el campo de la asistencia social y de los saberes que asimiló en torno al Social Work durante su estancia en Estados Unidos. Ella empezó a compartir sus labores de enseñanza con prácticas asistenciales en 1937: en ese año entró en contacto con la Asociación Cristiana Femenina, organismo que tenía su sede en la esquina de Libertad y Tolsa. En ese lugar existían instalaciones que permitían el desarrollo de actividades deportivas y culturales, así como grupos que fomentaban programas de ayuda a personas de escasos recursos.

Robledo empezó como voluntaria, pero progresivamente fue asumiendo mayores compromisos hasta llegar a ser la secretaria general de esa asociación en 1947. En ese lapso fue apoyada por esta corporación para realizar estudios formales de trabajo social. Ella comenzó su capacitación en el Hospital del Niño de la ciudad de México y luego se inscribió en la Universidad de Denver, donde cursó cuatro trimestres —en los periodos de verano— entre 1943 y 1946.¹⁴ En este periplo conocerá dos expresiones importantes de la asistencia social: por un lado, el vasto trabajo que desarrollaban organismos filantrópicos promovidos por la iglesia católica y miembros de la élite local y, por otro, los proyectos sociales que los gobiernos federal y local empiezan a fomentar en la entidad. Esta experiencia le permitirá vivir y entender algunos cambios cruciales que experimentará esta práctica social en el umbral de la etapa desarrollista: la gradual sustitución de una labor realizada por in-

14 Vease L. Oropeza, "Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social", en A. Fregoso (coord.), *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo xx*, 2006, pp. 140-141.

dividuos con escasa capacitación técnica, por una actividad basada en la apropiación de conocimientos y habilidades para abordar los problemas vinculados con la desigualdad social. Ella plasmará esos saberes y experiencias en una propuesta curricular (cuadro 3).

CUADRO 3

Plan de estudios de la Escuela de Trabajo Social (1953)

Primer año	Segundo año	Tercer año
<i>Primer ciclo</i>	<i>Primer ciclo</i>	<i>Primer ciclo</i>
Economía doméstica y administración del hogar Ética Medicina Social e Higiene, 1.º Curso Observación y práctica del Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 1.º Curso	Dietética y Nutriología Medicina social e Higiene, 2.º Curso Prácticas de Trabajo Social Psicología General Teoría y Técnica del Trabajo Social, 2.º Curso	Derecho Penal (elementos) Estadística y Cooperativas Organización de los servicios sociales en la Industria y Comercio Paidología Práctica del Trabajo Social Sociología General
<i>Segundo ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>
Deontología Economía política Enfermería y primeros auxilios Observación y práctica del Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 1.º Curso	Derecho Constitucional (elementos) Legislación Social y Civil Prácticas de Trabajo Social Psicología aplicada al Trabajo Social Teoría y Técnica del Trabajo Social, 2.º Curso	Asistencia a la infancia abandonada o delincuente, ancianidad y mendicidad Actividades lúdicas y ludoterapia (nociones) Prácticas de Trabajo Social Psiquiatría e Higiene Mental (nociones) Puericultura Sociografía y problemas sociales de México

Fuente: tomado de Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Fondo Miscelánea Documental, libro 379, exp. 1255, f. 661.

Esta propuesta permite ver que su autora no era ajena a los conocimientos que había en torno al trabajo social en la primera mitad del siglo xx en México. Al comparar este plan de estudios con el de la carrera de Trabajo Social de la UNAM, se puede observar la gran similitud que existía entre ambos currículos: de las 32 asignaturas que integraban el plan de estudios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 27 aparecían en el currículo de la primera.¹⁵ De esto no se colige que su creadora se haya basado literalmente en el plan de estudios de aquella universidad, pero sí muestra el fuerte grado de apropiación que tenía de los fundamentos

15 Véase A. Valero, *El trabajo social en México: desarrollo y perspectivas*, 1999, pp. 99-101.

teóricos y metodológicos que sustentaban el trabajo social en esos años.

Esta carrera, al igual que en otras escuelas, se integraba de acervos provenientes de disciplinas como la jurisprudencia, la medicina, la psicología y la sociología, entre otras. Por ejemplo, seis de las asignaturas se relacionaban con el campo de la medicina, cuatro con el de derecho, dos con la psicología y dos con la sociología; aunque el mayor peso curricular se concentraba en los métodos y prácticas asociadas al ejercicio del trabajo social: desde el primer ciclo hasta el último encontramos materias relacionadas con las bases teórico-metodológicas y las habilidades prácticas para ejercer esa carrera:

Un método que se llama Trabajo de Casos, es decir, estudiar al individuo; el método de Trabajo de Grupo, el individuo en relación con los demás, las reacciones que el individuo recibe del grupo y que el grupo recibe de cada individuo, y el método de Trabajo en la Comunidad.¹⁶

Desde los años cuarenta la Asociación Americana sobre el Trabajo Social había sancionado oficialmente que esos métodos eran los procedimientos “científicos” adecuados para orientar la acción profesional de esa disciplina.¹⁷ Este modelo de asistencia será definido como tecnología del bienestar social y expresará con mayor nitidez la ambigüedad que algunos estudiosos han resaltado en torno al origen y evolución del trabajo social: que éste surge como un campo encaminado a reparar las fracturas sociales, pero sin cuestionar las contradicciones que dan pie a esas disparidades.¹⁸

La profesora Irene Robledo agregará saberes orientados a delinear la conducta de las trabajadoras sociales. Ella expresará que

la más estricta ética debe regir el ejercicio de cualquier profesión pero la deontología en el campo del Trabajo Social, es más necesaria ya que

16 Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara (AHUG), Fondo Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 164.

17 Véase J. Torres, *Historia del trabajo social*, 1986, pp. 117-125.

18 Véase J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Genealogía y sociología: materiales para pensar la modernidad*, 1997, p. 170.

debe inspirar al individuo confianza en los demás, confianza en los problemas de los otros para que el individuo pueda sentir confianza en sí mismo.¹⁹

En el currículum también se expresarán saberes provenientes de la figura que encarnaban las profesoras de enseñanza primaria: las egresadas de Trabajo Social debían practicar con el ejemplo ante los grupos donde llevaban a cabo sus servicios. Este legado magisterial se articuló con otros mandatos vocacionales: ellas no sólo debían ser un modelo para los demás, sino también personas *capaces de enseñar y orientar* a los grupos desvalidos por caminos que mejoraran su vida:

Una cosa curiosa es en todas partes, las que más se dedican al Trabajo Social, son las maestras. En algunas de las partes del mundo que me ha tocado en suerte visitar, es de lo primero que me he enterado, ¿qué hace el Magisterio? ¿Qué hacen en el terreno del Trabajo Social? y siempre he encontrado con que las maestras son las mejores trabajadoras sociales. La razón es obvia: tienen una preparación especial para la enseñanza; y el Trabajo Social, no es más que enseñar. El maestro enseña a leer y a escribir y el Trabajador Social enseña a vivir, para que enseñen también a la gente la manera de vivir.²⁰

Igualmente incluyó conocimientos relacionados con la estructura y funcionamiento de la familia, porque consideraba que las trabajadoras sociales debían intervenir en el mantenimiento de la integridad de este espacio social y en la conservación de los roles tradicionales de la mujer. Ellas tenían como cometido:

- Trabajar para que la familia mantenga su salud y la pureza de sus costumbres. - Trabajar para que los padres se instruyan y adquieran una cultura armónica y general. / - Trabajar para que la mujer sepa cuál es el primer objeto de su vida: atender a la conservación de la vida y a su

19 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 165.

