



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 2, NÚM. 4 (2014)

Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**

Vol. II, núm. 4, julio-diciembre de 2014

ISSN 2007-7335



Sumario

Editorial

I

Yoel Cordoví Núñez

Las casas-escuelas en Cuba: arquitectura e higienismo, 1899-1920

131

Casas-Escuelas in Cuba: Architecture and Hygiene, 1899-1920

Gladys Mary Ghizoni Teive

Pedagogia moderna no Brasil: primeiras discussões e experiências práticas (final do século XIX – início do XX)

153

Pedagogía Moderna en Brasil: primeras discusiones y experiencias prácticas (finales del siglo XIX-inicios del XX)

Modern Pedagogy in Brazil: Initial Discussions and Practical Experience (Late Nineteenth Century to Early Twentieth Century)

Freddy Javier Espadas Sosa

La crisis de la educación pública en Yucatán durante la rebelión delahuertista

173

The crisis of public education in Yucatán during the rebellion of Adolfo de la Huerta.

Alessandra Frota Martinez de Schueler e Irma Rizzini

Modernidade republicana, reformas urbanas e expansão da escola primária na Amazônia brasileira (1897-1910)

201

Modernidad republicana, reformas urbanas y expansión de la escuela primaria en la Amazonia brasileña (1897-1910)

Republican Modernity, Urban Reforms and the Expansion of Primary Education in the Brazilian Amazon (1897-1910)

Rosario Torres Domínguez

La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843 223

Early Literacy Instruction for Girls in the City of Puebla. A Study through Regulations: 1790-1843

Reseñas/Reviews

Eugenia Roldán Vera

Dorothy Tanck de Estrada (2013), *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, El Colegio de México, México. 243

Fernando Mata Rosas

Pilar Gonzalbo Aizpuru (2013), *Educación, familia y vida cotidiana en México virreinal*, El Colegio de México, México 249

Aleida García Aguirre

Reseña de la mesa redonda "La importancia de la Historia de la Educación como contenido para la formación de docentes", realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas el 24 de noviembre de 2014 255

Editorial Preservar la memoria: *¡Nos faltan 43!*

En este número, reunimos varios artículos que dan cuenta de proyectos de escolarización e iniciativas pedagógicas de finales del siglo XVIII a mediados del siglo XX en México, Brasil y Cuba. Los autores posan su interés en los actores y los medios que intervienen en su implementación y que con frecuencia modifican las intenciones iniciales de los políticos o las autoridades educativas.

Las ideas y modelos pedagógicos viajan de una región a otra y son apropiados al adquirir significaciones distintas. El viaje se realiza por distintos medios. En su artículo, Gladys Teive explica cómo la enseñanza intuitiva y las lecciones de cosas fueron partes importantes de la Pedagogía Moderna en

Brasil. Las lecciones de cosas llegaron a ese país a finales del siglo XIX gracias a la traducción de textos y las conferencias en las Ferias Internacionales de dos profesores, que aunque eran franceses defendían el sistema estadounidense. Tras debates acerca de la pertinencia de utilizar las lecciones de cosas dentro de la enseñanza de las disciplinas escolares, o como base de la enseñanza en general, las lecciones de cosas fueron tomadas como un medio de enseñanza intuitiva que ayudaría en la educación popular durante la primera República, con el apoyo del libro del profesor estadounidense Norman Alison Calkins.



Marcha por Ayotzinapa, México, D.F., 20 de noviembre de 2014. Foto: Alina López Cámara

Yoel Cordoví analiza otro de los aspectos importantes en la pedagogía moderna, en este caso se trata de Cuba a partir de la primera ocupación militar de los Estados Unidos en la isla: el cuidado de la arquitectura escolar, que se asocia a diferentes tipos de factores como las ideas pedagógicas, el higienismo y el simbolismo de prestigio o modernidad de los edificios y muebles escolares. El autor explica que si bien las reformas educativas implementadas durante la primera ocupación incluyeron la construcción, reparación y adaptación de inmuebles con fines docentes, así como el equipamiento de los planteles con materiales escolares modernos, este objetivo se vio limitado por la falta de presupuesto, la creciente demanda escolar y las irregularidades en la distribución de las casas-escuelas, sobre todo en las zonas rurales. Los avances se debieron en buena medida a las gestiones de los maestros conocidos como "de certificados", que aunque en su mayoría eran de escasos recursos, se preocuparon por mejorar las condiciones de las escuelas y aulas. Más tarde, sin embargo, no podría detenerse un mayor deterioro y hacinamiento, pese al discurso de médicos y pedagogos.

