



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Jesús Adolfo Trujillo Holguín (2022).

Presentación de la colección Historia de la educación en México.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 11-18)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

PRESENTACIÓN DE LA
COLECCIÓN *HISTORIA DE LA*
EDUCACIÓN EN MÉXICO

La historia es más que pasado. Nuestro presente es la suma de todo lo que fuimos, de lo que somos y lo que aspiramos ser. El futuro de todos nosotros está guiado por las decisiones que tomamos en cada momento de la vida y por lo tanto no es resultado de la casualidad o de la suerte. Somos lo que somos porque fuimos como fuimos y seremos lo que estemos dispuestos a construir en este presente, donde el contexto es determinante en las circunstancias y en la manera en como actuamos ante las adversidades y oportunidades que se presentan.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), me complace presentar la colección editorial *Historia de la educación en México*, que es resultado de un arduo trabajo de promoción de actividades, gestión de recursos y concertación de voluntades; acciones emprendidas por un grupo de intelectuales altamente comprometidos con el desarrollo del conocimiento en el campo de la historia de la educación. El tesón, entusiasmo y compromiso con que se han sumado a esta tarea de difusión del conocimiento es digno de resaltar y su resultado final se ve plasmado en cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse

en una mirada —de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que abordan.

La apertura de un espacio de difusión como este ocurre en un año caracterizado por la incertidumbre, los cambios repentinos y la angustia de una sociedad que enfrenta una de las situaciones de salud más complejas de la historia reciente, a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha trastocado todos los aspectos de la vida social. En medio de este panorama complejo, las y los historiadores de la educación tenemos el deber de establecer esos vínculos entre pasado, presente y futuro, que nos permitan mantener el rumbo ante la adversidad. La historia debe servir para repensar los temas educativos, visualizar los desafíos que habremos de enfrentar en las próximas décadas y valorar el papel que el conocimiento histórico ocupa en los procesos de cambio.

Desde hace ya varias décadas, la comunidad académica que integra la SOMEHIDE ha demostrado estar a la altura de las circunstancias y contextos que toca vivir y este momento no podía ser la excepción. En el año 2002 un grupo de personajes destacados decidieron dar rumbo a las actividades que desde años atrás venían realizando para fortalecer al campo de la historia de la educación, y marcaron un precedente importante al constituir una asociación civil que desde entonces no ha dejado de crecer y transformarse.

Quienes conformamos el Consejo Directivo 2019-2021 asumimos el compromiso de continuar en ese camino y propusimos un proyecto que fuera lo suficientemente amplio como para movilizar el trabajo y voluntad de todos sus integrantes, en una tarea colectiva que sumara la experiencia de personajes que han sido pilares de nuestra asociación; con el ímpetu y la voluntad de las nuevas generaciones de historiadores que actualmente le dan nuevos bríos a este conglomerado académico y que —desde luego— son parte de la promesa de continuidad y cambio en nuestro campo de actuación profesional.

A principios del 2021 decidimos impulsar un proyecto editorial con el cual la SOMEHIDE cumpliera con el objetivo de fomentar la

creación, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de la historia de la educación; así como en la tarea ineludible de promoción y apoyo hacia la formación de calidad de nuevos investigadores y en la creación de espacios que coadyuven en la apropiación social del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

La apertura de espacios de difusión del conocimiento no es algo nuevo dentro de nuestra asociación. Entre los años 2004 y 2008 hubo un primer antecedente con la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —que inicialmente funcionó a manera de anuario— encabezada por la doctora Oresta López Pérez y en su consejo editorial desfilaron las figuras más representativas del campo de la historia de la educación en ese momento (Alfonso, Ramírez y Rosas, 2016). Más adelante, en el 2006, la revista cambió a periodicidad semestral y se propuso convertirse en un medio de comunicación más ágil y frecuente entre la comunidad de historiadores, teniendo al frente del comité editorial a la doctora María Esther Aguirre Lora (Aguirre, 2006). Aunque la vigencia de la revista fue breve, pues dejó de publicarse en el 2008, constituyó el antecedente formal para la actual *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, que se publica ininterrumpidamente del 2013 a la fecha (Civera, 2013). Mención aparte merece el Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que actualmente representa el espacio de diálogo más importante, no solo entre los mismos integrantes de la SOMEHIDE, sino entre los especialistas del campo a nivel nacional e internacional.

En esa línea de evolución de las publicaciones, el actual Consejo Directivo lanzó —en el 2019— una nueva revista electrónica denominada *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó un número retroactivo al 2018 y posteriormente acumuló tres números más. Su propósito ha sido convertirse en un espacio de difusión abierto e incluyente “donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad” (Trujillo, 2021, p. 13). En ese proceso de surgimiento de nuevas publicaciones, el factor de presión más importante ha sido el cambio en las dinámicas de producción

del conocimiento, en las cuales participan un mayor número de profesionales de la historia e historiografía de la educación, que demandan la apertura de espacios para dar a conocer sus hallazgos.

La tendencia de ampliación de medios de difusión no obedece solamente a factores externos. La evolución natural de la SOMEHIDE es un reflejo de la reconfiguración del campo de la historia de la educación, pues la participación de sus integrantes cada vez es más amplia y hoy “ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural” (Trujillo, 2020, p. 12); donde naturalmente los espacios y proyectos con los que contábamos deben transformarse para que den cabida a las nuevas figuras que integran a una asociación de historiadores cada vez más representativa geográficamente.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (2003) señalaban, en un volumen de la colección *La investigación educativa en México*, que en ese momento nos encontrábamos ante el nacimiento de una comunidad de historiadores de la educación dedicada a la recuperación escrita del pasado de una manera cada vez más elaborada. Transcurridos ya casi 20 años de esta afirmación, podemos decir que esa comunidad ahora se encuentra en pleno desarrollo y lo que podemos esperar es una renovación en las formas de acercamiento a las fuentes y en las miradas teóricas para interpretar el pasado. Aguirre y Márquez (2016) señalan que estos cambios se reflejan en las formas de hacer historia, pues se abandonó el enfoque centrado en los acontecimientos a otro que vislumbra estructuras y —actualmente— a uno

cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas [p. 39].

En consonancia con la idea anterior, la colección editorial *Historia de la educación en México* viene a cubrir un hueco en los procesos de articulación del conocimiento a nivel nacional y se centra en estas nuevas formas de hacer historia con una mirada más incluyente y diversa. La colección reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones.

La tarea de emprender un proyecto de esta naturaleza no ha sido fácil. Primero fue necesario estructurar una propuesta editorial lo suficientemente sólida como para lograr que la mesa directiva de la SOMEHIDE diera su anuencia para avanzar en su implementación. Después hubo que lanzar una convocatoria interna, dirigida exclusivamente a miembros asociados de nuestra agrupación, para que realizaran las propuestas de coordinadores de volúmenes temáticos, quienes tendrían la responsabilidad de plantear una temática marco sobre la cual fuera posible identificar investigadores que eventualmente contribuyeran con propuestas de capítulos o que se pudieran sumar en las tareas de integración de dicho volumen.

En el proceso de designación de coordinadores de volúmenes temáticos se ocuparon los primeros meses del 2021. La respuesta de la membresía de nuestra asociación fue muy notable y se recibieron cinco propuestas que luego fueron discutidas al interior del Consejo Directivo y finalmente se decidió que las posibilidades del proyecto permitían darles cabida a todas.

La diversidad de temáticas corresponde con aspectos centrales de la historia de la educación que han tomado auge en los últimos años y el perfil de los coordinadores no dejaba duda alguna de que la aventura llegaría a buen puerto, pues todos cuentan con amplio reconocimiento, no solo al interior de la SOMEHIDE, sino en la comunidad de historiadores de la educación a nivel nacional. La doctora Guadalupe Cedeño Peguero propuso el tema de *Historia de la educación novohispana y decimonónica*; quien escribe esta presentación junto con los doctores Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador

Camacho Sandoval nos abocamos a *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*; las doctoras Stefany Liddiard Cárdenas y Cirila Cervera Delgado y el doctor Guillermo Hernández Orozco se ocuparon de *La educación en México desde sus regiones*; mientras que las doctoras Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo propusieron un volumen sobre *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*.

En la designación de coordinadores cabe resaltar la participación de la doctora Elida Lucila Campos Alba, quien venía impulsando nexos de la SOMEHIDE con el Centro Internacional de la Cultura Escolar —que atinadamente dirige el doctor Agustín Escolano Benito— para que se suscribieran acuerdos de cooperación entre grupos de investigadores de México y España. Inicialmente ya se había firmado un convenio entre ambas instituciones, pero el marco de este proyecto fue el espacio idóneo para dar forma a actividades concretas sobre las cuales pudiera iniciar esa dinámica de colaboración, y precisamente la quinta propuesta de la colección retomó el tema de *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*.

Una vez delineado el eje de trabajo de la colección, el siguiente paso fue abrir una convocatoria pública, en la que tuvieran la oportunidad de participar académicos a lo largo y ancho del país, donde el único requisito sería la especialización de las y los autores en cada uno de los temas propuestos. Es de hacer notar el entusiasmo y difusión que los mismos miembros asociados de la SOMEHIDE dieron a la convocatoria —lo cual se refleja en el número de participantes— y el profesionalismo con que se sumaron al proyecto. En el periodo de mayo a agosto del 2021 se llevó a cabo la recepción de propuestas de capítulos y la sorpresa para el grupo de trabajo fue que se recibió cerca de un centenar de escritos.

La dinámica de trabajo en cada uno de los volúmenes estuvo marcada por sus coordinadores y la distribución de temas en algunos casos obedeció a un proceso planeado y organizado a partir de seminarios de trabajo, mientras que en otros la estructura estuvo

dada por la libre adhesión de los autores a las temáticas propuestas en las convocatorias individuales de cada volumen. Sin importar estas características, el resultado final fue un texto que concentra los avances, tendencias y perspectivas del campo de la historia de la educación desde diferentes miradas y enfoques.

La colección *Historia de la educación en México* viene a colocarse como una propuesta de trabajo que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación pone en manos de la comunidad académica dentro y fuera de México, con el firme propósito de generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo. Estamos conscientes de que hay muchas temáticas más que merecen quedar plasmadas en otros volúmenes, pero cabe señalar que este es un primer ejercicio que esperamos que tenga continuidad para que nos permita seguir construyendo otras historias de la educación en México.

Dr. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Presidente del Consejo Directivo 2019-2021
Diciembre del 2021

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 1, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Galván, L. E., y Quintanilla, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 21-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Agustín Escolano Benito (2022).

Introducción. La cultura de la escuela como campo intelectual.
En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 19-45)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

INTRODUCCIÓN.
LA CULTURA DE LA ESCUELA
COMO CAMPO INTELECTUAL

Agustín Escolano Benito

EL GIRO HISTORIOGRÁFICO
EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En los viejos manuales de historia de la educación/pedagogía, las instituciones destinadas a la formación de los niños y jóvenes (las escuelas) aparecían en general en un epígrafe final que completaba las explicaciones centrales de los textos relativas a las principales teorías pedagógicas, al perfil biográfico de sus autores y a las obras que estos produjeron. A menudo, además, en los contenidos de estos últimos epígrafes, casi apendiculares, se inducía a la confusión de que las escuelas, los métodos y las prácticas educativas coexistían o eran realidades derivadas de los sistemas pedagógicos que se presentaban como modelos. También se podía percibir en esta jerarquización de los contenidos la distancia que existía entre la realidad de las instituciones y las teorías o las políticas de educación. Estas ofrecían modelos especulativos o administrativos idealizados, mientras las cuestiones prácticas solo mostraban realidades, con frecuencia banales e imperfectas. En general, las escuelas rara vez merecían una atención que pusiera en valor las prácticas como testimonio efectual del panorama educativo de una época, de una sociedad o de una cultura. En definitiva, los autores de manuales optaban por privilegiar los discursos y los deseos y por relativizar el valor de la experiencia.

Este ensayo plantea una propuesta historiográfica *a sensu contrario* al considerar que la cultura escolar pragmática debería ser el nudo desde el que abordar un nuevo territorio historiográfico como campo intelectual que pueda polarizar una nueva historia crítica de la educación, sugiriendo la necesidad de inducir un giro en la mirada de los historiadores desde las teorías y las normas hacia las prácticas en que se ha sustentado en cada momento la educación. Además de cambiar el orden y los términos en que se plantearon en el pasado los contenidos de la historia educativa, se sostiene aquí que hay que invertir la episteme, postulando como núcleo de partida de la historia el mundo de la *empeiria*, en el contexto más general de una necesaria historia de la experiencia.

Este nuevo enfoque sugiere una especie de giro empírico que recuerda algunos de los planteamientos enraizados en la tradición aristotélica, pero asimismo influidos por la fenomenología y por ciertas teorías sociales y antropológicas como los enfoques asociados a la teoría de la acción y a la de la construcción social del conocimiento. También, como veremos, a la etnohistoria y a la hermenéutica. Desde estos supuestos se propone aquí abordar la cultura empírica de la escuela como base de un campo intelectual que analice las prácticas que llevan a cabo los actores de la educación, la interrelación de las fuerzas que operan en la construcción intelectual y los discursos que, de forma explícita o subyacente, se originan a partir de las acciones prácticas.

REHABILITACIÓN DE LA CULTURA DE LA PRÁCTICA

Hablar de la cultura empírica de la escuela es aludir principalmente a la cultura práctica de la enseñanza, un tipo de constructo que no es contrario al que se deriva de las tradiciones discursivas, puesto que en él mismo subyacen también discursos, pero que enfatiza la dimensión operativa de las relaciones entre los sujetos que intervienen en la educación formal y el papel que en esta juega la praxis como fuente primaria del conocimiento. Esta cultura ha sido en parte silenciada por la historiografía que afecta a las instituciones

de formación creadas en el siglo XIX para normalizar el modelo de enseñante que ellas postulaban, y también fue relegada por los círculos académicos que han venido legitimando en el último siglo y medio las reglas del saber de los nuevos juegos de verdad acordados por el positivismo. Según estos sectores, el político-institucional y el académico, la cultura empírica de la escuela sería una cultura ingenua, grosera, espontánea y acientífica que habría de ser sustituida por la positiva mediante la aplicación de las pautas de la racionalidad burocrática y académica.

La nueva historiografía sin embargo ha venido constatando que esta cultura de la práctica ha sobrevivido pese a todo a las anteriores exclusiones y constituye hoy uno de los nudos gordianos a desentrañar para comprender los silencios y los códigos que en parte autorregulan el mundo de la educación formal (Escolano, 2017). Más aún, la historia cultural reclama la presencia inexcusable de esta cultura empírica en la configuración del mismo paradigma de la cultura escolar como campo intelectual, de suerte que, aunque los discursos y las normas puedan interpretarse desde sus propias lógicas y epistemes, la consideración holística de la cultura de la escuela reclama la incorporación del segmento que afecta al espacio de la *empeiria*.

Conviene advertir que esta demanda no solo se suscita en la historia de la educación. Algo parecido ocurre en los ámbitos de otras ciencias humanas y sociales, y aun de muchas artes. El derecho, por ejemplo, integra en su corpus el mundo de la jurisprudencia, que procede de la experiencia; la politología recurre al valor epistémico de la *phrónesis*, el resultado de la razón práctica; la medicina reconstruye las contribuciones de la llamada folcmedicina y de las terapias alternativas, incluidas las que hoy se incluyen bajo la rúbrica denominada medicina hermenéutica; la antropología indaga con métodos etnográficos los *patterns* de las culturas primitivas y modernas, las invariantes y las diferencias; la arquitectura se inspira a veces en la búsqueda de modelos espaciales vernáculos, que combina con diseños formales avanzados. Prudencia, *phrónesis*,

etnocultura... no son concesiones que los discursos hacen a la tradición, sino componentes esenciales del conocimiento histórico.

Para que todo lo anterior no suene a reverencialismo del pasado, lo que ha de hacerse es, como sugiere el sociólogo británico Anthony Giddens, no defender las tradiciones al modo tradicional, como suelen hacer los fundamentalismos ideológicos de nuestro tiempo, sino como fuentes de conexión solidaria entre los ciclos del tiempo, y como referentes críticos frente a la falacia positivista de la dupla cambio-progreso, e incluso como reservorio de buenas prácticas y acervos útiles que exhiben el valor de una historia efectual (Giddens, 1996, p. 95). También se puede hacer, a partir de estos materiales, genealogía de las prácticas, tratando de explicar de dónde procede la autoridad y el prestigio de la sabiduría empírica que permanece en la tradición y que se resiste a las estrategias de sustitución que promueven los procesos de innovación.

Los conceptos que hoy maneja la historia cultural enfatizan el poder explicativo de estas construcciones basadas en la experiencia: la “gramática de la escolarización” de la que hablan Cuban y Tyack, el uso que hacen Norbert Elias y Pierre Bourdieu de la noción de *habitus*, la recurrencia del constructo antropológico de los *patterns*, el retorno de lo *folk* como valor respetable de conocimiento... Todos estos equipamientos discursivos, que no son necesariamente conservadores, refuerzan la exigencia de integrar el mundo de lo empírico en el campo intelectual de la cultura de la escuela. La emergencia en los últimos años de líneas novedosas de interés, como las que se refieren a la cultura material de la escuela y a la historia de las emociones (dos “silencios” de la historia educativa), refuerzan el desarrollo de los enfoques pragmáticos que derivan del nuevo giro historiográfico.

Puede incluso, en la dinámica de una supuesta dialéctica negativa, que la cultura de la práctica no sea integrable en la de los discursos, y que se vea abocada a una especie de dinámica sin fin no conducente a ninguna síntesis (tal requerimiento sería un prejuicio idealista). Como algunos han recordado, no todos los diálogos pla-

tónicos desembocaban en soluciones dialécticas de síntesis. Algunos dejaban las preguntas sin cerrarlas con respuestas. Las prácticas, en este caso, podrían ser expresión de una negatividad dialéctica *ad infinitum*, tal vez antilustrada, pero sin duda real. No hay que olvidar que, como agudamente señaló Pierre Bourdieu, también existe una historia de la razón fuera de la misma razón, y que a fin de cuentas toda práctica es siempre discursiva. Las reglas del arte operan bajo sus manifestaciones (Bourdieu, 1995).

Algunos analistas han querido sugerir la posible existencia de prácticas sin discurso, pero tal proposición es a nuestro entender discutible si se evalúan los desarrollos y efectos de las acciones en la realidad, que en cualquier caso comportan siempre discursos *a posteriori*. El mismo Foucault se acercó, como dice Chartier glosando a Michel de Certeau, al borde del acantilado en el que se divisaban las prácticas del cotidiano en su búsqueda para dar cuenta de la razón de estas acciones y de poder asumirlas en el orden del discurso. A fin de cuentas, tanto las prácticas dominantes como las que se tejen en el cotidiano han de ser integradas, creando un nuevo discurso desde el que tratar las acciones supuestamente no discursivas (Chartier, 1996). Los creadores de discursos no siempre hacen lo que piensan y lo que dicen, y una práctica no prevista puede hacer cambiar el discurso originario o reflejar la persistencia de discursos anteriores, que se consideraban obsoletos o declinantes. Más aún, algunas prácticas producen un sentido en su mismo funcionamiento que no siempre es coherente con el orden del discurso. La historia de los hombres y de las culturas es un espacio de experimentación, y se orienta, sin teleologías predeterminadas, a la integración de las prácticas no discursivas con los discursos.

Establecer regímenes de verdad *a priori* solo entre pares, ya sean académicos o burocráticos, o incluso entre los prácticos, además de comportar un sesgo de corporativismo, conduce a la incomunicación entre culturas y a la imposición de unas sobre otras. En su autobiografía, Pierre Bourdieu enfatizó el valor/poder de lo empírico versus los juegos retóricos y tácticos de los poderes que

presionan sobre el mundo de la práctica, y recordó asimismo el valor que lo material y el trabajo productivo tuvieron ya en el marxismo clásico. Igualmente destacó cómo la crisis de los estructuralismos ha propiciado el paso de la regla a la estrategia, de la estructura al *habitus* y del sistema al sujeto/agente. La lógica de estos nuevos elementos, la episteme de las razones prácticas, otorgaría un poder estructurante a la cultura basada en la experiencia, y este efecto sobre el mundo de la acción es también discursivo (Bourdieu, 2006).

PROPOSICIONES PARA CONSTRUIR EL CAMPO INTELECTUAL DE LA CULTURA ESCOLAR

La historia se construye problematizando el presente, y este cuestionamiento de la actualidad demanda a la vez una educación histórica de los agentes interpretantes que suscitan la crítica y que intervienen en la comprensión y en la transformación de los hechos con los que tratan. Ahora bien, conviene advertir ya de entrada que esta demanda de educación histórica de los analistas no solo se suscita desde las teorías que a sí mismas se definen como críticas, sino en toda hermenéutica. También la etnohistoria, de base antropológico-cultural, exige una atención a la génesis y a la procesualidad de las construcciones, materiales o simbólicas, en que se expresan y configuran las culturas. La hermenéutica, que en principio solo se propondría ser comprensiva e interpretativa, reclama la crítica histórica. En realidad no hay práctica hermenéutica que no sea histórica y crítica. La comprensión y la interpretación no son posibles sin una mirada en perspectiva genética. Estas dos operaciones intelectuales no se pueden aislar de la culturalidad inherente a los hechos que analizan, de la historicidad de los contenidos que abordan y de los modos de recepción de que se sirven los actores que se apropian de ellos. La tradición y la memoria poseen incluso valor ontológico, constitutivo de cultura. Y la genealogía es asimismo una peculiar modalidad de historizar la realidad, toda vez que busca encontrar los modos y procesos de construcción, incluidos los más ocultos y los implicados en supuestos conjeturales menos habituales, que

han concurrido en el origen y desarrollo de las prácticas y los discursos que informan los hechos y los marcos epistemológicos que los explican.

Bajo cualquiera de las anteriores orientaciones, el presente puede ser visto como una categoría efectual dotada de memoria e historicidad y prolongada en proyecto. La sincronía cultural, que ha sido el sustrato epistémico de las perspectivas funcional-positivista o formal-estructuralista, anuló dos claves esenciales en toda cultura, la temporalidad y el sujeto, reduciendo los estudios culturales a meras teorías instrumentales o a construcciones teóricas. Pero este tipo de análisis no es hoy sostenible en el marco de la nueva historia cultural de la educación planteada justamente a partir de la recuperación de los sujetos y de la afirmación de la historicidad de los procesos y las estructuras que estos sujetos crean y en los que actúan.

La problematización del presente se provoca, en nuestra propuesta, a partir de la observación etnográfica, complejizando la realidad que se examina e introduciendo la perspectiva genética en el análisis de los hechos. Solo esta problematización de la realidad puede ir más allá de la simple racionalidad instrumental y del formalismo estructural. También puede superar el nivel de lo que Simone Weill llamó las “teorías pasteurizadas”, basadas en obsoletos discursos que disuelven la memoria, aptos tal vez para ser digeridos sin culpa y sin dolor, es decir, sin crítica ni dialéctica, pero inadecuados para abordar toda la complejidad que comporta la historicidad de lo cultural. La crítica fundamentada en la educación histórica se suscita tanto en los actores que tratan de cambiar la realidad sobre la que actúan, desde posiciones transformadoras, como en los que llevan a cabo su análisis, como sujetos interpretantes, en el contexto de la comunidad a que se adscriben. En otro orden de cosas, al introducir la memoria en la problematización del presente fundamos un círculo hermenéutico, el que se suscita entre el horizonte al que se abre la interpretación (horizonte que también está influido por la tradición o la memoria) y la cultura de

la recepción desde la que los sujetos o colectivos interpretativos parten y desde la que se apropian de la nueva propuesta.

LAS RELACIONES ESCUELA/CULTURA

La escuela, vista en perspectiva sociohistórica, es una construcción cultural, una invención, si se quiere, producida en un contexto que se adscribe a una determinada cultura y a partir de intenciones que también son culturales. Tal construcción es a la vez generadora de cultura. Bajo estas perspectivas, las relaciones entre cultura y escuela son más complejas de lo que a primera vista puede parecer. Los siguientes enunciados y sus glosas proponen vías para analizar esta complejidad.

- La escuela es una creación cultural. Nace, se estructura real y formalmente y sufre transformaciones a partir de impulsos culturales.
- La escuela se inscribe en contextos que también son culturales. Estos contextos incluyen además otros modos e instituciones culturales con los que la escuela necesariamente interacciona.
- La escuela transmite una determinada cultura, la que se objetiva en la vulgata curricular, que en parte selecciona del contexto en que actúa y en parte crea ella misma bajo diferentes prácticas disciplinarias.
- La escuela crea, codifica y transmite una determinada gramática, no siempre visible, que se erige en cultura institucional. Los códigos de esta gramática regulan los procesos internos de la práctica, se configuran como tradición e informan el *habitus* de los que la profesan. Estos, los profesores, la asumen como memoria corporativa. Los alumnos también la internalizan.

En relación con las acepciones enunciadas, nosotros nos vamos a referir sobre todo a la última, esto es, a la cultura escolar entendida como el conjunto de prácticas que han regulado la vida de las instituciones de educación formal y el *habitus* de la profesión

de enseñante, es decir, a la llamada cultura empírica de la escuela, que es en su mayor parte una cultura basada en la experiencia, pero que también puede incluir contenidos y modos trasladados, según procesos históricos de recepción y acomodación, al mundo de la acción desde las culturas científica y normativa.

LAS CULTURAS DE LA ESCUELA

En otro lugar nos hemos referido al concepto de cultura escolar, a las dimensiones empíricas, discursivas y normativas de esta cultura y a los ámbitos de autonomía, interacción y convergencia que se dan en el campo real en el que operan. También en el campo intelectual en el que se analizan e interpretan. Resumimos, a los efectos de este trabajo, las ideas esenciales que es preciso manejar en relación con estas culturas de la escuela y sus relaciones, comentando el diagrama que se ofrece aquí como representación gráfica de estos conceptos (Escolano, 2000, pp. 201-218).

La cultura empírica de la escuela estaría referida al ámbito de la experiencia y se constituiría por el conjunto de prácticas que han creado o adoptado los docentes para regular la enseñanza y el aprendizaje y su oficio. Esta cultura se refleja no solo en las conductas de los sujetos, que la historiografía puede en parte reconstruir a partir de diversos testimonios, sino también en el ajuar o utillaje ergológico que configura la llamada cultura material de la escuela, en la medida en que los objetos, integrados en las estrategias empíricas del trabajo de alumnos y enseñantes, son un reflejo funcional y simbólico de las formas de entender y gestionar la práctica. Esta cultura no es mera *empeiria* desprovista de sentido, sino la manifestación de las complejas razones y acciones prácticas, de las que habló Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1995). Ella es el legado visible de los modos de producción en que se ha objetivado la tradición pedagógica. La nueva historia cultural ha recreado la imagen de la escuela como centro de producción de cultura, y no como una institución reproduccionista, estereotipo que habían difundido anteriormente la sociología y la historia de la educación.

La cultura académica construida en torno a la escuela como institución es el producto de la acción discursiva y de la investigación sobre el universo de lo escolar. Esta cultura está ligada al desarrollo del llamado conocimiento experto, y aunque ha existido prácticamente desde que aparecieron las primeras escuelas en las sociedades del mundo antiguo, se ha resignificado y fortalecido a partir de la institucionalización de los saberes pedagógicos como disciplinas académicas en las escuelas Normales y en las universidades. Esta legitimación de la pedagogía y de la ciencia de la educación ha cambiado los regímenes de verdad, de tal suerte que, en virtud de la erección del saber positivo o especulativo como criterio de valor, la cultura empírica ha quedado relegada al ámbito de la práctica ingenua, y la cultura teórica se ha situado en el primer plano de las consideraciones acerca de la educación.

La cultura política de la escuela está ligada al lenguaje y a las prácticas que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas educativos. Toda la jerga en que se vehicula el lenguaje de las normas (estructuras, dispositivos de gobierno y control, reformas, innovaciones, relaciones con los actores del sistema), que la política toma a veces en préstamo de la academia, para así legitimar su valor de modernidad, expresa una determinada forma de entender la educación, esto es, una cultura, la cultura de la escuela como organización.

La primera de estas culturas, la empírica, ha de ser vista sobre todo, aunque no exclusivamente, desde una perspectiva etnohistórica, a través de los registros que hoy guardan los museos o centros de memoria de la educación, establecimientos cada vez más extendidos por todo el mundo. Voces y escrituras, iconos y objetos no son elementos fríos de una periclitada arqueología, sino fuentes y símbolos de una cultura que hay que desvelar para entender los “silencios” y secretos de la memoria, el *aleph* que gobierna la gramática interna de lo escolar, el intrincado y laberíntico conjunto de dispositivos y rutinas que se imponen como prácticas ordinarias en esta institución ya secular que es la escuela. Estas

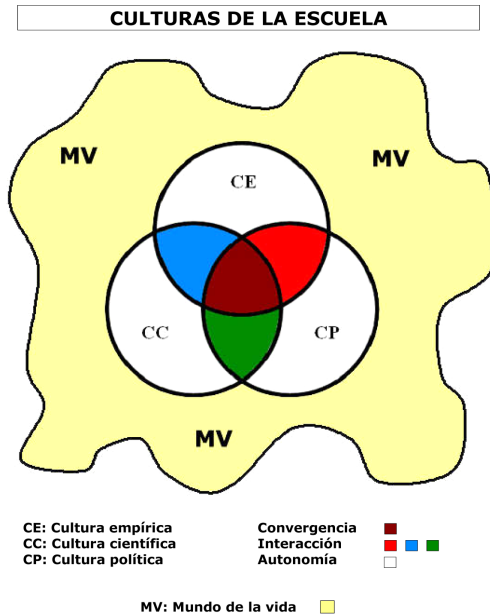


Figura 1. Diagrama “Las tres culturas de la escuela”.

Representación gráfica de las tres culturas de la escuela con sus ámbitos de autonomía (en blanco), las interrelaciones que se dan entre ellas y el núcleo de las posibilidades de convergencia. Todo ello contextualizado en el plasma global del mundo de la vida que las engloba y en el que operan.

Nótese el amplio grado de autonomía que tiene cada uno de los tres modos culturales. Esta autonomía marca no solo la fuerte identidad que posee cada tipo de cultura sino las fronteras y los filtros que regulan los procesos de transferencia, interacción y apropiación y que a menudo ofrecen resistencias a la comunicación y recepción de las innovaciones.

prácticas del cotidiano son a menudo la rémora que resiste a los continuos cambios que se pretenden introducir desde el exterior en el sistema; otras veces son el reservorio de la mejor tradición (no la tradición reverenciada) al que las sociedades cultas pueden recurrir en momentos de desorientación. En cualquier caso, constituyen una realidad que no se puede obviar, la que podría ser observada al mirar a través del ojo panóptico de las aulas de un centro o de la cerradura de la puerta de una clase.

La cultura académica se objetiva en los textos científicos que produce la comunidad intelectual que cultiva este sector de conocimiento. Esta cultura ha tomado un especial auge a partir del impacto que el movimiento científico y las filosofías han tenido sobre las disciplinas pedagógicas desde el siglo XIX. Hoy, el conocimiento sobre educación se materializa en una tupida red de instituciones, publicaciones, círculos científicos y hasta en “colegios invisibles” que influyen como *lobbies* en las redes. El análisis de este tipo de cultura ha de ser predominantemente hermenéutico y genealógico, aunque también podría ser susceptible de análisis etnográficos mediante el registro de las prácticas de los investigadores, de los temas que estudian y de los que olvidan, de los métodos con que los abordan, de los grupos en que se organizan y de las relaciones que mantienen con los contextos de referencia y uso del conocimiento.

La tercera cultura de la escuela, la política o normativa, se materializa en los textos y acciones que promueven los planificadores y gestores de la educación formal y los agentes sociales que intervienen en su dinamización. En estos textos y comportamientos subyacen determinadas claves en las que se expresan las principales dimensiones de la cultura escolar: los escenarios o espacios en que se albergan las escuelas; los cronosistemas que ritman los procesos formativos; los contenidos y las disciplinas que pautan los currículos; los indicadores de control y evaluación del rendimiento en los sujetos y en la escuela como organización; los actores implícitos con sus atributos y roles de identidad (alumnos y enseñantes), y las interacciones del sistema con los diversos contextos sociales con los que se relaciona.

Estas culturas operan en el contexto globalizador del mundo de la vida, en el que a la vez cohabitan con otras culturas, con las que la formativa interacciona asimismo. Ello da origen a una gran diversificación de formaciones culturales, en función de la extracción social de los sujetos, de los niveles institucionales, de las tradiciones de sus profesores, del tipo de escuela, de las formacio-

nes sociales en las que se gestan y a las que se ordenan y de otras variables socioculturales.

El énfasis puesto por algunas orientaciones de la historiografía en la reconstrucción de las tradiciones discursivas y en su genealogía, que incluye a veces también, aunque no siempre, el análisis de las prácticas implícitas en estas dos dimensiones de la cultura escolar, la discursiva y la genética, es insuficiente para una necesaria explicación holística del campo. Esta limitación remite al obligado abordaje de los “silencios” que aún guarda la llamada “caja negra” de la intrahistoria escolar, de los que habló hace ya varias décadas el historiador británico Harold Silver, en los que operan justamente las reglas de su gramática y también los códigos del oficio profesional de los docentes, en su dimensión personal y corporativa (Silver, 1992). Tal abordaje puede ser planteado, ahora que las fronteras entre antropología, etnología e historia se difuminan, a través de la mirada etnográfica sobre los restos arqueológicos de las escuelas y de la lectura interpretativa de las fuentes en que se expresa y manifiesta la cultura empírica de las instituciones educativas en el pasado. Esta es en realidad la propuesta intelectual armnicista que quiere plantear este texto.

Con frecuencia, las formas de la cultura empírica se han impuesto en la práctica a las propuestas derivadas de los modos de gestión burocrática de las reformas y a las de los discursos académicos, de suerte que el cambio real o efectivo que los programas de innovación logran alcanzar en las acciones escolares y en los hábitos de los profesores está en gran parte determinado por la lógica de trabajo de lo que hacen como enseñantes. Estas prácticas, por lo demás, han sido a menudo deslegitimadas como simples e ingenuas por la pedagogía superior e ignoradas por la cultura que postulan los políticos, herederas ambas de las estrategias en que se fundó la gobernabilidad de los sistemas educativos bajo el Estado liberal que concibió la escuela como uno de sus dispositivos de normalización ciudadana.

CONTRIBUCIONES A LA HISTORIA INTELECTUAL DE LA EXPERIENCIA

Algunas constataciones que han puesto en valor la historiografía y la sociología histórica sobre la configuración de la cultura empírica de la escuela en los dos últimos siglos se pueden rastrear en trabajos aparecidos en los últimos años, a los que tal vez no se les ha prestado la debida atención, pero que ya intuyeron el capital cultural que estaba implícito en las acciones o prácticas de los docentes y de las escuelas. Entre ellos estarían los que comentamos seguidamente.

MAESTROS “IGNORANTES” CON OFICIO

Hace ya casi tres décadas, Miguel Pereyra tuvo el valor, y la originalidad, de resignificar el papel que los maestros de tradición gremial o artesana desempeñaron en la construcción de la profesión de enseñante. A este modelo de docencia se superpuso la que los liberales del XIX difundieron con el movimiento normalista, pero las prácticas de los maestros de la sociedad del antiguo régimen no quedaron totalmente abolidas, aunque los “maestros antiguos” pudieran ser perseguidos por los defensores de los “nuevos”, y a pesar de que a veces su pedagogía (su cultura) pudiera ser subestimada por la pretendidamente científica que postulaban los profesores de las Normales. Aquellas prácticas de oficio siguieron aplicándose en las escuelas de España por los maestros con certificado de aptitud (que no eran pocos), docentes sin título, e incluso por los egresados de las escuelas Normales, que se servían a menudo de los modos de enseñanza acreditados históricamente por una especie de proceso de selección cultural que hizo sobrevivir a las rutinas de mayor éxito en el desempeño de la profesión.

Pendolistas, calígrafos y maestros de ábaco y de primeras letras, de acreditada profesionalidad en el antiguo régimen, fueron marginados por el normalismo y por la historiografía liberal que legitimó el nuevo modelo. El corporativismo que afectaba a los gremios tradicionales chocó con la estrategia de cambio político y de afirmación de los nuevos académicos. A fines del siglo XVIII, algunos de

aquellos enseñantes y sus leccionistas o pasantes habían intentado, a través del Colegio Académico de Primeras Letras, mejorar su práctica con “ejercicios académicos”, esto es, de racionalizar sus soluciones didácticas al modo de un arte que armonizaba la praxis con la orientación teórica, cuestión que, como apunta Pereyra, ya había intuido Schleirmacher, que es precisamente uno de los pioneros de la hermenéutica, y de la defensa de la mediación entre la acción y la interpretación a través de la *phrónesis* y de lo que después se denominará “tacto pedagógico” (Pereyra, 1988, pp. 193-224).

CULTURA POPULAR Y FOLCPEDAGOGÍA

Como ha puesto de relieve Narciso de Gabriel, antes que las escuelas Normales quisieran normativizar e instituir la pedagogía escolar oficial existía una pedagogía popular (*folcpedagogía* la hemos llamado nosotros en otro trabajo) que, en parte al menos, sobrevivió al intento de normalización de la vida de las instituciones normalistas que el estatismo liberal español quiso imponer como sistema reglado en el siglo XIX y en los comienzos del XX, esto es, como ciencia normal.

Este autor ha destacado que no son solo los enseñantes, los pedagogos y los políticos quienes construyen y dictan normas; también lo hace la misma sociedad, y muy especialmente las familias de los niños y las niñas. De hecho, antes de que se instituyeran los sistemas nacionales de educación, la formación de los menores era resuelta por los propios padres, que tardarán en aceptar que se decida desde el exterior (la administración) lo que sus hijos debían hacer y aprender. La forma específica de cultura que nace y se desarrolla en estos contextos sociales es sin duda una modalidad cultural, la denominada por algunos cultura educativa popular, materializada en acciones que han llegado a constituir tradición, y que pese a los condicionamientos de la cultura dominante han logrado mantener una cierta coherencia operativa y simbólica.

Narciso de Gabriel sostiene, con base en sus estudios sobre Galicia, que buena parte de estas prácticas ha discurrido al margen del sistema escolar oficial. Esta cultura se muestra hoy al historiador

en dos ámbitos: el de las actividades específicas que estos sectores promueven y el de las formas de apropiación de la cultura escolar de los colectivos populares. Tales formas pueden no ser homogéneas, ya que tampoco el estamento pueblo lo es (campesinos rurales, artesanado urbano, proletariado asalariado). De Gabriel pasa revista a algunas de las prácticas que los maestros sin título usaron a lo largo del periodo de entresiglos XIX-XX, así como a la persistencia de ciertas formas pedagógicas hasta bien entrada la última centuria (De Gabriel, 2007, pp. 243-268).

Todos estos modos de escolarización dieron lugar a una folpedagogía, esto es, a una cultura educativa popular que inventó determinados métodos de alfabetización letrada y matemática, peculiares escenarios y tiempos, un primitivo utillaje de oficio y formas específicas de relación con los sujetos y con los contextos. Esta cultura, en parte arcaizante, pero de gran interés etnográfico y arqueológico, ha sido silenciada por la historiografía liberal, producto del mismo sistema que crea la escuela, la legitima y la universaliza. Igualmente ha sido despreciada por la nueva casta académica que valida las nuevas reglas de verdad de la cultura teórica. La recuperación o puesta en valor histórico de la cultura empírica se ha planteado ya, como hemos señalado al comienzo de este trabajo, en otras disciplinas, especialmente en las humanas que recuperan enfoques que replantean las relaciones entre modernidad y tradición y que atribuyen valor cultural a ciertas formas de sabiduría experiencial.

EL MAESTRO *BRICOLEUR* Y LAS TECNOLOGÍAS VERNÁCULAS

Como sugirieron las sociólogas Capitolina Díaz y Beatriz Prieto, el maestro ha afirmado a menudo su oficio práctico como un *bricoleur*, esto es, como un operario capaz de resolver situaciones problemáticas mediante la aplicación de procedimientos empíricos que él mismo concibe y desarrolla a través de la utilización de materiales a veces ya usados (Díaz y Prieto, 1996, pp. 19-25). El trabajo cotidiano del enseñante no se parecería ni al del científico ni al del artista, sino al del trabajador que recontextualiza saberes que otros

han definido y compone repertorios técnicos con recursos heteróclitos de muy diversa extracción. Este perfil de docente enfatiza la dimensión empírica de su cultura artesanal, aunque las habilidades que implique esta cultura no sean estrictamente profesionales en el sentido de destrezas especializadas.

Recientemente, Martin Lawn e Ian Grosvenor han puesto en valor los testimonios adscritos a la cultura material de la escuela, y dentro de esta a las llamadas tecnologías vernáculas. Estas materialidades, que en parte son invenciones o adaptaciones objetuales, iconográficas o textuales que los enseñantes realizan en sus propios lugares de trabajo, alcanzan hoy el estatus de mediaciones empíricas que ayudan a comprender e interpretar el arte de la enseñanza. Muchos de estos recursos no se han transmitido en las instituciones de formación sino a través de dispositivos creados por la misma corporación de enseñantes y de mecanismos no-formales de interacción. Algunos de ellos también proceden del exterior del universo escolar, es decir, de otros ámbitos del sistema social (Lawn y Grosvenor, 2005, pp. 201-218).

Entre los anteriores habría que prestar atención, por ejemplo, a los contenidos mostrados en las exposiciones y en las ferias. En el año 2007, Martin Lawn dirigió en el CEINCE un seminario sobre el tema *Exhibitions and the materiality of education*, en el que presentaron trabajos, innovadores en este campo, profesores de las universidades de Edimburgo, Birmingham, Dublín, Chicago, Tokio, Buenos Aires y Alcalá. Los textos debatidos evidenciaron cómo las exposiciones universales inventaron una mimesis del mundo y un muestrario de las materialidades que instrumentaron los sistemas de educación, en su etapa de *take off*, para implementar la práctica docente. Aquellas representaciones dieron origen a un imaginario social de realidades no-observables, exóticas en el primer caso, y a objetivaciones empíricas del emergente micromundo, en el segundo. Toda esta cultura es cultura empírica de la educación (Lawn, 2009).

No hay que olvidar, en relación con lo anterior, lo que Richard Sennett nos ha reiterado en sus escritos de sociología cultural, y de modo muy expreso en su conocida obra *El artesano*. En toda

acción humana productora de cultura hay siempre —subraya este autor— un anclaje material que expresa y determina los modos de producción y los círculos y rituales de sociabilidad (Sennet, 2006). Y esto mismo ocurre en la construcción de la profesionalidad de los docentes, sujetos que también crean artefactos y otras mediaciones materiales y técnicas para operacionalizar su trabajo.

LA BLACK BOX DE LA ESCUELA

La sociología británica de los años sesenta, principalmente la asociada a la escuela de Manchester, interesada en estudiar los procesos sociológicos relacionados con la igualdad, la diferenciación y el cambio social a través de la observación de la vida en la escuela, desembocó al final en el estudio de los mecanismos informales, no siempre evidentes, que operaban en el interior de las instituciones educativas. Ello condujo a los primeros análisis etnográficos modernos, basados en la observación metódica de la pragmática de la enseñanza.

Fue Collin Lacey, colaborador de Gluckman en el departamento de antropología de Manchester, quien inició esta línea de análisis, desmarcándose de los enfoques que dominaban en la investigación social, los vinculados a las orientaciones funcionalistas y cuantitativistas de la London School of Economics (Lacey, 1970). Estos paradigmas obedecían a la corriente de la aritmética política pero nunca implicaban variables “micro” inherentes al aula, reforzando la idea extendida entre los enseñantes acerca de las dificultades de cambio en las estructuras de la escuela y en sus relaciones con la sociedad. El modelo *input-output* nunca alcanzaba a explicar lo que ocurría en la *black box* de la escuela. Lacey se propuso en cambio investigar los hechos desde dentro hacia fuera. Para ello era necesario hacer una larga inmersión participante en las clases, siguiendo las reglas de la etnoantropología, y adoptar una óptica más cualitativa que se plasmaba en los cuadernos de campo. La escuela era un microcosmos en el que operaban las culturas del sistema social que era preciso conocer para explicar los resultados académicos y las relaciones de movilidad y cambio que a partir de sus prácticas

se generaban. Estas prácticas residían justamente en su caja negra.

Todos los trabajos interaccionistas y etnometodológicos que se llevaron a cabo en las décadas siguientes pusieron de manifiesto muchas pautas de la experiencia interna del cotidiano escolar, y por tanto de la cultura empírica de la escuela. Algunas de estas prácticas dominantes, incluso las decadentes, son expresión de la tradición. Otras, que pudieran considerarse emergentes, serían vistas como elementos de cambio originados en el interior del sistema. En todo caso, los registros etnográficos de este tipo de investigaciones revelan reglas, rutinas y hábitos que son patrones constituyentes de la cultura experiencial de la educación, y que en buena parte son independientes de las normas burocráticas y de las recomendaciones teóricas. Aunque las investigaciones comentadas han versado sobre la escuela del último medio siglo, que por lo demás también es un tiempo y un campo historiográfico, los procedimientos usados y los resultados pueden ser extrapolados e interpretados, con las variaciones de método y fuentes que correspondan, para el análisis de otras situaciones anteriores y para la interpretación de las continuidades y permanencias de la tradición que sobreviven en la cultura de la escuela, tal como hoy se nos presenta.

LOS PATTERNS DE LA CULTURA ESCOLAR

La Fundación Spencer patrocinó hace algunos años un seminario internacional que se reunió en la Universidad de Baja California, México, bajo la coordinación de Antonia Candela y Elsie Rockwell, a especialistas en diversas disciplinas que se ocupaban de estudios sobre la escuela (Candela y Rockwell, 2003). El objetivo era tratar de ensayar una respuesta multidisciplinaria y comparativa a la siguiente pregunta: *What in the world happens in classrooms?* En este grupo de trabajo intervinieron investigadores procedentes de diversos medios académicos, americanos y europeos, adscritos a distintas especialidades (antropología, lingüística, análisis del discurso, psicología, sociología e historia de la escuela) y a diversas orientaciones de investigación. Entre estas destacaban la psicología cultural de Vigotsky y Bruner, los análisis posestructurales y genealógicos de

Derrida y Foucault, el giro lingüístico y hermenéutico de Rorty y la historia cultural de la educación de Lawn, Grosvenor y Rousmaniere. El seminario, que se anunciaba bajo el título *Qualitative Classroom Research*, pretendía construir conocimiento significativo para explicar qué ha ocurrido y qué ocurre en el interior de las aulas en diferentes épocas y en distintos escenarios.

En la búsqueda de estos *patterns* de la cultura escolar, con invariantes transnacionales de tiempo y lugar y con diversidades culturales, el abordaje historiográfico de este grupo multidisciplinario afectó al estudio de las prácticas y discursos que han conformado el cotidiano de las instituciones, el desarrollo efectivo de las escuelas en las sucesivas reformas históricas, las apropiaciones que de las innovaciones han hecho los actores en la vida institucional cotidiana, las diferentes recepciones de las influencias exteriores, las persistencias técnicas en forma de tradiciones de ciertos *patterns* culturales y las variantes contextuales que ofrece la historia comparada de la educación y de la escolarización.

Regla aceptada por el grupo de investigación era que la educación histórica es un transversal en cualquier proceso de formación, y por consiguiente también en la preparación de los profesores. *Learning from the past* era una máxima en estos enfoques culturalistas de la formación, el cambio y la innovación. Como todo enfoque cultural, y no meramente tecnocientista, este seminario, al asumir que la escuela ha sido una construcción sociohistórica, introdujo las categorías de tiempo y memoria como perspectivas analíticas esenciales en sus trabajos, constituyéndose por tanto en un círculo no solo etnohistórico sino también hermenéutico.

DEL TACTO A LA PHRÓNESIS

Algunos manuales de pedagogía usados a fines del siglo XIX y principios del XX aludieron a la cultura empírica de la escuela, sirviéndose para ello del constructo denominado “tacto”, una especie de competencia pedagógica de carácter práctico que los maestros debían poseer y usar para traducir a la realidad las recomendaciones educativas teóricas o normativas. Este saber prudencial, que

ha analizado en textos portugueses, españoles y franceses Laura Guirão, es afín al de tacto/*prónesis* del que hablan algunos círculos hermenéuticos, una dimensión que formaría parte del *habitus* de los docentes y que habría de ser incluida también dentro del ámbito de la cultura pragmática de la enseñanza (Guirão, 2005).

Georg Kerchensteiner habló del “tacto pedagógico”, definiéndolo como la capacidad de aplicar rápidamente y con seguridad los medios disponibles para resolver situaciones problemáticas. También lo conceptualizó como una “sensibilidad” para encontrar la “solución adecuada” a cada una de las “situaciones diferentes” que podían darse en el cotidiano escolar, o de traducir y aplicar las “reglas pedagógicas” generales a cada caso (Kerchensteiner, 1928). Nada podría reemplazar a este tacto, ni la erudición, por vasta y científica que fuese, ni el ejercicio de la actividad. Lo que el llamaba la “capacidad para ejercer influencia pedagógica” era una especie de fusión práctica de *eros* y de *ethos* y estaba asociada a la intuición y a la sensibilidad constitutivas del tacto personal. La proposición, en definitiva, no era otra cosa que una versión del *habitus* de los enseñantes, y también una cualidad corporativa atribuida a la profesión.

Gadamer y su discípulo Van Manen han utilizado asimismo este constructo asociándolo en parte a la *prónesis* aristotélica, una especie de categoría ética que algunos vinculan a la sabiduría prudencial que asegura el acierto en la gobernabilidad de los asuntos humanos. Toda decisión moral acertada, y la cultura de la escuela se nutre de este tipo de acciones, requiere del tacto, dispositivo que, como advirtió Gadamer, al igual que el gusto en la estética, no es producido por la razón, y que es indemostrable, pero resulta tan seguro como el más vital de los sentidos. Para Van Manen, que aplica este dispositivo a la sensibilidad pedagógica, el tacto sería un hábito próximo a la intuición moral y a ciertas actitudes, enraizadas en la experiencia, capaces de resolver de forma inteligente las situaciones no previstas (Van Manen, 1998; Gadamer, 2006).

Tacto, sentido común y sensibilidad son ingredientes de la devaluada razón práctica que formarían parte del *habitus* que constituye la profesión de enseñante. Frente a la lógica puramente

instrumental, fundamentada en las recetas derivadas de la ciencia positiva, la sensibilidad y el tacto serían aptitudes prácticas, no extraídas de un saber teórico ni tecnológico, adecuadas, según muestra Lourdes Otero, para percibir situaciones complejas y comportarse con habilidad resolutoria ante ellas. Para esta autora, que apoya su reflexión en Gadamer y Jauss, el tacto es una forma del *ethos* común, que se traduce en medida y sabiduría, que se adquiere por la experiencia y la ejemplaridad, no por el conocimiento científico-técnico (Otero, 2008).

Este *ethos* es, como se sabe, inherente a la tradición práctica de la pedagogía y de la cultura de la escuela. Desde esta perspectiva, la cultura empírica, la que se relaciona con el mundo de la experiencia, la impregnación comunitarista y el sentido compartido de la aplicación, estaría en línea de la *phronesis* clásica. Tales patrones formativos, que fueron desprestigiados por el racionalismo ilustrado y el positivismo, se recuperan desde esta nueva hermenéutica. El análisis de la cultura escolar en el marco de estas proposiciones conduce a destacar que no todo se aprende por razonamiento, y que muchos elementos de la cultura educativa se internalizan por pertenencia a una comunidad, a través de la mimesis, o por ósmosis de participación con el medio en que se opera. Ello indica que el tacto es inducido por los modos de sociabilidad. La nueva historia de las emociones vendría a reforzar este planteamiento (Escolano, 2018).

También el “cultivo del sí mismo” del que hablaba Gadamer, que Foucault formula después bajo la expresión “cuidado del yo” (Foucault, 1996), podría ser el resultado efectual de la reflexividad y del tacto. El yo reflexivo es el que conduce al “educar es educarse”, una acertada expresión que enunció el filósofo de *Verdad y método*. La cultura es, según estos enunciados de la hermenéutica, cuidado y cultivo, y la *paideia* es una forma de *ludus*, entre estética y moral, que aseguraría el ejercicio de la razón práctica, la formación del carácter y la creación de sentido.

Jauss, filósofo de la escuela de Constanza, alude a las dos funciones que desempeña el “arte docente”: la de instituir normas y proponer a los demás modelos ejemplares, y la de comunicar significados a través de las formas elementales de acción. Los modelos pueden promover adhesiones libres o interpretaciones, y en la dimensión intersubjetiva, propiamente hermenéutica, abocan al consenso abierto o a la discusión retórica. Ambas consecuencias, de cuño también aristotélico, rehabilitan el valor del saber práctico y su aplicación a las relaciones entre sujetos morales, como lo son los implicados en procesos formativos. Jauss sobrepone en esta conclusión la retórica de Gadamer al lenguaje en parte aún idealista de Habermas. La prudencia salvaría la diferencia, la alteridad, lo que vendría a enriquecer la experiencia y el discurso, más allá del consenso del mejor argumento que puede ocultar la diversidad. La metáfora viva de Paul Ricoeur permitiría complementariamente abrir en espectro la semántica de los relatos en una comunidad interpretativa democrática y pluritópica, como la que propone Antonio Valleriani, del Círculo de Teramo, en Italia (Valleriani, 1995).

ETNOHISTORIA Y HERMENÉUTICA

Bien, concluyamos. ¿Cómo acercarnos a la investigación histórica de esta cultura empírica, que es por otro lado la que más atractivo puede tener para que los profesores problematicen vitalmente su presente incorporando la reflexividad sobre la praxis como acción esencial en los procesos de autocomprensión narrativa y en las estrategias de innovación? Un interrogante algo largo que se puede sintetizar es el que sigue: ¿cómo entender el *learning from de past* en clave más antropológica o histórico-cultural, e incorporar la memoria al desarrollo personal e intelectual de los docentes?

El historiador construye la realidad no solo mediante procedimientos etnográficos sino también narrativos. Los historiadores contamos historias, como dice Jerome Bruner, a través de relatos (Bruner, 2000). Mediante estos narratorios aprehendemos una cultura, dotada de símbolos y significados, racionales y no racionales.

Al interpretarlos configuramos un texto estructurado conforme a ciertas reglas que ordenan la narración en tiempos, acciones, agentes y argumentos. Este texto no tiene en principio una única lectura. Será el círculo hermenéutico el que tratará de crear una lectura negociada y coherente de sus contenidos y de su supuesto discurso, que no excluya la diferencia, sino que incluso en ocasiones la asuma y potencie. Finalmente, al dotar de coherencia al texto lo convertimos en contenido de la historia.

En definitiva, la propuesta intelectual que aquí hemos desarrollado trata de ensayar una nueva arqueo-genealogía de las palabras, las imágenes y las cosas que oriente primero la deconstrucción y luego la construcción intersubjetiva, en la línea de lo que ya sugirió Hayden White (White, 1992). Bajo esta estrategia —que tanto en la fase etno- como en la interpretativa parte de hipótesis-sospecha y conduce a la dialogicidad en la que todas las lecturas son posibles, aunque algunas resulten más plausibles que otras— podemos aproximarnos a descodificar las pautas visibles y no visibles de la cultura escolar, de su gramática. Y esta operación, para que sea asumida en democracia cultural, habrá de abordarse con la participación de los prácticos, los administradores y los académicos, esto es, mediante la interacción y, si es posible, la convergencia entre las tres culturas de la escuela.

Algunos elementos de la cultura empírica fueron introducidos en otras etapas históricas como innovaciones, tal como destacaron Tyack y Cuban, y pasaron después al estrato de rudimentos decadentes de nivel arqueológico (Tyack y Cuban, 2000). Otros, como hemos dicho, han sobrevivido a varias reformas. Estas tradiciones, como señalan Romero y De Luis, apoyándose en el consejo de Habermas, deben de ser investigadas como costumbres colectivas a la luz del conocimiento disponible (Romero y De Luis, 2007). No han de ser por tanto objeto de exclusión o de marginación. La tradición sostenida, el peso de la costumbre y el hábito, además de dar seguridad y estabilidad al sistema de cultura y a los individuos,

y de ofrecer resistencia a la compulsiva obsesión reformadora de las burocracias y academias, es también una tradición de sentido en la que, incluso críticamente, nos podemos instalar sin prejuicios.

Las prácticas no son acciones neutras, sino creaciones socio-culturales. Se nutren de memorias que construyen sentido cultural y contribuyen al desarrollo de la profesionalidad de los docentes. Frank McCourt en su relato autobiográfico *El profesor* confiesa: “El camino de la pedagogía es largo. Soy un profesor nuevo y estoy aprendiendo con la práctica... Jugueteo con los instrumentos de mi nuevo oficio... El bolígrafo rojo (por ejemplo), utilizado para anotar cosas malas, es el arma más poderosa del profesor”. Los profesores de pedagogía de la Universidad de Nueva York le hablaron de las filosofías de la educación, de los imperativos morales de la enseñanza y de las teorías de la *gestalt*, entre otras cosas, pero nunca de cómo afrontar y resolver las situaciones críticas con las que se iba a enfrentar en el aula, donde iba a desempeñar papeles de erudito de poca monta, sargento instructor, moralista, payaso, paño de lágrimas, bufón, psicoterapeuta, madre-padre-hermanotío y otros. En la Universidad había asignaturas que trataban de cómo enseñar impartidas por profesores que no sabían enseñar. “Impartí”, resume el autor al final de su narratorio, “miles de clases, y cada hora la viví como un duelo (tu contra ellos/ellos contra ti) en busca de un orden que instaurara la paz y el silencio, valores climáticos sostenibles para desempeñar con cierta dignidad el oficio”. Y —añadimos nosotros— para crear una comunidad emocional, en el sentido que da a este concepto Barbara H. Rosenwein (Rosenwein, 2006). Estas conductas son también culturales, aunque estén muy alejadas de los modelos con que tratamos de gobernar el cotidiano de las aulas. Entender estos procesos convierte al enseñante en un intelectual, que no solo gestionada la vida escolar sino que la interpreta reflexiva y críticamente, lo que atribuye nuevos valores a la explicación histórica.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- Candela, A., y Rockwell, E. (eds.) (2003). *What in the world happens in classrooms? Qualitative Classroom Research (QCR)*. México: Fundación Spencer.
- Díaz, C., y Prieto, B. (1996). Entre el bricolage y la ciencia. *Vela Mayor*, (9), 19-25.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación (MEC)*, (n. extra), 201-218.
- Escolano, A. (2017). *La escuela como cultura. Experiencia, memoria, arqueología*. Campinas Alínea.
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid-Berlaga: Visión Libros/CEINCE.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y escritos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Guirão, L. (2005). *Tacto, bom senso e prudência nos manuais de pedagogia e didática do magistério primário: a dimensão hermenéutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950)* [Tesis de Maestría]. Universidade de Lisboa.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Kerchensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Lawn, M. (dir.) (2009). *Modelling the future. Exhibitions and materiality of education*. Oxford-Berlaga: Symposium Books/CEINCE.
- Lawn, M., y Grosvenor, I. (eds.). (2005). *Materialities of schooling*. Oxford: Symposium Books.
- McCourt, F. (2006). *El profesor*. Barcelona: Maeva.
- Otero, L. (2008). El didacticismo, un valor rehabilitado por las estéticas de la hermenéutica. En J. Esteban (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*. Berlaga de Duero-Valladolid: CEINCE/UEMC.
- Paolone, A. R. (2006). La crítica al sistema scolastico selettivo e la nascita dell'etnografia británica della scuola. *Annali di Storia dell'Educazione*, (13), pp. 297-318.
- Pereyra, M. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de Educación*, (n. extra), pp. 193-224.

- Romero, J., y De Luis, A. (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valleriani, A. (ed.) (1995). *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*. Teramo: Andromeda.
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Juan Carlos González Faraco (2022).

Con ojos no tan extraños: poetas españoles en los libros escolares mexicanos.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 49-83)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

CON OJOS NO TAN EXTRAÑOS:
POETAS ESPAÑOLES EN LIBROS
ESCOLARES MEXICANOS, 1921-1959

Juan Carlos González Faraco

El volumen 120 de la Biblioteca Enciclopédica Popular de México, que vio la luz en 1946, lleva por título *Literatura castellana del siglo XI al siglo XX*. Desde mayo de 1944 hasta noviembre de ese año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue publicando cada semana uno de estos libros breves, austeros y variopintos, desde textos clásicos de la literatura universal hasta opúsculos de índole puramente práctica, como el *Manual de avicultura y cultivo del trigo*, que sigue al dedicado a la literatura española. El logro de la finalidad social y educadora de este proyecto se basaba en una circulación masiva (en dos años y medio, 232 títulos y tres millones y medio de ejemplares) facilitada por unos precios muy asequibles.

Emilio Abreu Gómez, autor del volumen 120, advierte, en su escueto prólogo, que tan solo “se trata de una selección fácil, sencilla, que sirva como de iniciación al conocimiento gustoso de las letras castellanas”. Efectivamente, su libro viene a ser una antología de textos, subdivididos, primero, en prosa y verso, y dentro de estas dos categorías, en tres grandes fases históricas: Edad Media, Renacimiento y Época Moderna. Abreu reúne, sin añadir comentario alguno, a un elenco de escritores de estas diferentes épocas. En la que llama “Moderna”, presta más atención a la prosa que a la poesía, e incluye tan solo media docena de poemas de otros tantos poetas: Espronceda, Bécquer, Salvador Rueda, Antonio Machado,

Juan Ramón Jiménez y Ramón Pérez de Ayala, ateniéndose, como suele ser costumbre, a un sentido estrictamente nacional de la producción literaria.

Es de suponer que Abreu intentó recoger, en su apretada síntesis, fragmentos de aquellos autores a los que consideraba imprescindibles y significativos en la literatura española, con el fin de popularizarlos y fomentar su lectura en extensas capas de la población mexicana. Su antología, por este motivo y también por su misma factura, puede recordar a un libro de lectura escolar en el que, al igual que en esta obrita, se suceden textos de distinta autoría con un propósito primordialmente formativo y de culturización. Al fin y al cabo, la escuela es la primera y más importante agencia contemporánea de transmisión de cultura y de educación de masas.

En lo tocante al aprendizaje de la lectura y a la formación literaria, es, sin duda, una institución decisiva. Nuestras primeras experiencias lectoras, nuestros primeros contactos con la literatura han tenido lugar en la escuela, a través de libros en los que los fragmentos elegidos suelen aparecer acompañados de iconografía, ejercicios y otros complementos didácticos. Para la mayoría de las personas, las lecturas escolares, especialmente si se trata de los clásicos, representan no solo su primera sino probablemente su única lectura de estas obras y, en todo caso, la fuente matriz de su educación literaria y de su relación con los libros.

La lectura es la piedra angular de la educación. De ahí la trascendencia de su camino de aprendizaje, es decir, de cuáles sean, en uno u otro espacio y tiempo, las respuestas a cuestiones como estas: a partir de qué textos se ha forjado nuestra experiencia como lectores; qué presencias y qué ausencias advertimos en los libros de lectura; cómo esos textos y sus autores han llegado hasta nosotros durante la escolaridad. En suma, cómo se nos han dado a leer. A estas y a otras preguntas pretende responder un proyecto¹ de investigación,

¹ Nos referimos al proyecto *Lectio*: “Lectura y educación literaria: Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez y Federico García Lorca en la cultura escolar española e hispanoamericana. Un estudio histórico y pedagógico”, un proyecto

de carácter histórico-pedagógico y, en cierta medida, transcultural, que tiene como fuente sustancial, aunque no única, los manuales de lectura, lengua y literatura de educación primaria, secundaria y bachillerato, utilizados en las instituciones educativas españolas e hispanoamericanas durante los últimos cien años. Con ayuda de ciertas categorías de observación y análisis, hemos rastreado, registrado y estudiado la presencia en ellos de textos de escritores españoles, principalmente de poetas relevantes del siglo XX.

El programa de trabajo,² ya muy avanzado en lo que respecta a la historia de la cultura escolar española, ha recorrido un menor trecho en otros países hispanohablantes. Este capítulo es tan solo una muestra primeriza de las actividades de investigación llevadas a cabo en México, para la que nos hemos valido de manuales escolares, amén de otros elementos de la cultura material de la escuela, documentación diversa y entrevistas personales a distintos actores educativos, especialmente a docentes. Se trata, pues, de un estudio preliminar o, si se quiere, exploratorio, de carácter básicamente analítico-descriptivo, nacido, casi exclusivamente, del análisis de libros de lectura de educación primaria y limitado a un periodo temporal específico: 1921-1959.

nacional I+D (Cód. RTT2018-098692-B-100). Queremos expresar nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, a la Fundación Zenobia y Juan Ramón Jiménez, al Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), y a sus respectivos directores: Antonio Ramírez Almanza y Agustín Escolano Benito.

² Este capítulo no hubiera sido posible sin la generosa ayuda de muchas personas, tanto en México como en España, a las que quiero expresar mi más sentido agradecimiento; en especial a las doctoras Inés Dussel (DIE-CINVESTAV), Rosalía Menéndez Martínez (UPN), Gabriela Ossenbach Sauter (UNED) y Élica Lucila Campos Alba (SEIEM). Deseo igualmente dar las gracias a los doctores Heliodoro M. Pérez Moreno y Juan Ramón Jiménez Vicioso, al Grupo de Estudios Culturales en Educación y a la Dirección del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva.

TEXTOS Y CONTEXTOS EN LA
EDUCACIÓN MEXICANA (1921-1959)

Desde su mismo nacimiento, escribe M. Rodríguez (2015, p. 20), los libros escolares “empezaron a ser pensados no solo como el producto de consideraciones de tipo didáctico o disciplinar, sino también como el resultado de la convergencia de otras lógicas como las de la política, el mercado y las empresas editoriales”. En las decisiones que toman los autores y las editoriales de estos libros concurre, en uno u otro grado, un conjunto de factores: prescripciones y recomendaciones oficiales, razones disciplinares y psicopedagógicas, convenciones técnicas, que varían de un tiempo a otro, y ciertos patrones que, creados por algunos autores, hacen fortuna y tienden a ser imitados. A todos ellos hay que sumar las ideas y los gustos particulares de cada autor y de cada casa editora. Este concurso de motivaciones no puede ser, en ningún caso, ajeno al contexto histórico y al clima cultural en que se escribe y se edita el libro escolar, lo que no implica una respuesta común y uniforme (Loyo y Torres, 1991), salvo en el caso de un proyecto editorial que lo pretenda expresamente, sirviéndose de controles ideológicos exhaustivos de las publicaciones o del monopolio de su producción.

Aun en ese extremo, el libro escolar es un artefacto inerte que solo cobra vida en la escuela, cuando se transforma en elemento activo de su cultura, de sus reglas y rituales, y de sus prácticas cotidianas (Rockwell, 2001); lo que, naturalmente, no invalida el hecho palmario de que la cultura escolar y sus dispositivos reflejan, en una u otra medida, las tendencias culturales, sociales, políticas o ideológicas de su espacio-tiempo (Martens y Soto, 2012). No por azar, el estudio de la cultura material de la escuela y, en su seno, la manualística, se han convertido en un campo científico próspero, precisamente por esa rica densidad de significado y pluralidad funcional que presentan estos objetos, extraordinariamente útiles para indagar, por ejemplo, en la genealogía y constitución de las disciplinas o en la construcción cultural de los imaginarios nacio-

nales, la ciudadanía y la infancia (Ossenbanch y Somoza, 2000; Mora Luna, 2011; Ossenbach, 2014; Rodríguez, 2015; Munakata, 2016; Escolano, 2016).

Ahora bien, contemplados en su mera materialidad, los manuales son, por encima de todo, dispositivos pedagógicos de los que se han valido tradicionalmente las escuelas y sus actores, maestros y estudiantes, en los procesos de enseñar y aprender disciplinas académicas o saberes de uno u otro género. Como tales, obedecen a una lógica, a una “gramática”, a una serie de normas más o menos explícitas que, con variaciones, han perdurado a lo largo del tiempo. Incluso en esta era digital, el libro de texto conserva un lugar de privilegio en la vida escolar. Si interpretamos la enseñanza como una labor de traducción, el maestro sería una especie de emisario e intermediario que, como un pastor Biblia en mano, traduce, con la ayuda de un manual, el conocimiento científico, lo transfiere y asiste a su transmutación en conocimiento escolar, a partir de textos deliberadamente seleccionados (Escolano, 2015, pp. 625-641).

¿Qué sucede cuando esta “alquimia” se aplica a una obra creativa? ¿Qué consecuencias se derivan de esta operación que se cifra, usualmente, en acotar un texto, extraerlo de su territorio natural y encuadrarlo en una crestomatía para niños o adolescentes, en un manual de enseñanza de la literatura, o incluso en una lección de métrica o morfosintaxis? ¿Qué clase de lectura es, en suma, una lectura pedagógica? Pensemos, por ejemplo, en el *Quijote* y en *Platero y yo*, obras intensa y extensamente escolarizadas en países de habla española, a las que hemos dedicado algunos trabajos en los que hemos tratado de encarar y aclarar, en lo posible, estos interrogantes (por ejemplo en González-Faraco, 2010; González-Faraco, Pérez-Moreno y Ramírez Almanza, 2017; González-Faraco, Pérez Moreno y Jiménez-Vicioso, 2018; González-Faraco, Jiménez-Vicioso y Pérez-Moreno, 2021).

Por otra parte, ni el discurso pedagógico, ni el conocimiento científico ni menos aún los modos de pensar y vivir permanecen inmóviles, aunque no todo cambie. La educación, desde los mismos

orígenes de los sistemas escolares hace más de dos siglos, ha sido convertida, con asiduidad, en un campo de batalla político y social. No es de extrañar que la cultura escolar y sus artefactos exhiban las huellas y, a veces, las heridas de ese combate, en ocasiones tenso y dramático. Los libros de texto, sobre todo en determinadas fases o situaciones históricas, dan cuenta de ello, acercándose, a veces peligrosamente, al adoctrinamiento o a la propaganda más burda. No obstante, la historia, y en particular la historia de la educación, si es leída y escrita con ecuanimidad, no cesa de mostrarnos ejemplos incontestables de algo que, en un solo verso, sintetizó magistralmente Antonio Machado: “Todo pasa y todo queda”. Es decir, que la cultura y la vida humana son un palimpsesto tejido de cambios y permanencias. De ahí que reducir el análisis histórico-educativo a leyes de reforma, preceptos normativos o declaraciones institucionales (sobre todo cuando proclaman y auguran novedades y mutaciones absolutas), suele conducir a un entendimiento insuficiente y desfigurado de la complejidad de la cultura escolar, en la que nunca faltan contradicciones, paradojas, disidencias y anacronías.

Es típica la tentación de observar y contar la historia de la educación y de la escuela como correlato y trasunto de la historia política, acaso por esa firme creencia en la educación como motor esencial de la transformación de la sociedad, que forma parte inevitable del discurso político contemporáneo desde la Ilustración. Sin embargo, tal correspondencia es, cuando menos, discutible y, en cualquier caso, debe ser muy matizada. La cultura escolar —ya lo hemos apuntado— obedece a un complejo ensamblaje de actores y factores que no bailan necesariamente a un mismo compás (Escolano, 2000).

En un lúcido trabajo sobre la escolarización moderna, Inés Dussel (2013), da un buen repaso a una serie de conceptos útiles para comprender los procesos de construcción de la escuela contemporánea (entre ellos el de cultura escolar). La cultura de la escuela, en efecto, es el resultado de una compleja combinatoria de textos normativos, códigos variablemente compartidos, ritos y

formas de operar, que confluyen y pueden entrar en colisión en un ámbito cotidiano y singular: el de la experiencia social y cultural dentro de una determinada institución educativa. Solo una mirada naturalista y penetrante, es decir, etnográfica, puede proporcionarnos un conocimiento sustantivo de algo que se manifiesta, es decir, que se encarna y realiza de modo múltiple, diverso y, en buena medida, impredecible, pues tiene mucho de acontecimiento. En nuestro programa de investigación es así como hemos contemplado y concebido los libros escolares, objetos distintivos de la escolaridad y, en términos etnográficos, informantes de calidad de una escuela, un lugar y un tiempo, a veces lejano (Munakata, 2016). En suma, una vía para el conocimiento cultural de la escolaridad, de su intrahistoria.

A través de ellos³ hemos intentado intuir primero, constatar después y finalmente comprender las pautas que se han observado en las escuelas, a lo largo del tiempo, para mostrar los textos literarios a los niños y dárselos a leer. Para este trabajo, como ya anunciamos, nos hemos decantado solo por libros de lectura preferentemente dirigidos a la educación primaria. El periodo elegido no lo ha sido al azar: 1921 y 1959 son años muy significativos en la historia de la educación mexicana, los de la creación de la Secretaría de Educación Pública y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), por impulso, respectivamente, de José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, figuras eminentes de la cultura y la política mexicanas del siglo XX (Quintanilla, 2017; Dussel, 2017).

³ Los libros utilizados específicamente para este capítulo proceden de varias colecciones institucionales y privadas. Entre las primeras destaca la de la Biblioteca Gregorio López Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Ajusco, Ciudad de México). Mi sincero agradecimiento a Aurora Saavedra Sola, Rosenda Ruiz Figueroa y Brenda Ruiz Castro, al CEINCE y a la Biblioteca MANES de la UNED. También agradecemos su apoyo a todas aquellas personas que nos han facilitado manuales propios o nos han ayudado a localizarlos y consultarlos, especialmente a Lucía Martínez Moctezuma, Ana María del Socorro García García, Irma Leticia Moreno Gutiérrez, Laura Olivia Aguirre Benítez y Guillermina Guadarrama.



Figura 1. D. Delgadillo,
Saber leer. Libro cuarto, 1931.

Aunque en circunstancias dispares de la historia de México y sin olvidar sus diferentes visiones de la nación y de la educación, ambos proyectos participan de la idea común (que ya tenía sus antecedentes) de que el sistema educativo debe cooperar en la integración nacional de un país conformado por un mosaico de razas y culturas, en palabras de Josefina Vázquez (1967). Al fin y al cabo este había sido, en su origen, uno de los motivos capitales de la fundación de los sistemas escolares modernos: contribuir, mediante procesos de socialización masiva de la infancia y la juventud, a la construcción de los estados nacionales y a la fabricación de sus ciudadanos, de acuerdo con un imaginario colectivo tejido de hechos y mitos, historias y leyendas, razones y emociones, principios, valores y símbolos. Con énfasis y perspectivas distintas y, en parte, distantes, la idea de promover una identidad nacional compartida por todos los mexicanos y de avivar en la población, desde muy temprana edad, los sentimientos patrióticos, estuvo presente a lo largo de ese periodo, y se vería incluso reforzada con el llamado “Plan de los Once Años” y la política federal de libros de texto únicos y gratuitos (Sigüenza Orozco, 2005; Ixba Alejos, 2014).

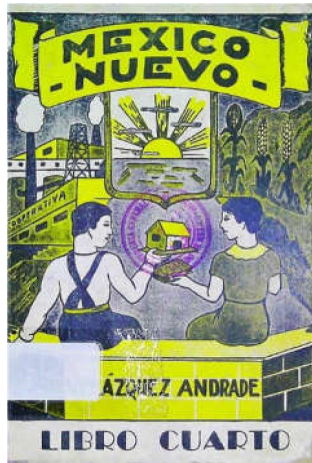


Figura 2. M. Velázquez, *México nuevo*.
Libro cuarto de lectura, 1940.

Vasconcelos comprendió la importancia del pasado y su relato en esta ardua empresa de crear una comunidad nacional cohesionada, tras el turbulento periodo revolucionario sembrado de conflicto y división, además de la necesidad de oponer resistencia a la cultura norteamericana, volviendo la mirada hacia las repúblicas latinoamericanas hermanas. Este discurso inspiraría la política educativa en lo sucesivo, y se iría plasmando, de uno u otro modo, en los manuales escolares. Como afirma Lucía Martínez Moctezuma (2003), “durante dos siglos los contenidos de los libros de texto se han abocado a transmitir los saberes que el Estado ha considerado como socialmente adecuados”, según los objetivos predominantes en cada etapa política, marcada, con frecuencia, por la presidencia de turno. Con los libros de texto gratuitos, insiste la misma autora, el Estado pretendía, por supuesto, responder a la demanda educativa de las clases populares, pero también “ejercer, a través de ellos, la dirección cultural, moral y política de la sociedad”.

Ensaltar, con un acento casi hagiográfico, a los próceres nacionales, buscar las auténticas raíces de la nación en los tiempos prehispánicos y en las culturas indígenas, y subrayar la pertenencia

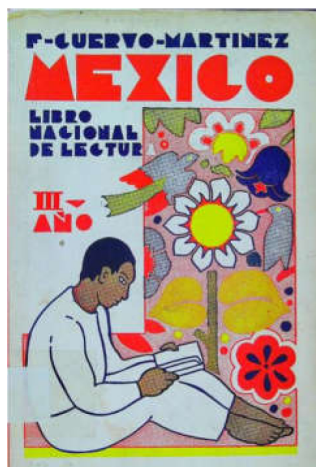


Figura 3. F. Cuervo, *México*.
Libro nacional de lectura, 1952.

al ámbito cultural latinoamericano serán, en adelante, referencias formativas constantes en la vida de cualquier mexicano. Simultáneamente, durante esas décadas centrales del siglo XX, los tres siglos de colonización española serán frecuente objeto de crítica, variable en interpretación e intensidad, llegando a quedar prácticamente borrados de los libros escolares como si nunca hubieran acontecido, durante la etapa de la llamada “educación socialista”, implantada por el gobierno de Lázaro Cárdenas (Vázquez, 1967, p. 213; Montes de Oca, 2007). Como todo nacionalismo, el mexicano tiene sus santos y sus villanos, sus héroes y sus malvados predilectos, visitantes regulares de las escuelas a través de las lecturas o las páginas de los manuales de historia y de civismo (Galván Lafarga, 2010; Mendoza Ramírez, 2010; Menéndez Martínez, 2010).

En la etapa siguiente, en sucesivos mandatos presidenciales, se iría produciendo un giro político sustancial, que se caracterizaría, frente al cardenismo, por una “atmósfera de reconciliación” nacional, combinada con el espíritu internacionalista de las Naciones Unidas y el ideario de los derechos humanos, en un intento de conju-

gar el patriotismo y una intensa “mexicanización” de la escuela con la defensa de la solidaridad internacional (Vázquez, 1967). En ese periodo se hizo manifiesta la influencia benéfica del exilio español, particularmente en iniciativas culturales y educativas. En los libros de texto irían desapareciendo las huellas ideológicas de la escuela socialista anterior, en beneficio de un mensaje más propiamente nacionalista, cívico y plural, en gran medida promovido por Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública en dos ocasiones durante esa veintena de años, siendo finalmente el artífice, entre otras muchas cosas, del programa de creación y distribución de libros gratuitos (Dussel e Ydesen, 2017), una idea que, a juicio de Cecilia Greaves (2001), ya estaba presente en el programa de Vasconcelos.

POETAS ESPAÑOLES EN LECTURAS ESCOLARES MEXICANAS

Vale la pena insistir en que la elección de uno u otro texto para enseñar a leer, transmitir saberes, ideas y sentimientos a los niños, captando su atención y, si es posible, provocando su gozo, obedece a un conjunto de variables, tantas en número como heterogéneas en cualidad. La lectura, en todo caso, es un término, un concepto, una experiencia, un ámbito, en fin, rico en expresiones, significados y sentidos. Con un simple cotejo de libros de distintas autorías y épocas, queda de inmediato en evidencia que la lectura —y ahora nos referimos específicamente a la lectura con intención educativa— es entendida de maneras distintas, dispares y, a veces, antagónicas. La reciente polémica que desataron las palabras de un alto responsable de la SEP sobre la naturaleza y el objetivo primordial de las lecturas escolares, es solo una prueba más de un debate antiguo y, a lo que se ve, inacabable. A lo largo del periodo de tiempo considerado en este capítulo ese debate está regularmente presente. No hay más que leer los prólogos o advertencias que los autores o las entidades editoras introducen en las primeras páginas de sus manuales, o examinar comparadamente los modelos de textos y de iconografía que emplean, desde la cubierta hasta la última página.

Enseñar y deleitar, enseñar o deleitar, esas son, valiéndonos de las palabras de Cervantes, las dos alternativas básicas entre las que se ha movido la idea de lectura escolar. Cuando se da preponderancia a un propósito doctrinal o técnico, el deleite pasa a un segundo plano. El texto se pone al servicio de una “causa superior”. Por eso, cuando los textos se escolarizan mediante su traducción pedagógica, se transforman, con cierta regularidad, en pretextos para alcanzar uno u otro fin extraño a su prístina condición. En cierto modo, pierden su sentido (Mèlich 2015). Los resultados de esta transmutación no son siempre satisfactorios para la formación y la experiencia lectora, ni, en consecuencia, para despertar y afianzar en el neolector la pasión por la lectura y los libros, pues la sustancia narrativa del texto se diluye en favor de su funcionalidad didáctica, política o moral, educativa a la postre. Lógicamente, el factor histórico es crítico para situar y comprender en su integridad estos procesos, de ahí que nuestros estudios hayan adoptado esa perspectiva que cabría calificar de etnohistórica o, si se quiere, histórico-cultural.

A lo largo de las décadas analizadas, la educación mexicana está plagada de ejemplos que podrían ilustrar, paradigmáticamente, estos procesos de selección y conversión pedagógica de textos, mediante los cuales estos se convierten en lecturas escolares de amplia difusión, subordinadas a un proyecto político-ideológico o de otro género, en todo caso alejado de su condición creativa o literaria original. El vehículo habitual es el libro escolar. En uno de sus meritorios catálogos de bibliografía pedagógica, Ziga Espinosa (1975) recoge más de un millar de “libros de lectura” de educación primaria, publicados entre 1850 y 1970. Bajo esa categoría se pueden cobijar libros muy diferentes, entre los cuales aquellos que consideramos prioritarios para nuestros objetivos, es decir, antologías, selecciones, florilegios o compendios de textos preferentemente literarios o análogos. Para este trabajo, que como ya se ha apuntado con anterioridad, tiene carácter exploratorio y limitado alcance, nos hemos valido de una muestra de unos 40 libros, publicados

entre 1922 y 1958 y repartidos equilibradamente a lo largo de esa cuarentena de años. Los resultados de los sucesivos análisis a que los hemos sometido (primero, de forma individualizada; a continuación, desde una perspectiva global, diacrónica y comprada) se exponen a continuación.

A lo largo de la década de 1920, y al menos hasta la mitad de la siguiente, los libros de lectura mexicanos recogen una discreta e irregular presencia de literatos españoles, fundamentalmente de los siglos XVIII y XIX, con contados ejemplos de fragmentos de autores y obras publicadas en el siglo XX. Faltan, casi por completo, poetas de la Generación del 98 y coetáneos, como Juan Ramón Jiménez, que ya para entonces había publicado numerosos libros y, desde luego, su obra más popular, *Platero y yo* (1914). Nada extraño si se comparan los manuales mexicanos con los españoles de ese periodo, en los que también se aprecia ese mismo retardo en la actualización de los textos, no siempre pero sí frecuentemente. En casos, las obras son meras reediciones que han repetido sus contenidos sin añadidos ni modificaciones importantes.

El cuarto *Libro nacional de lectura-escritura* (1922) forma parte de una serie concebida y producida para la educación primaria por la Secretaría de Educación Pública. En este volumen hallamos, en concordancia con el pensamiento de Vasconcelos, una selección de textos en prosa y verso principalmente de escritores mexicanos, acompañados por algunos de extranjeros, entre ellos de dos españoles: Ramón de Campoamor con su fábula “La carambola”, además de una versión versificada del cuento de Caperucita del modernista Francisco Villaespesa. Por su parte, María Luisa Ross, conocida autora de manuales, introduce, en la segunda edición de *El mundo de los niños* (1925), una mayor diversidad y contemporaneidad entre los textos escogidos, aunque con clara dominancia de los mexicanos e hispanoamericanos: entre otros poemas, los de Amado Nervo, Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou, regularmente presentes también, en esa década y en las siguientes, en los libros de texto españoles. Azorín, Concha Espina, Martínez Sierra, Ramón y Cajal

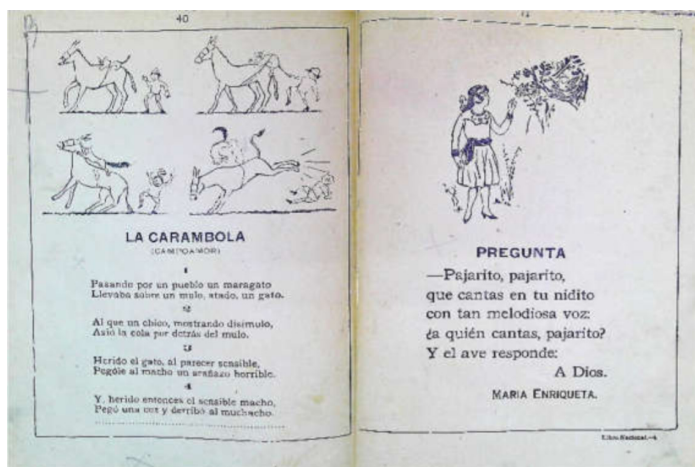


Figura 4. *Libro nacional de lectura-escritura*, SEP, 1922.

o Vital Aza representan las letras castellanas, mientras destaca la total ausencia de poetas españoles de los siglos XIX y XX. Como en otros casos, es difícil establecer un canon que explique las inclusiones y exclusiones de textos y autores, a no ser la discrecionalidad de la autora del libro.