20 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 166.

perfección. - Hacer que la mujer desarrolle toda su feminidad y toda su ternura, toda su comprensión y su entereza para que en la familia la vida sea sana, hermosa y digna.²¹

Con estos saberes se buscaba no sólo proveer insumos para la intervención en los espacios familiares, sino también enseñanzas para la organización de su vida personal, porque la intención de esta profesora era formar mujeres competentes en el campo de la asistencia social y eficientes madres de familia. Así, antes de ejercer las labores de esa profesión, ellas debían aprender a organizar las actividades del hogar, a administrar adecuadamente la economía doméstica y a saber educar a los hijos.

Esta idea se relacionaba con un modelo urbano de mujer y ama de casa. La trabajadora social podía trabajar, pero sin descuidar su imagen femenina y sin dejar de lado las responsabilidades en el hogar. Ella debía enseñar y orientar a otras mujeres a organizar su familia de acuerdo con la “ciencia moderna”. En esta labor había una continuidad entre el ser que enseñaba, la profesora normalista, y el ser que intervenía, la trabajadora social.

Esta descripción muestra el campo de conocimientos y saberes que se plasmaron en la propuesta curricular de la carrera de trabajo social, acervo que tomaría sentido a partir de las prácticas sociales que desplegarían los sujetos que dieron vida a la organización escolar, asunto que se aborda a continuación.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS SUJETOS FUNDADORES

Irene Robledo fue directora de la Escuela Preparatoria y Normal para Señoritas desde 1919 hasta 1932; en ese lapso asimiló saberes que le permitieron conocer los aspectos indispensables para la operación de un proyecto educativo. En esa experiencia aprendió que la conformación de un equipo de trabajo era crucial para lograr la consecución de los objetivos de enseñanza:

21 AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 876, ff. 163-169, f. 167.

Yo había tenido mucho cuidado en seleccionar al profesorado, no es la dirección la que hace los trabajos de la escuela, sino el equipo de trabajo que tiene; si hay un mal equipo de trabajo ¿qué puede usted hacer? Aunque se desbarate, no puede hacer usted más. Al contrario, son obstrucciones constantes y eso sí, yo tenía un buen equipo de trabajo para todo lo que se ofreciera, no era nada más dar la clase aquí, la clase allá, sino... tomaban parte en los desayunos escolares, tomaban parte en los festivales, tomaban parte en todo, todos trabajábamos para todos. En otra forma [...] es un poquito más difícil si el equipo de trabajo no está de acuerdo, no se puede hacer nada, no puede haber progreso en ninguna institución.²²

Apoyada en ese conocimiento, procedió a elegir a los profesores y estudiantes más idóneos para plasmar las ideas de su propuesta escolar. Ella acudió a las redes de relaciones que tenía con las agrupaciones femeninas, con los grupos protestantes y con el campo de la enseñanza, para seleccionar a los hombres y mujeres adecuadas para emprender esa misión educativa.

Para conformar el cuerpo docente, invitó a las profesoras normalistas María de los Ángeles Castillo Jáuregui y Matilde Loera Gómez, a la química farmacéutica María C. Villanueva, a los abogados Carlos A. Cabanillas y Simona López Carvajal, y a los médicos Jacinta Curiel de Gómez, Héctor M. García Álvarez y Alicia Vázquez Rodríguez. Cada uno de estos individuos fue elegido a partir de su capacidad profesional y del conocimiento previo de su trayectoria personal.

También procuró que las primeras alumnas de la Escuela de Trabajo Social fueran mujeres maduras y responsables. Ella invitó a las profesoras Guadalupe Martínez, Laura Rosales, María Guadalupe Jáuregui Valdivia, Marina Andalón y María de la Luz Vásquez. Estas mujeres, a su vez, le ayudaron a difundir entre el magisterio la apertura de esta nueva opción educativa.

22 J. Tuñón, entrevista a Irene Robledo García, 1976, Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo de Historia Oral, Colección Entrevistas, Mediática, 47_20190819-165741, p. 107.

Esta generación se integró por 27 alumnas, todas ellas profesoras de educación primaria y secundaria, algunas de las cuales se desempeñaban como directoras, inspectoras o como funcionarias del Departamento Cultural. Eran mujeres cuya edad oscilaba entre los 30 y 50 años, con muchos años de experiencia laboral en el magisterio y algunas con tradiciones de lucha en la organización sindical y en la creación de organizaciones feministas, como sucedía con Guadalupe Martínez y Laura Rosales.²³

Las bases del trabajo escolar

Irene Robledo no elaboró ningún documento donde se estipulara cómo debían enseñar los profesores y cómo debía ser su comportamiento, porque eso lo abordó personalmente: a cada uno le expuso su visión del trabajo social y las ideas que tenía sobre la formación femenina. A todos les pidió la elaboración de programas de asignatura acordes con los contenidos de esa disciplina, sobre todo a quienes venían de otros campos de conocimiento, como la jurisprudencia y la medicina.

En esos diálogos les expresó la percepción que tenía en torno a las relaciones entre profesores y alumnas, solicitando a los primeros que le informaran sobre cualquier actitud que contraviniera a la moral y buenas costumbres. A los hombres les pidió seriedad y respeto hacia las discípulas y a las mujeres les exigió que cuidaran su presentación y comportamiento, porque ellas debían enseñar con el ejemplo: “nosotras también teníamos que comportarnos correctamente para transmitirle a las alumnas el comportamiento moral correcto”.²⁴

La directora también utilizó la oralidad para socializar entre las alumnas su idea de la organización escolar; a través de reuniones

23 Véase M. T. Fernández, “La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940”, en L. E. Galván y O. Lopez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, 2008, p. 350.

24 L. Oropeza, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2007.

individuales y colectivas les hizo saber las reglas de operación: “ella nos hablaba que la carrera necesitaba cierta preparación, cierto conocimiento y mucha voluntad, [también] nos hablaba de cómo se iba a trabajar y los horarios y las normas que quería que hubiera en la escuela”.²⁵ Irene Robledo se apoyó en estas mujeres para difundir ante la comunidad tapatía una imagen atractiva de esa opción educativa. A todas les pidió que tuvieran un comportamiento ejemplar porque la escuela necesitaba enviar un mensaje a la sociedad de que en ese lugar se estudiaba con seriedad y responsabilidad. Como expresó una de las alumnas de la primera generación: “nosotras sabíamos que era una profesión que estaba comenzando, y sabíamos que teníamos que dejar un precedente de que la carrera era útil para la sociedad, era útil como madre de familia, como esposa y todo”.²⁶

LA VIDA ESCOLAR EN LA PRIMERA DÉCADA

La carrera de Trabajo Social se inició con una planta docente integrada por 12 profesores, los cuales provenían de las carreras de derecho, medicina, química y del magisterio; y por una población escolar de 27 alumnas. Entre éstas y los profesores había fuerte empatía, porque unas y otros compartían valores y creencias similares en torno a la enseñanza. Esta situación permite que durante los primeros 10 años no haya reporte alguno relacionado con incidentes escolares.

Los problemas en esta escuela aparecen por el lado de la matrícula: a partir de 1955, como se observa en el cuadro 4, la población escolar empieza a descender y no se recupera hasta el año escolar 1961-1962.