Alessandra Frota e Irma Rizzini recurren a la historia de la educación y la historia política para analizar el proceso de escolarización que iría mano a mano de la modernización en la Amazonia brasileña a finales del siglo XIX y principios del XX. Dicho proceso, dicen, dependió de la intervención de diferentes actores de modo que, pese a las políticas por impulsar centros escolares y escuelas graduadas, lo que prevaleció fue el establecimiento de escuelas pequeñas y aisladas. Así mismo, la Iglesia tuvo un papel central en la expansión y sostenimiento de las escuelas, por lo que el proyecto de educación republicana y laica se vio comprometido, por lo menos, en el aspecto religioso.

Desde otra perspectiva, Freddy Espadas también estudia la participación de diversos actores en la escolarización. En su caso, analiza cómo en un momento de rebelión militar en México, la de Adolfo de la Huerta en 1923, se suspendió el presupuesto para educación en el estado de Yucatán durante cuatro meses. Ante este hecho, los maestros trabajaron de manera voluntaria con apoyo de los padres de familia, de los hacendados y pequeños empresarios, de la prensa y los funcionarios de educación y los municipales. La buena voluntad de los actores no logró del todo impedir el cierre de escuelas, pero sí sostener un importante número de ellas. Ello habla de cómo se había desarrollado ya una importante cultura escolar en aquella entidad peninsular.

Tomando como fuente de información los reglamentos de educación emitidos en el estado de Puebla, México, entre 1790 y 1842, Rosario Torres muestra el impulso que buscó darse a la educación de las mujeres en la transición entre el régimen colonial y el México independiente. Aunque los resultados hayan sido escasos en términos de la escolarización de las niñas que tuvo un ritmo muy lento, la autora argumenta que hubo un importante cambio en los objetivos planteados respecto a la educación de las niñas, que tendría efectos favorables posteriormente en el siglo XIX.

Este tema va muy relacionado con la reseña de dos libros que incluimos al final. Eugenia Roldán reseña la obra *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, editado por El Colegio de México en 2013, que reúne textos de Dorothy Tanck de Estrada, indispensables para todo aquel que se interese por los cambios y permanencias que sufrió la educación en el paso de la Nueva España como colonia a la conformación de México como nación independiente.

Por su parte, Fernando Mata Rosas reseña el texto *Educación, familia y vida cotidiana en el México virreinal*, también editado por El Colegio de México en 2013, en el que se recoge buena parte de los trabajos publicados por Pilar Gonzalbo Aizpuru, investigadora que también es un referente obligado pues ha profundizado de manera muy destacada en la educación en la Nueva España.

Finalmente, incluimos la reseña de una actividad académica. Aleida García Aguirre recoge las más importantes contribuciones que fueron presentadas recientemente en la mesa redonda "La historia de la educación como contenido de la formación de profesores en México", que fue organizada por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. La presencia de la historia de la educación en los procesos de formación de maestros resulta fundamental para que los maestros y estudiantes desnaturalicen las condiciones en que aprenden, enseñan y trabajan, y comprendan su carácter histórico, y por lo tanto variable y contingente, lo que sin duda potencia la creatividad e imaginación en la construcción y las posibilidades de la escuela. En esta actividad, como tantas otras, estuvieron presentes académicos y estudiantes de diversas instituciones, **pero nos faltaron 43**.

Aquí me permito hacer una breve mención a nuestro complejo presente. Los días 26 y 27 de septiembre de 2014, estudiantes de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero (México), fueron detenidos por la policía municipal en la ciudad de Iguala, Gro., para ser entregados a narcotraficantes. Hubo un tiroteo en el que murieron seis personas, entre ellos un adolescente de 14 años de edad, miembro de un equipo de fútbol, y tres estudiantes de la normal, uno de los cuales fue desollado. Hasta este momento, más de dos meses después, desconocemos el paradero de los 43.