En la serie *Infancia*, escrita por los profesores normalistas Abel Anaya y Antonio Pons, se advierte una tónica similar, a pesar de la participación activa en su edición de la célebre editorial Calleja de Madrid, bien patente en las estampas modernistas de Rafael de Penagos y José Robledano, brillantes y, hasta cierto punto, inesperadas por su extremada modernidad en un libro escolar, *Primeros pasos*, para niños mexicanos de seis a ocho años. En sus páginas solo aparece el ya mencionado poema de Francisco Villaespesa. En el segundo volumen (1926) de la serie, los profesores Anaya y Pons presentan una “Colección de composiciones literarias”, para niños del tercer curso de primaria, en la que priman textos de literatos mexicanos del siglo XIX y comienzos del XX, con algunas excepciones, como las de algunos latinoamericanos, unos cuantos españoles (los fabulistas Samaniego, Iriarte y Hartzzenbusch de los siglos XVIII y XIX), el modernista Salvador Rueda, con una suerte

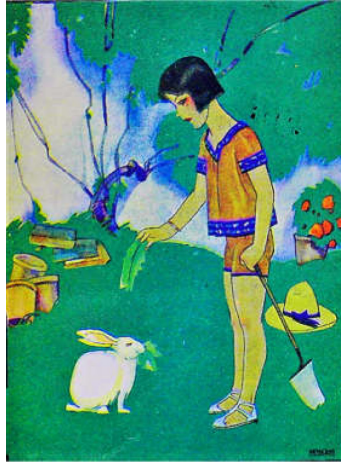


Figura 5. Ilustración de Rafael de Penagos (Ayala y Pons, *Infancia. Primeros pasos*, 1926).

de fábula, y el periodista Carlos Fernández Shaw), y unos pocos extranjeros distinguidos, de variado origen y similar periodo histórico (León Tolstoi, Victor Hugo, Benjamin Franklin...). En conjunto, el libro apenas incluye autores contemporáneos, ni siquiera mexicanos, salvo alguna excepción como la de Amado Nervo. Sin embargo, quizás lo que más atrae la atención es el interesantísimo prólogo, en el que los autores hacen toda una declaración de intenciones y definen las cualidades de las buenas lecturas escolares: interesantes, bellas, variadas en tema y estilo, y con “un fondo moral enteramente sano”, comúnmente perceptible en los libros de esa época, y que tratan de promover mediante fábulas, como en este caso, relatos de vidas y conductas ejemplares, máximas y consejos... Probablemente uno de los ejemplos más elocuentes al respecto sea el de la longeva serie de María Enriqueta Camarillo, *Rosas de la infancia*, que empezó su andadura en 1914 y la prolongaría hasta finales de los años cincuenta e incluso después (Montes de Oca, 2007).

Atenógenes Pérez y Soto, maestro, inspector, escritor y autor de libros de texto, es un personaje relevante en la historia de la educación mexicana. Como en el caso de María Enriqueta, las

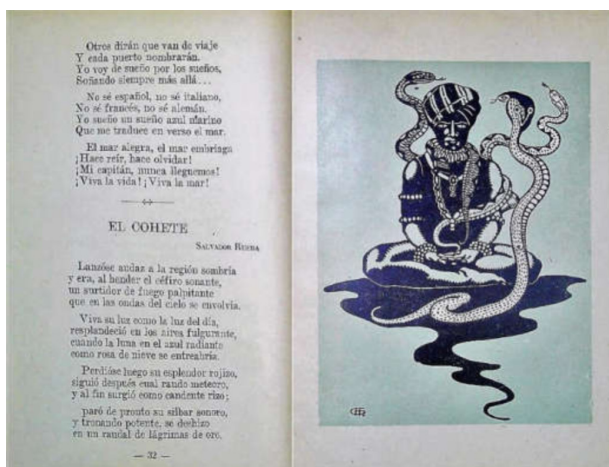


Figura 6. Atenógenes Pérez y Soto,
Iris. Libro de lectura para 5º año, 1934.

obras de Pérez y Soto fueron reeditadas múltiples veces y alcanzaron una gran difusión a lo largo de décadas sucesivas. Entre sus libros de lectura destaca la colección *Iris* para escuelas primarias. El destinado al tercer año (1929) es una “recopilación literaria” de textos breves muy diversos, fragmentos en su mayoría en prosa, en los que se advierte enseguida la ausencia casi total de autores del siglo XX: acaso alguno del modernismo y ninguno de movimientos posteriores. A semejanza de otros manuales de esta década, la mayor parte de los textos corresponden a autores mexicanos y a hispanoamericanos. Entre los españoles, Félix de Samaniego, Juan Valera, Fernán Caballero, Concepción Arenal —con un poema—, Gustavo Adolfo Bécquer y Jacinto Benavente. Entre los escritores no hispanohablantes, vale la pena señalar a Tagore, premiado con el Nobel en 1913 y comúnmente presente en esos años en libros de lectura mexicanos y también españoles. Su libro de lecturas literarias para 5º de primaria (1934), también de la misma serie *Iris*, sigue una pauta similar. Abundan en él poemas de poetas mexicanos, pero también, aunque en menor medida, extranjeros y, entre ellos, Salvador Rueda y, por fin, Juan Ramón Jiménez, con un poema,

“La cojita”, usado con reiteración en libros de lectura españoles. Pérez y Soto insiste en su prólogo en que las lecturas educativas más apropiadas son aquellas que puedan ayudar a la formación de personalidad de los niños, “que canalicen el espíritu del joven”, que tengan belleza formal (ritmo y cadencia) y fomenten la formación correcta del gusto, cualidades esenciales de una personalidad “educada y civilizada”. Por el contrario, las menos deseables son aquellas, “borrosas, llenas de caos”, que inducen a “la frivolidad y el desdén por las cosas serias del mundo” (Montes de Oca, 2010).

Daniel Delgadillo, otro de los más prolíficos autores mexicanos de esa época, publicó distintas series de libros de lectura, entre ellas la titulada *Adelante*, que fue reeditada múltiples veces desde los años veinte hasta finales de los cincuenta y contó, en su momento, con el aval de la Secretaría de Educación Pública (Martínez Moctezuma, 2003). Su concepción no dista mucho de las obras hasta ahora mencionadas. Su libro *Saber leer*, del que hemos analizado el volumen cuarto (1931, novena edición), forma igualmente parte de una “serie gradual y progresiva de libros de lectura para niños y niñas”. Los trozos seleccionados en prosa y poesía versan sobre múltiples temas, y no tienen siempre carácter estrictamente literario. De los que corresponden a autores españoles vale la pena citar varias fábulas, entre ellas una de Lope de Vega (“El congreso de los ratones”), otra de Tomás de Iriarte, un poema de Concepción Arenal, que es también una fábula con moraleja, y una más de Antonio Trueba. La edición 25ª, publicada en la misma editorial Herrero Hermanos en 1947, aumenta la cuota de autores españoles con un solo poeta modernista, Salvador Rueda, y acentúa su carácter moralizante, con nuevas fábulas y consejos en verso de Campoamor y Núñez de Arce, respectivamente.

La segunda mitad de los años treinta, con claros precedentes y ecos subsecuentes, significó un giro más que evidente en la educación mexicana y, por ende, en los libros de texto (SEP, 2011; Tecuanhuey y Aguirre, 2016). Entre 1934 y 1940 gobernó México el General Lázaro Cárdenas, con Ignacio García Téllez al frente de la SEP, cuyas publicaciones encarnaron explícitamente los prin-

cipios ideológicos de la llamada “escuela socialista”, algunos de cuyos rasgos habrían de perdurar, incluso hasta el día de hoy. “La misión de la escuela”, escribió Cárdenas, “no solo es hacer ciencia pura, ajena a los dolores del explotado, a los ingentes problemas de la patria, sino identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado” (SEP, 2011). La escuela debía ponerse al servicio del obrero urbano, pero sobre todo del campesinado, y los libros de texto debían ocupar un lugar central en la política educativa, especialmente en las escuelas rurales, algo que ya habían defendido José de Vasconcelos con su política federal y tantos otros durante la primera etapa posrevolucionaria. En el programa de educación socialista, ese propósito cobró mayor auge y se extendió a las comunidades indígenas. “Los libros de texto son una de las cosas de primera necesidad en todo buen sistema escolar. Los más urgentes, por el momento, son los de lectura. El contenido de todos ellos debe estar saturado de literatura proletaria”, es decir, de “los intereses, anhelos, preocupaciones, aspiraciones e ideales de las clases laboriosas y desheredadas” (SEP, 2011). Son palabras del profesor Rafael Ramírez Castañeda, quien, además de ostentar cargos y desempeñar muchas tareas en el ámbito educativo, fue autor de manuales de lectura dirigidos a las escuelas rurales, como *El Sembrador* y la colección de *El Porvenir*, escritos entre 1935 y 1937 (Martínez Moctezuma, 2013).

La SEP, por su parte, reforzó significativamente su política de publicaciones y, en particular, los libros de lectura (Montes de Oca, 2003 y 2007; Hurtado, 2004; Parra, 2012). Destacan dos colecciones: la *Serie SEP*, producida por la Comisión Editora Nacional para escuelas urbanas, y *Simiente*, obra del profesor Gabriel Lucio, para escuelas rurales. En lo concerniente a la formación ideológica y ética de los niños mexicanos, Montes de Oca (2007) compara estas series con la de *Rosas de la infancia*, que consiguió mantenerse en las escuelas a pesar del empeño del gobierno de Cárdenas en retirarla de la circulación por su contenido, ajeno a la realidad social mexicana. La moral religiosa, sentimental e individual de los libros de

María Enriqueta contrastaba con aquella que ponía el énfasis en la colectividad, la utilidad y el trabajo, y entendía que la literatura y, por ende, la lectura, debieran estar al servicio de la causa proletaria. No es de extrañar que en los manuales que se alinean con estas tesis suela desaparecer la autoría de los textos, disminuyan sensiblemente los fragmentos líricos o novelescos y la ficción, en general, en favor de textos descriptivos de distintas facetas de la vida social o de la historia nacional, con mensajes doctrinales directos. Obviamente, la literatura española está absolutamente excluida de estos libros. Pongamos algunos ejemplos para explicar todo ello.

Empecemos por *México nuevo*, serie de seis libros de lectura escritos por Manuel Velázquez Andrade para los seis años de educación primaria. Es una obra dictaminada por la Comisión Técnica Consultiva del Instituto de Orientación Socialista de la SEP, y tiene, en consecuencia, una visible intención ideológica en sus objetivos, en sus textos y en su iconografía. El número tercero (1937) es, como otros, un libro de formación política a través de lecturas poéticas o en prosa sobre distintas temáticas, entre las que destacan las relativas a la historia y al ordenamiento político de México, el mundo del trabajo, el sindicalismo, etc. Está ausente cualquier referencia a la época colonial, y naturalmente a personajes históricos o escritores españoles. En la cubierta de la obra, pero singularmente en su “Advertencia a los Maestros”, Velázquez es diáfano en cuanto a su propósito: “Hacemos hincapié sobre la naturaleza del vocabulario y la fraseología revolucionarias-socialistas que aparecen ya en este grado escolar. [...] Creemos que el libro escolar, lo más pronto que sea posible, debe familiarizarse con palabras, frases y expresiones del lenguaje de que es objeto la doctrina socialista en su contenido ideológico, como en su programa y plan de acción y lucha por extenderse e imponerse”. La serie completa participa de estos mismos fines y características.

Aunque *Nuevo mundo*, un libro de lecturas de primaria publicado en 1937 por la Editorial Patria, guarde algunas semejanzas con el de Velázquez Andrade, sus diferencias son también visibles.

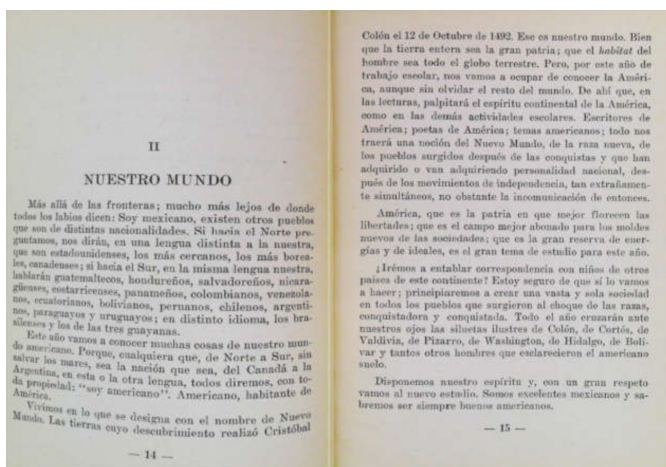


Figura 7. *Nuevo mundo*. Libro de trabajo para quinto año. Editorial Patria, 1937.

De nuevo, el título alude a un futuro prometedor y su cubierta, a todo color, muestra a dos niños que miran, desde una ventana, un complejo industrial, una fábrica humeante. Al igual que otros, este libro forma parte una colección de seis volúmenes, con títulos tan sugerentes como *Camaradas*, *Exploración*, *Patria*, *Labor* y *Nuevo mundo*. Este último, para quinto de primaria, se compone de textos de autor no siempre conocido, con temáticas muy variadas relativas al trabajo en el campo, la naturaleza y la historia, con referencias constantes a México y a América. En una invocación dirigida al maestro (p. 19), Gabriela Mistral concentra su atención en uno de los focos capitales de la educación mexicana revolucionaria, acaso intensificado en esta fase histórica:

Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América: su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano, extraño y además caduco, de hermosa caduquez fatal.



Figura 8. Lectura oral. Serie SEP, 5º año, 1939.

La enérgica afirmación americanista de este libro propone, no obstante, una lectura histórica de la que no se excluye el pasado colonial. En ese sentido, se separa significativamente de la visión más usual en los manuales oficiales de esos años.

En todo caso, reina en él, como en otros tantos libros, un espíritu “evangelizador” de actitudes y conciencias, que pone su mirada en la infancia con clara intención persuasiva. A veces, los autores tratan de esquivar, amortiguar o disimular este carácter, alegando razones didácticas u objetivos científicos, con un lenguaje pretendidamente descriptivo y laico, ajeno, en apariencia, a toda tentación doctrinaria. Una buena muestra de ello, es, por ejemplo, el poema “Mamá quiero ser obrero”, incluido en el libro de *Lectura oral*, para niños de primer año de escuelas primarias urbanas (1938), de la *Serie SEP*, diseñada precisamente para renovar los manuales escolares, conforme a los nuevos principios de la política nacional. Que en las primeras páginas de cada volumen de esta serie suela insertarse la copia del acuerdo aprobatorio de su publicación firmado de puño y letra por el mismo presidente de la República, acredita, simbólicamente, la trascendencia concedida a este cambio general de la escuela mexicana.

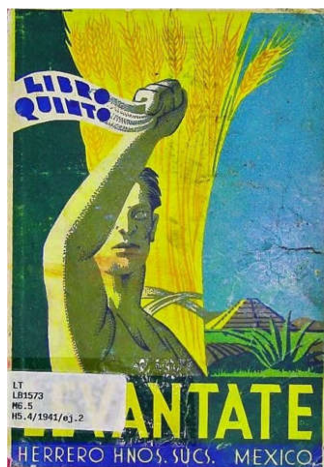


Figura 9. L. Hidalgo Monroy, ¡Levántate!
Libro quinto de lectura, 1941.

Para concluir con este periodo, cabe aludir a la serie *Vida*, publicada sin fecha, pero en esos mismos años, por la editorial Germinal de Veracruz, cuyos autores son Gabriel Lucio y Manuel G. Mejía. El volumen segundo de este libro de lecturas para educación primaria, aunque está salpicado de reflexiones y comentarios de signo revolucionario socialista y textos congruentes con esa perspectiva ideológica, incluye, lo que lo diferencia de otros, algunos textos literarios en prosa y poemas de autores a veces citados en siglas o sin citar, pero también de autores conocidos como Amado Nervo, Gabriela Mistral, Enrique Othón Díaz y otros. En ningún caso autores españoles de uno u otro tiempo o movimiento literario, como es norma en este modelo de libros escolares. Ese es el caso de *Levántate*, un libro de lecturas con un sesgo ideológico parecido, escrito por Luis Hidalgo Monroy —un autor de manuales con larga trayectoria— y publicado en 1941 (4ª edición), destinado a los últimos cursos de primaria. En sus páginas no hay rastro de autores españoles. La cubierta, a todo color, es fiel reflejo de la simbología político-cultural del momento: un joven atlético levanta el puño, delante de un haz de espigas y, al fondo, una pirámide prehispánica.



Figura 10. Juan Ramón Jiménez, “La niña chica”, *Platero y yo* (A. Gámiz. *Nuevo jardín de los niños*).

En paralelo a estos libros, se publican algunos otros en los que se percibe un distanciamiento del fervor ideológico y del estilo de los manuales propios de la escuela socialista, cuya decadencia ya era palpable al final del mandato de Cárdenas (SEP, 2011). Este giro se iría haciendo progresivamente ostensible a lo largo de la década de 1940, y más pronunciado en la siguiente. Valga de ejemplo, una vez más, el libro tercero de *Rosas de la infancia*, de María Enriqueta, que sigue su camino al socaire de los aires políticos dominantes, publicado por Patria en 1942; *Nuevo jardín de los niños* (libro tercero) de Abel Gámiz, publicado por ediciones Águilas; un libro de lectura, *Mi patria*, de Delfina Huertas, por Pluma y Lápiz de México en 1941, y *El niño rural*, de Adolfo Ornelas, editado por Herrero Hermanos en 1942. En ese volumen de *Rosas de la infancia* encontramos uno de los poemas más divulgados de Juan Ramón Jiménez por su reiterada presencia en los libros escolares españoles: el que empieza “Ya están ahí las carretas.../Lo han dicho el pinar y el viento”, y que María Enriqueta tituló “Pastoral”. En el libro de Abel Gámiz nos volvemos a topar con un texto del mismo poeta,

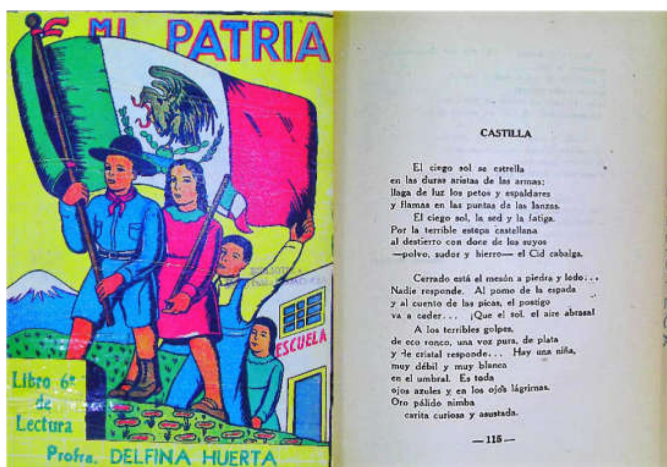


Figura 11. “Castilla”, de Manuel Machado
(D. Huertas, *Mi patria. Libro 6° de lectura*, 1941).

“La niña chica”, de *Platero y yo*, ilustrado con un dibujo a tinta china y seguido de ejercicios didácticos.

En las secciones temáticas de *Mi patria* (“Escuela”, “Hogar”, “Humanidad”, “Rincones del antiguo continente”, “Benefactores de la humanidad”, “Naturaleza”, “Carácter”, “Arte”) ya se adivina el cambio o la reorientación de contenidos que se avecina. Los textos encuadrados en estas categorías, en prosa o verso, pertenecen, sin contar con los mexicanos, a autores de muy diversa nacionalidad: clásicos, como Homero, Horacio, Dante, Victor Hugo, Tolstoi y Cervantes (con un fragmento del *Quijote*), o poetas contemporáneos como la uruguaya Juana de Ibarbourou y el español Manuel Machado (con su popular poema “Castilla”), además de otros como Blasco Ibáñez. A excepción de Machado, se echan de menos, no obstante, algunos autores esenciales de las generaciones literarias de la Edad de Plata de la cultura española, desde la Generación del 98 hasta la del 27, pasando por el modernismo y otras corrientes del primer tercio del siglo XX.

El manual de lectura de Ornelas, *El niño rural* (1942), exalta los valores morales y patrióticos, con textos relativos al campo y a



Figura 12. Primera edición de *Platero y yo* en México (Editorial Diana, 1947).

las labores campesinas, y también a personajes históricos: Colón, Morelos, etc. Aunque no figura ningún autor español en el libro, vale la pena señalar, sin embargo, la historieta que aparece en sus primeras páginas sobre un niño y un burrito, llamado “Lucero”. La sonoridad de este nombre, algunas de sus expresiones descriptivas (“todo él parece de algodón fino”) y el tono ingenuo, dulzón, tierno y emotivo del cuento, nos lleva a recordar, casi irremediamente, a *Platero y yo*, la popular y tan escolarizada elegía andaluza de Juan Ramón Jiménez, no demasiado representada en los manuales mexicanos de primaria, aunque muy probablemente fuera una lectura conocida en México por ediciones españolas, o de otros países hispanoamericanos (*Platero* no se editó en este país hasta 1947).

En cualquier caso, la atmósfera que envuelve este libro de lectura para niños rurales es bien distinta de la que solían mostrar aquellos que, dirigidos a los mismos destinatarios, menudearon durante la etapa de Cárdenas. Comienza una nueva fase, más ecléctica tal vez, también más estable, en la que deja de haber militares en la presidencia de la República; se van abandonando los ideales socialistas, a la par que se va tendiendo hacia una política más

alineada con el capitalismo, en la que se deja sentir la influencia norteamericana; se registran algunas mejoras sociales, aunque las insuficiencias educativas persisten, a pesar de los esfuerzos de gobiernos anteriores en favor de la escolarización y la alfabetización. En los libros escolares, y particularmente en los de lectura, se advierten cambios estéticos notorios, un cierto regreso a textos con fines cívicos y moralizantes, y, al mismo tiempo, una mayor apertura en los contenidos, lo que no impide que se siga promoviendo, con el mismo ahínco, el espíritu patriótico y la exaltación de México y sus valores nacionales, sean históricos, geográficos o legendarios.

Un buen ejemplo es *Campo de flores*, de Valentín Zamora, un libro de lectura para tercer año de primaria editado por la Impresora Azteca, que enseguida capta nuestra atención por su cubierta coloreada con imágenes bucólicas de niños y niñas en un plácido lugar campestre. En su selección de textos se observa una gran presencia de historias, cuentos y leyendas prehispánicas. En otros, sin autor conocido en su mayoría, se ponderan los valores y virtudes personales y civiles, la naturaleza, la agricultura y múltiples aspectos del paisaje y la vida mexicana. Otro ejemplo puede ser el *Manual de gramática española* de J. L. Castro Dávila (1952) para quinto y sexto de enseñanza primaria, que se compone de varias lecciones de gramática, seguidas de una sucesión de capítulos dedicados a la lectura oral y silenciosa, a la recitación, a la dramatización y a la composición escrita. Como en el libro anterior, no hay la menor mención a autores españoles de los siglos XIX o XX (todo se reduce a un fragmento de “El conde Lucanor” y una fábula de Tomás de Iriarte). La inmensa mayoría se debe a la pluma de autores mexicanos como Alfonso Cravioto, Juan de Dios Peza, Alfonso Reyes (con “Glosa de mi tierra”), Amado Nervo (con su poema “Raza de bronce”) y Mariano Azuela, con un fragmento de *Los de abajo*. Y, finalmente, merece citarse, como tercer ejemplo, *México*, de Francisco Cuervo, un libro nacional de lectura para tercero de escuela primaria, publicado en 1952 por la editorial Patria. Sus textos no son propiamente literarios, sino escritos adrede para este libro, y van

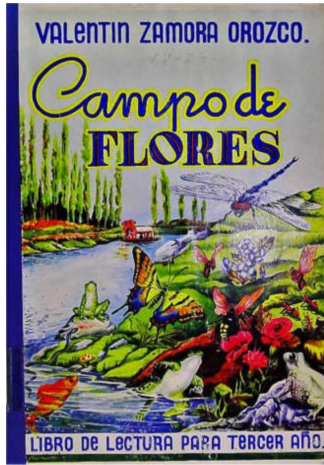


Figura 13. V. Zamora, *Campo de flores. Libro de lectura.*

acompañados de ejercicios minuciosamente redactados en un largo prólogo dirigido “A los maestros”. Abundan en él las lecturas que tienen un sentido moral, cívico y patriótico. Se ensalzan los valores familiares, se dan consejos y se cuentan historias breves de las que se obtiene una enseñanza, además de otras muchas referencias a la vida mexicana. Más que el mero disfrute de la lectura, lo que se pretende es el correcto desarrollo de la técnica lectoescritora, en un marco general de tonalidad moralizadora.

Como ya se advertía en décadas previas, los libros de texto adolecen, a veces, de falta de sincronía con su contexto literario. Es el caso de dos manuales, uno de lectura y otro de gramática, publicados a mitad de los años cincuenta. El primero, de Miguel Salinas, se titula *Cuentos, leyendas y poemas escogidos y anotados*. En su 10ª reedición (1954) se conservan textos en verso y prosa de ediciones anteriores, por lo que su plantel de autores, mayormente mexicanos, son anteriores al siglo XX o bien de sus primeras décadas, como Amado Nervo o el nicaragüense Rubén Darío. En cuanto a los españoles, todos pertenecen igualmente al siglo XIX e incluso al XVIII (Moratín, el Duque de Rivas, Pedro Antonio de Alarcón, Fernán Caballero, José Nogales...). Las generaciones literarias del

siglo XX están completamente ausentes. Algo similar acaece con la *Gramática española* (segundo libro) de Emilio Marín (1955, 21ª ed.), en la que, como en ediciones anteriores, reúne “trozos literarios” de autores mexicanos, hispanoamericanos y de un buen número de españoles de los siglos XVII, XVIII y XIX, entre ellos Cervantes, Lope de Vega, Fray Luis de León, Quevedo Calderón, Mesonero Romanos, Jovellanos, Samaniego, Gómez de Avellaneda y Zorrilla.

Para finalizar el análisis de manuales de lectura de la década de los cincuenta, la última que consideramos en este capítulo, citaremos tres en los que se ven más palpables y se desarrollan algunos de los cambios que hemos enunciado, en concordancia con el escenario histórico posterior al periodo posrevolucionario y previo a las transformaciones político-educativas que se iniciarían a finales de esa década. Incluso en el caso de Pérez y Soto y su libro de lectura para quinto año de la serie *Iris* (edición de 1950) se aprecian pequeñas novedades, en lo que a lo que a nuestros objetivos atañe. Si la comparamos con la edición de 1934, vemos que aumenta ligeramente el número de poetas y de poemas modernistas: uno más de Salvador Rueda y otro nuevo de Villaespesa, aparte del



Figura 14. E. Mendoza, *Recreo*. Libro tercero. Moderno método de lectura, 1957.

que ya había de Juan Ramón Jiménez (“La cojita”), además de un fragmento de Pío Baroja.

Evangelina Mendoza (1957), por su parte, nos ofrece, un libro ilustrado con un título, *Recreo*, tan evocador como expresivo de su concepción de la lectura como una experiencia gozosa, por encima de cualquier otra finalidad. Como ella misma indica en el prefacio, se trata de un libro hecho a la medida de la escuela, para despertar y desarrollar en los niños el gusto literario, es decir, para la educación estética de los alumnos, mediante una selección cuidadosa de textos de temas y géneros diversos: fábulas, cuentos, mitos y leyendas, poemas, biografías, ciencias, artes, etc. Entre los textos líricos hispanoamericanos y españoles destacan un poema de Gabriela Mistral (“Miedo”), un villancico de Lope de Vega (“Amanece en Belén”) y el primer capítulo de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, completo y con dibujos alusivos a una sola tinta. Entre los que tienen carácter histórico, incluye varios que aluden a personajes y pasajes de la historia de España, Colón y su hijo, Cervantes, al pasado árabe de Al-Andalus, etc.

ABCD es el nombre de una serie de libros de lectura graduada, publicada por Ediciones El Estudiante, que representa bien, como

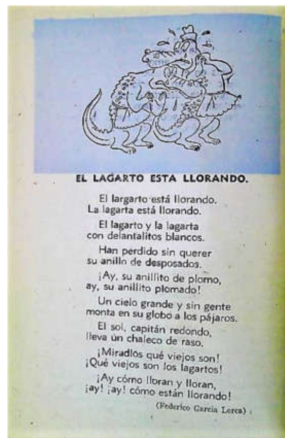


Figura 15. R. García Ruiz, *ABCD*.
Libro cuarto de lectura-escritura, 1957.



Figura 16. R. García Ruiz, *ABCD*.
Libro cuarto de lectura-escritura, 1957.

la obra que acabamos de citar, el modelo educativo de esos años, en lo que respecta al significado escolar de la lectura y al mensaje que con ella debe transmitirse en las escuelas. En el prólogo del volumen cuarto (1957), su autor, Ramón García Ruiz, dice que además de “adiestrar en el arte de leer” y “procurar formas bellas y correctas de expresión”, un libro de lectura de primaria “debe tender a saturar la mente y el corazón de los niños con un claro y sincero amor a lo nuestro”. Los textos, en prosa y verso, que recoge este volumen, tienen como referencias fundamentales los valores patrióticos fundacionales de México, con sus próceres y hechos heroicos, cuentos populares mexicanos, historias, personajes y leyendas prehispánicas, las riquezas paisajísticas del país, etc. Hay también un comentario elogioso dedicado al Padre Bartolomé de las Casas. En cuanto a lo poético destaca un poema de Amado Nervo en el que exalta las virtudes de Hidalgo y Morelos. Gabriela Mistral y Juana de Ibarbourou ocupan también su lugar en esta obra, al igual que dos grandes poetas españoles de la Generación del 27, Federico García Lorca y Rafael Alberti, con sus poemas o canciones de tono infantil “El lagarto está llorando” y “¡A volar!”.

Merece señalarse que este es uno de los pocos libros de primaria de esas décadas que los incluye en sus páginas.

Nuestro análisis se completa y concluye con *Nuevas rosas de la infancia*, de María Enriqueta Camarillo y Roa (1958), un clásico, se podría decir, de la edición escolar mexicana. No son muchos los autores de manuales de los que se puede afirmar algo así. Tal perdurabilidad no es común. En el prólogo ella misma cuenta el origen de esta colección de libros de lectura, en los que, en sus propias palabras, otorgaba la máxima importancia al ambiente moral de la vida y a la formación de los niños. Este volumen (renovado) para alumnos de cuarto curso de primaria, contiene textos en prosa y verso, entre los cuales prevalecen los de autores mexicanos, incluyendo a la propia María Enriqueta. En relación con la perspectiva que guía nuestro trabajo, constatamos la inclusión de un texto de Martínez Sierra, y otro dedicado a Hernán Cortés, reivindicando su americanismo y con él el de la mayoría de los conquistadores españoles. Entre los poemas, de muy variada factura y época, el conocido “Romance del rey moro que perdió Alhama”; una décima sobre la vanidad humana de Calderón de la Barca; la “Canción a la

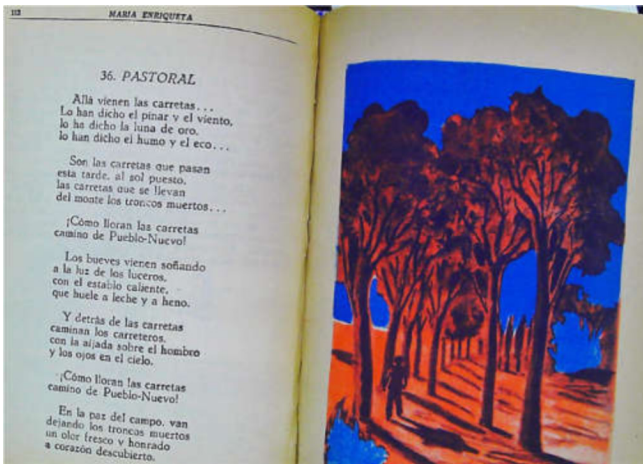


Figura 17. “Pastoral”, Juan Ramón Jiménez
 (M. Enriqueta. *Nuevas rosas de la infancia*, Patria, 1958).

madre” de Antonio de Trueba y un famoso poema de Juan Ramón Jiménez, también ilustrado, que la autora había ya seleccionado en anteriores ocasiones (“Ya están ahí las carretas.../Lo han dicho el pinar y el viento...”).

Tras este fascinante e intenso periodo de la educación mexicana, comienza la política federal de libros de texto gratuitos para todos los niños y niñas de educación primaria, producidos, publicados y distribuidos por el Estado. Desde muchos años antes se había estado acariciando esa posibilidad e incluso se habían dado pasos fehacientes en esa dirección. Como hemos visto, la Secretaría de Educación Pública, además de elaborar y dictar las orientaciones pedagógicas oficiales, establecía, de manera regular y como es común, criterios e instrumentos para someter a examen y aprobar libros para su uso escolar, propuestos por distintas editoriales y autores. Y además promovió, en reiteradas ocasiones, sus propias ediciones de libros de texto, en los que solía quedar constancia de sus predilecciones educativas e ideológicas.

A pesar de las diferencias en este sentido, a lo largo de esos años se dieron, sin embargo, ciertas convergencias, particularmente una: la idea de que la educación debía ser un motor crucial para la construcción nacional, es decir, de la mexicanidad, y, al mismo tiempo, de la transformación y mejora social de México y los mexicanos. Naturalmente, ambas metas fueron interpretadas y perseguidas de modo diverso y, a veces, contrapuesto. Pero colocar a la escuela y a sus dispositivos pedagógicos en el centro de la política en favor de la unidad, la cohesión y la identidad nacional, acarrearía muchas consecuencias, si no insólitas, sí singularmente poderosas y acaso definitivas. No hay más que recorrer, como hemos hecho, una muestra consistente de libros de texto publicados y utilizados durante casi cuarenta años en las escuelas mexicanas. Hemos escrutado con mirada etnográfica, desde afuera, aunque con ojos no tan extraños, las lecturas que han acompañado la infancia de varias generaciones de mexicanos escolarizados y, entre ellas, los fragmentos literarios de escritores españoles. Su variable presencia, a veces moderada, a

veces, las más, menor o irrelevante, y por lo general discreta, sugiere una causalidad compleja, en la que juegan un papel notable, entre otros factores, los vaivenes políticos y culturales, dentro de una tendencia nacionalista continuada, con fases de gran intensificación, que alcanza de lleno a la escuela y su cultura material.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Gómez, E. (1946). *Literatura castellana del siglo XI al XX* [Biblioteca Enciclopédica Popular, n. 120]. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Dussel, I. (2013). The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, 12(2), 176-189.
- Dussel, I., y Ydesen, C. (2016). UNESCO and the improvement of history textbooks in Mexico, 1945-1960. En P. Duedahl (ed.), *A history of UNESCO: Global actions and impacts* (pp. 231-256). Londres: Palgrave Macmillan.
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (monográfico), 201-218.
- Escolano Benito, A. (2015). The identity of the schoolbook as textual genre and as mediation of cultural construction of the educated citizenship. *History of Education and Children's Literature*, 10(1), 625-641.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Volta la Carta.
- Galván Lafarga, L. E., y Martínez Moctezuma, L. (coords.) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Galván Lafarga, L. E. (2010). Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 111-140). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- González-Faraco, J. C. (2010). *Lecturas educativas del Quijote. Textos e iconografía escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González-Faraco, J. C., Jiménez-Vicioso, J. R., y Pérez-Moreno, H. M. (2021). Monotonía tras los cristales: lecturas escolares de la poesía de Antonio Machado (1930-1960). En *Cultura y pedagogía en Antonio Machado* (pp. 187-220). Soria, España: Red de Ciudades Machadianas y Ayuntamiento de Soria.
- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M., y Jiménez-Vicioso, J. R. (2018). Platero y yo, ¿libro para la infancia y las escuelas? Un estudio histórico-cultural sobre la representación pedagógica de la obra literaria. *History of Education and Children's Literature*, 13(2), 199-217.

- González-Faraco, J. C., Pérez-Moreno, H. M., y Ramírez Almanza, A. (2017). Lecturas escolares de Platero y yo en la historia de la educación española (1930-1970). *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(2), 75-84.
- Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 205-221.
- Hurtado Tomás, P. (2004). Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México. En C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 143-162). México D.F.: El Colegio de Michoacán y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Ixba Alejos, E. (2014). *El Estado mexicano: ¿artífice del libro de texto gratuito? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964)* [Tesis de doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México D. F.
- Loyo, E., y Torres Septién, V. (1991). Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940. En R. A. Camp, Ch. A. Halle y J. Z. Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México* (pp. 527-550). México D.F./Los Angeles, California: El Colegio de México/Latin American Center Publications, UCLA.
- Martens, H., y J. Soto Vázquez, J. (2012). La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maílo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 8, 49-56.
- Martínez Moctezuma, L. (2003). Los libros de texto en el tiempo. En *Diccionario de historia de la educación en México*. México D. F.: CIESAS/UNAM/CONACYT.
- Martínez Moctezuma, L. (2013). Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México. *Historia de la Educación*, (32), 381-397.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona, España: Fragmenta.
- Mendoza Ramírez, M. G. (2010). El discurso de la historia oficial en los libros de texto de secundaria, 1934-1959: una lectura contrastante. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 141-161). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Menéndez Martínez, R. (2010). Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 48-74). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.
- Montes de Oca, E. (2003). Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 337-361). México D. F./Morelos: CIESAS/UAEM/Juan Pablos Editor.

- Montes de Oca, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), 111-130.
- Mora Luna, A. M. (2011). El canon literario en los manuales escolares: espejo cultural e ideológico de la identidad nacional. En M. P. Núñez, J. Rienda y C. del Moral (coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 1493-1506). Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *Historia da Educação*, 20(50), 119-138.
- Ossenbach, G. (2014). Textbook databases and their contribution to international research on the history of school. *History of Education and Children's Literature*, 9(1), 163-174.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (eds.) (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Parra Senties, K. I. (2012). *El proyecto de educación socialista en México: identidad nacional en los libros de texto de lectura oral del tercer ciclo de escuelas primarias urbanas (1934-1940)* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.
- Quintanilla, S. (2017). Por qué importa Vasconcelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1281-1303.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rodríguez, M. (2015). Libros de texto y sociedades: entre didáctica, política, cultura y mercado. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 19-24.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México D.F.: Dirección General de Materiales Educativos.
- Sigüenza Orozco, S. (2005). La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972). *Tzintzun: Revista de Estudios Históricos*, (41), 57-82.
- Tecuanhuey Sandoval, A., y Aguirre Anaya, M. C. (eds.) (2016). *Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940*. Ciudad de México: Fundación SM/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vázquez de Knauth, J. (1967). Mexico: Education and national integration. *Journal of Contemporary History*, 2(3), 203-215.
- Ziga Espinosa, F. (1975). Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria, 1850-1970. Libros de lectura. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, (ene.-dic.), pp. 111-225.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Georgina María Esther Aguirre Lora (2022).

Saberes escolares en tránsito. Textos y contextos.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 85-105)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

SABERES ESCOLARES EN TRÁNSITO. TEXTOS Y CONTEXTOS

María Esther Aguirre Lora

Cada época se fabrica mentalmente su universo.

Y no lo fabrica únicamente con todos los materiales de que dispone, con todos los acontecimientos –verdaderos o falsos– que ha heredado o que acaban de producirse. Lo fabrica también con sus propios dones, con su propio ingenio, con sus cualidades, con sus curiosidades, con todo lo que la distingue de épocas anteriores.

RABELÁIS

El presente texto aborda, desde la perspectiva histórica y con base en el estudio de correspondencia, revistas y obra escrita, el estudio de tres casos para explicar la circulación y relectura a la que se ven sometidas las teorías y prácticas pedagógicas generadas en contextos europeos por protagonistas muy diversos y distantes de los educadores mexicanos que las pondrán en marcha en nuestro país. Como referente teórico se asume el *viaje*, como metáfora, por su gran valor explicativo; asimismo, los tres casos que se presentan articulan su desarrollo expositivo a partir de las nociones de *circulación* y *apropiación*. Se pretende enriquecer el horizonte de inteligibilidad del campo de estudios educativos recurriendo al abanico de los universos emergentes que se inscriben en la nueva historia de la educación.

Es frecuente referirse al *viaje* centrando el foco de atención en el encuentro con el *otro*, donde el extrañamiento con respecto a personas y lugares media las relaciones que se establecen (Pratt,

1992); en ello se da por supuesto que el punto de partida del viaje es el medio próximo, lo que resulta cercano y familiar, para explorar diversas expresiones de mundos que, de entrada, son distantes, lejanos, diversos (paradigmática en este sentido es *La Odisea*). Sin embargo, las posibilidades de análisis se han abierto y diversificado: no solo existen los viajes hacia el exterior, también tenemos los propios del mundo interior; el viaje atraviesa los múltiples sentidos del descubrimiento y la exploración, haciendo del tema del desplazamiento un territorio de indagación, fértil por sus posibilidades de explicación, donde convergen múltiples miradas, diversas disciplinas.

Es en este sentido en el cual recorro al *viaje* en este artículo: como una metáfora (Kaplan, 1996; Ricoeur, 2001) que me permite explicar algunas facetas de los complejos procesos de circulación y apropiación de las teorías y prácticas pedagógicas, en los que median interpretaciones y soluciones que atraviesan —y articulan— el plano de lo local, lo regional y lo universal-cosmopolita.

Las teorías, las experiencias pedagógicas, las obras no viajan, por así decir, solas. Transitan por el mundo recreándose y fertilizando diversos ámbitos de la vida, de la sociedad, a través de las personas y de los grupos que se encuentran y comparten proyectos, compromisos y lealtades; de los libros, revistas y prensa en general; de otros tantos agentes colectivos e individuales (Charle, Schriewer y Wagner, 2006, p. 9 y ss.). Atraviesan mares y continentes abriéndose paso por caminos inéditos, insólitos, que nos hablan de las tramas de relaciones personales cuyos hilos sutiles no son perceptibles a simple vista.

Mi propósito en este texto es aproximarme a *tres viajes* de la pedagogía mexicana, incursionando, con las herramientas que ofrece la historia cultural de lo social (Chartier, 1992), en algunos de los caminos por los que han transitado las propuestas educativas de los siglos XIX y XX, las cuales, si bien proceden de contextos e interlocutores muy lejanos en apariencia, llegaron a nuestro país y fueron recuperadas a partir de las circunstancias y necesidades

concretas de la sociedad mexicana de esos tiempos. Se trata de tres casos particularmente significativos e independientes que permiten ilustrar los desplazamientos de las propuestas educativas, su tránsito del continente europeo a algunas regiones de nuestro país, indicio de lo que sucede en otras regiones latinoamericanas. Por lo demás, en estos tránsitos resulta sorprendente la apropiación de prácticas y teorías hecha por los agentes específicos, desde ideologías y contextos muy diversos a los de su emergencia, como se puede constatar en la estrecha relación de José María Luis Mora, uno de los exponentes más lúcidos del liberalismo mexicano, con la Sociedad Bíblica Británica, o bien en la influencia que el ‘alfabeto viviente’ de Comenio, teólogo husita del siglo XVII, tuvo sobre Torres Quintero en la creación del método onomatopéyico. Asimismo, *Carta a una profesora*, escrita por un cura florentino a finales de la década de los sesenta, ha sido retomada por los educadores laicos progresistas, en su mayoría contrarios a la ideología católica. En este contexto es por demás necesario abundar en la comprensión de las circunstancias históricas del momento y del lugar, así como las de los propios sujetos involucrados en los procesos, quienes son, a fin de cuentas, ‘portadores’ de pedagogías.

UN VIAJERO DE LA IGLESIA EVANGÉLICA EN PAÍSES CATÓLICOS

Como sabemos, una de las primeras propuestas del México independiente —y de Hispanoamérica en general—, vista como la solución frente a las necesidades que planteaba la escuela popular, fue la Escuela Lancasteriana, que se mantendría a lo largo de casi todo el siglo XIX. La iniciativa procedía de un grupo de liberales imbuidos en el constitucionalismo, que después formarían parte de lo que sería el partido escocés, de filiación masónica. La Sociedad Lancasteriana se organizó hacia 1823.

En este proyecto, sin embargo, también participaron algunos curiosos personajes: un grupo de agentes bíblicos y educadores ingleses, misioneros, de los que proliferaron a horcajadas de los

siglos XVIII y XIX, cuando tuvo lugar una empresa individual anclada en la asociación mencionada arriba. Muchos de estos viajeros, evangelizadores ingleses que recorrían el mundo en torno a la primera mitad del siglo XIX, eran miembros y agentes de la British and Foreign Bible Society (BFBS), fundada en 1804, y también trabajaban para la Sociedad Lancasteriana, transformada en 1810 en la British and Foreign School Society (BFSS). De hecho, para ellos la fundación de escuelas lancasterianas e impulsar la lectura de la Biblia eran dos caras de la misma moneda, en tanto que se les han atribuido diversas funciones: hay quien dice que eran espías que hurgaban las mejores condiciones políticas y de inversión para su país de origen. En México, el agente que nos visitó, difundiendo la Biblia y las escuelas lancasterianas, fue James Thomson (Escocia, 1788-Londres, 1854). Pero ¿cómo es que llegó por acá?

LAS ATMÓSFERAS DE JAMES THOMSON

El viajero que traigo a colación corresponde a la América hispana de la primera mitad del siglo XIX, cuando las jóvenes naciones vivían la efervescencia de los procesos de independencia respecto de la Corona española y experimentaban la urgencia de darle a su sociedad un nuevo rostro, el propio de la Ilustración y de la Modernidad, paradigmático de los círculos liberales que impulsaban esas reformas. El clima era, también, de fragilidad de las instituciones, de desorden social, de incertidumbre para construir otro régimen político y cultural, de contiendas entre los liberales radicales, los liberales conservadores y la Iglesia católica por la conducción de amplios sectores de la población.

Las nuevas repúblicas se sentían optimistas; confiaban en que la riqueza natural de sus países les abriría un horizonte de posibilidades —de acuerdo con la imagen que de ellas habían difundido los estudios de Alexander von Humboldt y las narraciones de otros viajeros ilustrados que empezaban a recorrer la región— en la medida en que aplicaran capitales extranjeros y mano de obra calificada para desarrollarla. De entre los países europeos, el que parecía cubrir

las expectativas de ese momento era Gran Bretaña; a su vez, a los inversionistas británicos les entusiasmaba el proyecto de financiar empresas en estas regiones. En el caso de México tenían particular interés por la minería.

Con este propósito, hacia 1823 se inició un refinado trabajo diplomático y cuatro años después, en 1827, después de interminables discusiones sobre la necesaria tolerancia religiosa que debía mediar entre un país católico y otro protestante, se firmaron los “Tratados de amistad, comercio y navegación” entre México e Inglaterra. José Mariano Michelena (1772-1852) y Vicente Rocafuerte (Guayaquil, Ecuador, 1783-Lima, 1847) fueron los políticos que realizaron la misión diplomática en Inglaterra para llevar a cabo esta empresa; preocupados por mejorar la educación de los países hispanoamericanos; entraron en contacto con la British and Foreign Bible Society (BFBS), centrada en la publicación y difusión de la Biblia y de otros textos religiosos, así como con la British and Foreign School Society (BFSS), que ofrecía una alternativa de instrucción para los pobres de las sociedades inglesas que se industrializaban (ambas constituían proyectos complementarios entre sí), instándolas a canalizar esfuerzos y recursos a favor de las jóvenes repúblicas, que aún debían recorrer un largo camino para instruir a sus ciudadanos y para adquirir una mentalidad más moderna.

Fue entonces cuando el ministro calvinista James Thomson, conocedor del español y del sistema lancasteriano, se dispuso a partir rumbo a México en febrero de 1827. Tenía entonces 30 años y sería uno de los primeros viajeros del siglo XIX que se asomaba por acá, motivado por la empresa misionera y la enorme ambición inglesa de fundar otras colonias; en el curso de tres décadas de intenso trabajo James Thomson se transformaría en el librero protestante más famoso de la Hispanoamérica del siglo XIX.¹

¹ Estos procesos están documentados en las Memorias de Rocafuerte y los propios Reportes Anuales de la B&FBS (Rodríguez, 1980, pp. 239 y ss.).

RUTAS

Los viajes de Thomson fueron muy diversificados y, a menudo, muy prolongados. En sus 31 años de trabajo, como agente de las Sociedades Bíblicas y de las Escuelas Lancasterianas, recorrió a lo ancho y a lo largo distintos lugares de México y Sudamérica. Estos viajes también fueron nutridos de una abundante correspondencia con José María Luis Mora y con otras autoridades de los países hispanoamericanos, así como de los constantes reportes que debía hacer a los miembros de la BFBS y de la BFSS, donde da cuenta de las dificultades que afrontó, de sus logros y reconocimientos, de las instancias que lo apoyaron en sus gestiones, así como de los obstáculos insuperables que lo hicieron regresar a Londres y desistir de la empresa hispanoamericana. En las líneas que siguen se irán mencionando los elementos que considero más importantes.

En primer lugar está el *establecimiento y conducción de escuelas lancasterianas* en diversos países hispanoamericanos, incluido México. En todos los países hubo una entusiasta recepción al respecto, como él mismo lo informa en relación con su estancia en Quito en 1824:

He tenido numerosas conversaciones con estas personas, y gratamente he observado el interés que tienen en la preparación de la juventud, del mismo modo que en el progreso general del conocimiento en su país nativo. Es muy agradable estrechar la mano de estas personas, y unir a ellos nuestro corazón dondequiera que se encuentren [Thomson, 1827, 124].

Traducción de la Biblia a lenguas indígenas. Propuso este proyecto en Perú debido a que la población era mayoritariamente indígena y solo hablaban quechua. En México, con José María Luis Mora, se dio curso a la traducción del evangelio de San Lucas al náhuatl y a otras lenguas indígenas, como el otomí, el tarasco y el maya.²

² Véase carta fechada el 17 de julio de 1829, en *Correspondencia y otros documentos* de J. M. L. Mora. La traducción al mexicano inicialmente fue propuesta por el obispo de Puebla, quien comisionó a tres párrocos para que la llevaran a cabo, pero no fue una empresa fácil, pues, además de la dificultad de uniformar los estilos, se señala “la grave dificultad de que los idiotismos y ciertas frases de

La Biblia en lengua vernácula tuvo gran aceptación entre sacerdotes, clérigos, monjas y público en general. A la vuelta de escasos tres años (1827-1830) ingresaron al país miles de ejemplares.

No obstante estos logros, la pérdida de ocho cajas con biblias y otros textos religiosos en el Puerto de Veracruz (1830) le causaron algunos dolores de cabeza dado que, a pesar de los reclamos y gestiones de Rocafuerte y de Mora, nunca se pudieron recuperar. Esto lo desanimó de continuar su labor en México. La situación coincidió con un endurecimiento de las pugnas entre liberales y conservadores.

Cuando Thomson regresó a México, en 1842, le escribió a Mora, quien por motivos políticos se había ido a París, indagando tanto acerca del estado de las traducciones de la Biblia a las lenguas indígenas como del destino de las cajas de biblias confiscadas en la aduana.

Pero los principales problemas los tuvo, como es de suponerse, con las altas jerarquías de la Iglesia católica, en el caso de México, pues la BFBS había autorizado una edición de la Biblia que no incluía los evangelios apócrifos y esto, unido al malestar que creaba en las autoridades eclesiásticas la aceptación de la Biblia, irrumpió en la tolerancia de que había disfrutado su trabajo. Hubo incluso un edicto que directamente prohibía la compra, venta, lectura o posesión de esta edición de la Biblia; incluso la encíclica *Ubi primum*, de León XII, condenó a las sociedades bíblicas por “corromper los Libros Santos en sus traducciones a las lenguas vernáculas” (Crivelli, 1954, p. 186).

Puede decirse, sin embargo, que las aventuras de este viajero como miembro de sociedades protestantes constituyen un importante antecedente de la introducción sistemática de las iglesias evangélicas en la América católica y favorecieron la tolerancia de cultos en nuestros países. No obstante, las ediciones de la Biblia

las Sagradas Escrituras, se resisten mucho a la versión en un idioma como el mexicano, en el que entraron tan tarde las ideas de los sublimes misterios del cristianismo” (Gringoire, 1954, p. 333).

que circularon en Hispanoamérica, en general, fueron las autorizadas por la Iglesia católica. Conforme avanzaron las décadas, las relaciones entre las iglesias se tensaron cada vez más.

LAS ONOMATOPEYAS, UN PUENTE ENTRE MÉXICO Y MORAVIA³

Muchos de nosotros tenemos la experiencia de haber entrado en contacto con las letras del abecedario a través del *método onomatopéyico*; ¿quién no recuerda la ‘e’ del sordito, la ‘i’ del ratón, la ‘g’ de los gargarismos? De hecho, la *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético* (1906), del maestro colimense Gregorio Torres Quintero, cubre todo el siglo XX, pues fue editada en 1906 y las ediciones sucesivas prolongarían su difusión hasta 1992; no sería remoto que aún en nuestros días se siga empleando, como lo han dicho los maestros en diversos foros.

Torres Quintero (1866-1934) es uno de los pedagogos más reconocidos del Porfiriato; realizó importantes aportaciones a la educación en el país, que había logrado cierta estabilidad después de arduos procesos de pacificación y conciliación entre grupos de diversas esferas —militar, política, religiosa— que contendían por el poder; esto derivó, hacia el último tramo del siglo XIX, en el momento de mayor florecimiento social y cultural: al aumento de inversiones extranjeras se aunaron la expansión de las vías de comunicación —particularmente el ferrocarril— y el fuerte impulso que se dio al desarrollo de los centros urbanos; por otra parte, la apertura internacional restablecía, entre otras, las relaciones diplomáticas con Francia. Esto permitiría la circulación no solo de recursos económicos, sino también de otras manifestaciones culturales y, en el caso que nos ocupa, de pedagogías, esto es, teorías generales, didácticas innovadoras, manuales escolares, despliegue de la prensa pedagógica, establecimiento de diversas sociedades y círculos de estudio, entre otras.

³ Los principales planteamientos de este apartado se basan en el artículo de Aguirre y Rodríguez (2008).

El impulso a la modernización de la educación se daría a través de la creación de instituciones tales como la Escuela Normal para Profesores (Ciudad de México, 1887); se reestructuró el sistema de instrucción pública, se nacionalizó la Compañía Lancasteriana (1890) cancelando esta iniciativa que se había prolongado a lo largo de casi todo el siglo XIX, y muchas de las iniciativas en materia de renovación pedagógica que se venían sucediendo desde mediados del siglo XIX cristalizarían en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1891), tendientes a uniformar la enseñanza en todo el país. Las mayores realizaciones se concretarían dentro de los principios de la *enseñanza intuitiva* u *objetiva*, acorde con las corrientes europeas de avanzada. Como parte de la modernización educativa se debatieron, en diversos foros, los sistemas y métodos de enseñanza aplicados a la escuela básica, asimilando la influencia de autores europeos.

Así, empiezan a aparecer nuevos métodos elaborados por maestros mexicanos que integraban la propuesta fonética, como el de Manuel J. Guillé, en 1874 (Rodríguez y Martínez, 2003), al que le siguen, diez años después, el de Enrique Laubscher (*Escribe y lee*, 1884), el de Carlos A. Carrillo (1889), el de Enrique Rébsamen (*La enseñanza de la escritura y lectura*, 1898) y el de Gregorio Torres Quintero (*Método onomatopéyico*, 1906).

Todos los métodos enunciados proponen la moderna y novedosa marcha analítica-sintética, excepto el de Torres Quintero, basado en la marcha sintética-analítica, que ya se consideraba la más anticuada. En medio de esta polémica, la mayor tensión se dio entre el método de palabras normales de Rébsamen, y el método onomatopéyico de Torres Quintero. A la muerte de Rébsamen, Abraham Castellanos, su discípulo, se convirtió en el más acérrimo crítico del método de Torres Quintero.

Torres Quintero se mostraba convencido del carácter universal de la onomatopeya, común a todas las lenguas. Pero no faltaría quien lo criticara, peyorativamente, por ser “un resucitador de momias” (Torres Quintero, 1906, p. 5), frente a lo cual él argumenta que no

ha “tratado de resucitar momias, sino de instituir una metodología nueva [valiéndose] no de inventos personales, que no hemos hecho ninguno, sino de todos los recursos que nos han venido legando los grandes maestros” (Torres Quintero, 1906, p. 106); es aquí cuando reconoce, entre sus influencias, la del pensador moravo del siglo XVII, Juan Amós Comenio, a través de la obra *Orbis Pictus*.

Sin embargo, Torres Quintero tiene, con respecto a Juan Amós Comenio, una actitud contradictoria, pues si bien le concede una gran importancia y dedica páginas enteras a señalar sus contribuciones a la enseñanza del latín con base en principios vinculados con la enseñanza intuitiva, describiendo detalladamente dos de sus principales obras en este terreno, la *Janua Linguarum Reserata* y el *Orbis Pictus*, también lo juzga con los ojos de un hombre mexicano del siglo XIX y principios del XX:

El *Orbis Pictus*, dice Torres Quintero, contiene la propuesta de Comenio para aprender idiomas y, concretamente, latín; así, cita, del *Orbis Pictus*, la “Invitación” que Comenio hace al jovencito para aprender latín, empezando por el alfabeto: “Ante todo —dice Comenio, citado por Torres Quintero—, debes aprender los *sonidos* simples de que consta el *habla* humana; los cuales los *animales* saben *formar*, y tu *lengua* sabe *imitar*, y tu *mano* puede *pintar* [Torres Quintero, 1906, p. 106].

Para después concluir:

Es una descripción, *bastante vaga*, del método que Comenio creyó encontrar en el *Orbis Pictus* para enseñar a leer... ¿El *Orbis Pictus* podría servir para aprender a leer —se pregunta Torres Quintero—? Sin duda. Cualquier libro puede desempeñar ese honroso papel. Dígalo si no la obra de Fenelón, *Aventuras de Telémaco*. ¿No enseñó a leer con ella Jacotot, valiéndose desde luego de la frase, *Calipso no se podía consolar de la partida de Ulises*? [Torres Quintero, 1906, p. 106].

Torres Quintero se pregunta, tratando de legitimar su método: “¿Las onomatopeyas de Comenio son más exactas que las nuestras? ¿Conducen mejor, *según los preceptos de la ciencia actual*, al concepto de las letras?”. Y reconoce: “Desde luego llama la atención [a pesar de no haber conocido el *Orbis Pictus* sino hasta hace poco; no perder

de vista que se está en el último tramo del siglo XIX] que algunas [onomatopeyas] son enteramente iguales a las nuestras, como las de la *b*, la *i* y la *o*; otras se parecen, aunque producidas por otros agentes, como las de la *g* y la *u*...” (Torres Quintero, 1906, p. 106).

Y concluye:

Obra defraudada. Sí. El gran pedagogo moravo, a pesar de su genio, no pudo fundar nada definitivo, y no fue más que un admirable precursor de los pedagogos que en tiempos posteriores florecieron para rehacer su tarea: Rousseau, Pestalozzi y Froebel [Torres Quintero, 1906, p. 99].

Ciertamente, el pensador moravo del siglo XVII, Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592-Ámsterdam, 1670), sería reconocido por sus aportaciones a la enseñanza del latín, pero no solo por eso, sino, entre otras muchas cosas, por sus aportaciones al proceso de sistematización de los procesos de escolarización. Para ubicar el significado de sus aportaciones lingüísticas hay que tomar en cuenta los problemas que se constataban en la enseñanza del latín en ese entonces.

Sabemos que en la Edad Media coexistían las lenguas vernáculas, empleadas en diversas esferas y en la vida cotidiana, con el latín, medio de expresión de la cultura erudita, que estaba estrechamente vinculado con la cultura clásica y, sobre todo, erigido en lengua sagrada, la propia de las Escrituras, lo cual hacía de ella patrimonio de monjes y clérigos. Por lo mismo, el latín se erigió en la lengua de la enseñanza, la que posibilitaba llegar a ser un hombre de letras, y aún llegar a la universidad. Había la convicción de que las lenguas vernáculas se aprendían en la familia, en tanto que el latín, como lengua sabia o erudita, requería de la gramática para su estudio, de modo que demandaba de teoría.

Las propuestas de Comenio para la enseñanza del latín, y aún de las lenguas vernáculas, constituyen, desde muy temprano, una veta muy importante en su trabajo como maestro y en la producción de textos que lo volverían famoso en Europa y trascenderían los siglos en que lo condenaron por sus creencias religiosas y milenaristas, pues los debates en relación con las lenguas vernáculas y las lenguas

latinas constituían uno de los problemas nodales en la enseñanza de esos tiempos.

En *El mundo en imágenes*, proyecto que se origina en los años de juventud de Comenio y se enriquece y perfecciona conforme va ganando en experiencia, presenta un *alfabeto de letras* al que en ocasiones llama ‘alfabeto simbólico’ y ‘alfabeto vivo’; lo organiza en torno a sonidos que emiten los animales, “en donde cada letra va relacionada con la voz de un animal, y esa voz es imitada por la letra” (Comenio, 1993[1658], p. 73), como alternativa a los silabarios en uso, para fijar las letras en la memoria; la práctica de estos alfabetos, sin embargo, había sido antecedida por otras similares, como la del *Congestorium artificiosae memoriae* (1520) de Romberch, referida a los *alfabetos visuales* que consisten en representaciones de las letras del alfabeto y constituyen un medio para fortalecer la memoria.

Resulta pertinente subrayar que los siglos XVI y XVII serían el escenario de propuestas y discusiones en torno a alfabetos de diferentes tipos que se aplicarían a distintos problemas de enseñanza, como el contacto entre lenguas muy diversas, o bien la enseñanza de los sordomudos. Ahora bien, ¿cómo es que Torres Quintero tuvo conocimiento de un autor tan lejano en el tiempo y en el espacio como lo era Juan Amós Comenio?

Habrá que recordar que Torres Quintero, si bien hizo sus primeros estudios en Colima, como alumno sobresaliente fue becado por la recién abierta Escuela Nacional de Profesores, la Normal de varones, de la ciudad de México. Ahí tuvo la oportunidad de estudiar con algunos de los maestros mejor preparados del país, que participaban de importantes espacios donde circulaban los conocimientos pedagógicos más avanzados, nacionales y extranjeros, como lo eran las propias instituciones formadoras de maestros, las distintas revistas pedagógicas, las agrupaciones y academias de maestros y las misiones pedagógicas en el extranjero. Particularmente fue alumno del jalapeño Carlos A. Carrillo y del alemán Enrique Rébsamen, quien como exponente de la pedagogía germánica conocía a profundidad la tradición comeniana e, indudablemente, difundía

entre sus alumnos las aportaciones que servirían para sustentar sus posiciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Por otra parte, como el propio Torres Quintero lo expresa, dada la dificultad de conseguir el *Orbis Pictus* en las librerías y bibliotecas de esa época, consiguió un ejemplar encargárselo a un amigo que viajó a Estados Unidos (Torres Quintero, 1905, p. 342).

Entre el sentido de la vida y las empresas asumidas por Comenio y por Torres Quintero media una distancia de más de dos siglos y de diez mil kilómetros, sin embargo ambos, cada uno en su ámbito de acción, compartían un profundo interés y compromiso con la educación.

EL JUEGO DE LAS GENERACIONES, UNA SENSIBILIDAD COMPARTIDA

En esta tercera propuesta me interesa particularmente abordar la región del sureste mexicano y a través de ella poner de relieve algunas de las aportaciones de los *estudios regionales* en relación con la explicación de los modos de difusión y apropiación de las teorías y propuestas educativas. Como sabemos, esta aproximación plantea una alternativa con respecto a las perspectivas centralistas y homogeneizadores que se inscriben en la renovación historiográfica que tuvo lugar con la ruptura paradigmática posterior al '68, influida por el pensamiento de Antonio Gramsci y atenta a la historia de cada región, a la complejidad y particularidad de sus movimientos, a sus propios protagonistas. La tarea que persiste con el despliegue de los estudios regionales es lograr el punto de equilibrio entre las historias nacionales y las historias regionales, entre los diversos niveles y articulaciones entre ambas, considerados recíprocamente complementarios (Martínez Assad, 2001).

Una de las características de la región, sobre todo a principios del siglo XX, era que se encontraba lejana al centro del país, la Ciudad de México, tanto en términos de kilómetros como por la carencia e insuficiencia de vías de comunicación, carreteras y ferrocarriles ágiles y funcionales, a pesar del impulso que Porfirio Díaz diera,

a finales del siglo XIX, a los ‘caminos de fierro’ —como entonces los llamaban. Lo que es necesario no perder de vista es que esta región tenía sus propios sistemas de comunicación por tierra, por mar y por vías fluviales, además de sus propias redes de relaciones e intercambios comerciales y culturales.

AIRES RENOVADORES HACIA LA ESCUELA

Como sabemos, en las primeras décadas del siglo pasado el estallido del movimiento armado puso de manifiesto la particularidad de los movimientos revolucionarios locales con diversos matices y orientaciones: los problemas internos de cada región ofrecían un amplio espectro de posiciones y actitudes derivadas de las necesidades que emergían de las situaciones geográficas y condiciones históricas y culturales propias de cada región. En todo caso, se abrían las expectativas y posibilidades de modernizar la economía, la cultura, la vida social y, sin duda, la educación. Se deseaba salir del mundo atrasado y marginado y conquistar los más elementales derechos para todos, a fin de que cada quien pudiera percibirse como ciudadano. De este modo, la lucha contra la opresión de la Iglesia y la explotación de obreros y campesinos tuvo un peso importante en la transformación de las viejas relaciones sociales y, sobre todo, en las prácticas educativas.

Grupos de anarquistas,⁴ adscritos a la Casa del Obrero Mundial (1912), involucrados bajo la bandera del movimiento revolucionario en las luchas de los trabajadores, propusieron como alternativa educativa la escuela racionalista, que propugnaba por la educación de la libertad de todas las clases sociales, y también de las mujeres —lo que constituía una auténtica novedad—, contra la ‘escuela cárcel’.

⁴ En realidad, el anarquismo, como ideología, como programa político y como proyecto pedagógico, no era nuevo en México, los primeros indicios se encuentran hacia la segunda mitad del siglo XIX relacionados con la actividad del griego Plotino Rhodakanaty, arribado a México en 1860, entusiasmado con las leyes de Reforma impulsadas por Benito Juárez. Un año después de su arribo, Rhodakanaty editó su *Cartilla Socialista*, en la que desarrolla el modelo de las comunas campesinas de Fourier y Proudhon.

Todo ello estaba influido por las propuestas de Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909), pedagogo catalán creador de la “Escuela Moderna”, educador y luchador social acusado de anarquismo por las autoridades civiles, y de ateísmo por las autoridades eclesiásticas, y al final, en 1909, fusilado en la fortaleza de Montjuic, en Barcelona, por atentar contra el orden social (Arteaga Castillo, 2005; Santoni Rugiu, 2007).

El momento apuntaba hacia el compromiso de introducir nuevas perspectivas educativas a través de modelos pedagógicos dirigidos a construir un ‘hombre nuevo’, y también a establecer una nueva relación de equilibrio frente al centralismo político que Porfirio Díaz había fortalecido; al mismo tiempo se enfrentaba también el abandono que se había generado en relación con las escuelas básicas del sureste a partir de las políticas de descentralización administrativa de los municipios establecidas por Carranza y Obregón. De hecho, la situación impelía a proponer alternativas regionales frente a las soluciones vasconcelistas que se dirigían al Distrito Federal.

Estas ideas maduraron particularmente en Yucatán hacia los primeros años del siglo XX (aunque desde mediados del XIX se habían manifestado), influidas por el aliento de esperanza que abriera la Revolución rusa y el surgimiento de corrientes anarquistas. Estos movimientos coinciden de fondo, aun cuando surgen desde diferentes perspectivas ideológicas, en una educación integral, científica, eminentemente práctica, coeducativa y laica, y se inscriben en la genérica “Escuela Moderna”, que se señaló antes.

La influencia de Ferrer Guardia, a través del maestro José de la Luz Mena, cercano familiar de José María Pino Suárez, no solo floreció en Yucatán sino que se extendió hacia Tabasco, Veracruz y Tamaulipas; de hecho se trata de la región del Golfo, intercomunicada por las redes establecidas a través de las Ligas de Resistencia.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que políticos y educadores entraron en contacto con estas experiencias, y para ello habría que pensar en las regiones y sus propias posibilidades: se trata de

estados del Golfo de México, algunos aislados en apariencia (el sistema ferroviario había sido fortalecido por Porfirio Díaz en las regiones norteñas), pero que miran hacia otras regiones europeas con las que se identifican, allende el mar, más allá de la ciudad de México (Martínez Assad, citado en Aguirre, 1997, pp. 195-206).

En estas atmósferas de impostación, de búsqueda de alternativas a la llamada “escuela antigua” (elitista, excluyente, autoritaria, memorística, ajena a la realidad, contraria a la coeducación...), emergen sucesivas generaciones de maestros y pensadores en general con una particular sensibilidad hacia experiencias y teorías de educación alternativa, que se pronuncian por diversas opciones: más ligadas a la pedagogía libertaria, o más próximas a los sectores desprotegidos. En el caso de la región del sureste, serán los viejos maestros aglutinados alrededor de Carrillo Puerto los que ofrecerán a las nuevas generaciones, años más tarde, otras lecturas, otras experiencias formativas frente a los gastados textos que empleaba el normalismo.

Así, a través de estas generaciones, hacia los años setenta se difundieron obras de educación alternativa de diversa filiación, dirigidas a pensar y repensar la educación y el papel de la escuela a partir de supuestos convergentes en el pensamiento libertario, decididamente innovador y crítico. Algunas de ellas procedían de los años veinte del siglo XX, como *Summerhill* (Neill, 1976[1921]), o el *Poema pedagógico* (Makarenko, 1973[1920]), o bien de décadas posteriores, pero que en todo caso fueron difundidas entre los sesentas y los setentas, como la *Ciencia de la educación*, *Historia de la pedagogía* e *Historia comparada de la educación en México* (editadas por Antonio Porrúa en los años sesenta, ambas de Francisco Larroyo, filósofo neo-kantiano formado en la Escuela de Marburgo); *Por qué no soy cristiano*, de Bertrand Russell (1965), *La escuela ha muerto*, de E. Reimer (1973), *¿Para qué sirve la escuela?*, de Ivan Illich (1973), *Pedagogía del oprimido* (1970) y *Educación liberadora* (1973), de Paulo Freire.

Ahora bien, entre todas estas obras, de algún modo contestatarias, también llegó el relato de los alumnos de la escuela de Barbiana,

situada en un pequeño pueblo próximo a Florencia, *Carta a una profesora*. Sobre este libro me detendré.

Pudiéramos decir que, en términos generales, esta obra circuló entre amplios sectores de maestros y tuvo una gran acogida en la educación de sectores marginales, pobres. Pudiera decirse que poco, muy poco, se supo de su verdadero autor, el cura florentino Lorenzo Milani, por razones que nos remiten al histórico conflicto entre el Estado y la Iglesia, que automáticamente arrojaba una luz negativa sobre cualquier cura. Por lo demás, no debe perderse de vista que precisamente durante esos años emergía en América Latina una nueva imagen de los curas, quienes se expresaban muy críticamente contra las jerarquías eclesiásticas, involucrándose directa y abiertamente en los problemas sociales, con los grupos marginales y explotados. Se trata del movimiento conocido como *teología de la liberación*, orientado por un nuevo planteamiento del catolicismo que profundizaba el análisis de las clases sociales y la pobreza. Estos curas de izquierda establecían un compromiso con los sectores menos favorecidos y se involucraban en las luchas sociales y en las reivindicaciones dirigidas a garantizar el acceso de los grupos marginados a la escuela.

Muchos de estos libros circularon en ambientes liberales posteriores al movimiento del '68, en la década de los setentas. Es precisamente en esta década cuando se llevó a cabo una compleja reforma del sistema educativo, en todos sus niveles y orientaciones. En este contexto, un importante movimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, orientado a la reivindicación magisterial —que dirigió Otón Lara Salazar— tomó como bandera político-social de su lucha *La escuela de Barbiana*, una escuela cuyo contenido social se caracterizaba por apelar a la colectividad y que mostraba su aversión hacia una escuela hecha de contenidos inútiles, que reprobaba a los estudiantes no solo en las materias de estudio sino en la vida; esto fue lo que atrajo a una gran mayoría de maestros comprometidos con la escuela popular. Este libro, debemos subrayarlo, no se difundió a través de la academia, ni de

la clase media acomodada —que prefería *El libro rojo de la escuela*— sino que constituyó un recurso de los sectores disidentes y de los pedagogos de izquierda. Su edición se llevaría a cabo a través del Partido Comunista Mexicano (PCM) —creado en 1919, al calor de las vanguardias proletarias, bajo el entusiasmo generado por la Revolución soviética de 1917—, cuyo proyecto era ofrecer libros novedosos, de contenido marxista o, en todo caso, que ofrecieran una perspectiva crítica de la realidad social.

Los textos del PCM constituyeron la colección *Ediciones de cultura popular*: un conjunto de ediciones modestas, realizadas en papel revolución, que no pagaban derechos de autor, baratas, muchas de las cuales podrían calificarse como ‘piratas’. Este fenómeno resultó en una muy importante “oxigenación” de los ambientes educativos. Aunque es verdad que el PCM no tenía recursos, hubo intelectuales de izquierda que colaboraron con el proyecto.

La *Carta* no solo se publicó a través de la editorial del Partido Comunista; a mediados de los años setenta fue impresa por la Editorial Quinto Sol, cuyo nombre resulta sugerente en la medida en que remite a la simbólica renovación cósmica de los antiguos mexicanos. Se trata de una editorial organizada por un grupo de literatos hispanoamericanos en Berkeley, California, alrededor de 1967, quienes también fundaron, en la Universidad de California, *Aztlán*, la revista chicana más importante, comprometida con la búsqueda de las raíces de la cultura mexicana y la discusión de los problemas contemporáneos, como el fenómeno de la migración de los trabajadores. Resulta interesante señalar que este colectivo de cultura chicana llevó adelante el “Proyecto Espiritual de Aztlán”, inspirado en el manifiesto de 1922 redactado por David Alfaro Siqueiros para el Sindicato de Pintores, Escultores y Grabadores Revolucionarios de México. Nos encontramos, de nuevo, sobre la vertiente de los movimientos contestatarios de izquierda.

A través de Quinto Sol, la *Carta* de don Milani llegó a nuestras manos, reimpresión tras reimpresión hasta el año 2006, transitando por diversos países de América Latina. Este libro, como otros, se

volvieron clásicos y se reviven constantemente dentro de la tradición de las pedagogías de avanzada. Comunidades de pedagogos comprometidas con su decir y con su hacer, seguidores de las prácticas de las ediciones de Cultura Popular, los “reeditan por su cuenta” y los distribuyen entre alumnos y colegas.

Quisiera, para terminar, referirme a la reciente edición de *Carta a una profesora* hecha por el maestro Justo González Zetina en Mérida, Yucatán, como regalo a la generación de estudiantes que concluía la maestría en Educación en la sede de la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2007. El texto reproduce, con el recurso del fotocopiado, la novena reimpresión del 2006, editada por Quinto Sol; se trata de una cuidadosa ‘edición pirata’ que manifiesta su gusto en los distintos detalles que la integran: en la portada incluye la imagen de un sello postal mexicano el cual, si se observa con detenimiento, muestra una continuidad de tendencias a través de las efigies de próceres comprometidos con la liberación de nuestro país, en el más amplio sentido del término, en tres momentos históricos (Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero). Sabemos que Madero, en el contexto de las tradiciones regionales yucatecas vinculadas con el socialismo de las primeras décadas del siglo XX, y más allá de su oposición directa a Porfirio Díaz, tuvo una estrecha relación con Carrillo Puerto y simpatizó con su movimiento en Yucatán.

CIERRE

En el curso de estas tres experiencias se dan por supuestos los complejos procesos de apropiación que median entre las teorías y propuestas tal como fueron elaboradas y difundidas a través de la escritura, y su puesta en marcha en distintos contextos y momentos; necesariamente es a partir de la propia cultura y la propia subjetividad, desde donde cada grupo piensa su experiencia, visualiza sus necesidades, resuelve sus problemas cotidianos, lee sus vivencias. A la mirada contemporánea puede resultarle sorprendente aproximarse a los usos de las teorías, en una visión retrospectiva que

evidencia las interpretaciones que median en ello, distantes de lo que pudiera haber sido la intención original del autor.

Los desplazamientos de teorías y prácticas en el campo de la educación son múltiples e inéditos; rebasan el exclusivo dominio de lo que pudiera considerarse como “influencias”; nos plantean la necesidad de afinar nuestra mirada para abundar en los complejos procesos de circulación y apropiación, siempre inéditos y renovados.

FUENTES HISTÓRICAS

- Aguirre, M. E. (1997). *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Aguirre, M. E., y Rodríguez, M. d. I. Á. (2008). El método onomatopéyico: diálogo a la distancia de Torres Quintero con Comenio. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (n. 5, pp. 51-73), México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación/Plaza y Valdés/Universidad de Colima/BUAP.
- Arteaga Castillo, B. (2005), *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Más textos núm. 5.
- Bastian, Jean-Pierre (1994). *Protestantismos y modernidades latinoamericanas. Historia de unas minorías religiosas en América Latina* (trad. José Esteban Calderón). México: Fondo de Cultura Económica.
- Berryman, P. (1989). *Teología de la liberación: los hechos esenciales en torno al movimiento revolucionario en América Latina y otros lugares*. México: Siglo XXI.
- Biblioteca de la Universidad de Texas (s.f.). *Correspondencia y otros documentos de José María Luis Mora* [colección latinoamericana Nattie Lee Benson, fondo del Instituto José María Luis Mora]. Austin, Texas.
- Charle, C., Schriewer, J., y Wagner, P. (comps.) (2006). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. México-Barcelona: Pomares.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural* (trad. Claudia Ferrari). Barcelona: Gedisa.
- Comenio, J. A. (1993[1658]). *El mundo en imágenes* (ed. bilingüe inglés-español sobre el texto original en latín). México: Miguel Ángel Porrúa/CONACYT.
- Crivelli, C. (1954). *Sguardo sul mondo protestante: le missioni protestante*. Roma: La Civiltà Cattolica.
- Dussel, E. (1972). *Caminos de liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Latinoamérica Libros.

- Gringoire, P. (1954). El 'protestantismo' del Dr. Mora. *Historia Mexicana*, 2(3), 328-366.
- Lancaster, J. (1805). *Improvements in education, as the respects the industrious classes of the community, containing, among other particulars, an account of the Institution for the Education of one Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the new system of education on which it is conducted*. Londres: Darton and Harvey.
- Loyo Brambila, A. (1979). *El movimiento magisterial en México*. México: Ediciones Era.
- Martínez Assad, C. (2001). *Los sentimientos de la región, México. Del viejo centralismo a la nueva pluralidad* [colec. El Ojo Infalible]. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana/Océano.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes siguientes, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Ortega y Medina, J. A. (1976). *La evangelización puritana en Norteamérica. De lendi sunt indi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pratt, M. L. (1992). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación* (trad. Ofelia Castillo). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Rocafuerte, V. (1962). *Las revoluciones de México. Ensayos sobre tolerancia religiosa*. México: Bibliófilos Mexicanos.
- Rodríguez Álvarez, M. d. I. Á., y Martínez Covarrubias, S. G. (2003). *Una obra olvidada de la pedagogía mexicana* [disco compacto dedicado a J. Manuel Guille y a su obra *La enseñanza elemental*]. Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos, Universidad de Colima.
- Rodríguez O., J. (1980). *Nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo* [colec. Temas de Historia]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santoni Rugiu, A. (2004). *Milenios de sociedad educadora, 2. La escuela transita por los senderos de la modernidad*. México: Educación, Voces y Vuelos.
- Santoni Rugiu, A. (2007). Una aportación decisiva: Francisco Ferrer y la 'Escuela Moderna'. *Ethos Educativo*, (38, 2a. época), 41-53.
- Thomson, J. (1827). *Letter on the moral and religious state of South America, written during a residence nearly seven years in Buenos Aires, Chile, Peru and Colombia*. Londres: Nisbet.
- Torres Quintero, G. (1906). *Guía teórica y práctica del método onomatopéyico-sintético*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Torres Quintero, G. (1905, abr. 15). Primeras páginas del Orbis Pictus. Algunos comentarios. *La Enseñanza Primaria, Quincenal Pedagógico* [órgano del Colegio de Profesores Normalistas], 4(20), 342-348.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Pablo Álvarez Domínguez (2022).

Los museos pedagógicos en España: difusión y transferencia del patrimonio histórico educativo.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 109-129)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS
UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA:
DIFUSIÓN Y TRANSFERENCIA
DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO

Pablo Álvarez Domínguez

La historia más reciente ha puesto de manifiesto que en el proceso de socialización y transferencia del conocimiento a la comunidad asumen un importante protagonismo las universidades. La historia de la educación, valiéndose de los museos pedagógicos universitarios, tiene en sus manos la oportunidad de desarrollar una política propia de interpretación, divulgación científica y transferencia del patrimonio histórico educativo a la sociedad, con el fin de poner en valor la cultura de la escuela, su historia y su memoria. Así, se tratará de argumentar en este capítulo que la comunidad de historiadores/as de la educación puede encontrar en estos museos integrados en las universidades óptimas oportunidades para visibilizar un patrimonio educativo que nos pertenece a todos y para desarrollar su necesario compromiso sociocultural para con la sociedad. Si desde la universidad estamos interesados en mostrar, enseñar y/o comunicar a las personas una parte de la historia de la educación a través de sus fuentes materiales e inmateriales, no cabe duda de que no podemos renunciar al uso didáctico de los objetos del museo, propiciando y facilitando un diálogo con los mismos. De esta forma, los museos pedagógicos universitarios, a través de propuestas de enseñanza-aprendizaje divulgativas que favorezcan vínculos con sus visitantes, constituyen escenarios

prósperos para garantizar la representación e interpretación del patrimonio histórico educativo y transferirlo a la comunidad. Así, y en consonancia con los planteamientos de esta obra, centrándonos en el caso de los museos pedagógicos universitarios españoles, nos proponemos contribuir al estudio y visibilización del patrimonio histórico educativo, tratando de apuntar una serie de ideas, apuntes y propuestas orientadas a sensibilizar a la comunidad internacional sobre los valores y el potencial didáctico que encierra la tangibilidad e intangibilidad de un patrimonio escolar que se conserva en parte en esta tipología de museos.

LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS Y LA PUESTA EN VALOR DE LA CULTURA ESCOLAR

Durante las primeras dos décadas del siglo XXI —especialmente—, en el marco de las renovadas tendencias historiográfico-pedagógicas, ha adquirido especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna. Este enfoque, conocido como *cultura escolar* o *culturas de la escuela*, ha propiciado, como señala López (2013, p. 17), “un nuevo impulso, una tercera dimensión en el ámbito docente e investigador de la Historia de la Escuela, haciendo emerger aspectos que habían permanecido en penumbra”. En esta línea y en la actualidad, la musealización del patrimonio histórico educativo en España se presenta como un significativo yacimiento de investigación para los historiadores/as de la educación, que ha posibilitado desarrollar nuevos enfoques museísticos ligados a la promoción de las potencialidades explicativas de la memoria y el patrimonio de la cultura escolar, tal y como han argumentado Meda y Badanelli (2013). En los quince años recientes, en particular, se han realizado en España múltiples y variados estudios sobre el museísmo pedagógico y el patrimonio histórico educativo (Escolano y Hernández, 2002; Escolano, 2007; Juan, 2008; Moreno, 2009; Ruiz, 2010; López, 2013; Moreno,

2015; Álvarez, 2016; Álvarez, Dávila y Naya, 2017), que le han llevado a ocupar un lugar reconocido entre aquellos países que vienen poniendo un especial interés en la reconstrucción histórica material e inmaterial de la memoria de la educación (Meda y Badanelli, 2013; Mogarro, 2013; Moreno, 2015; Martínez y Ocampo, 2017; Barausse y Possamai, 2019; Barausse, Freitas y Viola, 2020; Makowiecky, 2021). En este sentido, el papel que la historia social de la educación y la etnohistoria están desarrollando en la construcción de los procesos histórico educativos en la actualidad ha llevado a los historiadores/as de la educación españoles, al igual que en otros países, a centrarse en la interpretación de la cultura escolar a través del análisis de los objetos utilizados para aprender y enseñar, edificios, mobiliario, cuadernos y manuales escolares, colecciones fotográficas, juguetes y objetos lúdicos, materiales cartográficos, memorias de prácticas, trabajos manuales, diarios y programaciones docentes, etc.

No cabe duda de que la historiografía de la educación de nuestro tiempo ha dado un protagonismo especial a la mirada del investigador/a hacia la fenomenología de las cosas, en un intento de búsqueda de una nueva historia que desconfió en cierto sentido de la mera dialéctica de los discursos especulativos, así como de las explicaciones basadas simplemente en la externalidad de las normas. Se trata de interesantes apuntes que Escolano (2021) pone de manifiesto para recordarnos que el camino de la nueva hermenéutica se relaciona directamente con una operación historiográfica que parte de los hechos y de sus soportes técnicos para construir, desde la interpretación, la cultura de la práctica educativa a partir de las materialidades en que esta cultura ha quedado asentada. Así, los museos pedagógicos en los cuales se custodian y exponen las materialidades de la escuela nos facilitan oportunidades para reflexionar acerca de las prácticas y los discursos que configuran la cultura a la que pertenecieron. El museo pedagógico del siglo XXI es un lugar en el que “la historia escolar y el mundo de la educación, en general, están llamados a congregarse para en el presente, y mirando

al futuro, entrar en diálogo con la ciudadanía” (Álvarez, 2016, p. 23). En estos términos, desde las universidades y en estos espacios museísticos, tenemos el reto de generar oportunidades para, en conexión con nuestros estudiantes, convertirnos en etnólogos y arqueólogos que seamos capaces de descifrar los objetos tangibles, las imágenes observables e incluso los discursos inmateriales de la cultura escolar.

El auge del museísmo pedagógico en la actualidad podemos explicarlo aparándonos en dos fenómenos concretos: el primero tiene que ver con el estudio del patrimonio educativo, que se ha consolidado como una disciplina emergente con entidad propia, sobre todo en el ámbito universitario, y el segundo hace referencia a la reciente fiebre por crear museos de educación, pedagógicos o escolares. Ruíz Berrio (2006) nos recuerda que, tanto en España, como en Europa y América, estos espacios han venido esforzándose concienzudamente por favorecer la construcción de la perspectiva histórico-educativa a través de la conservación y puesta en valor de la escuela como bien musealizable. En Europa podemos contabilizar unas 4,000 instituciones de educación superior que albergan unos 17,600 museos y/o colecciones de todo tipo (Lourenço, 2016, p. 62). En cuanto al tipo de museos que nos interesa en esta ocasión, resulta oportuno reseñar que distintas instituciones universitarias en los últimos años han desarrollado importantes proyectos museísticos, orientados a conservar, exponer y difundir nuestro patrimonio educativo. Actualmente, en el caso de España, podemos cuantificar en torno a unas cincuenta iniciativas museístico-pedagógicas de diversa índole, carácter, tamaño y repercusión, ya reseñadas hace unos años en la publicación del libro *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (Álvarez, 2016). De todas ellas, si nos centramos en el caso de las universidades españolas, hay que señalar que diez universidades han puesto en marcha particulares e idiosincráticos museos pedagógicos físicos. Nos referimos a los siguientes casos, de cuyas principales características hemos dado cuenta en un anterior trabajo (Álvarez, Dávila y Naya, 2017, p.