25 L. Oropeza, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2006.

26 *Loc. cit.*

CUADRO 4

Población escolar de la Escuela de Trabajo Social (1953-1963)

Año escolar	Primer ingreso	Reingreso	Total
1953-1954	27		27
1954-1955	11	20	31
1955-1956	6	15	21
1956-1957	9	14	23
1957-1958	20	10	30
1958-1959	13	18	31
1959-1960	10	19	29
1960-1961	10	18	28
1961-1962	33	20	53
1962-1963	33	22	55
1963-1964	46	46	92

Fuentes: AHUG, Miscelánea Documental, libro 662, exp. 8765, ff. 163-169; AHUG, Miscelánea Documental, libro 701, exp. 16, ff. 46-76.

Para incentivar el interés por la carrera de trabajo social, la directora gestionó ante el rector, Guillermo Ramírez Valadez, la exención del pago de la inscripción, dispensa que entró en vigor desde octubre de 1957:

Con el objeto de que las alumnas que solicitan ingreso a esta Escuela, no tengan dificultades para inscribirse, ruego a Ud. tenga a bien dar sus órdenes al Departamento Escolar con el fin de que se dé cumplimiento al acuerdo, que sobre el particular se tuvo verbalmente con Ud. [de eximir las totalmente del pago].²⁷

A la par de esa exención, promovió en escuelas normales particulares y colegios la propuesta de la Escuela de Trabajo Social:

Para la tercera generación empezó a disminuir el número de directoras, pero empezaron a llegar muchachas de colegios particulares [...] yo tuve una generación de muchachas procedentes de la Normal Nueva Galicia [...] doña Irene se movió para que el alumnado no disminuyera en calidad y cantidad [ella] estaba muy interesada en que la escuela mantuviera la población escolar.²⁸

27 AHUG, Miscelánea Documental, libro 492, exp. 659, ff. 424-425.

28 L. Oropeza, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2006.

Estas diligencias, junto con el incremento de la enseñanza secundaria en los años cincuenta,²⁹ contribuyeron a elevar el número de aspirantes a esa carrera: en el año escolar 1961-1962 se logró triplicar la matrícula de primer ingreso en relación con el promedio de inscripción de años atrás.³⁰

Estas acciones acercaron más alumnas a la escuela: a sus instalaciones llegaron adolescentes recién egresadas de la enseñanza secundaria, de otras carreras técnicas y profesoras que venían de escuelas normales católicas. Estas alumnas no generaron cierta revulsión social en la comunidad escolar porque en los primeros 10 años las estudiantes maduras, representadas por las profesoras normalistas, predominaban sobre el conjunto del alumnado. Sin embargo, el creciente número de adolescentes sí puso en alerta a la directora, quien estimaba que la juventud de éstas podía relajar el ambiente escolar.

Los mecanismos de inducción y control

Por medio del trato personal, la directora tejió redes organizacionales que le ayudaron a incidir en la operación de la vida diaria de la Escuela de Trabajo Social. Así, por ejemplo, las reuniones individuales con los profesores se tornaron en una vía que le permitió tener información directa de cada alumna: “a ella le encantaba que uno le platicara de las alumnas y, si no, ella te preguntaba —Oye y ¿fulanita?, ¿cómo están los grupos?, y ¿quiénes son las más listas?”.³¹ Por ese conducto se enteraba inmediatamente del interés que las alum-

29 Entre 1954 y 1958 la población inscrita en las escuelas secundarias de la entidad pasó de 2 809 alumnos a 7 134; de esta última suma, cerca de 30 por ciento correspondía al sexo femenino. F. Plascencia, “La educación básica en Jalisco (1949-1983)”, en F. Plascencia *et al.*, *La expansión educativa 1940-1985: educación primaria, secundaria y medio superior*, 1998, p. 91.

30 En ese año escolar se presentó un número de aspirantes mayor a la demanda habitual, hecho que llevó a la profesora Irene Robledo a solicitar al rector que se prorrogara el periodo de inscripción escolar por todo el mes de septiembre, petición que fue autorizada por las autoridades universitarias. AHUG, *Miscelánea Documental*, libro 552, exp. 312, ff. 353-354.

31 L. Oropeza, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2007.

nas mostraban hacia el trabajo escolar y del comportamiento que asumían en los espacios externos a los salones de clase.

Esta vía de comunicación tenía como correlato labores de vigilancia, porque la información era utilizada por la directora para saber si había alguna anomalía en el comportamiento de las alumnas. Sin embargo, en los primeros 10 años los profesores escasamente asumirán roles correctivos, debido a la poca presencia de situaciones contrarias al orden establecido. En ese tiempo, aduce uno de ellos, “la vigilancia del comportamiento de las alumnas era responsabilidad de la directora y de la secretaria, ellas mandaban y nosotros cooperábamos con nuestra clase”.³²

La directora y los profesores también buscaron influir a través del ejemplo: Irene Robledo vestía con severidad y cumplía rigurosamente con el horario de trabajo, ella era la primera que llegaba al recinto escolar y la última que lo dejaba. Las profesoras y profesores, por su parte, actuaban conforme a los valores que deseaban transmitir: las mujeres utilizaban vestido o traje sastre de dos piezas, porque ése era el vestuario que se consideraba apropiado para el sexo femenino, y los hombres cuidaban su comportamiento porque cualquier liviandad con las discípulas era castigada con el retiro de sus servicios laborales. Con este comportamiento se buscaba inhibir las expresiones inapropiadas y alentar conductas más afines al ideal femenino preconizado en ese recinto: mujeres virtuosas, aptas para organizar proyectos familiares y para laborar en servicios de asistencia en las instituciones públicas.

Estos mecanismos no operaron como un dispositivo de control explícito, debido a que en los primeros 10 años no hubo circunstancias que llevaran a autoridades y profesores a usarlo de manera punitiva. En ese entonces, las alumnas eran mujeres maduras cuyo comportamiento no requería el uso de castigos o amonestaciones, porque ellas concordaban con las normas prescritas en esa escuela:

Como éramos pura persona mayor, no había gran cosa de disciplina, porque ya sabíamos que teníamos que llegar a determinada hora, ya

32 *Loc. cit.*

sabíamos que pasaban lista, ya sabíamos a qué horas nos íbamos a retirar, en ese tiempo no había una disciplina, [...] como éramos muy responsables todas [...] éramos profesionistas, todas cumplíamos, sabíamos lo que teníamos que hacer.³³

Esta ausencia de prácticas correctivas no significaba que el ejercicio de la disciplina no formara parte del arsenal pedagógico que la directora tenía para organizar el trabajo escolar. Este tipo de dispositivos no eran perceptibles, pero estaban presentes en la mentalidad de los individuos que concurrían a esa escuela. En la directora y las alumnas la disciplina y el respeto a los rituales escolares formaban parte de su personalidad, porque casi todas ellas tenían como antecedente de formación y como ámbito de adscripción laboral la enseñanza magisterial.