Estos hechos han provocado una amplia participación social que no ha parado de manifestar su indignación contra los tres niveles de gobierno, municipal, estatal y federal, responsables de delitos o de omisiones en el cumplimiento de sus funciones. La participación ciudadana a través de los medios, los espacios académicos, los paros y las marchas, no ha disminuido a pesar de enfrentar detenciones extralegales y otras formas de represión. El asesinato y desaparición forzada de los estudiantes del magisterio puso en evidencia muchos de nuestros males: las imbricaciones del narcotráfico y el gobierno, la impunidad ante la muerte de más de 23 mil personas en los últimos años, la criminalización de una juventud

que no encuentra espacios para desarrollarse ante la falta de oportunidades de estudio y empleo, la devaluación de la imagen social del magisterio orquestada por los medios de comunicación y por la reforma educativa implementada por el gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que regresó al poder tras 12 años de alternancia; y la terrible desigualdad que mantiene a estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas con altísimos índices de pobreza y desnutrición.

Los miembros de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación ya nos pronunciamos por estos hechos en la sección de "Noticias" de nuestra página web, exigiendo a las autoridades de todos los niveles que tomen medidas enérgicas y efectivas para hacer justicia y poner fin a la impunidad que permite estas flagrantes violaciones de los derechos humanos. Más allá del compromiso que cada uno asuma como persona ante estos hechos inadmisibles, como historiadores de la educación tendremos que analizar estos procesos y no permitir jamás su olvido. Como educadores, habremos de pugnar por la construcción de sistemas y prácticas educativas que garanticen la inclusión de todos, el respeto de todos a todos, y que se basen en la tolerancia, la libertad, la justicia y el repudio a la desigualdad social y la violencia. Pero ante todo: preservar la memoria. La masacre de estudiantes del 2 de octubre de 1968 ¡no se olvida! Hoy **¡nos faltan 43!** Y no nos cansaremos de buscarlos, exigir justicia y recordarlos.

Alicia Civera

Ciudad de México, 6 de diciembre de 2014

Las casas-escuelas en Cuba: arquitectura e higienismo, 1899-1920

Casas-Escuelas in Cuba: Architecture
and Hygiene, 1899-1920

Yoel Cordoví Núñez

Instituto de Historia de Cuba

ycordovi1971@gmail.com

Resumen

El artículo se inserta dentro del área de historia de la educación que coordino en el Instituto de Historia de Cuba, y en particular la línea de investigación relacionada con el higienismo escolar. El texto presentado procura un acercamiento a las condiciones higiénico-sanitarias de las casas-escuelas, urbanas y rurales, entre 1899 y 1920, es decir, entre el fin de la etapa colonial y la graduación de los primeros maestros normalistas en Cuba. Los dos primeros apartados se refieren a los avances y limitaciones de las reformas educativas implementadas por las autoridades interventoras en el orden de las edificaciones y menaje escolares en los distritos urbanos y del campo. Posteriormente, se analiza el tratamiento dado por las autoridades cubanas a las construcciones escolares y, por último, los enfoques de este asunto desde el plano del pensamiento higienista y pedagógico.

Palabras clave: casas-escuelas, escuela rural, higiene, pedagogía, Cuba.

Abstract

This is a contribution to the area of the History of Education, which I coordinate at the Institute of Cuban History, and particularly the field of research relating to hygiene in schools. The text presented here is a description of hygiene and health conditions in rural and urban casas-escuelas, or "school-homes", between 1899 and 1920; that is, between the end of the colonial era and the graduation of Cuba's first formally trained teachers. The first two sections deal with the advances and limitations of the education reforms enacted by the authorities responsible with regard to school buildings and facilities in both urban and rural districts. There follows an analysis of the treatment by the Cuban

authorities of educational buildings and, lastly, the approaches to this subject from the perspective of pedagogy and hygiene.

Keywords: *Casas-escuelas, rural schools, hygiene, pedagogy, Cuba.*

Introducción

Dos grandes problemas en el orden educacional debieron enfrentar las autoridades estadounidenses y cubanas encargadas de ese ramo durante la primera ocupación militar de los Estados Unidos en Cuba (1899-1902). Primero, la formación de un cuerpo de maestros que respondiera a la demanda de la población escolar y, por otra parte, la construcción o adaptación de inmuebles con fines pedagógicos. La situación económica y social generada por la guerra de independencia de Cuba (1895-1898) había profundizado el estado lastimoso de la instrucción pública en la Isla. Las escuelas cerradas o convertidas en campamentos militares, la destrucción de muchos de los bohíos que servían de mísero plantel escolar en las zonas rurales, la inexistencia de locales adecuados, las enfermedades que diezmaban a la población —particularmente a mujeres y niños—, los escasos peculios de los encargados de ejercer la docencia, entre otras calamidades; dejaban sus huellas en el crítico ambiente educacional cubano.