840): Complutense de Madrid (1989) (Universidad Complutense, s.f.), La Laguna (1999) (Universidad de La Laguna, 2009), Murcia (2009) (Universidad de Murcia, s.f.), Salamanca (2010) (Universidad de Salamanca, s.f.), Autónoma de Madrid (2011), Huelva (2011) (Universidad de Huelva, s.f.), Valencia (2011) (Universitat de Valencia, 2021), Sevilla (2012) (Universidad de Sevilla, 2021), Jaume I de Castellón (2014) (SEPHE, 2018) y País Vasco (2014) (Universidad del País Vasco, s.f.). Destacamos también los casos de las universidades de Vic (2008) (Universidad de Vic, 2021) y Murcia (2010) (Universidad de Murcia, 2021), las cuales cuentan también con un museo pedagógico, pero de carácter virtual. Próximamente se inaugurará el Museo Pedagógico de la Universidad de Alcalá



Figura 1. Museos pedagógicos universitarios de España.

Fuente: Elaboración propia.

de Henares (Madrid) (Universidad de Alcalá, 2021), que será el último en sumarse a este elenco museístico-pedagógico. Todos y cada uno de ellos cuentan en sus respectivas trayectorias con interesantes proyectos culturales y actividades didácticas orientados a dar respuestas a los interrogantes que la sociedad se plantea sobre la necesidad de concebir el patrimonio histórico educativo como una realidad integral capaz de influir en el desarrollo personal y colectivo de la ciudadanía.

Todo el trabajo que estos museos pedagógicos universitarios viene desarrollando de la mano de un incansable profesorado de historia de la educación –comprometido altruistamente con la puesta en valor de la cultura escolar–, se viene canalizando a través de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE),¹ fundada en el 2003/04 con el objetivo principal de sumar intereses y esfuerzos en una misma dirección, y de unir a todas las personas que tienen intereses comunes en este campo. No cabe duda de que la creación de esta sociedad ha permitido cooperar al avance del conocimiento patrimonial histórico educativo y de los estudios de las culturas escolares, al desarrollo de nuevos enfoques museístico-pedagógicos, y a la promoción de las potencialidades didácticas de la memoria y el patrimonio de la cultura escolar. Y a este respecto, aun siendo conscientes del trabajo que nos queda por delante a la comunidad de historiadores/as de la educación en relación con estos asuntos, quizás sea de justicia reconocer que nunca como hasta ahora la historia de la educación

¹ Con la denominación de Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) se constituye una asociación de ámbito nacional y sin ánimo de lucro, acogida a la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación y normas complementarias. Sus propósitos fundamentales se centran en los siguientes aspectos: a) Protección y conservación del patrimonio histórico educativo; b) Estudio e investigación del patrimonio histórico educativo; y c) Promoción, estímulo, apoyo y difusión de las acciones relacionadas con los fines anteriormente enunciados. Para más información, véase la página web de la SEPHE: <https://sephe.org/>.

y el estudio de la cultura escolar se habían hecho visibles tanto en una sociedad que margina lo histórico educativo sin pudor, creyéndolo innecesario para la construcción de un futuro mejor. A los museos pedagógicos universitarios, sin duda, les debemos parte de esta preciada y necesaria visibilidad patrimonial educativa en perspectiva histórica.

Las universidades, nuestras catedrales del saber, están llamadas también a ser espacios de cultura y para la cultura (González y Ariño, 2020). Actualmente, y dentro de las estrategias de modernización de la universidad, estamos retados a entender la cultura como un elemento imprescindible para crear entornos de vida universitaria capaces de dialogar con la ciudadanía. Solo así podremos lograr activos diálogos intergeneracionales que contribuyan al enriquecimiento de nuestra memoria individual y colectiva. Precisamente, el profesorado de Historia de la Educación ha encontrado en los museos pedagógicos universitarios un atractivo recurso para la puesta en valor de la cultura escolar y darla a conocer a la comunidad. Se trata de un espacio de comunicación contemporánea en comunión con la memoria educativa y las culturas escolares.

LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO: MUSEALIZAR PARA MOSTRAR Y REPRESENTAR

El patrimonio escolar, los objetos de la escuela, son parte de la materia prima con la que cuentan los historiadores/as de la educación para la reconstrucción del conocimiento histórico educativo. Es precisamente en los museos pedagógicos donde se dan cita una serie de materiales y recursos de la escuela del ayer, que necesitan ser valorados e interpretados en el tiempo presente, de cara a garantizar de generación en generación la salvaguarda, musealización y representación del patrimonio histórico educativo. Actualmente, estos museos son interesantes y prósperos escenarios en proceso de crecimiento cultural, los cuales tienen encomendada la función de garantizar la representación e interpretación del patrimonio

histórico educativo en la actualidad. En este sentido, la cantidad de materiales escolares que los componen se presenta como el reflejo de la diversidad de tantos pasados escolares existentes. Se trata de entes objetuales que tenemos que considerar necesariamente instrumentos fundamentales para enseñar y aprender todo aquello que tiene que ver con el universo y la historia de la escuela.

Los museos pedagógicos son novedosos y particulares espacios didácticos que contribuyen a mostrar y representar el patrimonio histórico educativo. Son lugares que se constituyen en dinámicos y atractivos escenarios educativos irreprochablemente favorables para el desarrollo del conocimiento histórico educativo, para la reconstrucción de las culturas escolares y para la puesta en valor de la memoria material e inmaterial de la educación. En un museo pedagógico, la historia escolar y el mundo presente y futuro de la educación están llamados al encuentro, al diálogo intergeneracional y al desarrollo de un ejercicio continuo de prospectiva educativa.

No cabe duda de que cada uno de los objetos que podamos observar en un museo pedagógico supone una oportunidad para que nos cuente algo sobre el estado de la ciencia pedagógica de un determinado momento; sobre las técnicas de producción de la industria cultural; sobre el grado de importación-exportación del país; sobre el nivel de desarrollo de la sociedad donde se produce o se utiliza; sobre el grado de actualización del profesorado en materia pedagógica; sobre la vida cotidiana de la escuela; sobre las funciones del docente, etc. Ni qué decir tiene que el acercamiento a los objetos de la cultura de la escuela se concreta en juegos de silencios, voces y palabras (Ruíz Berrio, 2007); de hipótesis y lecturas; de interpretaciones compartidas o debatidas; de diálogos y conversaciones; que sin duda tenemos que aprender a descifrar e interpretar. Estudiar la cultura histórico-educativa supone un intento justificado, coherente y lógico de esclarecer elementos y aspectos de la misma en tiempos pasados.

El análisis de los sucesos histórico educativos representados en la tipología de museos que nos ocupa nos tiene que ayudar a

las personas a desarrollar una autoevaluación crítica y constructiva partiendo desde nuestras propias perspectivas y singulares puntos de vista. La didáctica museística tiene encomendada la tarea de ofrecer al visitante una serie de elementos y recursos para que sea capaz de establecer una conversación y un diálogo interior con el objeto museístico. A través de una didáctica de la pregunta, de la palabra, de la mirada, de la contemplación y de la aprobación, aplicada al diseño e implementación de nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje en museos pedagógicos universitarios, entendemos que una pieza museística de carácter histórico educativo puede ayudar a ubicarnos espacial y temporalmente en una época o contexto escolar concreto, despertando en nosotros emociones y sentimientos que suelen permanecer dormidos en el desván de la memoria histórico-educativa. Como argumentan Santacana y Serrat (2005), una correcta utilización del patrimonio para la educación posibilitaría: propuestas más significativas e interesantes para el visitante; revivir el pasado a las personas más fácilmente; hacer que se emocionen con él y disfrutar del gusto por descubrir y por entender cosas llenas de vida y razón. Ante ello, no es baladí el enorme desafío que se nos presenta a los historiadores/as de la educación en el contexto de los museos pedagógicos universitarios.

Considerando lo anterior, cuando nos referimos a la necesidad de dar a conocer el pasado escolar a las diferentes generaciones es preciso hacer hincapié en el reto de generar oportunidades orientadas a enseñar a indagar sobre la historia de los objetos de la escuela, fomentando la conversación, el espíritu crítico y la capacidad creativa en los visitantes, de cara a la producción de nuevas ideas y significados desde una perspectiva histórico-pedagógica. El reto ha de concretarse en difundir desde la universidad la misión humanista del museo pedagógico a través de una actividad dialógica (persona-objeto), para hacer partícipe a la comunidad de lo que fue la escuela del ayer y los significados que adquirieron los objetos escolares que en ella cohabitaron. Si sabemos que la memoria es un elemento decisivo y un puente imprescindible para facilitarnos una correcta

interpretación objetual, quizás sea preciso reconocer que los objetos escolares despiertan en las personas diferentes conversaciones, más o menos significativas, distantes, íntimas, memorables, rituales e incluso evocativas y mágicas. El profesorado de Historia de la Educación tiene encomendada la misión de enseñar a la comunidad a conversar con los objetos escolares, ayudándole a crear narrativas a partir de ellos mediante lenguajes tan distintos como el escrito, el visual, el poético, el intertextual o el musical, entre otros.

Tal vez la posibilidad de interpretar el patrimonio educativo desde los museos pedagógicos universitarios merezca ser reconocida como una oportunidad para mejorar también la docencia en Historia de la Educación impartida a futuros profesionales de la educación, lo que nos puede llevar a reafirmarnos en la idea de que la moderna concepción de los museos pedagógicos debe ir siempre de la mano de la innovación docente (Ascenzi, Covato y Zago, 2021), en una sociedad de la información y el conocimiento que tiene encomendada la función de generar un conocimiento nuevo, dinámico, abierto, colaborativo y participativo, en conexión con el mundo actual.

La Asociación Española para la Interpretación del Patrimonio (AIP) nos recuerda que interpretar el patrimonio conlleva “revelar significados, símbolos, representaciones e interrelaciones a través del uso de objetos originales pertenecientes a nuestro patrimonio (natural, cultural, histórico), no limitándose a dar una mera información de los hechos o elementos” (AIP, s.f.). En esta línea, Morales Miranda (1998) señala que la interpretación del patrimonio se relaciona directamente con la habilidad de acercar el legado cultural e histórico al público visitante del museo. Interpretar el patrimonio histórico educativo se relaciona directamente con la habilidad de explicar al público el carácter y la particularidad de cuantos objetos se integran en los museos pedagógicos, especialmente a los visitantes inexpertos en la materia, de forma que tomen conciencia del significado del espacio que visitan y desarrollen el deseo de conservar, salvaguardar y difundir la memoria de la es-

cuela. Brunelli (2014) insiste en que esta tarea supone realizar un ejercicio mayéutico –basado en la pedagogía de la pregunta–, que nos ayude a descifrar los sentidos y los significados del utillaje de la escuela. En cualquier caso, interpretar conlleva hacer frente a un proceso de comunicación diseñado para revelar a la ciudadanía de una manera innovadora los significados de nuestro patrimonio cultural provocando respuestas. La interpretación, en el caso que nos atañe, se refiere, por tanto, a todas las actividades potenciales que podemos realizar desde el museo pedagógico universitario para incrementar la concienciación pública y propiciar un mayor conocimiento del patrimonio histórico educativo.

Gran parte de los atributos y significados de las materialidades escolares nos son dados no solo como silencios a descifrar, sino como realidades ya interpretadas por la tradición recibida, aunque al mismo tiempo “seamos invitados a volver sobre ellas para hacer una nueva lectura de las ocultaciones que las cosas albergan o para interrogarlas desde nuevas expectativas y preguntas” (Escolano, 2021, p. 12). En cierto sentido, volver la mirada hermenéutica hacia los objetos y las imágenes y tratar de descifrar sus significaciones es un imperativo para cada generación. Dilucidar silencios, mudeces, afonías, mutismos y sombras ligadas al patrimonio histórico educativo, al fin y al cabo, no supone más que desentrañar los verdaderos sentidos y significados de las cosas de la escuela desde una perspectiva histórica. Y ahí reside el trabajo interpretativo que nos corresponde desarrollar al profesorado de Historia de la Educación encargado de gestionar museos pedagógicos integrados en el contexto universitario. Precisamente, al hilo de los objetos de la escuela, podemos intentar elucidar algunas claves que nos han de servir para reinterpretar los significados que estos restos materiales arqueológicos pudieron tener en el pasado en los contextos en que fueron creados y utilizados, y que ahora se nos ofrecen para su examen bajo las nuevas orientaciones que la etnohistoria sugiere en nuestro tiempo presente. Como nos recuerda Ortega (2011) en su obra *La condena hermenéutica*, estamos condenados a interpretar.

Las palabras sugieren, las imágenes muestran, los objetos nos interpelan, las voces nos recuerdan, y, en efecto, unas y otros no son más que materialidades e inmaterialidades ciegas que guardan secretos que tenemos que aprender a descifrar. Nos corresponde en este sentido aprender a reinterpretar las palabras, a interpelar las imágenes, a hacer hablar a los objetos y a escuchar voces y ecos de una escuela pasada, cuyo estudio contribuye a entender nuestro presente. En cualquier caso, el reto interpretativo para nuestros museos pedagógicos universitarios reside en aprender a leer, a mirar, a escuchar y a preguntar, poniendo en valor la importancia de hacer lecturas compartidas y poliédricas. Si tenemos una asignatura pendiente al hilo de este asunto, esta tiene que ver con aprender a leer el patrimonio escolar —objetos ciegos— de manera contrastada. Nos corresponde interiorizar un esfuerzo impecable por aspirar a una lectura mínima compartida de un objeto escolar, a una mirada intergeneracional que contribuya a analizar, pensar, interrogar y sentir la escuela en perspectiva histórica. En este encargo se está trabajando particularmente en España y en otros países europeos con especial interés, sobre todo tratándose de poner de manifiesto la necesidad de participar desde el presente y con particular interés en la configuración de una necesaria didáctica del patrimonio histórico educativo.

LA TRANSFERENCIA DEL
PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO:
DIVULGAR PARA ENSEÑAR Y COMUNICAR

Transferencia del conocimiento, difusión cultural, divulgación científica, extensión universitaria, cualquiera de estos términos y otros similares ponen su acento en la necesidad de “romper los muros” de las instituciones de educación superior, en su sentido más constructivo. La Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de universidades, en su artículo 1, establece que son funciones de la universidad al servicio de la sociedad: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b)

la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; c) la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico, y d) la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. No obstante lo anterior, podemos señalar, sin mucho riesgo de caer en error, que las universidades españolas suspenden claramente en este sentido, al no darse cuenta de que podrían aprovechar mucho más el potencial de su patrimonio cultural, encerrado casi en su totalidad en sus departamentos universitarios y en muchos casos infrautilizado en salas de museos cerradas, para aumentar su prestigio, su imagen y conseguir algunos de los objetivos que les exigen como entidades que han de servir a la sociedad en otros aspectos al margen de la docencia y de la investigación científica como primera y segunda misión universitaria, respectivamente. Junto a estas, la tercera misión universitaria tiene que ver con el reto de transferir conocimiento científico al entorno socioeconómico y de difundirlo a la sociedad. Y ocurre en el caso de las universidades españolas que, además de contar con pocos museos de titularidad propia, suspenden en la rentabilización de su patrimonio cultural a través de propuestas y experiencias de divulgación científica que en muchos casos brillan por su ausencia.

Difundir la ciencia que se estudia y se hace en la universidad, más que un reto, es una necesidad a la que tenemos que hacer frente también como profesionales de la historia de la educación. Como argumentan De Miguel, Caïs y Vaquera (2001), las universidades excelentes son aquellas que se preocupan por dar a conocer sus trabajos, sus estudios, sus proyectos, su patrimonio, etc., haciendo un esfuerzo importante por conseguir que su quehacer institucional termine contribuyendo transversalmente al enriquecimiento personal y colectivo de los distintos sectores de la sociedad. A este respecto, ni las universidades en general, ni los historiadores/as de la educación presentes en ellas en particular, se han venido preocu-

pando especialmente por otorgar un protagonismo sobresaliente a la difusión, extensión y transferencia del conocimiento científico que se genera al hilo de nuestro trabajo investigador. El saber, el conocimiento, la cultura y el patrimonio —concebido como herencia colectiva—, han de marcar siempre el camino hacia la prosperidad en las instituciones universitarias. Si bien la misión de la universidad actual debe seguir conjugando las tradicionales funciones de docencia e investigación, no por ello puede perder de vista, como se ha señalado anteriormente, la necesidad de hacer frente a la transmisión de la cultura y a la transferencia de conocimiento a la sociedad (Mato De la Iglesia y otros, 2018).

Las universidades, a través de sus museos y colecciones patrimoniales propias, tienen la posibilidad de construir historias desde el presente, y de ilustrar y materializar temáticas y disciplinas específicas, contribuyendo así al desarrollo de la investigación contemporánea. En esta línea, algunas universidades, en aras de facilitar la difusión del conocimiento patrimonial, cuentan con una serie de museos propios (Talas y Lourenço, 2012), con un potencial investigador, docente, cultural y social no suficientemente explotado desde el punto de vista divulgativo a nivel científico. Justamente las universidades españolas que cuentan con museos pedagógicos propios se encuentran en estos momentos intentando desarrollar una política didáctica de transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo que contribuya a acercar significativamente la memoria y el ajuar escolar a la comunidad universitaria y a la sociedad (Álvarez y Rebollo, 2021).

En general, la ciudadanía desconoce la existencia y oferta educativa de los museos pedagógicos universitarios, por lo que resulta necesario visibilizarlos y darlos a conocer a los diferentes sectores de la población, en aras de poder transformar la ciencia histórico-educativa en cultura del tiempo presente. Así, estamos en disposición de reconocer que la historia de la educación, con sus luces y sus sombras, ha encontrado en la actualidad en los museos pedagógicos en general (Álvarez, 2016), y en los universitarios en

particular, un sugerente recurso didáctico para la comunicación, extensión, divulgación e interpretación del patrimonio educativo.

Los museos pedagógicos universitarios, en su labor y empeño por facilitar y ampliar en el presente la extensión del patrimonio educativo a toda la sociedad, mientras contribuyen a generar una visión crítica del pasado de la educación, están favoreciendo además la formación de la identidad y la transformación social de la ciudadanía; funciones que estos museos, tal y como señalan Álvarez y Rebollo (2021), vienen desarrollando más o menos dignamente a pesar de los escasos fondos con los que cuentan en su mayoría, poco personal y pocos recursos de los que disponen para mantener sus colecciones, desarrollar investigaciones, emprender acciones colaborativas con otras entidades culturales y/o empresas, así como para exhibir y exponer dignamente los bienes patrimoniales de carácter histórico educativo.

En estos momentos es preciso reivindicar el papel del historiador/a de la educación para que sea capaz de contribuir al desarrollo de museos pedagógicos universitarios más sociales, que estén en permanente diálogo con la comunidad universitaria, con el fin de que esta, a través de su patrimonio histórico educativo, encuentre oportunidades para reflexionar crítica y subjetivamente acerca de la realidad de la cual forma parte. Se hace necesario construir en el contexto de estos museos discursos y narrativas museográficas más dinámicas, multidisciplinarias, integradoras e inclusivas, que favorezcan el compromiso que nuestra sociedad debe tener con la cultura y con los grupos sociales del tiempo presente. Nos corresponde ser conscientes de que la extensión, la divulgación y la transferencia del conocimiento son actividades de carácter universitario en las que se acentúa la relación de la universidad con la comunidad en la que está inmersa, de ahí que necesitemos entender que los museos pedagógicos universitarios a través de su actividad difusora pueden contribuir a amplificar la presencia de la universidad y su patrimonio educativo en la sociedad. El museo pedagógico universitario tiene que convertirse en

un “museo comunicador”, cuyo destino sea abrirse al conjunto de la ciudadanía sin restricciones debidas a su titularidad o ubicación. Aunque inicialmente se dirija al alumnado universitario, el más cercano y aquel para el que fue ideado en origen, también ha de atender al público en general, suponiendo así un vector de proyección social y cultural de la imagen de la universidad.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer en definitiva que el museo pedagógico universitario es un claro recurso facilitador para la extensión, transferencia y divulgación del conocimiento patrimonial histórico educativo desde el entorno universitario hacia la ciudadanía en general. Así, en este momento se trabaja por contribuir a que la comunidad científica de historiadores/as de la educación cuente con una serie de modelos de buenas prácticas y recursos que faciliten la comunicación del patrimonio educativo de una manera más dinámica, social y participativa (Ascenzi; Covato y Zago, 2021). Es esto justamente lo que nos lleva a asimilar que lo que dota de sentido al patrimonio histórico educativo es la sociedad que lo interpreta, siendo este el motivo por el que los museos pedagógicos universitarios deben ejercer de mediadores que lo difundan. En el caso español, podemos decir que las personas dedicadas a la docencia y a la investigación universitaria en historia de la educación somos conscientes de esta importante tarea, y sabemos que el contenido de estos museos no puede circunscribirse en exclusiva a su continente, sino que debe ponerse al servicio de la comunidad al completo para enseñar y comunicar, aun siendo conscientes de que el fenómeno de la transferencia en las ciencias humanas y sociales sea relativamente reciente por lo general.

REFLEXIÓN FINAL

Actualmente, no cabe duda de que la museología de la educación en España como disciplina científica se encuentra en un momento de crecimiento progresivo muy importante. Ante ello, es preciso destacar la labor de concienciación y sensibilización personal y pública que esta disciplina está desarrollando en nuestra sociedad,

lo que nos está permitiendo recuperar y poner en valor un número importante de olvidos, mutismos y silencios histórico educativos. Hoy, la museología de la educación en relación con la didáctica como ciencia, sigue trabajando en la elaboración de una pedagogía del patrimonio histórico educativo, orientada a exponerlo, enseñarlo, valorarlo, difundirlo y transferirlo. Se trata de desarrollar una educación patrimonial que, desde lo emocional y lo sentimental, nos ayude a interpretar y hacer interpretar expresamente la historicidad del hecho escolar. En este caso, los museos pedagógicos universitarios adquieren valor no solo como conocimiento del pasado histórico educativo, sino como reconocimiento y construcción de nuestra propia identidad y memoria escolar.

Los museos pedagógicos universitarios –concebidos como laboratorios ciudadanos para el estudio de la cultura escolar y el patrimonio histórico educativo y como espacios culturales de innovación histórica educativa universitaria extensible a toda la comunidad– se encuentran en este momento en disposición de reconocer que a través de diferentes posibilidades, ideas, procesos y actividades didácticas, pueden contribuir a la creación de nuevas relaciones y/o colaboraciones intersectoriales e interinstitucionales que faciliten la divulgación de la historia de la educación a través del estudio y conocimiento del patrimonio escolar. Así, conscientes de que la transferencia del conocimiento en educación es un desafío estratégico de la era actual (Santos, 2020) –y con ella la divulgación (Medina, 2012)–, consideramos que, en el ámbito de la historia de la educación, el museo pedagógico universitario es un claro recurso facilitador de la extensión y divulgación del conocimiento desde el entorno universitario. Todo ello en la medida en que a través de él la comunidad científica de historiadores/as de la educación tiene la posibilidad de comunicar el patrimonio educativo de una manera más efectiva, social y participativa, y de llegar a todos los sectores de la sociedad con más facilidad, cercanía y atractivo.

En definitiva, desde la historia de la educación nos corresponde seguir buscando razones para, desde los museos pedagógicos

universitarios, emprender proyectos de divulgación científica, oportunidades para llevarlos a término, y estrategias para ejecutarlos a través de prácticas pedagógicas, actividades divulgativas y recursos didácticos. Así, es preciso reivindicar que el conocimiento de la historia de la educación y la recuperación del patrimonio educativo no puede ser en ningún caso un acto finalista en sí mismo. Por el contrario, debe convertirse en la pieza clave para la construcción de un futuro educativo en el que los museos pedagógicos universitarios lleguen a convertirse en agentes de dinamización social y divulgación cultural e histórico-educativa y/o en ecosistemas de innovación patrimonial y social. Para ello hay que trabajar diseñando y desarrollando un amplio repertorio de actividades de divulgación, lo suficientemente atrayentes y adaptadas a diferentes tipos de públicos, como para dinamizarlos aún más, enriqueciéndolos con la visión y aportaciones de teorías educativas, paradigmas didácticos y acciones de divulgación cultural. Conectar historia, ciencia, tecnología, innovación, patrimonio y educación puede ser una excelente vía para construir una sociedad basada en un conocimiento que genere bienestar y progreso. Los museos pedagógicos universitarios en España tienen un futuro prometedor por delante, y en estos momentos bien pueden ser considerados –con sus limitaciones–, a nivel internacional, ejemplos de agentes dinamizadores de divulgación y de transferencia del patrimonio educativo y del estudio de las culturas escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- AIP [Asociación para la Interpretación del Patrimonio] (s.f.). *Principios teóricos de la interpretación*. Recuperado de: <https://interpretaciondelpatrimonio.com/interpretacion/>.
- Álvarez, P. (coord.) (2016). *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA/Editorial Universidad de Sevilla.
- Álvarez, P., Dávila, P., y Naya, L.M. (2017). Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 54(6), 827-845. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1392991>.

- Álvarez, P., y Rebollo, M. J. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *Revista Historia da Educação*, (25), 1-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/105032>.
- Ascenzi, A., Covato, C., y Zago, G. (2021). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Macerata: EUM.
- Barausse, A., y Possamai, Z. (2019). Dossiê. Museus de educação: Histórias e perspectivas transnacionais. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, 8(16), 12-15.
- Barausse, A., De Freitas, T. y Viola, V. (2020). *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Lecce-Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata.
- De Miguel, J. M., Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: CIS.
- Escolano, A. (ed.) (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE.
- Escolano, A. (2021). De las cosas a las palabras. Tramas y redes en las materialidades de la escuela. En AA.VV. (orgs.): *A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede* (pp. 10-17). Curitiba, Brasil: NEPIE/UFPR.
- Escolano, A., y Hernández, J. M. (2002). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- González, A. J., y Ariño, A. (2020). La dimensión cultural de la universidad española. Estado de la cuestión. *Debats*, 134(1), 217-232. DOI: <https://doi.org/10.28939/iam.debats.134-1.13>.
- Juan, V. (ed.) (2008). *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Gobierno de Aragón, Museo Pedagógico de Aragón.
- López, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, (22), 17-42.
- Makowiecky, S. (coord.) (2021). *Museu da Escola Catarinense da UDESC e outros museus do mundo: memória e história visual*. Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
- Martínez, L., y Ocampo, P. K. (2017). El patrimonio histórico educativo de México: conservación y estudio de los cuadernos escolares. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(2), 303-322. DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7836.
- Mato De la Iglesia, S. (coord.) (2018). *Transferencia del conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*. Madrid: CRUE Universidades Españolas/Santander Uni-

- versidades. Recuperado de: https://clubexcelencia.org/system/files/migrated/knowledge/documents/files/transferencia_del_conocimiento_-_crue.pdf.
- Meda, J. y Badanelli, A.M. (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Medina, M. A. (2012). La divulgación también es ciencia, la divulgación también es educación. *Encuentros en la Biología*, 5(138-139), 17-18.
- Mogarro, M. J. (2013). Patrimonio educativo e modelos de cultura escolar na historia da educação em Portugal. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (22), 67-102.
- Morales Miranda, J. (1998). *Guía práctica para la interpretación del patrimonio: el arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Sevilla: Junta de Andalucía/Consejería de Cultura.
- Moreno, P. L. (2009). La historia de la educación como disciplina y campo de investigación: renovación historiográfica, patrimonio y educación. En R. Berruedo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (vol. III, pp. 141-151). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Moreno, P. L. (2015). La historiografía del patrimonio educativo en España: un balance crítico. *Educación en Revista*, (58), 87-102.
- Ortega, J. E. (2011). *La condena hermenéutica: ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ruiz, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (25), 271-290.
- Ruiz, J. (2007). La voz y la palabra. *Idea la Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 312-315.
- Ruiz, J. (ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santacana, J., y Serrat, N. (coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: un desafío estratégico*. Madrid: Narcea Ediciones.
- SEPHE [Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo] (2018). *Museu Pedagògic de Castelló (MPdC)*. Recuperado de: <https://sephe.org/red-mein-phe/983/museu-pedagogic-de-castello-mpdc/>.
- Talas, S., y Lourenço, M. (eds) (2012). *Organización y reorganización: planificación del patrimonio universitario para el futuro*. Padua: Padova University Press.
- Universidad Complutense (s.f.). *Museo/Laboratorio 'Manuel Bartolomé Cossío'*. Recuperado de: <https://educacion.ucm.es/museombc>.

- Universidad de Alcalá (2021, feb. 23). *El Campus de Guadalajara acogerá el Museo Antonio Moleró*. Recuperado de: <https://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/actualidad/el-campus-de-guadalajara-acogera-el-museo-antonio-molero.html>.
- Universidad de Huelva (s.f.). *Museo Pedagógico*. Recuperado de: <https://www.uhu.es/museopedagogico/>.
- Universidad de La Laguna (2009). MedULL. *Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna*. Recuperado de: https://medull.webs.ull.es/info_museo_objetivos.html.
- Universidad del País Vasco (s.f.). *Museo de la Educación*. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/gipuzkoa/hezkuntzaren-museoa>.
- Universidad de Murcia (s.f.). *CeMe. Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa*. Recuperado de: <https://www.um.es/web/ceme/>.
- Universidad de Murcia (2021). *Museo Virtual de Historia de la Educación*. Recuperado de: <https://www.um.es/muvhe/>.
- Universidad de Salamanca (s.f.). *CeMuPe. Centro-Museo Pedagógico*. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~cemupe/inicio.html>.
- Universidad de Sevilla (2021). *Museo Pedagógico*. Recuperado de: <http://institucional.us.es/museopedagogia/>.
- Universidad de Vic (2021). *Museu Universitari Virtual de Pedagogia*. Recuperado de: <https://www.uvic.cat/muvip>.
- Universitat de Valencia (2021). *Seminari-Museu d'Història de l'Escola*. Recuperado de: <https://www.uv.es/uvweb/departamento-educacion-comparada-historia-educacion/es/seminario-museo-historia-escuela/presentacion-objetivos-1285875367517.html>.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Elida Lucila Campos Alba (2022).

Rescate y valoración del patrimonio histórico educativo: una
asignatura pendiente en México.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 131-154)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

RESCATE Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO: UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN MÉXICO

Elida Lucila Campos Alba

*Sabemos quienes somos, y tal vez a dónde vamos,
porque podemos recordar.
La memoria de la escuela ha de ser preservada y difundida,
porque es un bien personal y público.
“Mi querida escuela”, CEINCE*

El sistema educativo –la escuela– es fiel reflejo de una sociedad, de un modo de pensar y, a la vez, el mejor instrumento de transformación personal y colectivo. Ni las finalidades de la educación, ni los objetivos del sistema educativo, cuando este se perfila, ni los contenidos que se estudian, ni las metodologías de trabajo, ni los recursos didácticos han sido, ni serán, permanentemente iguales. La institución escolar, asentada en nuestros días como servicio público, tiene una reciente y, al mismo tiempo, rica historia.

En este sentido, es conveniente mirar atrás y detenerse a reflexionar sobre lo que hemos vivido y sobre lo que hemos conseguido, no solo para recordar vivencias pasadas y experiencias memorables, sino también como paso previo para analizar hacia dónde vamos o a qué lugar queremos llegar.

Recuperar la memoria histórica de la escuela es recuperar también la de las personas que trabajan en esta institución, la de

quienes innovaron y contribuyeron a su evolución, la de quienes hicieron de ella expresión de su ideología y, en fin, la de quienes anónimamente con su tesón y su lucidez fueron capaces de transmitir a su alumnos y alumnas los valores de la cultura y de la ciencia, de la solidaridad, de la participación, de la ciudadanía, de la responsabilidad y del trabajo.

En los años recientes se han llevado a cabo en nuestro país diversas iniciativas de estudios e investigaciones sobre la institución escolar, desde estudios de topologías de edificios escolares, por su interés histórico o artístico, hasta investigaciones sobre documentos, textos y materiales empleados en la práctica educativa, así como profundos trabajos sobre la evolución del pensamiento en la escuela, todo ello principalmente en el ámbito universitario, son los historiadores en general y de la educación en particular, o bien sociólogos o antropólogos e incluso uno que otro pedagogo; sin embargo, para los maestros “de banquillo”, en la vida cotidiana de las escuelas, conceptos como “cultura material” o “patrimonio histórico educativo” no figuran.

ESE GRAN DESCONOCIDO: EL PATRIMONIO HISTÓRICO ESCOLAR

En una encuesta realizada en el 2021 a una muestra aleatoria no representativa estadísticamente de profesores, directivos y asesores pedagógicos de educación básica –preescolar, primaria y secundaria– de la Ciudad y Estado de México, el 99% manifestó nunca haber escuchado el término “patrimonio histórico educativo” o escolar, y al indagar con qué lo relacionaban, se encontró que algunos lo hacían con museos y zonas arqueológicas, pero que no sabían por qué lo de “educativo”, y otros, los menos, consideraron que se refería al estudio del patrimonio cultural –generalmente del país– dentro de las clases.

Pero esto quizá no deba extrañarnos, puesto que en los actuales planes y programas de educación Normal, es decir, en la formación inicial del magisterio en México, no existe una asignatura sobre

historia de la educación o de la pedagogía, y mucho menos algún espacio curricular que aborde temas de patrimonio o memoria escolar,¹ y en la oferta de formación continua, ya sea obligatoria o voluntaria, oficial o privada, tampoco existe esta temática.

La introducción de conceptos como “cultura material de la escuela”, “patrimonio histórico educativo” y “memoria escolar” en las décadas recientes en el ámbito académico, y en particular en la historia de la educación, son completamente desconocidos no solo para el magisterio mexicano, sino también para las propias autoridades educativas y culturales.

La cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la llamada “cultura empírica” de las instituciones educativas, es el exponente visible y a la vez el efecto interpretado de los signos y de los significados que exhiben los llamados “objetos-huella”, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables en las que ha quedado registrada la tradición pedagógica (Escolano, 2007, p. 15).

La escuela nos ha legado un “ajuar material” que es reflejo y evidencia concreta del devenir educativo dentro de los espacios del aula, mismo que se va sucediendo al compás de los tiempos

¹ Paulatinamente los temas de historia de la educación se han ido retirando de los programas de educación Normal en nuestro país: en el Plan 1999 de la licenciatura en Educación Secundaria se contaba con dos espacios curriculares para el “Seminario de temas selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación” durante el cuarto y quinto semestres, con cuatro horas semanales y 7 créditos; en el plan de estudios del 2018, que es el que rige actualmente, ha desaparecido completamente de la formación general y solo aparece como materia optativa para el caso de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, con cuatro horas semanales y 4.5 créditos. Para el caso de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, en el Plan 2012 existía una asignatura del trayecto psicopedagógico llamada “Historia de la Educación en México”, a cursarse en un solo semestre con cuatro horas semanales y 4.5 créditos, sin embargo, en el Plan 2018 para esas licenciaturas no hay ninguna asignatura obligatoria ni optativa con dicha temática (DGESuM, s.f.; CEVIE, s.f.).

horarios y del calendario escolar, y que permiten al investigador interpretar los objetos en función de las prácticas y los contenidos ideacionales que estos representan, y a cualquier persona, recordar lugares, escenas, olores, sonidos, emociones, etc., de etapas de la vida que de pronto parecieran desvanecerse en la neblina de la memoria, pero que afortunadamente en nuestro país, donde la escuela es una experiencia generalizada, estos recuerdos representan un lugar no solo común sino compartido.

La cultura material es valorada, pues, por la nueva historiografía educativa como una fuente esencial para el conocimiento del pasado de la escuela en sus dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado otorga identidad a una cultura inventada, y/o reinventada, por los actores que dieron vida y forma a los nuevos espacios y formas de sociabilidad de la infancia que las revoluciones liberales comenzaron a implementar en el siglo XIX. En estas materialidades están impresas las prácticas docentes, el *habitus* del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y planteamientos teóricos y políticos que gobernaron su diseño y sus usos. Pero esta cultura material de la escuela, ¿puede considerarse como patrimonio cultural de un Estado o país?

Existen muchas y en ocasiones hasta contradictorias definiciones “oficiales” del concepto de “patrimonio cultural”, desde el momento en que algunos organismos internacionales y la legislación de los distintos países han establecido políticas para su conservación, preservación y difusión.² En general incluyen dentro de este término “un conjunto de elementos, tangibles e intangibles, que expresan de manera especial y representativa modos de ser,

² La referencia más importante que se utiliza para definir lo que es el patrimonio cultural son las categorías que ha ido estableciendo la UNESCO como fundamento de sus políticas de salvaguarda del patrimonio cultural y natural de la humanidad. Véanse los documentos titulados *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (1972) en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>, así como la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (UNESCO, 2003).

aportaciones singulares a la cultura universal”, cuyo valor e interés justifica una política tutelar de los mismos (Sobrino Aranzabe, 2006, p. 37). Como afirma Honorio Velasco:

...patrimonio cultural es una categoría que se ha logrado instalar en la sociedad civil tras una larga historia de esfuerzos puestos en producir una sensibilización general, y el haber logrado la implicación de las instituciones públicas en su protección y conservación frente a numerosas y poderosas asechanzas [...] intentando proporcionar perdurabilidad a determinados elementos en una sociedad cuya dinámica parece inexorablemente regida por la idea de cambio [Velasco, 2007, p. 29].

El concepto “patrimonio”, sin ningún adjetivo, se define como la hacienda o conjunto de bienes que alguien ha heredado de sus ascendientes (Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 2001). A su vez, el adjetivo “patrimonial” alude a algo perteneciente a uno por razón de su patria, sus padres o sus antepasados. En definitiva, la noción de patrimonio y de lo patrimonial remite a las generaciones anteriores y conlleva una permanencia del pasado en el presente, y en ella subyace la idea de algo que nos pertenece y que es de algún modo valioso.

Cuando hablamos de los objetos escolares, esta percepción de “algo valioso que nos pertenece” resulta bastante evidente en la psique individual: frente a los viejos libros escolares, mesabancos, mapas, láminas, mochilas, etcétera, nuestra memoria nos remite a nuestra infancia y juventud, y los percibimos como objetos que han forjado de alguna manera nuestra forma de ser. Pero más allá de esa memoria personal, los objetos y espacios escolares en su evolución tienen también un gran poder para representar las expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas; como ya mencionamos, son “objetos-huella” que cuentan cosas relevantes del pasado formativo común de diversas generaciones, y de los patrones que han determinado modos colectivos de comunicación intersubjetiva y de relación con el mundo (Escolano, 2007, pp. 19 y 25).

Siguiendo la clasificación que la UNESCO hace del patrimonio cultural³ podemos considerar que el patrimonio escolar/educativo está constituido por:

Patrimonio histórico educativo tangible o material

- a) Los edificios escolares. Incluye el diseño arquitectónico y la historia del arte vinculado a este, al mismo tiempo, a la influencia de los modelos educativos e ideas pedagógicas e higiénicas específicas, que definen los espacios escolares desde una perspectiva institucional o en una política educativa contextual.
- b) Los archivos y bibliotecas escolares, que son el registro escrito del funcionamiento oficial y público del plantel y responden a un desarrollo socioeconómico y político específico. Albergan una gran cantidad de experiencias y acontecimientos plasmados en certificados, boletas de calificaciones, fotografías, programas de mano de eventos escolares, actas, minutas y acuerdos con las comunidades y padres de familia, movimientos estudiantiles y de docentes, cuadernos de docentes y alumnos, planeación de actividades escolares y comunitarias, registros de asistencia de alumnos y profesores, manuales pedagógicos, libros de texto, libros del maestro, atlas, bibliografía especializada y pedagógica, etc.
- c) Mobiliario y equipo escolar: sillas, mesas, pupitres, bancos, escritorios, gabinetes, cómodas, estantería, etc., así como

³ El patrimonio es el legado cultural que recibimos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras. No se limita a monumentos y colecciones de objetos. Comprende también expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial o patrimonio vivo es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural (UNESCO, 2021).

máquinas de escribir, mimeógrafos, imprentas, equipos de sonido, tocadiscos y tocacintas, bocinas, computadoras, proyectores de distintos tipos, entre otros.

- d) Materiales y recursos didácticos que van desde cromos, láminas, pizarrones, borradores, gises, ábacos, mapas, reglas, juegos y juguetes, etc., hasta equipo de laboratorio como microscopios, recipientes y sustancias para química, física y matemáticas, utilería, vestuario e instrumentos musicales, equipo y herramientas de talleres como los de carpintería, electrónica, electricidad, dibujo, cocina, corte y confección, etc., o bien aquellos específicos de arte como caballetes, escenografías, lápices de colores, crayones, etcétera.
- e) Objetos escolares personales: libretas, libros y cuadernos de trabajo, mochilas, portafolios, loncheras, viandas, uniformes, útiles escolares, lápices, tinteros, plumas, etc.

Patrimonio histórico educativo intangible o inmaterial

Esta dimensión patrimonial posee una gran diversidad y se enriquece con la material, está conformada principalmente por:

- a) Actividades de organización: comunidad escolar, docentes, estudiantes; actividades extraescolares; fiestas y rituales, festivales y demostraciones cívicas; vigilancia y castigos; premiación y estímulos; graduaciones; alimentación y gastronomía; actividades extraescolares; desarrollo comunitario y escuela, decesos de docentes, etc.
- b) Prestigios y liderazgos: prácticas docentes, estudiantes y egresados talentosos, etc.
- c) Lenguajes, símbolos y significados: banderas, música y marchas, códigos y símbolos estudiantiles, lenguajes y comunicación docente y estudiantil, etc.
- d) Emotivos: aquellos que están vinculado a la subjetividad y resultan de los procesos antes mencionados, como podrían ser los olores, las amistades, los rituales de amores estudiantiles, etc. (Mancera, p. 46).

Algunos autores consideran que, aunque no son estrictamente patrimoniales, existen procesos socioculturales indirectos del patrimonio. Se trata de procesos complejos que posibilitaron formas de desarrollo social, económico y cultural que modificaron los entornos locales y regionales; a saber:

1. Procesos socioeconómicos indirectos: actividades que se gestaron con relación a la presencia escolar: tiendas y papelerías, servicio de alimentación y hospedaje para estudiantes y docentes, desarrollo comercial, gestión de nuevos equipamientos (vivienda, salud, comunicaciones, etc.), servicios y nuevos empleos.
2. Cambios sociales, comunitarios y políticos indirectos: vandalismo y faltas administrativas, raptos con intenciones lascivas; movimientos estudiantiles, nuevos liderazgos y cacicazgos, cambios en la correlación de fuerzas partidistas, nuevos procesos políticos locales (Mancera, p. 47).

La escuela no es solo una creación cultural de una región, Estado o nación, sino que además de transmitir una determinada cultura objetivada en el currículo, crea, codifica y transmite una cultura propia, particular, que se erige como parte de su identidad institucional, y la cual regula, en gran parte, las prácticas docentes. De tal suerte que, si bien a lo largo de la historia han existido corrientes o tendencias pedagógicas y escolares “mundiales”, podemos hablar de una “escuela mexicana” con características propias y distintivas que se erigen como el patrimonio educativo de nuestro país.

Es necesario reconocer que el patrimonio educativo posibilitó múltiples procesos sociales a escalas distintas: local, regional y nacional, en diferentes momentos históricos, y que además forma parte de la historia individual y social de múltiples pueblos, pues en muchos casos las escuelas consolidaron centros de población por el dinamismo comercial y de servicio que demandaban; fortalecieron redes sociales entre ranchos y poblaciones territorialmente aisladas, provocando que las personas vivieran experiencias de desarrollo comunitario (Mancera, p. 44).

El patrimonio histórico educativo no debe pensarse desde una visión simplista como una colección de objetos o artefactos que solo merecen ser expuestos en un museo o en una exhibición *vintage*, sino que deben apreciarse en un sentido amplio, en el cual –tanto lo tangible como lo intangible– puedan ser valorados como parte de la cultura en la que fueron producidos y vistos como dignos representantes de un contexto social e histórico determinado.

Por tanto, el patrimonio histórico educativo también es un recurso de la memoria colectiva, que representa los discursos e imaginarios materializados en los proyectos educativos y que, como tal, forma parte de la identidad social (Chávez y Macías, 2018, p. 146), pues refleja las formas de vida y de pensamiento de una sociedad: normas, valores, ideología, conocimientos, actitudes, formas de comunicación, resistencias, relaciones sociales y anhelos, entre otras.

En muchas ocasiones se ha dicho que México es un país sin memoria, generalmente refiriéndose a procesos políticos o electorales, pero, ¿será posible que esto también se aplique para lo educativo? Al parecer sí, pues contrario a lo que ha sucedido en otros países, no solo europeos sino también latinoamericanos, aquí el olvido parece ser cada vez más radical e incluso sistemático, pervive una lucha con la tradición en aras de presentismos modernistas que se ostentan como vanguardias sucesivas y hasta redentoras, sin embargo, y aunque parezca paradójico, es justo por esto que se hace necesaria y urgente la recuperación de la memoria de la educación y de la escuela.

Ahora bien, la memoria de la escuela no puede prescindir de los elementos materiales, de los espacios, lugares, cosas, que hablan de sus protagonistas, que nos informan del pasado de sus maestros, niños y familias, del proyecto educativo de la sociedad y de la política educativa hegemónica de ese momento histórico. Por tanto, memoria y patrimonio van de la mano y es necesario primero reconocer, para después salvaguardar, y posteriormente difundir entre las nuevas generaciones.

LOS RIESGOS DE PÉRDIDA: DOS BOTONES DE MUESTRA MEXIQUENSES

Si bien el concepto de patrimonio se ha logrado instalar más o menos de forma adecuada en la sociedad civil mexicana y existen instituciones públicas encargadas de proteger y conservar los objetos materiales y culturales, además de que cada vez hay más asociaciones y fundaciones interesadas en darles perdurabilidad en un contexto social regido predominantemente por la idea del cambio (Velasco, 2007), en el campo de la educación aún falta mucho por hacer. Actualmente en México, la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas no contempla la protección del patrimonio cultural del siglo XX, solo aquel que está vinculado a la dimensión artística, asumiendo la responsabilidad administrativa y de seguimiento el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). En dicha ley, por supuesto, no figura el concepto de “patrimonio histórico escolar o educativo”, quedando este desprotegido y sujeto a políticas, normatividad y criterios estrictamente administrativos e incluso personales.

Entonces, ¿qué pasa con el patrimonio histórico-cultural de y en las escuelas? Al no considerarse algo “valioso”, significativo o digno de destacarse y conservarse, obviamente queda olvidado en alguna bodega y, en el peor de los casos, los objetos materiales se destruyen o desechan por ser tradicionales o “caducos”, para ser sustituidos por otros considerados “modernos”.

Para ejemplificar lo anterior, y con la única intención de llamar la atención sobre la necesidad urgente de sensibilizar, concientizar y actuar en cuanto al patrimonio educativo, presento dos narrativas de casos en el Estado de México.

El primero comenzó en 1995, cuando como parte de las acciones del Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar (CIDEP) Valle de Toluca se hizo un censo de mobiliario “antiguo” que existía en los planteles. En ese año en el Jardín de Niños “Manuel M. de Alba” de San Juan de las Huertas, municipio de Zinacantepecm se encontró un piano/pianola alemán de prin-

cipios del siglo XIX construido en madera preciosa con un bello trabajo de filigrana en madera y dos candiles de bronce, así como varios cilindros con melodías para el sistema “automático” con el que contaba. El estado general del piano era bastante bueno y los padres de familia se comprometieron a cuidarlo y protegerlo. En enero del 2013, en entrevista con la directora del plantel, ella relató:

El jardín de niños es completamente nuevo, se reconstruyó todo con ayuda del gobierno y los padres de familia, del anterior edificio no quedó nada. Efectivamente había un piano, que si bien no estaba muy bien, creo que todavía servía, así que fui al área de inventarios de SEIEM para preguntar qué hacíamos con él, si lo podíamos donar o qué, y ellos me dijeron que si ya no lo queríamos pues lo diéramos de baja. Ya que realmente era un objeto bastante pesado, los padres de familia decidieron que para que ya no estorbara mejor lo diéramos de baja como nos había dicho la autoridad, pero como la asociación de padres de familia no tenía dinero para el flete, decidieron deshacerlo a puro machetazo y así solo presentamos en inventarios los palos con la etiqueta censal. A mí sí me dolió que lo destruyeran, pero, ¿qué podía hacer si la necesidad de espacio es mucha?, pues tenemos muchos niños y construimos todo porque queremos ser escuela de tiempo completo [Martínez, 2013].

Como da cuenta la directora, los muebles, materiales y documentos “viejos o antiguos” quedan completamente descontextualizados del entorno escolar actual y ante la mirada pragmática y poco avezada de la historia de la educación de maestros y padres de familia se convierten en objetos estorbo que se deben desechar en aras de dar atención a las necesidades inmediatas, pues, en realidad, los espacios de las escuelas de educación básica, normal o superior nunca fueron pensados para ser repositorio de ese patrimonio material, ya que su principal función es distinta. Por otra parte, la autoridad educativa tampoco es consciente de la enorme responsabilidad que tiene en esta materia, y al no contar con políticas y lineamientos claros al respecto, termina dándole el mismo tratamiento que a cualquier otro objeto.

El segundo relato ocurre en el Jardín de Niños “Hermanas Abasolo” de la localidad de Tenango del Valle. Como parte de mi investigación de doctorado en relación con las primeras escuelas de párvulos en el Estado de México y ante la ausencia de fuentes sobre este nivel educativo en los archivos históricos nacional, estatal y municipal, decidí ir directamente al mencionado plantel, que aún existe. Al presentarme y comentarle a la directora mi objetivo y búsqueda, amablemente me pidió que pasara y que si tenía tiempo esperara a que el señor intendente me bajara de la bodega unas cajas que tenían papeles muy viejos para ver si algo de ahí me serviría. Grande fue mi sorpresa cuando al revisar las cajas de huevo que me proporcionó el conserje encontré documentación consecutiva desde la fundación de la escuela de párvulos sin nombre en 1899, hasta finales de los años setenta. Más grande aún fue cuando al preguntar sobre la existencia de algunos materiales didácticos, el intendente me mostró otra caja, aún más polvorienta y desvencijada, donde estaba un material didáctico froebeliano importado de Europa, específicamente de Francia y Alemania, que el gobierno del General Vicente Villada había comprado para este tipo de escuelas.

Pues yo ni sabía qué teníamos en esas cajas, solo que eran muy antiguas. Y siempre había querido clasificarlas, pero con tanta carga administrativa pues nunca me dio tiempo, bueno, creo que eso fue bueno, pues así las seguí conservando [...] el riesgo está en que cuando yo me vaya de aquí, quién sabe quién llegue como directora y qué quiera hacer con todo esto, pues ha de saber que no está inventariado ni nada, de hecho, me parece recordar que había más juguetes, a lo mejor ya hasta se los robaron [Hernández, 2010].

En este caso, el patrimonio histórico escolar ha sido resguardado por una mera circunstancia fortuita, la larga permanencia como directora de una persona que si bien no tiene completamente los elementos para catalogarlos o procesarlos, intuitivamente les asigna cierto valor histórico y por tanto los “guarda” y protege hasta cierto punto, pues como ella lo menciona, al no existir normas e indicaciones claras al respecto este resguardo queda a criterio de

las autoridades educativas en turno, a su sensibilidad, conocimiento o conciencia.

En ambos casos el papel de los directivos y docentes escolares fue determinante para la preservación o pérdida del patrimonio histórico educativo de las escuelas, pero como ya mencionamos anteriormente, el personal no recibe ningún tipo de formación e información al respecto.⁴

LA PROPUESTA:

EL MUSEO NACIONAL DE LA ESCUELA MEXICANA

Con la finalidad de ser garantes del patrimonio histórico escolar, promover y orientar estudios, trabajos e investigaciones sobre el mismo y difundirlos a la sociedad en general, a finales del siglo XX se renovaron⁵ o se fundaron *museos pedagógicos* o *museos de la escuela*⁶ en Europa, Asia y Latinoamérica.

De estos, algunos tienen un carácter nacional, como el Australian National Museum of Education, el Museo Pedagógico Colombiano o The National Museum of Education de Rotterdam, mientras que otros son espacios regionales, estatales o provinciales, como el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), el Museo Escolar de Cantabria (MUESCA), el Davenport School Museum o el Musée Notre École Antibes; o bien se especializan en cierto tipo o nivel educativo: La Musée de l'École Publique, Museo de la Alfabetización, Musée de l'École Rurale en Bretagne, Museum of Special Education, etc.

⁴ Para ahondar en este aspecto puede consultarse a González Ruiz, “El papel de la inspección en la recuperación del patrimonio histórico escolar”, y a Rodríguez Guerrero, “Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas” (en Berrio, 2010).

⁵ En algunos países europeos como Inglaterra, Alemania, España e incluso México existieron museos pedagógicos del siglo XIX, creados a partir de las Exposiciones Universales realizadas en ese siglo, cuyo principal objetivo era mostrar las novedades en materia educativa (Linares, 2008).

⁶ La denominación es variada pues también se han llamado museos de educación, centros de memoria, centros de estudios, centros de recursos, interpretación y estudios, etc.



Figura 1. Material de enseñanza del Jardín de Niños “Hermanas Abasolo”, Tenango del Valle, Estado de México, 2010.

Fuente: Fotografía de la autora.

Tabla 1. Museos pedagógico y/o de educación en el mundo, 2005.

País	Museos	País	Museos
Alemania	13	Holanda	1
Argentina	2	Italia	4
Australia	6	Irlanda	1
Austria	2	Japón	3
Bélgica	2	Lituania	2
Brasil	3	Malasia	1
Bulgaria	1	Nicaragua	1
Canadá	17	Noruega	8
Colombia	1	Países Bajos	4
Croacia	1	Polonia	2
Chile	1	Portugal	3
Dinamarca	6	Reino Unido	13
Eslovaquia	2	República Checa	3
Eslovenia	1	Rusia	1
España	25	Serbia	1
Estados Unidos	27	Suecia	4
Finlandia	6	Suiza	3
Francia	13	Uruguay	1

Fuente: Peña, Fernández y Montero, 2005, p. 14.

Asimismo, estos museos están organizados en sociedades o redes internacionales que permanentemente intercambian experiencias e investigaciones, tales como la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE) o la Red Iberoamericana de Museos Pedagógicos Interactivos (RIMPI). En años recientes, y en gran medida como respuesta al reto que la tecnología actual representa para cualquier institución cultural, muchos de estos museos tienen una presentación virtual, y más aún, existen museos pedagógicos completamente virtuales, como el Museo Virtual de Historia de la Educación de Murcia (MUVHE).

En la actualidad no existe en México un museo pedagógico o de la educación de carácter nacional o estatal, pese a la importancia que las instituciones educativas de nuestro país han tenido para América Latina desde la época colonial —baste recordar que fue la sede de la primera universidad en este continente y punta de lanza en la “modernización de la enseñanza” durante los siglos XIX y XX—, así como contar, en mi experiencia y opinión, con un vasto y valiosísimo patrimonio material en sus escuelas, desde preescolar hasta superior, que está en riesgo de perderse irremediamente.

Algunas iniciativas que pudiéramos considerar como intentos por establecer, si no un museo como tal, por lo menos una sala de exposición o bien una llamada de atención a los acervos históricos escolares, son el Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar (CIDEP), la formación de los archivos históricos, y las exposiciones de materiales didácticos y mobiliario en algunas escuelas Normales y universidades.

El CIDEP fue fundado en 1982 con motivo de los cien años de educación preescolar en México y dependía de la entonces Subsecretaría de Educación Elemental, en particular de la Dirección General de Educación Preescolar, cuya directora general era la profesora Eloísa Aguirre del Valle;⁷ su finalidad era la de recopilar, restaurar, decodificar y analizar el material documental, fotográfico,

⁷ En ese momento se denominaba CIHEP, Centro de Investigaciones Históricas de Educación Preescolar (Campos, 1995, p. 7).

pedagógico y mobiliario que constituía el acervo representativo del desarrollo preescolar. Si bien este centro de investigación tuvo alguna época de auge que permitió constituir varias salas de exposición con guiones museográficos, así como investigaciones y publicaciones que generalmente se difundieron entre las educadoras del país, paulatinamente fue quedando relegado por las mismas autoridades, pasando por un abandono sistemático de recursos humanos y materiales, hasta su cierre “temporal” a partir del 2017, fecha en que el terremoto sufrido en la Ciudad de México dañó estructuralmente el edificio que lo albergaba, ubicado en Calzada de Tlalpan.

Como lo narra una de sus principales defensoras, la doctora Leticia Cárdenas, “desde entonces a la fecha han sido años de lucha y búsqueda constante para seguir la difusión de tan precioso tesoro, sin embargo, pocos aprecian la trascendencia del único acervo que se ha podido resguardar a lo largo de casi cuarenta años” (Cárdenas, 2020). Los acervos documentales, bibliográficos y materiales del CIDEP se encuentran en bodegas que ponen en peligro su conservación, y al parecer no existe la voluntad para poder reabrirlo en fecha próxima en ese u otro espacio.

Por otra parte, el proyecto de la formación de archivos históricos en las escuelas Normales, promovido desde la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) por la doctora Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, durante la década del 2010, es muestra también de la necesidad y de la factibilidad real de que los acervos históricos con que cuentan las instituciones escolares requieren de urgente intervención para su salvaguarda; sin embargo, este proyecto hasta ahora solo se ha enfocado en el acervo documental y de manera exclusiva en las escuelas Normales.

En muchas de estas instituciones y en sus escuelas anexas se cuenta con un importante patrimonio material escolar, en algunos casos y por motivos propios se han establecido pequeñas salas históricas o exposiciones temporales, generalmente sin tratamiento

museográfico, para mostrar los objetos que se tienen “guardados”, tal como sucede en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la Escuela Normal de Profesores de Toluca o la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, sin que estas acciones impacten ni siquiera a nivel local o, en el mejor de los casos, a la planta estudiantil de las mencionadas escuelas.

Algo semejante sucede en las universidades, como por ejemplo en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), que en años recientes inauguró el Museo de Historia Universitaria “José María Morelos y Pavón”, donde se ilustra el proceso histórico de la educación superior en el Estado de México, desde la fundación del Instituto Literario en 1828, pasando por la transformación en la Universidad Autónoma del Estado de México, en 1956, y hasta la actualidad, con recursos museográficos bellos y novedosos.

Infortunadamente, estas y otras iniciativas tienen un alcance limitado, y aunque en el 2021 se celebraron los cien años de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, no se consideró dentro de los festejos la creación de un museo que recogiera su trayectoria histórica.

Al proponer la creación del Museo Nacional de la Escuela Mexicana,⁸ lo hago desde el concepto contemporáneo de esta institución, dejando atrás aquella del siglo XV que los consideraba como depósitos o reservas de objetos coleccionables, únicos o raros, para alzarse ahora como un espacio público de mediación, en donde el visitante pueda formarse su propia opinión sobre un tema y “negociar” su relación con el saber.

Los museos, hoy, deben de ser sensibles para dar cuenta de la realidad circundante, humanística, patrimonial, y para intentar responder a preguntas tales como cuál será el ámbito de acción para el tercer milenio, cuáles son los objetos que representan a las culturas contemporáneas,

⁸ A lo largo de este texto se seguirá nombrando de esta manera, aunque la denominación definitiva puede ser distinta: Museo de la Educación en México, Museo de la Escuela Mexicana, Museo Nacional de Educación, Museo Pedagógico de México, etc.



Figura 2. Como una iniciativa particular institucional algunas escuelas y universidades establecen salas o museos en un afán de preservar y difundir su patrimonio histórico educativo.

Museo de Historia Universitaria “José María Morelos y Pavón” de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Fuente: Velázquez, 2014.

qué materiales vale la pena recolectar, y si todos los objetos que se recolectan deben ser expuestos y preservados para que el visitante los aprecie [Beyer, 2003, p. 38].

Adicionalmente, los museos pedagógicos no solo deben preservar la historia, sino que deben ser lugares propicios para hacerla, como dice Juan (2008), para recuperar las voces –y a veces los susurros– que se han depositado en objetos, libros de texto, en espacios y, en general, en los símbolos que presidieron el tiempo escolar.

México y los mexicanos requieren y se merecen un museo de este tipo, cuya particularidad añadida es manifestar algo que la mayoría de la población ha vivido o está viviendo: la experiencia escolar. Por tanto, su acercamiento al museo estará relacionado directamente con sus propias vivencias y recuerdos, pero a la vez le permitirá, e invitará, a deconstruirlos, desestructurarlos y rein-



Figura 3. Sala Histórica de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Fuente: Foto por David López Valencia, en Ponce, 2020.

terpretarlos al observarlos desde fuera, y con múltiples sentidos: el de la sociedad en general, las vivencias de otros, las políticas educativas gubernamentales, los procesos históricos, las corrientes pedagógicas, entre otras muchas cosas.

El objetivo básico del Museo Nacional de la Escuela Mexicana sería dar a conocer a la sociedad la importancia en el desarrollo de los sistemas educativos, y presentar cómo han evolucionado los medios de los que se han servido los docentes para la aplicación de estos principios, sintetizando lo esencial de la historia de la educación y resaltando sus hitos principales y particulares.

Para tal fin, el Museo Nacional de la Escuela Mexicana se concentraría en realizar las siguientes funciones:

- a. Estudiar el pensamiento y la evolución del sistema educativo de México.
- b. Investigar sobre las instituciones y órganos que han llevado a cabo la tarea educativa en nuestro país.
- c. Crear un laboratorio que analice, entienda y reflexione sobre la educación y su proyección de futuro, potenciando

la investigación y la innovación educativa y pedagógica en México.

- d. Recuperar, conservar, estudiar y difundir aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación y la memoria colectiva de México.
- e. Garantizar la protección, conservación, promoción, enriquecimiento y mejora de los bienes muebles que integran sus fondos.
- f. Estudiar e inventariar los edificios escolares y servicios educativos y el análisis de su evolución.
- g. Exhibir ordenadamente las colecciones que lo conforman en condiciones adecuadas para su contemplación y estudio.
- h. Animar el intercambio de bienes de estas características con otras instituciones, en calidad de muestra temporal o como depósito.
- i. Fomentar el acceso de los visitantes a las diversas áreas del museo y facilitar su estudio a los investigadores, sin perjuicio de las restricciones que pueden establecerse por razón de la conservación de los bienes custodiados.
- j. Elaborar un programa de exposiciones temporales coherente y dinámico.
- k. Impulsar el conocimiento y difusión de la obra y figura de los más importantes pedagogos mexicanos.
- l. Plantear una línea editorial coherente con los contenidos y las actividades propuestas.
- m. Construir un centro documental y de recursos pedagógicos que proporcionen instrumentos de conocimiento y faciliten el estudio y la difusión de la educación en México, su historia, su actualidad y su futuro. Este centro estará dotado de una biblioteca especializada en materias relacionadas con el patrimonio histórico educativo y su musealización.
- n. Promover actividades y la difusión de publicaciones referidas a la institución escolar que contribuyan a mantener y/o recuperar la memoria educativa de México.

- o. Apoyar a los centros escolares en el estudio, análisis y difusión del legado escolar de cada comunidad.
- p. Coordinar proyectos, planes y cualquier otro tipo de actividades que realicen los centros escolares, en relación con la historia escolar.
- q. Colaborar en la formación inicial, actualización y modernización de los profesionales de la educación.
- r. Impulsar el fomento en el alumnado de todos los niveles educativos, pero en especial en los normalistas, el interés por la historia de la educación en México, a través de diferentes medios y recursos.
- s. Coordinar acciones pedagógicas con otros centros museológicos, instituciones de educación superior para profesionales de la educación, universidades y organizaciones no-gubernamentales de todo el país.
- t. Establecer relaciones de cooperación y colaboración mediante encuentros, jornadas de estudio o intercambios con otros museos y con otras instituciones culturales, nacionales o internacionales análogas.
- u. Asumir todas aquellas prestaciones y servicios que la dirección del museo considere necesarios y adecuados para desarrollar sus objetivos y cumplir sus fines.

Para hacer realidad esta propuesta de Museo Nacional de la Escuela Mexicana se requiere primeramente lograr el interés y la suma de voluntades de las instituciones gubernamentales correspondientes, como la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura del Gobierno Federal, así como de sus pares en cada una de las entidades federativas, pero además de otras instancias relacionadas con la educación, como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, e incluso de asociaciones civiles como la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, entre otras. Ojalá sea este breve texto la primera llamada para lograr sensibilizarles.

CIERRE

Cada vez más, en los foros internacionales sobre renovación educativa se habla de que el futuro de la escuela se ha de buscar como apertura y creación, porque el porvenir no hay que esperarlo, sino que es preciso crearlo. Pero a la vez, la educación de este siglo XXI debe escribirse desde la memoria disponible, es decir, desde la cultura, esa cultura específica que se encuentra depositada en los objetos-huella en los que se encarna, y no solo en las leyes y discursos que se han proyectado sobre la escuela. También la nueva historiografía coincide en que lo material, lejos de ser un legado fósil y neutro, es representación fiel y portador de significados que afectan a la construcción social y cultural de la realidad.

En palabras de Escolano: el patrimonio escolar es un bien para ser mostrado públicamente y para ser examinado por todos. Construir y comunicar los valores de la memoria no es un *rictus* nostálgico, sino una actitud de responsabilidad pública (Escolano, 2009, p. 9).

Por lo tanto, el patrimonio histórico educativo requiere estudios de diagnóstico, de catalogación, protección, conservación y divulgación, acciones que en nuestro país hasta el día de hoy solo han sido abordadas de manera aislada y sin un impacto significativo, por lo que sigue siendo una asignatura ya no solo pendiente, sino urgente.

FUENTES

- Beyer, M. E. (2003). Razones y significados del museo de ciencias. *Elementos Revista Electrónica*, 10(52). Recuperado de: https://elementos.buap.mx/num_single.php?num=52.
- Boletín Oficial de Aragón (2006, may. 9).
- Boletín Oficial de Cantabria (2005, ago. 17).
- Campos, E. (1995, nov. 1). El Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar. En *Gaceta Preescolar-CIDEP* (vol. 1). México: Fernández Editores.
- Cárdenas, L. (2020). *CIDEP, una historia por descubrir* (inédito).
- CEVIE [Centro Virtual de Innovación Educativa] (s.f.). *Planes 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124> (consulta: 16 jun. 2021).

- Chávez, M., y Macías, E. (2018). El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la educación física en México. *Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-Educativo*, 4(1).
- DGESuM (s.f.). *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*. Recuperado de: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>.
- Diario Oficial de Galicia (2000, nov. 13).
- Escolano, A. (2007). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios 1907-2007*. España: Gráficos Varona.
- Escolano, A. (2009). El patrimonio material de la escuela y la historia de la educación. En A. Escolano (coord.), *El patrimonio histórico-educativo y la enseñanza de la historia de la educación* [Cuadernos de Historia de la Educación n. 6]. España: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- González, S. (2008). Recursos electrónicos para el estudio del museísmo pedagógico. *Revista Foro de Educación*, 6(10). Recuperado de: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/174/131>.
- Hernández Juárez, B. (2010, mar. 14). Entrevista personal. Tenango del Valle, Estado de México.
- Juan, V. (coord.) (2008). *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca, España: Gobierno de Aragón.
- Martínez, D. (2013, ene. 24). Entrevista personal. Zinacantepec, Estado de México.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico educativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28(2). Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/9581>.
- Peña Saavedra, V., Fernández González, M., y Montero Feijoo, Ó. (2005). *Os museos da educación en Internet*. España: Xunta de Galicia.
- Ponce, A. A. (2020). *La sala histórica ideal*. Recuperado de: <http://revistavoces.net/la-sala-historica-ideal>.
- Rasse, P. (1997). *Techniques et culture au musée*. Francia: Presees Universitaires de Lyon.
- Ruiz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, (25).
- SEPHE (2008). *Boletín Informativo núm. 3*. España: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf> (consulta: 20 jul. 2010).
- UNESCO (2021). *Patrimonio cultural*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/fiel-doffice/santiago/cultura/patrimonio> (consulta: 18 jul. 2021).

- Velasco, H. (2007). La cultura como patrimonio. Lo material y lo inmaterial en la cultura. En B. Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007* (pp. 29-43). Berlanga de Duero, Soria: CEINCE/Junta de Castilla y León/Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- Velázquez, L. A. (2014). *Museo de Historia Universitaria "José Ma. Morelos y Pavón"*. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/4148>.
- Xunta de Galicia (2008). *Actas del I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educación*. España: MUPEGA.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Gabriela Ossenbach (2022).

Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación Manes.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 157-174)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

REFLEXIONES EN TORNO A LA
INVESTIGACIÓN SOBRE LA CULTURA
MATERIAL DE LA ESCUELA DESDE LA
EXPERIENCIAS DEL CENTRO DE
INVESTIGACIÓN MANES

Gabriela Ossenbach

En el año 2022 se cumplen 30 años de la creación del Centro de Investigación MANES, un proyecto que desde 1992 se ha dedicado a la investigación histórica sobre los textos escolares en España, Portugal y América Latina. MANES nació en el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, con carácter y vocación interuniversitaria, generando una extensa red de colaboración entre investigadores e instituciones a ambas orillas del Atlántico. En las páginas siguientes me propongo hacer un rápido recuento, desde mi experiencia, de la labor que desde MANES hemos hecho en favor de la conservación y estudio de un patrimonio tan importante para la tradición escolar como son los libros de texto.¹

¹ Una primera versión de este texto se publicó en el año 2021 con el título “Reflexiones en torno a la investigación sobre la cultura material de la escuela desde la experiencia del Centro de Investigación MANES”, en J. M. Saiz Gómez (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Memorias de ayer y reflexiones de hoy* (pp. 239-253). Polanco (Cantabria): Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.

LOS PRIMEROS CONTACTOS CON LA HISTORIA
DE LA CULTURA ESCOLAR. LA DÉCADA DE 1990

Mi interés por los textos escolares se inició en aquellos años noventa, cuando MANES se creó por iniciativa del profesor Federico Gómez R. de Castro. Todos los que conformamos desde entonces este grupo de investigación somos especialmente deudores del profesor Gómez de Castro, quien nos animaba a “acercarnos a los manuales como palanca para levantar la losa de los discursos de filosofía escolástica que habían enterrado el latido real de la historia de la escuela” y combatir las consecuencias del ya consumado “atentado de abandonar la escuela por parte de los teóricos, experimentalistas y didactas”.² Él mismo tomó contacto en París con el profesor Alain Choppin, que en 1982 había creado en el Service de Histoire de l'Éducation del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) el proyecto Emmanuelle, una base de datos de manuales escolares franceses desde la Revolución francesa hasta el tiempo presente. El convenio de colaboración que se firmó entonces entre la UNED y el INRP fue el origen del Proyecto MANES, hoy denominado Centro de Investigación MANES.³ Sus primeros directores fueron los profesores Manuel de Puellas Benítez, que hizo aportaciones importantes sobre la política y la legislación sobre el libro de texto en España (Puelles, 2007), y Alejandro Tiana Ferrer. Yo asumí la dirección de MANES desde el año 2005.

MANES se creó como un proyecto interuniversitario que se inició con la colaboración de prestigiosos profesores como Agustín Escolano (Universidad de Valladolid), Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense de Madrid), Antonio Viñao (Universidad de Murcia),

² Federico Gómez Rodríguez de Castro, fundador del Proyecto MANES, texto inédito escrito con ocasión de la celebración del 20 aniversario del Proyecto MANES (2012).

³ Otros convenios con el proyecto Emmanuelle dieron origen a varias iniciativas similares a MANES en Italia (base de datos EDISCO), Brasil (base de datos LIVRES) o Canadá (base de datos MANSOL) (Ossenbach, 2014).

María Nieves Gómez (Universidad de Sevilla), José María Hernández (Universidad de Salamanca) y Mercedes Vico (Universidad de Málaga). Posteriormente se fueron adhiriendo mediante acuerdos de colaboración muchas otras universidades españolas.

Realmente aquella fue una coyuntura muy propicia para poner en marcha un proyecto como MANES, si bien creo que no éramos del todo conscientes de ello. Como escribí no hace mucho tiempo en otro trabajo (Ossenbach, 2018), nos lanzamos a un campo nuevo de investigación sin demasiado bagaje teórico y sin darnos cuenta de que nos subíamos a la cresta de una ola que nos estaba llevando hacia un giro historiográfico que ha mostrado ser tremendamente fructífero: el de la historia del currículo y la historia cultural de la educación, o más precisamente, el de la historia de la cultura escolar, que nos impulsaba a dirigir el foco de atención hacia el interior de las instituciones escolares, para conocer sus pautas de funcionamiento y sus tradiciones consolidadas a lo largo del tiempo, así como la apropiación que se produce en ellas de corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas. Este giro historiográfico supuso la necesidad de acceder a nuevas fuentes de investigación y fue el inicio de un enorme interés por el estudio de la cultura material de la escuela. Ello dio lugar también al surgimiento de una gran cantidad de iniciativas para recuperar y poner en valor el patrimonio histórico de las escuelas.

Algunos hitos importantes de aquel nuevo enfoque, que tuvieron un gran impacto entre los historiadores de la educación españoles, fueron, entre otros, la publicación en 1991 de dos números monográficos de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación de España sobre Historia del Currículum (n° 295 y 296),⁴ con artículos de Harold Silver, Ivor Goodson o André Chervel, por citar solo

⁴ Estos números monográficos se publicaron por iniciativa y gracias al esfuerzo del profesor Miguel Pereyra, entonces director de la *Revista de Educación*. Miguel Pereyra sería posteriormente uno de los impulsores del IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Granada, que mencionaremos a continuación.

algunos autores; la conferencia que pronunciara Dominique Juliá en la XV Conferencia de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE) en Lisboa en 1993, titulada “La culture scolaire comme objet historique” (Juliá, 1995); el IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Granada en 1996 sobre el tema “El currículum. Historia de una mediación social y cultural”, o el artículo de Marc Depapepe y Frank Simon (1995) “Is there any place for the history of ‘education’ in the ‘History of Education’? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools”. Al otro lado del Atlántico, en Estados Unidos, David Tyack y Larry Cuban se referían a la *gramática de la escuela* para describir las pautas culturales desarrolladas al interior de las instituciones educativas (Cuban, 1993; Tyack y Cuban, 1995; Tyack y Tobin, 1994). En definitiva, la década de 1990 fue la de la sensibilización de los historiadores de la educación españoles hacia los presupuestos teóricos de la historia de la cultura escolar.

Pero, además, en España este giro historiográfico vino a coincidir en el tiempo con una progresiva presencia de la escuela como lugar de la memoria de la dictadura franquista en el cine, el teatro o la literatura,⁵ que condujo también a la creación de los primeros museos de la educación y a la edición facsímil de viejos libros y enciclopedias escolares que se convirtieron en verdaderos *best sellers* o en literatura de kiosco. El fenómeno de ventas y el entusiasmo que supuso en 1997 la reimpresión de la famosa *Enciclopedia Álvarez, tercer grado*, con la que se habían formado varias generaciones de españoles durante el franquismo, es el más claro ejemplo de ello (Álvarez, 1997).

El arranque de la “manualística”, término acuñado por Agus-

⁵ Un ejemplo fue la célebre obra *El florido pensil*, de Andrés Sopeña (1994), llevada también al teatro y al cine. También son muy representativas algunas películas en las que el tema de la escuela aparece de una manera más sutil, dando sentido a la educación como modeladora de la sociedad española de los años 40 y 50, como *Secretos del corazón*, de Moncho Armendáriz (1997), o *You're the One* (2000), de José Luis Garcí.

tín Escolano para denominar el emergente campo de los estudios sobre los manuales escolares (Escolano, 1998, p. 17), se inició en España con la aparición de los dos volúmenes de la *Historia ilustrada del libro escolar en España*, dirigidos por el propio Escolano (1997 y 1998). A esta obra le siguió unos años después, ya por iniciativa del Proyecto MANES, el libro coordinado por Alejandro Tiana *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (2000), producto del Primer Simposio MANES, organizado en 1996 por MANES y sus universidades asociadas.

Mi contribución más importante al Proyecto MANES en esa década inicial fue, con la colaboración del profesor Miguel Somoza, el establecimiento de contactos con varias universidades de América Latina, lo que dio lugar desde 1996 a una extensa red iberoamericana de investigadores sobre textos escolares que empezamos a llamar “MANES-América Latina”. Entre los investigadores que entraron con entusiasmo a formar parte de esta red quisiera destacar especialmente al profesor Héctor Rubén Cucuzza, de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), que aglutinó a una red de investigadores de su país en torno al proyecto “Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina” (HISTELEA), haciendo aportaciones muy importantes al campo de la manualística desde las perspectivas teórica y metodológica, y con el cual MANES mantuvo contactos constantes y proyectos comunes. En México se establecieron estrechos contactos con el Seminario de Investigación Educativa liderado por la profesora Luz Elena Galván desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), que aglutinó a investigadores de varias universidades mexicanas que dedicaron una buena parte de sus actividades a la investigación sobre los textos escolares.

Por parte de MANES los resultados más importantes de esta inicial confluencia con investigadores latinoamericanos fueron las obras *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Ossenbach y Somoza, 2001) y *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina, siglos XIX y XX*, que recogió una

serie de trabajos presentados al XXII Congreso de la ISCHE en el 2000 (Guereña, Ossenbach y del Pozo, 2005). Por su parte, el proyecto HISTELEA publicó en el 2002 *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida* (Cucuzza y Pineau, 2002). En México el primer fruto de los trabajos sobre la manualística escolar del seminario liderado por Luz Elena Galván en el CIESAS fue el libro *Lecturas y lectores en la historia de México* (Castañeda, Galván y Martínez Moctezuma, 2004). En Colombia y Venezuela aparecieron también en aquellos primeros años algunos importantes trabajos de investigadores vinculados a MANES, como la obra *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950* (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003) o *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos* (Ramírez, 2004).

Para cerrar esta “larga década de 1990” no podemos dejar de mencionar la creación en el 2006 del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), fundado por Agustín Escolano en Berlanga de Duero (Soria). Creo que para todos los que nos dedicamos a la investigación sobre textos escolares hay un antes y un después de la creación del CEINCE, que se convirtió en lugar acogedor para encuentros y estancias de investigación y lugar de debate en torno a los textos escolares. Desde un principio colaboramos con entusiasmo desde MANES a apoyar muchas actividades en el CEINCE, atrayendo hasta allí a la red de investigadores latinoamericanos que habíamos empezado a consolidar en los años anteriores y contribuyendo de esta forma a su internacionalización. Nuestra colaboración con el CEINCE ha continuado siendo muy estrecha durante todos estos años.

LA CONTRIBUCIÓN DE MANES AL ESTUDIO DE LA CULTURA MATERIAL DE LA ESCUELA

El Proyecto MANES asumió desde el principio la tarea de identificar, localizar, coleccionar y catalogar los manuales escolares producidos en España desde el origen de su sistema público de enseñanza,

tarea que continúa hasta el presente y producto de la cual fue la creación de la Base de Datos MANES, así como el Fondo MANES de textos escolares albergado en la Biblioteca Central de la UNED. Progresivamente se fueron incorporando también en la Base de Datos MANES textos escolares de varios países latinoamericanos, lo que dio pie a una interesante discusión y a la toma de decisiones sobre la elaboración de categorías homogéneas para la catalogación de textos escolares de diversas procedencias nacionales. Hoy en día la Base de Datos MANES incluye registros de textos escolares de España, Portugal, Bélgica y los países latinoamericanos.

Igualmente MANES llevó a cabo la recopilación de la legislación que afectó a los textos escolares desde inicios del siglo XIX (Villalán, 1997, 1999 y 2002) y creó un observatorio de la producción historiográfica sobre textos escolares en España, Portugal y América Latina que se recoge en el repertorio bibliográfico BIBLIOMANES, el cual da cuenta de la eclosión que se produjo a partir de la década de 1990 en la investigación histórica sobre textos escolares (Tiana, 2010). Todos estos recursos están disponibles a través de la página web de MANES (www.centroman.es), dentro de la que también se está avanzando en la creación de bibliotecas digitales de textos escolares.

En el campo de la investigación, en torno a MANES se han llevado a cabo una buena cantidad de tesis de doctorado y trabajos de fin de máster y grado (algunos de ellos de estudiantes latinoamericanos), y se ha creado una colección de publicaciones a cargo de la editorial de la UNED (Serie Proyecto MANES). A su vez, MANES ha obtenido financiación para una serie de proyectos de investigación nacionales e internacionales, y ha establecido relaciones de colaboración con el prestigioso Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares de Braunschweig (GEI), así como con la Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung, con sede en la Universidad de Augsburg, ambos en Alemania. Por otra parte, el Proyecto MANES impulsó la celebración en el año 2000 en Alcalá de Henares del XXII Congreso

de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), que versó sobre el tema “Books and education”, y ha estado presente desde el 2003, a través de la organización de paneles temáticos sobre textos escolares, en prácticamente todos los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA).

También en el campo de la divulgación MANES ha participado activamente en la organización de exposiciones o en la cesión de sus fondos para diversas muestras, así como en la organización de días de puertas abiertas en la Biblioteca Central de la UNED, y en diversas actividades de difusión dirigidas a estudiantes de doctorado y máster.

Merece una mención especial la participación de MANES en el proyecto “Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria, 1837-1936” (CEIMES), financiado por la Comunidad de Madrid (<http://ceimes.cchs.csic.es>). Este programa se desarrolló entre los años 2008 al 2012 y en él participaron varias universidades e institutos de enseñanza secundaria madrileños, coordinados por el Departamento de Historia de la Ciencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la dirección de Leoncio López-Ocón, investigador científico de dicha institución. Este proyecto, en el que MANES participó sobre todo a través de la catalogación y estudio de los textos escolares de las bibliotecas de aquellos institutos históricos, nos dio la oportunidad de acercarnos también a otros objetos de la cultura material de la escuela, especialmente los dedicados a la enseñanza de las ciencias naturales. Fue un proyecto de carácter interdisciplinario de enorme interés e importantes resultados, en el que participaron historiadores de la educación y de la ciencia, y que llevó a cabo no solo trabajos de investigación, sino también de conservación, catalogación y puesta a disposición de los investigadores de un valioso patrimonio educativo (López-Ocón, Aragón y Pedrazuela, 2012). Una de las experiencias más valiosas a las que dio lugar el proyecto CEIMES fue la oportunidad de colaborar en todas sus actividades con pro-

fesores de enseñanza secundaria, que se unieron a los trabajos de investigación y a su vez promovieron interesantes experiencias de uso didáctico del patrimonio histórico albergado en sus institutos. A su vez, el proyecto alentó también desde Madrid a la Asociación Nacional para la Defensa del Patrimonio de los Institutos Históricos de Segunda Enseñanza, que empezaba a surgir junto a muchas otras iniciativas de conservación del patrimonio histórico-educativo en aquellos años, y con la cual se establecieron relaciones de colaboración.

Por otra parte, MANES ha sido depositaria de algunos archivos escolares que contienen, además de libros de texto, sobre todo cuadernos de alumnos y otros materiales didácticos, que son custodiados por el Archivo General de la UNED, donde pueden ser consultados. Destacan entre ellos especialmente los fondos donados por la profesora de la UNED Pilar Ruiz-Va Palacios, hija y nieta de maestros, así como el archivo recuperado del Grupo Escolar Giner de los Ríos, luego Colegio Andrés Manjón, de Madrid. Estos materiales han servido para la reconstrucción de los contextos de uso de los textos escolares en el pasado, para lo cual hemos tenido también oportunidad de recuperar testimonios de maestros, antiguos alumnos y sus familiares, introduciéndonos en las técnicas y particularidades de la historia oral.

AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Todas las iniciativas que se han llevado a cabo en las décadas recientes a favor de la conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo se mueven, sin lugar a dudas, en un campo complejo que incluye la investigación y sus técnicas auxiliares (catalogación, clasificación, conservación), la docencia y la divulgación. Esa gran riqueza de perspectivas de trabajo ha sido causa de que en algunos casos los colectivos dedicados a este campo se hayan inclinado más a una vertiente que a la otra, pues evidentemente conciliar todas ellas supone un esfuerzo muy considerable. Creo que, por esa razón,

su contribución a la investigación ha sido diversa, pues en algunos casos ha primado el “coleccionismo”, en otros casos el apoyo a la docencia en los cursos universitarios de historia de la educación o en el uso didáctico del patrimonio en escuelas y colegios; en algunos casos se ha priorizado la tarea divulgativa/educativa que cumplen los museos, y en otros el énfasis se ha puesto más propiamente en la investigación. En muchas ocasiones, también, se han conciliado varias de estas tareas.

En conjunto, sin embargo, una de las principales aportaciones que se han hecho desde las diversas iniciativas de conservación y estudio del patrimonio histórico-educativo es la puesta a disposición de los investigadores de una gran cantidad de fuentes que hasta hace poco eran de difícil acceso, facilitando con ello el estudio de las continuidades y los cambios en la vida cotidiana en las aulas. La conservación, catalogación, e incluso digitalización de fuentes que se ha realizado desde museos, colegios e institutos, bibliotecas o proyectos de investigación de toda índole han ampliado enormemente el espectro disponible de fuentes y temas de investigación, impensable apenas hace unos 30 años. Un ejemplo es el propio Proyecto MANES, que iniciamos sin tener una idea clara de la producción editorial de textos escolares que se había llevado a cabo en España durante los siglos XIX y XX, ni de su posible localización en bibliotecas y archivos, aspectos que al día de hoy conocemos con bastante exhaustividad.

También se ha avanzado considerablemente desde el punto de vista metodológico, en varios sentidos. Un aspecto que considero especialmente relevante, que ha sido favorecido por este tipo de investigaciones, es el cuestionamiento de las tradicionales periodizaciones de la historia de la educación, basadas fundamentalmente en los cambios político-educativos (sobre todo legislativos). El estudio de la cultura material de la escuela ha hecho visible, por el contrario, la pervivencia de tradiciones y prácticas de la vida escolar que han sido refractarias a esos cambios y, de esta manera, ha cuestionando o matizado la idea de la absoluta permeabilidad

de la escuela a cualquier influencia de su entorno, como venían preconizando muchos estudiosos desde campos diversos como la sociología, la historia o la economía.