Esta afinidad permitió que las primeras generaciones participaran en la creación de los rituales de la Escuela de Trabajo Social, ya que sus integrantes fueron invitadas por la directora a colaborar en los festejos de bienvenida a las nuevas aspirantes: en esos eventos las alumnas dirigían discursos donde expresaban parte del imaginario fundacional de dicha escuela:

En esa recepción nos decían lo que era el trabajo social, que debíamos tener un comportamiento muy bueno, que debíamos servir de ejemplo en una institución por sus relaciones sociales con los demás, por el trato con la gente que llega a pedir un servicio, nos decían muchas cualidades y cosas bonitas, y que todo eso era una gran responsabilidad de la trabajadora social.³⁴

En esos primeros 10 años se instituyeron las bases de la enseñanza y la organización escolar. En esta labor jugaron un papel destacado las profesoras Irene Robledo García y María Villanueva, pero

33 L. Oropeza, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2011.

34 L. Oropeza, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

también las alumnas de las primeras generaciones, quienes contribuyeron a configurar los cimientos de ese proyecto educativo y en la difusión de la imagen social que su fundadora deseaba irradiar hacia la sociedad tapatía: una escuela que equipaba a las mujeres con saberes sociales y científicos para ejercer el trabajo social y con valores que preconizaban el cuidado de la virtud y los comportamientos femeninos convencionales.

LA EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA Y LA REORGANIZACIÓN DEL PROYECTO ESCOLAR

A principios de 1963 ocurren sucesos que alientan la posibilidad de extender la infraestructura material de la Escuela de Trabajo Social. Por un lado, dentro de la comunidad universitaria se generaliza el clamor de directores, profesores y estudiantes por ampliar la matrícula educativa y, por otro, se avanza en la construcción de un campus universitario que será la sede del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, lugar que alojará a las facultades de Derecho y de Filosofía y Letras. En ese tiempo, la Escuela de Trabajo Social comparte el inmueble frontal a la Rectoría con esas escuelas y con la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG).

Con la creación del Instituto de Ciencias y Humanidades, se inicia el traslado de las escuelas que comparten el espacio físico con la Escuela de Trabajo Social. Este hecho permitirá a la profesora Robledo ampliar la matrícula de primer ingreso en el año escolar 1964-1965. Así, de 46 alumnas aceptadas el año anterior pasa a 109. Para dar cabida a esta población procede a tramitar la creación de otro grupo de primer año, solicitud que el rector autoriza el 27 de octubre de 1964.³⁵

A partir de entonces se inicia un crecimiento de la matrícula que permite quintuplicar la población escolar en un lapso de cuatro años: de 92 alumnos inscritos en 1963 se pasa a 450 en 1967.³⁶

35 AHUG, Miscelánea Documental, libro 658, exp. 500, ff. 167-168.

36 AHUG, Miscelánea Documental, libro 634, ff. 369-371.

Esta expansión genera visibles cambios en la composición social del alumnado y en la conformación del personal docente y administrativo. Estos hechos, como veremos enseguida, llevan a la profesora Robledo a realizar modificaciones al proyecto original.

Nuevos y viejos sujetos

A partir del año escolar 1964-1965 se hace más visible la variación de la base social que concurre al espacio escolar: a las alumnas-profesoras se agregan jovencitas con nuevas expresiones culturales, profesoras que provienen de la carrera de Trabajo Social, empleadas dedicadas a supervisar el comportamiento de las alumnas —dos prefectas— y personal administrativo y de servicios.³⁷

El cambio más pronunciado se presenta en la composición social del alumnado. En el cuadro 5 se puede observar el descenso gradual de profesoras normalistas y su sustitución por jovencitas recién egresadas de la enseñanza secundaria: esta inversión se nota a partir de la generación doceava —que va de 1964 a 1967—, cuando las adolescentes superan definitivamente a las mujeres procedentes del magisterio.

CUADRO 5

Antecedentes educativos de las egresadas de la Escuela de Trabajo Social (1953-1969)

Generación	Educación Normal	Enseñanza secundaria	Total
1953-1955	9		9
1954-1956	5		5
1955-1958			
1956-1959	3	1	4
1957-1960	2		2
1958-1961	2		2
1959-1962	2		2
1960-1963	1	3	4
1961-1964	3		3
1962-1965	7	4	11
1963-1966	3	3	6
1964-1967	3	7	10
1965-1968	11	18	29
1966-1969	7	29	36

Fuente: expedientes individuales ubicados en el AHUG, Miscelánea Documental, libros 496, 497, 499, 500, 575, 596, 636, 642, 643, 644, 668, 669, 671, 673, 675, 728, 732, 734, 762, 763, 766, 769 770; y en el AHUG, serie Títulos Profesionales, libros 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 19.

37 AHUG, Miscelánea Documental, libro 707, exp. 200, ff. 112-113.

Estas generaciones no sólo tienen menor escolaridad, sino también más juventud: si en las primeras cohortes el promedio de edad rebasa los 30 años, para mediados de los años sesenta estas alumnas apenas son unas adolescentes. En el cuadro 6 se puede observar que desde la generación 1962-1965 aparece una tendencia hacia el rejuvenecimiento de la población escolar, tendencia que se profundiza de 1965 en adelante, con el predominio de señoritas con una edad igual o menor a los 18 años.

CUADRO 6
Edad de ingreso de las egresadas de la Escuela de Trabajo Social (1953-1959)

Generación	14 a 18 años	18 a 30 años	30 años o más	Total
1953-1955		2	7	9
1954-1956		2	3	5
1955-1958				
1956-1959	1	2	1	4
1957-1960		2		2
1958-1961	2			2
1959-1962	1	1		2
1960-1963	4			4
1961-1964	2		1	3
1962-1965	3	7	1	11
1963-1966	2	4		6
1964-1967	2	8		10
1965-1968	15	13	1	29
1966-1969	23	13		36

Fuente: expedientes individuales ubicados en el AHUG, Miscelánea Documental, libros 496, 497, 499, 500, 575, 596, 636, 642, 643, 644, 668, 669, 671, 673, 675, 728, 732, 734, 762, 763, 766, 769 770; y en el AHUG, serie Títulos Profesionales, libros 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 19.

Estas alumnas no sólo tienen menos edad que las profesoras normalistas, sino también hábitos y comportamientos diferentes a los observados por la mayoría de las condiscípulas de generaciones anteriores:

Estas jovencitas se querían salir de la escuela porque en la secundaria seguro les permitían salir y entrar, ésa fue una norma de la maestra, que a nosotras no nos la dio, porque no necesitábamos tenerla, nadie nos salíamos, y estas chicas se querían salir y entrar y esas cosas, ésa era una norma de la maestra.³⁸

38 L. Oropeza, entrevista a egresada de la décima generación..., 2010.

Estas jóvenes no se atribulan por faltar a clases o utilizar el horario escolar para otros fines:

Las muchachas de mi generación éramos muy aficionadas al cine, pero cuando podíamos ir a una sala era a la hora de clases, [...] pero una compañera nos animó a hacernos la pinta y ahí empezamos, [...] íbamos al cine Reforma, que estaba a la vuelta de la escuela, [...] las profesoras nos ponían doble falta, ellas ya sabían que estábamos en el cine, pero no nos iban a sacar, yo creo que por no hacer escándalo, pero cuando salíamos del cine, ya estaban a la salida esperándonos.³⁹

También irrumpen con vestimentas que permiten lucir parte de su cuerpo, como la minifalda y los vestidos ajustados. Este hecho causa estupor en la comunidad escolar porque agravia la imagen de pudor y recato que la directora y profesores desean salvaguardar:

A las alumnas no les permitía que anduvieran rabonas [...] si veía alguna que venía medio mal vestida la llamaba a la dirección y ella tenía un espejo atrás de donde se paraba la alumna, y la alumna jalándose la faldita para hacerla más larga enfrente de ella, pero Irene estaba viendo por detrás, entonces le iba peor, porque le decía: —¿que tu mamá y tu papá no se dan cuenta que vienes casi desnuda a la escuela?⁴⁰

Estos sucesos, junto con las implicaciones administrativas derivadas del crecimiento de la matrícula, llevan a la directora a establecer reglas más explícitas en torno al uso del espacio y a realizar modificaciones en la organización escolar.

39 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

40 L. Oropeza, entrevista a profesora..., 2007.

La gobernabilidad se torna en una tarea central

La expansión de la matrícula escolar genera cierta desazón en la comunidad de trabajo social: las alumnas procedentes de las escuelas secundarias muestran menos dedicación para el estudio y actitudes que no se avienen al orden escolar. Esta situación lleva a la profesora Robledo a implementar algunos cambios en la organización escolar: ella agrega nuevo personal, acude a las redes organizacionales internas y a la enseñanza formal para hacer frente al reto que implica la formación de adolescentes con expresiones sociales distintas a los valores y creencias que se inculcan en esa escuela.

Desde 1963, cuando empieza a crecer la inscripción escolar, la directora solicita el nombramiento de una prefecta para la escuela a su cargo; esta categoría laboral ya existía en las escuelas desde años atrás y su rol se asociaba directamente al control y vigilancia del orden escolar. Esta diligencia arroja resultados positivos: en octubre de ese año las autoridades universitarias autorizan el primer nombramiento de esa categoría laboral.

A partir de septiembre de 1964 agrega dos prefectas más. Estas trabajadoras son conocidas originalmente como celadoras y tienen autoridad para “llamarle la atención a las muchachitas si se salían de la escuela en horas de clase” y cuidan de que haya orden en los salones: “cuando no llegaba el maestro y había mucha bulla, ellas iban y les hacían alguna observación”.⁴¹ En estas mujeres descarga la vigilancia del orden interno y el cumplimiento de las normas escolares, porque la edad ya no le permite deambular por los pasillos, en ese tiempo Irene Robledo ya supera los 70 años.⁴²

También los profesores pasan a tener un papel importante en esta reorganización escolar; las redes personales de comunicación se tornan en dispositivos de control y vigilancia, ya que aquéllos pasan a coadyuvar abiertamente en esas labores:

41 *Loc. cit.*

42 Irene Robledo García nació en Guadalajara en 1890. J. Tuñón, entrevista a Irene Robledo García, 1976, Archivo de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo de Historia Oral, Colección Entrevistas, Mediática, 47_20190819-165741, p. 1.

Doña Irene quería que vigiláramos mucho a las muchachas, que tuviésemos cuidado con la vestimenta porque la primera que llegó con pantalón la echó para fuera, porque no quería que nadie usara pantalón, no fue muy explícita en sus comentarios en ese sentido, pero sí nos decía que teníamos que cuidar la moral porque como eran puras mujeres...⁴³

En este rol destaca la profesora Matilde Loera Gómez, quien cumple con más celo la supervisión de la imagen diaria de las alumnas:

Matilde no quería vernos con pantalones en la escuela, no quería que nos pintáramos mucho, pero sí quería que fuéramos muy femeninas [...] era la maestra que más nos decía: —ese vestido está muy apretado, ése está muy rabón, siéntese con las rodillas juntas, señorita.⁴⁴

Esta labor es compartida por otras mentoras:

Luz Vásquez no nos corregía en el grupo, nos agarraba afuera del salón y decía: —¡huy mi niña!, podrías venirte arregladita, no te pintes tanto, usa aretitos más chiquitos—. Era del estilo de la maestra Irene, porque hasta nos decía: —cuatro centímetros debajo de la rodilla la falda— y eso también nos decía la maestra Vázquez: —acuérdense que tienen que taparse la rodilla.⁴⁵

Los profesores varones no incurren en asuntos correctivos, pero sí reiteran a las alumnas los roles que la familia patriarcal asigna a las mujeres. El abogado Pedro Rodríguez, al calor de las enseñanzas de derecho constitucional, aduce que “la labor de las trabajadoras

43 L. Oropeza, entrevista a profesor..., 2006.

44 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

45 *Loc. cit.*

sociales era auxiliar al abogado en su trabajo” y que su función está asociada básicamente a la procreación y la atención del hogar:⁴⁶

Él reconocía que las mujeres éramos brillantes, pero que debíamos comportarnos como mujeres [...] no nos decía que debíamos casarnos, ni nada, pero sí mencionaba que el matrimonio es una ley natural porque la ley natural dice que las mujeres son para parir, para estar en su casa y para saber hacer tortillas.⁴⁷

Antonio Calderón también pregona ideas que refuerzan una de las cualidades más ensalzadas por la comunidad educativa: que las trabajadoras sociales deben ser respetuosas y discretas con los hombres:

Una de mis compañeras dijo una vez en su clase que en la ley fulana se dice que las mujeres tienen derecho a esto, y luego él le contestó: —nada más que deben saberse comportar como mujeres, saber vestir y no replicar.⁴⁸

Estos mentores son más afines a la vigencia de las tradiciones que los profesores que provienen de las carreras vinculadas con la salud. Los médicos son más desinteresados de los asuntos vinculados con el comportamiento y menos jerárquicos en la relación profesional con las trabajadoras sociales. Por ejemplo, Ignacio Villaseñor es muy respetuoso con las alumnas y se limita a impartir el contenido de la materia de Dietética y Nutriología; él suele llevarlas al Hospital de la Santísima Trinidad para que observen cómo trabajan las personas capacitadas en la especialidad de nutrición. En esas experiencias laborales muestra imágenes más igualitarias entre las trabajadoras sociales y otros profesionistas:

46 *Loc. cit.*

47 *Loc. cit.*

48 *Loc. cit.*

Cuando nos llevó al Hospital de la Santísima Trinidad, vimos lo que hacían en el Departamento de Nutrición: tenían listas para diabéticos, para el corazón, para esto, para el otro, y nos dijo: —miren: el trabajador social tiene que tener estos conocimientos porque va a preguntar al paciente qué comió, qué come, acuérdense que lo que come es lo que es la gente, lo que comemos es lo que somos—. Él nos hablaba de la relación con otros profesionistas en términos de la capacitación que debíamos tener para poder desempeñar adecuadamente nuestras funciones, pero no hablaba de relaciones de jerarquía con respecto al médico; él nos decía: —ustedes no van a ser ayudantes de [...] no, ustedes van a formar equipo con los demás profesionistas.⁴⁹

Los profesores no integran un grupo homogéneo, pero la mayoría transmite la idea de que las trabajadoras sociales deben servir a los abogados y médicos, profesionistas que predominan en las instituciones de bienestar social en los años sesenta:

En ese currículum oculto lo más importante era servir, una cosa muy buena, y muy mala; muy buena en el sentido de que el espíritu de servicio de las gentes de antes era muy fuerte y muy comprometido a las clases más vulneradas, muy malo porque era un espíritu de servicio subordinado a otros profesionistas [...] nosotros siempre estábamos para servir, teníamos que tener un respeto irrestricto al médico, el médico era como un dios, el abogado también, a ellos se les hablaba de usted, y aunque nunca nos dijeron ustedes van a ser ayudantes, en ese currículum oculto nos perfilaron para ser ayudantes de otros, a no tener una propia identidad como profesionales.⁵⁰