Además se han tratado otros aspectos metodológicos de gran calado, como el reconocimiento de la necesaria contextualización de los objetos de la escuela para poder reconstruir los usos de los mismos en las prácticas del aula. Para ello ha sido necesaria una aproximación a los estudios etnográficos, así como la triangulación de objetos de la cultura material de la escuela que convivieron en un mismo tiempo y espacio. En el caso de MANES, ha sido de mucha importancia para esta discusión metodológica la colaboración con especialistas en antropología de la UNED (Ángel Díaz de Rada, Honorio Velasco, María García Alonso, entre otros), a través de nuestra participación conjunta en los programas de máster en “Memoria y crítica de la educación” (realizado en colaboración con la Universidad de Alcalá) y de doctorado en “Diversidad, subjetividad y socialización. Estudios en antropología social, historia de la psicología y de la educación” (Mahamud, 2014; Ossenbach, 2013).

La importancia que ha cobrado el análisis iconográfico y de la fotografía para el proceso de investigación e interpretación del pasado de la escuela, se ha hecho también posible gracias a la nueva mirada a la cultura material de la escuela. En el caso del análisis de los libros escolares, tanto texto como imágenes se han convertido en discursos a desentrañar, acudiendo, entre otras técnicas de estudio e interpretación, al análisis crítico del discurso o al estudio de su componente emocional (Badanelli, 2020; Artieda, 2020; Somoza, Mahamud y Rocha, 2015; Milito, 2021; Hernández Laina, 2020).

La creación de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) en el 2004, gracias al impulso de Julio Ruiz Berrio, ha contribuido a conformar en España un campo de estudio y de actividad en torno al patrimonio histórico-educativo que ha adquirido cierto perfil propio, complementario al de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Se ha constatado desde hace tiempo que la estrategia coordinada

de crear asociaciones científicas, organizar encuentros y jornadas, y editar revistas y otras publicaciones especializadas,⁶ es una fórmula muy eficaz para la constitución de un campo de conocimiento. Por su parte, la apertura de la SEPHE a otros colectivos no vinculados necesariamente al mundo de la universidad, como maestros y profesores de secundaria, pero sobre todo a responsables de museos pedagógicos, ha aportado una gran riqueza a este campo de investigación, al que ellos han contribuido desde enfoques con frecuencia más cercanos a la realidad de la escuela.

Por su parte, las extensas redes que se han conformado en las décadas recientes entre investigadores europeos e iberoamericanos interesados por el estudio de la cultura material de la escuela, y de los textos escolares en particular, no solo han hecho posible el intercambio de experiencias, enfoques metodológicos, fuentes, publicación de libros colectivos o números monográficos de revistas, entre otros, sino que también han permitido identificar corrientes pedagógicas internacionales que históricamente se generalizaron gracias a la circulación de la cultura material de la escuela a través de redes comerciales, empresas editoriales, viajes, exposiciones universales, etc.

En la actualidad MANES participa activamente en el proyecto Global Textbook Resource Center (GLOTREC), que coordina el GEI, y que está desarrollando un catálogo internacional de textos escolares, así como bibliotecas digitales que reunirán textos escolares europeos y latinoamericanos. MANES ha sido un importante dinamizador de este proyecto y está impulsando algunas investigaciones sobre la circulación de textos escolares entre Europa, América Latina y los Estados Unidos.⁷

⁶ La revista *Cabás. Patrimonio histórico educativo*, aunque no es el órgano oficial de difusión científica de la SEPHE, está muy vinculada a dicha sociedad científica.

⁷ El proyecto *La difusión por vía editorial de la enseñanza intuitiva en Europa y América Latina, ca. 1880-1930*, coordinado por Eugenia Roldán Vera y Rosalía Menéndez (México) y Gabriela Ossenbach (España), que hace parte de GLOTREC, se propone crear una biblioteca digital de textos escolares de “Lecciones de cosas” de México, Brasil, Argentina, Cuba, Italia y España, y avanzar en el estudio de

CONCLUSIÓN:

ASPECTOS PENDIENTES EN LA INVESTIGACIÓN
SOBRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

El papel multifacético que han cumplido las iniciativas de salvaguarda y estudio de la cultura material de la escuela, entre las que se cuenta MANES, ha sido a veces causa de algunas tensiones generadas desde el campo de la investigación. Agustín Escolano ha expresado este dilema al afirmar que al “trabajo de inventario y registro de las cosas no ha acompañado siempre una hermenéutica de la cultura que en ellas se encripta”, convirtiendo a las materialidades de la escuela “a menudo en fetiches de seducción, juego y colección” o en actividades que promuevan una mera identificación emocional o una idealización del pasado educativo (Escolano, 2021, 2008). Esta problemática, apuntada también por otros estudiosos (Viña, 2011), es quizás uno de los aspectos más relevantes que deberíamos discutir de cara al refuerzo de la investigación sobre la cultura escolar.

El enfoque de la llamada *museología crítica*, en la que se combinan estrechamente investigación y divulgación, podría contribuir a resolver estas tensiones. Al concebir a las exhibiciones de cualquier índole como representaciones para ser leídas, interpretadas y discutidas, la museología crítica adjudica a los historiadores de la educación la responsabilidad de crear el relato o “guión narrativo” de los museos pedagógicos (Linares, 2010). Esta tarea es comparable a la escritura convencional de cualquier relato histórico, en el que deben figurar, entre otras cosas, las controversias y los conflictos, las culturas minoritarias y los cruces de culturas, así como los efectos del poder a la hora de seleccionar los contenidos, crear estereotipos o diferencias en la escuela (Yanes y Somoza, 2011; Somoza, 2013). De la misma forma, en la docencia universitaria de

la difusión de la pedagogía pestalozziana desde una perspectiva de la historia transnacional y comparada centrada en el estudio de los libros escolares (circulación, genealogías, traducciones y adaptaciones de los libros de lecciones de cosas).

la historia de la educación este enfoque crítico implicaría enseñar a los estudiantes a ejercitar la hermenéutica, haciéndoles conscientes de la existencia en cualquier montaje museístico o exposición de discursos textuales implícitos, susceptibles de ser “deconstruidos” (Ossenbach y Somoza, 2010).

Más allá de estas reflexiones que intentan conciliar investigación, divulgación y docencia, me gustaría insistir en dos aspectos que considero relevantes para reforzar la investigación sobre la cultura material de la escuela, acerca de los cuales se han empezado a hacer ya importantes avances y a los que nos hemos referido más arriba. Me refiero en primer lugar al estudio de los objetos de la escuela no como objetos aislados, sino en el contexto de las prácticas de aula, así como también en relación con otros aspectos del ámbito extraescolar, especialmente con aquellos que podemos incluir dentro de la educación informal (el cine, la televisión, el cómic, la literatura infantil, etc.), para observar coincidencias o discrepancias en los distintos discursos acerca de la educación en un momento dado.

En segundo lugar, la historia de la cultura escolar requiere que sigamos avanzando en una visión transnacional que dé cuenta de los procesos de circulación de la cultura material de la escuela, así como de las diversas formas de su recepción y apropiación en diversos ámbitos (por ejemplo, Martínez Ruiz-Funes y Marín Murcia, 2020). La proliferación actual de redes internacionales de estudio y recuperación del patrimonio histórico-educativo facilita sin duda las posibilidades de atender a este tipo de investigaciones.

El Centro de Investigación MANES viene trabajando intensamente en ambas direcciones: por un lado, avanzando en la reflexión sobre la metodología de investigación sobre los textos escolares (Mahamud, 2014; Badanelli, 2020) y, por otro lado, adentrándose en la problemática de la circulación internacional de modelos pedagógicos representados en los textos escolares, a través de los trabajos del proyecto GLOTREC y su red de investigadores europeos y latinoamericanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (1997). *Enciclopedia Álvarez. Tercer grado*. Madrid: EDAF (edición facsímil de Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia intuitiva-sintética-práctica. Tercer grado*. Valladolid: Miñón, 1966).
- Artieda, T. L. (2020). Aportes de la antropología visual al análisis de lecturas sobre pueblos indígenas. O de cómo disminuir los riesgos de un estudio ‘insular’ de los textos escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, (20).
- Badanelli, A. M. (2020). Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, (20).
- Castañeda, C.; Galván, L. E., y Martínez Moctezuma, L. (coords.) (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS/El Colegio de Michoacán/ Universidad Autónoma de Morelos.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Falmer Press.
- Cucuzza, H. R., y Pineau, P. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Depapepe, M., y Simon, F. (1995). Is there any place for the history of “education” in the “History of Education”? A plea for the history of everyday educational reality in- and outside schools. *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Escolano, A. (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2008). La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica. En J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 145-172). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Escolano, A. (2021). De las cosas a las palabras. Tramas y redes en las materialidades de la escuela. En A. B. Cordeiro, G. A. Garcia, A. P. Kincheski y J. N. Kanasawa (eds.), *A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede* (pp. 10-17). Curitiba: NEPIE-UFPR.
- García Alonso, M. (2015). Días de emoción intensa. Sobre el entusiasmo y sus propietarios. *Historia y Memoria de la Educación*, (2), 73-96.
- Guereña, J. L., Ossenbach, G., y del Pozo, M. M. (dirs.) (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED.

- Hernández Laina, Y. (2020). El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades. De la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985). *Historia y Memoria de la Educación*, (12), 167-208.
- Herrera, M. C., Pinilla, A. V., y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Juliá, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Supplementary Series, vol. I (The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives)*, 353-382.
- Linares, M. C. (2010). El Museo de las Escuelas: un espacio en construcción. En J. Ruiz Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 321-338). Madrid: Biblioteca Nueva/Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”.
- López-Ocón, L.; Aragón, S., y Pedrazuela, M. (eds.) (2012). *Aulas con memoria. Ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*. Madrid: CEIMES/Ed. Doce Calles/Comunidad de Madrid.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, texts, and representativeness. A methodological approach to school textbooks research. En P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze y B. Aamotsbakken (eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (pp. 31-49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Martínez Ruiz-Funes, M. J., y Marín Murcia, J. P. (2020). España entre Europa e Iberoamérica en la comercialización de material escolar en el primer tercio del siglo XX. *Sarmiento*, (24), 43-74.
- Milito, C. (2021). *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española, 1965-1982*. Madrid: UNED.
- Ossenbach, G. (2013). Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES. En J. Meda y A. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 107-118). Macerata: EUM - Edizioni Università de Macerata.
- Ossenbach, G. (2014). Textbook databases and their contribution to international research on the history of school culture. *History of Education & Children's Literature*, 9(1), 163-174.
- Ossenbach, G. (2018). Historia de las disciplinas y manualística escolar. En P. L. Moreno Martínez (ed.), *Educación, historia y sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao* (pp. 133-165). Valencia: Tirant Humanidades.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, UNED.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2010). Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la historia de la educación. Posibilidades y desafíos. En J. Ruiz

- Berrio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio* (pp. 295-320). Madrid: Biblioteca Nueva/Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”.
- Puelles, M. de (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. *Avances en Supervisión Educativa*, (6).
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Revista de Educación (1991). *Historia del currículum I y II* (nn. monográficos 295 y 296).
- Somoza, M. (2013). Museología de la educación: ¿divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica? En J. Meda y A. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 141-166). Macerata: EUM - Edizioni Università de Macerata.
- Somoza, M.; Mahamud, K., y Rocha, H. (2015). Introducción: emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, (2), 7-44.
- Sopeña, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional-católica*. Barcelona: Crítica.
- Tiñana, A. (2010). Los manuales escolares. En J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiñana (eds.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (pp. 211-230). Madrid: IFIE/Ministerio de Educación.
- Tiñana, A. (ed.) (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid, UNED.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The ‘Grammar’ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Villalaín, J. L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1812-1939)*. Madrid: UNED.
- Villalaín, J. L. (1999). *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid: UNED.
- Villalaín, J. L. (2002). *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED.
- Viñao, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo. Memoria, nostalgia y estudio. *Con-ciencia Social*, (15), 141-147.
- VV.AA. (1996). *El currículum. Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.

Yanes, C., y Somoza, M. (2011). Museos escolares: el patrimonio material e inmaterial de la educación como conciencia crítica. En A. Mayordomo, M. C. Agulló y G. García Frasquet (coords.), *El patrimoni historicoeducatiu valencià* (pp. 97-117). Valencia/Gandía: Universitat de València/CEIC Alfons el Vell.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Lucía Martínez Moctezuma (2022).

Enseñar a leer en México: métodos y libros de texto, 1889-1940.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 175-201)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

ENSEÑAR A LEER EN MÉXICO: MÉTODOS Y LIBROS DE TEXTO, 1889-1940

Lucía Martínez Moctezuma

En los años recientes el tema del libro de texto ha suscitado el interés de los investigadores mexicanos. Desde aquella investigación pionera de Josefina Vázquez, en la década de los años setenta, sobre la construcción del nacionalismo en los contenidos de los textos escolares de historia y civismo, se han producido numerosas transformaciones. En general los temas se han diversificado gracias a la propia renovación del campo de la historia de la educación porque se han incorporado perspectivas de estudio ligadas a lo social y a lo cultural pero también por el predominio de la historiografía española de la educación que ha motivado a la creación de grupos y al desarrollo de diversas propuestas.

Dos influencias han sido decisivas: la definición de un campo de estudio propio de este objeto y la influencia, no solo en México sino en América Latina, de un grupo que ha impulsado el desarrollo de la investigación sobre los manuales escolares en diversas direcciones.

Agustín Escolano ha ubicado la reflexión en un contexto amplio, el de la *manualística*, constituido como un campo de estudio para analizar el texto escolar como objeto pero también como el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, la producción y el uso; un campo de estudio que es “una construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, y asociadas a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso

en que se generan y aplican” (Escolano, 1998, pp. 38-39; Escolano, 2001, pp. 13 y ss.).

Esta concepción se refleja en la propia estructura del Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) que Agustín Escolano dirige desde el año 2006 y que atiende a la memoria y patrimonio de la educación, administrando un museo pedagógico; a la escuela y sociedad del conocimiento, promoviendo diversas reuniones académicas, y a la manualística, reuniendo en sus acervos cerca de cincuenta mil libros de texto de todo el mundo pues se consideran una fuente valiosa y un dispositivo fundamental para la transmisión de saberes y el conocimiento de las prácticas escolares. En este campo, la manualística, ha producido una bibliografía atenta al desarrollo histórico y pedagógico, como un campo de conocimiento que analiza el objeto de estudio desde diferentes enfoques y perspectivas, más allá de su textualidad (estructura, género, formato, lenguaje, emociones) hasta los formatos hipertextuales en la era digital, pasando por sus formas de producción y utilización en el ámbito histórico-educativo. En los años recientes diversos investigadores españoles la han definido como una línea de trabajo que ha inspirado buen número de trabajos latinoamericanos.¹

Esta influencia se debe al proyecto Manuales Escolares en España (MANES) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, coordinado por Gabriela Ossenbach, quien desde el 2006 convocó a una reflexión general y fue el punto de partida de numerosos grupos de trabajo que han madurado sobre tres puntos: la consideración del libro de texto no como un objeto de estudio sino en una perspectiva global; el uso de la comparación para evitar el excesivo fraccionamiento descriptivo y la identificación, la existencia y la circulación de modelos en esta materia.²

¹ Bajo esta perspectiva, el Seminario sobre libros de texto y escolares que dirigió en CIESAS Luz Elena Galván, entre 1990 y el 2018, aportó una muy rica producción a la discusión académica en México y motivó a otros grupos a seguir por esta vía.

² Además de la observación que han hecho sobre la producción latinoamericana en torno a la investigación sobre los libros de texto y que resultaría de interés

Es bajo estas perspectivas que me interesa explorar la manera como se enseñó a leer a los escolares en México a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX. Siguiendo los objetivos *modernos* de la lectura que apuntaban a transmitir conocimientos escolares y a estimular cualquier proceso intelectual más allá de la sola recitación que se dio en los primeros años del siglo XIX,³ durante los Congresos de Instrucción Pública (1889-1890) se discutió la idea de la uniformidad y con ello la convicción de que era el Estado el responsable de la educación de sus ciudadanos. En un segundo momento, los saldos de la Revolución mexicana muestran que el analfabetismo se mantiene en las zonas rurales; con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) se pone en práctica un programa especial destinado para la alfabetización de las comunidades rurales, las Casas del Pueblo y, posteriormente, las Misiones Culturales, atiendan sus necesidades para incorporarlos a la civilización. Si bien la historia de la escuela primaria es casi una historia económica del país, pretendo acercarme a los métodos de lectura y sus libros para ver de qué manera “se constituye poco a poco una pedagogía más eficaz... lingüísticamente más rigurosa y mejor informada de los procesos psicológicos para abordar lo escrito” (Chartier, 2007, p. 159; 2001, p. 147).

MODELOS EXTRANJEROS PARA ENSEÑAR A LEER EN UN PAÍS MULTILINGÜE

Durante todo el siglo XIX, gran parte de los libros que sirvieron para el aprendizaje de los niños mexicanos llegaron de Francia, España y Estados Unidos. Algunos fueron adaptados al castellano

reflexionar sobre ella: “...pocas veces aparecen en ellos el error, el ensayo, la aproximación y la duda... la imagen más habitual es la del saber como camino rectilíneo... rara vez contienen duda...” (Ossenbach y Somoza, 2001, p. 22).

³ La crítica de la recitación ligada a la catequización es un tema recurrente durante todo el siglo XIX, lo que significa que esta práctica nunca fue abandonada durante las clases, a pesar de que los contenidos religiosos desaparecieron (Staples, 1922, p. 72).

y otros sirvieron para inspirar a los profesores mexicanos a escribir libros con contenidos más próximos a lo que la élite educativa mexicana esperaba de sus ciudadanos. En estas preocupaciones es importante subrayar que para la escritura de los textos no se contemplaron las diferencias multilingües de un país como el nuestro.

Amén de algunos textos escritos en lengua indígena,⁴ no hubo realmente una preocupación del Estado por reconocer las diferencias y las necesidades de esta población que, paradójicamente, tampoco estaba registrada de manera cuantitativa.⁵ Si bien en el periodo independiente (1810-1821) una parte de la población fue considerada indígena, hablante de lenguas indígenas, años después, a partir del periodo del presidente Porfirio Díaz y la Revolución mexicana (1876-1910), una mayoría de la población fue considerada mestiza, rural, hablante del español, con una minoría indígena, que para fines educativos representaba alrededor de 11 millones de indígenas y mestizos frente a un millón y medio de blancos, que mereció las reflexiones de Moisés Sáenz, “nuestra frase de... incorporar el indio a la civilización” debería ser cambiada por la de “incorporar la civilización al indio” y dejar que, asimilándola, “la transforme en la que al fin y al cabo será la civilización mexicana...” (Sáenz, *Escuelas federales de San Luis Potosí*, p. 17, citado en Ricard, 1931).

⁴ Dorothy Tanck considera que entre 1784 y 1821 se publicó el primer libro de texto gratuito en México, financiado por el gobierno indígena de la capital y distribuido gratuitamente a los estudiantes de las escuelas de las parcialidades, donde se enseñaba el catecismo, los primeros pasos de la lectura en náhuatl y gradualmente la enseñanza del castellano. El texto narraba la biografía de Salvadora de los Santos Ramírez, cuyo ejemplo podía servir como modelo de conducta y cohesión étnica (Tanck, 2011, pp. 53-64).

⁵ Los misioneros habían buscado catequizar a los indígenas en sus lenguas, por eso la publicación de catecismos y gramáticas indígenas. El recurso a la lengua “nacional” fue desde 1821 un rasgo de la escuela pública (Bravo, 1977, pp. 22-55).

PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Después de cincuenta años de guerras civiles y conflictos con el extranjero, México inició una nueva etapa de paz social y desarrollo económico cuando llegó al poder el General Porfirio Díaz (1876-1910). En el aspecto educativo se promulgó en 1888 la Ley de Instrucción Obligatoria, limitada al Distrito Federal y Territorios, que comprendía la enseñanza elemental entre los seis y los doce años de edad recibida en cualquier establecimiento oficial o particular. El analfabetismo afectaba al 80% de la población y no había un proyecto oficial que respondiera a esta situación, por esto, desde el Ministerio de Instrucción Pública se promovió una reunión nacional en la que estuvieran representados todos los gobiernos del país. De esta manera, maestros y autoridades educativas acordaron proponer la unificación nacional del sistema escolar con la reforma de planes y programas de estudio; la formación del maestro en escuelas Normales y la difusión de nuevos saberes que se aprendían en cuatro años de escolaridad obligatoria para la instrucción primaria, bajo el modelo que la educación francesa había impuesto desde 1880: gratuidad, obligatoriedad y laicismo.⁶

Una de las resoluciones fue erradicar el método mutuo, que, si bien permitía instruir a una gran cantidad de niños, debido al apoyo de alumnos con conocimientos más avanzados, solo estimulaba la repetición y la memoria. En su lugar se adoptó el método simultáneo y se aconsejó formar grupos de un máximo de 50 alumnos para impartir clases orales.

Para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, impuesta en Europa en 1860 y en México a partir de los dos Congresos de

⁶ Francia había sido el modelo en materia de educación. Su influencia se inició en 1860, con el regreso de Gabino Barreda, quien puso en práctica en la Escuela Nacional Preparatoria las ideas positivistas que se propagaron a todos los niveles escolares. Justo Sierra lo afirmaba: “nuestra fórmula, copia de la francesa, y su autor Jules Ferry, el inventor de la fórmula” (Bazant, 1993, p. 23).

Instrucción Pública de 1889 y 1890,⁷ se adoptó el uso de alguno de los tres sistemas de enseñanza entonces en boga: deletreo, silabeo y fonetismo, con los que se distinguían los métodos básicos para la enseñanza del sistema analítico-sintético o sintético-analítico, como se ve en los ejemplos de Guyau (1892), Carlos A. Carrillo (1904) y Ricardo Gómez (1907), así como en los dos más populares de la época: el método de escritura lectura de Enrique C. Rébsamen (1899) y el método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir simultáneamente de Gregorio Torres Quintero (1904).⁸

El *Nuevo método inductivo, analítico, sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura* de Carlos A. Carrillo se dividía en tres partes: oral (la pronunciación correcta de la palabra), escrita y técnica (los conocimientos gramaticales). La lectura se enseñaba al mismo tiempo que la escritura. Su argumento se basaba en el hecho de que para memorizar una letra el niño debía copiarla, examinarla y compararla con la que él escribía. A fuerza de tanto repetir, se aprendía la forma de la letra diferenciando entre la de imprenta y la manuscrita. Carrillo recomendaba el texto de Claudio Matte, chileno y discípulo de Klauwell, quien había instituido un estudio preparatorio para enseñar a leer asociando las figuras

⁷ Las prácticas en la historia de la educación siguen siendo un tema que preocupa a los investigadores. Para abordar los métodos de lectura se ha recurrido a una serie de fuentes (leyes, oficios, programas, libros de texto y contadas memorias de maestros y alumnos, sobre todo para el siglo XX) que, si bien han resultado limitadas para entender las prácticas dentro de la escuela, han inspirado buenos ejemplos de la historiografía de la educación en México. Dorothy Tanck, por ejemplo, ha sugerido prestar atención a los útiles escolares para un acercamiento mayor a la vida cotidiana; Luz Elena Galván, a los periódicos infantiles para acercarse a la práctica de la lectura, y Elsie Rockwell, estudiar la cultura escolar del pasado con una mirada etnográfica (en Civera, Escalante y Galván, 2002, pp. 184-234).

⁸ Hay apenas una generación de diferencia con Europa, esto no significa que en 1900 todos los alumnos que ingresaban por primera vez a la escuela tuvieran el material necesario para aprender a escribir en cada clase (un pizarrón, una pluma y un cuaderno).

de 27 letras con 21 sonidos diferentes, de tal manera que viendo la letra se imitaba el sonido. Antes de conocer la letra había que hacer el análisis auditivo de la palabra. Carrillo se decía partidario del *deletreo perfeccionado* y no del método fonético, es decir, proponía la sustitución de los nombres de algunas letras por otros que facilitarían la lectura y deletrear en seguida las palabras que se querían leer, designando las letras por sus nombres,⁹ por ejemplo, *rosa* se deletreaba como: “re, o, ro; se, a, sa. rosa”.

Otros textos como el *1er año del lector hispanoamericano* de Ricardo Gómez o *El año preparatorio de lectura corriente* de M. Guyau, editado en 1892 por la Librería Armand Colin de Francia y premiado por la Academia de Ciencias de París, fue adaptado al castellano por Gómez Arca y revisado por Ignacio Manuel Altamirano, director de la Escuela Normal de la Ciudad de México, fueron desestimados por la Junta Académica de la Escuela Normal de Veracruz con el argumento de que, si bien se ejercitaba la división de palabras en sílabas y esto simplificaba el esfuerzo mental de los niños, sus ejemplos atendían a una realidad europea desconocida para los niños mexicanos.¹⁰

Aunque cada entidad estuvo en libertad de elegir un método y un libro para el aprendizaje de la lectura, la opinión de la comisión dictaminadora de la Escuela Normal de Veracruz fue, en muchos

⁹ Se trata del deletreo definido en Francia como *épellation de Port Royal*.

¹⁰ Desde 1887, el control sobre los libros de texto para las escuelas primarias estuvo a cargo de las escuelas Normales, que remitían sus dictámenes a la Junta Directiva de Instrucción Pública para su aprobación y difusión. Con el aumento de la producción en la última década del siglo XIX se acordó que esta tarea se delegara a las academias de profesores de cada entidad, quienes se encargaban de formar catálogos que servían para guiar la decisión de directores y profesores. Una de las más reconocidas en la época fue la de Escuela Normal de Veracruz, donde el gobernador recibía los textos, de manera personal o a través de las casas editoriales, y los remitía para ser examinados por la Junta Académica. En esta se formaba una Comisión de Dictamen para evaluar los textos, y una vez discutidos emitía una resolución para ser publicada en el *Boletín de Enseñanza Primaria* que circulaba por todo el país (AHENV, 1906).

casos, determinante para orientar el uso o el rechazo de algún texto, porque no todos los gobiernos de los estados contaban con un órgano de este tipo; además la escuela gozaba de gran prestigio en la época debido a sus propuestas y a sus profesores, cuyo director era precisamente Enrique Rébsamen. Por esta razón no resulta extraño ver que en algunas evaluaciones se juzgaron los textos a partir de la comparación con el método de lectura que el suizo Enrique Rébsamen puso en práctica en el país, una propuesta que no tuvo rival hasta que se publicó el de su antiguo discípulo, Gregorio Torres Quintero.

LA QUERRELLA DE LOS MÉTODOS :
LAS “PALABRAS NORMALES” DE RÉBSAMEN

Enrique Conrado Rébsamen¹¹ introdujo el método de palabras normales en la Escuela Anexa a la Normal de Veracruz en 1886. El método consistía en enseñar cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos, asociando la forma gráfica de la palabra con su significado. Se enseñaba la lectura a partir de la escritura bajo tres principios pedagógicos: simultaneidad, fonetismo y marcha analítico-sintética mediante “palabras normales”: simultáneo porque enseñaba a leer y escribir al mismo tiempo (primero, los caracteres manuscritos y luego los impresos);

¹¹ Enrique Conrado Rébsamen Egoff (Kreuzlingen, Suiza, 1857-Veracruz, México, 1904), se graduó en la Escuela Normal de Kuznacht, Zurich, en 1874. Llegó a México en 1883 por contacto con Carlos Von Gagern, militar alemán y Ministro de Obras en 1861. Su red de relaciones se amplió a Ignacio Altamirano, director de la Escuela Normal, y Juan Luz Enriquez, gobernador de Veracruz, quienes lo incorporaron al proyecto de la Escuela Modelo de Orizaba. En los dos Congresos de Instrucción Pública mexicanos (1889-1890) se encargó de introducir a la discusión las propuestas del francés Ferdinand Buisson y del español Pedro Alcántara. Fue director de la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz, y de su revista *México Intelectual* (1889-1904). Colaboró con el proyecto educativo de entidades como Oaxaca (1891), Jalisco (1892) y Guanajuato (1893-1895) (Zollinger, 1957).

fonético porque, a diferencia del deletreo, familiarizaba a los niños con los sonidos, y analítico-sintético porque seguía un orden en el que se presentaban primero la palabra, después la división en sílabas y por último las letras representadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y luego a la palabra.

En su *Guía metodológica de la enseñanza de la escritura y lectura* (1899), Rébsamen señala que su “método de palabras normales” (1898) se basaba en el de los alemanes Carlos Vogel, M. O. Kramer y Juan Bautista Graser, perfeccionado por Adolfo Klauwell, introducido en Chile por Claudio Matte y en México por José Manuel Guillé (1877). En estos textos se planteó por primera vez el uso de los ejercicios intuitivos en el desarrollo del lenguaje: ver, hablar y escribir. Para conocer los objetos era primordial la observación y el dibujo, después venía el aprendizaje de palabras completas, asociando la imagen y la letra a los sonidos (por ejemplo, la “s” para la silbadora, la “r” para la matraca).

El método marcaba cuatro etapas distribuidas en dos partes y varias subdivisiones: los ejercicios preparatorios, la enseñanza de las vocales, la escritura-lectura de las letras mayúsculas y minúsculas y la lectura de las letras impresas (Barbosa, 1971, pp. 35-47). A partir del segundo año se familiarizaba a los niños con todos los sonidos y se iniciaba la enseñanza de las letras por medio de palabras normales; muy pocas correspondían al medio rural (*yunta, zopilote, jacal*) en general todas atendían al universo urbano (*tina, cama, soldado, muñeca*). Para fortalecer la memoria visual y auditiva del niño se hacían ejercicios de copia y dictado. Se enseñaba una letra por semana, y hasta el cuarto grado los maestros hacían uso del *alfabetición* o máquina de lectura, que consistía en una serie de letras móviles para formar palabras y frases; también había una caja tipográfica para que los alumnos formaran las frases que leían.

Un libro de tareas escolares elaborado por el profesor Cabañas, de la Escuela Anexa a la Normal de Veracruz, nos ayuda a entender cómo programó la enseñanza siguiendo el método de Rébsamen durante el año escolar de 1902 (14 de enero al 21 de diciembre). Para

dar las herramientas a la clase de primer año se hicieron ejercicios preparatorios de dibujos de varitas, bastones y ganchitos, al mismo tiempo que el aprendizaje de las vocales que se repetían a coro; el uso de diptongos y el ejercicio con la palabra *ma-má* durante el mes de febrero; en marzo la formación de palabras de tres sílabas; en abril la explicación y copia de ejercicios con los temas de la *yunta* y la *muñeca*. Para el mes de septiembre se trabajaba con frases como “el caballo come zacate”. La última semana de noviembre se hacían repasos de las lecciones aprendidas y los exámenes de fin de año entre el 20 y 21 de diciembre. Para estos ejercicios se usaba sobre todo el pizarrón, siguiendo puntualmente las lecciones del libro de Rébsamen (AHENV, 1899).



Figura 1. El método Rébsamen de “palabras normales” (1899).

EL MÉTODO FONÉTICO PARA LA ESCRITURA DE TORRES QUINTERO

Al igual que Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero escribió un *Método* (1904) y una *Guía del método onomatopéyico* (1908).¹² Su propuesta se definía como fonética porque empleaba los sonidos de las letras y no sus nombres. Su fonetismo era onomatopéyico porque el sonido de las letras se obtenía de la imitación fonética de los ruidos y las voces. Era sintético porque partía de los sonidos para formar sílabas, palabras y luego frases. Analítico, porque en sus ejercicios orales las palabras se descomponían en sílabas. Simultáneo porque asociaba la lectura con la escritura. Una vez que el niño sabía leer y escribir con letra manuscrita, empezaba con los caracteres impresos (Barbosa, 1971, pp. 48-69).

Torres Quintero afirmaba haberse inspirado en Comenio y Agustín Grosselin, creador del método fonomímico para sordomudos que el autor conoció en las clases de su profesor Rafael Izunza, de la Escuela Normal de la Ciudad de México. La diferencia con la fononimia de Grosselin se encontraba en que el sonido (la letra) se acompañaba de un gesto, mientras que la onomatopeya asociaba sonido-imagen, a diferencia de lo que se hacía antes, cuando se pedía solo atención a algún detalle de la letra impresa.¹³

El autor señalaba como una ventaja de su método que el progreso era gradual tanto en la lectura oral como silenciosa y en velocidad como en comprensión. Partía de una idea central: el niño debía aprender a leer como había aprendido a hablar, es decir, por frases, porque era natural para él la vocalización, es decir, el ensayo lingüístico. Cuando el niño se preparaba para hablar, según

¹² Gregorio Torres Quintero (1866-1934), discípulo de Rébsamen, tradujo al castellano, en 1895, el libro del francés Paul Bert *Curso elemental de enseñanza científica*.

¹³ El método gestual permitía suprimir el viejo método del deletreo vocal (*B-A Ba*) sustituyéndolo por un deletreo gestual y, por tanto, pronunciaba directamente (aunque muy lentamente) las palabras, vocalizando enseguida los fonemas acompañados de cada gesto.



Figura 2. El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero (1904).

Torres Quintero, había un periodo *preparatorio* del lenguaje en el que no intervenía el pensamiento. Al vocalizar, el niño ensayaba en un sonido y en una articulación, una sílaba, al terminar iniciaba otro ejercicio. En este *mecanismo de la lectura* debían funcionar los elementos de la palabra, es decir, los sonidos y las sílabas, que al repetir en su gimnasia vocal, en su juego lingüístico conducían a la pronunciación de la palabra. Tal cual debía iniciar el aprendizaje de la lectura (Torres, 1929, pp. 8-33).

DE LA PRESCRIPCIÓN A LOS USOS: LA COMPETENCIA DE LOS MÉTODOS EN LOS DEBATES Y EN LAS ESCUELAS

Los métodos de Rébsamen y Torres Quintero tuvieron gran difusión en la prensa pedagógica de la época. A diferencia de otros, sus autores gozaron de gran reconocimiento académico, lo que condujo a una polarización de las opiniones sobre sus métodos,¹⁴

¹⁴ Su proyección se difundía en imágenes como esta: "...los nuevos apóstoles de la regeneración de nuestra patria ya extienden la influencia de su doctrina por el inmenso espacio intelectual como los rayos del sol... Gregorio Torres Quintero en la costa del Pacífico... Rébsamen abrazando las regiones ístmicas... forman constelación luciente pedagógica a cuyos fulgores se alumbran las nuevas escuelas..." (en *Revista Pedagógica La Escuela Moderna*, 1893, p. 166).

diferencias que se matizaron cuando un grupo de profesores de la Escuela Normal de Veracruz los pusieron en la balanza con el fin de divulgar sus aciertos y sus errores. Los evaluadores reconocían que no eran *perfectos*, pero subrayaban el *notable progreso* que representaban frente a los que se habían usado en el país hasta entonces.¹⁵ El fin principal era guiar la decisión del profesor en clase, aunque en la realidad muchas veces se impuso el factor económico.¹⁶

En los textos de Rébsamen y Torres Quintero había algunas coincidencias como el hecho de que los dos propusieran ejercicios preparatorios (vista, mano, oído y órganos vocales para la adquisición de la escritura). Esto se debía a que los dos personajes habían estado cerca de la propuesta de la Escuela Modelo de Orizaba, como profesor y alumno, privilegiando el desarrollo del lenguaje como el núcleo de toda enseñanza. También se subrayaron las diferencias: la superioridad de la letra perpendicular o manuscrita (Torres Quintero) frente a la inclinada (Rébsamen), que hacía mejorar la letra del alumno al adoptar una mejor posición del cuerpo; algunos procedimientos fonéticos (Torres Quintero) daban mejores resultados que el simple análisis de la palabra; la inmediatez de los

Hacia 1910 las dos obras eran recomendadas para las escuelas de la ciudad de México, Veracruz y Oaxaca. Para 1925 se habían editado 49 ediciones del texto de Rébsamen, equivalentes a cuatro millones de ejemplares, y aunque desconocemos la proyección numérica del texto de Torres Quintero sabemos que circuló durante el siglo XX en Morelos y en los recuerdos de los maestros de la década de los 50 (Secretaría de Instrucción Pública-Bellas Artes, 1910; VV.AA., 1978).

¹⁵ En la escuela antigua, con la cartilla, se empleaba la deducción, es decir, se empezaba por la letra, después la sílaba y luego la palabra: "...autoritariamente y sin que se supiera el por qué y el para qué, aprendía el niño las veintinueve letras del alfabeto castellano... mientras que con el método inductivo nos valemos de las facultades del niño para la adquisición de su conocimiento y por consiguiente, seguimos una inducción, que es lo que se llama el método objetivo...." (*Memoria del 2º Congreso de Instrucción Pública*, 1890, p. 51).

¹⁶ El grupo estaba formado por los profesores Luis N. Sherwell, J. A. Cabañas, Luis Martínez Murillo y José J. Coronado. Su evaluación sobre los textos se realizó tres años después de que Rébsamen había muerto (AHENV, 1907).

resultados del método de lectura-escritura de Torres Quintero, a partir del primer semestre cuando se trabajaba la etapa metodológica durante el aprendizaje de las letras minúsculas e impresas, a diferencia del método Rébsamen, que requería de un año escolar. Los contenidos de las lecturas y su disposición en frases cortas resultaban una estrategia más adecuada en el método de Torres Quintero, aunque en el de Rébsamen había una graduación de las dificultades ortográficas. Además, el uso de un nuevo texto de Torres Quintero para el segundo semestre producía “un estímulo psicológico muy provechoso”.

Si bien los dictaminadores señalan que para elaborar este balance tomaron la opinión de los maestros que los empleaban, no aclaran sobre qué puntos solicitaron y recibieron información. Un tema que parece ausente es el de los contenidos de las lecciones, en el que puede observarse la representación que tiene cada autor del medio rural. Mientras que Enrique Rébsamen muestra una representación idílica del campo, Gregorio Torres Quintero exhibe una visión pesimista de quien lo habita.

En la lección del libro de Rébsamen se narra un paseo de dos niños por el lago de Xochimilco, que sirve para enseñar el deletreo de la palabra: *Xo-chi-mil-co* y se describen elementos del espacio: una gran extensión de agua, con ranas y ajolotes, donde cruzan las *trajineras*. En la segunda parte del texto se ejercita la lectura con contenidos en los que se alababan las virtudes de los árboles: sombra, humedad y belleza; un espacio de armonía que se refleja en los sembradíos y en ellos una representación característica del campo.¹⁷ En el método de Gregorio Torres Quintero, el análisis fonético de la letra *te* plantea una visión del indígena que sobrevivió a varias generaciones de lectores. La lección narra cómo en la época de la dominación española, entre los soldados mexicanos, había muchos

¹⁷ Los labradores que conducen sus arados en la preparación de la tierra, que parecen “muy contentos y [...] hasta nosotros llegan sus alegres cantos” (Rébsamen, 1904, pp. 45, 68 y 82).

indios *completamente ignorantes*, porque temían a los cañones y a otros objetos del medio urbano como el reloj.¹⁸

Resulta paradójica esta representación sobre el indígena y la manera de abordar los conflictos porque el libro de Torres Quintero circuló en varias generaciones de lectores, pues su texto estuvo en los anaqueles de las bibliotecas del maestro en el siglo XX, sobre todo después de la Revolución mexicana de 1910, como parte de un proyecto educativo que lo que buscaba era reivindicar a ese personaje que era el indígena. Hacia 1926 los dos métodos fueron reeditados por la Secretaría de Educación Pública, aunque en la década de los treinta el de Torres Quintero puede haber ganado terreno por dos razones: el autor es responsable de un método para la lectoescritura en la zona rural y su texto goza de prestigio entre algunos profesores porque en el campo “no había tiempo para más”. La última edición de este texto se reporta hacia 1987.

ALFABETIZAR PARA ASIMILAR: LA ESCOLARIZACIÓN RURAL

Con las primeras reacciones al movimiento revolucionario (1911-1917), otros proyectos educativos tomarían cauce. La Ley del 30 de mayo de 1911 planteaba la organización de las escuelas de instrucción rudimentaria, cuyo proyecto fue elaborado por el propio Gregorio Torres Quintero, quien para entonces era Jefe de la Sección de Instrucción Rudimentaria del Ministerio de Instrucción Pública. La formación, en dos cursos anuales y sin carácter obligatorio, estaba destinada *principalmente a los individuos de raza indígena* para enseñarles a hablar, leer y escribir en español así como ejercitarlos en las cuatro operaciones aritméticas. Para estimular la asistencia de

¹⁸ “...hasta que vino el general, que no era indio, y se lo echó al bolsillo” (Torres, 1950, pp. 127-128). Estos temas sobre el racismo y la xenofobia en los libros de texto han sido desarrollados por el Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Racismo y Xenofobia (SURXE) que dirige Olivia Gall en la UNAM.

los alumnos se propuso la distribución de alimento y vestido, *según las circunstancias*. Como en otra época, Torres Quintero defendía la idea de que la enseñanza del español debía ser directa, como en el aprendizaje de la lengua materna o en el de una lengua extranjera, como en el método Berlitz, en el cual el profesor ignoraba la lengua de sus alumnos, para evitar la traducción y estimular la transmisión directa (Torres, 1920).

Con poco éxito, las escuelas rudimentarias quedaron en el olvido. Finalizado el movimiento armado, la recién creada Secretaría de Educación Pública (1921) retomó la idea de “incorporar a la civilización” a los 10’324,484 millones de mexicanos que aún no sabía leer ni escribir.¹⁹ A través de su Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, las *Misiones Culturales* emprendieron su labor mas allá de la escuela pues, como se había evidenciado en el proyecto de Torres Quintero, el número de lenguas que se hablaba *seguida siendo cuantioso pero indeterminado*; aproximadamente de 183 a 204, para Gregorio Torres Quintero, y muchas menos para Moisés Sáenz, aunque con un efecto indiscutible:

...enseñar a leer y escribir no es el problema que preocupe en estos momentos, tenemos una realidad desastrosa, seis millones de indios repartidos en más de cuarenta familias o tribus que hablan más de 100 lenguas y dialectos... incorporarlos a la civilización de una manera integral... de qué sirve enseñar a los niños, dos o tres años de la escuela son contrarrestados por el medio adulto, es la escuela de la acción y la escuela socializada, una mitad la cumple la escuela donde el maestro rural es el verdadero líder social donde estudia el medio social y actúa, la otra mitad es la comunidad... [Sáenz, 1929, p. 45].

Aquí se encontraba la razón por la que Moisés Sáenz, subsecretario de Educación (1925-1930), y Rafael Ramírez, director

¹⁹ 3’615,320 en edad escolar y 6’709,164 adultos (Galván, 1985, p. 31). De los casi 15 millones de habitantes del país, 4’200,000 estaban clasificados como indios y alrededor de ocho millones como “gente cuyo nivel de vida es primitivo” (Ramírez, 1976, p. 10).

de este departamento hasta 1934, adoptaron el proyecto de la incorporación del indígena a la sociedad como el mejor medio para resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país. La homogeneización fue el requisito para la construcción del orden social: una escuela democrática, en la que convivieran indios y mestizos dentro de sus comunidades.²⁰ El año rudimentario de las Casas del Pueblo cambió su nombre por *preparatorio*, aunque en el fondo el objetivo siguió siendo el mismo: enseñar español a los niños indígenas. Esta tarea se amplió a toda la comunidad, por lo que dar al pueblo un idioma común fue uno de los objetivos de la Secretaría de Educación Pública. Moisés Sáenz inició una cruzada a favor de la castellanización, lanzando una convocatoria para encontrar un método de fácil aplicación en el campo. Respondieron algunos maestros de escuelas primarias, secundarias y especialistas de la enseñanza del inglés. Ramírez resumió la posición oficial que fue seleccionada para servir de guía: aconsejaba la castellanización directa, sin traducción, retomando las ideas de Torres Quintero en general; la metodología de Ramírez recogía muchas de las experiencias cotidianas y sugerencias de los maestros: labores agrícolas, cuidado de los animales domésticos, trabajos manuales, formación de un pequeño museo escolar, relatos de cuentos y leyendas incluyendo las “de diferentes razas indígenas que poblaron nuestro suelo”. Para el aprendizaje del castellano, recomendaba al profesor que reflexionara sobre ese método natural y sencillo que las mamás empleaban para enseñar a hablar a sus hijos, desde que “les entonan los primeros ritmos, los entretienen con los primeros juegos y los encantan con los primeros cuentos”. Las respuestas quedaron condensadas en el libro de Rafael Ramírez, *Cómo dar a México un idioma*.

²⁰ Tanto Ramírez como Sáenz egresaron de la Escuela Normal de Veracruz. Sáenz estudió en la Universidad de Columbia, donde conoció las propuestas de John Dewey y defendió una tesis sobre la escuela secundaria. Los dos compartieron proyectos con Torres Quintero.

RECOMENDACIONES Y USOS DEL “MÉTODO NATURAL” EN MEDIO ALÓFONO

En su propuesta, Rafael Ramírez recomendó a los maestros el uso del método natural y el texto *Rie*, escrito por Alfredo Uruchurtu y Ernesto Alconedo.²¹ En este se encontraba una serie de argumentos de orden físico y mental que atendían a la coordinación y precisión para el ejercicio de la lectura de cuentos, siempre que estuvieran impresos. Teniendo en cuenta que el niño aprendía en el hogar los giros y las palabras difíciles del idioma, guiado por el interés o la necesidad, la propuesta de Uruchurtu y Alconedo, suprimía el análisis de las palabras para leer frases cuya temática se orientaba al universo del alumno, otra vez, del medio urbano: el hogar, la calle y la escuela. La enseñanza de la lectura se iniciaba con el relato de un cuento cuyo contenido servía para seleccionar frases completas que se ejercitaban en lecciones orales, dramatizaciones y lectura en voz alta.



Figura 3. El método global *RIE*, de Alfredo Uruchurtu y Ernesto Alconedo (1927).

²¹ Alfredo Uruchurtu fue Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal en 1927 y las imágenes de su libro fueron realizadas por German Gedovius (Ciudad de México, 1867-1937), quien realizó estudios en la Academia de San Carlos y en 1887 se especializó en técnicas pictóricas y dibujo al carbón en la Academia de Bellas Artes en Alemania (Uruchurtu, 1928, pp. 143-150).

Torres Quintero fue uno de los principales críticos de este método porque subrayó el hecho de que los niños leían por conjuntos (frases) pero sin análisis ni síntesis. En su réplica quedaron de lado las objeciones de autores como Dean Kappler, de la Escuela de Educación del Colegio de la ciudad de Nueva York, quien veía como un impedimento el hecho de que los alumnos memorizaran el cuento, siguiendo la lectura frase por frase y con el aprendizaje de palabras fuera de contexto. El resultado final parecía ser el recuerdo de un cuento reducido a partículas, en el cual se perdía lo vital y sobre todo lo sugestivo de la lectura. Para Torres Quintero, el método del cuento era apropiado para el idioma inglés que no era fonético; para el español, que sí era fonético, argumentaba la necesidad de otros métodos.²²

En su defensa, Rafael Ramírez retomaba la experiencia de una profesora de primer año que partiendo de la memorización de un cuento realizó una serie de actividades y juegos con sus alumnos hasta lograr que todos reconocieran cada frase de acuerdo con sus capacidades. Era el momento en el que la profesora ponía en sus manos el libro *RIE*, “tan hermoso como libro para leer, pero tan feo cuando los maestros lo usan como método”. A pesar de estas experiencias positivas, el propio Ramírez reconoció que era el maestro quien debía asumir libremente la idea de la enseñanza simultánea o sucesiva (aprender a leer y luego a escribir) y recomendó no “darse de alta” en uno u otro bando, sino en el del sentido común, es decir, enseñar a leer y escribir en dos momentos independientes puesto que se trataba de dos habilidades diferentes, pero siempre guiado por el interés del niño (Ramírez, 1937, p. 152).

Durante la época se implementaron diversas estrategias. Algunos profesores retomaron métodos de lectura ya probados, como el de Torres Quintero, y los adaptaron al idioma materno de los estudiantes, sustituyendo signos o imágenes desconocidas por otras que no eran ajenas a su entorno. Esto evidenció que no faltaron maestros que mostraron gran sensibilidad frente a sus alumnos y

²² En el texto de Torres Quintero de 1929 cita el texto de Kappler (1914).

trataron de hacerlos sentirse orgullosos de su cultura. Efectivamente, el ingenio del profesor resultó ser el mejor método para la enseñanza del castellano (Loyo, 2009, p. 289).

En el caso de poblados indígenas, algunos maestros se valieron de alumnos bilingües para enseñar a sus compañeros, como en el caso de una niña del pueblo de Cuentepec (Xochitepe, Morelos), quien no solo les servía de intérprete, sirviéndose de señas para hacerse entender, sino que logró aminorar la desconfianza que los vecinos tuvieron para hablar con el maestro. La preparación del maestro para afrontar el uso de la lengua indígena dentro del salón de clases estuvo siempre en cuestión. En las prácticas de los alumnos de las escuelas Normales regionales que realizaban en la escuela anexa o en las escuelas nocturnas, los alumnos tuvieron la libertad de utilizar el método de su preferencia para enseñar a leer y escribir porque las autoridades tenían la convicción, lograda con base en experiencia y observación, de que era más fácil para un maestro manejar “lo que ha logrado asimilar mejor que aquello que se le impone como bueno” (VV.AA., 1928, p. 52). El proyecto de una escuela para formar maestros que atendieran a esta población se concretó en la Casa del Estudiante Indígena (1925-1932) y, a decir de Engracia Loyo, ejemplificó mejor que ninguna otra institución las ambivalencias, las contradicciones y las diversas posturas en el proyecto de asimilación que prevaleció en esta época (Loyo, 2009, p. 292).

En sus investigaciones, Elsie Rockwell observó que en algunas escuelas de la zona indígena de Tlaxcala se mantuvo la distinción entre aprender a escribir y posteriormente a leer. Escribir en el sentido de trazar letras y formar las primeras palabras se practicaba con un mínimo de recursos que podían incluso improvisarse. Una alumna recuerda cómo la maestra les pedía que trazaran las letras en cualquier material o lugar, en pedazos de papel, en el piso de la tierra, en las pizarras o en los cuadernos, que eran objetos de lujo en aquellos años. Por el contrario, la lectura requería del uso de un texto, caro y escaso, así como de una mayor comprensión del

español, por lo que se establecieron diferentes estrategias en las que los niños de los pueblos nahuas dependieron del apoyo del maestro para comprender lo que leían y ante las dificultades optaron por enfatizar la lectura en voz alta y memorizar conocimientos precisos para los exámenes. Aquellos alumnos que ya contaban con las herramientas del lenguaje recurrieron a la decodificación silábica para leer en voz alta con poca comprensión de lo que leían, una “simulación del aprendizaje”. A pesar de que los maestros que hablaban la lengua debieron haberla utilizado para explicar o traducir parte de los textos que se leían en clase, también se encargaron de prohibir el uso del náhuatl en el aula (no les permitían hablar en “mexicano”) pero tampoco permitieron que hablaran en español, o por lo menos cuidaron de no hacerlo con el sonsonete que las identificaba como “inditas”, porque lo importante era que ellas adquirieran buenas costumbres y un impecable manejo del español para ser aceptadas entre los mestizos (Rockwell, 2004, p. 339 y ss.; Rockwell, 2008, pp. 320-321).

La variedad de métodos fue enorme y dependió de la inventiva de cada profesor. Las normales rurales y los cursos de actualización que llevaron las Misiones Culturales a los poblados rurales no contemplaron un método efectivo para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Hacia 1935, después de una fallida experiencia de seis meses en lo que Sáenz denominó la *Estación Experimental de Incorporación del Indio*, implementada en Carapan, Michoacán, reconoció que:

la castellanización (y aún la mexicanización) misma, como fenómeno de expansión y comunicación... [es más] una función propia de la Dirección de Caminos que de la Secretaría de Educación Pública... porque existen tres Méxicos: el del asfalto, el del camino real y el de la vereda... ciudadano el primero, campesino el segundo e indígena el tercero... lo que sucede en [Carapan] no es porque sea india sino porque está apartada... le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo... [Sáenz, 1992, p. 76].

Con esta experiencia, el propio Moisés Sáenz cuestionó la enseñanza directa del español como la mejor vía para integrar al indígena. Después de establecer contacto con William C. Townsend, lingüista y con experiencia como misionero protestante entre los indios cakchiqueles de Guatemala, fue invitado para formar parte de un equipo de lingüísticas en México. Los matices que se encuentran en la propuesta de alfabetizar a la población analfabeta con el uso de cartillas en su propia lengua sentaron las bases para discutir en torno a la idea de la integración y de una educación indígena hacia la década de los cuarentas (Bravo Ahuja, 1977, p. 97).

NOTAS FINALES

Consolidar una identidad nacional se convirtió para el país en una labor impostergable a principios del siglo XX. Para el Estado mexicano significaba borrar las diferencias étnicas mediante la incorporación de una población indígena culturalmente heterogénea a la civilización y al progreso, adoptando patrones de la sociedad occidental y rompiendo el aislamiento en el que estaba atado a creencias, hábitos y prácticas. Se enaltecía la cultura indígena, pero al mismo tiempo se buscaba anular elementos sustantivos como la lengua.

Aprender el castellano fue seguido de otros elementos básicos de la cultura enseñados por profesores mestizos, que desconocían una serie de elementos culturales para entender la región en la que laboraban. Los contenidos educativos, al no estar vinculados con las características del entorno, propiciaron la memorización de palabras, conceptos e ideas; si los niños siguieron hablando una lengua que los maestros no entendían, aprendieron el castellano repitiendo palabras, leyendo frases y desconociendo su significado. Vistas las dificultades en el medio rural trató de usarse sobre todo el sentido común, para enseñar a leer y luego a escribir, o viceversa, en dos momentos, porque siguieron considerándose como dos habilidades diferentes.

A pesar de que la escuela posrevolucionaria debía *educar para la vida*, en el medio rural el sistema de enseñanza siguió siendo el de la memorización de preguntas y respuestas. Debido a la inexperiencia y a la falta de material, la enseñanza de la lectura se hizo como mejor entendió el profesor. Para Rafael Ramírez, la lectura se convirtió en una actividad diaria de 20 minutos, en la que la escritura se convertía otra vez en una habilidad independiente de la lectura y por tanto merecía una clase especial. A finales de la década de los treinta se puso en práctica el método natural para la enseñanza de la lectura y la escritura porque la experiencia demostró el poco éxito del método simultáneo en el medio rural, y para la década de los cuarentas este era considerado como “el más moderno y el más adecuado”. Otros profesores siguieron juzgándolo como propio del idioma inglés, “más tardío para la comprensión de nuestros niños y mas costoso por el uso de abundante material didáctico”. En pueblos indígenas como El Zapote, en el estado de Durango, los profesores trabajaban con indígenas de la raza huichol y algunos coras que cuando hablaban su dialecto el maestro reconocía que “se había quedado sin entender nada”.

También hubo lugares donde la escuela no estaba en uso porque los otomíes eran reacios a mandar a sus hijos a la escuela, prefiriendo ocuparlos en las labores del campo. Con las carencias del medio rural siguieron usándose textos como los de Ripalda, el silabario de San Miguel y los métodos de Enrique Rébsamen y Gregorio Torres Quintero. Algunos maestros consideraban a este último como el ideal para solventar las carencias y poner en práctica el método natural que recomendaban los inspectores,²³ pero Rafael Ramírez

²³ “...nos parecía más difícil al carecer de una base objetiva... el onomatopéyico partía de lo simple: la letra de que se forman las sílabas y luego las palabras... no había tiempo para más... lo urgente eran la aritmética y la lengua nacional, que aprendieran las cuatro operaciones fundamentales... a leer y escribir...”. Un concurso a nivel nacional permitió recuperar los testimonios de profesores que aparecen publicados en los cinco volúmenes de *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952* (VV.AA., 1978).

desaconsejaba estos métodos porque, a pesar de sus virtudes para iniciar con el aprendizaje de las palabras, las propuestas de Rébsamen y Torres Quintero tenían grandes defectos: el contenido de las lecciones resultaba insulso para los alumnos; eran mecánicos y no había conexión en sus contenidos ni relación entre sus frases (“el nene toma tuna” y “pido pan a mi papá”, por ejemplo); los dos métodos reconocían las palabras o frases no como unidades de lectura sino como agregados de sílabas y letras.

Ariadna Acevedo, con sus investigaciones, mostró que la labor del maestro no se redujo a su trabajo dentro del aula, sino que algunas comunidades rurales vieron en la escuela y en la alfabetización en español un arma más para integrarse a la nación en sus propios términos. Para los pueblos fue importante contar con una o dos escuelas como prueba de su adhesión al proyecto educativo pero también como garantía de que se respetarían sus propias formas de gobierno dándoles cierta autonomía. Sin embargo, el aumento en el número de escuelas no representó un avance significativo del bilingüismo ni de la alfabetización para la población indígena. Para el caso de una zona nahua (Huetzalan) y totonaca (Huehuetla) en la sierra norte del estado de Puebla otros factores influyeron: el contexto político y los intereses criollos mestizos, la resistencia de los pueblos a apropiarse del español y la alfabetización así como las deficiencias de las escuelas para transmitir conocimientos que les fueran útiles. En estos pueblos se respetó el gobierno de los pueblos regidos por la costumbre que permitió la continuidad de las autoridades indígenas monolingües. Con el tiempo se introdujo, como única concesión, la figura del secretario elegido por el jefe político o presidente municipal para ocupar el puesto por tiempo indefinido. Generalmente eran hombres criollos o mestizos, bilingües que rápidamente se convirtieron en el puente entre las autoridades monolingües y las autoridades del Estado (Acevedo, 2004-2005, pp. 92, 98 y 101).

Hasta antes de 1940, la enseñanza del español en México avanzó a un ritmo muy lento, con titubeos, pocos aciertos y dudosos

resultados. Los proyectos podrían considerarse como lo observaba el lector anónimo que me antecedió en la lectura de la *Enseñanza del lenguaje* de Rafael Ramírez, quien dejó sus observaciones en la última página del texto, en noviembre de 1966: “aunque pedagógicamente es muy bueno... este libro contiene solo un regular conjunto de buenas indicaciones”. Prescripciones que los maestros de la zona rural encontraron en los métodos de lectura, que tomaron como sugerencias, como un conjunto de buenas indicaciones, porque se enfrentaron al uso de una lengua que de manera frecuente no entendían y que no fue considerada ni en los métodos ni en los libros.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2005, ene.-may.). La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, 1876-1911. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1). Ediciones Pomares.
- AHENV [Archivo Histórico de la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz] (1899, ene. 10). *Libro de tareas escolares para el primer año del Profesor José Abraham Cabañas* [caja 199, s. exp.]. Jalapa, Ver.
- AHENV (1906, oct. 18). *Dictámenes* [caja 199, fj. 296]. Jalapa, Ver.
- AHENV (1907, may. 16). *Dictámenes* [caja 199, s. exp.]. Jalapa Ver.
- Badanelli, A., y Cigales, M. (2020). Cuestiones metodológicas en manualística. *Revista Brasileira de História da Educaçao*, 20.
- Barbosa Heldt, A. (1971). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Civera, A., Escalante, C., y Galván, L. E. (2002). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense/ISCEEM.
- Chartier, A. M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. París: Retz.
- Chartier, A. M. (2001). La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico. En L. Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo Veintiuno.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 13-24.
- Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano A. (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Galván, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS.
- Guillé, M. (1877). *La enseñanza elemental. Guía teórica-práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva*. Veracruz: Imprenta del Estado.
- Loyo, E. (2003). El aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En A. De los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana. Siglo XX. Vol. 5. Campo y ciudad*. México: FCE/COLMEX.
- Loyo, E. (2009). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (eds.) (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. España: UNED.
- Ramírez, R. (1937). *Curso de técnica de la enseñanza para el uso de las escuelas regionales*. México: DAPP.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: SEP Setentas.
- Ricard, R. (1931), L' "incorporation" de l'indien par l'école au Mexique. *Journal de la Société des Américanistes*, 23(2).
- Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En C. Castañeda, L. E. Galván y L. Martínez Moctezuma, *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de Michoacán.
- Rockwell, E. (2008). Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución. En L. E. Galván Lafarga y O. Lopez (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM/CIESAS/El Colegio de San Luis ACP.
- Sáenz, M. (1992). *Carapan*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en America Latina y el Caribe.
- Secretaría de Instrucción Pública-Bellas Artes (1910). *Anuarios escolares de la ... educación primaria 1910-1911*. México: Tipografía Económica.
- Staples, A. (1992). Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. En J. Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2011). El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1874. En R. Barriga Villanueva (coord.), *Entre paradojas: a 50 años de los Libros de Texto Gratuitos* (pp. 53-64). México: El Colegio de México/SEP/CONALITEG.
- Torres Quintero, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*. México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- Torres Quintero, G. (1929). *Los métodos de lectura americanos. Su inadaptabilidad al español. Discusión de las resoluciones relativas a la enseñanza de la lectura en el primer año elemental aprobadas por la Conferencia Pro-Lengua Nacional de marzo 1928*. México: Imprenta Labor.

- Uruchurtu, A., y Alconedo, E. (1928). *Riè. Método de lectura y escritura para el primer año por los profesores ...* México: Sociedad de Edición y Librería Franco Americana SA.
- VV.AA. (1928). *Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas Normales rurales.* México: SEP.
- VV.AA. (1978). *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952.* México: Museo Nacional de las Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares/SEP.
- Vazquez de Knauth, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.
- Zollinger, E. (1957). *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México.* México: Ediciones de la Dirección General de Educación del Estado de Veracruz.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

José Eduardo Cruz Beltrán (2022).

La historia de México en los manuales escolares españoles durante el primer periodo franquista (1939-1964).

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 203-224)

[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LA HISTORIA DE MÉXICO EN LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DURANTE EL PRIMER PERIODO FRANQUISTA (1939-1964)

José Eduardo Cruz Beltrán

Este capítulo analiza la presencia de México y sus procesos históricos en los manuales escolares españoles que circularon durante los primeros veinticinco años del régimen de Francisco Franco Bahamonde (1892-1975). El estudio pretende hallar que en dichos manuales, al hablar de México y de América, había una intención de exaltar la ideología nacionalcatólica de España como muestra de civilización en el mundo entero, no tanto como enseñanza de la historia en sí, sino como para enaltecer el régimen vigente.

Los manuales de historia elegidos para este estudio se encuentran en un rango de publicación desde 1939, año en que se asentó en España la dictadura franquista, al de 1964 por ser a mediados de esta década que, tras una serie de cuestionamientos, la carga ideológica fue atemperada y absorbida por la asignatura de Ciencias Sociales (Campos, 2016, p. 35).

El estudio aborda en un primer momento en qué consiste la educación nacionalcatólica franquista, entre cuyas pautas nace la idea de grandeza del imperio español. Con esta imagen, el texto hace una breve correspondencia entre las relaciones de España con México y las posturas de sus respectivos gobiernos, para dar

paso al análisis de los manuales españoles con tres temas notables: conquista, evangelización e independencia.

Respecto a la conquista y evangelización, el interés del capítulo recae en explicar un discurso histórico usado a modo de legitimación del régimen, a través de la analogía entre la España imperial y la España franquista. Su finalidad fue mostrar que ambas épocas fueron las de mayor esplendor de esta nación. En tanto, la independencia fue poco abordada y su proceso prefirió pasarse por alto, para, en cambio, atribuirlo como una permisón del reino español. El capítulo culmina con algunas reflexiones en torno a la historia de España en los manuales escolares y las apreciaciones respecto a la imagen de México en dichos materiales educativos.

LA IDEOLOGÍA NACIONALCATÓLICA DE LA EDUCACIÓN FRANQUISTA

El nacionalcatolicismo tuteló la base de la nacionalidad española. Tal ideología habría de manifestarse en sus programas escolares. Para el franquismo, la Iglesia católica y España iban de la mano, un interés compartido de unidad nacional y de fe. Para Castillejo (2008), la historiografía escolar franquista no aceptaba que España fuera el resultado de una fusión de culturas, de ahí que un lema franquista fuera “España *una*, grande, libre”.

Para el régimen, en los grandes momentos de su historia, Iglesia y Estado español confluyeron: monumentos religiosos, concilios, literatura caballeresca, arte, leyes protectoras de Indias, colonización y cristianización de América; las luchas contra Mahoma, Lutero, Marx, los enciclopedistas. Una vez asentado el régimen era puntual establecerlo en un programa propagandístico que también sirviera como propuesta didáctica. De inmediato, gente cercana a Franco como Antonio Onieva o Agustín Serrano desplegaron diversas ideas de cómo debía impartirse la educación española, basada, sobre cualquier otro aspecto pedagógico, en la formación de la fe a España y al catolicismo (Capellán, 2019, p. 70).

Antonio Juan Onieva Santamaría (1886-1977) fue inspector de Primera Enseñanza en Asturias. Pedagogo, escritor y periodista nacido en Pamplona, incursionó en géneros como el teatro, la biografía, la novela, los libros de viajes, guías turísticas y textos escolares. Su inclinación al régimen se manifestó en *La nueva escuela española. Realización práctica*, de 1939, el cual podría considerarse uno de los textos más tempranos de la educación franquista (Onieva, 1990).

Algunas de sus principales críticas se dirigieron al laicismo. Onieva calificó a lo laico de hipócrita por cuanto atacaba a la religión como coercitiva de la libertad humana cuando, en cambio, solo en países católicos se instruía, México uno de ellos. Ante la idea de formar una nueva escuela nacional, católica y patriótica, lo primero que se hizo fue hacer de lado el modelo republicano de escuela única y que la enseñanza correspondiera a la exaltación de la España nueva (Capitán, 2000, p. 244).

La educación patriótica significaba conocer los grandes sucesos históricos que habían formado la personalidad española, así como conocer la unidad geográfica en que vivían. Patria significó la oposición a todo lo externo. Para Onieva los poderes internacionalistas odiaban a la Iglesia por su carácter universal (Onieva en Mayordomo Pérez, 1990, p. 431). Si bien Onieva escribió “Primero, España; después, España y siempre España”, reconoce que no podía vivirse en el aislamiento, aunque sí evitar esclavizarse de otras naciones. Llamó patriotismo de integración a la soberanía y a todos aquellos hijos de la *madre patria*, una alusión implícita a América. En el estudio de la geografía y la historia, pero también en textos de aritmética y lengua nacional, se reflejarían estos discursos de propaganda y de adoctrinamiento político y religioso (Capellán, 2019, p. 54).

Una prueba de esta idea hispanista fue la Orden del 25 de abril de 1938 para la enseñanza universitaria. Dos de sus más importantes directrices giraban en torno a la revitalización histórica de la universidad española bajo el ideal de la hispanidad, así como a la formación patriótica y moral inspirada en un sentido religioso (Capitán, 2000, p. 248). Por su parte, en el ideario de Falange



Figura 1. La ideología franquista encontró en los manuales escolares una eficaz forma de propaganda en torno a la exaltación de España y el catolicismo.

Fuente: Fondo Manes, UNED.

Española Tradicionalista alineado al lema “Por el imperio hacia Dios”, se leía: “Sabemos que España es la patria más hermosa que se puede tener [...] Amamos las genuinas tradiciones de nuestra patria, substancia de nuestro porvenir imperial”. El plan de estudios de bachillerato establecido para 1938 dedicaba siete cursos a la geografía y la historia: los dos primeros, geografía e historia de España; el tercero y cuarto, geografía e historia universales; el quinto, una ampliación de geografía e historia de España; el sexto, historia del imperio español en cuanto a la formación de sus instituciones, y el séptimo, a la historia de este para conocer, finalmente, el valor de la hispanidad (Capitán, 2000, p. 246). La orden ministerial del 24 de julio de 1939 para reformar la enseñanza primaria y depurarla definitivamente del sistema republicano decía:

La victoria de España ha sido, esencialmente, la de la cruz. Nuestra guerra se llamó cruzada contra el enemigo de la verdad en este siglo, y su digno remate ha sido la nueva invención de la Santa Cruz que España ha realizado para Occidente [De Puelles, 1999, p. 306].

La educación de los más pequeños no podía hallarse fuera de este canon. La Ley de Educación Primaria de 1945 establecía que desde primer grado debía “infundirse en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la patria”. En todos los niveles educativos de la España franquista no solo existieron la historia y la geografía exaltadoras de España sino la educación religiosa, y esto se manifestó en que sobre la ordenación de cursos, programas, profesores y libros de texto tuviera injerencia la Iglesia. La pedagogía franquista pretendió conocer, amar y servir a España sin dejar de lado la fe católica, antes, al contrario, mantenerla.

MÉXICO ANTE EL FRANQUISMO

Para acercarnos al estudio de la manualística española, revisemos las relaciones diplomáticas entre España y México. ¿En dónde radicaba el interés del régimen franquista por mantener contacto con este país y las formas en que intentó dicho contacto? ¿Cuál era la percepción de México y los mexicanos en la España franquista? Aun cuando no existiera en sentido estricto una relación directa con la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, sí permite ofrecer una visión de los nexos entre estas dos naciones.

La guerra civil (1936-1939) volcó la atención del mundo sobre España. La confrontación entre republicanos y sublevados devino en el derrumbe de la segunda república española y la instauración de Franco como jefe de Estado. Ante la postura oficial del gobierno cardenista, México rompió relaciones diplomáticas con España y manifestó su apoyo a los republicanos a través del recibimiento de niños, ciudadanos e intelectuales.¹ El franquismo buscó legitimarse ante el mundo e intentó el acercamiento con México, motivado por una idea surgida entre sus huestes de retomar su vieja misión imperial.

¹ Las relaciones fueron reanudadas en 1977, dos años después de la muerte de Franco.

Mientras algunos grupos provenientes del partido político español Falange se encargaban de aglutinar seguidores en América, los informes del Ministerio de Asuntos Exteriores mostraban un tono de superioridad respecto a estos países, una imagen tendenciosa en torno al liderazgo español sobre estas naciones (Pérez, 2001, pp. 62-63).

España vio en América el espacio idóneo para salir del aislamiento. Apelaba, además de la unificación de la cultura, a los intereses económicos y al poder, “su condición de eje espiritual del mundo hispánico como título de preeminencia en las empresas universales”, pero solo obtuvo el reconocimiento de Pinochet en Chile (Tabanera, 2001, p. 38). En el caso mexicano, las relaciones estuvieron orientadas hacia su origen mismo:

Méjico es uno de los países más españoles de América y también uno de los más católicos en la masa general de la población, y a pesar de que el gobierno [cardenista] (como ocurrió en España durante la república) no responde a esos sentimientos nacionales, son muchas las gentes que tienen puesta la mirada en nosotros [Pérez, 2001, p. 82].

Si por la vía diplomática el acercamiento no era posible, la España de Franco tenía ante sí un discurso legitimador: el hispanismo. Tal ideología se convirtió en una herramienta para propagar cierta hegemonía política y cultural del país europeo sobre los países americanos (Tabanera, 2001, p. 25). Pero el hecho de haber recibido a los defensores de la república española fue una señal para Franco: México se oponía a reconocerlo.

¿Dónde radicaba el interés de la madre patria por su *hija*, la antigua Nueva España?, ¿en la importancia de México en el continente americano?, ¿en su cercanía con Estados Unidos, país al que Franco deseaba acercarse? El interés radicaba en ambas, por los contactos económicos, sociales y culturales que se producían independientemente de las relaciones oficiosas, como se les llamó, por no tener reconocimiento del gobierno mexicano. Pero, sobre todo, por su herencia. México y España tenían una historia compartida, era necesario volver a ella.



Figura 2. La hispanidad, muestra de unidad.
España (auto)erigida como *mater mundi*.

Fuente: Manzanares, 1949.

LOS PUEBLOS MESOAMERICANOS EN LOS MANUALES ESPAÑOLES

En la historiografía previa al franquismo, América apareció de manera enciclopédica. Solo emergió en los manuales escolares a raíz de Colón. Esto fue aprovechado para dotar de una imagen prejuiciada e inferiorizada de los habitantes americanos. Ejemplo visible fue *Yo soy español* de Agustín Serrano:

América es muy grande, muy grande, muy grande, lo menos ochenta veces más grande que España. Y las gentes que vivían allí cuando llegaron los españoles eran salvajes. Iban desnudos con todo el cuerpo pintado. No sabían leer ni escribir; no tenían iglesias, ni escuelas, ni carreteras, ni fábricas. Ni siquiera sabían lo que era el pan. Y algunos eran tan feroces que se comían unos a otros [...].

A España le dio mucha pena de aquellas pobres gentes de América. Y los mejores españoles se fueron allí a enseñarlos a hablar, a rezar, y a vivir, como hablamos, rezamos y vivimos nosotros [Serrano, 1938, pp. 63-64].

La postura despectiva hacia los indígenas americanos cambió en otros manuales. De los pocos libros que estudiaron a México desde su etapa precolombina, reconocían a los aztecas, con una

rica ciudad, Tenochtitlan, como “un pueblo bastante civilizado” (Carles, Pla y Pla, 1944, p. 556).

En línea similar, Joaquín Pla, profesor de la Academia de San Fernando, de Ciencias Históricas en Toledo y miembro de las sociedades de Antropología, Etnografía y Prehistoria de Madrid y Barcelona, en el libro de lectura *Las civilizaciones. El arte, las ciencias, las costumbres* (1954), aun cuando dedica apenas unas cuantas páginas a los pueblos americanos —en cambio, Egipto, Roma, Grecia, el Bizancio y los árabes, tienen mayor amplitud de información—, escribe que sorprendió a los conquistadores el hallazgo de monumentos que revelaban una intensa cultura. En otro libro del autor, *Países y mares*, refiere las mismas ideas respecto a los aztecas como pueblo con una brillante civilización y a los mayas como un pueblo industrial y civilizado (Pla, 1948, pp. 53-54, 60).

Este fue el momento en que se comparó a América con la India. Se aventuró la idea de “la raza que en remotísimos tiempos pobló estos territorios fue probablemente una raza amarilla oriunda del

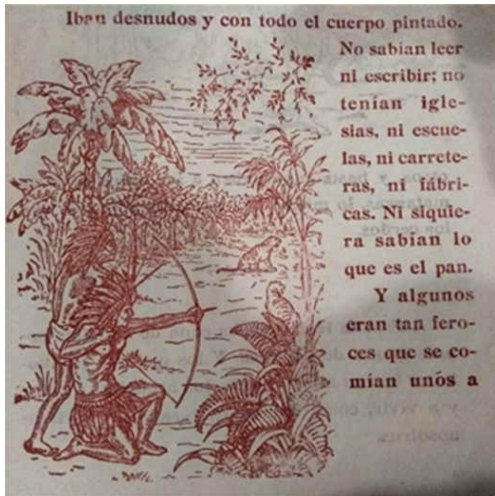


Figura 3. Aunque pronto desapareció de los manuales escolares, la idea de inferioridad prevaleció sobre los pueblos americanos.

Fuente: Serrano, 1943.

Asia” (Pla, 1954, p. 67). O que los *teocalis*, su base cuadrada, su orientación en los puntos cardinales, su decoración y sus constructores, con pleno conocimiento de la astronomía, son “algo parecidos a la [cultura] de China y Japón”.

Encuentro en esta primera etapa una postura ambigua respecto a la idea de civilización mexicana. Se repugna la antropofagia, por ejemplo, pero son “grandiosas culturas”. El tratamiento respecto a México es resumido respecto a las civilizaciones de Medio Oriente; hay un canon comparativo entre estas con las americanas a las que no les concede un desarrollo propio; la masa continental euroasiática presenta así un dominio simbólico sobre el nuevo mundo que hará manifiesto en periodos históricos posteriores.

CORTÉS, SINÓNIMO DE CONQUISTA

El estudio de la conquista en los manuales escolares españoles se reduce a conocer la figura de Hernán Cortés. Su figura se muestra altiva, juvenil, aunque también se presenta como una persona mayor. En *La historia de España contada con sencillez* (1938) José María Pemán escribe que un grupo de hombres “que cabría en el patio de butacas de un teatro mediano, conquistó, solo, la tierra de Méjico, que es como muchas veces España”; solo en la batalla de Otumba Cortés se vio en dificultades, pero al final logró vencer y conquistar todo el país (Pemán, 1938, pp. 32-33).

En *Santa tierra de España* José Muntada (1942) definió a Cortés “radiante, varonil, caballero, algo poeta, apacible en su persona y de buena conversación”. En una prosa apologética, lo concibe como adalid de hermandad, de paz y de fe cristiana, ante un Moctezuma que en sus aposentos se siente avergonzado por comer “guisos de carne humana”. El autor define la conquista como milagrosa, traza a un Cortés fervoroso, que en todo momento reza a Dios, a la cruz y a la virgen María (Muntada, 1942, p. 158).

En *España es así* hay un Cortés inquieto y vivaracho, que, al tiempo de asombrarse por el oro, ve con terror los templos llenos de víctimas humanas. A pesar de haber sido recibidos por el pro-

pio Moctezuma “Cortés no se fiaba de aquellas terribles gentes y comprendía lo difícil de su situación: solos unos cuantos españoles en medio de millones de indios feroces y bravíos”; respecto a la prisión de Moctezuma el texto refiere que los indios enfurecidos dieron muerte a Moctezuma y arremeten contra los españoles persiguiéndolos toda la noche, cuando Cortés se sentó en un árbol y empezó a llorar. Al final, el texto señala que no le fue reconocida la conquista: “Yo soy un hombre que os ha ganado más provincias que ciudades heredasteis de vuestros padres y abuelos” (Serrano, 1946, p. 177).

En *Países y mares* (1948), Joaquín Pla dice que Cortés aprovechó el “ánimo sencillo” de los indios y la impresión que causaban sobre ellos los caballos y las armas. El relato cambia aquí para decir que, ante la prisión de Moctezuma, los indios atacaron para rescatar a su emperador; Moctezuma habla con la muchedumbre para tranquilizarlos, pero Cortés “creyendo traicionera la actitud del emperador ordenó su muerte” (Pla, 1948, p. 56).

Para Alejandro Manzanares en *Tu patria* (1949), “la conquista de Méjico es la culminación del genio de la raza en una de sus páginas más emocionadas y brillantes” a pesar del final de un Cortés “calumniado, viejo y entristecido” (Manzanares, 1949, p. 108). La página es ilustrada con la “destrucción de los ídolos de Cempoala”, en una actitud altiva y triunfadora de los soldados ante algunos indígenas en actitud observadora.

En la batalla de Otumba, especialmente recordada, un Cortés con un denuedo sin igual, se lanzó como una fiera contra el jefe indio, que llevaba el estandarte de su dios, lo mató, hizo trizas la falsa divinidad, y entonces los aztecas, desparovidos, se rindieron o huyeron, quedando el bravo Cortés vencedor [Onieva, 1964, p. 71].

El mismo autor, en *Escudo imperial* lo describe como un verdadero genio de guerra y gran colonizador, de profundos sentimientos cristianos, que hizo cuanto pudo en la conversión de los indios a los que nunca trató con crueldad y quien añadió miles de kilóme-



Figura 4. Imágenes de Cortés en los manuales españoles.

Fuentes: Manzanares, 1949; Pla, 1954.

tros cuadrados a los dominios españoles llevando la civilización a Nueva España, “ciudad que durante siglos fue orgullo de nuestra Historia” (Onieva, s.f., p. 137).

Por tanto, a los ojos de la historiografía reciente se advertirán omisiones como las alianzas indígenas, el papel de los traductores o alevosas victorias como las de Cholula o la del Templo Mayor; lo mismo ocurre con las posturas encontradas sobre quién asesinó a Moctezuma. Pero como se vio en el apartado de los pueblos mesoamericanos, el abrupto giro de la postura historiográfica de Serrano a la de Pla cobra sentido: ¿por qué dejar de hablar de una América salvaje a una civilizada? Para que, al momento del contacto con otra civilización, en ese encuentro “comparativo” de culturas, se concluyera que la europea fue superior. Al magnificar las culturas mesoamericanas, la idea pedagógica enaltece a la española en el momento de la conquista: un puñado de soldados, y prácticamente uno solo —la batalla de Otumba tiene un tratamiento casi epopéyico— logró imponerla sobre una ciudad tan poderosa como Tenochtitlan, razón de más para engrandecerlo. En los manuales estudiados es ejemplo de tesón, valentía y fe cristiana, expresión que debía ser alimentada en los apartados siguientes.

LA EVANGELIZACIÓN

A pesar de que las crónicas de evangelización de los siglos XVI y XVII reconocían la imperfecta “civilidad” de los pueblos mesoamericanos debido a sus inclinaciones por los sacrificios humanos y los pecados de la carne, durante el franquismo la imagen de América parece retornar para encontrarse de nuevo con aquellos primeros relatos de la conquista que no reconocían tal civilidad.

José María Pemán manifiesta que en aquellas empresas conquistadoras hubo “*algunas* crueldades, codicias y defectos humanos”, pero los justifica a través de la religión: “[en] la sublime idea de ganar un mundo para la fe y la civilización”, el mismo Cortés teniendo preso a Moctezuma, “se dedicaba a explicarle la doctrina católica”. En ese libro Pemán explica que los conquistadores venían con misioneros para convertir a los indios. Define la colonización como una empresa de Estado concedida por la fe católica para convertir aquellas tierras y civilizarlas; destaca la rapidez con que en América se vio reflejada la creación de escuelas, colegios y universidades, indios aprendiendo latín; construcción de canales, puertos, caminos e industrias, cosa que ni Inglaterra, Francia ni Holanda hicieron de la misma forma. La obra colonizadora de España, escribe Pemán, trasladó sin regateo su arte y estilo constructivo y las llenó de palacios y catedrales, porque “España se sentía no ‘dueña’ de aquellas tierras sino ‘madre’ [...] Las llamaba Nueva España, Nueva Granada, Cartagena, Toledo... les ponía sus mismos nombres, como se les pone a los hijos que más se quieren” (Pemán, 1938, pp. 37-38).

Pocos manuales escolares hablaron de la conquista espiritual.² Probablemente se deba a que el franquismo estuvo más vinculado al clero secular que al regular. De este periodo se expresó que los misioneros “iban por medio de las selvas y los bosques hasta que después de larguísimas y peligrosas jornadas, daban con los pobla-

² El término fue establecido por el historiador francés Robert Ricard en *La conquête spirituelle du Mexique* (1933) y desde entonces se popularizó en México.



Figura 5. Escenas de la evangelización. Se muestra a los indígenas en actitud dócil, como aceptación a la nueva religión.

Fuentes: Fernández, 1939; Serrano, 1943.

dos y cabañas, donde vivían aquellos pobrecitos lo mismo que los animales” (Fernández, 1939, p. 71).

Se muestra a un fray Junípero Serra, en tierras californianas “habitadas por tribus indómitas y feroces, sumidas en la más grosera idolatría” (Manzanares, 1949, pp. 153-154). Se muestra a un fray Bartolomé de las Casas cuyo padre, uno de los marinos de Colón, le *regaló* un indígena; el joven De las Casas lo educó hasta dejarlo en libertad, viajó a América, aprendió las lenguas y tradujo del castellano las oraciones religiosas (Onieva, 1964).

Cuando aparecen, las ilustraciones muestran a los indígenas en una postura casi sumisa que acepta sin reservas la nueva religión. En manuales como la *Enciclopedia Álvarez* (1959) se aprovechó para señalar que España implantó las Leyes de Indias para la formación religiosa y cultural del indio, y la creación de escuelas y universidades e imprentas (Álvarez, 1959, p. 462). Con lo anterior, encuentro en el tema de la evangelización una vía para desmitificar la leyenda negra que atribuye a España el exterminio de las culturas originarias de América, y en términos generales para implantar una imagen de superioridad europea.

LA INDEPENDENCIA

Un periodo que intentó pasar desapercibido en la historiografía escolar española fue la independencia de las colonias americanas. Mayor énfasis se puso en la defensa contra la invasión napoleónica a tierras ibéricas, como reiterado acto de heroísmo. Para autores como Pemán (1938) significó “la disminución más grande que sufrió el imperio”; resaltó que en México “no eran los indios los que se levantaban, eran los españoles mismos”, es decir, atribuyó la gesta a los criollos. Para el autor, en América se habían introducido las ideas de la Ilustración francesa en las cuales llevaban implícita otra: España había sido la causante de sus principales males, el atraso, la crueldad y la tiranía. Reconoce que la expulsión de los jesuitas “fue uno de los motivos que más empujaron la separación de España y sus tierras de América” (Pemán, 1938, p. 146).

Pemán quiere justificar a los americanos: no es el odio a España, no reniegan de ella, repulsan a Napoleón, quieren salvar a América “del afrancesamiento revolucionario e impío”. Textos como los de Fernández (1939) y Lizondo (1941) omiten el acontecimiento, lo mismo que Muntada (1942), quien ve el siglo XIX para España un siglo perdido.

La *Enciclopedia cíclico-pedagógica* (1944) define como América española a “todos los países que lograron su independencia desde 1814 hasta 1898 en que la recabó Cuba”. Es aquí donde el régimen aprovecha para lanzar un mensaje: ante la similitud de lenguas, leyes y costumbres, España intensificaría sus relaciones culturales y mercantiles; desea vivir unida a estos países por medio de la cultura, pero también por medio de la fe religiosa; España las ve en realidad como hijas suyas. El discurso minimiza el proceso de independencia americana y en cambio realza su sentido paternalista (Carles y Pla, 1944, p. 570).

Serrano continúa con la misma idea. En la lección “España, progenitora de naciones” explica la conformación de los sistemas de gobierno virreinales y la creación de escuelas, colegios, bibliotecas y universidades. Para el autor, el régimen de administración progresó

tanto en América que, con energía y vida propia “se creyó capaz de vivir separada de su madre patria”, dando lugar a “chispazos de insurrección”. Hábil en la transmisión de ideas, enfatiza que quienes se pusieron al frente eran “casi todos procedentes de españoles o educados en la propia España”, como Simón Bolívar. Atribuye el desconcierto que había en España por la invasión napoleónica, y otro, la influencia de la masonería y la independencia de Estados Unidos, factor no mencionado en los textos anteriores. Como quiera, “en América se quiere tanto a España” que por eso es de festejarse el Día de la Raza, el 12 de octubre (Serrano, 1946, pp. 276-278).

Es en Pla (1948) donde hay más información al respecto de la independencia de México. Las guerras intestinas en España coincidieron con la insurrección “promovida principalmente por el cura Hidalgo”. Si bien aquellos desórdenes fueron dominados, dice el texto, fue Iturbide quien se entendió con “los sublevados” y más tarde se convirtió en emperador (Pla, 1948, pp. 56-57).