En las labores de vigilancia también participan las alumnas: la obsesión por la disciplina y el acatamiento de “las buenas costumbres” hace visible una red de vigías que desde principios de los años sesenta la profesora Robledo empieza a alentar en cada grupo esco-

49 *Loc. cit.*

50 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, 2010.

lar. Ella selecciona a las estudiantes más maduras para que la ayuden en esas actividades:

Yo veía que a las alumnas... más líderes, las agarraba y las invitaba a la dirección y les decía: —lee esto, vas a organizar esto—; es decir, las encauzaba, pero bajo su control, porque no las dejaba que fueran líderes libres. Por ejemplo, a mí me utilizaba [...] para declamar, me decía: —vas a aprenderte esta poesía—; pero yo le respondía: —yo no sé declamar, mi mamá sí era declamadora pero yo no—. —Vas a aprender, apréndete ésta y en tal fiesta la vas a decir—. Pos en los 15 años de aniversario de la Escuela de Trabajo Social, yo di el discurso.⁵¹

En la generación que ingresa en 1962 sobresale el caso de Teresa Limón, y en la de 1966, Elena de la Peña. Ambas mujeres tienen en ese tiempo más de 40 años y son reconocidas por sus costumbres y creencias conservadoras:

Elena de la Peña parecía monja porque vestía faldas largas, cuellos cerrados y su ropa era de colores oscuros. Yo pienso que Elena de la Peña sí se metía en la vida del grupo...; ella quería ser la madre Teresa de Calcuta, muy bondadosa y comprensiva, pero al mismo tiempo muy incisiva con las compañeras..., las corregía dulcemente cada que hacían algo incorrecto, era la líder en el grupo y tomaba la estafeta, pero la tomaba para llevar al grupo hacia cierta dirección..., ella iba y platicaba muy frecuentemente con la profesora Irene.⁵²

Estas mujeres asumen regularmente la representación escolar en cada grupo —concejales— e integran la Sociedad de Alumnas, instancia de representación formal ante la FEG, organismo oficial reconocido por las autoridades universitarias:

Muchas de las alumnas que la directora empezaba a seleccionar [...] eran apoyadas para ser las presidentas de la Sociedad de Alumnas. Ellas

51 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

52 *Loc. cit.*

se convertían en gente cercana a la directora, en confidentes que le comunicaban lo que acontecía en los diferentes espacios de la escuela.⁵³

Ellas inducen “formas adecuadas de comportamiento” en las condiscípulas más jóvenes y enteran a la directora sobre la conducta y las aptitudes que manifiesta cada alumna; es una red social que completa la información que Irene Robledo no logra captar a través del diálogo con los profesores.

La reorganización escolar también se expresa en la enseñanza formal de saberes y prácticas. A través de las materias de Deontología y Ética se incluyen contenidos curriculares alusivos a la apariencia y al comportamiento femenino. En la primera asignatura, la profesora María Villanueva entrega un documento a las alumnas donde se detalla cómo debe ser su arreglo personal:

En esa clase me daban una especie de cuadernito de unas 30 hojas que hablaba de la presencia del trabajador social; ahí venía el traje sastre reglamentario, las medias, el tacón, que no fuera muy alto o muy bajo, sino medio, zapato cerrado sin pulsera, porque en ese tiempo se usaba unos zapatos de tacón alto con una pulserita [...] qué esperanzas de que se usara porque la pulsera era vulgar [...] nadie podía fumar [...] En ese manual nos decían cómo teníamos que asistir a la escuela: teníamos que lavarnos el pelo, bien peinaditas, aretes pequeños, blusas hasta acá y faldas debajo de las rodillas.⁵⁴

En la asignatura de Ética, la profesora María Villanueva no incluye un manual de urbanidad, pero sí le da una aplicación inmediata a los contenidos: ella señala a las alumnas todo aquello que considera una ofensa a las buenas costumbres.

A la par de esta recreación de valores, se busca formar mujeres aptas para las actividades del hogar: en esos años se habilita un salón para labores de cocina, sitio donde se imparten cursos relativos a la preparación de alimentos:

53 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta..., 2010.

54 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimotercera..., 2010.

Cuando yo estudié la carrera técnica nos enseñaban cocina [...] como que se nos quería preparar para ser lo que en ese entonces se llamaba mejoradoras del hogar, que no era una profesión, pero era como técnica o como promotora de desarrollo de la comunidad [...] eran como muy buenas amas de casa que sabían hacer todo lo de una casa [...] o sea, como que si no te dedicabas al trabajo social por lo menos cuando ya te casabas ibas a ser mejor mamá y mejor esposa.⁵⁵

Estos ejemplos muestran que en el espacio áulico no sólo se enseñan conocimientos y técnicas vinculadas con el perfil vocacional de la carrera, sino también ideas encaminadas a formar el sí mismo de la trabajadora social.

LA CONTINUIDAD Y LOS DESTELLOS DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN DE LAS TRABAJADORAS SOCIALES

Este escrito nos permite ver que desde el diseño de la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social se entremezclan saberes fuertemente mediados por las ideas dominantes en esa disciplina, como sucede con el Social Work estadounidense, y por los conocimientos, valores y creencias que la profesora Irene Robledo García tiene sobre la formación de las mujeres. Así, a pesar de haber simpatizado con los primeros movimientos feministas y con programas de apoyo social para grupos de escasos recursos, ella se ve dominada por las raíces culturales que asimila a lo largo de la primera mitad del siglo xx en Guadalajara. Esta mentora vive escenas que le permiten abreviar experiencias de apertura hacia la participación femenina, experiencias que, sin embargo, no llegan a socavar las visiones tradicionales en torno a la posición de las mujeres dentro de la estructura social.

En la propuesta curricular de Trabajo Social la profesora Robledo plasma una visión donde las alumnas aparecen vinculadas con labores remunerativas, pero subordinadas al cumplimiento de las

55 L. Oropeza, entrevista a egresada de la decimocuarta..., 2010.

funciones básicas que sanciona el modelo de la familia patriarcal: primero deben ser excelentes amas de casa y después trabajadoras sociales.

Para garantizar el éxito de esta propuesta educativa, ella cuida con mucho esmero la configuración de los dispositivos pedagógicos iniciales: selecciona tanto a los profesores como a las alumnas que van a darle vida a ese proyecto. Así, con un personal afín a su ideal formativo, la profesora Robledo establece las bases fundacionales de la Escuela de Trabajo Social. Esta propuesta se sedimenta en los primeros 10 años: en ese lapso la confluencia de personas con valores y creencias afines a la formación de la trabajadora social permite que el proceso educativo transcurra sin alteraciones y cuestionamientos. Sin embargo, con el correr de la segunda década, sobrevienen circunstancias que vienen a perturbar el ambiente de tranquilidad en que se despliega la actividad de enseñanza.

Con la expansión de la matrícula a mediados de los años sesenta, los salones de clases se ven saturados de alumnas que rejuvenecen a la población escolar y que introducen prácticas y comportamientos que atentan contra la imagen de sobriedad y recato que la directora, los profesores y las concejales tratan de salvaguardar. Son estudiantes con menor experiencia de vida, pero con actitudes que ya no embonan con la imagen femenina preconizada en ese espacio escolar. Estas adolescentes no tienen estudios profesionales previos, pero sí transpiran aires de libertad alimentados por los nuevos valores y creencias que empiezan a oxigenar la vida de las mujeres de capas medias.