En tanto, en el libro de José Previlo (1950) se da a entender que la llegada de los Borbones llevó a América “las nuevas ideas revolucionarias y afrancesadas”, aunque no olvida que gracias a la invasión napoleónica comenzaron a reunirse en juntas para gobernarse. Se repite la idea que existió en los libros anteriores: no es el odio a España, sino que, al verla perdida, era mejor la autonomía que verse presas “del afrancesamiento revolucionario e impío”. Este libro, como el de Serrano, enfatiza en que no fue una guerra de americanos contra españoles, sino una guerra civil provocada por un ablandamiento del poder central; en el texto vuelve a relucir la imagen de Bolívar; de México nada, aunque el paternalismo impera en el texto: España hizo a América culta y civilizada, le dio las armas para valerse por sí misma, y “la sublevación no hizo sino anticipar ese momento” (Previlo, 1950, pp. 182-184).

La *Enciclopedia Álvarez* en el capítulo “Pérdida de nuestro imperio colonial” atribuye como tal la influencia de la independencia estadounidense, el apoyo prestado por Inglaterra, el mal gobierno

español y la difusión en América de las ideas revolucionarias; que en 1808 las primeras sublevaciones fueron vencidas, a excepción de Argentina; no aparece Napoleón como factor influyente. Aunque no menciona a México, es interesante el discurso de pérdida de lo que se sentía como propio: “En 1871 reconocimos la independencia del Perú y en 1898 [...] perdimos Cuba y Filipinas, que ya era lo último que nos quedaba” (Álvarez, 1959, p. 459).

Una idea parecida se ve en Quiliano Blanco: “Se sublevaron nuestras colonias de América reclamando su independencia [...] perdimos Cuba, Puerto Rico y Filipinas, valiosas colonias que nos quedaban de aquel extenso imperio colonial en que no se ponía el sol” (Blanco, 1963, p. 256). Onieva señala que una “vil calumnia [...] hizo creer a las naciones americanas, hijas de ella, que nuestra nación había hecho entrega de aquellas repúblicas al gran corso Napoleón Bonaparte. Dichas repúblicas se sublevaron entonces y proclamaron su independencia” (Onieva, s.f., p. 172).

El evasivo tema de la independencia en las Américas fue un reflejo de la historiografía española. Hubo un enorme abismo de información respecto al primer momento de emancipación americana. La década de 1820 les fue indiferente. La repercusión de la independencia americana “era un tema que solo se trataba ocasional y tangencialmente por los historiadores de ambos lados del Atlántico”, a diferencia de la conmoción que causó la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas en 1898, “caracterizada por su amargura y criticismo” (Escobedo, 1988, p. 183).

Para la historiografía franquista, las independencias americanas, incluida la de México, fueron por factores externos. Una invasión napoleónica, la influencia estadounidense, las ideas afrancesadas. Poco hay respecto a los problemas internos de los virreinos, como si se quisiera decir que en la América española no hubo problema alguno hasta que otras potencias extranjeras, deseosas de los territorios hispánicos, influyeron entre los americanos; apenas son mencionadas las gestas libertarias de Hidalgo y una aparición fugaz de Iturbide; solamente Bolívar, por el hecho de haber sido educado en España, tuvo mayores apariciones en los textos.

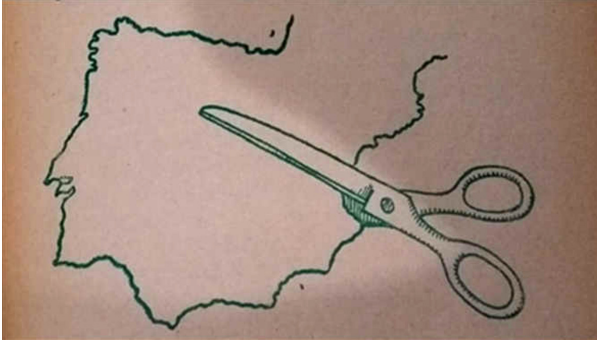


Figura 6. Representación de la pérdida del territorio español.

Fuente: Pemán, 1938.

REFLEXIONES ANALÍTICAS DE LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES EN TORNO A MÉXICO

Luego de presentar los tres momentos más notables de México en los manuales escolares españoles, viene la postura que da análisis a estos materiales. Si hubo un régimen, apenas uno de ellos, que hizo un uso deliberado de la historia de un país, fue el franquismo. Las distintas órdenes, reglamentos y demás disposiciones educativas marcaron hasta la saciedad la idea de la formación cristiana y patriótica en la niñez española. Estaba muy perfilado el imperio como el periodo de mayor esplendor en la historia, tal como aparece en una asamblea magisterial de Navarra en 1937:

España, bendito nombre que representa la mayor grandeza imperial, que ni Roma alcanzó; por lo que pudo decir Felipe II que en sus dominios no se puso nunca el sol; bendito nombre que representa las mayores virtudes de un pueblo heroico, de un pueblo luchador por el progreso, al cual debe en gran parte su difusión la civilización cristiana [...] ¡Bendita España, que es decir Dios, y ambos nombres son en síntesis la aspiración de la vida nacional! [Navarro, 1990, p. 112].

Dado que el modelo historiográfico-político franquista fue el nacionalcatolicismo, había que exaltar en los manuales los momentos más importantes de esta dependencia entre España con el

catolicismo que, si bien ya existía desde antes de la guerra civil, con el franquismo fue abordada con mayor énfasis para la exaltación de España frente al mundo, pero también para facilitar su legitimación ante él (Castillejo, 2008, p. 58).

En opinión de los círculos franquistas, el imperio español fue la época que mayor ejemplo debía tomar la España de entonces a fin de emular las grandes hazañas civilizadoras del mundo, sobre todo por ir de la mano con los ideales cristianos y más aún por llevar la cruz hasta el *Novus Orbis*. El siguiente paso era enseñarlo a la niñez española.

La enseñanza de la historia, y aún de la geografía, previa al periodo franquista parecía haber olvidado a América como parte del resto del mundo y no le atribuyó un valor simbólico relevante (Campos, 2016, p. 24). Respecto al siglo XIX, Solana refiere que las agitaciones políticas de España favorecieron la emancipación de las colonias de América, donde se independizaron Chile, Uruguay, Venezuela, Nueva Granada, Perú, Argentina, Ecuador y México. El argumento fue que estas colonias vivían prósperas y florecientes durante la dominación española; alcanzando un cierto nivel de cultura y sintiéndose capacitadas para regirse a sí mismas; con el ejemplo de Estados Unidos por delante, se emanciparon, tal como lo haría un hijo cuando constituye una nueva familia (Solana, 1933, p. 65). La idea historiográfica de *Madre Patria*, desprendida de tales afirmaciones, se mantuvo a la llegada del franquismo.

No era suficiente la exposición anecdótica de los hechos pasados. Las grandezas, sacrificios y declives, los grandes momentos, los imperiales, sinónimos de soberanía, territorialidad, cultura, religión y colonización debían hacerse notar. Para Onieva, la historia se enseña sin explicaciones ocasionales, sin detenerse en detalles secundarios o en nombrar personajes sin trascendencia; enfatizar en el ideal hispano: unificación, salvación de los hombres, imperio. Sus pretensiones didácticas se enfocaron a que la niñez conociera

...de un solo trazo hasta qué límites de abnegación, resistencia al sufrimiento y fuerza terrible de voluntad, llegó el genio de nuestra

raza. Me refiero a las hazañas portentosas, incomprensibles, extra-humanas, de nuestros exploradores, colonizadores y misioneros de América [Onieva, 1990, p. 464].

Aquí se perfilaron las propuestas de los manuales escolares. Por un lado, la geografía permitiría conocer la cultura, lengua, raza y religión españolas. Por otro, la historia enseñaría una España como *mater mundi*, la rectora de los pueblos que nutrió el cristianismo. No se concibe que los niños españoles, dice Onieva, conozcan la geografía y la historia de una Europa que no tenga el menor contacto espiritual con España, y en cambio ignorar todo lo referente a los pueblos hispánicos. Más adelante sentenció: “Tampoco es comprensible que se estudien con la misma intensidad los momentos decadentes de historia que los imperiales, entre estos el de la colonización y cristianización de los pueblos que por ambas han pasado a ser hijos de la madre patria” (Onieva, p. 473). Aquí cabe cuestionar en qué medida los planteamientos de Onieva fueron tomados en cuenta.

Con una reforma a la pedagogía, México, por extensión América, representó la misión imperial y evangelizadora de España. No fue gratuita su incursión en los manuales escolares pues sirvió para hacer frente al estigma de la leyenda negra y posicionar a España dentro del concierto mundial del que parecía aislado en lo que iba del siglo XX.

CONCLUSIONES

La historiografía franquista tuvo un uso propagandístico. En la idea de una España civilizada y cristiana, Franco figura como la reencarnación de aquellos hombres que dieron paso a la grandeza de la nación. El discurso fue modelado al nacionalismo contemporáneo que se pretendía instaurar, no exento de coerción y autoritarismo.

El enfoque de la política educativa fue el nacionalcatolicismo. El franquismo dibujó la construcción de dos premisas que se formaron en conjunto: el esplendor de la Iglesia católica logrado a través de España; esta, a su vez, logró la mayor expansión que un imperio

podía tener. La conquista de las Américas fue el ejemplo para que los niños españoles sintieran el orgullo nacionalista de pertenecer a una nación como España. Los textos escolares, algunos con mayor amplitud que otros, muestran a Hernán Cortés como una figura heroica en tanto se enfrentaba a una civilización y a una naturaleza por entonces desconocida, pero así como retrataron la conquista de México lo habrían hecho con las de Perú y Río de la Plata.

México fue un acicate para el franquismo. El pretexto para exaltar a España como nación poderosa. Aunque en los textos revisados está ausente una postura racista y discriminatoria explícita, sí lo es en las imágenes: la jerarquía civilizatoria es evidente. Los actos realizados por los hispanos en América se consideran heroicos y a la vez paternalistas ante indígenas indómitos y bravíos.

Los textos muestran, por un lado, el reconocimiento de México-Tenochtitlan como una civilización. Ahí recae la mayor gloria española, la gran hazaña, haber conquistado una nación superior en número de habitantes y en territorio a la península. Por otro, el estereotipo de una civilización no europea a la que paradójicamente hay que civilizar con los cánones occidentales. Se asume en los manuales una posición patriarcal de donde surge la metáfora de “la madre patria” (Maroto, 2017, p. 79). Respecto a la independencia de México, le es atribuida a extranjeros para ocultar los problemas internos que la originaron; los hechos de armas ni siquiera fueron mencionados, se vieron con indiferencia.

Con todo, los manuales escolares no pusieron menor o mayor atención a México respecto a los otros países latinoamericanos. La historia de México formaba parte del conjunto con el que la pedagogía española vio a América. Al hablar del continente, pretendía exaltarse a España como la nación civilizatoria más importante del mundo.

AGRADECIMIENTO

El autor agradece el apoyo de Pilar Galván e Ignacio Trillo, personal de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, por permitirle la consulta del fondo MANES durante el mes de octubre del 2019.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Hernando, Q. (1950). *Faro. Enciclopedia escolar. Segundo ciclo de enseñanza elemental*. Plascencia: Editorial Sánchez Rodrigo.
- Campos Pérez, L. (2016). América y lo americano en los manuales escolares de historia a lo largo del siglo xx. *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, (35), 39-46. DOI: <https://doi.org/10.18042/hp.35.02>.
- Capellán de Miguel, G. (2019). La miseria de la pedagogía. Los manuales escolares como propaganda durante el franquismo. En J. Delgado Idarrieta (coord.). *Propaganda y medios de comunicación en el primer franquismo (1936-1959)* (pp. 51-77). Logroño, España: Universidad de La Rioja.
- Capitán Díaz, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Carles, D., y Pla J. (1944). *Enciclopedia cíclico-pedagógica*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla S.A. Editores.
- Castillejo Cambra, E. (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Escobedo, R. (1988). Repercusión de la Independencia americana en la opinión pública española. *Quinto Centenario*, (14), 183-192. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=80409>.
- De Puelles Benítez, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Rodríguez, A. (1939). *Nuevas lecturas patrióticas*. Zaragoza: Hijo de Ricardo González.
- Lizondo Gascuña, J. (1941). *Espejo y gloria de España. Figuras, momentos, evocaciones. Lecturas patrióticas escolares*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Manzanares Beriain, A. (1949). *Tu patria*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Mañas Romero, I. (2017). La historia de Roma y la España romana como elementos de la identidad española durante el periodo franquista. En F. J. Moreno Martín (ed.). *El franquismo y la apropiación del pasado. El uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura* (pp. 89-106). Madrid, España: Editorial Pablo Iglesias.
- Maroto Blanco, J. (2017). Identidades “blancas” vs identidades “negras”: la construcción de discursos racistas en los libros de Geografía e Historia de educación secundaria. En Ch. Olivieri y A. Ortega Santos (eds.). *Descolonizando identidades. Pertenencia y rechazo de/ desde el sur global* (pp. 77-90). Granada, España: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones
- Mayordomo Pérez, A. (1990). *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra* (vol. 2). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Muntada Bach, J. (1942). *Santa tierra de España. Lecturas de exaltación de la historia patria desde los tiempos primitivos hasta la terminación del alzamiento*. Barcelona: Altés.
- Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Onieva, A. (s.f.). *Escudo imperial. Libro escolar de lectura*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Onieva, A. (1964). *Cien figuras españolas*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Onieva, A. (1990). La nueva escuela española. Realización práctica. En *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra* (vol. 2, pp. 425-475). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pla, J. (1948). *Países y mares*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla S.A. Editores.
- Pla, J. (1954). *Las civilizaciones. El arte, las ciencias, las culturas*. Gerona-Madrid: Dalmáu Carles, Pla S.A. Editores.
- Pemán, J. (1938). *La historia de España contada con sencillez*. Cádiz-Madrid: Establecimientos Cerón, Librería Cervantes.
- Pérez Montfort, R. (2001). La mirada oficiosa de la hispanidad. México en los informes del Ministerio de Asuntos Exteriores franquista, 1940-1950. En C. E. Lida (comp.). *México y España en el primer franquismo, 1939-1950. Rupturas formales, relaciones oficiosas* (pp. 61-117). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Previlo, J. (1950). *Así es España (libro de lectura escolar)*. Madrid: s.e.
- Ríos Saloma, M. F. (2017). La reconquista en el primer franquismo: relecturas tras la nueva cruzada. En F. J. Moreno Martín (ed.). *El franquismo y la apropiación del pasado. El uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura* (pp. 137-157). Madrid, España: Editorial Pablo Iglesias.
- Serrano de Haro, A. (1943). *Yo soy español*. Madrid: Escuela Española.
- Serrano de Haro, A. (1946). *España es así*. Madrid: Escuela Española.
- Serrano de Haro, A. (1990). Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado. En *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y educación en la España de posguerra* (vol. 2, pp. 510-520). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tabanera García, N. (2001). Los amigos tenían razón. México en la política exterior del primer franquismo. En C. E. Lida (comp.). *México y España en el primer franquismo, 1939-1950. Rupturas formales, relaciones oficiosas* (pp. 19-59). México: El Colegio de México.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Belinda Arteaga Castillo y Andrea Torres Alejo (2022).
La educación moderna, los alumnos de la primera generación de la
Escuela Normal de Xalapa y sus libros de texto: el caso de Luis
Murillo.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 225-252)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LA EDUCACIÓN MODERNA,
LOS ALUMNOS DE LA PRIMERA
GENERACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL
DE XALAPA Y SUS LIBROS DE TEXTO:
EL CASO DE LUIS MURILLO

Belinda Arteaga Castillo
Andrea Torres Alejo

La educación moderna llegó a México en la segunda mitad del siglo XIX. La República restaurada trajo consigo no solo la posibilidad de sentar las bases de un nuevo proyecto de nación basado en los principios constitucionales de la soberanía nacional y el respeto entre los pueblos, sino también un apogeo de la prensa y de los debates públicos sobre diversos aspectos sociales. Entre ellos, la educación tuvo un lugar preponderante, en parte por la urgencia del liberalismo triunfante por formar ciudadanos con una sólida identidad nacional y, por otro lado, por la necesidad del grupo gobernante de afianzarse en el poder.

Lo que estaba en juego no eran cuestiones menores pues el futuro de México estaba aún en entredicho. La patria asediada por las potencias extranjeras y las divisiones internas reclamaba transformaciones profundas con orientaciones claras que dieran viabilidad a la joven nación. En ese contexto, hacia 1870 nacieron innumerables publicaciones periódicas (diarios, revistas y panfletos), a través de las cuales se difundieron y discutieron diversas corrientes pedagógicas que tenían como objetivo renovar la educación en sus usos y costumbres, sobre todo, en sus fundamentos mismos.

Muchas de estas publicaciones tuvieron como propósito central realizar críticas a la educación lancasteriana (Lancaster y Bell) llegada a México durante el Imperio de Agustín de Iturbide y apoyada por él, transformándose en el modelo dominante debido a sus bajos costos y enormes beneficios en términos de cobertura.

Carlos A. Carrillo (1855-1893) fue una de las voces más audibles en este sentido. Él se preocupó por difundir las concepciones de la “Educación Moderna” que fueron expuestas con amplitud como resultado del Congreso Higiénico Pedagógico (1882) que él mismo organizó con el respaldo de varias personalidades del momento. Sin desconocer la importancia de la obra de Carrillo, la llegada a México y el trabajo teórico-práctico de Enrique Laubscher (1837-1890) en Orizaba y de Enrique Rébsamen (1857-1904) en Orizaba y Xalapa serían cruciales para divulgar los principios de esta escuela y de las propuestas pedagógicas que hacían parte de ella.

En ambos casos, pero con mayor fuerza en el de Rébsamen, este impulso de comunicación se concretó en la fundación de la Escuela Normal de Xalapa (1886), que implicó un vigoroso esfuerzo por formar maestros que realizaran en las aulas la teoría que fundamentó la “Educación Moderna”. Fue este intelectual quien al lado de los catedráticos de la escuela Normal y sus egresados (sobre todo los de las primeras generaciones) los que llevaron a cabo un ambicioso proyecto que incluyó diversos aspectos entre los que destacan no solo la erección de la Normal, sino la creación de otras Normales que seguían el modelo Rébsamen, la redacción de textos escolares con los preceptos de la “Educación Moderna” y la dictaminación de libros de texto escritos para su uso en las escuelas primarias elementales y superiores. Vale la pena apuntar que, por su parte, se dio el surgimiento de revistas especializadas en educación, como es el caso de *México Intelectual*, que nació y prosperó bajo la dirección del propio Rébsamen, y la publicación de diversos artículos y libros que tenían la finalidad de fortalecer el dominio público de la propuesta rebsamiana.

Es este el contexto socio-histórico y cultural que sirve de marco a esta investigación que se centra en dos ejes analíticos. En el primero de ellos se recuperan fragmentos de la obra escrita por Enrique Rébsamen, en los que se aborda la definición pedagógica de “Educación Moderna”, así como la interpretación del autor de este modelo, que abarcaba tanto una mirada científica y práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una visión de la formación de maestros y de la organización de los conocimientos que debían impartirse a los futuros profesores en una escuela normal creada ex profeso para ello.

La construcción de esta institución abarcaba una narrativa pedagógica y una visión de las tareas de los docentes en el aula, el diseño de planes y programas de estudio tanto para la formación de maestros como para su impartición en la escuelas primarias prácticas anexas a las Normales, la utilería didáctica que comprendía tanto libros de texto como materiales y equipos diversos y la disposición de los espacios físicos necesarios para alcanzar a cabalidad las funciones sociales atribuidas a las escuelas formadoras de docentes. Dichos espacios comprendían bibliotecas, gabinetes, museos, talleres, aulas y áreas abiertas como teatros, canchas y pistas para la práctica de diversos deportes.

En el segundo apartado se aborda a Luis Murillo, alumno de la primera generación de la Escuela Normal de Xalapa, que posteriormente se transformó en discípulo cercano a Rébsamen y en un académico investido de un enorme prestigio profesional. Fue autor de libros de texto que se utilizaron en las escuelas primarias elementales del país. En este caso, la obra que se analizará se centra en el estudio de las ciencias naturales, especialmente en lo que se refiere a la botánica y la zoología. Nos interesa mostrar la importancia de este texto ya que consideramos que a través de él el autor intentó llevar a la práctica y traducir para los legos “el método de la educación moderna” que su mentor construyó con la idea de transformar de manera profunda las escuelas mexicanas.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES
COMO OBJETO DE ESTUDIO

Las aproximaciones que desde la investigación educativa se han realizado en México en torno a los docentes y su formación como objeto de estudio datan de la séptima década del siglo pasado. Esfuerzos pioneros como los de Arnaldo Córdova (1972), Luz Elena Galván (1977) y David Raby (1974) mostraron la riqueza que estos trabajos podían aportar a la historia de la educación y que abrieron una veta de posibilidades insospechadas para el futuro que, efectivamente, se nutrió con los posteriores desarrollos en torno a este objeto de investigación (Galván y Quintanilla, 1993, pp. 35, 45).

Sin duda alguna ya desde los años pioneros fue posible reconocer que, en México, hablar del *maestro* en singular era prácticamente imposible pues si algo caracteriza a los docentes de antaño —y de hoy en día— es su diversidad. Esta misma heterogeneidad que marca a estos actores puede extenderse sin demasiado esfuerzo a sus instituciones formadoras, mismas que no solo tienen distintos orígenes históricos sino que respondieron a proyectos políticos e ideológicos —por no mencionar los académicos— también plurales.

Los asideros teórico-metodológicos que hasta hoy se han ensayado para trabajar con estos actores y sus instituciones formadoras han transitado de la historia política (que sigue el ritmo de los sexenios, así como de las normas jurídicas y se distingue por sus anclajes con el poder) hasta la historia social y la historia cultural que recupera la vida cotidiana, los objetos y escenarios en su expresión material y las prácticas de quienes pueblan los complejos universos de las escuelas. Desde el vuelco epistemológico que se inició en el contexto de los años ochenta, a partir de la llamada “crisis de paradigmas” que sacudió a las ciencias sociales en el escenario mundial, surgió una reacción a las corrientes posmodernas que auguraban (algunas de ellas) el fin de la historia. Sin duda, la historia en general no solo sobrevivió, sino que se fortaleció con la presencia de vigorosas cosmovisiones que permitieron la construc-

ción de panópticos interpretativos cada vez más finos, matizados y complejos, así como la emergencia de nuevos objetos de estudio, fuentes y registros analíticos.

Hoy en día, el taller del historiador ya no es (aunque no creemos que antes lo fuera) el desván de las nostalgias ni el refugio del anticuario. Por el contrario, si hubiese que representarlo en una sola palabra, podríamos describirlo como un espacio abierto, lleno de luz, por donde transita la vida humana que es, a no dudarlo, lo que le da sentido a la tarea del historiador; la vida de los hombres y de las mujeres en el tiempo, como ya sentenciaba Marc Bloch.

¿DESDE DÓNDE LEER LA HISTORIA DE LOS DOCENTES Y SU FORMACIÓN?

Cuando analizamos los trayectos académicos que se han recorrido en la investigación que da cuenta de la historia de los profesores y los procesos involucrados en su formación, podemos constatar que la historia social ha sido un lugar privilegiado para explicar este objeto de estudio. Esta busca dar cuenta de los rasgos identitarios de estos actores, así como los procesos que dieron lugar a la emergencia de instituciones educativas que, como las escuelas Normales, permitieran adscribir a la profesión una serie de conocimientos, pautas de comportamiento, cosmovisiones sobre la educación y formas de ser y actuar. Desde la historia social podemos dar cuenta de los fines sociales de la educación, de las funciones de los sistemas escolares, las normas que los regulan, los contextos curriculares y sus transformaciones, así como del quehacer de los maestros y los estudiantes, entre otras cuestiones.

Por su parte, el giro etnográfico que Agustín Escolano (2003) explica con precisión, supone la visibilidad de contenidos, objetos y entramados simbólicos, que dan cuenta de lo cultural situado en los contextos escolares y del aula. Sin duda, a partir del diálogo interesado entre estas y otras perspectivas es posible complejizar nuestra lectura del pasado/presente de la educación y otorgar significado a sus posibles futuros.

Bajo esta lógica, es factible revisar históricamente las tensiones existentes entre la docencia como un oficio, como una profesión (agregaríamos de Estado, para el caso de México) y un ejercicio técnico aséptico y desinteresado políticamente hablando. Estas concepciones en juego constituyen representaciones sobre el ser docente que se han materializado en narrativas pedagógicas e ideológico-políticas, tradiciones empíricas y ejercicios normativos que forman parte de imaginarios colectivos, muchos de ellos contruidos desde el poder, pero también a cargo de algunos protagonistas de los colectivos de maestros. Estos actores se han encargado de crear y recrear esfuerzos instituyentes e instituidos que no siempre empatan con las biografías de los profesores de carne y hueso que están en las aulas.

Como señala Escolano:

Las identidades de la profesión de maestro no serían transmitidas mecánicamente de una generación a otra, sino que se reconstruirían en cada etapa histórico-social mediante una especie de transacción entre las tradiciones recibidas y las estrategias que las instituciones y los individuos desarrollan al recrearla. La apropiación de la memoria corporativa del oficio de profesor, que estaría asistida por su reconstrucción histórica, se complementaría con las pautas de cambio que cada generación incorpora [Escolano, 1998, p. 16].

Pero no solo es la tensión entre los cambios y las permanencias del ejercicio docente la que está en juego. La memoria colectiva de los educadores guarda momentos de rupturas y de regresiones, pues la docencia nunca ha sido una cuestión resuelta. Otro importante juego de contradicciones tiene que ver con el origen del aprendizaje de la pragmática de su oficio: ¿Proceden de una añeja tradición empírica según la cual el profesor se hacía sobre la marcha a fuerza de ensayo, error y mucha imaginación, o bien de los tratados pedagógicos que en sus años de juventud el maestro en servicio tuvo que memorizar y repetir para poder llevar a cabo “ensayos exitosos” durante su época de “practicante” en las

escuelas de nivel básico? Mucho nos tememos que, como afirma Escolano, superar las

numerosas monografías que examinan el desarrollo institucional de las escuelas normales desde la crónica de su vida administrativa, los contenidos de sus programas y textos, la extracción geográfica y social de los candidatos a la enseñanza elemental, el perfil de sus profesores y otros aspectos de la vida de estas escuelas [...] no deben conducirnos al engaño de pensar que los maestros “de carne y hueso” que se formaron en estos centros, desempeñaron luego su oficio conforme a los “cánones académicos” que éstas difundieron [Escolano, 1998, p. 18].

Para organizar miradas alternativas desde el giro etnográfico o desde la historia de la cultura escolar, Escolano propone tres registros:

- El primero, constituido por la cultura empírico-práctica que se transmite por diversos mecanismos de relación dentro de la vida cotidiana de las instituciones.
- el segundo, que se organiza alrededor del “conocimiento experto” sobre todo a partir de la instalación académica de las disciplinas y técnicas que auspició desde finales del XIX el movimiento positivista y que sería la cultura propiamente científica de la educación, y
- un tercero que estaría asociado a los discursos y prácticas de orden político institucional que se configuran en torno a la estructura y funcionamiento de los sistemas y [...] la escuela como organización que instituye (Escolano, 1997, p. 18).

Desde luego que estos registros no aparecen separados sino articulados e interactuantes, pues comparten escenarios, contenidos y representaciones de “lo educativo” aunque sean diferentes y, de hecho, contradictorios. Con fines de sistematización, es posible afirmar que la cultura escolar que abordaremos en el siguiente apartado se refiere al registro de la cultura científica en la que predomina

el discurso académico que sirvió como base a la fundación de las escuelas Normales decimonónicas en varias latitudes e intentó formar maestros que dominaran la ciencia de la pedagogía y una práctica profesional orientada por ella.

En este contexto, como veremos más adelante, los libros escolares y sus autores adquirieron un gran prestigio social y un enorme peso específico como depositarios de la “verdad” aceptada socialmente y validada como “científica”.

UNA REVISIÓN DEL PASADO/PRESENTE EDUCATIVO MEXICANO: RÉBSAMEN Y LA ESCUELA MODERNA

En el caso de México, las huellas y registros disponibles hasta hoy en día nos permiten seguir planteando preguntas como las siguientes: ¿Después de sus estudios de Normal el maestro titulado fue, como lo quiso el Estado, un buen técnico de la enseñanza capaz de comprender y llevar a las aulas los programas oficiales o se transformó en un maestro guerrillero convencido de que la educación era crucial para el advenimiento revolucionario? ¿Fue el maestro un mártir y un profeta, como lo vislumbró José Vasconcelos, primer secretario de educación mexicano, o un líder social agrarista y agnóstico decidido a luchar por la reforma agraria y en contra del fanatismo religioso?

Para cada pregunta cabrían respuestas matizadas, si no es que múltiples afirmaciones que permiten registrar la diversidad del “magisterio”, esa entequeia que también debemos cuestionar. Si nos atenemos a la historia social y la historia cultural como paradigmas clave para interpretar el pasado/presente de la formación de docentes en México, entonces es posible reconocer que la segunda parte del siglo XIX fue crucial en ese sentido, pues fue en ese momento, en que en distintas partes del mundo se realizaron cambios estructurales que definieron nuevamente las representaciones sociales sobre la docencia como ejercicio académico cobijado por supuestos científicos.

Las escuelas Normales tenían ya una vasta historia, pues las primeras surgieron hacia finales del siglo XVIII en la Universidad de Halle, en Prusia (hoy Alemania), y posteriormente fueron retomadas por los revolucionarios franceses (1789). No se puede soslayar el hecho de que la influencia de Lancaster y Bell y sus escuelas Normales tuvieron una gran influencia, primero en las colonias de las potencias europeas y después en el corazón de los imperios mismos. Sin embargo, el punto de quiebre inició hacia 1870 a nivel mundial, en el momento en que nacieron las “escuelas Normales modernas”, como se les conoció entonces; este hecho marcó un antes y un después en los programas orientados a preparar a los maestros para llevar a cabo la misión de educar.

Pero, ¿cuál era el significado de modernidad atribuida como cualidad a la educación? En realidad esta categoría es polisémica y su significado se construyó históricamente y se ha reconstruido a través del tiempo respondiendo muchas veces a los imperativos del contexto histórico-social.

No obstante, en esta gama de significados y connotaciones a la cual se asocia la modernidad existen huellas de nacimiento que no se pueden eludir. En primer lugar, y desde una perspectiva de larga duración, su vinculación con el capitalismo maduro que desplazó al feudalismo a raíz de las sucesivas revoluciones industriales que transformaron al mundo conocido desde el siglo XIV hasta mediados del XIX. En segundo término, su categórica distancia respecto del dogma religioso y su cercanía con el pensamiento científico (ilustrado) y el contractualismo como cuna de los Estados modernos y de estructuras cercanas a las repúblicas o las monarquías parlamentarias. Y en tercero, su énfasis en las formas legales fundadas en las constituciones, el reconocimiento a los derechos humanos, el estado de derecho y la valoración de la “academia” como un espacio abierto a la innovación, el debate y la construcción de paradigmas capaces de explicar a la naturaleza y a las sociedades humanas.

Si nos atenemos a una lectura coyuntural y nos enfocamos únicamente en la segunda mitad del siglo XIX, la modernidad aludía a un proceso de secularización que separaba a la Iglesia del Estado, se empeñaba en instaurar Estados modernos fundados en el derecho y la razón y en formar ciudadanos libres dispuestos a hacer girar las ruedas del capitalismo a través de la industrialización, el fortalecimiento del capital financiero, las exportaciones y el aliento a las comunicaciones.

En ese contexto, diversos paradigmas comparten las visiones, preocupaciones y tendencias, e inician diálogos que antes se antojaban imposibles; por ejemplo, entre protestantes y jacobinos, liberales y positivistas, marxistas y anarquistas. Como la historia ha consignado, estos encuentros no siempre tuvieron como resultado a un Bonaparte comulgando en Notre Dame. En cambio, notables fueron las rupturas históricas que separaron hermanos y aliaron enemigos bajo la mirada irónica de la historia. Independientemente de estos saldos, parafraseando a Marx, el fantasma de la “modernidad” recorrió el mundo decimonónico y muchas veces dio lugar a innovaciones dignas de ser registradas. Tal fue el caso de las que tuvieron lugar en los escenarios educativos. En esos espacios –aun reconociendo los múltiples significados atribuidos a la modernidad–, al parecer existieron profundas coincidencias.

Una muy importante, y que suponemos sirvió de anclaje para las propuestas de Enrique Rébsamen, tuvo que ver con la educación laica. Desde ahí el joven profesor europeo pudo hermanarse con los liberales mexicanos entonces en el poder. Otra fuerte coincidencia derivada de la anterior tuvo que ver con la preminencia de la ciencia en las aulas, una ciencia de carácter experimental (es decir, fuertemente empírica) pero que no soslayaba la teoría. Un tercer elemento articulado también a esta mirada era la educación objetiva, no especulativa ni metafísica. La educación objetiva que cazaba perfectamente con el método aplicado en las ciencias naturales y tuvo en la historia una expresión particular basada en la narrativa de los hechos heroicos, ilustrada con viñetas que pronto

formaron parte de la utilería pedagógica que el maestro empleaba para “vestir” los otrora desnudos muros de las aulas y, de paso, para fortalecer a la industria editorial que hasta hoy surte a las papelerías de todo el país con las célebres “monografías” que los estudiantes compran de manera cotidiana.

Y, finalmente, un corpus argumentativo central que Rébsamen pudo apropiarse y esgrimir para establecer alianzas y ganar respaldo, centrado en las críticas contra la educación tradicional (léase lancasteriana) que ya para entonces estaba en la mira de los educadores progresistas. Una vez aceptado por los grupos que ostentaban el poder y apoyado por el general Juan de la Luz Enríquez (1836-1892), Rébsamen se dio a la tarea de diseñar el proyecto de escuela Normal que se abriría en Xalapa (a donde se había trasladado la capital de Veracruz). De manera paralela haría lo propio con respecto a la escuela primaria experimental anexa a la escuela Normal, mismas que, según el propio Rébsamen, tenían como propósito

Formar profesores para la enseñanza primaria elemental y superior, y de normalizar esta misma enseñanza, es decir, imprimir el sello de la unidad científica y pedagógica a la marcha de estas escuelas de una misma comarca o país [Hermida, 2001, p. 145].

Para ello, Rébsamen planteaba que la carrera de maestro debía brindar a los estudiantes un dominio de conocimientos de cultura general, así como las bases teóricas para comprender disciplinas de carácter científico y artístico. Al lado de estas asignaturas deberían realizarse los estudios propiamente profesionales basados en materias que, como la pedagogía, la didáctica, la higiene escolar o la antropología pedagógica, estaban estrechamente vinculadas a su quehacer como docentes en las escuelas y en las aulas (Hermida, 2001, p. 145). A esta preparación de carácter teórico habría de agregarse otra naturaleza, pues “a semejanza del médico, químico o ingeniero, el futuro maestro necesita también de su clínica, laboratorio, su práctica profesional, en fin, donde reciba la iniciación en las importantes labores a que ha de consagrar su futura existencia” (Hermida, 2001, p. 146).

A partir de esta aproximación a la práctica, los futuros educadores podrían acercarse a los problemas reales y frecuentes de las materias comprendidas en los planes de estudio y, en la medida de lo posible, evitar las fallas más graves en las que solían incurrir los maestros noveles en detrimento de sus alumnos, porque a lo que se aspiraba era a educar profesores que dominaran “el Arte de enseñar [...] y no solo a transmitir conocimientos” (Hermida, 2001, p. 146).

Ahora bien, cuando Rébsamen aludió a la “escuela moderna” se refirió a una institución organizada pedagógicamente, y explicó que

Una escuela no está organizada, en el sentido pedagógico de la palabra, cuando se dispone de un local más o menos amplio y conveniente, de cierto número de profesores y alumnos y de los muebles y útiles apropiados. La “organización pedagógica” exige, además de la existencia de los órganos e instrumentos necesarios para la realización de los fines educativos e instructivos de la escuela, la función regularizada de todos ellos, la que obedece a reglas fijas, derivadas de las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden el desenvolvimiento de las facultades del niño. Además de las cuestiones que se relacionan con la parte material de la enseñanza: edificios, mobiliario, útiles y enseres, la organización se refiere al modo de enseñanza, a la clasificación de los alumnos, al programa de estudios, a la distribución del tiempo, la disciplina y la táctica escolares y otras cuestiones de orden secundario [Hermida, 2001, p. 148].

Y sostenía que al tener escuelas Normales organizadas pedagógicamente era posible aspirar a que las primarias modernas edificadas sobre nuevas bases científicas aprovecharan no únicamente los planteamientos más avanzados de la pedagogía sino

tanto las especulaciones teóricas de los *educacionistas* más renombrados de diversos países y épocas cuanto las experiencias prácticas que a este respecto han podido hacer las naciones que, con mucha anterioridad a nosotros, han logrado darse su constitución política y escolar [Hermida, 2001, p. 149; las cursivas son del autor].

Como podemos ver a través de los planteamientos de Rébsamen, las expectativas respecto a la escuela moderna no eran

modestas, pues se trataba ni más ni menos que de constituir un sistema educativo con todas las de la ley, que superara con creces los resultados de las escuelas lancasterianas. A la luz de la historia, lo que podemos atestiguar es que, al menos en los años previos a la Revolución de 1910, las escuelas Normales fundadas por el propio Enrique Rébsamen y sus discípulos adquirieron un gran prestigio. Este acercó al poder a las escuelas Normales, así como a sus académicos y alumnos.

Por lo que hace a los miembros de la primera generación de egresados, como veremos enseguida, al terminar sus estudios fueron contratados como profesores en la Normal de Xalapa, fungieron como autores de libros de texto y participaron en comités técnicos encargados de dictaminar las obras destinadas para su uso en otras escuelas Normales y primarias del país.

LIBROS ESCOLARES, OBJETOS MATERIALES DE LA CULTURA ESCOLAR

Nuestro pasado educativo ha sido explorado desde diversas perspectivas de análisis. Las concepciones teóricas y metodológicas que han ido adoptado los historiadores de la educación a lo largo de sus trayectorias han dado un sentido de explicación y consolidación de este campo de estudio. Hoy día se reconoce que las reconstrucciones sobre los procesos educativos de ayer han versado sobre tres enfoques: lo social, lo regional y lo cultural. Dichos elementos, que se han ido conjugando y complementando, han dado lugar al conocimiento sobre una amplia gama de historias educativas. La propia diversidad regional y, por tanto, social y cultural en nuestro país, pone en evidencia la dificultad de enmarcar en una generalización los aspectos educativos. Aceptar ese hecho nos sitúa en un punto en que las preguntas que nos hacemos sobre cómo se educaba, cómo se enseñaba y cómo se aprendía puedan contestarse con las herramientas hermenéuticas propias de la historia, pero también con apoyo en aspectos teóricos y metodológicos de otras disciplinas sociales. La interdisciplina que hoy es reconocida y aceptada

nos ha llevado a consultar diversas fuentes, pero también ayuda a poner énfasis sobre

Las discusiones en torno a nuevos temas, actores, espacios, tiempos, categorías [...] han propiciado un importante avance en este campo y han abierto la posibilidad de realizar estas investigaciones desde diversas disciplinas. De aquí que la historia de la educación se haya dado de la mano con la antropología, la sociología, la pedagogía y la psicología con el objeto de ampliar el conocimiento en este campo [Galván, 2001, p. 4].

Historizar los procesos educativos desde una postura social, cultural y regional, conlleva a tomar en cuenta la amplitud de objetos de estudio que se pueden encontrar. Una revisión de la historiografía mexicana al respecto pone en evidencia dicha afirmación. Los historiadores de la educación —a nivel nacional, como internacional— han reafirmado que en el conocimiento sobre este tema intervienen diversos factores (políticos, económicos, sociales) que le dan forma y sentido y, al mismo tiempo, en ella confluyen diversos sujetos (maestros, alumnos, padres de familia), instituciones (Estado, secretarías, escuelas) y objetos (libros, cuadernos de trabajo, mobiliario). Actualmente se ha centrado la mirada en esa diversidad de componentes que conforman los entramados por los cuales se han cimentado los procesos educativos que nos preceden.

Para entender cómo se estructuró la educación en el pasado ya no basta con mirar las políticas o las legislaciones en materia educativa que se encontraban vigentes. Acercarse a las prácticas cotidianas en las escuelas nos permite tener contacto con elementos que también nos dejan ver cómo los principales sujetos involucrados, es decir, maestros y alumnos, enseñaban y aprendían. Esa visión microscópica ha propiciado el análisis de la cultura escolar, aquella que se puede entender como

...un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas

y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas [Juliá, 1995, p. 131; las cursivas son del autor].

Un ejemplo de esta transmisión de saberes lo podemos estudiar desde los libros escolares o de texto, una temática que ha captado el interés de algunos historiadores de la educación en el país: Luz Elena Galván, Lucía Martínez Moctezuma, Guadalupe García Alcaraz, Belinda Arteaga Castillo, Irma Leticia Moreno y Gerardo Galindo Peláez, son algunos nombres que podemos mencionar; a partir de los estudios realizados por estos y otros investigadores contamos con una base historiográfica que resulta de necesaria consulta. Su atención a los libros escolares como objetos propios de la cultura escolar ha propiciado diversos trabajos colegiados y de seminario que han concluido en la edición de libros, artículos publicados en revistas especializadas y ponencias presentadas en congresos sobre historia de la educación.

Los libros escolares tienen dos cualidades: la primera de ellas es que son fuentes primarias de información, la segunda es que también pueden ser un objeto de estudio. Además son un patrimonio histórico-educativo, “no solo en tanto objetos depositarios de la memoria individual y colectiva, sino también por constituir una fuente imprescindible para la investigación acerca de la cultura de la escuela” (Ossenbach, 2010, p. 115). Su estudio nos permite ver las características de los contenidos curriculares vigentes en las diversas épocas en las que fueron producidos, pero también nos da cuenta de otros aspectos, entre los que podemos mencionar las diferentes asignaturas o —a decir de Luz Elena Galván— de las disciplinas escolares, sobre los autores (muchos de ellos maestros), la importancia de las casas editoriales, las redes intelectuales, los procesos de enseñanza, la transmisión y apropiación de los saberes, entre otros temas.

Los libros y manuales escolares son productos sociales que, con el paso del tiempo, se convierten en históricos y, en su proceso de creación, intervienen diversos factores externos que deben ser con-

siderados para su comprensión [...] Los factores políticos, sociales e incluso económicos deben tenerse en cuenta, pues los textos no surgen de la nada, los autores tienen experiencias personales y sociales que determinan sus intencionalidades en el momento de producir una obra [Torres, 2021, p. 3].

El análisis de los libros escolares, en tanto objetos de estudio, lleva al investigador a enfrentarse a ciertas problemáticas de índole teórica, principalmente lo que atañe a su definición (categoría analítica), pues indistintamente se les ha llamado “manuales escolares”, “libros escolares” o “libros de texto”; lo anterior

...indica fundamentalmente dos cosas: primero, que estamos ante un jovencísimo campo de conocimiento que carece aún de categorías propias y de una metodología común; y segundo, que comienza a urgir la elaboración de una teoría del manual escolar, o si se quiere, más modestamente, un marco teórico que integre y ordene epistemológicamente todas las manifestaciones indicadas, especialmente si se aspira a escribir en su día la historia de la práctica escolar [Puelles, 2000, p. 6].

Algunos estudiosos del tema como Alain Choppin y Agustín Escolano se han preocupado y ocupado por encontrar alternativas teóricas que ayuden a los investigadores a entender la forma en la cual se pueden conceptualizar estos materiales. Sus reflexiones las podemos tomar como una guía en el camino del estudio de los libros escolares, ya que además de proporcionar –cada uno desde su perspectiva y experiencia– definiciones categóricas, también proponen que no caigamos en un ejercicio descriptivo del libro, sino que tratemos de dar un paso más en nuestros estudios y, por lo tanto, en nuestra comprensión sobre ellos.

Por ejemplo, Agustín Escolano ha expresado que sería muy útil hacer un análisis “metasubjetivo” del texto. ¿Qué quiere decir esto? En su opinión, hay dos perspectivas de análisis: la primera de ellas considerando a los libros como objetos de estudio, en los cuales se pueden ver sus contenidos curriculares y las representaciones

de los imaginarios colectivos propios de cada época. La segunda propuesta se refiere a

...las redes de producción intelectual y de circulación de los textos, integradas [...] por el colectivo de autores que comparten códigos y lenguajes, en lo que atañe al formato y la escritura de los libros, y por el conjunto de usuarios que [se] sirven o apropian de tales textos para enseñar y para aprender [Escolano, 2016, p. 20].

El análisis metasubjetivo implicaría para el historiador de la educación realizar un esfuerzo para ir más allá de lo que el libro escolar nos muestra a primera vista (contenido). En otras palabras, debemos ser conscientes de que la existencia de ese objeto material se debió a diversos factores que influyeron tanto en el autor como en la obra, elementos que no son visibles en el libro, pero que sin duda se encuentran presentes, pues cada texto tuvo una razón de ser, es decir, una intención al ser producido.

A partir de estos planteamientos, a continuación abordaremos algunos libros escolares de autoría de Luis Murillo, un maestro que formó parte de la primera generación de normalistas de la Escuela Normal de Xalapa. Se parte de la idea de que el contexto en el cual se fundó dicha institución y la concepción que se tuvo de formar a maestros acordes a la “Educación Moderna” que Enrique Rébsamen quería institucionalizar, fueron elementos que se ven reflejados en los contenidos plasmados en los libros que Murillo elaboró y que fueron destinados a la educación mexicana.

EL CONOCIMIENTO Y LA NATURALEZA:

LUIS MURILLO Y SUS LIBROS SOBRE CIENCIAS NATURALES

En la obra *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, de Alain Choppin, se plantea una división de los libros escolares de acuerdo a la función que se les puede dar como materiales utilizados en la práctica escolar. Para este historiador existen cuatro tipos:

- a) Los «manuales», que serían las obras utilitarias de la clase, concebidas bajo la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza

de una disciplina en el seno de una institución escolar; b) las que él llama «ediciones clásicas» y que nosotros podríamos designar mejor como «Lecturas Escogidas», compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, con comentarios y anotaciones adecuadas para el uso escolar; c) las «obras de referencia», integradas por diccionarios, atlas, recopilaciones de documentos, etc. y, finalmente, d) las «obras paraescolares», que comprenderían un conjunto heterogéneo de obras destinadas a resumir, reforzar, ejercitar los contenidos educativos brindados por la institución escolar [Choppin, 1992, citado en Ossenbach y Somoza, 2009, p. 18].

La utilidad de los libros escolares como medio pedagógico de enseñanza se comenzó a consolidar en el momento en el que se emprendieron los proyectos nacionales de educación durante los siglos XIX y XX:

Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor del maestro, de las autoridades educativas y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico [Ossenbach y Somoza, 2009, p. 15].

En este apartado hablaremos del *Atlas botánico* y de la *Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos"*, de autoría de Luis Murillo. La aproximación que hacemos a ellos es relevante, ya que en una revisión del estado de las investigaciones sobre libros escolares en México se ha notado que aún hay muchos textos de diversas disciplinas que no han sido abordados por la historiografía; esa es la situación que guardan las obras de ciencias naturales, específicamente los relacionados con la botánica y la zoología.

Luis Murillo nació en Teziutlán, Puebla, en 1872 y murió en la Ciudad de México en 1928, a la edad de cincuenta y seis años. Formó parte de la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal de Xalapa, a la que ingresó a los catorce años para formarse como profesor de instrucción primaria. De acuerdo al primer plan

de estudios de la escuela Normal (1887-1889), tuvo contacto con diversas asignaturas, entre ellas las ciencias naturales, de las cuales aprendió nociones de química, geología, mineralogía y botánica con aplicación a la vida agrícola e industrial (Santiago, 2011, p. 100), también con la física y la zoología. Esta asignatura (es decir, las ciencias naturales) proporcionaba a los jóvenes normalistas conocimientos científicos que complementaban los aprendizajes pedagógicos, ambos elementos formarían a un “nuevo maestro” el cual modernizaría sus prácticas docentes y por tanto la educación.

En la escuela Normal conocer la naturaleza no fue un asunto que quedaría únicamente en el aula, era necesario que los estudiantes tuvieran un acercamiento directo con ella, es por ello que en 1890 el plan de estudios tuvo una modificación, y por lo que respecta a las ciencias naturales, se incluyó la necesidad de realizar excursiones. Luis Murillo manifestó su interés por la naturaleza y el conocimiento sobre ella, una elección que se encontraba en consonancia con los aprendizajes obtenidos en la escuela Normal, pero también con la región en la cual vivió, pues el estado veracruzano históricamente ha contado con una gran diversidad de climas y relieves, por lo tanto, de flora y fauna, elementos que se verán reflejados en los libros y obras que publicó.

Creemos que Murillo debió haber sido un alumno destacado, que contó con los méritos suficientes y con el apoyo de Enrique Rébsamen para convertirse en catedrático de “Ciencias Naturales en la Escuela Normal de Veracruz”, una plaza que seguramente ganó al poco tiempo de titularse; sin embargo, por ahora no podemos precisar hasta cuando ocupó ese cargo. Su desempeño lo llevó a tener una trayectoria sólida. En el libro *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general: relacionados con la escuela primaria*, de autoría de Abraham Castellanos (1871-1918), al final del texto, en las recomendaciones hechas por la Librería Vda. de Ch. Bouret sobre otras publicaciones de esta editorial, encontramos la descripción de una nueva obra que resultó ser el *Atlas botánico* de Luis Murillo, de la que se comentaba lo siguiente:

El autor de este valioso “Atlas”, acerca del cual se han publicado muy favorables juicios en la prensa pedagógica nacional, fue por varios años Profesor de Ciencias Naturales en la Escuela Normal del Estado de Veracruz y actualmente es Inspector de la Enseñanza Normal y Profesor de Metodología en la Escuela Normal de Profesores de esta Ciudad [Librería Vda. de Ch. Bouret, 1906].

Su pasión por la naturaleza rindió frutos, pues otro dato que hemos podido localizar es que de 1904 a 1911 Murillo colaboró con el botánico estadounidense Charles J. Chamberlain (1863-1943), procedente de la Universidad de Chicago y que visitó nuestro país para estudiar una especie específica de planta: las cicadáceas (*dioon edule*), plantas tropicales que tienen un origen muy antiguo y en México son de naturaleza endémica. Cuando Chamberlain llegó al estado veracruzano contó con el apoyo del entonces gobernador Teodoro A. Dehesa (1848-1936), en poco tiempo “obtuvo información de que la región que buscaba era la de Chavarillo y que la especie en cuestión era *Dioon edule*, conocida por los lugareños como tiotamal, quiotamal o chamal” (Vovides, 2017, s.p.).

Luis Murillo vinculó su vocación como maestro con su inclinación por el conocimiento sobre la naturaleza. Para él, los niños en las escuelas debían aprender acerca del medio natural que los rodeaba, es por esa razón que se dio a la tarea de crear algunos libros que fueran de utilidad para los alumnos. Uno de ellos fue su *Atlas botánico* publicado en el año 1904 en la casa editorial Viuda de Ch. Bouret. El texto estuvo destinado para uso de los alumnos del segundo año de las escuelas primarias superiores de la República mexicana; esto último llama la atención, ya que el autor pensó en un material didáctico que fuera de utilidad para los escolares de toda la nación. También el título de su libro nos permite saber que Murillo se formó como maestro de primaria superior, haciendo sus estudios en cinco años.

El texto no es extenso, lo podemos ver como una obra de consulta —recordando la clasificación de Choppin que mencionamos anteriormente—, tiene una portada muy colorida y en ella

se ilustra el tema que el libro tratará. Al revisarlo nos percatamos que Luis Murillo decidió presentar la información de estos seres vivos siguiendo la clasificación en fanerógamas y criptógamas; las primeras tienen la mayor cantidad de lecciones, son catorce, en cada una se describen temas sobre las raíces, los tallos, las hojas, la flores, la inflorescencia¹ y los frutos. La segunda sección es menor, consta únicamente de tres apartados. Sobre la información que el autor plasmó en su libro, se presenta el tipo de planta, un ejemplo de ella, su nombre científico y algunas de sus características.

Un elemento que sobresale del atlas son sus ilustraciones. Las láminas en las que se ejemplifica visualmente cada tipo de planta son un buen complemento, se puede apreciar que fueron realizadas a mano, al final de cada página ilustrada se ve la firma de la persona que las hizo, la mayor parte son de autoría del propio Murillo, quince en total (nos referimos a las páginas completas, no a cada dibujo individual), solo dos son de otra persona de apellido Gálves. Creemos que no resulta una coincidencia que el autor haya realizado sus propias ilustraciones, cuando él estudiaba en la escuela Normal también se procuró dar clases que funcionaran como un complemento, en este caso la asignatura de dibujo estuvo incluida en los planes de estudio vigentes durante sus estudios, es decir, el de 1887 y el de 1890.

La Librería Vda. de Ch. Bouret promocionaba el *Atlas botánico* con las siguientes palabras:

[Luis Murillo] Escribió este artístico y precioso “Atlas” [...] Contiene diez y ocho planchas a colores, en las cuáles no solo los niños, sino todos los aficionados a la Botánica, pueden estudiar [...] Cada figura de las ciento treinta y dos que contiene el “Atlas”, está como antes expresamos, preciosa y artísticamente iluminada á colores, sirviendo, por lo tanto, además del fin directo para el que están destinadas, al desarrollo del sentido estético de los niños [Librería Vda. de Ch. Bouret, 1906].

¹ La inflorescencia se refiere a la forma en que aparecen colocadas las flores en las plantas.

Queremos recordar que este libro escolar de Murillo es un texto de consulta, por lo que resultaba muy útil para los alumnos en la escuela, pero también para otro tipo de lectores que tuvieran interés en aprender cosas de la naturaleza, en este caso sobre la botánica (plantas). El autor no da una explicación sobre por qué decidió realizarlo y publicarlo, o por qué lo destinó como libro para las escuelas; no obstante, su existencia resulta relevante ya que consideramos que en las aulas era necesario contar con libros que fueran un complemento de aprendizaje de las lecciones que los niños en las primarias iban adquiriendo.

En la figura 1 se puede apreciar un ejemplo de una de las lecciones contenidas en el *Atlas botánico* de Luis Murillo, en ella podemos constatar la organización de las lecciones y las coloridas y bellas “planchas”, como las denominan los editores de la Librería Vda. de Ch. Bouret.

Otro libro que hemos podido localizar es la *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”*, salió a la luz en 1906 y nuevamente la Librería Vda. de Ch. Bouret sería la encargada de editarlo; en él se presenta al autor como “antiguo alumno de la Escuela Normal de Veracruz”. Es un libro que no fue para uso de los alumnos, sino más bien para los maestros, a quienes el autor envió un mensaje:

En mis labores de maestro de escuela, he sufrido mucho al ver que no contaba con libros adecuados y que estuvieran á mi alcance, para preparar mis lecciones de Zoología y especialmente las referentes á la fauna nacional. Por eso desde hace muchos años me he ocupado en reunir todo lo que en libros y periódicos he podido leer, las notas que mis colegas y amigos, obsequiando mis peticiones, han tenido la bondad de enviarme y lo que en mis excursiones he observado, y con estos elementos he formado la serie de monografías relativas á mi Colección de cuadros «Animales mexicanos» que tengo el gusto de ofrecer á mis compañeros con el único y exclusivo objeto de ayudarles, con mi grano de arena, el buen éxito de sus labores escolares.

Solamente he acumulado el material para las lecciones; toca a los maestros darles la forma más conveniente para presentarlas á sus discípulos.

El libro tiene un total de veinte capítulos, inicia cada uno presentando una imagen del animal que va a tratar, después el nombre y los datos del orden, familia, nombres vulgares, su nombre científico y los lugares en donde vive, después viene una detallada explicación sobre las características de cada una de las especies que presenta. Como ejemplos podemos mencionar que contiene información sobre el saraguato, puma, coyote, venado, tapir, aves, iguana, boa, tiburón, guajolote, insectos, entre otros. La *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”* fue impresa en blanco y negro y está dirigida a los maestros de primaria superior, esto explica por qué el libro no es colorido.

Por su parte hay dos lecciones especiales que llaman la atención y que se titulan “Dos lecciones de zoología para el 6º año de la Escuela Primaria Superior”. En la primera se presentan las “aventuras de caza” de dos hombres, un maestro y su amigo, ellos saldrían a cazar jabalíes, pero al final dieron muerte a un “tigre” que había sido el terror de un poblado (no se especifica cuál) durante mucho tiempo. A lo largo del relato se van describiendo algunas características del animal y cómo fue que lograron detenerlo, también se relatan algunas costumbres de la población, sus prácticas supersticiosas y la recompensa que recibieron por cazarlo. La segunda lección describe una situación en un aula escolar. El maestro que participó en la cacería había contado el relato a sus alumnos en clases anteriores, la lección comienza con él preguntándoles si recordaban el tema de zoología, en este apartado ya se ofrece la información de la región en la cual ocurrieron los hechos, que fue el cantón de Misantla, Veracruz.

Podemos considerar que la presentación que Murillo hace de estas lecciones tuvo como intención que los maestros pudieran tener una idea o ejemplo de cómo podía ser abordada una clase en la que se trataran temas sobre la zoología en una situación real:

Maestro. - ¿Cuál era el objeto de la cacería, recuerda el Sr. Domínguez?

Domínguez. - Perfectamente, Sr., el objeto era matar un jabalí de los que estaban haciendo mucho daño en las siembras de maíz.

Maestro. - ¿Qué desea el Sr. Arroyo? Veo que levanta el dedo. ¿Desea Ud. seguir?

Arroyo. - Sí, Sr.

Maestro. - ¿Qué animal encontraron los perros y que probablemente andaba también á caza de los jabalíes?

Arroyo. - Un carnicero que tenía una cabeza grande, de orejas anchas y cortas, gruesos bigotes y rugía muy fuerte, tenía la piel manchada y una cola muy larga [Murillo, 1906, p. 31].

A partir de un relato (o lectura en voz alta), los maestros podrían comprobar los aprendizajes de los niños. La lección continúa y se presentan más datos interesantes y complejos, por ejemplo, sobre la columna vertebral (el animal murió por un disparo que acertó en esa parte), lo que llevó a repasar el orden de los vertebrados; también se aclara que no se trataba de un verdadero tigre sino de un *jagueté* (jaguar); los alumnos siguen aportando a la clase con sus participaciones, se habla sobre la alimentación (carnívoros) y sobre el peligro que el hombre corre ante el depredador.

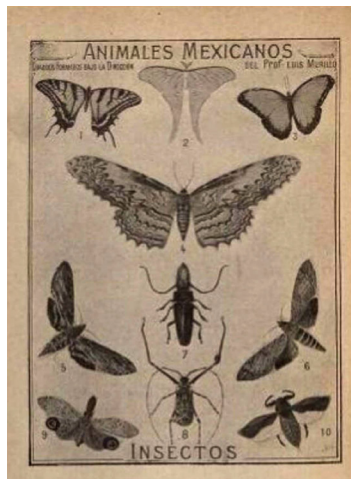


Figura 2. Los insectos,
Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos".

Fuente: Murillo, 1906.

En la figura 2 se presenta un ejemplo de las ilustraciones que se encuentran en la *Guía*; se puede apreciar que, a diferencia del *Atlas botánico*, no es colorida, ya que está destinada para uso del maestro.

Únicamente el apartado sobre el “tigre” contiene lecciones (o ejemplos de cómo trabajar la clase), los demás siguen el mismo modelo de presentación de la información, pero consideramos importante también conocer cómo los autores de libros pensaron que no solamente los niños debían tener en sus manos estos materiales, el maestro debía contar con un apoyo o un soporte de información para dar sus clases, poner a disposición del magisterio este tipo de libros coadyuvaría a garantizar el apego a los principios de la “Escuela Moderna” y por lo tanto de la “enseñanza moderna”.

CONCLUSIONES

Acercarse a los maestros que crearon libros escolares en el pasado es una actividad que deja al historiador de la educación con una sensación de querer seguir conociendo más detalles tanto de la vida del autor (biografía) como de las obras que fueron capaces de producir. En el caso que abordamos en este capítulo, nos ha parecido interesante ver otro aspecto de la educación, pues, como hemos mencionado, los libros de Luis Murillo que hemos presentado son obras de consulta y el autor supo bien cómo presentarlas. Con el *Atlas botánico* tuvo el acierto de hacerlo llamativo para los niños, las imágenes que acompañaban a la información no rompían con la narrativa, la complementaban, así los alumnos podían tener ese contacto visual con los objetos de los cuales se habla en el libro o quizá en sus clases; si por alguna razón salían de excursión escolar, posiblemente podían llegar a identificar alguna de las plantas que en el texto se presentan.

Por otro lado, la *Guía para la colección de cuadros “Animales mexicanos”* tiene un objetivo diferente, pues a quienes iba dirigido era a los maestros, es un material que les apoyaba con información sobre la fauna mexicana y que resultaba muy útil en una clase en

la que se abordarían temas propios de las ciencias naturales y de lo correspondiente a la zoología. Los libros para los maestros nos permiten ver cómo se pensaba que ellos debían enseñar, no se trataba de ser un maestro improvisado, las cosas estaban cambiando, este debía tener y manejar un conocimiento sistemático, propio de su formación como maestro en las escuelas Normales.

Luis Murillo es un ejemplo de la importancia de tener una buena formación; como egresado de la primera generación de alumnos de Escuela Normal de Veracruz, interiorizó la imagen de lo que debía ser un maestro, pues en las manos de ellos recaería la enseñanza a las nuevas generaciones. Podemos concluir que Murillo fue un maestro-científico no solo por el campo de conocimiento que eligió para desarrollarse académica e intelectualmente, sino porque creyó que ese era el camino para mejorar la educación de su tiempo.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (1978). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano Benito, A. (1996). Memoria y formación de maestros. *Aula*, (8), 311-327, España: Universidad de Salamanca. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/3459>.
- Escolano Benito, A. (1999). Los profesores en la historia. Recuperado de: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15130.pdf>.
- Escolano Benito, A. (2003). Memoria de la educación y cultura de la escuela. *REXE, Revista de Estudos y Experiencias en Educação*, (3), 11-25. Recuperado de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/257>.
- Escolano, A. (2011). Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. *Revista História da Educação*, 15(33), 10-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627140002>.
- Escolano Benito, A. (2016). Prólogo. En L. Galván, L. Martínez Moctezuma y O. López Pérez (coords.). *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* (pp. 19-27). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/El Colegio de San Luis.
- Galván Lafarga, L., y Quintanilla, S. (1993). *Historiografía de la educación. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Cuaderno 28*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Galván Lafarga, L. (2001). La historiografía de la educación en México a finales del siglo XX. En L. Martínez (coord.). *La infancia y la cultura escrita* (pp. 3-19). México: Universidad Autónoma de Morelos/Siglo XXI.

- Galván Lafarga, L., y Galindo Pélaez, A. (2014). *Historia de la educación en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida Ruiz, Á. (comp.) (2001). *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin, E. (1998). *Los trabajos de la memoria*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Juliá, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, L. (1904). *Atlas botánico*. México: Librería Vda. de Ch. Bouret. Recuperado de: <https://www.biodiversitylibrary.org/bibliography/112963>.
- Murillo, L. (1906). *Guía para la colección de cuadros "Animales mexicanos"*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret. Recuperado de: <https://www.biodiversitylibrary.org/item/205642#page/170/mode/1up>.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115-132. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>.
- Ossenbach, G., y Somoza, M. (2009). *Los manuales escolares como fuentes para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles Benítez, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (19), 5-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87594>.
- Santiago Ramos, L. (2011). *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Torres Alejo, A. (2021). "Nociones elementales de higiene" un libro escolar de Luis E. Ruiz (1888). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 9(17), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v6i12.157>.
- Vovides, V. (2017, oct. 31). Una planta milenaria en Xalapa. *Diario de Xalapa*. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/48618/168-CYL-311017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Juan González Ruiz (2022).

La escuela imaginada.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 255-281) [colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LA ESCUELA IMAGINADA

Juan González Ruiz

Las culturas escolares, tanto la propuesta por los pedagogos como la prescrita por los gobernantes, se han venido expresando con textos compuestos de palabras: escritos que, en el caso de las elaboraciones históricas, se referían a otras escrituras, conservadas en archivos y bibliotecas. Pero ambas distan de reflejar en extensión y profundidad lo que realmente ha ocurrido y ocurre en las escuelas. Construir la cultura de la escuela real es hacer un relato al que afluyen, además de documentos escritos, otras fuentes muy diversas: la memoria oral, los testimonios autobiográficos, los restos materiales, las narraciones literarias y las imágenes.

En este capítulo utilizamos estas últimas, desprovistas de la obediencia a los cánones científicos, como instrumento para una hermenéutica histórica de la educación institucionalizada. Se trata de ofrecer la visión de una escuela no por imaginada menos real: la que puede obtenerse de las imágenes que aparecen en algunas muestras de la cultura popular, o cuando menos no académica, a lo largo del último siglo y medio. Grabados y pinturas, fotografías y cine nos proporcionan ejemplos muy significativos y sugerentes.

HISTORIA Y MEMORIA EN IMÁGENES

La reflexión sobre la educación se ha venido situando en el terreno de la filosofía o en sus alrededores: la antropología, la historia cultural, la sociología, incluso la teología. Los cultivadores de lo que hemos dado en llamar pedagogía tomamos ideas de estos ámbitos a la vez

que diseñamos y proponemos, a través de palabras escritas, una *escuela deseada* e ideal. Algo similar ocurre con quienes, a partir de los orígenes de la enseñanza institucionalizada y el establecimiento de los sistemas escolares nacionales, han tenido y tienen la responsabilidad del poder político en sus diversos niveles y han tratado de regular el funcionamiento de las escuelas a través de normas escritas y sancionadas legalmente que relatan y prescriben una *escuela ordenada*. Estas dos formas de cultura escolar se han manifestado a base de textos compuestos de palabras, de textos escritos que forman parte del entramado cultural e institucional de nuestra civilización: la cultura escrita. Inscribir los relatos escolares, tanto del tiempo pasado como del presente, en esta cultura escrita resulta ser la práctica seguida habitualmente por quienes pretendemos dar cuenta del ser y del devenir de la institución escolar.

Pero ninguna de estas dos posturas refleja fielmente en extensión y profundidad lo que realmente ocurre en las escuelas. Las reflexiones, análisis y propuestas de las teorías pedagógicas no nos dan cuenta de la realidad escolar; como tampoco las directivas y normas reglamentarias que conforman las políticas educativas de las naciones. La escuela real toma unas y otras como referencias posibilistas, y lo que ocurre en su día a día las refleja con una aproximación bienintencionada que pone de manifiesto sus propias carencias a la vez que los límites de los sueños pedagógicos y los propósitos políticos.

Para comprender el hecho de la educación institucionalizada en su autenticidad se requiere un tercer tipo de cultura escolar además de la que ofrecen la “escuela deseada” y la “escuela ordenada”: la cultura de la *escuela real*, cuya fuente primordial de conocimiento son las manifestaciones directas de un pasado nutrido permanentemente por un presente en continua evolución.

Es altamente significativo que a partir de las últimas décadas del pasado siglo la realidad escolar y sus fenómenos más conspicuos hayan sido objeto de atención por parte de dos disciplinas al margen del corpus académico tradicional: la etnografía y el periodismo.

Se dan en ellas un par de circunstancias dignas de señalarse por la incidencia que tienen en el planteamiento de este escrito acerca del relato de la escuela. La primera es la dedicación de los etnógrafos (y los etnólogos que estudian los comportamientos cotidianos y habituales de las sociedades) a los objetos y los escenarios materiales de la actividad escolar como comportamiento social: lo que se ha dado en llamar *etnohistoria escolar* es, fundamentalmente, una historia material (no exclusivamente, puesto que comprende también aspectos funcionales inmateriales). La segunda, la aplicación prioritaria que hacen los periodistas de las técnicas de la información y la comunicación, que con sus desarrollos avanzados permiten una utilización tan potente como variada de las imágenes de todos los ámbitos, entre otros, naturalmente, el escolar.

En esta tarea el canon de las fuentes documentales como nutrientes de la historia del pasado y del presente requiere completarse con otras de muy diverso tipo. Algunas también textuales, aunque hayan resultado ser productos materializados de la memoria de los agentes protagonistas de la escuela. Otras icónicas, extraídas de la abundante materialidad que nutre la cotidianidad escolar. Ni las elaboraciones pedagógicas ni las regulaciones administrativas y políticas contienen imágenes, al contrario de los relatos escolares. Y es que, en gran medida, la escuela real es una escuela de imágenes. Su relato textual se ve matizado por los correlatos virtuales de sus alternativas, las culturas deseadas (pedagógica) y ordenada (política), cuando no por el filtro de la expresión literaria o de las correcciones emocionales, y, en todo caso, nunca queda completo sin el recurso de las imágenes. Es más: cabe pensar que muchos aspectos del acontecer escolar no podrían ser expresados ni relatados de manera adecuada a no ser que se apoyaran en las imágenes que provocaron. Se ha podido señalar (González Ruiz, 2021) el interés de construir una historia en que los textos sean ‘ilustraciones’ de las imágenes, contrariamente a lo que viene siendo costumbre: que las imágenes desempeñen esa función vicaria frente a los contenidos de letra impresa.

El relato literario siempre ha sido un recurso efectivo para conocer realidades sociales definidas por límites espaciotemporales. En el fondo de todas las narraciones novelescas, además de la intención artística del escritor que pretende ofrecer una muestra de su concepción estética, anida un fondo de fidelidad en los escenarios, personajes y sucesos que componen la obra escrita filtrada por su propia sensibilidad. Aunque tales componentes sean ficticios en su concreción y en sus detalles, la inserción en un marco de posibilidades y la verosimilitud con las circunstancias reales en el espacio y en el tiempo convierten tales relatos en eficaces reflejos de lo real. No importa que Alonso Quijano o Papá Goriot no existieran, ni que los sucesos que Miguel de Cervantes narra en *Don Quijote* y Honoré Balzac en la *Comédie Humaine* nunca sucedieran: tales personajes y episodios que en esas narraciones podemos leer siglos después de que fueran escritas, así como los escenarios en que se sitúan, nos ofrecen unos retratos de la realidad social de finales del siglo XVI en España y de comienzos del XIX en Francia respectivamente. Lo hacen utilizando la ficción literaria para enfatizar aspectos de la realidad que en otras fuentes históricas podrían estar ausentes u ocultos, añadiendo con ello un plus de significación de alto valor hermenéutico. Se podrá pensar que esto es algo privativo de la llamada *novela histórica* o, en general, de la *literatura historicista*, pero habremos de admitir que en toda creación literaria, por ficticia e intemporal que pueda presentarse, hay una recreación del escenario real en que fuera escrita: el relato literario es, pues, una forma de “imaginar la realidad”.

Esta expresión puede resultar metafórica: imaginar con palabras. Pareciera que cualquier imaginación, en sentido estricto, hubiera de ser construida con imágenes más que con palabras. Por el contrario, la redundancia, “imaginar con imágenes”, nos sitúa nítidamente en el terreno desde el que pretendemos construir nuestro discurso en este escrito: de la misma forma que la ficción literaria lo construye con palabras, también puede construirse otro relato, tan fiable como el anterior, aunque seguramente con un punto de vista

distinto, con imágenes. Imaginar la sociedad real con sus propias imágenes es otra forma de describir y narrar la realidad.

Probablemente esto es válido para cualquier parcela de nuestro mundo, pero en el ámbito de la escuela que hemos llamado 'real' lo es sin duda alguna. La realidad escolar genera un gran caudal icónico. Los edificios, los artefactos, los actores, los escenarios, las funciones han sido objeto de representaciones plásticas a tenor de las tecnologías de cada momento histórico: dibujo, pintura, escultura, fotografía, cine, cómic. Descifrar tales representaciones para desvelar lo que realmente ocurría en el transcurrir habitual de las escuelas es una lectura hermenéutica apasionante capaz de hacernos descubrir componentes y aspectos ocultos o enmascarados en otros tipos de pesquisas.

VIVIR, RECORDAR Y REMEMORAR: FORMAS DE CONTARLO

Las imágenes que conservamos de un tiempo pasado han formado parte del universo emocional de las personas que vivieron las realidades plasmadas en ellas. Estas representaciones no solo son de cosas materiales, de personas o de escenas en las que entran en juego unas y otras; lo son también de las emociones que desencadenaron las experiencias vitales que ahora se trasladan a un tiempo presente desde un tiempo ya pasado y, en muchos casos, olvidado.

El poder evocador de las imágenes supera con creces al de los textos escritos. La visión de una escena escolar representada en una pintura o en una fotografía alcanza de inmediato las capas más profundas de la memoria visual, desencadenando al mismo tiempo o en oleadas sucesivas y ramificadas toda una cohorte de reflejos emocionales; no necesita de un mecanismo de interpretación semántica, en el que se enmascaran y diluyen las connotaciones personales del lector. Leer imágenes está más al alcance de todas las personas que leer textos: estos se ven tamizados por los poderosos filtros de los lenguajes (la disparidad de las lenguas, los léxicos, los estilos, la cultura literaria, las jergas...), por las destrezas lectoras

aprendidas que marcan las primeras lecturas y por las circunstancias personales que forman los hábitos lectores.

Por el contrario, la hermenéutica icónica se rige por otros resortes, no menos efectivos, aunque ocasionalmente permanezcan ocultos y con frecuencia subconscientes. Cualquier referencia a estas representaciones evoca situaciones reales y objetivas a la vez que vivencias personales y subjetivas. Las imágenes suscitan recuerdos, y estos, a su vez, despiertan imágenes: este bucle, especie de círculo memorioso, y los relatos que va creando, desgranando y modificando paulatinamente, caracteriza lo que hemos dado en llamar “memoria”, por oposición a la “historia”.

La tarea consiste en conjugar imágenes y memoria para convertir su doble y recíproca hermenéutica en historia. El propósito se complica cuando somos conscientes de que entre la realidad que pretendemos relatar y las imágenes de las que nos servimos se interponen algunos filtros, mucho más activos cuando quienes las han producido iban armados de un instrumento muy poderoso de manipulación: el impulso estético. El arte transforma la realidad. Quien escribe modifica con sus palabras lo que trata de describir o relatar; quien pinta o dibuja, también. Ni siquiera el fotógrafo se libra de intervenir en el testimonio con que su obra pueda contribuir a la construcción de la memoria. Mucho más quien hace cine, puesto que la cinematografía, especie de arte total, integra múltiples filtros: textos, imágenes, sonidos, movimientos, interpretación.

La memoria contenida en las imágenes viene adquiriendo una importancia progresiva, y su lectura es objeto de valiosos estudios iconográficos (Manguel, 2002). Otro tanto ocurre con los dedicados al patrimonio histórico escolar, tanto de carácter general como particular. En todo caso, para interpretar las imágenes escolares es importante establecer algunas distinciones, tanto por las condiciones fácticas de la imagen en sí misma como por la finalidad de quien las realiza y, especialmente, de quien las difunde. Las obtenidas en tiempo real remiten a la subjetividad del realizador, y pueden alcanzar a detalles temporales o espaciales de significación

no despreciable: momento del día o del curso, escenario, punto de vista, encuadre, etc.; podríamos asegurar que adquieren un alto nivel de fiabilidad por estar libres del poderoso influjo del paso del tiempo, a no ser que para su obtención se hubiera recurrido a una artificiosa y manipuladora puesta en escena.

Aun así, las imágenes nos van a servir para conocer mejor lo que pasaba en las escuelas durante el tiempo en el que fueron obtenidas o al que pretenden representar en diferido. Deberíamos tener para ello la cautela de contar con sus correspondientes filtros, que en sí mismos ofrecen una interesante interpretación: el sabor dulce o amargo, los tonos suaves o violentos, las situaciones de calma o de agitación, la pobreza o la opulencia, la pequeñez o la grandeza, el orden o la indisciplina. Las imágenes no surgen espontáneamente sin la intervención de un agente más o menos externo a la propia institución escolar. Reflejar la escuela de una o de otra manera ya indica una postura previa por parte de quien las produce: una valoración, una elección, una puesta en escena.

Si recordar es vivir dos veces, la memoria suscitada por las imágenes supone una especie de recuerdo al cuadrado, cuya interpretación requiere una doble lectura. Tal crecimiento exponencial se eleva un grado más cuando la imagen ha sido consecuencia de un recuerdo previo: lo veremos así en algunas de las muestras pictóricas, fotográficas y cinematográficas que desgranaremos más adelante, cuya hermenéutica, en consecuencia, ha de contar con terceras lecturas. Todas estas posibles alteraciones tienen también su significación: reflejan formas de ver la escuela, siquiera alimentadas por tópicos del momento o sesgos ideológicos. Alcanzan, cómo no, a visiones no profesionales ni académicas de eso que hemos llamado *escuela deseada*, o también al modelo de institución escolar que se considera deseable. La intención de quien así imagina la escuela tiene por lo general un doble sentido: muestra un escenario y unos actores representando una función, la escolar, a tenor de unos cánones morales y pedagógicos que posiblemente disten de la realidad.

La trampa de presentar lo ideal como real: el relato escolar corre el riesgo de trasladarse a otro nivel, el de la escuela deseada, no ya por motivaciones pedagógicas de carácter científico o técnico, sino por la intervención de otros valores más difusos en el acervo moral de la sociedad: una especie de super-yo que lo impregna y condiciona hasta convertirlo en una forma de discurso. Una sublimación de la realidad escolar: el relato de lo que se hace en la escuela (el ‘curso’, lo que ocurre) deviene en un ‘dis-curso’ sobre lo que entendemos, lo que sentimos, lo que interpretamos o lo que deseamos que suceda a lo largo de ese proceso. ¿En qué posición de estas dos situamos las imágenes con que pretendemos construir nuestro relato? ¿Corresponde este a un ‘curso’ o más bien a un ‘dis-curso’? ¿Relatamos la escuela real o la escuela deseada? El propio dis-curso es capaz también de generar imágenes, a la vez que se nutre de ellas. Pero su instrumento más poderoso no es de carácter icónico sino verbal: se alimenta de palabras y las produce y usa para su fin, que no es reflejar la realidad sino promover su transformación.

La conservación y el estudio de los repertorios iconográficos escolares resultan de vital importancia para esta forma de conocimiento histórico de la realidad escolar; con frecuencia se tropieza con una actitud reverencial hacia la innovación que comienza por desechar lo anterior, aquello que se pretende renovar, como antiguo, obsoleto e indigno de ser conservado; especialmente tratándose no más que de sus imágenes. Es este un grave obstáculo con que se enfrenta quien pretenda utilizar fuentes icónicas para estudios históricos, pero no el único. Su propósito será entendido como una ilusión, como algo más cercano a la fantasía que a la realidad. La escuela imaginada puede tomarse como una escuela irreal, fruto de lo que vulgarmente se llama *imaginación*. La banalización de lo icónico se inicia con los cromos infantiles, continúa con las novelas gráficas, alcanza a la mayoría de los relatos contruidos con imágenes de cualquier tipo y soporte, y pone en entredicho la expresión, también popular, de que “una imagen vale más que mil palabras”.

LA ESCUELA DIBUJADA

Como ya hemos citado, la sociedad francesa postnapoleónica fue retratada en el conjunto de novelas conocido como *La Comédie Humaine* por Honoré Balzac, fallecido en 1850. Un homónimo y coetáneo suyo nos dejó un correlato plástico del mayor interés para completar el conocimiento de la época y, por lo que a nosotros nos incumbe, la vida cotidiana en las entonces nacientes escuelas de la nación vecina, que no habían merecido un interés preferente por parte del novelista. Los numerosos grabados de Honoré Daumier (1808-1879) constituyen un conjunto de imágenes que representan la intrahistoria de Francia a mediados del siglo XIX, reflejando la vida diaria de las gentes: una suerte de *Comédie Humaine* dibujada. El género caricaturesco, con sus rasgos desenfadados y sin concesiones a la misericordia, acompañó a un buen número de las abundantes publicaciones del primitivo periodismo: ofrecían un campo de trabajo (y de subsistencia) al que se dedicaron muchos de los cultivadores del romanticismo literario y pictórico. El relato breve, el artículo de costumbres, la caricatura política, fueron cultivados en todos los países europeos, por más que pocos de sus autores pasaran a la posteridad y a los inventarios de narradores de la realidad: sus muestras, sin embargo, constituyen una valiosa fuente para el conocimiento histórico.

La obra de Daumier es un exponente de esta expresión de crítica social y política; desperdigada en periódicos y revistas, no gozó en su tiempo del reconocimiento del público y de la oficialidad académica precisamente por presentar la realidad cotidiana de las clases menos favorecidas por la emergente burguesía bienpensante. Gran parte de los dibujos que se conservan forma parte de un acervo que ha adquirido relevancia histórica (Hazard y Delteil, 1904) y que viene siendo objeto de interesantes miradas hermenéuticas (Puelles, 2014). Los retratos del maestro de escuela, *misère en habit noir* (según calificación que llegara a darles el ministro francés Victor Duruy en 1863), y del escolar alumno, lo mismo que las caricaturas de los personajes que componían la sociedad parisina y

rural de la Francia dieciochesca una vez asimiladas las turbulencias de las épocas revolucionarias y napoleónicas, ofrecen un relato de esa sociedad que legítimamente puede considerarse como historia: están incluidos en una publicación de título bien significativo, *Les Français peints par eux-mêmes, Encyclopédie morale du xix^e siècle*, aparecida entre 1840 y 1842.

Las ilustraciones que mostramos (Picard, 1969) reflejan con dureza y aun crueldad la miseria en que se desarrollaba la enseñanza en las escuelas de los inicios de la escolarización pública europea: tan depravados y faltos de virtudes morales se muestran los alumnos como desmotivados y rutinarios los profesores (unos y otros del género masculino). El desorden campea en el limitado escenario que traza el dibujante; el alumnado planta cara y burla al maestro aprovechando cualquiera de sus frecuentes distracciones. La expresividad de la caricatura se refleja en las caras de unos y otros, de fealdad acentuada en lo retorcido de los gestos, en el vestuario descuidado, en la conducta extremada de todos, desde las faltas de disciplina hasta sus correspondientes sanciones: tan

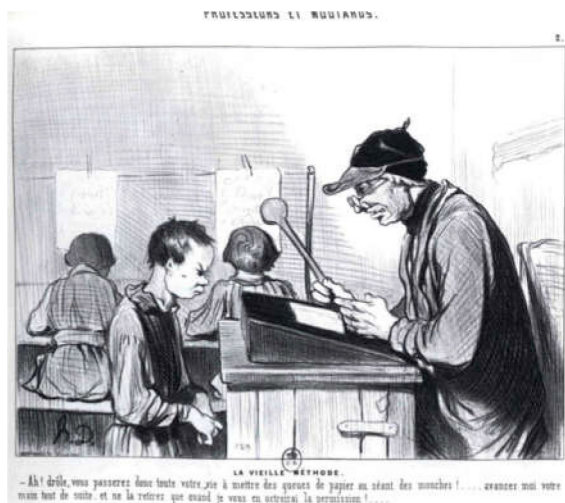


Figura 1. Honoré Daumier: *Professeurs et Moutards. La vieille méthode.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 2.



Figura 2. Honoré Daumier:
Professeurs et Moutards. Comme on devient grand mathématicien.
Fuente: Picard 1969. Litografía n° 3.



Figura 3. Honoré Daumier:
Professeurs et Montards. Un jeune homme pour qui rien n'est sacré.
Fuente: Picard 1969. Litografía n° 8.

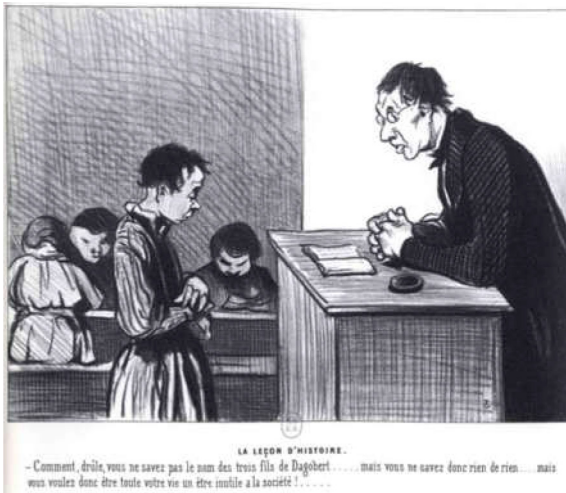


Figura 4. Honoré Daumier: *Professeurs et Moutards. La leçon d'Histoire.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 17.



Figura 5. Honoré Daumier: *Professeurs et Moutards. Vous voyez, Monsieur, l'ordre le plus parfait règne dans mon établissement.*

Fuente: Picard 1969. Litografía n° 23.

despiadadas las unas como las otras; aun el gesto más humanizado que adopta el docente ante el inspector (figura 5) se ve teñido de una presuntuosa arrogancia. Todas ellas son testimonios gráficos con independencia del texto que las acompaña.

LA ESCUELA PINTADA

Un paso más en la búsqueda de imágenes pedagógica e históricamente significativas nos lleva a las obras pictóricas, que adquieren mayor relevancia que los dibujos por varios motivos: salvo excepciones, estos últimos se ejecutan con mayor rapidez y menor cuidado, obedecen a intenciones más circunstanciales, frecuentemente forman parte de series o repiten personajes protagonistas, sus soportes gozan de menor aprecio, y no suelen identificarse como “obras de arte”. Un óleo sobre lienzo, enmarcado, catalogado, custodiado en un museo o en una colección privada, sometido a las valoraciones de los expertos en historia del arte y de los mercados de obras artísticas, es difícilmente equiparable en valor, desde cualquier punto de vista, a cualquier dibujo reproducido en una publicación periódica: a aquello, y no a esto, se lo llama “arte” o Arte con mayúscula.

Abundan las propuestas de “educación por y para el Arte”, una disciplina curricular que recibe la denominación de “Educación Artística” y que tiene una extensión temporal tan amplia como lo es la historia de nuestra civilización y nuestra cultura: se trata de considerar la producción artística a lo largo de los tiempos, cualquiera que sea la concepción que se tenga de los procesos de creación y de resultados de la misma, como un medio en unos casos (educación por el arte) o como una finalidad en otros (educación para el arte). Aquí nos limitamos a la utilización de una de las formas de producción artística, la pintura, como instrumento para el estudio de las realidades escolares de los tiempos en que fueron elaboradas, para la construcción del relato histórico de la escuela real.