Desde esos referentes erigen formas de resistencia contra las normas escolares y las acciones que buscan corregir “sus irreverencias”; ellas expresan las primeras formas de oposición a un proyecto educativo que busca reproducir patrones de comportamiento femenino que ya no encajan plenamente con las significaciones que integran su mismidad. Esta actitud no llega a poner en un predicamento a la propuesta educativa original, pero sí lleva a la profesora Robledo a reajustar los mecanismos de formación y control social. Merced a la incorporación de profesoras afines a sus ideas, a la mayor intromisión de los docentes en la supervisión de la apariencia y comporta-

miento de las estudiantes y a la labor de vigilancia que emprenden las celadoras, la directora logra rehacer la maquinaria educativa, volviendo a recrear un estilo de formación que prevalece durante varias décadas en esa escuela, a pesar de su retiro en 1978.

REFERENCIAS

- Fernández Aceves, María Teresa, “La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940”, en Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/UNAM/El Colegio de San Luis, 2008, pp. 347-363.
- Guevara Niebla, Gilberto, *El saber y el poder*, Culiacán, UAS, 1983.
- Julia, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, UNAM, 1995, pp. 131-153.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la primera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 15 de febrero, 2011.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la décima generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 7 de diciembre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la decimocuarta generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 18 de noviembre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la decimotercera generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 19 de octubre, 2010.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 13 de marzo, 2007.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 15 de enero, 2007.

- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 14 de noviembre, 2006.
- Oropeza Sandoval, Luciano, entrevista a egresada de la segunda generación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 10 de octubre, 2006.
- Oropeza Sandoval, Luciano, “Entre lo imaginario y lo real: Irene Robledo García y el currículum de la Escuela de Trabajo Social”, en Anayanci Fregoso (coord.), *Siete historias de vida: mujeres jaliscienses del siglo xx*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2006, pp. 122-151.
- Plascencia Vázquez, Felipe, “La educación básica en Jalisco (1949-1983)”, en Felipe Plascencia Vázquez, Silvia Ayala, Carlos Enrique Orozco y Abel Mercado, *La expansión educativa 1940-1985: educación primaria, secundaria y media superior*, Guadalajara, Gobierno del Estado de Jalisco/Universidad de Guadalajara, 1998, pp. 13-188.
- Popkewitz, Thomas S., “La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales”, en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, 2003, pp. 146-184.
- SE, *Séptimo Censo General de Población 1950*, México, Secretaría de Economía, 1953.
- SEN, *6.º Censo de Población 1940*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1943.
- SEN, *Quinto Censo de Población*, México, Secretaría de la Economía Nacional, 1930.
- SFCI, *Censo de 1900*, México, Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, 1901.
- SIYC, *IX Censo General de Población 1970*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1972.
- SIYC, *VIII Censo General de Población 1960*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1962.
- Tarrés Barraza, María Luisa, “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos”, en Rocío Guadarrama y José Luis Torres (coords.), *Los significados del*

- trabajo femenino en el mundo global: estereotipos, transacciones y rupturas*, Barcelona/México, Anthropos/UAM, 2007, pp. 25-40.
- Torres Díaz, Jorge, *Historia del trabajo social*, Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- Valero Chávez, Aída, *El trabajo social en México: desarrollo y perspectivas*, México, UNAM, 1999.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uria, *Genealogía y sociología: materiales para repensar la modernidad*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1997.

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA

Doctora en Pedagogía por la UNAM, Diplomado en Historiografía Francesa por el Instituto Mora, estancia académica en la Universidad de Florencia bajo la tutoría de Antonio Santoni Rugiu. Líneas de investigación: 1) historia social y cultural de la formación artística, 2) nueva historiografía de la educación, en las que ha explorado diversos universos. Principales reconocimientos: medalla y diploma Jan Amos Komenskeho (Museo Pedagógico, Praga, 1994), Reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz” (UNAM, 2008), Premio Universidad Nacional 2011 en el área de Investigación en Humanidades, Reconocimiento de la comunidad académica del Imced (2016). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, es investigadora de tiempo completo en el IISUE-UNAM y profesora en el Posgrado de la misma universidad.

MALENA ALFONSO GARATTE

Profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y maestra en Pedagogía por la UNAM; doctoranda en Pedagogía por la UNAM. Desde 2011 se dedica al estudio de la historia reciente de la educación argentina y mexicana, indagando en la incidencia pedagógica del exilio argentino en México. Publica-

ciones recientes: “Contribuciones pedagógicas del exilio argentino de Azucena Rodríguez Ousset en México”, en Armando Pavón y Yolanda Blasco (coords.), *Autonomía universitaria y exilio académico*, México, Bonilla Artigas, 2018, y “Un ejercicio de memoria: diálogo con Eduardo Remedi Allione (1949-2016)”, *Educación, Formación e Investigación*, vol. 3, núm. 5, 2017.

MARIA ANGELA BORGES SALVADORI

Es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en el área de Historia de La Educación e Historiografía. Su interés radica en diferentes tiempos, espacios y experiencias formativas en diálogo con la historia social inglesa y sobre las relaciones entre historia y memoria. Participa en el Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Investigaciones em História de la Educación.

FEDERICO BRUGALETTA

Profesor en Ciencias de la Educación y magíster en Historia y Memoria por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomado en la materia Historia de la Educación General perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y becario interno doctoral del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la UNLP, donde desarrolla su tesis sobre la circulación editorial de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina.

MARTA BRUNELLI

Profesora Titular de Pedagogía General y Social (Universidad de Macerata, Italia), donde imparte cursos de Interpretación y Edu-

cación Patrimonial. Jefe de redacción de *History of Education & Children's Literature* y miembro del Centro de Documentación e Investigación en la Historia del Libro Escolar y Literatura Infantil de la misma universidad. Desde 2015 coordina los servicios educativos del Museo de la Escuela “Paolo y Ornella Ricca”, donde investiga sobre la valorización del patrimonio histórico-educativo como herramienta para una nueva educación patrimonial. Publicaciones recientes: “L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola” (2018) y “Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l’educazione al patrimonio” (2014).

PAULA CALDO

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Historia, profesora y licenciada en Historia y profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se desempeña como docente del grado y del posgrado en la Facultad de Humanidades y Artes y es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Investiga en la línea de historia de mujeres en perspectiva de género en diálogo con la historia de la educación. Es autora de *Un cachito de cocinera. Mujeres, libros y recetas de cocina en la Argentina de fines del siglo XIX* (2017) y coautora de *El manuscrito de Leticia Cossettini. Enseñanzas, recuerdos, reflexiones y recetas* (2019).

ANA LUÍZA COSTA

Graduada en Historia por la Universidad Federal Fluminense, hizo estudios de Maestría en Educación, Ciudadanía y Exclusión en la Universidad Estatal de Río de Janeiro y de Doctorado en Educación en la Universidad de São Paulo; es profesora de Historia de la Educación en esta última universidad. Sus líneas de investigación son educación, historia e historia de la educación. Su más reciente

publicación es *O Educar-Se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência*, Río de Janeiro, Paco, 2019.