El realismo fue una corriente pictórica fuertemente desprestigiada por las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y gran parte del siguiente. La precisión formal de los detalles y las com-

posiciones costumbristas perdieron relevancia en la historia de la pintura, y la multitud de pintores que en su tiempo la cultivaron en todos los países de nuestra cultura como forma de representar la realidad fue relegada a un segundo plano en los repertorios y museos importantes. Y el caso es que sus obras tienen unos valores documentales nada despreciables, puesto que, cuando aún la fotografía era una práctica minoritaria, recogieron muchos de aspectos de la vida cotidiana de las ciudades y los pueblos cuyo conocimiento sería difícil de obtener en otras fuentes no ya textuales sino también icónicas. Es el caso de cómo eran las escuelas y de lo que en ellas ocurría. Rastreando la pintura realista de esa época podemos encontrar abundantes escenas escolares que retratan a sus actores y sus escenarios con precisión y viveza. Algo llama la atención: tal como aparecen en muchos cuadros, las escuelas de todos los países, especialmente las públicas de los pueblos (y no olvidemos que estas sociedades eran básicamente rurales), resultaban muy similares, con leves diferencias entre unos rasgos comunes que borraban los distintos enfoques de las teorías pedagógicas o las normas de los sistemas educativos. La cultura de la escuela real era mucho más homogénea que la de la escuela deseada y la de la escuela ordenada: la miseria de las instalaciones y del equipamiento de los locales, el descuido cercano a la indigencia de los maestros, el desorden generalizado, la pobreza y dispersión del alumnado, la coincidencia en la disposición del aula, en útiles como cuadernos, pizarra, estuches... Una escuela española estaba sin duda más cerca de otra suiza de lo que pudiera separar a cualquier comarca rural española del cantón de Berna.

Podemos verlo en algunas de las obras de Albert Anker (1831-1910), pintor suizo que, tras unas estancias de formación en Francia y en Italia, se dedicó a reflejar de una manera fiel y detallada los ambientes rurales de su cantón originario con las personas de su entorno familiar y local, lejos de las propuestas vanguardistas que anidaban en la capital francesa y de los cánones clásicos del academicismo. Entre sus obras es muy conocida la que representa una



Figura 6. Albert Anker: *Die Dorfschule von 1848*, 1896.

Fuente: Kunstmuseum, Basel.

escuela rural de mediados del siglo XIX, probablemente aquella a la que el autor pudo asistir de niño aunque fuera pintada en su ancianidad (figura 6): el gesto autoritario del maestro crispado por la impotencia, armado de vara y tocado del capuz gremial; las eternas tipologías del alumnado masculino (el ensoñador, el revoltoso, el despistado, el ensimismado, el atento, el aburrido...) sentado en los pupitres reservados a los futuros escritores; las niñas sin opción a la escritura aunque sí a la lectura, sentadas en bancos pero no en pupitres, más disciplinadas y vestidas con más cuidado que sus compañeros, con la cesta de las labores de costura y bordado; el local insuficiente y que servía de carpintería, oficio probablemente compartido con el de maestro, el papelón con el reglamento o con algún bando municipal, sin otro utillaje didáctico en las paredes, con escasa ventilación e iluminación. Un relato histórico en una imagen, sin duda.

Catorce años después las cosas muestran algún cambio (figura 7): el aula se ha visto libre de las herramientas de carpintería y está adornada con flores y guirnaldas; una parte del alumnado está mejor vestida, aunque algún niño va descalzo. El maestro, algo más



Figura 7. Albert Anker: *Das Schulexamen*, 1862.

Fuente: Kunstmuseum, Bern.

viejo, mantiene su desaliño y uno de sus símbolos de autoridad, la vara, mientras que ha prescindido del otro, el gorro. La ocasión así parece exigirlo: ha venido el inspector y hay examen general con asistencia de las autoridades locales y de algunos adultos, quizá padres de alumnos o quizá no más que curiosos sin otro quehacer, ninguno de ellos mujer.

La escuela ciertamente despertaba curiosidad, y mucho más alguna de las actividades que un maestro innovador se dispusiera a llevar a cabo más allá de la lectura, la escritura y las cuatro reglas de la aritmética. Es el caso del de Ins, en el mismo cantón de Berna, que en una fecha más avanzada emprende una clase de gimnasia en el reducido espacio ante la escuela, en el que ha dispuesto unos aparatos del método Amorós, lo cual es suficiente para que dos aldeanos se detengan a observar y comentar tal novedad (figura 8). Los dos portan sendas herramientas iguales a las que aún son utilizadas por los ganaderos del norte de España para segar: dalles o guadañas; una apoyada sobre la hierba que llena el carrito arrastrado a mano, la otra cargada al hombro, en una postura que denota un buen conocimiento de los oficios rurales. Mientras tanto, las



Figura 8. Albert Anker: *Turnstunde in Ins*, 1879.

Fuente: Colección Christoph Blocher, Zurich.



Figura 9. Albert Anker: *Schulknabe*, 1881.

Fuente: Winterthur Kunst Museum.

niñas se apartan y observan la escena cuidando de sus hermanos pequeños o charlando entre ellas.

Esta última obra de Albert Anker (figura 9) encierra el interés hermenéutico de reflejar la inquietante a la vez que tierna mirada de un alumno, no se sabe si de camino a la escuela o de vuelta a su casa. Pensativo, entre el ensueño, el recuerdo o la preocupación, se aferra a los útiles que le acreditan como escolar y que, aunque él quizá no alcance sino a intuirlo, le puedan poner en la vía de un progreso futuro: el libro para leer, la pizarra para escribir y el estuche en forma de pez para guardar algunos de sus tesoros infantiles.

LA ESCUELA FOTOGRAFIADA

A partir de las últimas décadas del siglo XIX la fotografía se constituye en la más poderosa factoría de imágenes frente a otras formas de imaginación gráfica como los dibujos, los grabados o la pintura. A su proliferación y a su creciente importancia documental contribuyeron por una parte el hecho de que su producción se fuera haciendo progresivamente más fácil y económica, y por otra la derivada hacia unos medios impresos y audiovisuales de comunicación que la utilizaran como materia prima informativa. La fotografía prendió así en el interés de las gentes como una forma sencilla y fiable de conservar la memoria: los estudios profesionales, las cámaras ambulantes, los minutereros de parques y ferias, los fotógrafos que acudían a las escuelas para fotografiar a los alumnos y a sus maestros (González Ruiz, 2021, p. 159).

Pronto los fotógrafos se hicieron presentes en las escuelas. En la de una recóndita aldea de la provincia española de Burgos los alumnos de un maestro en el que habían prendido las propuestas de Freinet imprimieron poco antes de terminar el curso de 1936 un texto en el que relataban su primer contacto con un fotógrafo ambulante (figura 10); su ilusionada alegría se vería trocada en tragedia cuando el maestro fue asesinado por unos matones enardecidos tras la rebelión militar de 1936 (González Ruiz, 2014).

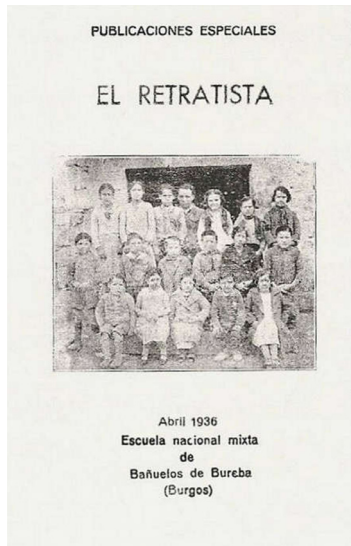


Figura 10. Cuaderno impreso por los alumnos de la escuela de Bañuelos de Bureba (Burgos) con las técnicas Freinet en mayo de 1936.

Cada una de estas fotos escolares guarda dentro una historia, un trozo de memoria cargada de datos y de emociones que el tiempo va diluyendo en el anonimato, en el olvido. Se va perdiendo así un valor documental insustituible; mientras tanto, esas fotos nutren recuerdos de comunidad y alguna que otra monografía de ámbito local. Por fortuna también, los centros de estudios del patrimonio histórico escolar y las iconotecas de museos escolares, pedagógicos y etnográficos cuidan de su conservación y su difusión.

La obra del fotógrafo francés Robert Doisneau (1912-1994) ha trascendido el ámbito de su trabajo, circunscrito casi exclusivamente a París.¹ Aplicó su cámara a los asuntos de la vida diaria en los barrios parisinos con una mirada tan franca como amable sobre las gentes de la pequeña burguesía, sus trabajos, sus ilusio-

¹ El Museo del Palacio de Bellas Artes de la Ciudad de México acogió en el año 2014 una exposición de su obra bajo el significativo título de *La belleza de lo cotidiano*.

nes, sus miserias y sus alegrías. Hasta el punto de que ha llegado a decirse que Doisneau es a la fotografía lo que Balzac a la novela: un notario de la dura sociedad de su tiempo. Pero el reflejo que nos muestran las imágenes de Doisneau está lleno de ternura, de humor y, en definitiva, de belleza: “describir es destruir; sugerir es crear”, apuntó en su autobiografía (Doisneau, 1986).

Su predilección por el mundo infantil le llevó a presentar (*sugerir* diría él mismo, antes que *describir*) la hostilidad del mundo moderno hacia el niño, la incomodidad de transitar por espacios llenos de coches (figura 11) frente a la felicidad de los niños de los suburbios que pueden jugar en solares abandonados, a cielo abierto, imaginando peligros ausentes. Son fotografías de una cotidianidad que ya es historia: de ahí que resulten auténticas fuentes historiográficas.

De esta forma abordó su trabajo en las escuelas del distrito V parisino. Asombra la habilidad que mostró al introducirse en las clases evitando que el acontecer habitual sufriera una alteración que se trasladara a la imagen obtenida: el fotógrafo consiguió ser un visitante ignorado, y da la impresión de que todas las fotografías son fruto de una certera espontaneidad (figuras 12 a 15).



Figura 11. Robert Doisneau: *Les tabliers de la rue de rivoli*, 1978.



Figura 12. Robert Doisneau: *L'information*, 1956.



Figura 13. Robert Doisneau: *La cour de récreation*, 1956.



Figura 14. Robert Doisneau: *Le dent*, 1956.



Figura 15. Robert Doisneau: *Le pendule*, 1956.

LA ESCUELA FILMADA

Muy pronto se daría el paso siguiente en la utilización de imágenes como instrumentos de descripción (de *sugestión*, si es que seguimos adoptando el punto de vista de Doisneau) de la realidad humana en la sociedad contemporánea y por tanto como fuentes de conocimiento histórico: la aparición de la imagen dotada de movimiento e, inmediatamente, también de sonido, la cinematografía. Desde sus primeros momentos, que coinciden con los comienzos del siglo XX y transcurren casi en paralelo con los de la fotografía, los pedagogos intuyeron y sacaron provecho de las valiosas potencialidades del cine para la educación y la enseñanza; el trasunto de la vida que se reflejaba en muchas películas se convertía en recursos pedagógicos, incluido el de la historia de la propia educación (SEDHE, 2010).

De entre los films en los que aparece la escuela, nos limitaremos a las tres obras que podríamos llamar “escolares” de uno de los grandes creadores de la segunda mitad del pasado siglo: el francés François Truffaut (1932-1984). Tres películas en las que puede seguirse la evolución de sus ideas educativas: una muestra de pedagogía extraída de la vida, unas recreaciones de la escuela en tres situaciones espaciotemporales distintas, y un testimonio de cómo puede contarse todo ello con imágenes, en este caso cinematográficas.

La primera, *Los 400 golpes*, resultó una auténtica revolución cuando fue estrenada en 1959, y enseguida fue considerada una obra maestra, germinal de una manera de filmar desde dentro de la vida real que recibió el nombre de *cinéma vérité* (figura 16).

No es casual que su autor mostrara en ella una profunda devoción a Balzac, a cuya manera de narrar la sociedad pretendía acercarse, aunque fuera con otro instrumental completamente distinto. La película narra la atormentada vida de un niño a las puertas de la adolescencia, que se enfrenta a una situación familiar y escolar de desamparo sobre la que su propia respuesta construida con desconfianzas y temores no hace sino dibujar una espiral de hostilidad y mutuo rechazo. El protagonista, Antoine Doinel, un *alter*



Figura 16. François Truffaut: *Les quatre cent coups*, 1959. El clase.

ego del propio Truffaut e incluso del intérprete Jean Pierre L aud, repite a lo largo de la película una expresión de incomprensión e incertidumbre resumida en el plano final (figura 17).

Si esta inquietante imagen deja un agrio poso de pesimismo, el siguiente film de Truffaut, *L'enfant sauvage*, representa en 1969 un giro radical en su filmografía y en su manera de entender la importancia de la educación. Se trata de una historia real, pero de otro tiempo: la aparición en 1789 de un niño abandonado en un bosque del centro de Francia que aparentemente había pasado toda su vida en plena naturaleza apartado de cualquier contacto con la civilización y con el resto de la humanidad. Fue objeto de curiosidad y de un profundo estudio por parte del doctor Jean Itard, que



Figura 17. François Truffaut: *Les quatre cent coups*, 1959. Plano final.



Figura 18. François Truffaut: *L'enfant sauvage*, 1969.

elaboró un detallado informe sobre sus intentos de dotar de un comportamiento social y cultural “humano” a Victor d’Aveyron, que así fue llamado (figura 18). En este documento se inspiró el cineasta para construir una película que ofrece un rayo de esperanza sobre la capacidad de la educación para superar circunstancias tan adversas como aquellas en las que había crecido Victor, el pequeño salvaje: otra forma de abandono distinta de la que sufrieran Antoine Doinel y él mismo.

Nueve años después, Truffaut emprendió otra representación de su visión de la infancia y la educación, de nuevo en el tiempo real de la filmación: traducida como *La piel dura* en España, su título original, *L'argent de poche* (“calderilla”), da una idea más cabal de su contenido: los acontecimientos y pequeñas aventuras que salpican la vida diaria de un grupo de niños, incluida la escuela, en una pequeña localidad situada en el centro geométrico de Francia (figura 19). La película, esta vez en color a diferencia de las dos anteriores en blanco y negro, desborda ingenuidad infantil, pero el tono general amable y jovial no impide que su realizador introduzca algunos elementos de reflexión propios de mayor intensidad: la melancólica ausencia de la madre, el despertar de la sexualidad adolescente, la denuncia del maltrato que soporta un alumno en el



Figura 19. François Truffaut: *L'argent de poche*, 1976.

seno de una familia marginada, y el discurso final del maestro, un enérgico alegato sobre el valor de la educación y las injusticias de la sociedad. Quizá sea este el único desahogo verbal que se permite una obra cuyas imágenes hablan por sí mismas.

EPÍLOGO

Daumier, Anker, Doisneau, Truffaut. Ninguno de ellos fue pedagogo de oficio ni de formación; tampoco historiador con créditos académicos ni obra escrita reconocida en el corpus de la historia. Pero nadie podrá regatear su contribución al conocimiento de la educación escolar a lo largo de los dos últimos siglos. Utilizaron los medios de expresión a su alcance: los propios de la época en que transcurrieron sus vidas. Nos dejaron *imaginada* (es decir, contada con imágenes) la vida en las aulas que ellos mismos frecuentaron. Imprimieron en sus relatos las huellas emotivas de sus respectivas experiencias escolares.

He intentado aportar argumentos, siquiera circunstanciales o anecdóticos, para confirmar que pueden ser considerados pedagogos e historiadores con total legitimidad. La intención de este escrito, no obstante, va más allá: mostrar cómo las imágenes pueden

ser importantes para construir el relato histórico de la educación escolar y, en consecuencia, para contribuir a disponer de mejores escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boyle, T. C. (2011). *L'Enfant sauvage*. París: Editions Grasset.
- Cabás (2009). Revista digital sobre el PHE. Polanco (Cantabria, España): Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela. Recuperado de: <http://revista.muesca.es/>.
- Cavanna, F., y Doisneau, R. (1988). *Les doigts pleins d'encre*. París: Éditions Hoëbeke.
- Champfleury, J. (1896). *Les souffrances du Professeur Delteil*. París: E. Dentu Ed.
- Delteil, L. (1926). *Le Peintre-graveur illustré* (vol. XXVI). París: ed. del autor.
- Doisneau, R. (1986). *Un certain Robert Doisneau. La très véridique histoire d'un photographe raconté par lui même*. París: Chêne.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Gautrand, J.-C. (2003). *Robert Doisneau 1912-1994* (trad. Gemma Deza Guil). Colonia: Taschen GmbH.
- González Ruiz, J. (2014). En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado. *Cabás*, (11). Recuperado de: <http://revista.muesca.es/articulos11/298-en-el-ano-del-burro-platero-freinet-y-un-silencio-desenterrado> (consulta: 10 oct. 2014).
- González Ruiz, J. (2021). La rebelión de las imágenes. En J. M. Saiz Gómez (ed.), *El patrimonio histórico educativo. Memorias de ayer y reflexiones de hoy* (pp. 133-168). Polanco, España: Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Hazard, N.-A., y Delteil, L. (1904). *Catalogue raisonné de l'oeuvre lithographiée de Daumier*. Orrouy/Oise.
- Ingram, R., y Duncan, P. (eds.) (2004). *François Truffaut*. Colonia: Taschen GmbH.
- Manguel, A. (2002). *Leer imágenes* (trad. Carlos José Restrepo). Madrid: Alianza Editorial.
- Picard, R. (1969). *Professeurs et montards*. París: Éditions Vilo.
- Puelles Romero, L. (2014). *Honoré Daumier. La risa republicana*. Madrid: Abada.
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia* (trad. Sergio Alegre). Barcelona: Ariel.
- SEDHE [Sociedad Española de Historia de la Educación] (2010). El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación. Seminario, Pamplona. *Cuadernos de Historia de la Educación*, (7).
- Silva, A. d. (1965). *La educación. El hombre a través del arte*. Barcelona: Ed. Vicens Vives.
- Truffaut, F. (1970). *El niño salvaje*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Truffaut, F. (1977). *La piel dura*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

María Guadalupe Mendoza Ramírez, Rodolfo Huerta González y
Rodolfo Cruz Bustos (2022).

La iconografía de la Revolución mexicana en los cuadernos
escolares de primaria y secundaria (2010-2020): una lectura crítica
del pasado reciente.

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 283-320)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LA ICONOGRAFÍA DE LA
REVOLUCIÓN MEXICANA EN LOS
TRABAJOS ESCOLARES DE PRIMARIA
Y SECUNDARIA (2010-2020): UNA
LECTURA CRÍTICA DEL PASADO RECIENTE

María Guadalupe Mendoza Ramírez
Rodolfo Huerta González
Rodolfo Cruz Bustos

Las representaciones de la Revolución mexicana dentro de la geografía de la educación básica constituyen un corpus revelador, por su frescura y actualidad, sin límite en su variedad iconográfica. Las imágenes que se generan a partir de ella alcanzan por aclamar que ya no es necesario otro baño de sangre en el país para ser, de una vez y para siempre, una nación donde prevalezcan –por señalar algunos principios– la justicia, la igualdad y el orden. A la gesta revolucionaria se le ha atribuido en todo el siglo XX y principios de este XXI una fuerza que puede ser capaz de sostener un ideal y de conformar una sociedad en la que la equidad y el trabajo vayan de la mano, de tal forma que solo los preceptos constitucionales bastarían para llegar al país de la abundancia y equilibrio social anhelado. La iconografía que se genera a partir de ella sigue batiendo con tal fuerza que permite ahogar los más hondos reclamos que puedan hacerse al régimen que ha transmutado desde el arranque y final del movimiento armado con la promulgación de la Constitución de 1917, aunque solo sea desde el aula.

La tarea que se tiene enfrente, por su magnitud y complejidad, lleva a pensar en las cuestiones planteadas en *La búsqueda de la lengua perfecta* que Umberto Eco nos regalara: “¿Cómo hay que interpretar esta pluralidad de lenguas que se produce antes de Babel? Génesis 11 es dramático, iconográficamente fuerte, y prueba de ello es la riqueza de representaciones que la Torre ha inspirado a lo largo de los siglos” (Eco, 1994, p. 9).

Lo mismo ocurre con los cuadernos escolares, en que las tareas que fueron realizando los alumnos de educación básica de México son un canal de expresión, tanto de la sensibilidad y el goce estético como de la conciencia social e histórica, como sujetos que estaban emergiendo en su proceso formativo.

De acuerdo con una interpretación desde el pragmatismo de Peirce, en un diccionario filosófico, “un icono se refiere a un objeto por su semejanza con él (a algún respecto)” (HR, 1999, p. 754). Los iconos son objetos que representan las formas y expresiones de un entorno en particular; se refieren, entonces, a una realidad de la cual se hace un estudio para construir una postura sobre ella. Sobre la iconografía, el *Pequeño Larousse ilustrado* señala: “(del gr. *eikon*, imagen, y *grabein*, escribir). Ciencia de las imágenes y pinturas. Álbum de imágenes o reproducciones de obra de arte: *iconografía sagrada*. Colección de retratos de hombres celebres” (p. 557), lo que nos lleva a una idea de disciplina de la cultura de bronce, en cierto sentido, inmutable y poco maleable. Sin embargo, una interpretación renovada permite configurarla dentro de la investigación cualitativa como una manera de acercamiento al mundo de las imágenes y sus representaciones. Las imágenes, que incluso se generan en las estrofas, efemérides y letras de canciones y corridos populares de la época revolucionaria.

Por otro lado, las investigaciones de las imágenes en el ámbito educativo, realizadas algunas en España, han estado centradas fundamentalmente en las que se muestran en los libros o manuales de texto de biología, historia y geografía. Los objetivos han sido

fundamentalmente dos: evaluar el uso de las imágenes en tanto en el ámbito de la enseñanza en general, de la biología y de la historia, y crear instrumentos de análisis de uso como recurso didáctico de las imágenes.

Se da por hecho que las imágenes tienen mayor impacto en la sociedad actual que en otros momentos históricos. Su creciente presencia en los textos o manuales escolares es una muestra fehaciente de este hecho. En este sentido, las imágenes escolares dan cuenta de los elementos y los mecanismos que utilizan los autores para transmitir contenidos, valores, ideologías y creencias en un dispositivo como el manual escolar; por ello, se enfatiza el uso de métodos de la historia del arte para su análisis en tanto son un recurso de formidable valor para el aprendizaje cognitivo, pero también para conocer aspectos metodológicos, finalidades y planteamientos educativos (Badanelli, 2020, pp. 2-3).

Un trabajo que aporta criterios interesantes para comparar y elegir libros en el ámbito de la biología es el de Asunción López-Manjón y Yolanda Postigo, quienes asumen las dificultades que entraña el procesamiento de este tipo de material de aprendizaje por parte de los alumnos; además indican que frente al simple uso de la imagen como ornato o complemento del texto, el uso de una imagen como instrumento de aprendizaje es muy compleja, ya que estriba de muchos elementos: la clase de imagen, su uso en una disciplina escolar y con qué objetivo, las peculiaridades de los aprendices que las usen, si poseen estrategias para interpretarla o producirla, etc. (p. 85).

Un estudio de las imágenes que aparecen en los libros españoles de ciencias sociales, historia y geografía en el nivel de secundaria es el de Gómez y López (2013). Proponen un instrumento de análisis del uso que en los libros de geografía, historia y ciencias sociales hacen de las imágenes como recurso didáctico, precisamente porque consideran que en estas materias hay conceptos, lugares o hechos, que solo pueden identificarse, inspeccionarse y entenderse a partir

de recursos iconográficos, lo que derivaría en el aprendizaje efectivo de conocimientos, habilidades y actitudes, establecidos en los programas de estudio respectivos (pp. 18-19).

Para estos autores, las imágenes y su relación con la historia, la comunicación escrita y el lenguaje iconográfico, tienen un rol decididamente central en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Finalmente, su análisis arroja que las imágenes más comunes en estos libros son las obras pictóricas cuya funcionalidad es esencialmente estética (Gómez y López, 2013, p. 22).

En referencia a las imágenes específicamente en los cuadernos escolares, se ha encontrado un trabajo (Dávila y Naya, 2015) que aborda los cuadernos de alumnos que frecuentaban la *etxe-eskola* de Elbira Zipitria, en San Sebastián, país vasco, y que provenían de un entorno nacionalista y tenían el *euskara* como lengua materna. El objetivo del trabajo es muy claro: examinar el contenido de vasquidad subyacente en los dibujos de los cuadernos escolares; por ello, elaboraron tres subcategorías que atenderían el sentimiento nacionalista: fiestas populares y folklore; símbolos y paisaje, y representaciones del territorio; elementos que vinculan específicamente al alumnado con el universo nacionalista vasco (p. 122).

Otro trabajo que estudia las imágenes en los cuadernos es el de Correa, Luque y Tabares (2018), que denominan *cultura artesanal* a las prácticas y reflexiones que son producidos por los docentes (p. 121), con lo cual se crea un nuevo tipo discursivo de la historia, que Gvirtz (1996, citado en Correa, Luque y Tabares, 2018, p. 113) denomina *práctica discursiva escolar*, un discurso muy diferente al especializado. El análisis se efectuó con fichas de descripción iconográfica, revisando: el tipo de imagen (si era un dibujo o una lámina), la temática a la que esta corresponde y, por último, siguiendo la categorización de funciones se buscó si la imagen cumplía una función de motivación, decoración, información, reflexión o de ejemplo.

Sus hallazgos fueron, en cuanto a las imágenes, que en cuarto grado hubo una mayor presencia de imágenes, especialmente dibu-

jos y láminas, usadas en actividades y lecciones de clase, las cuales cumplen en la mayoría de los casos una función de información y de ejemplo, mientras que en octavo grado se evidenció que la cantidad de imágenes fue menor en relación con lo que se encontró en cuarto; finalmente, en el grado décimo es manifiesta la reducción de imágenes en relación con los otros grados analizados (Correa, Luque y Tabares, 2018, pp. 115-117).

Una revisión bibliográfica nos ha llevado a localizar un trabajo de imágenes de dibujos, acuarelas y láminas en una escuela rosarina en Argentina (Fernández, Welti y Biselli, 2010); Meda (2014) realizó otro estudio de dibujos infantiles como fuentes históricas, como una parte importante de la historia de la infancia. Otros análisis de dibujos han sido realizados el Grupo de Investigación de Vic y, asimismo, en las Jornades d'Història de l'Educació celebradas en el 2014 en Palma de Mallorca (Dávila y Naya, 2015, p. 121).

La revisión bibliográfica preliminar nos permite afirmar que hay muy pocos trabajos que analizan las imágenes (dibujos, ilustraciones, mapas geográficos, líneas del tiempo, organizadores gráficos, diagramas de proceso) de los cuadernos escolares, y los pocos que hay se centran en los dibujos realizados por los alumnos, por lo que este trabajo permite abrir nuevos temas de investigación.

EL ABORDAJE METODOLÓGICO

Desde la historia de la educación los aportes de Benito Escolano (2008) acuñan la definición de la cultura material, e identifica tres ámbitos de análisis posibles: a) la cultura empírica de la escuela, b) la cultura académica y c) la cultura política de la escuela. La cultura empírica de la escuela está constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente. Esta cultura incluye también las pautas en las que se han ejercitado los alumnos en las actividades de aprendizaje y de formación (pp. 135-136).

Con esta nueva mirada a la que invita Escolano recuperamos que la iconografía en la cultura empírica de los niños y adolescentes permite al investigador educativo introducirse en esa “caja negra” al producir diversos textos e imágenes para identificarse como autor, o como reproductor de los mismos al darle un sentido particular a la naturaleza de la historia como disciplina escolar.

Estas ideas nos sirvieron al inicio de la investigación; sin embargo, mientras se realizaba esta y confrontábamos la teoría con lo que se encontraba en los cuadernos, se reformularon finalmente algunos planteamientos. En primer lugar, los profesores de secundarias en México no tienen un conocimiento académico sino un conocimiento libresco, obtenido de los propios libros de texto comerciales que se usan en las secundarias y que siguen los lineamientos, contenidos y temáticas de los planes y programas oficiales establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por otro lado, no hay datos acerca de cuántos profesores frente a grupo en este nivel educativo son historiadores de carrera. Los perfiles establecidos por la SEP son amplios: antropología, arqueología, ciencias sociales, educación media en Historia, educación secundaria con especialidad en Historia, historia y sociología. La mayoría probablemente no sean historiadores profesionales. Finalmente, el conocimiento construido y mediado entre el profesor y los alumnos es un conocimiento ingenuo, en el sentido de que está despojado de la complejidad del conocimiento disciplinario, del conocimiento propiamente histórico.

En segundo término, no se puede hablar de un conocimiento escolar, sino de un conocimiento escolarizado, en tanto surge en instituciones educativas únicas con una cultura que se concretiza en determinadas combinaciones didáctico-pedagógicas y en la construcción diferenciada de individuos en función de diversos recursos y tecnologías (humanos, materiales, de conocimientos disciplinarios y pedagógicos del personal docente, la organización escolar), pero fundamentalmente de saberes, concepciones, intenciones y consecuencias diferentes en cada escuela, que depende

fundamentalmente de la concepción de qué es la historia, para qué sirve y qué función tiene en la vida personal de los alumnos.

Desde una perspectiva cualitativa, la relación entre las imágenes y el análisis tiene numerosas variaciones, que permiten incursionar en el ámbito de la cultura material reconociendo la riqueza de sus expresiones. Algún metodólogo cualitativo llega a plantear

en la investigación cuantitativa, imágenes como las tablas, los gráficos de barras, las gráficas, etc., tienden a surgir de los hallazgos esencialmente textuales o de los datos numéricos y son otra forma de exponerlos, mientras que, en la investigación más cualitativa, las imágenes son normalmente el objeto de la investigación y se realiza algún tipo de análisis sobre ellas [Banks, 2010, p. 60].

Asumiendo la posibilidad de una forma de estudiar que permite interpretar y no solo reproducir las elaboraciones culturales. En tal sentido, las producciones infantiles, resultado de tareas y arduos quehaceres escolares, develan múltiples sentidos y afloran en sí mismas las visiones y anhelos que se hacen presentes en un evento que pretendía justicia y desarrollo para una nación: México. La multiplicidad de materiales encontrados y recaudados ha permitido construir una interpretación más de sentido y de significado.

La Revolución mexicana se despliega en las imágenes de ejemplos que los alumnos seleccionan y plasman en sus trabajos escolares. Las características materiales y su capacidad de conservar lo registrado permiten que el cuaderno sea guardado, coleccionado y revisado a lo largo del tiempo y se convierte en objeto clave de investigación para develar el sentido particular que cobra la imagen de los movimientos sociales de México en la historia reciente.

En esta investigación se recuperó un total de treinta imágenes de portadas, cuadros tradicionales y sus esquemas sobre la Revolución mexicana: imágenes, objetos, portadas, dibujos, estampillas, efemérides, cromos y organizadores gráficos de los cuadernos de Historia de México de tercero de secundaria, 2011-2018, de la colección digital de cuadernos escolares de historia de la Universidad Pedagógica Nacional (Mendoza, Cruz y Huerta, 2020).

Se seleccionaron trece ejemplos que se analizan a partir de dos niveles: 1) Descripción de los elementos: tipo de escena, personaje(s), composición, color, planos, centro de interés y los datos de la fuente, año, nivel educativo. 2) Análisis: averiguar, intuir, comprender, el significado intrínseco que subyace en las imágenes, investigando aquello que pone de relieve la mentalidad básica de una nación, época, clase social, etc., y que nos revela intenciones, creencias, ideología, valores de una sociedad determinada, en este caso, de un momento educativo preciso (Burke, 2005, p. 36).

Las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Qué proyecto de nación puede estar presente en las imágenes que se reproducen, se crean y se adornan para estudiar un contenido programático de la historia, como tareas y trabajos escolares de los estudiantes de secundaria?
- ¿Se puede hablar de una iconografía uniforme o solo parcialidades y pluralidad en torno a un mismo fenómeno histórico que llegó a trastocar las raíces de todas las culturas del país que se pusieron en franca convulsión y movimientos, en estas producciones escolares?

La importancia del estudio de la iconografía (de todas las imágenes, no solo los dibujos realizados por los alumnos) radica por ser un elemento constitutivo de la disciplina escolar de Historia de México, y porque consideramos que tiene un rol fundamental en la medida en que permite ver formas visuales en que la disciplina se representa y se enseña, en cómo son percibidos los hechos históricos por el colectivo escolar, y deducir qué concepción de la historia están construyendo los alumnos de secundaria; en una palabra, qué, cómo y para qué les sirve aprender la historia. Creemos que aquí radica la importancia del análisis de la iconografía de los cuadernos escolares

Las imágenes localizadas en los cuatro cuadernos fueron catalogadas como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tipo de imágenes y cantidad localizada en los cuatro cuadernos escolares analizados.

Tipo de imagen	Cantidad
Ilustraciones acompañadas de información del tema	8
Cuadro sinóptico	3
Tablas con diversa información	3
Caricaturas de revistas, libros y otros medios, recortadas y pegadas en los cuadernos escolares	3
Forros de los cuadernos escolares	3
Mapas	2
Dibujos realizados por los alumnos	2
Mapas conceptuales	2
Líneas del tiempo	2
Tabla de personajes con información	1
Imágenes con personajes históricos sin información	1

De los datos de la tabla 1, las actividades totales son 30, pero con imágenes visuales son 20, mientras otros tipos de imágenes (tablas diversas, organizadores gráficos) son nueve. Lo anterior comprueba la hipótesis de que en el ámbito de la enseñanza de la historia se está transitando de una cultura escrita a una visual (Mendoza, Huerta y Cruz, 2021, p. 480).

LA FUNCIÓN DE LA IMAGEN DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Las imágenes son temáticas visuales que evocan las sociedades pretéritas y “son la mejor guía para entender el poder que tienen las representaciones visuales en la vida política de las culturas contemporáneas” (Burke, 2005). Estas representaciones visuales se pueden tipificar en los siguientes temas: *Símbolos y escenarios*, *Los personajes de la Revolución*, *Efemérides*, *ideas y evocaciones*, *La Revolución en la “edad contemporánea”* y finalmente *Imágenes y gestas revolucionarias*. Esta agrupación temática tiene como propósito analizar: 1)

cos, desde la Conquista, la Reforma y la Revolución mexicana. Los personajes que resaltan de la Revolución son, entre otros, Aquiles Serdán, Francisco I. Madero y otros que se alcanzan a percibir pero no a identificar puntualmente. La composición *collage* de escenas, con una paleta amplia de colores y texturas rígidas, nos muestra que el alumno recupera de las monografías comerciales las imágenes que le ayudan a ilustrar la portada de su cuaderno de Historia de México de tercero de secundaria. El centro de interés de esta selección de imágenes son las batallas en la Reforma, personajes como Hernán Cortés, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, Juárez, mezcladas con monolitos prehispánicos y escenas de la llegada de Colón.

Estos símbolos y escenarios encarnan diferentes visiones que no llegan a ser fundantes definitivos de una identidad, pero se reconocen como los gradientes emblemáticos centrales; a la vez que los personajes de las culturas precolombinas muestran su grandeza, los colonizadores españoles resaltan con cierto poder en contraste con las masas amorfas de campesinos empuñando armamento rústico y precario, similar a un apoyo ornamental más que efectivo y potente. Del lado español y dominante, lo que acompaña muestra poderío y solidez; caballos, cañones, vehículos de una modernidad reciente en los inicios de la Revolución; por el otro lado, el indígena y el campesino, temerosos y apilados en grupos desorganizados, apoyados con herramientas de labranza para una defensa con dudosa victoria.

Ambos lados muestran su propio simbolismo. El indígena, de una cultura enraizada de una cosmovisión politeísta que muestra un arraigo a los elementos terrestres y una temeridad a los elementos del cielo y sus astros, como definidores de los fenómenos no explicados racionalmente y los acontecimientos sociales y políticos. El campesino, de vocación por la justicia en una revuelta que se asume necesaria y ante la “paz, orden y progreso” impuesta por el Porfiriato.

En el lado de la fracción española la mirada está en el mar y la fuerza de sus embarcaciones, pero también en la suntuosidad de sus

iglesias construidas con mano de obra impuesta y la fuerza moral de sus misioneros, sembrando la palabra y la fe en el cristianismo en los grupos indígenas.

La intención del profesor es que el estudiante se sienta motivado desde el inicio del curso al personalizar su cuaderno, junto con el libro de texto, son el eje principal para el aprendizaje, ahí hará apuntes, resumirá e ilustrará, hará tareas, contestará cuestionarios y tendrá los elementos necesarios para ser evaluado, pues en el cuaderno escolar se pone el sello y la firma del profesor, y de manera anticipada ver imágenes de los temas que se estudiarán en el transcurso del ciclo escolar. Otra de las intenciones del profesor es que el alumno aprenda a ordenar y sistematizar la información y los contenidos de la asignatura y finalmente poder evaluar al alumno con el número de revisiones, firmas y sellos.

Desde el punto de vista de un número considerable de profesores, el forrado de los cuadernos de los alumnos demuestra, por un lado, cierta creatividad y, por el otro, una actitud positiva hacia la asignatura y de hacer bien las cosas, dedicación y empeño, solicitadas desde el inicio de clases. La primera portada es un indicador de cuáles son los hechos históricos más importantes de la historia de México: el periodo mesoamericano (representado por el mayor número de imágenes), la Revolución mexicana (en segundo lugar por el número de imágenes), la Conquista (con menos imágenes) y el periodo del siglo XIX (con dos imágenes). En el imaginario de la historia de México, estas cuatro etapas son realmente la historia de la patria mexicana.

En las imágenes escolares los símbolos patrios tienen una gran presencia en la construcción del imaginario y la memoria colectiva a partir de la conformación de los estados nacionales, el México del siglo XIX con la consumación de la Independencia y del siglo XX con la Constitución de 1917.

En las imágenes de estas portadas el escudo nacional, la Constitución de 1917, la bandera y la partitura del Himno Nacional se presentan en una composición, los elementos se sitúan en los



Figura 2. Portada. Los símbolos patrios (lado anverso). Cuaderno de Historia de México, 3° de secundaria, 2017.

cuatro extremos de esta portada. A la textura rígida se agregan los colores que resaltan: verde, blanco y rojo. El centro de interés son los símbolos patrios, que pretenden, estos sí, ser fundantes de una identidad nacional; el arraigo de la mexicanidad se hace visible en una portada que fue mostrada por lo menos durante un ciclo escolar en una escuela secundaria.

Como elemento fundante el Himno Nacional tiene menos fuerza en relación a la bandera nacional, que se despliega como preámbulo y colofón en los acontecimientos centrales, llámese la consumación de la Independencia y la propia Revolución mexicana, en sus distintos momentos y gestas. En la portada de este cuaderno, el escudo nacional refleja la elección del simbolismo patrio que pretende adelantar el acercamiento a la historia propuesta para cada momento en las lecciones escolares.

Los símbolos patrios se asocian a la figura de Venustiano Carranza, quien representa la legalidad y la conformación de la Constitución como objeto que reiteradamente se relaciona con

este personaje histórico. La intención de la imagen es resaltar la etapa constitucionalista en la que “los ideales revolucionarios de democracia política, justicia social y soberanía quedaron plasmados como una guía del camino por donde debía transitar la nación” (Florescano, 2009, p. 162).

Desde el alumno, la portada (figura 2) representa el ser mexicano, un ciudadano de México, que se siente orgulloso de los símbolos patrios tan representativos de la mexicanidad: la letra y música del Himno Nacional, la bandera y escudo nacionales, la Constitución y antiguos escudos nacionales que representan lo más profundo de la mexicanidad.

El ferrocarril

La Revolución mexicana como “imaginario” social tuvo en el ferrocarril un aliado visual muy importante a partir de las imágenes de los archivos fotográficos que documentaron ampliamente este movimiento social. El ferrocarril está en la memoria colectiva como la figura más emblemática de la Revolución, desde el archivo Casasola (2020) y de fotógrafos de distintas latitudes, pues la Revolución mexicana fue ampliamente documentada en distintos espacios. Pero el ferrocarril tiene también en el imaginario, sobre todo en el Porfiriato, un valor asociado a la idea del “progreso”, idea reforzada en las portadas de los libros de texto gratuito como el signo de la modernidad.

El dibujo escolar de la figura 3 llama la atención por su composición, pues el autor adolescente no incluye ningún elemento viviente, lo que denota un signo que puede tener otro efecto. El tipo de escena se centra en reproducir un modelo de locomotora en colores de tonos rojos muy vivos, que corre y avanza “hacia el horizonte”, en medio de una naturaleza árida que nos puede llevar a los paisajes del norte.

Contrasta esta imagen con aquella tradicional del tren batiente, humeante y potente, ocupado hasta el toldo por revolucionarios, armados y mostrando sus carrilleras, ansiosos de llegar al campo



Figura 3. Dibujo del ferrocarril.

Cuaderno de Historia de México, 3° secundaria, 2018.

de batalla. La imagen escolar de ahora nos presenta un ferrocarril posiblemente lleno de víveres que van del campo a la ciudad, como que quiere mostrar un legado escondido de la Revolución, alimentando a sus ciudadanos.

El ferrocarril en México inicialmente fue construido a mediados del siglo XIX, pero fue en el Porfiriato que alcanzó un gran desarrollo: inicialmente con 666 kilómetros antes del gobierno de Porfirio Díaz, al final de él, en 1919, tenía 19,518 kilómetros. Fue un transformador esencial del paisaje, la industrialización, del apogeo y el fin de regiones a lo largo y ancho del país, y el movimiento de mercancías y personas. En el ámbito de la economía fue el principal impulsor del mercado interno que contribuyó a la formación del Estado-nación.

La intención del profesor es que los alumnos conozcan este medio de transporte como uno de los principales constructores del México porfirista, que la red de vías unió a regiones antes aisladas,

atravesó a lo largo y ancho del país creando nuevos y mayores mercados y uniendo estos con consumidores a gran distancia, precios menores y en poco tiempo (comparándolo con otros medios de transporte). Una parte importante es la vinculación de zonas productoras con los puertos marítimos del país. La idea que promueven los profesores es que fue un agente transformador del país.

La idea transmitida por el alumno en su dibujo es que el ferrocarril solo transportaba mercancías en diferentes regiones, no lo concibe como medio de transporte de personas, solo de mercancías. El dibujo muestra que podía vincular diversas regiones por el paisaje en que fue representado (como una pradera). Sorprende que solo lo haya dibujado como medio de transporte de mercancías, dejando de lado el de personas; también el poder transformador del ferrocarril en el ámbito económico y de la producción, los mercados y las regiones.

Esto es más llamativo en el sentido académico porque los libros de texto especialmente contienen fotos de ferrocarriles con diferentes fuerzas gubernamentales y revolucionarias: soldaderas y soldados en los andenes o esperando a un lado, zapatistas montados en una locomotora, personas pobres viajando, vendimias en las estaciones del tren. Probablemente ha influido en esta imagen reduccionista la escasa presencia de este medio de transporte en la actualidad.

Alameda, traza urbana y carruajes

Las fotografías que recrean las alamedas y el trazo arquitectónico de las ciudades de finales del siglo XIX en América Latina documentaron el uso de los carruajes en los escenarios decimonónicos. El uso de estos transportes de la clase acomodada proliferó con la traza y renovación de la Alameda de la ciudad de México en los albores de la Revolución mexicana (Recio, 2015).

Las producciones escolares integran fotografías de documentos de los que no tienen cuidado por proporcionar la autoría; algunas como muestra de la “paz porfiriana”, en alusión a la dictadura

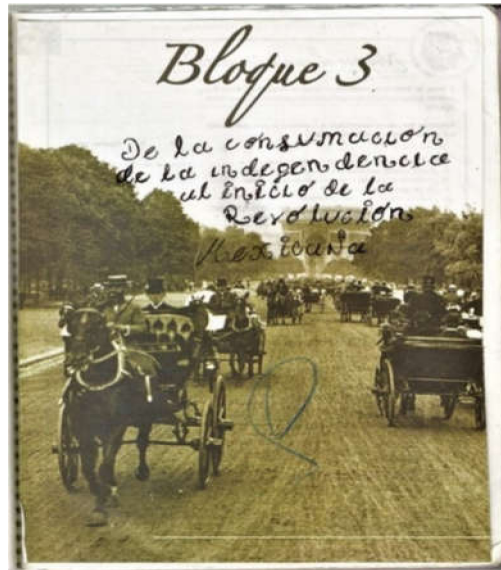


Figura 4. Portada del “bloque de Revolución”.

instaurada por Porfirio Díaz. Resalta el tránsito, casi rítmico y equilibrado en ambos sentidos de una amplia avenida, de vehículos tirados por caballos en una ciudad que aún conservaba la presencia de frondosos árboles en el perímetro de su avenida.

Esta imagen que muestra una fotografía (figura 4, sin fecha) que se presume es una imagen de una ciudad europea, fue seleccionada por el alumno de secundaria para introducir el “bloque” de contenido histórico asociado al siglo XIX, con lo que se recrea el mundo urbano como un eje de interés: los rasgos de una imagen cosmopolita con presencia de una agitada vida de la clase alta.

LOS PERSONAJES DE LA REVOLUCIÓN

La elaboración de dibujos de personajes que participaron en la Revolución es recurrente en las actividades de la escuela mexicana. Los hermanos Flores Magón son personajes de la llamada etapa de “antecedentes” de la Revolución, han sido también llamados “precursores de la Revolución”, y los debates sobre la formación

y trascendencia del llamado “magonismo” es todavía un debate abierto. Los hermanos Ricardo, Enrique y Jesús utilizaron la prensa como su principal herramienta para la Revolución social, y su periódico *Regeneración* como su principal medio ideológico (Bartra, 1977).

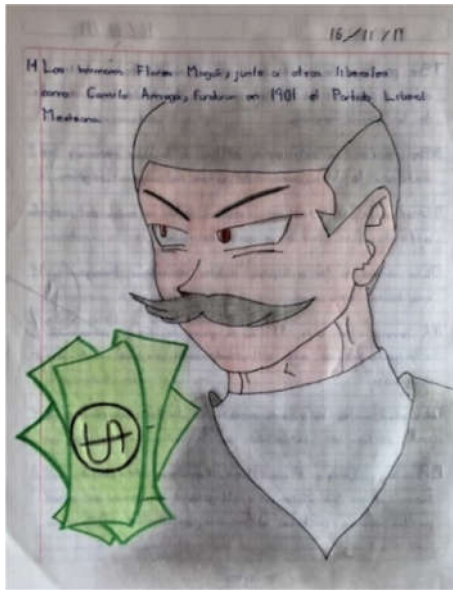


Figura 5. Dibujo de Flores Magón.
Cuaderno de Historia de México, 3° de secundaria, 2017.

La composición de este dibujo a lápiz y de textura rígida es interesante, pues entre sus elementos resaltan la mirada aguda del personaje central y el símbolo del dinero, que representa al capital. El enunciado del dibujo “Los Flores Magón, junto con otros liberales como Camilo Arriaga, fundaron en 1901 el Partido Liberal Mexicano”, identifica claramente la acción de organización política contestataria opuesta al capital, que incursiona en el movimiento político para atraer sectores liberales que le dieran fuerza en el relevo de grupos para la conducción del país en sentido opuesto a los postulados porfiristas.

De los personajes más representativos de la Revolución mexicana han sido los hermanos Flores Magón, desde libros, algunas películas y telenovelas históricas mexicanas, son héroes mediáticos. También están presentes en el imaginario histórico de los docentes de educación básica y son de los personajes más socorridos para ser ilustrados en los libros de texto y cuadernos escolares por ser considerados precursores de este hecho histórico. Por eso, los profesores promueven la reproducción de imágenes de estos personajes para resaltar su papel preponderante al inicio del periodo revolucionario. En los libros de historia como en las películas y telenovelas históricas se resalta mucho la presencia de los hermanos como líderes incorruptibles y fieles a sus ideales de lucha hasta la muerte.

El alumno dibujó un personaje más parecido a Emiliano Zapata que a Ricardo Flores Magón, más joven que Ricardo, situación muy común entre los alumnos de primaria y secundaria que confunden fechas y nombres de protagonistas históricos. El atuendo adjudicado al personaje es muy moderno para la época, pero sobresale el gesto muy profundo del personaje dibujado y los cinco billetes verdes con el signo monetario. La confusión puede deberse a que en los libros de texto se menciona el apoyo de los hermanos a la lucha zapatista y se cuenta que los Flores Magón estuvieron exiliados en California, Texas y Missouri, realizando importantes luchas políticas. Los billetes verdes señalarían probablemente su estancia en los Estados Unidos.

Esta imagen ilustra adecuadamente los diversos y, a veces, distantes significados que le atribuyen a los contenidos históricos en función no de lo que pasó históricamente, sino de lo que ya saben previamente los alumnos. Si los hermanos Flores Magón emigraron a EE.UU. seguramente ganaron algunos dólares y queda fuera toda la actividad revolucionaria, como la fundación del Partido Liberal Mexicano, que hicieron en el país vecino.

El “sufragio” y los hombres de la Revolución

Madero se posiciona como el personaje central en la búsqueda de la democracia, que permitiera el relevo político de Díaz, entronizado en la presidencia de la República, a través de procesos electorales controlados, que aducían su permanencia a una voluntad manipulada por élites económicas, políticas e intelectuales; incluso sectores amplios de estratos sociales bajos manipulados en sus necesidades primarias e ideas de anhelos democráticos.

En las versiones de la historia oficial es posible identificar que los hombres hicieron la Revolución se relacionan con la figura del revolucionario armado y la participación en el “sufragio efectivo”. Este el mensaje que aparece en el dibujo de la figura 6, que remite a un imaginario que todavía está muy presente en la reconstrucción de este movimiento. Pero la imagen devela aspiraciones de un orden democrático romantizado e infantilizado, en una percepción escolar en la que la vía armada es solo garante de la estabilidad democrática ya heredada del movimiento militar final.



Figura 6. Dibujo.
Cuaderno de Historia de México, 3° secundaria, 2018.

Con respecto a esta imagen, los sentidos que le otorga el alumno son muy claros: la Revolución mexicana se llevó a cabo por el respeto al voto del pueblo, queda muy clara la referencia al movimiento maderista de “Sufragio efectivo, no reelección” de 1910 y el personaje dibujado, que es el propio Madero (que tiene también cierto parecido con Venustiano Carranza), un personaje que además representa el periodo vital de la adultez. Aparece entonces la creencia infantil de que el motivo exclusivo de la Revolución mexicana fue la lucha por la democracia, el respeto al voto, dejando de lado otras razones como la lucha agraria, por las libertades políticas de sufragio efectivo, la asociación sindical, los derechos de los trabajadores y campesinos, la autonomía regional.

El otro sentido otorgado a esta imagen por este alumno es que la Revolución significó la lucha entre generaciones: los adultos contra los jóvenes. La imagen de Madero, que como mencionamos se parece a Venustiano Carranza, por un lado, representa la generación adulta, mientras el segundo personaje, con cara de niño aún, es mucho más joven, que representa por su vestimenta (sombrero, gabán y faja, pantalón blanco y, en lugar de huaraches, zapatos modernos), porta un fusil con sus respectivas carrilleras, y la cara de felicidad de que el voto será respetado.

Emiliano Zapata

De los personajes con mayor arraigo popular sobresale el *Caudillo del sur*, Emiliano Zapata. Impulsor de la causa agrarista, encabezó una corriente armada local que política e ideológicamente otorgó legitimidad a la Revolución mexicana en el ámbito nacional, por sus principios que recogían aspiraciones de sectores populares, en particular, el campesinado. Su arraigo fue tal que llega a definir una iconografía propia del agrarismo que pervive hasta nuestros días.

El zapatismo genera también fuertes sentimientos sociales en los que apela a la justicia, aunado a la manera como fue asesinado por los grupos armados del propio Estado revolucionario encabezado entonces por Venustiano Carranza, y por el incumplimiento del

leitmotiv del movimiento, el reparto de las tierras a los campesinos, concentradas en pocas familias de la oligarquía porfirista (Espinoza Ávila, 2019).

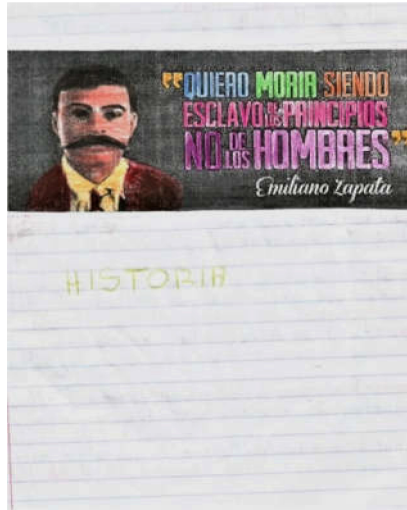


Figura 7. Emiliano Zapata.

Cuaderno de Historia de México, 3° Secundaria, 2016.

La imagen de Emiliano Zapata entra a la narrativa de la historia escolar de la Revolución mexicana a través de las portadas de los libros de texto gratuito de la primera generación, cuyos dibujos fueron elaborados por el muralista David Alfaro Siqueiros y en sus páginas interiores se reproducen diversas imágenes del *Caudillo del sur*, presente también en los murales de la Ciudad de México. El lema: “Quiero morir siendo esclavo de los principios de los hombres” (figura 7).

En el imaginario de la mayor parte de la población mexicana, Emiliano Zapata, junto con Francisco Villa, son los revolucionarios por excelencia. El profesor quiso que los alumnos recuperaran alguna frase famosa de Zapata que representara no solamente su pensamiento agrario, sino su ideario como ser humano, como

En la reseña de Madero se anota en principio: “Rico hacendado”, como signo de pertenencia a una élite que también se formó profesionalmente en Europa y Estados Unidos de América.

Sobre estos personajes, una imagen de biografías inconclusas, habla de la tarea del 13 de marzo del 2017 (figura 8). El escolar apenas alcanzó a escribir sobre Madero, Villa, Zapata, Flores Magón, pero de Obregón y Carranza solo integró las imágenes de sus rostros.

Incluso en las biografías escolares comerciales se perciben las sombras del clasismo y conservadurismo de los editores en los datos transcritos por el estudiante. Sobre Villa y Zapata pesa su “semianalfabetismo”, que conlleva a denigrarlos como “incultos”. Se agregan a sus espaldas, dentro del imaginario social, sus ocupaciones ensombrecidas por la duda de la “honorabilidad”: rebelde, bandolero, comerciante, el primero; campesino, peón, el segundo.

Sobre sus creencias, por igual se siembra la sospecha: “católico a su modo”. En las fuentes de la elaboración de las tareas se impregna la descalificación del valor de una práctica religiosa por el vínculo que llega a tenerse con un sector económico: si es alto no se cuestiona; si es medio o bajo, está bajo observancia.

La cuestión ideológica se percibe en lo político y lo religioso. Desde reformista, agrarista, magonista, socialista en las ideas de proyecto de nación; hasta católico puro, católicos no definidos y ateos, como adjetivos para ser presentados ante el colectivo. Resalta la “ideología católica” como parte del filtro que el escolar establece de la imagen que quiere proporcionar de Madero, aunado al lema que lo identificará posteriormente como “apóstol de la democracia”.

La intención del profesor en esta tabla de personajes históricos fue el análisis de seis de los principales actores de la Revolución mexicana: Madero, Villa, Zapata, Flores Magón, Obregón y Carranza. Por la información escrita por el alumno, se le pedía lo siguiente: origen social, edad, nivel educativo, ideología, religión, modo de lucha, logros en la Revolución y forma y fecha de muerte. Así, queda claro el intento del profesor por que los alumnos compararan las

características sociales e ideológicas de estos personajes para que entendieran los conflictos políticos y militares entre ellos, a partir de sus orígenes sociales y formas de pensar y creer.

El alumno, por su parte, escribió los datos solicitados, dejando en blanco solo los dos últimos personajes. La información que colocó en cada columna fue correcta y precisa, aunque le faltó un poco de organización. El objetivo de aprendizaje se logró por la información que escribió el alumno y fue una actividad para el desarrollo del pensamiento crítico, posiblemente le faltó ahondar más en las contradicciones sociales, pero el intento de transformar la forma de enseñanza y que el aprendizaje sea más significativo es posible.

Efemérides de la Revolución

En la iconografía revolucionaria, las efemérides pretenden destacar personajes distantes del sentimiento de justicia social colectivo y de los sectores pobres y marginados, plasmándose en los cuadernos escolares tareas en que actores, todavía convulsamente, llevan a la institucionalidad del movimiento.

La imagen de la figura 9 alude a una continuidad de la estafeta de mando mediada ya no por principios revolucionarios sino por el ejercicio del poder, con independencia de la presencia de valores como libertad y tolerancia, que en el fondo eran irrelevantes en un trayecto en que el principal era cumplir planes y acuerdos contruidos por personajes en el afán de lograr hegemonía. El color de las líneas en rojo deja una vista a los procesos de sucesión manchados de sangre en un momento histórico en que la lucha por el poder era encarnizada y violenta.

La escuela, en general, no puede estar libre del modelo impuesto por planes y programas de la asignatura de Historia, y aunque la historiografía ofrecida en los libros de texto ha sufrido modificaciones sustanciales, sigue, con respecto al tema de la Revolución mexicana, sobredimensionando la historia política. Por ello, a los diferentes planes (San Luis, Ayala, Agua Prieta) se les da un espacio

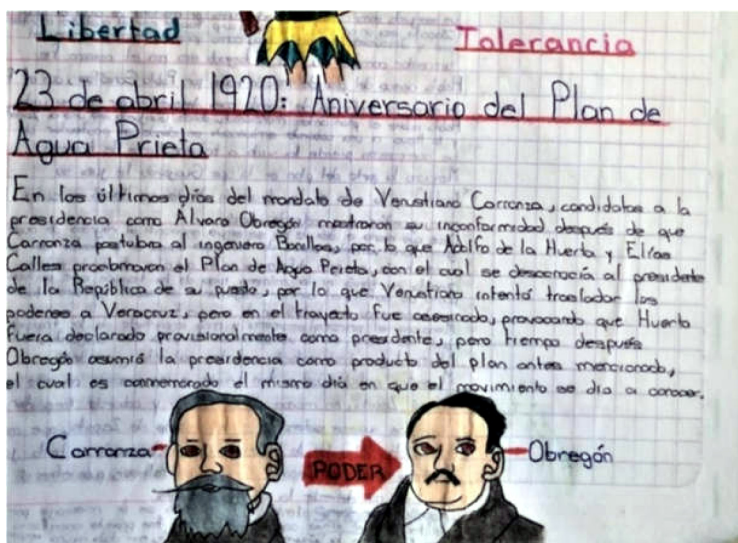


Figura 9. Aniversario el Plan de Agua Prieta.
Cuaderno de Historia de México, 3° Secundaria, 2016.

en el índice de este tema, que habla precisamente de las desavenencias políticas de dos personajes norteros, Carranza y Obregón, que se disputan el poder político después del triunfo militar y político sobre Zapata y Villa.

El alumno transcribe la información del libro de texto respectivo sin el adecuado contexto de una lucha política e ideológica aún en el seno del grupo triunfante militar y políticamente: el grupo nortero. Narra exclusivamente los hechos “tal como ocurrieron”, ese es su sentido, narrar la historia tal como sucedió entre personas concretas: Carranza, Obregón, De la Huerta y Calles. La historia que recupera este alumno es una historia palaciega en la cual solo los políticos actúan en función de sus intereses personales.

Las efemérides patrias se consideran un dispositivo ideológico cuya función es conformar y fortalecer las identidades nacionales (Godino, 2009). Son en su mayoría relatos estáticos e inmóviles, alejados de los intereses de los adolescentes que cursan la escuela

secundaria. Este conjunto de prácticas escolares tenía una clara función de socialización de los relatos históricos, de uniformidad de los mismos en las instituciones escolares del país, hoy se ven cuestionados en los escenarios educativos (p. 12).

La Revolución en la línea del tiempo “Edad contemporánea”

La vigencia de los valores de la Revolución mexicana da cuenta de un proyecto de nación en construcción, en el que la prefiguración de su legado estará siendo percibida y recreada por la labor de la escuela pública, principalmente. En las imágenes, producciones escolares, discursos reproducidos como tareas, adornados y simples, se hace presente un proyecto de nación lineal y multiforme, que cobra nuevo rostro en tanto aparece un nuevo acontecimiento en la escena. Anteponiendo en la línea un acontecimiento en el ámbito de la tecnología, el vuelo del primer aeroplano, la Revolución mexicana irrumpe contraria a la modernidad, atendiendo los sentimientos mayoritarios de justicia en el mundo del trabajo en el campo y en los centros de producción minera y fabril con Cananea y Río Blanco como telón en los acontecimientos sociales.

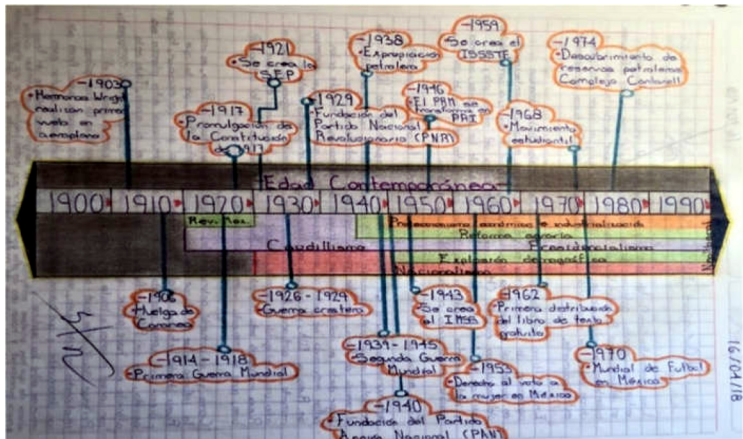


Figura 10. Línea del tiempo.
Cuaderno de Historia de México, 3º Secundaria, 2018.

En la línea de tiempo de la figura 10 se asoman los visos de la búsqueda de la institucionalidad política y se prefigura un sistema político electoral al estilo estadounidense, compuesto con solo dos partidos, el Demócrata y el Republicano, y en México solo se visibiliza el Partido Revolucionario Institucional y el Partido Acción Nacional. En esa línea los vacíos sobre el movimiento agrarista también son acompañados por la ausencia visual de fuerzas políticas partidistas como el Partido Comunista Mexicano.

La edad contemporánea se inaugura con el campeonato mundial de futbol y la abundancia petrolera que representa el descubrimiento de un nuevo y rico yacimiento de petróleo. Encarnan la emergencia de una sociedad de masas y un Estado benefactor que pretende cubrir el bienestar social haciendo uso de los recursos naturales que le provee su territorio.

Visualmente la Revolución mexicana se identifica con una marca de la “Huelga de Cananea”, y abre caminos con la promulgación de la Constitución de 1917, llegando hasta la distribución de los primeros libros de texto y el movimiento estudiantil del ‘68 como parteaguas de la democracia moderna en el México contemporáneo.

Las líneas del tiempo son una de las herramientas más recomendadas para comprender el tiempo histórico y que permiten determinar cuánto duró un periodo histórico, qué sucedió y cuándo en ese periodo, qué pasó antes y después, hechos simultáneos en otras partes o países del mundo (diferentes o parecidos) y hechos históricos sincrónicos y diacrónicos. Pero pocos profesores de educación básica saben realmente enseñarlas. Sin embargo, el profesor que solicitó esta línea del tiempo tiene claro el uso en varios sentidos de esta técnica didáctica: señala por décadas los principales hechos históricos (1910, 1920, 1930, 1940...), pero además pide señalar cuánto dura un periodo histórico: Revolución mexicana (1910), caudillismo (1910-1940), presidencialismo (1940-1990), Reforma Agraria (1935-1990), proteccionismo económico e industrialización (1940-1990), explosión demográfica (1940-1990), Nacionalismo (1940-1990) y después de esa fecha Neoliberalismo.

Aunque la línea elaborada por el alumno se acerca al modelo que debería trabajarse de manera adecuada, es al mismo tiempo compleja para la edad de los alumnos de secundaria (entre 12 y 15 años). Se podría afirmar que cumplió con una expectativa de una buena línea del tiempo, pero solo un estudio más adecuado (con una entrevista clínica aplicada por Piaget) posibilitaría identificar qué tanto aprendió el alumno, si realmente la complejidad de esta línea le proveyó conocimientos sólidos del tiempo histórico. Este tipo de línea se encuentra en el libro de texto de *Vida y cultura 2. Historia de México* de la Editorial Ríos de Tinta, editado en el 2019, muy diferente a las propuestas en otros libros de texto.

Imágenes de ideas y evocaciones

En México la caricatura política siempre ha tenido un alto contenido crítico. Un caricaturista reconocido en este ámbito fue Eduardo del Río, mejor conocido como *Rius*. Sus obras fueron usadas por algunos profesores para fomentar el pensamiento crítico, como es este caso: cuestionar la Constitución de 1917, que para algunos historiadores fue el final de la Revolución mexicana.

Entre los cuadernos escolares analizados se encontró uno donde el profesor intentó formar el pensamiento crítico pidiendo no solo información, sino que el alumno reflexionara sobre algunos temas y, como en este caso, su impacto a finales del siglo XX (la imagen de Carlos Salinas, que gobernó de 1988 a 1994). Hay que hacer hincapié en que esta intención no estaba presente en los cuadernos de otros alumnos. El intento era confrontar la visión del libro de texto con el pensamiento muy crítico de Rius; fue clara esta intención, de crítica a la Constitución que emergió de la lucha armada y que marcó en sus artículos más citados la reforma agraria y los derechos de los trabajadores (figura 11).

El alumno resalta algunas cosas interesantes de estas caricaturas: que diversos grupos sociales no estuvieron presentes en la elaboración y aprobación de la Constitución de 1917, tanto las fuerzas revolucionarias (villistas, zapatistas) como del antiguo régimen



Figura 11. Ilustración.
Cuaderno de Historia de México, 3° Secundaria, 2016.

(conservadores clericales) y mucho menos indígenas ni mujeres, y cómo, durante los gobiernos posrevolucionarios, los artículos más avanzados y, en general, los postulados que fortalecían la función gubernamental regulatoria, fueron reducidos, reformulados o de plano eliminados en lo que se ha llamado el *periodo neoliberal*.

Lo subrayado por el alumno, aunque también hay partes tachadas, permite suponer que a partir de la Constitución de 1917 se creó un documento fundamental que creó un cierto tipo de país, pero que en el transcurso de los siguientes años fue seriamente modificado. La enseñanza de la caricatura está subrayada por el alumno: “¡Sus reformas a varios artículos regresaron el país a los tiempos de la Colonia y el Porfiriato, coño!”.

En ocasiones, las instrucciones de los docentes son traducidas en otras a partir de los intereses y expectativas de los alumnos y, no en pocas ocasiones, a los materiales a los que tienen acceso en sus casas. En esta imagen, previamente hay un organizador gráfico que menciona las fuerzas beligerantes durante la Revolución mexicana: hay una referencia a Madero de que los campesinos recuperarían sus tierras, que los hacendados verían nacionalizadas sus propiedades

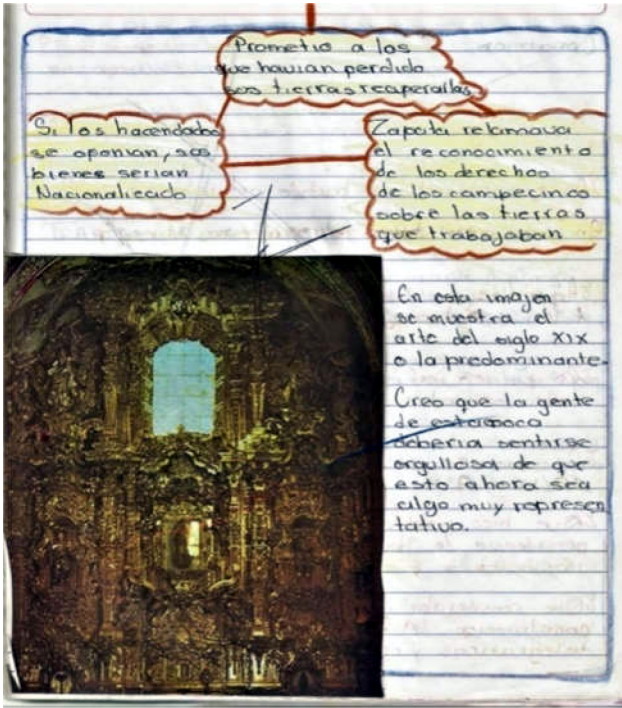


Figura 12. Ilustración en organizadores gráficos.

y que Zapata reclamaba el derecho de los campesinos a las tierras que trabajaban.

El profesor pidió algún elemento cultural de la época revolucionaria (muy rica en imágenes, fotos, corridos), como una forma de hacer hincapié en que los movimientos sociales generan también aspectos culturales o contraculturales. El alumno puso como ejemplo de esto un atrio (figura 12), que no se ha ubicado como elemento cultural de esta etapa histórica y, además, resalta que es del siglo XIX (cuando la Revolución se dio a inicios del XX) y remarca que la gente debe sentirse orgullosa de algo que es representativo, sin ubicar que la imagen no corresponde al tema ni al periodo. El alumno básicamente coloca la imagen por cumplir con la tarea solicitada.

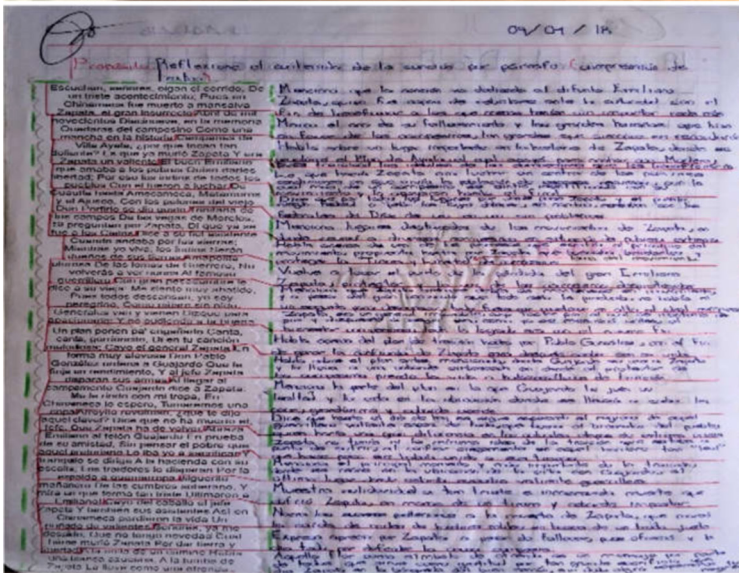
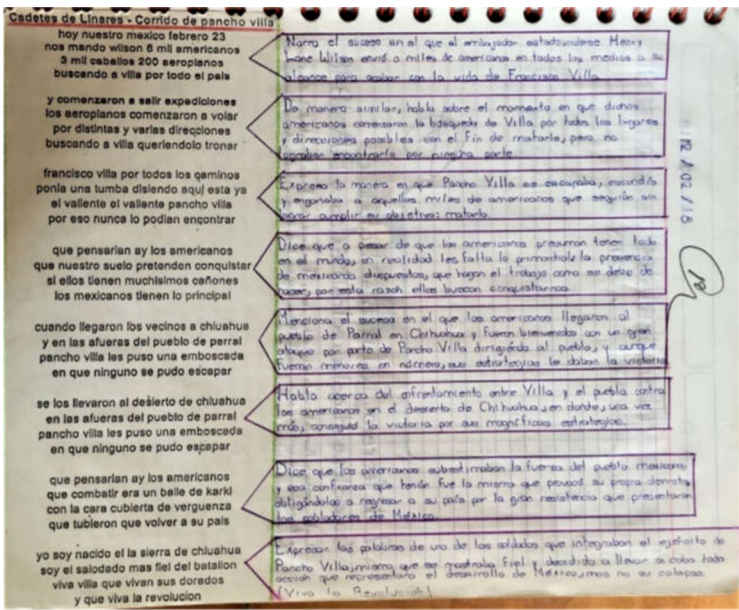


Figura 13. Cuaderno de Historia de México, 3° Secundaria, 2017.

Imágenes y corridos revolucionarios

La Revolución mexicana además de ser un escenario de la lucha por la tierra y la libertad contribuyó al surgimiento del *corrido* mexicano, género musical que abordaba temas como los problemas agrarios, el ferrocarril, la religión, o narraba las hazañas de los héroes y traidores del movimiento que comenzó el 20 de noviembre de 1910 (INAH, 2009).

Los corridos son una manifestación artística por excelencia de la Revolución mexicana. No es el único periodo histórico que generó este tipo de expresión musical, pues el Instituto Nacional de Antropología e Historia y otras personas han recuperado corridos de la Independencia y de la invasión francesa. Hay todo un legado musical que ha acompañado a los periodos históricos más recordados en el imaginario social del pueblo mexicano.

La intención del profesor fue impulsar una variación en las fuentes históricas de uno de los personajes más representados en la imaginación popular: Francisco Villa, en un hecho que exalta la valentía y la capacidad para evadirse de las autoridades de este personaje. Por ello les da a analizar el corrido de Los Cadetes de Linares. El corrido está dedicado a la intervención estadounidense para capturar a Villa, después del ataque al poblado de Columbus, Texas, que nunca rindió la meta esperada: la captura del caudillo.

Sin embargo, el alumno explica en el primer párrafo, con sus propias palabras, lo que dice el corrido (figura 13). En el segundo párrafo comenta que, si bien los americanos tienen muchas cosas, les falta quién les trabaje y por eso tratan de conquistarnos (un hecho histórico explicado en términos del presente). El tercero hace hincapié en las estrategias de Villa, pues aunque sus fuerzas son reducidas, le dan la victoria. En el cuarto afirma que fue la fuerza del pueblo mexicano lo que no permitió al ejército americano su meta, por lo que tuvieron que regresar a su territorio. En el último menciona que el soldado estaba decidido a hacer todas las acciones para el desarrollo de México, pero no a su colapso.

Tal como lo hemos mencionado en los primeros apartados, el cuaderno escolar nos permite identificar lo que los alumnos de secundaria construyen como significados propios acerca de los hechos históricos, en este caso, de nuestro país. Es una fuente invaluable para conocer sus propias interpretaciones, que algunas veces están alejadas de lo establecido en los libros de texto, cuyos contenidos ya han sido modificados didácticamente, y por ello alejados de los nuevos conocimientos y debates acerca de la historia de México.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia de México ha estado circunscrita a dos puntos de vista: el oficial y el crítico. Desde el punto de vista oficial, la enseñanza de esta disciplina ha sufrido diversos cambios desde inicios del nuevo siglo; en el 2007 establecía la Secretaría de Educación Pública como objetivo, entre otras cosas, la formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2007, p. 9), implementado el enfoque por competencias que intentó propiciar una enseñanza más formativa que informativa y doctrinaria. En el 2019, con el programa de la Nueva Escuela Mexicana promovía el fomento de la identidad con México, amor a la patria, aprecio a su cultura, conocimiento de su historia, y otras cosas (Latapí, 2021).

Desde el punto crítico, se ha tachado lo anterior como una función político-ideológica en la cual la historia se consolida como una versión que no pretende problematizar la realidad sociohistórica presente, ni fomentar en los alumnos el conocimiento de las maneras de proceder y pensar del conocimiento histórico, mucho menos fomentar una conciencia crítica de la sociedad; el objetivo oficial es presentar en los contenidos escolares el conjunto de hechos de una historia común que nos haga y defina como mexicanos y nos diferencie de los “otros” (Sotelo, 2012, p. 93).

Entre estas dos posturas, el análisis de los cuadernos escolares de Historia devela lo que realmente está pasando en la enseñanza de la historia, a través de las actividades solicitadas por los profesores

y plasmadas en los cuadernos por los alumnos de nivel secundaria en México. Los hallazgos hasta el momento muestran que hay que revisar críticamente las dos visiones anteriores porque han dejado de lado a los principales actores que participan concretamente en la enseñanza de la historia: los profesores y los alumnos.

Del lado de los profesores, las actividades muestran, como se ha afirmado en otras partes del mundo, un viraje hacia el mayor uso de diversas imágenes (mapas, caricatura política, dibujos, organizadores gráficos, ilustraciones, líneas del tiempo) que han hecho más atractiva la enseñanza. Sin embargo, las concepciones de qué es la historia, cómo debe enseñarse y el conocimiento histórico de los profesores imponen serias limitaciones. En los materiales analizados, las contradicciones sociales, que son el motor de la historia, no son ni siquiera mencionadas, la concepción de la historia sigue siendo lineal, se resalta la presencia de los personajes y no de grupos sociales, hay mayor énfasis en la historia política que en los grupos sociales. Hay que señalar que, entre los materiales analizados, un profesor se esforzó por desarrollar pensamiento crítico, haciendo reflexionar a sus alumnos acerca de los hechos históricos.

Por el lado de los alumnos, sus conocimientos previos acerca del desarrollo histórico de México, son débiles. Interpretan en función de los problemas actuales y tienden a copiar contenidos e imágenes de los libros, sin cuestionar aspectos históricos ni las razones de los cambios; más bien centrándose en los personajes políticos. Puede concluirse que la incorporación de imágenes e ilustraciones indican poco interés de los alumnos hacia la historia.

Finalmente, en los debates sobre la enseñanza de la historia y su función pedagógica se cuestionan los contenidos con poca o nula relación con los estudiantes en las escuelas de educación básica, para quienes la cultura visual tiene ya una presencia indiscutible que permitiría la construcción de nuevas interrogantes sobre el pasado reciente.

Giovanni Sartori (1997) advertía que la revolución multimedia tendría que ir acompañada de una apropiación y lectura crítica de

las imágenes que circulan en distintos formatos, plataformas y actualmente redes sociales. “Ver sin entender” era el riesgo que Sartori anotaba hace casi tres décadas y que hoy enfrenta la escuela como un dilema en la formación de ciudadanos críticos.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Ávila Espinoza F. A. (2019). *Los orígenes del zapatismo*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bartra, A. (1977). *Regeneración, 1900-1918: la corriente más radical de la Revolución mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*. México: Era.
- Banadelli, A. M. (2020). Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica. *Revista Brasileira de História da Educação*, (20). DOI: 10.4025/rbhe.v20.2020.e101.
- Borregales, Y. (2017). Importancia de la caricatura como fuente de conocimiento histórico. *Tiempo y Espacio*, 27(68), 111-128. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962017000200007&lng=es&tng=es.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Diccionario Akal de Filosofía (1999). *Peirce, Charles S(anders)* (R. Hilpinen, R. Audi, eds.; trad. H. Marraud y E. Alonso). Madrid, España: Akal.
- Correa Ramírez, A. F., Duque Higueta, J. E., y Tabares Ospina, A. (2018). El cuaderno escolar: una radiografía de las ciencias sociales. En J. C. Ramos Pérez, A. Cely Rodríguez, N. Moreno Lache y C. Zambrano Barrera (comps.) (2018). *IX Encuentro Nacional de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Ciencias Sociales: ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes?* Bogotá D. C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2015). Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera ikastola (década de los sesenta del siglo xx). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. España, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 1 (sección 1). Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=iconograf%C3%ADa+en+cuadernos+escolares&btnG=.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona, España: Grijalbo Mandadori.
- Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (18), 131-146 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800006.pdf>.

- Fernández, M. del C., Welti, M. E., y Biselli, R. (2008). Los cuadernos escolares de la Escuela Serena: un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 4(3), 343-358. Recuperado de: <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Perspectivas%20teorico%20metodo%20C3%B3gicas/FernandezWeltiBiselli.pdf>.
- Fernández, M. C.; Welti, E., y Biselli, R. (2010). La fuerza de la imagen en los cuadernos escolares de la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950). En J. Meda, D. Montino y R. Sani, *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries* (pp. 847-864). Macerata: Univesita di Macerata.
- Florescano, E. (coord.) (2009). *Arma la historia. La nación mexicana a través de dos siglos*. México: Grijalbo.
- Godino, C. M. B. (2009). Efemérides patrias. Análisis de su génesis y cambios en la institución educativa. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (40), 1-15. Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/bgodino.pdf>.
- Gómez Carrasco, C. J., y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 17-29. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>.
- Gómez-Quinones, J. (2015) *Teorizando sobre la Revolución mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2009). *Corridos de la Revolución*. Recuperado de: <https://www.inah.gob.mx/boletines/3759-corridos-de-la-revolucion>.
- Latapí, P. (2021, abr. 21). *Y de nuevo la polémica de la historia y sus libros*. Educación futura. Periodismo de interés público. Recuperado de: <https://www.educacion-futura.org/y-de-nuevo-la-polemica-de-la-historia-y-sus-libros/>.
- Larousse (1996). *Pequeño Larousse ilustrado*. París, Francia: Larousse.
- López-Majón, A., y Postigo, Y. (2016) ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 84-100. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/920/92043276007.pdf>.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(3), 139-165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161037006.pdf>.
- Mendoza Ramírez, M. G., Cruz Bustos, R., y Huerta González, R. (2020). La colección digital de cuadernos de historia en la educación básica: una fuente

- documental para la investigación de las prácticas escolares en México. *Revista RedCA*, 3(20), 79-102. Recuperado de: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15464>.
- Mendoza Ramírez, M. G., Huerta González, R., y Cruz Bustos, R. (2021). La consumación de la independencia en producciones escolares de secundaria del siglo XXI en México. *Korpus*, 1(3), 463-490. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/korpus21202152>.
- Recio Mir, Á. (2015). Alamedas, paseos y carruajes: función y significación social en España y América (siglos XVI-XIX). *Anuario de Estudios Americanos*, 72(2). 515-543. Recuperado de: <https://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/658/661>.
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2007). *Programas de estudios 2006. Historia*. México: SEP.
- Sotelo, J. (2012). Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana. En S. Pla, X. Rodríguez Ledesma y V. Gómez Gerardo (coords.) *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 91-95). Ciudad de México: UPN.



ISBN: 978-607-99647-4-0

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Evangelina Cervantes Holguín (2022).

La Escuela Mixta no. 2 Notas de la educación en Ciudad Juárez,
Chihuahua (1905-1914).

En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura
escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 321-342)
[colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México:
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

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

LA ESCUELA MIXTA NO. 2.
NOTAS DE LA EDUCACIÓN
EN CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA
(1905-1914)

Evangelina Cervantes Holguín

El devenir educativo en Ciudad Juárez constituye un tema pendiente en el “camino largo y difícil [...] que los historiadores de la educación [en Chihuahua] han recorrido” (Trujillo, Pérez y Hernández, 2012, p. 99). Además, a la ausencia de trabajos sobre la historia de la educación en la región se suman dos circunstancias: primero, la carencia de una política estatal encargada de promover la conservación y protección del patrimonio histórico educativo (PHE), y segundo, el valor anecdótico o memorial que la sociedad otorga a “elementos patrimoniales muebles de las escuelas” (Mancera-Valencia, 2012, p. 16).

El patrimonio cultural —en cuyo término se incluye el educativo/escolar— de las ciudades del desierto chihuahuense ha sido objeto “de desprecio y destrucción” (Mancera-Valencia, 2012, p. 20). Por ello, son útiles los esfuerzos para localizar, catalogar, proteger, conservar, difundir y utilizar el PHE de la entidad, ya sea en la generación de conocimientos como en el diseño de herramientas para promover la educación patrimonial.

Centrar la atención en el PHE permite promover “la interpretación de la cultura y la educación histórica de los ciudadanos y de los actores que intervienen en [ella]” (Escolano, 2010, p. 46).

Así, el presente trabajo tiene como objetivo recuperar la historia de la Escuela Oficial Mixta No. 2 en Ciudad Juárez, Chihuahua, a partir del libro de noticias elaborado por su directora durante el periodo de 1905 a 1914. Este libro, en tanto producción personal/institucional, constituye un elemento de la cultura escolar, en específico del patrimonio material/tangible, que alude “y permite identificar ciertos procesos históricos y determinadas necesidades socioculturales [...] que responden a ideas y políticas educativas específicas” (Mancera-Valencia, 2012, p. 17).

El presente trabajo se adscribe a la investigación histórico-patrimonial en educación que refiere a un conjunto de pautas y directrices metodológicas para analizar, recuperar y difundir el PHE, así como el significado que las personas le otorgan (Cervantes, 2016). En el marco de la etnohistoria, la cultura escolar integra múltiples experiencias, objetos, habilidades, herramientas y rituales que, en conjunto, “son elementos identitarios de la memoria de la profesión docente” (Escolano, 2010, p. 49).

La atención se dirige al ámbito material/tangible del PHE que incluye un sinnúmero de experiencias y acontecimientos, como: boletas de calificaciones, fotografías, programas de eventos escolares, minutas de reuniones, cuadernos de apuntes, libros y cuadernos de trabajo, entre otros (Mancera-Valencia, 2012). En específico, el trabajo analiza el Libro de Noticias elaborado por la profesora Luz C. Maese durante el tiempo que fungió como directora de la Escuela Oficial Mixta No. 2. Si como afirma Escolano (2010) “han sido las manos y las herramientas que inventamos y usamos las que han cambiado nuestra relación con el mundo y las que han dado lugar a nuevas interacciones entre el cuerpo y el entorno” (pp. 49-50), la escritura es más que un modo de comunicar, es un elemento de identidad narrativa—incluso estética— que devela una forma de responder a los problemas de una época. Con todo, la escritura es tanto materialidad real y simbólica en la que se sustenta “la cultura empírica del mundo de la escuela en el que hemos vivido ciclos decisivos de nuestra vida” (p. 51).



Figura 1. Sello de la Escuela Oficial Mixta No. 2.

La presentación de los resultados se realiza atendiendo a dos criterios: temporal y biográfico. En principio, se busca dibujar una línea de tiempo que permita reconstruir la historia de la Segunda Escuela Mixta en la ciudad, a la vez que se describen trazos de la cultura escolar a partir de las noticias registradas por la profesora Maese.

LAS ESCUELAS MIXTAS EN CIUDAD JUÁREZ

La villa Paso del Norte, hoy Ciudad Juárez, inicialmente fue una población con campos agrícolas alrededor del río Bravo y dos acequias principales: la Acequia del Pueblo y la Acequia Madre. En general, la vida de la comunidad se organizó en partidos, que

llevaban originalmente nombres como: “La Playa”, “Chamizal”, “Barreal”, “Álamo Gacho”, “Calaveras” y “del Charco”. Estos fueron cambiados a propuesta de Jesús Escobar y Armendáriz en 1867, por los nombres de los personajes del juarismo, algunos de los cuales también acompañaron al benemérito en su peregrinación hasta la antigua villa: Lerdo, Mejía, Doblado, Romero, Escobedo, La Fuente y Díaz [Sánchez, 1998, p. 28].

A finales del siglo XIX la zona urbana de la ciudad llegaba hasta la calle 5 de Mayo; fuera de los límites, la comunidad rural estaba rodeada de campos de trigo y algodón (Rodríguez, 1994) y allí, una pequeña finca de adobe, “ubicada en la zona del camino De la Fuente, entre las acequias Doblado y Del Charco, allá lejos, hacia donde salía el sol” (Pérez, 2001, párr. 4), serviría para albergar a la segunda Escuela Mixta en la ciudad, hoy Escuela Primaria Nicolás Bravo No. 2349.

Tabla 1. Cuadro de las escuelas mixtas que hay en el Distrito Bravos con expresión de los alumnos que a ellas concurren y los profesores que las atienden.

Escuelas mixtas	Matriculados	Asistencia media	Carácter del empleado	Nombres	Sueldo mensual
Ciudad Juárez					
Primera Escuela mixta					
1	50	36	Directora	Srita. Guadalupe A. Jaramillo	\$ 25
Segunda Escuela mixta					
1	65	40	Directora	Srita. Beatriz Gutiérrez	\$ 35
Total: 2	115	76			

Fuente: Ahumada, 1896, p. 260.

Para entonces, la niñez juarense que radicaba en el núcleo de la ciudad tenía a su disposición diversas escuelas con una oferta “adecuada y suficiente para la población urbana” (Pérez, 2001, párr. 3). Sin embargo, para las niñas y los niños de la periferia rural “era materialmente imposible viajar hasta ‘la gran ciudad’” (párr. 4). Así, en 1885, se fundó la Escuela Mixta que, “a falta de un edificio propio comenzó a funcionar en una casa de adobe prestada por el señor Manuel Azcárate” (párr. 6).

Durante el periodo gubernamental del coronel Miguel Ahumada (1892-1903) el interés se centró en el ramo de la instrucción pública, especialmente, en “la construcción y reconstrucción de las escuelas primarias... [por ejemplo] se construyeron escuelas para niños en Ciudad Juárez... [así como] edificios escolares para niñas” (Revista ilustrada, 1906, pp. 261-262). De acuerdo con la Ley de Instrucción Pública de 1897 (1900), las escuelas primarias

oficiales eran de tres clases (art. 12), con atención diferenciada por sexos, salvo aquellos casos donde esto fuera imposible, se establecían escuelas mixtas de tercera clase a cargo de profesoras (art. 13).

En 1899, una nota en *El Paso Daily Times* (1899) destacaba los esfuerzos del presidente Porfirio Díaz y del gobernador Miguel Ahumada en materia educativa. Según el diario, en Ciudad Juárez las escuelas públicas atendían a una matrícula de 600 estudiantes; la instrucción, a diferencia de las instituciones en El Paso, se realizaba en cuatro años con cursos de aritmética, geografía, historia de México, español, química, moral, entre otras. Las escuelas mixtas, a cargo de las señoritas Guadalupe Jaramillo y Luz Maese, con cuatro asistentes cada una, se ubicaban en edificios viejos e inferiores. El dinero asignado para el financiamiento educativo era de \$1,500 mensuales, de los cuales \$1,000 se destinaban al salario de maestros, la compra de equipo, entre otros gastos.

Para 1900 en el país existían “317 escuelas mixtas, 502 de varones y 502 de niñas” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1900, p. 365), mientras en el Estado de Chihuahua existían 131 escuelas primarias oficiales de ambos sexos: 85 de niños, 30 de niñas y 16 mixtas que, en conjunto, atendían a una población escolar de 17,724 alumnos; además de 28 escuelas particulares incorporadas: 18 de niños, 8 de niñas y 2 mixtas, con una matrícula total de 3,916 alumnos. En Ciudad Juárez existían cinco escuelas oficiales: dos de niños, una de niñas y dos escuelas mixtas, estas últimas a cargo de las profesoras Jaramillo y Maese (Ahumada, 1900).

Tabla 2. Datos de la escuela con número de alumnos, nombres de profesores y sueldos.

Escuela	Matriculados		Carácter del empleado	Nombres	Sueldo anual	Financiamiento
	Hom- bres	Muje- res				
1a. Mixta	36	49	Directora	Srita. Guadalupe A. Jaramillo	540	Estatal
			Ayudante	Srita. Herlinda Varela	300	Estatal
2a. Mixta	34	31	Directora	Srita. Luz Maese	540	Estatal
			Ayudante	Srita. Florencia Maese	300	Estatal

Fuente: Elaboración propia con datos de Ahumada, 1900, p. 207.

Como muestra de la vida escolar, el 28 de julio de 1902 tuvieron lugar las *Fiestas Escolares* que, de acuerdo con los artículos 118 y 119 del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública del Estado de Chihuahua (Ahumada, 1900), permitieron

dar á conocer á los padres de familia y al público los adelantos de la juventud, á la vez que los métodos modernos seguidos en la enseñanza; y las pruebas que en estos actos dieron los profesores de su dedicación y los alumnos de su aprovechamiento [p. 132].

Al respecto, *El Paso Herald* (1902) informaba del programa especial que las escuelas de Ciudad Juárez habían preparado en honor al gobernador Ahumada. En el evento, presidido por Valentín Oñate, participaron estudiantes y docentes de las escuelas en la ciudad (ver tabla 3). Si bien, por norma, la fiesta escolar debía realizarse durante los primeros días del mes de junio, la celebración se aplazó a fin de que pudiera estar presente el gobernador del estado, quien solo presidía las fiestas escolares realizadas en la capital (art. 121).

A partir de 1903 aparece como “Escuela Oficial Mixta No. 2”, denominación que se utilizó hasta 1906.

Tabla 3. Relación de escuelas oficiales en Ciudad Juárez (1903).

Escuelas	Director
Oficial de Niños No. 1	Leopoldo Rodríguez Calderón
Oficial de Niños No. 2	Manuel Gómez Maya
Oficial de Niñas No. 3	Srita. Juana Ursúa
Oficial Mixta No. 1	Srita. Guadalupe A. Jaramillo
Oficial Mixta No. 2	Srita. Luz Maese

Fuente: Ruhland y Ahlschier, 1903, p. 215.

Según la información estadística de 1905, en el estado existían 125 escuelas mixtas, de ellas 6 en el Distrito Bravos (Ponce de León, 1905). A finales de ese año, con motivo de las Fiestas de Aniversario o Fundación de Ciudad Juárez, que se realizaban alrededor del 8 de diciembre e incluían la llegada de la “feria, danzas de ‘Matachines’, serenatas, bailes” (Sánchez, 1956, p. 247), algunos de los 998

alumnos de las escuelas públicas de la ciudad participaron en el programa organizado por el personal directivo conformado por las profesoras Concepción Núñez, Hermelinda Varela Lucero y Luz C. Maese, así como los profesores Jacinto E. Téllez y Enrique E. Téllez (Chávez, 1959; El Paso Herald, 1905).

A partir de 1906 las escuelas a cargo del Estado aparecen con un número oficial que les identifica como parte del naciente sistema educativo estatal. Las instituciones en el Distrito Bravos se enlistan en la tabla 4, entre las que destaca la ahora “Escuela Mixta No. 31”.

Tabla 4. Escuelas oficiales en el Distrito Bravos.

Número y localización	Nombre del director/a
Escuela No. 28 de Ciudad Juárez	Jacinto E. Téllez
Escuela No. 29 de Ciudad Juárez	Concepción Núñez
Escuela No. 30 de Ciudad Juárez	Hermelinda V. Lucero
Escuela No. 31 de Ciudad Juárez	Luz C. Maese
Escuela No. 32 de Ciudad Juárez	Enrique Téllez
Escuela No. 33 de Carrizal	Jesús L. Martínez
Escuela No. 34 de Guadalupe	Primitivo Barrera B.
Escuela No. 35 de San Ignacio	Lucía Silva
Escuela No. 36 de Villa Ahumada	Vicenta Gómez
Escuela No. 37 de Villa Ahumada	Carlos Delgado
Escuela No. 38 de Zaragoza	Florencia Maese

Fuente: Gobierno del Estado, 1906, p. 188.

Entre los eventos históricos de mayor trascendencia en la región se ubica la fiesta nacional correspondiente al primer centenario del natalicio del *Benemérito de la patria*, ciudadano licenciado Benito Juárez. Este acontecimiento provocó en la ciudad diversas actividades entre las cuales destacaron aquellas protagonizadas por el alumnado de las 11 escuelas primarias en el Distrito. En particular, la Escuela Mixta No. 31 participó en la primera parte del programa con el número “IV. ‘A Juárez’ recitación por la niña Josefa C. Maese” (Gobierno del Estado, 1906, p. 88).

En opinión de Ahumada (1900), la extensión territorial del estado de Chihuahua significaba un importante desafío para la instrucción pública, en tanto “no sería posible establecer escuelas de primera clase en todos los pueblos por falta de profesores, ni las rentas públicas podrían sostener el crecido gasto que ellas demandan” (p. 14). Para 1907 existían 127 escuelas mixtas en la entidad, de ellas 6 en el Distrito Bravos (ver tabla 5).

Para 1909 se informaba que las escuelas mixtas habían “funcionado en el año de una manera regular, sin haber habido dificultades, y habiéndose continuado la sustitución en ellas de maestros por maestras, que constituye el personal más idóneo para esta clase de escuelas” (SIPBA, 1910, p. 215). Ante el movimiento revolucionario de 1910, Ciudad Juárez se convirtió en el escenario principal debido a su papel en el tráfico de provisiones y armas. El inicio

Tabla 5. Número y calificación de las escuelas mixtas del estado al empezar el año escolar de 1907.

Distritos	Escuelas mixtas			Total
	1a. clase	2a. clase	3a. clase	
Andrés del Río			11	11
Arteaga			7	7
Bravos		3	3	6
Camargo			9	9
Galeana		2	2	4
Guerrero		1	16	17
Hidalgo			21	21
Iturbide		1	18	19
Jiménez			5	5
Benito Juárez			16	16
Mina	1		5	6
Rayón		1	5	6
Totales	1	8	118	127

Fuente: Elaboración propia con datos de DGIP, 1908, p. 25.

del siglo XX marcaba el comienzo de un proceso de crecimiento económico que fue truncado por la Revolución (Bustillos, 1999). La ocupación de distintas fracciones de las tropas revolucionarias y de los ejércitos federales provocaron problemas políticos, económicos, sociales y educativos. En la Escuela Mixta No. 31 se registró una “gran cantidad de faltas, solicitudes de permisos, ausencias largas o cortas [...] por parte de maestros y alumnos, que preferían quedarse en casa que andar hasta la escuela, en cuyo camino abundaban los peligros” (Pérez, 2001, párr. 7).

Gradualmente, el servicio educativo superó la desorganización “que la rebeldía ocasionó [...] en muchos puntos del Estado” (SI-PBA, 1913, p. 847). Para ello,

La reorganización principalmente ha consistido en dotar a los planteles de sus respectivos directores y ayudantes, en proporcionarles los útiles necesarios para sus labores escolares, en reparaciones hechas a los edificios de las mismas escuelas y en algunas mejoras introducidas en el mismo ramo, en todo lo cual se invirtió la suma de \$616.50.

De las 269 escuelas que figuran en el Presupuesto de Egresos, están funcionando actualmente: De niños, 43; De niñas, 45; Mixtas, 106, que hacen un total de 194 [p. 848].

En general, las escuelas mixtas tenían como propósito acostumbrar “a los niños á tratar á las niñas con delicadeza, respeto y cortesía, tendiendo (...) á cultivar en el hombre ese gran respeto y protección á la mujer que muestran los norteamericanos y que han adquirido en esta clase de escuelas” (DGIP, 1906, p. 62). En la época, este tipo de escuelas eran aceptadas “en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Suiza y países escandinavos. Mientras en Italia, Francia, España y países latinoamericanos solo se aceptaban para ciertos grados y con restricciones” (Aguirre, 2010, p. 85). Durante el III Congreso Nacional de Educación Primaria, realizado en Xalapa-Enríquez, Ver., en octubre de 1912, se concluyó que:

- I. En nuestro medio social las escuelas mixtas son malas.
- II. Por consiguiente, dichas instituciones no son deseables ni tolerables.

- III. La Comisión opina que las escuelas mixtas existentes deben convertirse en escuelas de medio tiempo, o más propiamente de asistencia sexual alterna [Coronel, 1912, p. 665].

En su participación, el profesor Alberto Vicarte (1912) presentó su voto argumentando la experiencia en el estado de Chihuahua, donde las escuelas mixtas se consideraban “buenas y su adopción [deseable] como sistema general de organización escolar, en todos los grados de la enseñanza” (p. 22); especialmente porque su implementación significaba un importante ahorro económico para la administración pública, en sueldos, construcción o mantenimiento de edificios. La coeducación, como política educativa impulsada a través de las escuelas mixtas, solo pudo instaurarse en el país gradualmente durante la primera mitad del siglo XX frente a “motivos morales y de estos los referidos a los intercambios de naturaleza sexual [...de] los padres de las niñas, no así de los niños” (Aguirre, 2010, p. 87).

A partir de 1925 la coeducación se adoptó como precepto obligatorio, por sus ventajas de índole distinta; la medida fue recibida con desagrado, tanto por los padres como por los maestros: pero el tiempo transcurrido ha demostrado que sólo se trataba de uno de tantos prejuicios sociales que no tienen razón de ser [...] El sistema se fue ampliando paulatinamente: en 1925 sólo fue coeducativo el primer año; en 1926 se hizo extensivo al segundo; en 1927 al tercero y en el presente al cuarto [Sáenz, 1928, p. 187].

Para Aguirre (2010), más que coeducación se trataba de una educación orientada a la codependencia de las mujeres frente a los hombres, quienes “ingresaron a la escuela en medio de la aceptación social, [mientras] las niñas han tenido que vencer resistencias familiares, institucionales, políticas, económicas y culturales” (p. 88).

PROFESORA LUZ C. MAESE.
MUJER DE ARENA Y GIS

En apego al precepto legal, en 1897, Valentín Oñate nombró a la señorita Luz C. Maese como directora de la Segunda Escuela Mixta, con dos responsabilidades: atender del 1° al 4° grado de instrucción primaria, cargo que ocupó del 1° de junio de 1897 al 12 de junio de 1898 (Esparza, 1986), y orientar desde la dirección la vida escolar, responsabilidad que realizó hasta 1918 (Félix, 2005). Mientras a nivel nacional la mayoría de las profesoras pertenecían a la naciente clase media (González, 2009), la señorita Maese formaba parte de una de las familias con mayor poder en la región desde finales del siglo XIX. Los Maese, liderados por José María Maese, jefe político de 1854-1855, ocuparon diversos puestos en la administración pública (Moreno, 1998).

En la época, ser profesor de educación primaria carecía de atractivo, acaso por los “bajos e irregulares salarios, especialmente en zonas rurales” (González, 2009, p. 765); con todo, para las mujeres la docencia constituía una oportunidad laboral con reconocimiento social, ante las limitadas opciones de trabajo, principalmente para aquellas casadas o viudas. Por su parte, el puesto de director ofrecía ventajas como sueldo, vivienda y permisos de ausencia. Sin embargo, las directoras ganaban menos que sus pares varones pese a “que trabajaban más tiempo que ellos (...) y que al salir de la escuela los maestros podían ir a trabajar en otros lugares, cosa que ellas no podían hacer por lo inconveniente de la hora” (p. 765). Según los artículos 31 y 32 de la Ley de Instrucción Pública, el nombramiento para el cargo de director/a de las escuelas oficiales era resultado del cumplimiento de dos requisitos básicos: ser profesor/a titulado/a, y con suficiente aptitud y moralidad. Destaca el interés por la probada calidad moral, en tanto que, por la

ineptitud ó mala conducta del director de la escuela mixta, se han rehusado los particulares á enviar a sus hijos á la escuela; pero en lo general, donde la escuela mixta está bien atendida, tanto en su orga-

nización material como en su personal docente, los padres envían sin reticencia alguna á sus hijas á la escuela [DGIP, 1908, p. 5].

A partir de la información disponible, la imagen y biografía de la profesora Maese es efímera; empero, su nombramiento como directora escolar da cuenta de la contribución del magisterio femenino a la educación de los grupos vulnerables de la época —aquellos habitantes de las comunidades rurales, en especial las niñas—, porque “a pesar de que se prefiere á las profesoras para darles el cargo de directoras de las escuelas mixtas, no se ha podido dotar á la mayoría de ellas con personal docente del sexo femenino” (DGIP, 1908, p. 4). Durante este tiempo era difícil conseguir docentes “por la escasa retribución con que está dotado el cargo de director[a] de esas escuelas, pertenecientes en su mayor parte á las poblaciones inferiores y más retiradas del Estado” (p. 4).

En apego a la ley y considerando que, “en el Estado es altamente honroso y meritorio servir á la instrucción pública” (artículo 33), en 1909 se informaba de la concesión de “las prerrogativas de ley por diez años de servicios [una medalla de bronce, un diploma de un diez por ciento á su último sueldo] á [...] Luz C. Maese, de la 31 de Ciudad Juárez” (SIPBA, 1910, p. 243).

EL LIBRO DE NOTICIAS.

CRONOLOGÍA DE LA VIDA ESCOLAR

Según el capítulo VII del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública (Ahumada, 1900), entre las obligaciones de los directores de las escuelas oficiales se encontraba remitir a la DGIP una noticia con datos sobre la inscripción, asistencia media, grado de aseo y conducta de los alumnos, visitas oficiales y particulares, asistencia y grado de puntualidad de los ayudantes y profesores (art. 166). En general se trataba de un libro o expediente de noticias que el personal directivo entregaba a las autoridades con la intención de “obtener una sinopsis consante [sic] del estado de la instrucción pública en Chihuahua” (Dirección General de Instrucción Primaria, 1905, p. 5). El libro de noticias de la Escuela Oficial Mixta No. 2,

manuscrito de la profesora Maese durante el periodo de julio de 1905 a diciembre de 1914, hoy, gracias a la donación de un particular, forma parte del Archivo Histórico Municipal de Ciudad Juárez (AHCJ).

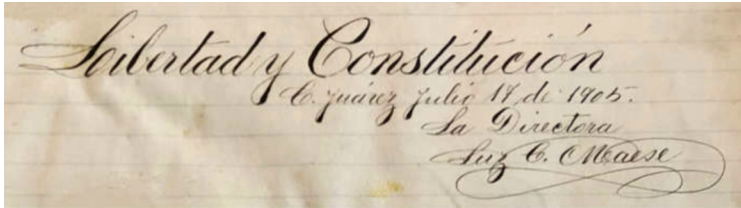


Figura 2. Firma de la profesora Luz C. Maese.

El libro, además de foliado, incluye un conjunto de noticias numeradas, suscritas con la firma de la directora, el sello escolar y el lema “Libertad y Constitución” que caracterizaba a toda la comunicación oficial de la época (figura 3). La noticia No. 1, dirigida al Inspector General de Instrucción Primaria, señalaba:

Pongo en el muy superior conocimiento de Ud. que hoy día 17 de julio se habrió [sic] esta Escuela para su nuevo periodo de trabajos escolares los cuales comienzan tan pronto como el número de alumnos matriculados lo permita.

Reitero a Ud. mi distinguida consideración y respeto.

Libertad y Constitución

C. Juárez, Julio 17 de 1905.

La Directora

Luz C. Maese

Así inicia la vida del testigo sigiloso de la Escuela Oficial Mixta No. 2 y de un capítulo en la trayectoria profesional de la maestra Maese. El libro de noticias gradualmente se constituyó en la memoria de la cotidianidad escolar, de las experiencias, dificultades, objetivos y resultados alcanzados. La revista pedagógica *México Intelectual* (1900) equiparaba este libro al diario pedagógico del profesorado frente a grupo.

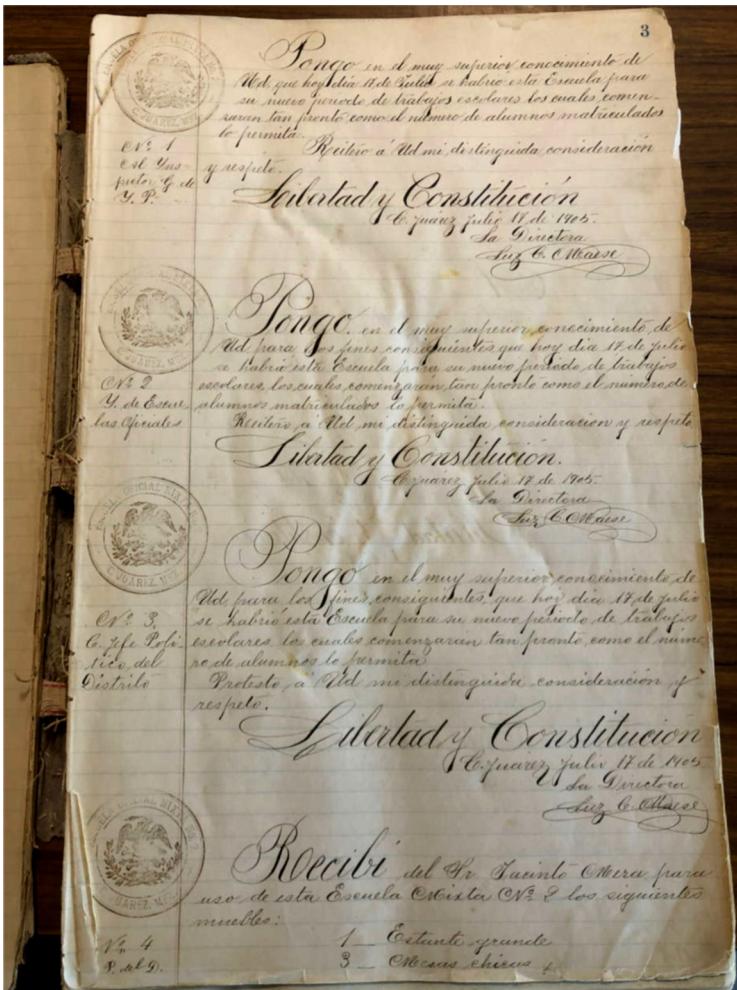


Figura 3. Página inicial del Libro de noticias de la Escuela Oficial Mixta No. 2.

Las noticias No. 1 y No. 2 se realizaban de acuerdo con el artículo 32 del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública y con el calendario escolar publicado por la DGIP (1908), según el cual del “16 á 21 de Julio. El 1er. día útil se dedica á la matrícula

y organización” (p. 109). En apego al artículo 166 fr. V, la información debía remitirse, además, “oportunamente a las Juntas de Vigilancia” (Ahumada, 1900); según la Ley de Instrucción Pública, “la administración, vigilancia y dirección técnica de las escuelas primarias oficiales, [estaban] á cargo del Ejecutivo del Estado [...] con el auxilio de las juntas de vigilancia” (artículo 43); las cuales se establecían “en toda cabecera de distrito, de municipalidad ó de sección municipal [...] por] la primera autoridad política, como presidente, del regidor de instrucción y de uno ó tres vecinos, según la categoría de la población” (artículo 48). En el caso de Ciudad Juárez, la Junta de Vigilancia se integró por el ingeniero Rómulo Escobar, el licenciado Jesús O. Nájera y el señor Espiridión Provenio (Chávez, 1959, p. 87).

Con la noticia No. 4 se informaba de la recepción por parte del señor Jacinto Meza de los siguientes muebles: un estante grande, tres mesas chicas y un tripié; mientras la No. 5 narra “el mal estado en que se encuentran los techos de los salones” luego de la temporada de lluvias, lo que se consideraba una amenaza para los cuadros murales, mesabancos, muebles y útiles escolares; comunicación que incluía la solicitud de su compostura. Los efectos de las lluvias representan un problema común en la ciudad, de ello dan cuenta tanto las actas de cabildo –por ejemplo, María J. Montoya, directora de la Escuela para Niñas No. 3, solicitaba una bomba para extraer agua dada la carencia de ella en la escuela, así como la reparación de los techos debido a que las aguas pluviales estaban causando deterioro en los libros, muebles y pisos (AHCJ-AC, 5 de septiembre de 1892)– como los titulares de los periódicos actuales: “Escuelas más viejas de la ciudad pierden batalla contra las lluvias” (Chávez, 2013, párr. 1). En respuesta, el gobernador del Estado (SIPBA, 1910) informaba que, en 1908, los edificios de las escuelas 28, 29 y 31 de Ciudad Juárez “habían sido objeto de reparaciones y mejoras” (p. 238).

En la noticia No. 6, correspondiente a julio de 1905, se remite a la DGIP el pedido de libros, enseres y útiles que la escuela nece-

sitaba para el nuevo año, a iniciarse en enero; mientras con la No. 31, en apego al artículo 166, inciso F, del Reglamento de la Ley de Instrucción Pública, se informaba de la asistencia y puntualidad de las señoritas ayudantes de la escuela, las cuales se valoran como “muy buena”; por la fecha quizá se trate de Luisa C. Maese y Esther Maese (DGIP, 1906, p. 27). La No. 33, del sábado 9 de septiembre, refiere al mismo asunto, solo que ahora sobre la asistencia y puntualidad de las señoritas Josefina Apodaca y Luisa C. Maese. Según el artículo 169 del Reglamento, las ayudantes tenían como obligaciones, entre otras: asistir con puntualidad—15 minutos antes de la hora de clases—, permanecer en la escuela durante la jornada, desempeñar las instrucciones de la directora, registrar la asistencia del alumnado, tratarles con afabilidad y buen ejemplo. Respecto a la organización interior, en las escuelas “mixtas, tanto directoras como ayudantes eran todas mujeres” (González, 2009, p. 757).

Las noticias No. 779 y No. 780 dan cuenta del envío del registro de “movimiento escolar de alumnos y profesores [...] en esta escuela durante la semana que termina”, con fecha del domingo 31 de julio de 1910. En el mismo término, y ante la obligación legal de informar sobre “las faltas de asistencia y las calificaciones relativas á la conducta, aprovechamiento y aseo de cada [alumno]” (DGIP, 1906, p. 64), la No. 781 remitía “la lista de los alumnos, que tuvieron en el mes más de cuatro faltas injustificadas, pues no se recibió el aviso á que se hace referencia en la fracción IV del art 173”.

Para el 2 de agosto del mismo año, y haciendo uso de las facultades que le confería el artículo 167, fracción I, en la noticia No. 782, la profesora Maese indicaba a la DGIP de la persona que juzgaba apta para incorporarse al personal docente en lugar de la señorita Ángela Zubía, ayudante de 4ª clase, quien había presentado su renuncia luego de haber manifestado dificultades de salud para continuar en el empleo. En su lugar proponía a la señorita Dolores Arroyo Villarreal. Al respecto, llama la atención la ausencia de información complementaria que argumente las cualidades de la señorita Arroyo a fin de justificar su nombramiento.

La noticia No. 783, dirigida al ciudadano Director General de Instrucción Pública, señalaba:

Dando el más estricto cumplimiento a lo dispuesto por la circular no. 50 procedente de esta dirección se hizo la colecta entre los alumnos y profesores de la escuela reuniéndose la cantidad de \$17,66 diez y siete pesos sesenta y seis centavos.

Como el costo total de la lápida y la bandera es de \$60,65 según los comprobantes que le adjunto he de merecer a Ud se digne obtenerme del C Gobierno del Estado lo que falta para completar el gasto presupuestado.

Por este favor le anticipo las más expresivas gracias reiterándole las seguridades de mi consideración y respeto.

Lib y Cons.

C. Juárez Agosto 29 de 1910

La directora

Luz C. Maese

La noticia No. 24, realizada el sábado 31 de octubre de 1914, se dirigió al presidente municipal, coronel Juan N. Medina, designado por Francisco Villa (Chávez, 1959), con el propósito de informarle del movimiento escolar de alumnos y profesores de la Escuela Mixta No. 31. En la No. 25 destaca el cambio del lema utilizado en todas las comunicaciones oficiales por la frase “Constitución y Reforma”.

Desde el 1° de agosto de 1903 la inspección correspondiente al Distrito Bravos y Galeana fue designada al licenciado Jesús O. Nájera (Chávez, 1959; DGIP, 1906). Luego de su nombramiento, el licenciado Nájera se comprometió a impulsar la instrucción pública en la región a través de la apertura de nuevas escuelas, la reapertura de otras, la provisión de muebles, libros y otros equipos, así como el otorgamiento de recursos financieros (El Paso Herald, 1903, p. 1). La noticia No. 28, fechada en diciembre de 1914, se dirigió al inspector de la 2ª Zona para informarle acerca “del reconocimiento público colectivo verificado en esta escuela el día primero del presente mes remito a Ud las actas de examen que en cada sección levantó el jurado nombrado por la Presidencia Municipal para este

objeto”. La última página del libro termina con la noticia No. 29, signada en diciembre de 1914; el contenido refiere al cumplimiento del Reglamento de Instrucción Pública respecto de los reconocimientos bimestrales y exámenes mediante el envío de “las actas de examen que en cada sección levantó el jurado”. Así concluye el recuento de nueve años de vida escolar a través de la escritura de la profesora Luz C. Maese.

La historia de la Escuela Mixta No. 31 siguió su camino. Nuevos estudiantes, docentes y directoras/es han contribuido con su vocación y oficio en la construcción de un legado común. En su devenir, la escuela acogió a diversos docentes que hoy son protagonistas de la historia de la educación en la región, entre ellos: el profesor Norberto Hernández, director de la escuela en 1928 y fundador de la primera escuela secundaria en la ciudad (Escobar, 1928; Pedroza, 1955), y la profesora Julieta Buchanan (Vázquez, 1998).

En 1925 recibió el nombre de “Escuela Oficial No. 349” mientras en ella se atendía a una matrícula de 120 alumnos: 67 hombres y 53 mujeres (Aguilar, 1927; Pérez, 2001). Dos años después el



Figura 4. Placa otorgada por el ayuntamiento en 1927.

ayuntamiento, a cargo de Alberto B. Almeida, otorgó una placa que se colocó en la entrada original del edificio escolar (ver figura 4).

CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se pretende contribuir a la reconstrucción de la historia de la educación en Ciudad Juárez a fin de visibilizar el patrimonio histórico educativo. En particular, se recuperó un trazo de la historia de las escuelas mixtas en Ciudad Juárez a partir del libro de noticias elaborado por la profesora Maese entre 1905 y 1914. Con todo, el desafío es mayor y la tarea continúa. Si bien este trabajo posibilita conocer el devenir de la Escuela Oficial Mixta No. 2, se requiere sumar esfuerzos para localizar, analizar y difundir el patrimonio educativo en la región.

El *libro de noticias* constituye un testigo clave de la vida escolar en un periodo histórico determinado. Del trabajo se concluye que los documentos elaborados en la escuela —cuadernos, diarios, libros e informes— atienden a intenciones, ideas, rutinas y lógicas políticas, administrativas, históricas y pedagógicas diversas que requieren ser analizadas, valoradas y difundidas.

En el escenario de Ciudad Juárez, los propósitos de la escuela mixta en torno a la coeducación adquieren vigencia. A nivel internacional, la ciudad es asociada con el feminicidio, por ello, la lucha en defensa de las mujeres constituye un asunto urgente en la agenda política. Para atender el problema se han considerado diversas acciones en torno a la construcción de la paz, los derechos humanos, la seguridad y protección ciudadana, la justicia cívica y el uso de las tecnologías de la información en la búsqueda de mujeres y niñas desaparecidas. Frente al complejo problema de la violencia contra las mujeres, los procesos educativos son necesarios. Educar con perspectiva de género, en ambientes inclusivos y orientados a la justicia social, representa una prioridad.

Finalmente, cabe destacar el papel de la prensa fronteriza en la reconstrucción de las características del contexto. Periódicos como *El Paso Daily Times* y *El Paso Herald*, editados en El Paso, Texas,

entre los años 1881 y 1931, dan cuenta de la cotidianidad de la vida junto al río Bravo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (1927). Número de Escuelas que hay en cada Municipalidad y Lugar a que corresponde. *Boletín estadístico del Estado de Chihuahua*, 220-227.
- Aguirre, M. S. (2010). De las niñas y la resistencia a la escuela mixta en Chihuahua. En Centro de Investigación y Docencia (ed.), *La niñez en Chihuahua durante los siglos XIX y XX* (n. 4, pp. 79-88). Chihuahua: CID.
- AHCJ-AC [Archivo Histórico de Ciudad Juárez] (1905-1914). Ramo Actas de Cabildo.
- Ahumada, M. (1896). *Memoria de la Administración Pública del Estado de Chihuahua presentada a la Legislatura del mismo por el Gobernador Constitucional Coronel Miguel Ahumada*. Chihuahua: Imp. del Gobierno en Palacio.
- Ahumada, M. (1900). *Memoria de la Administración Pública del Estado de Chihuahua presentada a la Legislatura del mismo 4 de Octubre de 1900 por el Gobernador Constitucional*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Bustillos, S. (1999). *La Revolución mexicana en Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez. Cronología del siglo XX. Recuperado de: https://bivir.uacj.mx/bivir_pp/cronicas/revolucion.htm.
- Cervantes, E. (2016). La investigación histórico-patrimonial en educación. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(2), 23-36. Recuperado de: <http://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric>.
- Chávez, A. B. (1959). *Sesenta años de gobierno municipal. Jefes políticos del Distrito Bravos y presidentes del municipio de Juárez, 1897-1960. Actuación política y datos biográficos*. Ciudad Juárez.
- Chávez, F. (2013, sep. 22). *Escuelas más viejas de la ciudad pierden batalla contra las lluvias*. El Diario. Recuperado de: https://diario.mx/Local/2013-09-22_7cc82989/escuelas-mas-viejas-de-la-ciudad-pierden-batalla-contra-las-lluvias.
- Coronel, E. R. (1912). Informe general de los trabajos llevados a cabo por el Congreso Nacional de Educación Primaria en su tercera reunión que tuvo lugar en la ciudad de Xalapa-Enríquez, Ver., en el mes de octubre de 1912, presentado por el Presidente del mismo Congreso. En *Boletín de Instrucción Pública* (t. XX, nn. 1 y 2, pp. 658-665).
- DGIP [Dirección General de Instrucción Pública] (1906). *Revista Escolar Chihuahuense*, t. II, 26-32.
- DGIP (1908). *Revista Escolar Chihuahuense*, t. III, n. 25.
- Dirección General de Instrucción Primaria (1905). *Reglamento de la Dirección General de Instrucción Primaria, aprobado por el ejecutivo de Estado: prescripciones generales*. Chihuahua: DGIP.

- El Paso Daily Times (1899, ene. 31). *Public Schools of Juarez: What El Paso's neighbor is doing toward education.*
- El Paso Herald (1902, jul. 28). *Exercises of Juarez schools. In honor of the governor of Chihuahua.*
- El Paso Herald (1903, sep. 28). *Public instruction.*
- El Paso Herald (1905, dic. 8). *Juarez Children hold their fiesta. Annual celebration of public schools tonight.*
- Escobar, R. (1928). *El agricultor mexicano*, t. 44, n. 1.
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64. <https://doi.org/10.6018/educatio>.
- Félix, G. (2005, abr. 7). *Festeja escuela 100 años.* El Diario de Juárez.
- Gobierno del Estado (1906). *El Estado de Chihuahua en el Centenario de Juárez. 21 de marzo de 1906* (ed. esp.). Chihuahua: Imprenta del Gobierno.
- González, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primaria de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 747-785. Recuperado de: <https://bit.ly/3AKX7c6>.
- Mancera-Valencia, F. J. (2012). *Patrimonio cultural escolar de Chihuahua.* Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- México Intelectual (1900). Variedades. *México Intelectual. Revista Pedagógica*, 23(1), 82-85.
- Moreno, R. (1998, jun. 7). *Juárez viejo. La dinastía de los Maese.* Norte. Recuperado de: <https://rancholasvoces.blogspot.com/2017/05/estampas-de-la-frontera-la-familia-maese.html>.
- Pedroza, J. L. (1955). Los antiguos maestros. *Provincia. La voz de una ciudad que se transforma*, año 4 (esp. Escuela Secundaria Federal, XXV Aniversario), 32-35.
- Pérez, D. (2001, jun. 10). *Más que una vida.* El Diario de Juárez.
- Ponce de León, J. M. (1905). Instrucción pública. *Anuario Estadístico del Estado de Chihuahua*, t. I, n. 1, 58-70.
- Revista Ilustrada (1906). *El Sr. Coronel Miguel Abumada.* *Revista Ilustrada*, (1), 257-263.
- Rodríguez, A. (1994). *Ciudad Juárez en la historia y la leyenda.* Ciudad Juárez: s.e.
- Ruhland y Ahlschier (1903). *Directorio general de la República mexicana.* Ciudad de México: Ruhland & Ahlschier.
- Sáenz, M. (1928). *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente (1924-1928)* (t. I). México, D.F.: SEP.
- Sánchez, D. (1998). En J. A. Martínez, *Salvemos las acequias. La vida del campo dentro de Ciudad Juárez como patrimonio cultural y ambiental.* Ciudad Juárez: IMIP/JMAS.
- Sánchez, J. (1956). *Calendario folklórico de fiestas en la República Mexicana.* México, D.F.: Editorial Porrúa.

- SIPBA [Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes] (1910). Parte relativa al mismo ramo de igual informe del mismo Gobernador de Chihuahua á la Legislatura del propio Estado en 16 de septiembre de 1908 y 1909. *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIV, temas 1-4, 214-244.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1913). Chihuahua (septiembre de 1912). *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI, nn. 3 y 4, 847-849.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1900). De la Instrucción Pública. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, (4), 344-370.
- Vázquez, J. L. (1998). *¿Por qué se llama así la calle donde vivo? Historia del nombre actual de las calles de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: H. Ayuntamiento de Juárez.
- Vicarte, A. (1912). *Problema de la coeducación de los sexos por medio de la Escuela Mixta*. Chihuahua: Imprenta del Gobierno.

FOTOGRAFIAR LA ESCUELA MEXICANA, CONSTRUIR UNA INFANCIA DESDE LA EDUCACIÓN CORPORAL (CA. 1920-1940)

Georgina Ramírez Hernández

A raíz de la contienda revolucionaria acaecida en 1910, una de las inquietudes en el proceso de reconstrucción nacional entre 1920 y 1940 fue la de formar a un niño mexicano sano, fuerte, servil y trabajador que contribuyera a la conformación de la nación, pues se consideraba a la infancia como etapa y paso forzoso para una nueva condición mexicana. Así, la educación infantil asumió un lugar predominante entre las políticas nacionalistas y las prácticas culturales diversas en las que la infancia adquiriría ciertos rasgos centrados, principalmente, en fortalecer sus cualidades morales y corporales, todo ello debido a la situación de vulnerabilidad en que se situó al término del conflicto armado y a la diversidad de actividades en las que se desarrolló, como el trabajo –formal e informal–, acciones en la calle y de esparcimiento, por mencionar algunas. Para ello, la institución encargada de alcanzar estas aspiraciones sería la escuela por considerarse el lugar ideal para educar y conducir a la niñez y espacio para construir un sentido de lo nacional.

Con lo anterior, resulta necesario detenernos precisamente en la conceptualización en torno a la infancia pues, más que asumirla como una etapa biológica, se puede entender como una configuración social y cultural. Alberto del Castillo recupera una manera de concebir a la infancia a partir de estas cualidades culturales retomando ideas como la de Wartofsky, para quien los niños no

solo van ligados al desarrollo biológico, sino a la materialidad, las instituciones, las normativas y las actividades que se gestan en relación con ellos.

El niño es una construcción de los mundos del niño, una ‘invención’ cultural que se extiende para incluir no sólo al individuo subjetivo, sino al mundo objetivo de las instituciones, artefactos y prácticas en los que el niño llega a ser niño [...] los niños son lo que la arquitectura escolar, los parques de juegos, las leyes de trabajo infantil y las especies vivas dentro de la ecología y la economía actual de las familias constituyen como vida y mundo de la niñez [Wartofsky, en Del Castillo, 2009, p. 16].

En ese sentido, la intención en un acercamiento a la infancia no debiera reducirse a las condiciones de desarrollo biológico, sino al mundo en general en el que los niños se desenvuelven como lo son sus espacios, sus dispositivos, sus interacciones y sus actos. Esta noción del autor estadounidense va estrechamente ligada a lo que Philippe Ariès ha analizado en torno a la infancia. El historiador francés inaugura una serie de postulados en esta línea pues problematiza precisamente la concepción de esta subjetividad desde el papel que tuvo y ha tenido en torno a la familia y a la escuela. Asevera que en la antigüedad la educación de los niños estaba ligada a la convivencia y las relaciones afectivas con personas de su entorno como vecinos, amigos, criados, ancianos, entendido como un aprendizaje. Sin embargo,

la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida en contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio [Ariès, 1988, p. 11].

Así comienza una función de la escuela ligada a la formación de la infancia en la que se convertiría, además de la familia, en el

espacio de educación infantil por excelencia, incluso se pensaría que desplazaría a la educación familiar como centro de la actividad educativa. Para Escolano, “este espacio es atribuido a la infancia como lugar *ad hoc* para su segregación del mundo adulto, y sus estructuras son internalizadas por los menores, de modo no consciente, en su proceso de sociabilidad escolar” (2008, p. 128). Estas particularidades en cuanto a la escolarización van de la mano con la imagen de ella como emblema de la modernidad, pues es la escuela una de las invenciones más representativas de los procesos modernizadores.

A partir de lo anterior, la escuela para educar a las masas y lugar de una educación pública, de organización y construcción de saberes, y como espacio de educación formal para la configuración de una ciudadanía se asumiría como un bien social y como un sistema educativo, también como un medio de transformación de la vida, por lo que los esfuerzos redundaron en el valor atribuido a los maestros, los niños y jóvenes como destinatarios de los discursos y prácticas escolares, y en esa dirección entonces también como aquella con sus propias particularidades referidas a una cultura que se gesta en su interior en donde también figuran disciplinas, ideologías, metodologías y materialidades: una cultura escolar.

México no fue ajeno a estas transformaciones y desde el siglo XIX, sobre todo hacia la segunda mitad, comienzan a plantearse nuevas ideas en torno a la niñez. Primeramente es la mirada clínica, específicamente la pediátrica, la que marca la pauta al posibilitar otras concepciones y conocimientos sobre los niños. A esto se unió dejar de lado creencias novohispanas religiosas y también el papel que la prensa jugó para la difusión de ideas diversas como lo fueron los saberes médicos, higiénicos, eugenésicos, de salud individual y pública, las ideologías liberales y positivistas, y modelos pedagógicos.

Las incidencias en una concepción particular de la infancia mexicana se trasladaron a la escuela y desde comienzos de siglo XX se establecen, entre otras cuestiones, las inspecciones médicas

escolares, la antropometría, campañas de vacunación y la consecución de disciplinas escolares o consolidación de estas como lo fue “anatomía, fisiología e higiene”.¹ También se promovieron nuevas formas de infraestructura escolar que permitieran las condiciones idóneas para educar a la niñez, y de manera paralela la incorporación de fundamentos pedagógicos tendientes a la formación de un niño activo, racional, laico, productivo y en ejercicio de una concepción integral de sus cualidades como lo fueron las físicas, las morales, las intelectuales e incluso las estéticas. Lo interesante en todo ello es que, más allá de las múltiples facultades no exclusivas a características biológicas o de movimiento, será el cuerpo de los niños la manera más importante para configurar una infancia en el espacio escolar: una educación corporal.

Finalmente, en el trayecto hacia una noción mexicana de la infancia y el papel de la escuela, los instrumentos que posibilitaron la transformación fueron la litografía y la fotografía. “En México la correlación del surgimiento de un concepto moderno de infancia y la difusión masiva de una serie de imágenes y representaciones fotográficas con el mismo tema se produjo durante el periodo del Porfiriato” (Del Castillo, 2009, p. 25). Una difusión que siguió su curso hacia la primera mitad de siglo XX cuando proliferaron las expresiones iconográficas más allá de la prensa a otras personas, agencias y estudios que en esta época se proyectan con mayor fuerza y salen de sus locales para convertirse en los encargados de mostrar y al mismo tiempo construir una cotidianidad mexicana, por lo que ya no solo aparecen fotografías de niños como recursos didácticos para la enseñanza médica, o para difundir ideas y saberes, sino también para dar cuenta de sus atribuciones sociales, de sus imaginarios y de igual manera sus estereotipos: una infancia imaginada.

Esta infancia, desde su corporalidad en la institución escolar, con las mencionadas herencias porfirianas, adquiere mayor importancia por las vicisitudes que niños y niñas en ese periodo

¹ Para profundizar más sobre lo higiénico en su trayecto de finales del siglo XIX y comienzos del XX, véase Del Castillo, 2009, y Ballín, 2008.

revolucionario vivieron a raíz del enfrentamiento armado: niños débiles, huérfanos, marginados, sin escuela, o la necesidad de educar a los niños conjuntamente para procurar una cohesión social y un fortalecimiento moral y corporal, todos ellos retratados en las fotografías de la época. Lo cual sustenta la presentación de este escrito, que tiene como objetivo mostrar algunas maneras en que se configuró la infancia mexicana a través de una educación corporal en el periodo revolucionario entre 1920 a 1940 desde las fotografías sobre la escuela.

Se parte de una concepción como la que manejan Roland Barthes (2015) y Philippe Dubois (2014) de lo fotográfico no como reflejo sino como construcción de la realidad y de lo que somos, y en tanto signo. Para Dubois, se puede visibilizar en la fotografía un detonante que dé cuenta de lo que hay en un alcance amplio, de establecer una relación y contigüidad con lo que presenta y representa, y que además genera múltiples significados. Mientras para Barthes hay la necesidad de poner atención en aquello que nos despusa y nos punza en la fotografía, un ruido de fondo que se da en un aspecto o punto concreto y genera la capacidad de ir más allá del encuadre fotográfico, de la escena y en una representación de ella, por lo que el análisis se plantea no solo como descripción dentro de lo que aparece retratado, sino también en recuperación y comprensión de lo que hay fuera de él y de los indicios que encontramos. Por ello, el presente trabajo, con la elección de tres fotografías, da cuenta de la escuela y su papel en la construcción de la infancia desde lo corporal a partir de esos encuadres, pero también de los signos de la escuela y la infancia desde otras expresiones fotográficas que igualmente permiten ahondar en los discursos y las prácticas educativas desde el fundamento metodológico planteado en ambos autores.

Así, los vestigios de la escuela y su papel para configurar una infancia desde una educación corporal se pueden recuperar a partir de las huellas fotográficas creadas por las agencias de los hermanos Casasola, Miguel, Agustín Víctor y sus hijos, y Enrique Díaz con

sus colaboradores, Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas;² todos ellos exponentes del fotoperiodismo en México a lo largo de esas dos décadas con sus respectivas agencias, entre cuyas inquietudes estuvo retratar los universos cotidianos del espacio urbano de la Ciudad de México, y permitieron transmitir la forma en que se educa al cuerpo desde su cualidad social y cultural en tanto su inquietud etnográfica. En general, este trabajo fotográfico en la época permitió acceder a una comprensión social a través de un conocimiento visual y “en México, por el papel fundamental que juega la imagen en una sociedad con un alto porcentaje de analfabetismo, fue uno de los géneros que permitió la creación de un discurso propio” (Monroy, 2003, p. 11) y otra forma de educar.

Se destaca entonces el valor metodológico de la fotografía para desentrañar huellas del pasado, particularmente en una unión entre historia, cultura y educación, que nos permita establecer una conexión entre los espacios, los símbolos, las identidades, y así unir iconografía, infancia, cuerpo y escuela como un universo de estudio educativo desde una perspectiva cultural. Por ello, el presente trabajo se divide en tres ejes principales ligados a las cualidades de las imágenes del escuela en sus incidencias para configurar una infancia desde la educación corporal: el primero centrado en la higiene y la eugenesia para fortalecer a la niñez y la población mexicana; el segundo ligado a las condiciones sociales de una nueva población

² Agustín Víctor Casasola (1874-1938) creó junto con su hermano, Miguel Casasola, la Agencia Fotográfica Mexicana a principios de siglo XX, la que fuera la primera agencia mexicana de prensa. En 1912, por su expansión, cambió a Agencia Mexicana de Información Fotográfica, ahora también con los aportes de sus hijos, otros fotógrafos e incluso más adelante sus nietos. Su acervo fotográfico ahora comprende uno de los archivos más importantes del Instituto Nacional de Antropología e Historia: el Archivo Casasola. Por su parte, Enrique Díaz (1895-1961) se desarrolló también en el ámbito fotoperiodístico y creó en 1920 la agencia “Fotografías de Actualidad”, en donde trabajó en conjunto con sus colaboradores Enrique Delgado, Manuel García y Luis Zendejas. Actualmente el acervo fotográfico se encuentra resguardado y disponible para consulta por el Archivo General de la Nación.

mexicana como el trabajo y la productividad, y el tercero referido a la educación física unida a la artística como prácticas y disciplinas por excelencia para educar el cuerpo. Todos ellos indicativos fotográficos de la escuela y de las formas de construir una infancia desde la educación corporal en el periodo revolucionario.³

VIGORIZAR LA INFANCIA:

HIGIENE, EUGENESIA Y ESCOLARIZACIÓN

Las dos décadas siguientes al conflicto armado revolucionario estuvieron dirigidas a fortalecer a la sociedad y dar seguimiento a los ideales revolucionarios a través de un cúmulo de proyectos y políticas, específicamente de tipo educacional. De esta manera se fomentó, entre otras cuestiones, un nacionalismo y una nueva condición ciudadana en general a partir de la higiene, la productividad y la actividad física. Para lograrlo —y como parte de un anhelo de hacer de México una nación de instituciones— se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. “La SEP atribuyó a la educación la responsabilidad de construir una identidad nacional y de forjar un hombre nuevo, sano, moral y productivo” (Aboites y Loyo, 2010, p. 602), comenzando con la niñez para mejorar las condiciones sociales desde la primera etapa de vida de los sujetos.

La naciente secretaría contó con departamentos como lo fue uno relativo a la Higiene, principalmente para vigorizar a la infancia y con el objetivo de “difundir la higiene personal como función especial de la Secretaría, a fin de liberar [al] pueblo de sus vicios e incurias [...] Debería [entonces] orientarse la educación en un sentido moral, para que [el] pueblo comprendiera sus deberes dentro de la sociedad” (Meneses, 1998, p. 305). Los intereses de

³ Si bien el periodo comprendido entre 1920 y 1940 en la historia de México se conoce como posrevolucionario, para las intenciones de este trabajo y en función de algunas conceptualizaciones que se han venido dando, se considera a ese periodo también como revolucionario en tanto que se materializan en diversas instituciones, políticas, proyectos y normativas de los ideales revolucionarios.

la SEP funcionaron de la mano con los discutidos en el Primer Congreso del Niño en el mismo año, los cuales giraban en torno a la niñez desde el punto de vista eugenésico, higiénico, pediátrico, legislativo y pedagógico.

A partir de lo anterior, “el discurso de modernización del régimen [...] contuvo una retórica medicalizada y eugenésica, la cual buscó la salud y la higiene corporal” (Cruz, 2010, p. 39), visualizada en el espacio escolar, en otras instituciones como orfanatos, correccionales e instituciones de asistencia social, así como medios de difusión sustentados en inquietudes morales y de fortalecimiento físico. Un indicativo de ello se puede observar en la fotografía de Enrique Díaz de un taller de artes manuales (figura 1) en una escuela, en la que uno de los puntos focales —como lo entendemos en Dubois y Barthes— es un rótulo colgado de la pared en el que se encuentra la palabra ‘Aseo’. Esto nos permite observar el lugar que la constitución de personas limpias y sanas tuvo en el proyecto nacionalista como se asumió desde la SEP, incluso a través de dispositivos escolares como las imágenes o gráficos que se colgaban en las paredes.

Ahora bien, también es clara en la imagen no solo la intencionalidad del discurso higiénico en las escuelas, sino las representaciones de este en niños visiblemente sanos y limpios en tanto lo que se proyecta en el aula escolar como lo que se construye en la lente fotográfica. De esta manera, la infancia se configuró a partir de los discursos y prácticas higiénicas propias de un espacio escolar y esta mirada del fotógrafo que también educó una población desde este ideal higiénico, que además se refuerza con la incorporación de prácticas como las visitas de médicos y enfermeras a las escuelas “con el fin de vigilar que los edificios, mobiliario y útiles escolares reunieran las condiciones higiénicas necesarias. Practicaron exámenes médicos a los alumnos con el propósito de conocer su estado de salud. Separaron a los que tenían algún padecimiento ‘nocivo’ para la comunidad y vacunaron o revacunaron a quienes lo necesitaron” (Alanís, 2015, p. 14).



Figura 1. Taller de artes manuales.

AGN, fondo Enrique Díaz, Delgado y García, caja 12, subcaja 5, 1926/1928.

Estas acciones redundaron así en prácticas individuales como el aseo dental y corporal, limpieza de calzado y vestimenta y la mejora de la alimentación de los niños en las escuelas, muchas de ellas ya visualizadas en décadas anteriores, pero ahora también proyectadas hacia el bien de la comunidad y la colectividad, por lo que vigorizar a la niñez de manera individual y de manera grupal en el espacio escolar, como se ve y analiza en la fotografía, repercutiría en un bien social y para la nación.

Ahora bien, esta expresión fotográfica no fue la única en su tipo para proyectar una educación en términos de higiene y eugenesia. La fotografía *Mujeres protestan contra la educación sexual*, de la agencia de los hermanos Casasola (figura 2), es una de las más conocidas y difundidas hoy en día para conocer el proyecto de educación sexual en las escuelas hacia la década de 1930 como otra manera de educar corporal y moralmente. En ella se ve claramente un grupo de mujeres de diversos estratos sociales —que



Figura 2. *Mujeres protestan contra la educación sexual*, ca. 1928ca.

Archivo Casasola, SINAFO/INAH (3308).

dan cuenta de una movilización y organización de mujeres— con la intención de manifestarse en contra de lo presentado por Narciso Bassols, secretario de Educación Pública entre 1931 y 1934, ante la intención por incorporar una educación de tipo sexual en las escuelas, particularmente en las de niñas como la escuela “Gertrudis Armendariz de Hidalgo”, lo que significó una afrenta a la moral, específicamente la religiosa.

Este proyecto de educación sexual dirigido a formar a la niñez y la juventud fue iniciativa de la Sociedad Mexicana de Eugenesia a través de una propuesta que llevaba por título “Bases para la implantación de la educación sexual en nuestro medio”. Dicha iniciativa vio la luz en 1932 y se analizó y presentó por una Comisión Técnica de la SEP en 1932 y 1933. Particularmente se consideraba a la educación sexual como “una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del instinto sexual” (dictamen de la Comisión Técnica Consultiva en Meneses, 1998, pp. 630-631), que

consideraron era menester tratar y combatir desde la institución escolar por las atribuciones para la formación de los individuos y su carácter de institución pública.

La razón para presentar un proyecto de esta envergadura fue que “los niños manifiestan curiosidad por todo lo relativo al origen de la vida, al nacimiento, a la diferencia de los sexos y más adelante, en la adolescencia, preguntan sobre la función de los órganos y sobre los cambios que su propio cuerpo va sufriendo” (Espinoza y Mesta, 1997, p. 172). La Sociedad de Eugenesia establecía en los padres la responsabilidad de una educación así, pero como hasta el momento no lo habían llevado a cabo, fue necesario hacerse cargo el Estado mexicano y llevarlo al espacio escolar, lo que implicó la intención de reorganizar los programas y dotar a los profesores de los elementos necesarios para tal fin.

A pesar del sustento científico y pedagógico y del valor social de educar a la niñez de esta manera, “desde el momento de su aparición, el dictamen fue rechazado por algunos sectores iniciándose una campaña de difamación por parte de la Unión Nacional de Padres de Familia, de la Asociación Nacional Pro-Libertad de enseñanza y del clero” (Espinoza y Mesta, 1997, p. 176). Calificaron al proyecto de inmoral principalmente, también de comunista pues resultaba ser un puente importante hacia una educación socialista, y además se difundió la idea de que en la escuela desvestirían a los niños y promoverían una prostitución infantil, por lo que la escuela no sería el lugar oportuno para este tipo de educación. En realidad “se trataba de implantar un nuevo modelo a partir de una moral laica, en el que la educación y la higiene sexual marcarían los límites y definirían las características y las expectativas de cada una de las etapas de la vida, haciendo énfasis en la infancia” (Del Castillo, 2000, p. 212).

Finalmente, las protestas —como la retratada en esta fotografía— lograron su cometido y además fortalecieron un papel formativo no solo en cuanto a la organización social sino al valor de protección asumido por las madres. La introducción de esta educación

sexual en la escuela no se logró. En mayo de 1934 Bassols renunció como secretario de Educación y el proyecto se canceló. No obstante, las inquietudes detrás de él nos muestran una convergencia, por un lado, entre el lugar que tuvo la infancia en las políticas de Estado para modernizar la escuela en cuanto a saberes y prácticas renovadas y también indirectamente en la movilización social y las fotografías como esta, y por otro el papel de la corporalidad para moldear subjetividades desde otras aristas como la sexual además en cuestiones eugenésicas, lo cual se unió a la idea de vigorizar y revitalizar a la población en materia de higiene, salud y sexualidad.

INFANCIA TRABAJADORA, SUJETOS PRODUCTIVOS DESDE LO ESCOLAR

Por otro lado, a partir del momento en que la industrialización permeó la vida laboral y cotidiana de las personas, el trabajo se consolidó como un medio principalmente económico, también político, social e incluso formativo en un sentido individual y colectivo. Así se configura —específicamente en estas dos décadas— un ideal de sujeto servil y productivo, lo que implicó una construcción de subjetividades ligada también a lo laboral; el cuerpo se entendería como medio, instrumento, fuerza de trabajo y colectividad, y entre todo ello la infancia ocuparía un lugar primordial ya fuera en los espacios de trabajo como en los saberes que al respecto la escuela también propiciaría.

Primeramente, las fotografías nos muestran indicios claros de la infancia trabajadora en muy variadas expresiones: niños y jóvenes que trabajan en fábricas y talleres, niños en la calle desarrollando un trabajo de tipo informal, niños con vestimenta de trabajadores en un rato de ocio y también niños llevando a cabo actividades manuales y productivas en el medio escolar, como la imagen de Enrique Díaz sobre el taller de artes manuales, en donde se conjugan precisamente infancia, escuela y trabajo.

Este panorama social e iconográfico se debe a que en la época, como ya se vio en líneas anteriores, la infancia se asumió como

paso obligado, ineludible para la construcción de una nueva ciudadanía, por ello se consideró esencial comenzar por la formación de un niño nuevo; las autoridades, desde todos los ámbitos, apoyadas por los nuevos profesionales de la infancia, se encomendaron a esta tarea, haciendo del trabajo uno de los pilares fundamentales en esta construcción [Sosenski, 2010, p. 16].

Los niños fueron vistos como sujetos idóneos para formar parte del trabajo en industrias, fábricas y otros espacios de desarrollo obrero, pues debido a sus cualidades corporales —complexión pequeña, flexibles, dedos ágiles y con la posibilidad de tomar mayor cantidad de posturas— podían acceder a lugares y llevar a cabo actividades que para un adulto serían más complicadas. De esta manera, no fue para nada mal visto contratar o tener laborando en condiciones precarias a niños y niñas y de igual manera formarles en habilidades de esta índole, particularmente a niños de clases menos favorecidas para formarse en la diversidad de oficios y actividades manuales.

Para lo anterior, la escuela adquirirá un papel fundamental a través del modelo pedagógico activo de John Dewey y las influencias de otros educadores y pedagogos europeos, quienes postulaban que el trabajo, como parte de la vida cotidiana, debía formar parte de los saberes escolares. Particularmente, Dewey consideró necesario introducir “en la escuela algo que represente el otro aspecto de la vida: ocupaciones con responsabilidades personales bien determinadas y que pongan al niño en relación con las realidades físicas de la vida” (Dewey, 1915, p. 2).

Se reconoció así la importancia de la enseñanza de la naturaleza de manera real con las excursiones al aire libre; también el lugar de los trabajos manuales y oficios en función del desarrollo biológico y mental de la niñez, que además se acompañaba de la práctica de los deportes y/o actividades físicas, recreativas y artísticas. Todo lo anterior con el fin de fomentar un cooperativismo, una productividad y una actividad en común con los miembros de la sociedad.

En México, “Moisés Sáenz, subsecretario de Educación [...] impulsó la pedagogía de la acción formulada por John Dewey, de quien fue discípulo. La escuela activa, como se le denominaba, buscaba unir el estudio, el trabajo, la cooperación y la libertad como base del aprendizaje” (Meneses, 1998, p. 305), y desde esta perspectiva en el discurso oficial escolar se fomentó la enseñanza de los trabajos manuales. Entre los objetivos de la SEP estaría

lograr que la nueva Secretaría estimulara los trabajos manuales: dar oportunidad a los estudiantes para que comprendieran el esfuerzo del artesano y las aptitudes y educación implicadas en su labor. Se trataba de desarrollar un nuevo concepto del trabajo físico [...] Por tanto, la Secretaría apoyaría también las industrias locales [Meneses, 1998, p. 305].

Como disciplina escolar osciló entre lo artístico y lo productivo pues durante mucho tiempo se impartió en conjunto con el dibujo: dibujo y trabajo manual, dibujo y trabajos manuales y canto, desde los jardines de niños y hasta la preparatoria. Paulatinamente se enseñaron de manera separada y los trabajos manuales se convirtieron en una disciplina propia con cualidades particulares: la transmisión de un oficio, el significado de ser una persona trabajadora y un buen mexicano, y además la utilización de materiales propios de ciertos oficios como lo fueron de alfarería, jardinería, carpintería, entre otros, como precisamente se puede desentrañar en la fotografía.

Siguiendo esta línea, en 1934 se aprobó la reforma constitucional para hacer de la educación una de tipo socialista partiendo de lo siguiente:

Entendemos [a la educación socialista] como una institución que ha de dar al niño, al joven y al adulto, a través de todas las enseñanzas que reciban, una concepción objetiva, materialista, del mundo y de la vida humana, es decir, una visión real de las relaciones esenciales que existen entre los diversos fenómenos del universo... Una concepción también dialéctica, vital de la historia... que enseñe y explique la perpetua lucha de clases congénita de la sociedad humana: una concepción exacta de la sociedad contemporánea, que diga cómo

surgió el régimen burgués, cuáles son sus lacras, cómo ha ahondado la pugna secular entre explotados y explotadores, a qué peligros está expuesta la humanidad bajo este régimen y que, además, explique cómo ha de ser reemplazada [Toledano, en Quintanilla, 1997, p. 55].

Esta educación y sus fundamentos, más allá de lo legislativo, trajeron consigo el reconocimiento de una clase trabajadora y con ello saberes propios de una vida social para transmitir a la infancia, entre los que destacaron los trabajos manuales. Fue así como en las escuelas se pretendió también lograr una unidad nacional dando prevalencia a lo mexicano a través de sus oficios, y al mismo tiempo relacionar la escuela con la vida como claro matiz pedagógico. Entonces sería a través no solo de la práctica escolar sino de la incorporación como disciplina que se fomentaría una formación de niños productivos como sujetos mexicanos desde las posibilidades de su corporalidad.

EDUCACIÓN FÍSICA, ARTE E INFANCIA EN LA ESCUELA

El último atisbo fotográfico en torno a la escuela, la infancia y su educación corporal es el más reconocido de todos los ámbitos en los que se ha analizado y retratado el cuerpo: la educación física, la cual ha sido comprendida como actividad física, práctica cultural y disciplina escolar desde sus antecedentes en el siglo XIX y su expansión en esas dos décadas del XX.

Como una manera de educar a los sujetos desde la integralidad y contribuir en el desarrollo armónico de los mexicanos, específicamente de la infancia, entre los proyectos revolucionarios estuvo el de potenciar en las escuelas una educación física que generara una activación, una educación de masas, una cohesión social y un arraigo de ideales y valores como serían los patrióticos. Por lo tanto, es importante destacar que

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 [Pasteur, 2011, p. 15].

Por tanto, el cuerpo infantil también se dirigió para fomentar conductas de tipo social tanto en el espacio escolar como fuera de él. Por lo mismo, en esa época la educación física y los deportes se introdujeron en todos los niveles educativos que hasta el momento constituían el sistema educativo para formar mexicanos activos, unidos y sanos, y además como parte de una coeducación: niños y niñas practicarían actividades físicas y se formarían integralmente en las escuelas para proyectarlo socialmente. Precisamente la fotografía *Niños practican tabla gimnástica en los patios de una escuela* (figura 3), en la que se observan niños y niñas en un patio escolar, en grupo, realizando movimientos exclusivamente con el uso de su cuerpo, nos permite indagar en estos sentidos en torno a lo físico.

Partimos de que el universo escolar de la educación física en la enseñanza primaria se llevó a cabo a través de las asignaturas como Gimnasia, Cultura Física o Educación Física, que también se compartían con los jardines de niños y las escuelas Normales por 2 o 3 horas a la semana. “El tipo de educación física que se ofrecía en las escuelas primarias consistía en gimnasia calisténica, gimnasia rítmica y deportes con énfasis en la natación” (*Boletín de la SEP*, en Meneses, 1998, p. 356), aunque fue en ese periodo cuando lo deportivo se expandió y se introdujeron otros deportes como el voleibol y el basquetbol, por lo que la falta de utilización de aparatos y los movimientos exclusivos del cuerpo, claramente visibles en esta fotografía, solo fueron una manera de educar físicamente.

Ahora bien, la actividad física grupal y masiva construida en este encuadre fotográfico de los Casasola también nos da pautas para recuperar otro de los esfuerzos escolares en este tipo de educación corporal: en esa época “la Dirección General de Educación Física promovió la competencia interescolar en juegos de pelota: basquetbol, voleibol, natación y carreras entre las escuelas secundarias, y patrocinó, asimismo, campeonatos nacionales de natación y de pista y campo” (Meneses, 1998, p. 356). Esto clara-

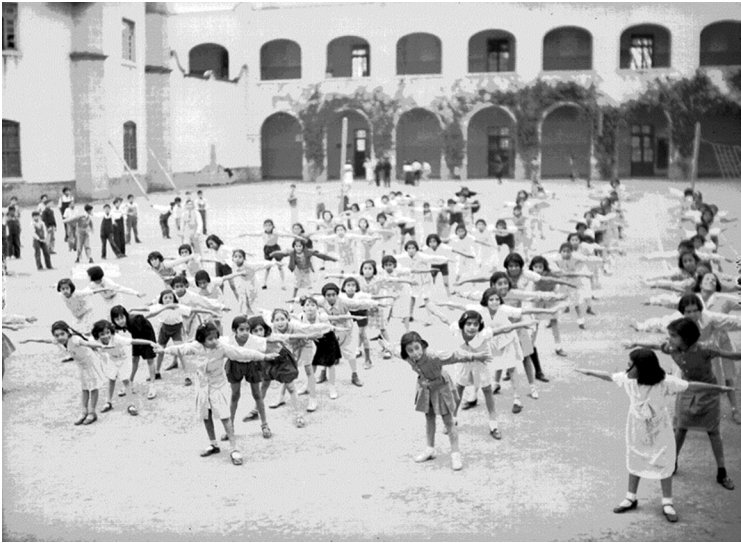


Figura 3. Niños practican tabla gimnástica en los patios de una escuela, 1938.

Archivo Casasola, SINAFO/INAH (111263).

mente redundó en una actitud ante la unidad nacional y al mismo tiempo la difusión del deporte y la ejercitación como espectáculos y entretenimiento, lo que significó llevar la práctica escolar fuera de dicho espacio y potenciar su significado desde la infancia. Hacia “los años treinta, las fiestas cívicas introdujeron nuevas nociones de comportamiento social, ciudadanía y cultura nacional, que se transmitían simultáneamente en las aulas. El deporte fue una de las actividades más importantes de las que promovió la escuela” (Vaughan, 2001, p. 191).

Fue así como “las prácticas deportivas oficiales formaron parte del discurso nacionalista del momento, no sólo por medio de la transformación corporal ciudadana, sino también de la incorporación de las exhibiciones deportivas en las primeras conmemoraciones cívico-revolucionarias que proyectaban lecciones de patriotismo a un público más amplio que el escolar” (Chávez, 2015, pp. 50-51). Derivado de ello, la escuela también, como lo que mayormente proyecta la agencia de los hermanos Casasola en esta

fotografía, incluyó el ritmo y el baile a través de tablas gimnásticas en tanto elementos de estas conmemoraciones cívicas y de las exhibiciones para llevar a una unión lo físico y lo artístico, en la cual movimiento, armonía y ejercitación se articularon para proyectar una educación de masas en aras de un nacionalismo. A pesar de que en las escuelas ya existía el canto y el solfeo como contenidos y disciplinas, la ambición también se centró en urdir en la niñez habilidades como la ejecución de danzas, la entonación de cantos y movimientos rítmicos para participar en eventos al aire libre.

Con el papel que desempeñó el Estadio Nacional —creado durante ese periodo— esto fue posible y de esa manera tuvieron lugar “las tablas gimnásticas y lo que se denominó *mass ornaments*, en donde grandes grupos de cuerpos conformaban tablas, figuras o coreografías” (Martínez, 2010, p. 93), que posibilitaron un nuevo sentido de formación de masas; ya no solamente se apelaba a la educación corporal de los ejecutantes, sino a la transmisión de valores y el establecimiento de una cohesión para quienes se encontraban como espectadores.

Con ellas, por otro lado, también se tendió un puente entre la actividad física y el baile: primeramente a través de la sistematización de ejercicios y movimientos corporales que siempre aparecían acompañados de diversos ritmos musicales, denominado como gimnasia rítmica, y al mismo tiempo al incorporar a la danza no solo como expresión estética, sino actividad corporal fundamentada en la armonía y el folklor, lo que la llevó a ser considerada más una forma de educación física.

No obstante el interés por dichas tablas, la danza no logró un lugar como asignatura escolar entre las dos décadas abordadas y su enseñanza partió más bien de fines lúdicos, patrióticos y tradicionales, además de resultar más cercana a la educación física que a la educación artística. Esto no impidió su desarrollo en las escuelas y la posibilidad de promover en los niños una formación centrada en el movimiento, el ritmo y lo cultural como parte de una educación corporal.

CIERRE

En función de lo presentado en estas líneas y en un recorrido para nada exhaustivo, podemos establecer algunos puntos de llegada. En un primer momento, al acercarnos a las fotografías de y sobre la escuela es posible analizar la estrecha vinculación entre ella y la infancia. Hablar de los procesos de escolarización y la cultura escolar en general implica también una aproximación a las maneras en que la infancia ha devenido en los diferentes momentos, espacios y sociedades. La historia de la escuela es una historia de la infancia con sus materialidades, sus simbolismos, sus normativas, también sus ordenamientos y sus fundamentos pedagógicos. Ha sido la escuela uno de los lugares más representativos en que la infancia se ha configurado como subjetividad y como constructo cultural.

Particularmente en el periodo revolucionario, la escuela, mayormente la ciudadana, asumiría uno de sus papeles más importantes en la historia mexicana: lograr un sentido de lo nacional y construir una nueva ciudadanía. Por lo tanto los esfuerzos políticos, sociales, educativos e incluso económicos posibilitaron en la escuela la transmisión de conductas, valores y saberes a través de los cuerpos infantiles, ampliando no solo las apuestas escolares que además se venían configurando desde el siglo XIX, sino también el constructo de subjetividades a otros actores y a otros ámbitos como lo fueron las diversas experiencias corporales también vislumbradas desde la eugenesia, el trabajo y la actividad física y artística como formas de entretenimiento. En ese sentido la escuela revolucionaria –sin dejar de lado su pluralidad– también se consolidó a través de una educación corporal infantil y en esa misma vía lo hizo el proyecto de nación.

Finalmente, no dejar de lado las posibilidades de estudiar algo tan real y vívido como lo es el cuerpo desde una perspectiva cultural y educativa como vestigios en las fotografías escolares, las cuales nos permiten acercarnos a un mundo real, no necesariamente metafórico, y no existe nada más real que lo corporal. Así se hace latente la necesidad de establecer más directrices en torno a un

trabajo metodológico con fuentes iconográficas, en el que se vaya más allá de una descripción de lo presentado y se ahonde en los signos que ahí es posible encontrar desde un punto de vista histórico cultural: lo que está, lo que queda fuera y los indicios de un pasado que es posible conocer y reconocer en sus patrones de cultura y en sus particularidades. Un claro ejemplo resulta la imagen de la protesta en contra de la educación sexual, en donde no aparecen en el encuadre aspectos como la escuela y la infancia, pero las particularidades de la fotografía nos dan elementos para profundizar en ellos. De esta manera comienza a ser necesario ampliar el giro visual a los estudios educativos para conocer otros universos de estudio como lo es lo corporal y sus incidencias en lo escolar y en la construcción de una infancia.

REFERENCIAS

- Aboites, L., y Loyo, E. (2010). La construcción del nuevo Estado. En *Nueva Historia General de México* (pp. 595-651). México: El Colegio de México.
- Alanís, M. (2015). Los primeros pasos en la institucionalización de la asistencia médica infantil en el México posrevolucionario. *Cuicuilco*, (63), 9-28.
- AGN [Archivo General de la Nación]. Fondo Enrique Díaz, Delgado y García, México.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ballín, R. (2008). El congreso higiénico pedagógico 1882 [Tesis de Maestría]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Barthes, R. (2015). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, D. (2012). 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)* (pp. 33-55). México: CONACULTA/INBA.
- Chávez, M. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. México: BECENE/RIESLP/UNAM.
- Del Castillo, A. (2009). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920*. México: El Colegio de México/Instituto Mora.
- Del Castillo, A. (2000). La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia. *Estudios Sociológicos*, 18(52), 203-226.

- Dewey, J. (1915). La escuela y el progreso social. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39(662), 1-7. DOI: <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>.
- Dubois, P. (2014). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Escolano, A. (2008). La cultura de la escuela. Una interpretación etnohistórica. *Memoria, Conocimiento y Utopía*, (5), 119-134.
- Espinosa, M. E., y Mesta, J. E. (1997). La educación sexual 1932-1934. En Galván, L. E. (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer* (pp. 169-194). COMIE/Universidad de Guadalajara.
- Martínez, C. (2012). 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 de una nación. El deporte en el México posrevolucionario (1920-1940)* (pp. 81-113). México: CONACULTA/INBA.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Pasteur, G. A. (2011). Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución. *Revista de História do Esporte*, 4(1), 1-32.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (2001). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sistema Nacional de Fototecas del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Archivo Casasola. México.
- Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México (1920-1934)*. México: El Colegio de México.

GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LOS MATERIALES ESCOLARES EN ITALIA

A FINALES DEL SIGLO XIX¹

Juri Meda

A lo largo de los años recientes ha ido apareciendo progresivamente en el debate científico internacional una nueva línea de investigación relativa a la materialidad de los dispositivos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje que –en un intento por contribuir a la definición de la llamada “cultura empírica de la escuela” (Escolano, 2016) y de las prácticas educativas realmente desarrolladas en el aula– han contribuido a replantear los paradigmas heurísticos de la historia de la educación. No pretendo aquí dar cuenta de los resultados historiográficos de las investigaciones que se centran en la cultura material de la escuela porque ya están ampliamente descritos en la introducción de un trabajo reciente, al que me remito (Meda, 2016, pp. 19-38).

Hasta ahora estos estudios han contribuido a definir la incidencia creciente de la materialidad en las prácticas educativas implementadas en contextos formales de aprendizaje entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX –en detrimento de las prácticas educativas tradicionales, basadas en la transmisión verbal

¹ Una primera versión de este texto salió en el número monográfico “I consumi e la storia dell’educazione”, coordinado por Stefano Oliviero en el año 2017 para la *Rivista di Storia dell’Educazione*; sale aquí ampliado y actualizado.

del contenido por parte del maestro mediante recursos retóricos específicos y su asimilación por parte de los alumnos—, revelada por la gran variedad de material didáctico y dispositivos pedagógicos que han ido entrando progresivamente en el uso escolar cotidiano en ese periodo. Sin embargo, al mismo tiempo, estos mismos estudios no han prestado suficiente atención a la definición de las causas profundas de la proliferación de los materiales educativos y de su afirmación definitiva dentro de un contexto educativo que en siglos anteriores había funcionado sin ellos, con la significativa excepción de algunos contextos elitistas muy reducidos.²

Este estudio tiene por objeto formular algunas hipótesis interpretativas sobre las causas de la superación progresiva de la relación binómica tradicional maestro-alumno, de la exogenización de los procesos de aprendizaje al respecto de dicha relación tras la adopción de un número cada vez mayor de mediadores didácticos y de la consiguiente afirmación de la “materialidad educativa”,³ caracterizada por la centralidad de los dispositivos pedagógicos con respecto al factor humano en el campo de la eficacia docente. En nuestra opinión, la base de este fenómeno es el desarrollo de unos recursos educativos cada vez más refinados para apoyar la enseñanza con el fin de mejorar los procesos de mediación didáctica previamente confiados exclusivamente al maestro, preservándolos

² Los estudios de Monica Ferrari han demostrado el uso, en la era moderna, de dispositivos didácticos en itinerarios formativos de príncipes y princesas en algunas cortes europeas, determinando sus modos de uso y las funciones pedagógicas que se les asignan (en particular: Ferrari, 2011).

³ La expresión fue acuñada por el pedagogo italiano Riccardo Massa, quien, partiendo del materialismo histórico de matriz marxista, teorizó en algunos de sus estudios que las prácticas educativas adoptadas en el aula en época contemporánea concernían a los materiales de producción según las fuerzas socioeconómicas y los organismos políticos y de poder que caracterizaban a la sociedad en su conjunto y con diferente incidencia en los procesos de formación (en referencia a estas teorías, en particular, véase Massa, 1986; más en general sobre este fenómeno desde una perspectiva histórica y pedagógica, véase Lawn y Grosvenor, 2005, y Sørensen, 2009).

de los fallos resultantes de sus posibles déficits culturales o trastornos emocionales y haciéndolos lo más objetivos posible.⁴

LA AFIRMACIÓN DEFINITIVA DEL MÉTODO SIMULTÁNEO,
LA MASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Y LA PROLIFERACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

La primera causa de la compleja dinámica descrita anteriormente se puede encontrar en la afirmación definitiva en el territorio italiano durante la segunda mitad del siglo XIX del método simultáneo o colectivo (método normal) en detrimento de los métodos individual –que hasta entonces era el más extendido– y mutuo y que tuvo una ligera difusión en la primera mitad del siglo XIX, para luego abandonarlo progresivamente.⁵ Esto impuso un estilo de

⁴ Los materiales didácticos a los que se hace referencia aquí consisten en pizarras, cuadernos, bolígrafos y herramientas de escritura y deben considerarse, a todos los efectos, como verdaderas “prototecnologías didácticas” porque –a diferencia de lo que siempre se ha considerado– el uso en los procesos educativos de aparatos instrumentales y tecnológicos no comienza con la “máquina de enseñanza” diseñada por el teórico de la educación programada Burrhus Frederic Skinner desde 1954 (Skinner, 1970) ni tampoco con los primeros experimentos sobre las posibles aplicaciones educativas de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también se origina en el contexto histórico descrito anteriormente (Cuban, 1986; Mæglin, 2010 y 2016) y consiste en el uso cada vez más masivo de este tipo de dispositivos, inertes o como mucho mecánicos. Las pizarras, los cuadernos, los bolígrafos y las herramientas de escritura constituyen hoy auténticos “fósiles didácticos” que todavía se utilizan –por actualizados que estén– en una escuela cada vez más tecnologizada, pero que es incapaz de cambios estructurales en la mentalidad, porque los maestros –como Bruner ya ha señalado– se adaptan a las reformas escolares adoptando, en cada caso, prácticas educativas que les permitan mantener su propia forma de enseñar (Cuban, 2013).

⁵ El método mutuo es aquel en el que la enseñanza no se imparte simultáneamente a todos los alumnos, sino que se imparte inicialmente a un grupo restringido, identificados como *monitores*, que a su vez transmiten a los demás alumnos (divididos por su nivel educativo y sus capacidades cognitivas) lo que han aprendido. El método –conocido también como lancasteriano, del nombre del pedagogo inglés Joseph Lancaster, que lo aplicó en la escuela para niños

enseñanza y un modelo de organización del espacio de aprendizaje más funcionales para los procesos de escolarización masiva exigidos por el nuevo estado unitario.⁶ De hecho, este método permitía transmitir simultáneamente los contenidos del aprendizaje a un gran número de destinatarios sentados para escuchar las enseñanzas impartidas por el maestro y para ejecutar de manera ordenada las tareas asignadas. En el pasado fueron numerosos los estudios que describieron la rápida difusión en Italia del método simultáneo (Morandini, 2003; Pruneri, 2006; Chiosso, 2011; Piseri, 2012), por lo que bastará con remitirse a ellos. En particular, Simonetta Polenghi ha puesto de manifiesto que el predominio del método normal se hizo posible desde su introducción, en primer lugar —en la década del Josefínismo— en las escuelas de la Lombardía austriaca, más tarde en las escuelas del Reino de Italia napoleónico y, por último, de acuerdo con las disposiciones legislativas, en las escuelas del Reino Lombardo-Véneto, donde se convirtió en un modelo para los sistemas escolares del resto de estados preunitarios y finalmente del italiano (Polenghi, 2012).

El pedagogo Domenico Santucci presentó con eficacia las múltiples ventajas derivadas de la adopción del método simultáneo

pobres de Southwark— tuvo cierta difusión durante el primer *Risorgimento* (unificación italiana) en el Ducado de Parma, en el Estado Pontificio y en el Reino de las dos Sicilias y luego se extendió a la Toscana gracias a Girolamo Bardi, Raffaello Lambruschini, Enrico Mayer y Cosimo Ridolfi, y a Lombardía gracias a Giovanni Arrivabene, Federico Confalonieri y Giacinto Mompiani (sobre la difusión de este método, véase, en particular Napolitano, 1986; Campagnari, 1979; Ascenzi y Fattori, 2006, y Sindoni, 2016).

⁶ Conviene especificar, para evitar tergiversaciones, que la íntima conexión existente entre el éxito del método simultáneo y el proceso de masificación de la educación en la segunda mitad del siglo XIX no prescinde del hecho de que dicho método fue introducido por Jean-Baptiste de La Salle en sus escuelas populares a finales del siglo XVII y posteriormente se popularizó gracias a la Congregación de los hermanos de las escuelas cristianas en toda Europa, pero adquiere su legitimidad definitiva por parte de los órganos administrativos estatales y su adopción dentro de los sistemas de educación pública modernos, que lo utilizaron para promover procesos de *nation building*.

en su *Guida dei precessori d'ambo i sessi e padri di famiglia per le scuole elementari comunali e private* (“Guía de los preceptores de ambos sexos y padres de familia para las escuelas primarias municipales y privadas”, 1843), en la que se criticaba el método individual el cual, según el autor, solo podía ser alabado por los preceptores que, víctimas de prejuicios inveterados, se jactaban de poder llegar “a tener éxito en sus tareas sosteniendo la vara, la correa o el látigo” (Santucci, 1843, p. 54). Santucci observó lo siguiente:

Todos los alumnos que componen la escuela, mediante este método (simultáneo), se dividen en clases y según su grado de educación leen, escriben, calculan y recitan la lección todos juntos [...] El tiempo que se emplea en el aula es más funcional para el desarrollo de los alumnos y la imitación, que es el motor más potente del corazón humano, se ve sensiblemente diseminada por el corazón de los mismos. Una escuela organizada según este método permite que todas las clases estén ocupadas y, más allá de estas ventajas, se observen el orden y la disciplina, que gira en torno al crecimiento de los alumnos. [...] En realidad, el método individual de enseñanza aporta aburrimiento, disgusto y pérdida de mucho tiempo tanto por parte de los alumnos como de los preceptores. Merece ser eliminado del santuario de la educación pública y privada, si el prejuicio del pedantismo no lo sostiene todavía. El método simultáneo, que difiere, de hecho, de los métodos anteriores, es el único método que logra su éxito y aplausos en todas las escuelas urbanas. Los alumnos que reciben las clases de un preceptor con este método y que están ante su presencia durante todo el tiempo que duran, se ven con ganas de rivalizar y aprovechar el compromiso común en comparación con los de las clases en las que se adopta el método individual, en las que los alumnos no tienen los cuidados del preceptor y se quedan sin disciplina ni orden [Santucci, 1843, pp. 55-57].

Resulta sorprendente que en la descripción que ofrece Santucci el aspecto decisivo para la adopción de un método en lugar de otro sea de carácter disciplinario y no exclusivamente pedagógico. La principal ventaja del método simultáneo es el mantenimiento de la disciplina dentro de la escuela, condición previa para un desarrollo

ordenado de las clases y para la labor sistemática de inculcación de los alumnos.⁷

Si el método individual aburre a los alumnos por su excesiva lentitud induciéndolos a actitudes de sufrimiento, insubordinación y burla y provocando la imposición por parte del maestro de medidas disciplinarias y castigos corporales,⁸ el método simultáneo garantiza orden y disciplina en el aula, con los alumnos divididos en clases según su nivel de educación y ocupados constantemente durante toda la duración de la clase. En definitiva, el método simultáneo se presenta como un sistema capaz de mantener el orden en el aula reduciendo sensiblemente las intervenciones disciplinarias del maestro, rasgos característicos del método individual, en el que el maestro se ve obligado, a menudo, a utilizar instrumentos correctivos para poner orden.

Sin embargo, esta lectura es parcial, ya que lo que podría parecer un método basado en una disminución significativa del nivel de regulación de los contextos de aprendizaje, se basa en una nueva y más sutil forma de regulación de esos mismos contextos, basada en la disciplina anatómica de los cuerpos de los alumnos mediante su introducción en un rígido dispositivo panóptico, el aula (Meda,

⁷ El término “inculturación” debe entenderse en su acepción antropológica (Kroeber, 1983, pp. 269-270).

⁸ Por lo tanto, no es casualidad que en las representaciones pictóricas de aulas y otros espacios de aprendizaje realizadas en la edad moderna al maestro se le represente con frecuencia con los más variados instrumentos de corrección en la mano (como, por ejemplo, varas, látigos o férulas, el *martinet* francés, el *paddle* inglés, la *palmatoria* ibérica y muchos otros), mientras que los alumnos también están retratados con frecuencia mientras se burlan del maestro o al ser castigados brutalmente frente a toda la clase, para demostrar que los lugares en los que se impartían las clases en aquel momento no eran espacios de por sí disciplinarios y que el orden debía ser impartido periódicamente por el maestro a través de azotes y castigos. Por otra parte, según Santucci, los preceptores que adoptaban el método individual tenían que “hacer observar la disciplina, castigar a los impertinentes, alzar la voz con fuerza para que se tranquilizaran o humillarlos si hiciera falta y, como último recurso, infligirles castigos severos para que obedecieran” (Santucci, 1843, p. 58).