EDUARDO GALAK

Profesor en Educación Física y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), post-doctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). Es Investigador Adjunto del Conicet, docente en grado y posgrados. Publicaciones recientes: *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay* (Fahce-Edufes, 2019) y *Le pieghe del corpo* (Mimesis, 2019). Trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, analizando genealógicamente discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

MARCELA GÓMEZ SOLLANO

Estudios de doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de carrera de la Facultad de Filosofía y Letras y del Posgrado en Pedagogía de la misma universidad. Responsable en México del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Especialista en historia y prospectiva de la educación en América Latina, configuración del campo teórico de la pedagogía y formación de sujetos de la educación. Publicaciones recientes, como coordinadora: *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (UNAM, 2013); *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (Conacyt/Newton/UNAM, 2017); *La disputa por la educación: tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina* (UNAM, 2019).

CARLOS MARIO JARAMILLO RAMÍREZ

Maestro en Artes Plásticas por la Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín (Colombia); especialista en Informática Educativa, Universidad EAFIT; candidato a doctor en Artes por la Universidad de Antioquia (Medellín). Actualmente es editor de *Artes La Revista* y profesor en la Facultad de Artes, ambas en la Universidad de Antioquia. Entre sus intereses de investigación se encuentran: arte y educación, arte y pensamiento e historia cultural de las artes. Tiene publicaciones nacionales e internacionales, entre ellas la serie de DVD titulada *Temas con variaciones: Medellín a través de su música 1900-1960* (EAFIT, 2006-2008).

MARTHA LEÑERO LLACA

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Líneas de investigación: historia de la educación, estudios de género y crítica cultural. Últimos artículos publicados: “Indicios literarios de la escuela: aproximaciones a una poética de la memoria”, en María Esther Aguirre (coord.), *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*, Días de Santos/UNAM, 2014, y “La escuela en la literatura”, en María Esther Aguirre (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, vol. II, 2016. Realizó una estancia posdoctoral en El Colegio de San Luis, con el proyecto Posicionamiento Étnico y Empoderamiento de Género en Trayectorias de Mujeres Indígenas Universitarias de San Luis Potosí (2018-2020).

JESÚS MÁRQUEZ CARRILLO

Historiador y doctor en Educación, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Ponente en foros nacionales e internacionales, autor de 12 libros y numerosos artículos y capítulos de libro sobre distintos aspectos de la historia política, social y cultural de Puebla, aparecidos en editoriales nacionales y extranjeras. Sus principa-

les campos y líneas de investigación se relacionan con la historia política y cultural de la educación en México y en Puebla durante los siglos XIX y XX, y la historia cultural de las imágenes en el mundo hispánico de la España imperial, siglos XVI-XVIII. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en las maestrías de Estética y Arte, y de Educación Superior.

PABLO MARTÍNEZ CARMONA

Licenciado en historia por la Universidad Veracruzana, maestro y doctor en historia por la UNAM. Profesor-investigador Titular A en el CIESAS, sede Ciudad de México. Tiene varias publicaciones nacionales e internacionales, las dos últimas son “Dedicaciones de exámenes en escuelas primarias y colegios de la ciudad de México y Veracruz, 1824-1868”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 12, 2020 y *Fiestas de la patria y ceremonias cívicas en la región central de Veracruz durante la primera mitad del siglo XIX* (UNAM, 2020).

JURI MEDA

Profesor Titular de Historia de la Pedagogía en el Departamento de Educación, Patrimonio Cultural y Turismo de la Universidad de Macerata (Italia); miembro del comité científico de revistas italianas y extranjeras. Ha publicado numerosos ensayos y artículos, la mayoría dedicados a los procesos de nacionalización de la infancia italiana en la edad contemporánea; más recientemente, ha dirigido sus estudios hacia la historia material de la escuela y la historia de los procesos económicos relacionados con el desarrollo de la educación de masas. Sus trabajos más recientes son *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo* (FrancoAngeli, 2016), “*Monumenta Italiae Paedagogica*” e *la costruzione del canone pedagogico nazionale, 1886-1956* (FrancoAngeli, 2019).

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y profesora en la UNAM. Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH); maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y memoria políticas; conocimiento, territorialidad, infancias, y teorías pedagógicas contemporáneas. Docente en la formación de docentes y de distintos profesionales en pedagogía y salud interculturales. Publicaciones recientes: “Zonas de experiencia: subjetivación política/relatos en movimiento” (*Tramas*, 46, 2016) y *Abriendo surcos, rutas y caminos en la ciudad* (Unach/Unich/UABJO/1450 Ediciones, 2015).

LUCIANO OROPEZA SANDOVAL

Profesor-investigador Titular C del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara; doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Forma parte del cuerpo de profesores del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara. Publicaciones recientes: “Las andanzas laborales de las pioneras de la farmacia en Guadalajara”, *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 9, 2017; García Alcaraz María Guadalupe y Luciano Oropeza Sandoval, “Aportaciones al debate del estudio de las identidades y las biografías”, *Diálogos en Educación*, núm. 18, 2019.

LOURDES PALACIOS

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora en la Licenciatura en Pedagogía en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y coordinadora del Área de Investigación y Desarrollo Académico del Centro Cultu-

ral Ollin Yoliztli. Publicaciones: “Mole oaxaqueño. Receta elaborada con ingredientes tradicionales de la danza mexicana y elementos creativos del lenguaje coreográfico”, *Correo del Maestro*, núm. 212, 2014; “A 115 años de su nacimiento. Silvestre Revueltas, hijo de su tiempo”, *El Bibliotecario*, núm. 95, 2014.

LIA PINHEIRO BARBOSA

Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente en la Universidade Estadual do Ceará, en el Programa de Pós-Graduação em Sociologia y en el Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Coordina el Grupo de Investigación Pensamiento Social y Epistemologías del Conocimiento en América Latina. Especialista en educación, movimientos sociales indígenas y campesinos, pedagogías alternativas, praxis política y epistemologías del conocimiento en América Latina. Publicación reciente: *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*, UNAM, 2015.

GEORGINA RAMÍREZ HERNÁNDEZ

Doctora en Pedagogía (UNAM). Profesora de asignatura en Pedagogía (FFyL-UNAM). Sus indagaciones se han centrado en la educación corporal, historia cultural del cuerpo e historia social y cultural de la educación. Ha participado en eventos nacionales e internacionales como asistente y ponente. Realizó una estancia de investigación en España en el Centro Internacional de la Cultura Escolar y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Entre sus publicaciones se encuentra “Para mejorar la raza y defender la patria”, en María Esther Aguirre (coord.), *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura* Días de Santos/UNAM, 2014.

DIANA VIDAL

Profesora titular en Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo y directora del Instituto de Estudios Brasileños de la USP; investigadora 1B del CNPQ e investigadora responsable del Proyecto Temático Saberes y Prácticas en Fronteras: por Uma História Transnacional de la Educación (FAPESP, processo 2018/26699-4). Además, es miembro del Comité Ejecutivo de la International Stranding Conference for the History of Education (ISCHE), donde ocupa el cargo de tesorera; editora jefe de la colección Global Histories of Education de la ISCHE y editora de historia de la educación para la Oxford Research Encyclopedia of Education. Desde hace 23 años coordina el Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Investigaciones em História de la Educación.

Desplazamientos. Educación, historia, cultura

se terminó de imprimir en mayo de 2021 en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V., ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chichahualco, Municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón, diseñada por Jan Tschichold en 1967, y Myriad Pro, diseñada por Robert Slimbach y Carol Twombly en 2000.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

La edición consta de 500 ejemplares.