2016, pp. 48-51) y la transmisión de ese “currículo implícito” al que ya han hecho referencia numerosos estudiosos.⁹

En este contexto, por lo tanto, la expresión del poder ya no se hacía a través del ejercicio de la violencia física,¹⁰ sino a través de la distribución de los cuerpos en un espacio con ciertas características según unos criterios precisos de organización jerárquica.¹¹ De hecho, como también ha señalado Michel Foucault, “la disciplina es el proceso técnico unitario mediante el cual la fuerza del cuerpo se reduce, con el menor esfuerzo, como fuerza ‘política’ y se maximiza como fuerza ‘útil’” (Foucault, 2005, pp. 169-170).

⁹ La expresión “currículo implícito” (en inglés *hidden curriculum*) hace referencia a los valores culturales dominantes, pero también a los estereotipos y prejuicios, transmitidos implícitamente en contextos formales de aprendizaje, sin que ello se refiera a los objetivos educativos que ellos mismos han declarado. Los sentimientos sociales, como la deferencia a la autoridad y la aceptación de la moral actual, forman parte de este currículo. Ya en el 2005 la historiadora inglesa Catherine Burke destacó que “el edificio escolar, sus múltiples espacios, sus paredes, sus ventanas, las puertas y los muebles no pueden considerarse ‘un contenedor neutral o pasivo’, sino más bien ‘parte activa en la modelización de la experiencia de la escuela y la comprensión de la formación’” (Burke, 2005, pp. 489-490). Desde una perspectiva más específicamente sociológica, en el 2007 Jon Prosser destacó cómo la organización de espacios, objetos y accesorios constituyera la manifestación material de la “cultura visual de la escuela”, es decir, el espíritu mismo de la institución escolar, que confiaba a sus organizaciones, al clima relacional y a la configuración misma del entorno de aprendizaje, la transmisión implícita de contenidos, significados y valores (Prosser, 2007). En términos más amplios, sobre estos aspectos, véase también Marcus, 1996, y Depaepe *et al.*, 2000.

¹⁰ Ya el pedagogo Johann Ignaz von Felbiger, llamado por María Teresa de Austria para supervisar la reforma de las escuelas normales y primarias de los Habsburgo, había teorizado cómo la disciplina no debía imponerse por la fuerza física, salvo en casos extremos, sino que debía ser interiorizada por los niños a través de una forma de autocontrol de matriz ilustrada y kantiana (sobre estas teorías pedagógicas, en concreto, véase Polenghi, 2001).

¹¹ Fulvio De Giorgi ha señalado, con razón, lo siguiente: “El pupitre no podía por sí solo instaurar la disciplina, pero imponía una constricción física que el autoritarismo severo del maestro sabía explotar al máximo” (De Giorgi, 2005, p. 13).

Por lo tanto, no es casualidad que el método simultáneo no solo implicara el recurso a un determinado método didáctico por parte del maestro, sino también la adopción de materiales específicos, indispensables para permitir el aprendizaje simultáneo de determinados contenidos por parte de numerosos individuos, haciéndolos trabajar al unísono: el pupitre para ofrecer a los individuos una superficie de trabajo y también —obligando a los cuerpos a una posición fija— para ayudar al maestro a controlar la clase; el cuaderno para ofrecer un soporte en papel versátil para los ejercicios individuales; el libro de texto —e incluso los paneles murales, típicos del método normal y del mutuo— para ofrecer contenidos normalizados según las disposiciones gubernamentales; la pizarra para evaluar periódicamente los conocimientos adquiridos y, si es necesario, para exponer a escarnio público a aquellos que no habían aprendido bien. En este contexto, se concede especial importancia a los muebles utilizados dentro de estos modernos entornos de aprendizaje. En la obra antes citada, en el apartado dedicado a “local y mobiliario de la escuela”, Domenico Santucci precisaba que

Los pupitres deberán ser de medio metro de ancho y estar dispuestos todos frente a la cátedra del maestro. Está prohibido que los maestros utilicen mesas anchas en torno a las cuales puedan situarse dos alas de alumnos, una enfrente de la otra, ya que la vigilancia será más difícil. Los asientos debían estar unidos a los escritorios [Santucci, 1843, p. 114].

La necesaria orientación de los pupitres (en realidad, simples mesas con bancos) hacia el centro del espacio, donde se encontraba simbólicamente colocada la cátedra del maestro, confirma la naturaleza panóptica del aula escolar, destinada a reforzar la vigilancia de los que estaban sometidos a procesos de inculturación.¹²

¹² Al analizar la morfología y simbología del aula, Fulvio De Giorgi especuló recientemente la teoría de la génesis formal del pupitre escolar a partir de los bancos de las iglesias, destacando las similitudes formales entre los entornos de aprendizaje y los espacios de culto (De Giorgi, 2014).

Sin embargo, la organización del espacio no es la única forma de modernizar los procesos de aprendizaje en el contexto histórico antes descrito: la organización del tiempo también es fundamental (Ragazzini, 1997; Pruneri, 2018). De hecho, la continuidad garantizada por el método simultáneo al “tiempo de instrucción” es igualmente importante: si los cuerpos de los alumnos están regulados y se mantienen en su posición, también mediante la distribución de mobiliario en el espacio, sus mentes deben mantenerse permanentemente vigilantes, con un alto nivel de atención, para captar lo mejor posible el contenido del aprendizaje.

Estamos ante lo que Inés Dussel y Marcelo Caruso definieron en 1999 como “la invención del aula”¹³ (Dussel y Caruso, 1999), es decir, la configuración de un espacio de aprendizaje estandarizado, fácilmente reproducible y organizado sobre la base de las prácticas pedagógicas que en él debían desarrollarse. A este fenómeno subyace una concepción capitalista de la educación pública típica de las sociedades burguesas, cuyo objetivo era maximizar los resultados de la actividad docente llevada a cabo en el aula por los maestros, haciendo que el proceso de aprendizaje sea cada vez menos complicado y más eficaz, es decir, según el principio del máximo beneficio con el menor derroche de energía posible, típico de los sistemas económicos masificados. Tal y como indicó Foucault, la disciplina de los cuerpos y la racionalización de los horarios lectivos impuestos por este método en particular habían producido la reducción de la “fuerza política” de los alumnos (comportamientos desviados y resistencia a los procesos de inculturación) y la maximización de la “fuerza útil” (transmisión de los valores y aprendizaje de los contenidos) de acuerdo con las tendencias de eficiencia de los procesos productivos, típicos de los sistemas económicos capitalistas.

¹³ Recientemente ha vuelto a tener una perspectiva notablemente comparativa sobre cómo organizar la educación primaria en la era contemporánea (Caruso, 2015).

La imagen que proyectaba era la de una escuela fuertemente transmisiva, basada en clases frontales realizadas según el método simultáneo, que permitía transmitir simultáneamente el contenido del aprendizaje a múltiples destinatarios sentados para escuchar y ejecutar de forma ordenada las tareas que se les asignaban, una escuela en la que la aplicación de los paradigmas éticos típicos de los procesos industriales de producción a los procesos de aprendizaje escolar habría provocado una especie de “mecanización de la enseñanza”.¹⁴

La lenta pero incesante afirmación del principio de escolarización obligatoria en las escuelas del recién creado estado posunitario italiano y el tardo pero constante aumento de la población escolar en las escuelas primarias crearon en las décadas siguientes las condiciones para la masificación definitiva de este modelo, aunque a velocidad cambiante según los contextos territoriales de referencia, con desequilibrios marcados entre escuelas urbanas y escuelas rurales y entre el sistema educativo público del norte de Italia y del sur de Italia.

¹⁴ Ya en el año 2001 –recordando que antes del siglo XIX la escuela había sido una institución esencialmente ajena a amplias capas de la población– Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso habían definido la escuela de masas como una “máquina de educar” o una tecnología replicable y masiva de aculturación (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, pp. 27-52). En conclusión, la escuela de masas –nacida en el contexto político de los Estados liberales aparecidos en Occidente con el auge de la burguesía y en el contexto económico de la economía de mercado– se configura como una especie de “cadena de montaje” de las mentalidades y las conciencias, conforme a los principios de organización científica del trabajo que Frederick W. Taylor enunció en 1911 en *The Principles of Scientific Management* (“Principios de la administración científica”) y a la racionalización del ciclo de producción según criterios de optimización económica, alcanzada a través de la descomposición y parcelación de los procesos productivos en sus distintas actividades, a los que se les asignan tiempos de ejecución estándar. Una “máquina de educar” funcional para la naciente sociedad industrial y la inmensa cantidad de beneficios que habría supuesto para las élites políticas y económicas antes mencionadas. Si se lee así, la escuela –o mejor dicho, esta escuela– fue una buena inversión para las burguesías europeas.

EL DESARROLLO DEL CONSUMO ESCOLAR
Y LA INDUSTRIALIZACIÓN DE LA
PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Si es cierto, como ha señalado Fulvio De Giorgi, que “la escuela pública del siglo XIX nació con el pupitre” (De Giorgi, 2005, p. 13), también es cierto que fue bautizada por el cuaderno y el libro, cuyo uso masivo permitió materialmente la simultaneidad del aprendizaje de los contenidos por un gran número de estudiantes dado que, al desaparecer la exclusividad de la acción pedagógica llevada a cabo por el maestro del método individual, se necesitó la ayuda de material didáctico. Por lo tanto, fue la simultaneidad de los procesos de aprendizaje introducida por el método normal la que hizo necesaria la materialización de la didáctica con el fin de permitir a los alumnos leer simultáneamente el mismo texto (directamente del libro en lugar de leer de uno en uno en voz alta del libro del maestro) y practicar la escritura al mismo tiempo (directamente sobre las pizarras¹⁵ o en el cuaderno, en lugar de escribir de uno en uno en la pizarra).

¹⁵ La evolución del uso de este recurso en clase —Pestalozzi fue uno de los primeros en utilizarla en la escuela de Yverdon— todavía tiene que estudiarse en profundidad. En 1826, Peitl escribió al respecto en la tercera edición sobre su método para las escuelas primarias del Reino Lombardo-Véneto: “En principio, los alumnos no deben escribir con pluma y tinta, sino con creta [una piedra caliza blanca] o tiza sobre la tablilla negra o sobre tablillas enceradas o de pizarra, por las siguientes razones: 1. Escribir sobre la superficie negra es más fácil para los niños porque tienen menos cosas que observar y así poco a poco se preparan para escribir sobre el papel; 2. Sobre la superficie negra todo se escribe más grande y, por lo tanto, el ojo de los niños puede reconocer la forma correcta de las líneas que componen las letras de forma más clara y fácil. 3. La mano de los alumnos, que escribiendo sobre papel vacila debido al ejercicio demasiado minucioso, escribiendo sobre la pizarra adquiere soltura” (Peitl, 1826, p. 84). Mientras Peitl citaba las “tablillas enceradas”, en la *Guida per le scuole di reciproco insegnamento* (“Guía para las escuelas de enseñanza mutua”), entre los materiales necesarios para una escuela de enseñanza mutua, se contemplaban “tablillas negras pintadas y con renglones en rojo para escribir

En este contexto, también es interesante dedicar algunas consideraciones a la pizarra, que sobrevivió al progresivo abandono del método individual, del que constituía una de las pocas dotaciones materiales, y fue reciclada en el método simultáneo.¹⁶ De hecho, en el primer método los maestros comprobaban la correcta asimilación de los contenidos de aprendizaje y corregían los errores de sus alumnos en tiempo real durante los ejercicios individuales en la pizarra. Por lo tanto, la denominada “tablilla negra” se utilizaba para hacer ejercicios prácticos de escritura y cálculo con los alumnos que no disponían de otros soportes para la escritura, tanto por la falta de disponibilidad económica como por la falta de adecuadas superficies de trabajo, que también se puede observar en las estampas y pinturas de la época (Meda y Polenghi, 2021). Además, para las administraciones municipales a las que se había encomendado la gestión de las escuelas costaba menos abastecer a los maestros con tiza en lugar de tinta, cuyo suministro para los ejercicios individuales de todos los alumnos —mediante la adopción del método simultáneo— habría agravado inevitablemente los gastos de gestión que debían soportar.

Por el contrario, la introducción del método simultáneo hizo que el cuaderno se convirtiera en el soporte para los ejercicios individuales y que la pizarra evolucionara hacia un instrumento

con tiza líquida o albayalde” (*Guida per le scuole di reciproco insegnamento*, 1830, p. 60) y en el *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili* (“Manual de educación y adiestramiento para las escuelas infantiles”) de Ferrante Aporti se leía que: “Para iniciar con seguridad el arte de la hermosa escritura, los niños de 4 años se ejercitarán trazando líneas paralelas con tiza sobre tablillas de pizarra con renglones” (Aporti, 1846, p. 115). El estudio de la cultura material de la didáctica de la escritura, analizada en relación con las dinámicas económicas relacionadas con la escolarización en masa, permitiría comprender mejor las dinámicas analizadas en este artículo.

¹⁶ La pizarra, del mismo modo, aún no ha sido objeto de investigaciones históricas detalladas en el contexto italiano, mientras que hace veinte años el historiador francés Henri Bresler ya había iniciado una reconstrucción histórica del uso didáctico de la “tablilla negra” en las escuelas francesas (Bresler, 1985 y 1993), recientemente retomada por Sylvain Wagnon (2018).

de evaluación periódica de los conocimientos adquiridos por los alumnos, expuestos por el maestro a escarnio público si no eran capaces de llevar a cabo las tareas que les habían encomendado.¹⁷ Por lo tanto, en cierta medida, la introducción del cuaderno constituyó un elemento de racionalización de los “tiempos de producción escolares”, ya que al mismo tiempo que se utilizaba para un solo ejercicio en la pizarra, también se podían hacer ejercicios individuales en los cuadernos, cada uno en su lugar y, posteriormente, realizar una comprobación en la pizarra, que también asumió funciones de corrección y disciplina. Por eso, este elemento, como ya asumí en “Mezzi di educazione di massa” (2016), confirmaría la reciprocidad por parte de la “escuela de masas” de lógicas típicas de los sistemas económicos capitalistas, orientadas a la máxima eficacia de los procesos productivos.

La necesidad de una “escuela de masas” vinculada al uso del método simultáneo de adoptar los citados materiales didácticos impulsó la entrada en la escuela de una “cultura del consumo” opuesta a la cultura del conocimiento pedagógico, autárquico y artesanal, típico de la escuela precapitalista, en la que el maestro no solo era el proveedor de la acción docente, sino también el principal artífice de los dispositivos pedagógicos utilizados para cumplir dicha función.

¹⁷ También en este caso será útil observar que a la progresiva reducción de los castigos corporales en las aulas escolares, preconizada por los partidarios del método simultáneo a los que ya hemos hecho referencia ampliamente, no le correspondió una reducción paritaria de otras formas de castigo dentro del aula, como la exclusión (por ejemplo, la expulsión de clase, tener que quedarse en el aula al final de las clases, etc.) o la humillación (por ejemplo, la colocación de orejas de burro u otros castigos deshonorosos, etc.), como testimonio de un proceso solo aparente de eliminación de la disciplina de los espacios de aprendizaje. Todo esto, por supuesto, a pesar de la legislación, que prohibía expresamente el uso de este tipo de castigos en las escuelas, como se lee en el artículo 98 del Reglamento escolar del 15 de septiembre de 1860: “Quedan prohibidas las palabras injuriosas, los golpes, las señales de ignominia, los castigos corporales, como obligar a estar de rodillas o con los brazos abiertos, etc.”.

El estudio de la cultura material de la didáctica de la escritura confirma esta hipótesis de estudio. Ya se ha descrito ampliamente el proceso de codificación formal del cuaderno, del *cartolare*¹⁸—creado normalmente por el maestro o por los mismos alumnos doblando por la mitad algunas hojas de papel y cosiéndolas— al *quaderno* como lo entendemos hoy, fabricado en serie en cantidades industriales. Se puede decir que este proceso se desencadenó por el intento de eximir a maestros y alumnos de la responsabilidad de la producción propia de este recurso, inicialmente por parte de artesanos profesionales, es decir, pequeñas empresas artesanales y, por último, de industrias especializadas. Pongamos algunos ejemplos en concreto. En 1843, el calígrafo Angelo Audifredi publicó en la *Gazzetta Piemontese* una carta abierta a los maestros municipales, en la que anunciaba su propio curso de escritura en doce cuadernos recomendados por la “Guía del maestro de la escuela elemental”, que consistía en “12 cuadernos de 5 hojas cada uno de papel blanco con renglones”, y añadía:

[El curso es] principalmente para ahorrar a los antes mencionados la pérdida considerable de tiempo y el esfuerzo causado por la necesidad de crear renglones y modelar una inmensidad de papeles. La experiencia de estos tres años demuestra lo mucho que los alumnos se beneficiaron de ella, ya que con esta ayuda, el maestro puede dedicarle a la enseñanza y la educación religiosa un tiempo precioso que antes se desperdiciaba en un trabajo abrumador y manual sin poder evaluar adecuadamente a sus alumnos [*Gazzetta Piemontese*, 1843, p. 4].

El ahorro de tiempo—característico de los procesos productivos en los sistemas económicos capitalistas— y la circunscripción de las

¹⁸ En un diccionario de la lengua italiana de la época se da la siguiente definición: “Libro de memorias, diario, anales o similar” (*Dizionario della lingua italiana*, 1835, p. 514); *cartolari* se llamaban, en particular, los registros en los que los escribanos de las empresas comerciales debían anotar cuentas y memorias, como testimonio de hasta qué punto—como ya señalaba Roggero en 1999— la escuela moderna seguía siendo funcional para la formación de profesionales de la escritura y del cálculo.

funciones del maestro al simple trabajo intelectual son dos de los principales argumentos que utilizan aquellos que, con el tiempo, empiezan a mirar a la escuela pública como un nuevo y floreciente mercado. Algunas décadas más tarde, como testimonio de la larga duración de este proceso, Sebastiano Gàrgano, en sus consejos a los maestros de las escuelas rurales, recomendaba lo siguiente:

Para evitar la pérdida de tiempo que requiere hacer crear los renglones a cada cuaderno, se recomienda el papel con renglones. Que el ayuntamiento le dé al maestro una resma o dos de papel con renglones hecho a máquina de diferente manera según las distintas habilidades de los alumnos. Con este papel produce también los “cuadernos” manuales, de esta forma, al ahorrar gastos y tiempo se puede proporcionar un cuaderno a cada alumno y remediar también el inconveniente que muchos de ellos no pueden escribir por falta de papel [Gàrgano, 1894, p. 19].

Por otro parte, el paso de una fabricación doméstica de los soportes para la escritura escolar a una producción en serie es el mismo que se observa en las herramientas de escritura, como en el caso del paso de la pluma, creada manualmente al usar una pluma de oca, al bolígrafo de metal fabricado en serie por empresas especializadas y utilizado por el aprendiz de escritura.¹⁹ A este respecto, es interesante ver cómo en 1843, en la guía de los preceptores ya citada, Santucci recordaba que el corte de las plumas estaba a cargo de los alumnos, quienes debían tener ya las plumas cortadas antes de entrar en clase, y a las técnicas de corte de la pluma se le daba un relieve excepcional, ya que de la calidad del corte dependía la calidad de la escritura (Santucci, 1843, p. 106).

Estas consideraciones, aunque todavía son genéricas y necesitan más confirmaciones, nos permiten conjeturar la dinámica en virtud de la cual las pequeñas manufacturas artesanales primero y la gran

¹⁹ Cabe señalar que el lápiz –compuesto por una pasta hilada de grafito y arcilla contenida entre dos piezas de madera– fue inventado en 1812, el bolígrafo de metal en 1830, el bolígrafo estilográfico en 1884 y el bolígrafo, tal y como lo conocemos en la actualidad, se inventó hasta 1938.

industria escolar después han ido sustituyendo progresivamente a los maestros y a los alumnos en la preparación y realización de sus herramientas de trabajo cotidianas: por una parte, aprovechando las innovaciones tecnológicas que permiten técnicas de fabricación cada vez más sofisticadas de las materias primas²⁰ y proponiendo objetos poco reproducibles artesanalmente (si la realización de una pluma de escribir estaba al alcance de todos, tanto el lápiz como el manguillo para la plumilla metálica requerían técnicas de trabajo de las que ni los maestros ni los alumnos eran capaces); por otro lado, los inducían lenta pero inexorablemente a abandonar las habilidades técnicas necesarias para crear ellos mismos esas herramientas, creando de esta forma las condiciones previas para la aparición de una demanda a la que debía seguir una determinada oferta.

Los usuarios tuvieron que adaptarse gradualmente a las nuevas experiencias educativas de la industria, manteniendo sus hábitos

²⁰ En este sentido, puede afirmarse que la idea de la innovación es un instrumento de *marketing*, ya que la imposición—primero en el imaginario colectivo y luego en el mercado—de productos innovadores o, al menos, totalmente recalificados con respecto a los que antes se emplearon para llevar a cabo determinadas tareas, provoca la progresiva separación de estos últimos; como es sabido, los mecanismos de innovación en la sociedad preindustrial eran más lentos y más dilatados en el tiempo y hacían menos traumáticos los procesos de modernización en este y otros sectores. Hay que tener en cuenta que—basándose en estudios llevadas a cabo por Diana Gonçalves Vidal y Vera Lucia Gaspar da Silva sobre la retórica educativa según la cual existía una relación directa entre la compra de los modernos recursos educativos del sistema educativo brasileño y la calidad de la enseñanza—, Wiara Rosa Rios Alcântara ha observado recientemente que los anuncios publicitarios y los reconocimientos recibidos en el marco de las grandes exposiciones universales hicieron de los “pupitres de escuela” auténticos objetos de deseo, provistos, además de un valor comercial, de un excedente cultural que los presentaba como equipamiento indispensable para los sistemas educativos modernos, que ya aseguraban por sí mismos la mejora de las prácticas educativas y el aumento del rendimiento escolar de maestros y alumnos (Rios Alcântara, 2014, p. 272). Estoy convencido de que, si estos estudios se extendieran también a otros materiales didácticos, se confirmarían las dinámicas anteriormente descritas.

durante algún tiempo y adaptándose por completo al uso de los productos que la misma industria introdujo cada vez más en el mercado escolar, que se convirtieron así en objetos de gran consumo. En este sentido es emblemática la supervivencia de la práctica de renglonar manualmente las hojas que se utilizaban en el aula en un periodo de tiempo que va desde 1843 hasta 1894, previamente documentada, o incluso el uso de los *temperini*, pequeñas navajas de bolsillo utilizadas para afilar el lápiz, hasta después de la desaparición de las aulas de las plumas para escribir. Este tipo de sacapuntas fue remplazado después por otros menos peligrosos, producidos no por las empresas de cuchillería sino por la industria escolar, que adquiriría así una especie de monopolio industrial ilimitado sobre otro objeto escolar de gran consumo.

Además, la *longa manus* de la industria se ha extendido de los objetos de consumo común más habituales (libros, cuadernos, plumas, tinta, etc.) a los materiales educativos más refinados, que al principio estaban diseñados y hechos a mano por los maestros y luego fabricados en serie a nivel industrial. A este respecto, es interesante citar otro extracto de la ya mencionada guía de Domenico Santucci:

El ejercicio de la escritura facilita el progreso de la lectura. Con dicho objetivo, nuestros amados alumnos de la 1ª. clase se ejercitan en la pizarra y, por lo tanto, para estar más ocupados, pasan a escribir sílabas o frases sobre la arena [...] Para la clase que escribe sobre la arena, pensamos en crear un lápiz de madera con una punta de hierro que incluye tres acanaladuras para que los alumnos apoyen los tres dedos para sujetarlo. El uso de este lápiz de madera permite que los alumnos se acostumbren a sujetar bien el lápiz durante la escritura [Santucci, 1843, p. 113].

De la misma manera, poco más adelante se observa que en el mismo Instituto “Santucci” de Capodimonte se utilizaba una “caja tipográfica” (prácticamente un simple alfabetero con fichas de madera móviles) para las clases de enseñanza del alfabeto. Como prueba de ello, en la época preindustrial los recursos educativos eran

a menudo fruto del ingenio de los maestros que trabajaban en las instituciones educativas y los realizaban de manera artesanal para utilizarlos en sus clases. Los ejemplos podrían ser infinitos: desde los más conocidos –como las ayudas didácticas desarrolladas en el contexto de algunos métodos de enseñanza particulares (como los dones de Froebel, los materiales sensoriales y manipulativos de Montessori, etc.) o los materiales tiflodidácticos (alfabetos móviles y sensoriales, el *casellario Romagnoli*, el *cubaritmo*, etc.) –, hasta llegar a recursos –como el “lápiz de arena” o la “caja tipográfica” de Santucci– que se han mantenido en uso durante mucho tiempo en contextos limitados sin que la mayoría de la gente los conozca. La industria educativa, que ya había empezado a obtener grandes beneficios de la comercialización de los artículos escolares de mayor consumo, comenzó a interesarse por la multitud de muebles escolares y material educativo “indispensables” para las escuelas, preparando líneas de producción específicas (Meda, 2016, pp. 147-156).²¹

Ya hemos descrito ampliamente este fenómeno de proliferación de los recursos didácticos que se puede observar en los catálogos comerciales publicados por las grandes editoriales escolares que circulan desde principios del siglo XX, literalmente invadidos por los recursos didácticos utilizados para enseñar las asignaturas más variadas: escritura (alfabetarios, cuadernos preimpresos para rellenar de forma manual y modelos de caligrafía), aritmética (ábacos, reglas y otras herramientas de cálculo), geografía (mapas geográficos, globos terrestres, mapamundis y planetarios), historia (atlas históricos y láminas murales), ciencia y salud (tableros didácticos, modelos plásticos en cera, medidas de peso y colecciones científicas de dis-

²¹ Es útil considerar que el proceso de estandarización de los recursos presenta otra ventaja, que es la de aumentar exponencialmente las capacidades didácticas del maestro, que una vez más se puede leer desde el punto de vista capitalista de la eficiencia de los procesos productivos (máximo beneficio con menor derroche de energía posible), considerado, *a priori*, aplicable a los procesos de aprendizaje.

tinta índole); además de objetos y artículos que formaban parte del equipamiento didáctico del alumno (mochilas, delantales, uniformes y distintivos escolares) y el mobiliario de la escuela (pizarras, sillas y pupitres escolares).²²

Si analizamos estos recursos brevemente, observamos un dato que todavía no se ha estudiado lo suficiente excepto en el sector de la edición de libros, es decir, el protagonismo de los maestros en la concepción y diseño de gran parte de estos productos de la industria escolar. Si la prolífica temporada de estudios sobre los manuales escolares que se inició a principios del nuevo siglo en Italia ha permitido poner de relieve el papel no secundario que los maestros han tenido en la creación de los libros de texto adoptados en las escuelas, se sabe aún poco de la contribución del cuerpo docente en la concepción y el diseño de alfabetarios, ábacos, tableros y mapas geográficos. Una contribución que en realidad sí que tuvo lugar, como lo demuestra la presencia de un número considerable de maestros entre los autores de las patentes industriales registradas en la Oficina de Propiedad Industrial del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio (Meda, 2018). De alguna forma, incluso después de la industrialización de la producción de los recursos que durante mucho tiempo les habían sido exclusivos, un puñado de maestros no se resignó al papel de cliente de las empresas especializadas en el sector escolar y no renunció a sus dotes demiúrgicas, aprovechando de manera inteligente la experiencia cotidiana de las clases para extraer nuevas ideas, patentando recursos y vendiéndolos a las industrias para que se fabricaran en serie y se comercializaran. Aunque cabe destacar que el proceso sistemático de masificación al que se sometió la educación pública durante la primera mitad del siglo XX –con un desfase cronológico nada desdeñable entre las zonas más industrializadas y las más pobres de Italia– sometió casi por completo al cuerpo docente a las editoriales y las empresas

²² Una amplia colección de dichos catálogos comerciales, utilizada en la redacción de este artículo, ha sido recopilada por quien aquí está escribiendo en el Museo de la Escuela Paolo y Ornella Ricca de la Universidad de Macerata (Italia).

industriales especializadas en la fabricación de material escolar y recursos didácticos de diferente tipo, haciendo que se convirtieran más en consumidores que en inventores y fabricantes.

CONCLUSIONES

Es en este contexto en el que se establece una unidad de intenciones entre las instituciones políticas y las empresas privadas: las instituciones necesitan enormes cantidades de ayudas didácticas que homologuen los métodos de enseñanza, igualen el contenido educativo y recalifiquen constantemente las prácticas educativas para que vayan en sintonía con los tiempos; las empresas tienen intereses en fabricar a escala industrial recursos homologados con arreglo a las directivas ministeriales para hacerlos más competitivos en el plano comercial y estandarizados formalmente (grosor, formato, etc.) con el fin de responder a las necesidades impuestas por la automatización de los procesos industriales de fabricación y facilitar su transporte y distribución, manteniendo, de esta forma, los precios al alcance de sus clientes.

La distribución de estos recursos a gran escala por parte de las empresas dio lugar a una codificación formal cada vez más refinada, si bien las crecientes necesidades de normalización educativa de los organismos centrales de la educación pública determinaron las condiciones previas para la proliferación de recursos que pudieran orientar en ese sentido las prácticas educativas de los maestros, cuya histórica libertad de enseñanza empezó a ser siempre más limitada, con propósito de orientación y también de control.

BIBLIOGRAFÍA

- Aporti, F. (1846). *Manuale di educazione ad ammaestramento per le scuole infantili*. Lugano, Suiza: Tipografia della Svizzera Italiana.
- Ascenzi, A., y Fattori, G. (2006). *L'alfabeto e il catechismo: la diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato pontificio (1819-1830)*. Pisa, Italia: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Bresler, H. (1985). *Le tableau noir de la classe*. En A.-M. Châtelet (ed.), *L'école primaire à Paris (1870-1914)* (pp. 39-42). París, Francia: Délégation à l'Action artistique de la Ville de Paris.

- Bresler, H. (1993). Du tableau noir au tableau vert de la classe, ou l'histoire du mobilier scolaire. En A.-M. Châtelet (coord.), *Paris à l'école, "qui a eu cette idée folle..."* (pp. 106-116). París, Francia: Pavillon de l'Arsenal/Picard.
- Burke, C. (2005). Containing the school child: Architectures and pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 489-494.
- Campagnari, V. (1979). La scuola di mutuo insegnamento di Giovanni Arrivabene. *Atti e Memorie del Museo del Risorgimento di Mantova*, (16), 23-30.
- Caruso, M. (coord.) (2015). *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th Century*. Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.
- Chiosso, G. (2011). *Alfabeti d'Italia: la lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Turín, Italia: Società Editrice Internazionale.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. Nueva York, EE.UU.: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. Harvard, Reino Unido: Harvard Education Press.
- De Giorgi, F. (2005). *Il banco di scuola*. En *Tra banchi e quaderni* (pp. 13-16). Manduria, Italia: Barbieri.
- De Giorgi, F. (2014). Appunti sulla storia del banco scolastico. *Rivista di storia dell'educazione*, (1), 85-98.
- Depaepe, M. et al. (2000). *Order in progress. Everyday educational practice in primary schools (Belgium, 1880-1970)*. Leuven, Bélgica: Leuven University Press.
- Dizionario della lingua italiana* (1835). Livorno, Italia: Pei Fratelli Vignozzi.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Escolano Benito, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Edizione Volta la Carta.
- Ferrari, M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Turín, Italia: Einaudi (1a. ed. 1976).
- Gàrgano, S. (1894). *Avvertimenti ai maestri ed alle maestre delle scuole rurali*. Ascoli Piceno, Italia: Tipografia Cesari.
- Gazzetta Piemontese* (1843, nov. 4). n. 252, p. 4.
- Guida per le scuole di reciproco insegnamento* (1830). Florencia, Italia: Gregorio Chiari.
- Kroeber, A. L. (1983). *Antropologia: razza, lingua, cultura, psicologia, preistoria*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Lawn, M., y Grosvenor, I. (coord.) (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books.
- Marcus, T. (1996). Early Nineteenth Century school space and ideology. *Paedagogica Historica*, 32(1), 9-50.

- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milán, Italia: Unicopli.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Meda, J. (2018). *Patentes e monopólios industriais: novas fontes para uma história da indústria escolar. Primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)*. En V. L. Gaspar da Silva, G. de Souza y C. A. Castro (coords.), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades* (pp. 452-459). Vitória, Brasil: EDUFES Editora.
- Meda, J., y Polenghi, S. (2021). *The impossible schools: Rural classrooms in the paintings of Italian artists during the second half of the Nineteenth Century*. En F. Comas Rubí, K. Priem y S. González Gómez (coords.), *Media matter: Images as public agents and means of shaping identities* (pp. 201-222). Berlin, Alemania: De Gruyter.
- Møeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Møeglin, P. (coord.). (2016). *Industrialiser l'éducation*. París, Francia: Presses universitaires de Vincennes.
- Morandini, M. C. (2003). *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milán, Italia: Vita e Pensiero.
- Napolitano, S. (1986). Un fautore del mutuo insegnamento nel Regno borbonico: Pabate Francesco Mastroti (1777-1847). *Incontri Meridionali*, 3(1), 39-48.
- Oliviero, S. (coord.) (2017). I consumi e la storia dell'educazione. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 4(2, n. monográfico), 103-117.
- Peitl, J. (1826). *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori*. Milán, Italia: Imperiale Regia Stamperia.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piseri, M. (2012). *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milán, Italia: FrancoAngeli.
- Polenghi S. (coord.) (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Turín, Italia: Società Editrice Internazionale.
- Polenghi, S. (2001). La pedagogia di Felbiger e il metodo normale. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, (8), 245-268.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1), 13-30.
- Pruneri, F. (2006). *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milán, Italia: Vita e Pensiero.
- Pruneri, F. (2018). Scuola ed egemonia del tempo nell'Italia post unitaria. Il caso sardo tra storia locale e nazionale. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5(1), 191-208.
- Ragazzini, D. (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita: organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*. Milán, Italia: Bruno Mondadori.

- Rios Alcântara, W. R. (2014). *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.
- Roggero, M. (1999). *L'alfabeto conquistato: apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*. Boloña, Italia: Il Mulino.
- Santucci, D. (1843). *Guida dei precettori d'ambo i sessi e padri di famiglia per le scuole elementari comunali e private*. Nápoles, Italia: Tipografia Agrelli.
- Sindoni, C. (2016). Il "sistema monitoriale" in Sicilia. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 3(2), 95-106.
- Skinner, B. F. (1970). *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning. Technology and knowledge in Educational practice*. Nueva York, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Wagnon, S. (2018). L'histoire du tableau noir: pour une archéologie du quotidien de la classe. En M. Figeac-Monthus (coord.). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVIe siècle à nos jours* (pp. 75-87). Paris: Honoré Champion.

RECONOCER LAS HUELLAS DE LA MEMORIA ESCOLAR CON UN HORIZONTE DE IDENTIDADES INCLUSIVAS

Antón Costa Rico

*Durante mucho tiempo, algunos aldeanos guardaron con temor por su vida
libros de las Bibliotecas Ambulantes que llevaban el sello de las Misiones.
Sabían que escondían objetos peligrosos. Pero refugiados en la memoria
quedaron para siempre aquellos recitales del romancero viejo y la flor de leyendas,
las risas con el retablo de santos, Charlot en las veladas cinematográficas,
las voces mágicas en los gramófonos.*
Díaz (2021)¹

MEMORIA DE LA EDUCACIÓN E IDENTIDADES

Es misión fundamental de los procesos educativos que desarrollamos en relación con la infancia y las nuevas generaciones el logro de personalidades plenas, lo que es —como sabemos— asunto relativamente complejo en cuanto a su definición y perfilado. Así lo establecen las legislaciones para la implementación de las políticas educativas y lo promueven las agencias y organismos internacionales de alcance mundial o regional, bajo la inspiración

¹ Este fragmento forma parte de un apunte periodístico que recuerda lo siguiente: en los primeros meses del nacimiento de la II República española (14 de abril de 1931), bajo la presidencia del gran educador español Manuel Bartolomé Cossío, se creó oficialmente el Patronato de Misiones Pedagógicas, que tenía entre sus objetivos colmar el gran foso cultural existente entre la mayoritaria

de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, o bajo la más específica Convención de los Derechos del Niño,² del 20 de diciembre de 1989 (artículo 29.1.a), que también incita al respeto de las distintas identidades culturales, idiomas y valores (29.1.c.), en que se debe educar con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad hacia los demás. En esta dirección, la Convención se refiere igualmente al compromiso de los Estados partes para la preservación de las identidades de los niños (8.1.), atendiendo, en el caso de existencia de minorías, al derecho que a ellos les corresponde “en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural [...] o a emplear su propio idioma” (artículo 30). Y, al respecto, la polifonía de identidades aporta biodiversidad, como señaló la UNESCO en el 2001 con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada en su 31a. sesión de la Conferencia General.

La identidad se construye mediante un proceso de individualización en contraste dialógico con los demás; la construcción de un “yo personal y social” —un proceso dinámico de internalización y de apropiación— con la contribución del lenguaje como herramienta, que se alcanza tanto en contextos de considerable homogeneidad

sociedad rural y la sociedad urbana, mediante intervenciones culturales en los entornos rurales, en particular con la creación de millares de bibliotecas ambulantes y escolares y la puesta en marcha de misiones pedagógicas, a través de las que bastantes cientos de universitarios, hombres y mujeres, docentes, creadores culturales y técnicos de desarrollo rural, recorrieron una gran parte de esta geografía rural, con grupos de danza y de música, audiciones musicales, exposiciones de reproducciones de obras pictóricas existentes en los grandes museos españoles, conferencias y charlas, actividades para los niños, teatro de sombras y de fantoches y sesiones de cine... favoreciendo el encuentro ciudadano, desde la libertad. Teatro, cine, música mediante los gramófonos, textos literarios, que eran en muchísimos casos primicias culturales. El golpe de estado militar que dio lugar al régimen político franquista a partir de julio de 1936 cortó de raíz aquel proceso de educación popular, aunque de él quedaron, en todo caso, restos escondidos en la memoria, como anota la periodista.

² Bajo la denominación de Niño incluye la Convención a todos los seres humanos de 0 a 18 años.

cultural como en otros de cruces culturales, de tal modo que frecuentemente “las personas experimentan sentimientos identitarios múltiples”, tal como afirma Maalouf al hablar (1999, p. 10) desde sus propias vivencias, de identidades compuestas: “la identidad de una persona está compuesta por infinidad de elementos y de pertenencias, aunque no todas tienen la misma importancia” (Maalouf, 1999, p. 18).

Pretendemos seleccionar en el presente texto, desde un ángulo preferentemente histórico, la cuestión de las identidades culturales y lingüísticas, como preocupación educativa. Un segmento, podríamos decir, de las posibilidades empíricas de configuración de la identidad: biológica, familiar, étnica, de género, política o religiosa... Partimos de la importancia de la lengua en la construcción y desarrollo de la estructura de la personalidad de cada individuo:

Para el individuo, la lengua en la que habla y en la que piensa condiciona su visión del mundo y de la sociedad. De aquí se deduce que el aprendizaje lingüístico es la primera forma de socialización y de culturización del individuo [...] lo que equivale a decir que aprendiendo a hablar una lengua el individuo asimila una cultura determinada³ y esta asimilación, a la vez, conforma su personalidad y lo integra en la sociedad de los que hablan la misma lengua y participan de la misma cultura (confiriéndole una identidad cultural) [Siguan, 1978, pp. 290-291].

Lo que en otros momentos no gozaba de adecuada observación, hoy, en cambio, forma parte de las preocupaciones analíticas. Bajo la influencia indagativa francfurtiana, weberiana, del postmodernismo y de la Teoría crítica, la epistemología histórica ha debido abordar *le retour du sujet*, como ha escrito Luisa Passerini (1988), uniendo sus reflexiones a las de otros notables ensayistas y estudiosos sociales. Esta renovada presencia y preocupación por la historia real de las personas nos ha conducido al territorio de las escuelas, por ser estas efectivas instituciones sociales con de-

³ Me atrevo a señalar que sería más preciso poder hablar de ‘referentes culturales determinados’ más que de ‘cultura determinada’. Sobre esto, véase nota 14.

terminante intervención en su formación y socialización, al menos desde el inicio del siglo XX (“el siglo de los niños” se ha dicho).

Es decir, la constitución identitaria de las personas, que es y está hecha de memoria⁴ individual y colectiva,⁵ tiene mucho que ver con sus recorridos, aprendizajes y conformaciones a través y por medio de las instituciones escolares, es decir, con su memoria de la escuela. Con ella tienen mucho que ver sus valores, impregnando consciente e inconscientemente, sus comportamientos, sus puntos de vista, su cosmovisión.

Conviene señalar que la historiografía viene mostrando preocupación por las historias reales de las personas y por sus biografías escolares, lo que adquiere un mejor significado al sentir la necesidad de adquirir una más adecuada comprensión de nuestro presente, en un contexto como el actual de aceleración histórica y de profundos cambios, en que percibimos nuestras incapacidades y limitaciones.

⁴ El filósofo Emilio Lledó (1994), discípulo de Gadamer, ha escrito: “ser es, esencialmente, ser memoria [...] tiempo continuo y latente en el fondo de nuestra persona”, según ha recogido Agustín Escolano (2016, p. 183). La aseveración goza de continuos contrastes empíricos. Me gusta recordar el film del australiano Garth Davis, *Lion* (2016), que relata la muy insistente búsqueda de su origen hindú por parte de un hombre en la treintena, que solo conservaba una leve memoria y recuerdo visual de su geografía local con cinco años de edad; había sido adoptado por una familia australiana. Valiéndose de *Google Earth* rastreó con insistencia las huellas de la memoria sin ningún referente humano que le diese pistas... y finalmente lo logra: en una aldea hindú muy lejana estaba su familia biológica. Otro ejemplo: escribo bajo la continua información referida al volcán en erupción en la isla de La Palma (Islas Canarias, Atlántico), que ya ha destruido más de mil viviendas familiares; los que en ellas habitaban y las van abandonando por el avance de los chorros de lava se llevan los pocos enseres y documentos que pueden llevarse, pero nunca faltan entre ellos los álbumes familiares, dado que su valor (para ellos) es enorme.

⁵ La identidad colectiva es, en gran medida, resultado de la narratividad de la vida social asentada en la memoria del tiempo, de la que nos habló Paul Ricoeur en *Temps et récit*. Como sucesión de acontecimientos significativos (para un grupo) y de su memoria reactualizada tendríamos la configuración intergeneracional de tradiciones comunitarias (Hobsbawm, 1983), que lo proveen de consciencia simbólica y de identificación.

Ante esta aceleración, profundidad y difícil ‘gobernanza’ de dichos cambios, precisamos repensar la educación y las instituciones escolares y de formación –lo estamos haciendo ya, multilateralmente–; al respecto, hemos de ser conscientes de la extrema dificultad de construir el futuro sin extraer adecuadas luces de la experiencia, de las experiencias pasadas, ya que somos seres profundamente históricos.

Por ello, la revisión de los procesos formativos de las identidades vividos escolarmente nos podrá ayudar a comprender mejor su configuración y constitución, sus virtualidades y sus limitaciones, sus consecuencias y efectos, con la carga de valor que en ello pongamos, en relación con la promoción de los derechos humanos. En este caso, escogeremos aquí este segmento relacionado con la constitución de las identidades lingüísticas, entendidas como ingrediente importante de las identidades culturales.

PARTIENDO DE CONCRECIONES EMPÍRICAS

Como indicaba, son múltiples los motivos, saberes, ritos, símbolos, prácticas, objetos y conductas escolares que van configurando las identidades de las personas escolarizadas, tal como la historiografía educativa –que ha incorporado la dimensión antropológica y las orientaciones etnográficas, semióticas y hermenéuticas– viene poniendo de manifiesto, siendo oportuno referirse aquí a las recientes contribuciones del profesor Agustín Escolano (2016, 2018), que se refiere con ambición holística a “la historia de la experiencia” en la educación.

Por nuestra parte, nos ceñiremos a la cuestión de la formación/conformación lingüística en territorios escolares y sociales con presencia conflictual (en distinto grado) de varios códigos lingüísticos; habitualmente dos: uno dominante socialmente y otro subalternizado, debido ello a diversidad de razones y condicionantes de carácter histórico, político, económico, cultural o religioso. Se trata de una fenomenología de situaciones de habla y lingüísticas presente en muy distintos escenarios sociales a escala mundial.

En distintos pasados históricos los grupos humanos que se fueron consolidando por razones de consanguineidad y de proximidad habitacional fueron construyendo y transmitiendo sus códigos comunicativos y simbolizaciones, junto a conductas aprendidas y valores, exponente todo de un determinado precipitado cultural. La intercomunicación de estos grupos, las específicas manifestaciones de poder y de gobernación y otros procesos evolutivos y de cambio fueron, a su vez, motivo de distintas alteraciones y modificaciones de tales precipitados culturales. De este modo, aunque podemos identificar patrones que son muestra de rica diversidad ecológica, hemos de adelantar ya la inexistencia de culturas o de lenguas puras, al prevaler lo mestizo en distintos grados.⁶

Llevado al terreno histórico y político y pensando en un lectorado mexicano lo concretaré en estos términos desde el caso español: la península ibérica (situada en el occidente sur europeo) fue conquistada por el Imperio Romano, pasando a formar parte de él ya desde el llamado siglo I y hasta la desaparición de ese poder romano en el Occidente europeo hacia el final del siglo V: en ese tiempo secular la lengua latina se hizo dominante en los usos lingüísticos orales y escritos de carácter público y previsiblemente también en parte de los usos privados, en interrelación con las distintas hablas locales. A partir del siglo VI, en ausencia de un continuo poder político o religioso organizador y de una viva intercomunicación entre los habitantes del conjunto del territorio de Hispania fue deteriorándose la unidad lingüística latina, probablemente ya débil en la oralidad, dando paso a varias configuraciones de habla derivadas de la latina, fundamentalmente, la de la *Gallaecia* (con Galicia como componente territorialmente más amplio), el gallego, la de Castilla, el castellano, y la de la Hispania mediterránea, el catalán, manteniéndose además un código lingüístico, el euskera (previo al latino), en una pequeña parte norteña de Hispania. Estos cuatro códigos, orales por mucho tiempo y coexistentes con el latín escrito

⁶ La filología comparada y la etnografía nos informan constantemente sobre estos fenómenos.

de las curias reales y eclesiásticas, alcanzaron a plasmarse en registros escritos al avanzar el siglo XII. También en esos momentos se inicia la conformación del portugués, en buena medida por derivación de la lengua gallega, al haberse logrado la independencia política del reino de Portugal, en una parte de cuyo territorio ya estaba presente la lengua gallega.

El poder político y cultural de la monarquía Alfonsina de mediados del siglo XIII permitió desarrollar la presencia y legitimación del romance castellano en la parte territorial mayor de Hispania, lo que quedaría reforzado hacia finales del siglo XV, momento en que el poder real de Castilla se fortalece por encima de otros poderes reales presentes en Hispania, dándole mayor vigor a la lengua castellana, como lengua de la Corte, de sus usos jurídicos y de sus manifestaciones. La expansión colonizadora política y militar americana y la afirmación imperial de la dinastía de los Austrias se acompañarían con la expansión de usos del castellano (Fusi, 2001). La imprenta y la incipiente escolarización pública que se expandieron a partir del siglo XVI lo afirmaron, y esto alcanzó un nuevo impulso hacia el final del siglo XVIII al fortalecerse un poder real centralizador con alcance a toda la geografía política de España, con sus dominios coloniales.

El liberalismo burgués decimonónico que puso en marcha un sistema político nacional de educación, también centralizador, confirmó la legitimidad de la lengua castellana como la lengua escolar. Ciertamente que al hacerlo no se desconocía la existencia de otras ‘formas de expresión lingüística’ en España, pero se partía de que la unidad política del territorio español exigía la identidad lingüística escolar, obligando a subalternizar los códigos lingüísticos más presentes en Cataluña y una parte de otros territorios del Mediterráneo, en el espacio norteño reducido del euskera y en Galicia. A partir de esos momentos ir a la escuela en esos territorios significaba para los niños ‘desplazarse’ a otro “espacio cultural” —aunque esa escuela estuviese instalada con relativa proximidad física a su hábitat—, interrelacionar con otro código lingüístico que se presentaba como el más correcto,

el más culto, el que define a una persona ‘educada’... al tiempo de ‘hacer ver’ que el código lingüístico familiar y ambiental debía ser considerado menos correcto, menos culto y como propio de personas ‘menos educadas’. Un muy reducido y menesteroso capital desde el punto de vista de su valor pragmático. A veces incluso, una carga emocionalmente mortificante.

Todo ello motivo de disonancia y de conflicto cognitivo, pudiendo derivar en convicciones emocionales de humillación, de negación, en situaciones de trastorno... o, en casos, de rebeldía. En la actualidad, las memorias escolares de numerosas personas mayores de 60 años en España constatan una amplia gama de sentimientos y de emociones de sufrimiento (escolar) por parte de todos aquellos que experimentaron una situación prolongada —en el tiempo escolar— de choque entre la lengua familiar y sociológicamente más presente, pero minusvalorada o ridiculizada y expulsada de la escuela (“templo del saber”), y la lengua castellana dominante en el espacio escolar.

Significaba la expulsión escolar del espacio ecológico en que se habían nutrido esas personas, sin siquiera establecer transiciones, ya que, en efecto, la entrada en la escuela es y debe ser una transición hacia el espacio social, que adecuadamente realizada crea puentes transitables, en lugar de compartimentos estancos. En nombre del ‘progreso’ se imponía una pérdida de palabras, de matices, de patrimonio inmaterial intergeneracionalmente configurado, con sus afectos... porque muchas palabras de este ámbito están emocionalmente impregnadas, siendo con ello constructoras de identidad. De tal modo, la desconsideración significa la negación de una parte de la identidad de las personas. Dicho de otro modo, significa también que una identidad tradicional se va perdiendo, mientras las nuevas generaciones van construyendo una nueva identidad cultural y lingüística cada vez más mestiza.

En un movimiento contrario, de alguna forma dialéctico, también se produjo la reivindicación de la identidad, individual y agregativamente colectiva, como derecho y búsqueda de la reversión

de esta conducta de política negativa, que se había intensificado en el tiempo de la dictadura franquista (1936-1975); una reivindicación que se viene expresando con distinta potencia social y política en cada uno de los territorios aludidos. Dicho movimiento, que contaba con algunos antecedentes incluso decimonónicos, y que se renovó promediada la mitad del siglo XX, está en la genealogía del desarrollo político español posterior (desde el inicio de los pasados años ochenta) como Estado con autonomías regionales, en que se hace un reconocimiento, al menos parcial, de tales identidades.

Llegados a este punto es oportuno señalar que son numerosas mundialmente las situaciones con diversos grados de similitud a la española, y que igualmente existen ejemplos internacionales que procuran la reversión de la negación escolar de la diversidad lingüística y cultural. Méjico se confronta, igualmente, con problemáticas similares, que son motivo de distinta conflictividad social. Vale la pena, pues, analizar génesis y procesos históricos configuradores de estas situaciones de conflicto, porque de ello podremos extraer algunas conclusiones para orientarnos en la construcción de un futuro, que favorezca la promoción de las identidades y el desarrollo eco-sostenible.

“LENGUAS DE CIVILIZACIÓN” Y NACIONALISMOS DE ESTADO

Hemos de hablar de una “política de las lenguas” y poner de manifiesto que los pasos emprendidos para la formación de las lenguas consideradas lengua principal y oficial en la mayoría de los Estados políticos están ligados a los procesos históricos de construcción nacional y a una constatable tendencia hacia la homogeneización lingüística en el interior de los Estados nacientes en el tiempo del Antiguo Régimen, a lo que nos hemos referido en otro lugar (Costa, 2008, p. 256). Se fortaleció aquella de las lenguas presentes en el territorio en cuestión que gozaba de un estatuto más consolidado como instrumento del poder (real o republicano), que sería connotada con la precisa legitimidad como “lengua de civilización”

en el sentido dado por Norbert Elias (1988), en particular, a partir del siglo XIX.

La aparición de la cultura del libro dará lugar, por su parte, a una profunda reorganización de la ecolingüística europea (Baggioni, 2004), al facilitar la conformación literaria de distintas variedades orales —en particular, las que eran ya instrumento de poder—, convirtiéndolas en lenguas literarias y en algunos casos en “lenguas nacionales” (una idea del siglo XIX) normativizadas como tales, además de su consideración enunciada como “lenguas de civilización”, lo que implicaba la asunción de una jerarquía lingüística, reflejo de la jerarquía social (Burke, 2006). Existen lenguas que tardaron más tiempo en incorporarse a este movimiento de edición impresa o que lo hicieron con evidente menor fuerza.

El *cuius regio, eius religio* del tiempo de la Reforma religiosa protestante (año de 1555), será también con frecuencia *cuius regio, eius lingua* en este proceso vivido de “construcción nacional”, como identidad común que impregna y unifica a “todo” el cuerpo social, contribuyendo a configurar una “comunidad imaginada”, en palabras de Gellner (2008). En esta dirección, hay que anotar, por lo que tendrá de ejemplar ante el mundo, que la lengua francesa será legitimada en los días de la Revolución y dotada de la misión de unificar al pueblo y de inculcarle los valores de los nuevos Estados burgueses, al confiarle esta misión cultural y en cierta medida moralizadora a ser alcanzada con la ayuda central de la escuela, a fin de interiorizar esta construcción ideológica en cada uno de los ciudadanos.

Aquí podría muy bien encajar *Le Tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*, el libro de lectura que leyeron desde 1877, a través de sus numerosas reimpresiones, tantas generaciones de escolares franceses; libro que serviría de ejemplo a tantos otros del género de lecturas escolares, escritos con la intención de presentar las bondades geográficas, humanas, culturales de los Estados afirmados desde aquellos finales del siglo XIX, lo que no podría ser perturbado por otros mensajes contradictorios. Madame Pape-Carpentier, celebrada

educadora por su impulso a la educación infantil, no dejaba ningún resquicio de duda en 1876 sobre el francés común en cuanto “lengua de civilización”, con *interdiction*, con prohibición pues, de uso escolar de cualquier otra, tratada siempre como un *patois*:

En Francia, la lengua del pueblo es incorrecta y carece de elegancia. No toleraremos, pues, nada que sea radicalmente contrario a las reglas de la lengua; y comenzaremos esta revisión desde el momento en que recibamos al niño (en la escuela) de las manos de su madre [Crubellier, 1993, p. 63].

En efecto, los sistemas escolares nacionales en su proceso de constitución y desarrollo fueron saturados y legitimados por parte de los poderes políticos como “fuerza civilizadora” (Carnoy, 1977), por su contribución explícita a la nacionalización del conjunto de los habitantes de un determinado territorio, con el objetivo de poder autorreconocerse como miembros con —una nueva— identidad socio-política⁷ (una “comunidad imaginada”, en los términos de Anderson) con respecto a otros y aceptar con ello cargas impositivas y los ‘deberes patrios’, establecidos por quienes tenían capacidad para el ejercicio del poder, sobre lo que han realizado certeros análisis Hobswam (1990) y Thiesse (2001). Habitantes identificados con unos dados valores, símbolos, significados y representaciones, en conjunto definitorios de un espacio social, cultural y político, como con agudeza señaló Rubén Cucuzza para el caso argentino (2007).

Hablamos de una homogeneización y consiguiente creación de identificaciones y de lealtades intelectuales y emocionales, más habitualmente lograda —a través del concurso de las escuelas—, con distinta presión y violencia simbólica,⁸ según la mayor o menor dis-

⁷ Que se sobrepone, excluye, o sustituye (véase como cuestión de grados) a otras anteriores identidades culturales, que en ocasiones gozan de específicos códigos de comunicación, también lingüística, en la misma medida afectados.

⁸ Considerando aquí tanto las perspectivas analíticas foucaultianas como la teorización elaborada por Bourdieu al referirse a la acción pedagógica como un ejercicio de “violencia simbólica” para imponer un “arbitrario cultural”, que debemos entender con oportunas cautelas y matizaciones que nos eviten indeseables simplificaciones.

tancia estimada o existente entre los saberes culturales ambientales, el *ethos* familiar o las representaciones y los símbolos presentes en los contextos y entornos próximos de las escuelas, por una parte, y el mundo escolar, legitimado desde los poderes organizadores de la sociedad nacional, con sus códigos disciplinarios, sus representaciones y sus valores, por otra.

De esta forma se impusieron, a través de las escuelas, y a menudo con explícita o más soterrada conflictividad, unos determinados modos culturales, al menos parcialmente exógenos al contexto próximo, —no olvidemos— siempre dotado de riqueza cultural y patrimonial,⁹ si nos referimos a contextos comunitarios con relativa densidad histórica y con espesor de memoria colectiva. Incluso, obligando a cambiar el código lingüístico, también con la participación consciente de actores miembros de las comunidades afectadas, ocasionándose la degradación de la cultura tradicional comunitaria, la discontinuidad cultural y la pérdida eco-identitaria.

El comparatista Kandel (1947, p. 35) señaló en 1934 que “la cultura (también la escolar), como producto estatal, es una parte de la maquinaria del Estado para promover la igualdad de pensamiento y la lealtad”, y por su parte Nicolas Hans hacía notar en sus conferencias en el King’s College de Londres de 1945:

Os sistemas nacionais de educação, ao utilizarem os idiomas nacionais como veículo de instrução, põem em funcionamento o máis poderoso instrumento que existe para a moldagem da mentalidade da geração que surge [Hans, 1951, p. 16].

Hans señalaba que la inculturación realizada desde la ‘lengua nacional’ (legitimada, frente a otros códigos lingüísticos en presencia) era un poderoso medio potenciador de la (nueva) identidad socio-política —como existencia de una ‘comunidad de intereses’—, al oscurecer la diferencia (la diversidad de intereses y aspiraciones),

⁹ El patrimonio, material e inmaterial, que implica un proceso de selección y de interpretación de determinados elementos de una comunidad-pueblo-nación, es también una construcción social y un marcador de identidad.

al precio, sin duda, de abrir frecuentes y negativos espacios de discontinuidad cultural entre las escuelas del Estado y los entornos culturales de las comunidades.

La discontinuidad suele instaurar entre los escolares afectados conciencia de desprotección y de identidades asediadas y heridas, que en el caso de conflicto lingüístico entre dos códigos (lengua A, de alta consideración social, y lengua B, de baja estima estatutaria) puede traducirse en deslegitimación de la lengua B, subalterna y de uso diglósico, aunque sociológicamente extendida en usos familiares y convivenciales o también entre una parte de los profesionales y cuadros medios o de la intelectualidad, al convertirse en uno de los signos que convendría abandonar por quien piense que se interpone en un proyecto vital de movilidad y ascenso social.

En todo caso, estamos ante situaciones que se pueden revertir, al menos parcialmente, pero solo totalmente de modo excepcional. La objetivación de la conflictividad social generada por estas conductas, el peso y la fuerza reivindicativa de los derechos culturales y lingüísticos a ser reconocidos y, en ocasiones, consideraciones e influencias jurídico-políticas de alcance internacional, pueden contribuir a la reversión; como hemos dicho, al menos parcialmente. Es lo que viene ocurriendo en España a lo largo de las últimas cuatro décadas, al hacerse un insuficiente reconocimiento constitucional del pluralismo cultural y lingüístico de sus ciudadanos, mediante las autonomías territoriales, lo que ha venido a permitir un evidente uso escolar de las lenguas territoriales, la creación de materiales y recursos didácticos en dichas lenguas y su (casi) ordinaria presencia curricular, si bien de modo bastante diferente en cada uno de los territorios afectados, según la disposición más o menos activa y favorable de los poderes y de los actores locales.

Pero dicha reversión es generalmente un proceso largo en el tiempo, intergeneracional, con acciones y programas que han de trascender el perímetro de las escuelas para situarse en el contexto social. Más complejo de lo que permitirían pensar los efectos esperables de las disposiciones jurídicas y de los planes de acción

gubernamental y social favorables a la reversión, lo que puede deberse a factores como la densa impregnación y relativa aceptación en la memoria biográfica de los adultos –que son familiares de los nuevos escolares– del desequilibrio de los dos códigos lingüísticos, o a la presencia de fenómenos de ‘emigración’, de transición sociológica de los hablantes del código B hacia el código A, sobre todo en el caso de la proximidad léxica y ortográfica, en ausencia de decididos programas de acción pública enfocados hacia la memoria escolar, las emociones y los sentimientos que todo ello suscita.¹⁰

Puede ocurrir que una parte consistente del cuerpo social afectado haya decidido ‘oscurecer’ y llevar al territorio de las sombras y de la fragilidad de la memoria biográfica aquello que en esta cuestión haya sido o siga siendo motivo de conflicto íntimo o psico-social, al abandonar un código con carga lacerante. Y en este caso, la reversión pasa también por una *problematización* del pasado, por enfrentarse a las sombras y a la desmemoria, como argumenta Schwarz (2020), y a las conductas negativas colectivas, con la intención de superar la amnesia con respecto a un patrimonio de biodiversidad arrinconado, que en buen derecho conviene re-crear, con responsabilidad democrática y transformando el peso de las sombras del pasado en conocimiento crítico desde el que poder construir, de modo compartido, un futuro de identidades lingüísticas promovidas y respetadas. Algo que puede encontrar muchas voluntades enfrentadas.

Es difícil que la reversión, con todo y ello, vaya más allá de estadios parciales como hemos dicho, porque hablamos de lenguas con un más reducido número de hablantes en el actual mundo interconectado física y digitalmente, en el que decididamente se han abierto paso varias lenguas que funcionan como lenguas francas, lo que, si bien provoca efectos de reducción de la ecología lingüística y de la biodiversidad a que contribuye, *a contrario*, favorece diversos y ricos intercambios científicos y culturales no menos necesarios para afrontar retos de toda la humanidad.

¹⁰ Esto está ocurriendo en el caso de Galicia y de la lengua gallega.

En este escenario necesitamos referirnos a los retos tecnológicos: ¿pueden los traductores automáticos y otras mediaciones de inteligencia artificial contribuir a la vitalidad de las lenguas minoritarias/minorizadas en el contexto de naciones frágiles, o se convertirán en un último *deus est machina* de ellas? Habitualmente las lenguas minorizadas no disponen de presencia suficiente en estas interfaces de inteligencia artificial, por lo que tendrán que ser fuertes las decisiones políticas y colectivas que al respecto se emprendan, que necesitarán incluir además acciones que permitan superar los prejuicios existentes sobre el carácter subalterno de la lengua que venía siendo considerada B; si no se hiciese, así podría suceder, multiplicando los efectos corrosivos que tuvo el lenguaje televisivo en su momento. Se trata de otro importante reto para las lenguas minoritarias/minorizadas que, a pesar de alcanzar en diversos casos un reconocimiento político estatutario, siguen registrando un descenso paulatino de hablantes (como uso ordinario o más importante), aunque en su formación escolar intervengan la formación lingüística, literaria y cultural en la lengua minorizada a lo largo de una parte de los horarios escolares.

IDENTIDADES, HETEROGENEIDAD CULTURAL Y REALIDADES ESCOLARES

Las identidades culturales —que son un entramado de memoria, cogniciones, valores, hábitos y emociones—, aún pudiendo apuntar a una determinada identidad lingüística, pueden albergar también en su seno la heterogeneidad cultural, con la que hay que contar en el marco escolar. La sociología de la educación ha alertado sobre ello al examinar el disfrute de la llamada “cultura nacional”¹¹ por parte de cada uno de los escolares y apreciar su comportamiento sobre todo como ‘cultura de parte’, sustentada en la idea de un “sujeto escolar ideal”. Recordemos que, con algún determinismo sociológico, Basil

¹¹ La llamada “cultura escolar nacional”, como categoría absolutizante, está hoy sometida a reconsideraciones, al problematizarse los criterios de juicio utilizados para evaluar una cultura.

Bernstein habló del “capital y de los códigos lingüísticos”, o que Bourdieu y Passeron formularon la “teoría de la reproducción”: en síntesis, el capital cultural heredado familiarmente aparece como un instrumento o mediación que la escuela confirma y que favorece la reproducción social en una sociedad de clases, algo que por fortuna no es ley, al observarse que existen contextos familiares populares que logran superar las dificultades derivadas de la extracción social en su relación con la cultura escolar.

Los balances de varios programas intensivos de educación compensatoria, con sus ejercicios de discriminación positiva, pusieron de manifiesto los efectos limitados desde el punto de vista de la democracia cultural, lo que parece encontrar su explicación en la existencia de “configuraciones culturales idiosincráticas de los sujetos” de las que habló Ruth Benedict (1934); configuraciones que conviene conocer y comprender:

En el interior de la uniformidad cultural de las sociedades industriales avanzadas se mantienen bajo formas más o menos visibles prácticas sociales, modos de vida domésticos, formas de solidaridad y de pensamiento y creencias que funcionan según otros códigos [OCDE, 1989, p. 11].

Es lo que se puede entender como la presencia de la “mente cultural”, concepto que elaboró el sociólogo Raúl Iturra y que Ricardo Vieira tradujo en estos términos:

La mente cultural está formada por saberes que se aprenden y se reproducen de generación en generación, saberes que son herencia cultural del grupo doméstico y del social en el que se insertan los adolescentes, y que está también formada por estructuras y hábitos mentales, formas de pensar, de seleccionar, de retener, de aprender y de actuar, que se desarrollan —como estilos cognitivos culturalmente distintos— en el proceso de socialización [Vieira, 1992, p. 87].

La mente cultural, un auténtico *background* cultural, con el que cada persona se apresta a la realización de los aprendizajes escolares y otros, impregna el conjunto de los procesos cognitivos, interviniendo en la genealogía y desarrollo de los estilos cognitivos, que se

manifiestan, como dice el mismo Vieira (1992, p. 104), “de forma sensorial, racional y emocional e incluyen las formas de conocer, comprender, imaginar, razonar y juzgar”. Es algo que densifica la realidad de las identidades culturales y lingüísticas.

Estos procesos, estilos y patrones (hábitos que predisponen a las diferencias de percepción) que configuran la “mente cultural” se constituyen, en parte —indicó Scandiuzzi (2008)— en los ámbitos familiares y de socialización más inmediatos como herencia cultural, dependiendo de diferentes historias de vida, llegando a determinar la cognición de nuestros entornos, esto es, las diferentes formas y tipos de recepción de la información y de elaboración de los conocimientos.

Es por ello que estos ámbitos intervienen decisivamente en la construcción y rasgos de las formas de conocer de todos los miembros individuales de una dada sociedad, de tal modo que cuando un niño llega a la escuela es ya portador de un estilo cognitivo, de unos patrones, de un *ethos*, que es necesario conocer, como nos muestra la antropología cultural. Portadores de conocimientos, con frecuencia desconsiderados por las escuelas, dado el más habitual alejamiento de los *curricula* de la cotidianidad empírica, como sostiene la OCDE (1989).

Es penoso observar la ausencia en casi todos los documentos sobre la educación multicultural de los análisis epistemológicos sobre la caracterización cognitiva de la cultura escolar. [...] Las interacciones entre la cultura de un pueblo y sus prácticas de adquisición y de transmisión de conocimientos son profundas” [...] Por esto hay que interrogarse sobre las estructuras epistemológicas, los modos de pensar y las formas de conocimiento propias de las diferentes tradiciones culturales [OCDE, 1989, pp. 70-71].

Por tanto, la heterogeneidad cultural plantea, en términos antropológicos, históricos y de sociología cultural, una ineludible problemática, la de la disonancia cognitiva, que las políticas educativas deben abordar como reto técnico y democrático. De ordinario, como nos alertó Basil Bernstein, se espera que el niño o alumno

que muestra alguna disonancia con la cultura escolar abandone su identidad y sus representaciones simbólicas a la puerta de ella, ya que la escuela se preocupa del desarrollo de órdenes de significación ‘más universalistas’, pero no debemos olvidar la impregnación presente en cada persona desde su memoria vital.

Una presencia constatable de la diversidad cultural en el entorno escolar¹² ocurre, singularmente, en los casos de la población inmigrante o de características étnicas minoritarias, a menudo ocasión de desencuentro entre las familias, los grupos étnicos y los colegios; esto es, entre las expectativas y las diversas lógicas socio-culturales de estas instancias, caso de no hacerse una precisa consideración del currículo propuesto, de la heterogeneidad y de la disonancia cultural prendida en las diversas “mentes culturales”.

Siendo conscientes de esta heterogeneidad, las políticas escolares y curriculares habrían de estar, pues, atentas no solo a la identidad y a la diversidad cultural –en un sentido más ‘orgánico’–, sino también a la heterogeneidad cultural, lo que supone reconocer que las familias biológicas son por lo común las protagonistas del primer proceso enculturador, que transmite y construye una identidad socio-cultural, una especie de corpus cultural propio desde el que comenzar a entender el mundo circundante. La escuela con su enculturación codificada y controlada completará, por su parte, con su tónica cultural y a partir de sus propias experiencias e identidades particulares del alumnado, los procesos de socialización, maduración y desarrollo personal que cabe esperar.

Una “historia de la experiencia escolar” elaborada desde una perspectiva etnográfica, antropológica y sociológica tendría mucho que mostrar en relación con las memorias escolares al respecto de las identidades lingüísticas y de la heterogeneidad cultural. Un examen de los textos, de los iconos y de los objetos portadores de señales (porque contienen memoria), como ha escrito Agustín Escolano (2007), nos permitiría entresacar buenas indicaciones para

¹² La cuestión está en la agenda actual de las políticas educativas (Coll y Falsari, 2010).

unas mejores políticas educativas y para el trazado de horizontes ecológica y humanamente más virtuosos.

IDENTIDADES, MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO:¹³

UN PANORAMA DE ENSAYOS SIGNIFICATIVOS

La identidad de cada uno de nosotros, que asienta en nuestra memoria y consciencia de continuidad vital, es la resultante dinámica de un proceso que integra nuestras diferentes experiencias vitales, en consecuencia de nuestras reacciones e interacciones sociales, como lo han expresado Monereo (2011) o Camilleri (1990). Su estudio, con gran centralidad en el campo de la psicología individual y en la observación etnográfica, se vio impulsado por los *subaltern studies* y *postcolonial studies*, así como por todo lo que supuso el *cultural turn*, con su apuesta pragmática superadora de los enfoques estructuralistas.

Hablamos de memoria, consciencia y construcción personal entretejida con interacciones sociales, con quienes en variables casos se crean vínculos emocionales que contribuyen a promover identidades compartidas (Candau, 1998 y 2005): este sentido de pertenencia interacciona con la construcción de la identidad individual, como señaló Guibernau (2017), siendo en este marco en donde se generan experiencias de vida en común que, en el pasado o en la actualidad, abrieron/abren paso a la consolidación de comunidades, naciones, culturas¹⁴ y lenguas, como ya en 1882 examinó en la Sorbona Ernest Renan al plantear la cuestión: *Qu'est-ce qu'une nation?*

¹³ No es aquí el lugar para un tratamiento sistemático de asunto de tal complejidad en cuanto a la literatura acreditada, pero al menos podremos presentar un bosquejo de intención panorámica.

¹⁴ Con Kambouchner (1995) y con Giménez (1998), hemos de considerar que toda cultura —un conjunto de sistemas simbólicos, de reglas sociales, de representaciones y de destrezas que organizan las distintas prácticas de la vida diaria y estructuran la vida colectiva de una sociedad o de un grupo social relativamente estable en el tiempo, en mayor medida que en el espacio—, es un proceso permanente y dinámico de construcción, de deconstrucción y de

- Sus símbolos o señales, contruidos a partir de elementos arbitrarios, relativamente consensuados, cambiantes y flexibles, que derivan en mensajes complejos y abstractos —en relación con aquello que representan como modo de interpretación y de significación, que incorporan también ideas, valores y creencias latentes—, son entendidos y compartidos por los miembros de una comunidad, al ser transmitidos o transferidos socialmente a través del aprendizaje y de la educación.
- Cuando los cambios en una comunidad están fuertemente condicionados por factores exógenos, una parte de la memoria cultural deja de ser funcional al grupo, como escribió Agnes Heller, deja de ser un conjunto de significados compartidos y cae en el olvido, o se fosiliza como tradición, y por esto se empobrece la memoria identitaria, para dejar lugar en este caso a significados procedentes del exterior al grupo, que pueden llegar a ser abrasivos, a modo de fenómenos de colonización cultural.

Existe una muy extensa literatura alrededor de la conformación de las identidades colectivas como cultura o como nación, abriendo paso al sintagma de *cultura nacional*, que se refiere tanto a los Estados nacionales (Thiesse, 1999; López, 2012 ; Noiriel, 2007) como a las minorías nacionales (Benda-Beckmann y Verkuyten, 1995; Turton y González, 1999; Hall, 2007). Hablamos de identidades estatal-nacionales, que son un modelo de organización con marcas europeas expandido mundialmente, haciéndolo de modo agresivo en múltiples ocasiones como revelan los estudios postcoloniales o bajo su influencia teórica (Carnoy, 1977; Maalouf, 1999; Moreno, 2008). Una forma de organización política estrechamente ligada al desarrollo del capitalismo industrial, generada mediante ejercicios de poder para la “nacionalización” de la población (Álvarez, 2016; Balibar, Wallerstein, 1990; Billig, 2014); ejercicios que con frecuencia

reconstrucción, un constante diálogo/confrontación entre el pasado y el futuro, entre la identidad heredada y el establecimiento de nuevas marcas identitarias.

pretendieron eliminar, o en todo caso reducir, otras posibles identidades grupales, consiguiéndolo a veces, aunque siendo ocasión, en otras, de movilizaciones socio-culturales y políticas que conocemos como minorías nacionales, al acertar a desarrollar, con el concurso de la herencia del pasado, procesos narrativos específicos de construcción de valores, de prácticas y de un repertorio simbólico (monumentos, ‘días patrios’, lugares de memoria...) que sirven a su cohesión social politizada y que favorecen la identidad grupal como una “comunidad imaginaria” (Andersen, 1993; Villares, 2017).

Como quiera que sea, las identidades, tanto en su escala individual como en la social, son procesos dinámicos, a tal punto que distintos factores en la actualidad han derruido a menudo los espacios perimetrales de las identidades y memorias (relativamente) endógenas y vienen conduciendo a una pluralidad de constelaciones individuo-sociedad (Giddens, 1995; Preston, 1997; Castells, Martínez, 2001; Calame y Caillé, 2008; Tadeu da Silva, 2009; Enregle, Lardellier y Delaye, 2018) que muestran el polimorfismo de las identidades contemporáneas, lo que, en las circunstancias más positivas, se viene abriendo paso a través de un triple reconocimiento, el del multiculturalismo,¹⁵ que promueve reconocer la naturaleza dialogante de todas las identidades y discernir los valores culturales que pueden ser aceptados (Bauman, 2001), la aceptación de los límites del nacionalismo (Nussbaum, 1999), y la promoción de las identidades cosmopolitas, asentadas en la centralidad del espacio público ciudadano y de los derechos humanos (Bilbeny, 2007). Lo que antes podía considerarse como identidades culturales relativamente definidas, se ha transformado en espacios de identidades

¹⁵ La expresión “multiculturalismo” se acuñó, como es sabido, para designar las políticas que el gobierno canadiense empezó a impulsar desde 1970 con el fin de fomentar la convivencia étnica desde el respeto a las diferencias culturales, la no-asimilación y la *integración*, como el reconocimiento de que los diversos grupos tienen derecho a mantener sus diferencias culturales participando de la vida común. Esta última forma política de proceder es la que ha recibido el nombre de *multiculturalismo*, desde que la eligió el gobierno canadiense a partir de 1970.

híbridas, mestizas, múltiples o multiestratificadas, que a menudo aparecen separadas e incluso confrontadas entre sí, pero que también podrían convivir: es el escenario de las sociedades plurilingües y multiculturales, que implican cesiones y que son construidas como identidades dialógicas.

En esta amplia avenida se han venido situando los estudios y propuestas de Kymlicka (1996, 2003, 2004, 2009): la multiculturalidad real de las sociedades actuales plantea conflictos relacionados con la exigencia de reconocimiento de las minorías (Taylor, 1993), en el marco de lo que se consideran derechos colectivos. Kymlicka aborda desde una perspectiva liberal avanzada aquellos temas básicos para comprender las políticas multiculturales y defiende las políticas multiculturales y un federalismo asimétrico de los Estados multinacionales con minorías nacionales en su territorio.

Asuntos todos que tienen retraduccionen hacia el mundo escolar. ¿Es necesario/oportuno respetar las identidades ‘particulares’ frente a la ‘identidad nacional’?, ¿qué alcance y significado damos a las diversas posibilidades?, ¿cultura nacional y/o multiculturalismo/interculturalismo?, ¿cómo congeniar las varias perspectivas identitarias? A estas cuestiones se han enfrentado, entre tantos otros, Barthoux (2008), Coll y Falsafi (2010), Tutiaux (2018), o Tadeu da Silva (2001), quien en *Espacios de identidad* revisa las teorizaciones realizadas sobre el currículo desde la sociología crítica y sus autores y analiza las tendencias recientes de la teoría social como el posmodernismo, el feminismo, los estudios poscoloniales y los estudios culturales en relación con la cuestión del poder y el conocimiento. También lo hizo Antonia Darder (2015), con críticas –desde los Estados Unidos– a la enseñanza multicultural enfocada desde el neo-liberalismo, por no contribuir a la superación de los etnocentrismos y a la integración social y étnica, con un posicionamiento favorable, en cambio y por su parte, a una pedagogía bicultural crítica, que acoja a los estudiantes biculturales, desde la negociación cultural enfocada hacia un *melting-pot* con horizonte emancipador.

¿MULTICULTURALISMO O INTERCULTURALISMO?:
LA CONSTRUCCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDADES
INCLUSIVAS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Debería ser posible conservar y recrear la memoria cultural, las identidades culturales y lingüísticas más específicas de cada territorio comunitario (en combinación con la presencia de identidades individuales multiestratificadas o híbridas), y promover los derechos culturales, como parte de los derechos humanos.

En este sentido, en las últimas décadas registramos casos de políticas escolares que modificaron su lenguaje en relación con la diversidad, siendo igualmente apreciables algunas modificaciones en cuanto a las prácticas escolares, abriéndose paso programas de acción multicultural, si bien con perspectivas distintas en cuanto a los modos de manifestar sensibilidad efectiva ante la diversidad. Con alguna frecuencia, se lleva a cabo mediante programas culturales y lingüísticos diferenciados —con los que se plasma una política multicultural—, pero con resultados que favorecen la creación de compartimentos sociales comunitaristas, que entorpecen la presencia del espacio público común como ámbito de ejercicio cívico con un modelo ético compartido (Cortina, 1997).

Es por ello que se dio el paso a hablar mejor de una óptica “intercultural”, con la búsqueda de un modo de tratamiento de la realidad social y educativa que haga posible gestionar el pluralismo cultural y lingüístico y evitar los estancos, desde una suficiente plataforma ética, axiológica y cultural compartida y consensual; un modo, pues, diferente al de la adaptación pasiva al mosaico social plural que predicarían las posiciones multiculturales, que gozan hoy de legitimación desde las orientaciones neo-liberales.

Esta posición intercultural, formulada desde el imperativo de la igualdad, no está exenta de riesgos, como el de la pérdida de la suficiente cohesión interna entre los miembros de aquel espacio cultural en el que exista como patrimonio propio una lengua, que debe ser considerada como la primera y más importante en cuanto

a su uso social dominante, en función del reconocimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad y del respeto a la identidad colectiva histórica. Por ello, también debería/podría ser (en atención a las diversas realidades y casos) la lengua fundamental de uso escolar, como eje lingüístico vertebrador de un proyecto común que interrelacione procesos didácticos de intercomprensión entre las varias lenguas presentes, con un horizonte de cohesión social, como sostiene Carme Rider (2020).

Obliga todo ello a impulsar la participación y el compromiso de las comunidades educativas a fin de lograr un contexto inclusivo, así como a aumentar y diversificar recursos públicos y privados de todo tipo; recursos que, sin embargo, son siempre más limitados frente a las posibles necesidades sociales, y aquí, una vez más, se deberá entrar a considerar la posible discrepancia entre valor y precio: ¿Cuál es el precio?, ¿cuál es el valor? En buena lógica de consideración de los derechos, habrá de imponerse la consideración del valor.

La perspectiva intercultural obliga a una re-lectura y re-composición de la “cultura nacional” o de la “cultura comunitaria/regional” previa y, también, de la formación lingüística en las escuelas, lo que implica ejercicios de reelaboración de los contenidos básicos, lo que acarrea la transformación de los currículos y, probablemente, de los códigos curriculares, al tomar en cuenta deliberadamente la diversidad de referencias culturales de quienes realizan los aprendizajes escolares.

El reto de fortalecer identidades inclusivas, que conjugan pertenencias territoriales y políticas con una conciencia ciudadana mundializada, obliga a pensar en la mirada del otro, en su identidad, y a explorar la construcción de un nuevo “nos(otros)”, que nos permita superar los populismos nacionalistas o los nacionalismos excluyentes.¹⁶

¹⁶ Las narrativas identitarias petrificadas como particularismos y que tienen una necesidad constante de distinción, con fuerte aroma emocional, tiende al populismo y a la exclusión en contra de valores transversales.

Las escuelas están interpeladas por este proyecto intercultural y ético-cultural común: la formación de conciencias identitarias, expresión de la dignidad cultural de los pueblos y de las personas que los conforman, pero que han de ir más allá de legítimas fronteras. Esto implica la construcción de relatos narrativos donde aparezcan visiones compartidas más amplias¹⁷ en un escenario deseable y matizado de “biodiversidad cultural”.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2016). *Dioses útiles: naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Anderson, B. R. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Baggioni, D. (2004). *Linguae e nazioni in Europa*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Balibar, E., y Wallerstein, I. (1990). *Race, nation, classe: Les identités ambiguës*. Paris: La Découverte.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris: PUF.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Benda-Beckmann, K. v., y Verkuyten, M. (eds.) (1995). *Nationalism, ethnicity and cultural identity in Europe*. Utrecht: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Bilbeny, N. (2007). *La identidad cosmopolita: Los límites del patriotismo en la era global*. Barcelona: Kairós.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Madrid: El Aleph.
- Burke, P. (2006). *Lenguas y comunidades en la Europa Moderna*. Madrid: Akal.
- Calame, C., y Caillé, A. (2008). *Identités plurielles de l'individu contemporain*. Paris: Textuel.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Candau, J. (1998). *Memoire et identité*. Paris: PUF.
- Candau, J. (2005). *Anthropologie de la memoire*. Paris: A. Colin.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Castells, M., y Martínez, C. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. T. II. *El poder de la identidad*. México: Siglo XXI.

¹⁷ Maalouf (1999, p. 49) considera a este respecto de las reconstrucciones identitarias deseables y para el caso de los inmigrantes, que estos habrían de interrogarse por el bagaje preciso que deben acoger e incorporar en el país en el que se integran, al tiempo que se debe abrir el interrogante sobre qué es lo que vale la pena transmitir al país de acogida.

- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Costa, A. (2008). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etno-cultural en Galicia. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (27), 245-266. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1615>.
- Cuczuzza, H. R. (2007). *Yo Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Crubellier, M. (1993). *L'École Republicaine, 1870-1940*. París: Christian.
- Darder, A. (2015). *Cultura e poder na ala de aula. Bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais*. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo.
- Díaz Pérez, E. (2021, sep. 11). Misioneros de la cultura. *El País*.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: FCE.
- Enrègle, Y., Lardellier, P., y Delaye, R. (2018). *Identité(s): Métamorphoses identitaires à l'ère d'Internet et de la globalisation*. París: L'Harmattan.
- Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano (ed.). *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Escolano, A. (2016). *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara, Italia: Volta la Carta.
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión libros.
- Fusi, J. P. (2001). España. La evolución de la identidad nacional. En F. García de Cortazar (coord.), *La nación española: historia y presente* (pp. 93-107). Madrid: FAES.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, C. (1998). Cultura. En S. Giner, S. et al. (eds.), *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guibernau, M. (2017). *Identidad: pertenencia, solidaridad y libertad en las sociedades modernas*. Madrid: Trotta.
- Hall, S. (2007). *Identités et cultures: Politiques des 'cultural studies'*. París: Amsterdam.
- Hans, N. (1951): *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. *Indaga* (Tenerife), (1), 5-17.

- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: The University Press.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780. Programas, mitos, realidades*. Barcelona: Crítica.
- Kambouchner, D. (1995). La cultura. En D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie* (t. III, pp. 695-740). París: Gallimard.
- Kandel, I. L. (1947). *Educação comparada*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas*. Córdoba: Almuzara.
- Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- López, R., y Cabo, M. (dirs.) (2012). *De la idea a la identidad: estudios sobre nacionalismos y procesos de nacionalización*. Barcelona: Comares.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Moreno, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Noiriel, G. (2007). *À Quoi Sert L'Identité Nationale?* Marseille: Agone.
- Nussbaum, M. C. et al. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"* (compilación). Barcelona: Paidós, 1999.
- OCDE/CERI (1989). *L'école et les cultures*. París: OCDE.
- Passerini, L. (1988). *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Fiorenza: La Nuova Italia.
- Preston, P. W. (1997). *Political-cultural identity: Citizens and nations in a global era*. Londres: Sage.
- Rider, C. (2020). El projecte plurilingüe i intercultural de l'escola catalana. *Guix: Elements d'acció educativa*, (473), 47.
- Scanduzzi, P. P. (2008). *Educação indígena X educação escolar indígena. Uma relação etnógena em uma pesquisa etnomatemática*. São Paulo: UNESP.
- Schwarz, G. (2020). *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets.
- Siguan, M. (1978). Bilingüismo y personalidad. En AA.VV., *Bilingüismo y biculturalismo* (pp. 275-304). Barcelona: CEAC.
- Silva, T. (dir.) (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. (org.) (2009). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Sociedad Española de Pedagogía (2004). *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. XIII Congreso Nacional de Pedagogía/II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=401764>.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Thiesse, M. T. (2001). *La création des identités nationales. Europe XVIII- XX siècle*. París: Du Seuil.
- Turton, D., González, J. (1999). *Cultural identities and ethnic minorities in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tutiaux-Guillon, N. (coord.) (2018). *Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire*. Paris: L'Harmattan.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de Século.
- Villares, R. (2017). *Identidade e afectos patrios*. Vigo: Galaxia.