Desde 1899, José A. González Lanuza, secretario de Justicia e Instrucción Pública de la administración del gobernador estadounidense John R. Brooke, cursó una circular a todos los Ayuntamientos de la Isla, en la que orientaba la preparación y envió a su oficina de informes detallados acerca del estado de las instalaciones escolares y de la enseñanza en general. Las respuestas no se hicieron esperar. Procedentes de todas las provincias comenzaron a llegar a La Habana las comisiones de las juntas de educación locales y de los alcaldes con encargos de incrementar el número de escuelas en los diferentes distritos: “El país entero a gritos pedía escuelas”—declaraba el Comisionado de Escuela, Matthew E. Hanna—.¹

A la par de los constructores y pedagogos, otros “expertos” irrumpieron en el ámbito escolar durante la primera ocupación. Entre ellos, los higienistas ocuparon un lugar privilegiado en la medida que sus discursos incidieron en los tratadistas de las más diversas ciencias relacionadas con la pedagogía: médicos, pedagogos, farmacólogos, psicólogos, juristas, así como arquitectos, funcionarios e inspectores del ramo de la sanidad. Todos ellos devinieron “trabajadores sociales” que rebasaron en sus estrategias de control preventivo el reducido

¹ Oficina del Comisionado de Escuelas Públicas, *Memoria sobre las escuelas públicas de la Isla de Cuba. Comprendiendo el periodo desde septiembre a diciembre de 1900*, p. 22.

marco escolar y extendieron su acción, mediante programas de intervención social extensivos, al entorno de desarrollo físico, moral y mental de los alumnos.

El pensamiento renovador de la avanzada de higienistas y pedagogos cubanos, a contrapelo de la indiferencia oficial por solucionar las críticas condiciones higiénico-sanitarias de las casas-escuelas, es motivo de estudio en este artículo. Se trata de una arista prácticamente olvidada por la historiografía dedicada a la educación en Cuba, más interesada en el impacto de la primera ocupación militar estadounidense en el ámbito político-educativo. La propuesta, por tanto, radica en ofrecer elementos que definan algunas coordenadas metodológicas para el estudio del pensamiento pedagógico y las prácticas educativas del magisterio en uno de los terrenos más trascendentales de la cotidianidad docente: el edificio escolar en sus múltiples espacios (aulas, patios de recreo, pasillos, etc.).

El marco temporal seleccionado se relaciona con el ejercicio magisterial de una hornada de maestros específicos, denominados “de certificados”, surgidos como parte de las reformas educativas de las autoridades interventoras, en 1899, y que ejercieron de manera exclusiva en la Isla hasta la graduación de la primera promoción de maestros normalistas en 1920. De composición y formación heterogéneas (en su mayoría mujeres comprendidas entre 20 y 29 años de edad), el maestro “de certificado” era aquel que tenía la obligación de presentarse a exámenes anuales. Los tribunales convocados al efecto emitían un certificado que le validaba el ejercicio del magisterio durante el año aprobado.

La endeble Escuela Normal de la etapa colonial había desaparecido con la instauración oficial de la ocupación militar, en 1899, y hasta 1915 no fue aprobado por el Congreso de la República de Cuba el proyecto de escuelas formadoras de maestros. Estos hechos obligaron a los pedagogos y maestros de más experiencia a desplegar una ardua labor en el emergente sistema público de educación que incluyó numerosas iniciativas: Escuelas Normales de Verano, Sabatinas, Bibliotecas Pedagógicas, Escuela Normal por Correspondencia, entre otras. A la par que se formaba el magisterio, se fortalecía la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, con un claustro selecto de eminentes pedagogos, con experiencia profesoral dentro y fuera de Cuba, la mayoría a cargo de importantes publicaciones especializadas donde confluían, además, higienistas, psicólogos, arquitectos, juristas, así como inspectores y otros funcionarios escolares. De ahí que la prensa pedagógica, los manuales y cursos publicados con normativas, reglamentos y estudios especializados en el ramo de la higiene escolar, incluida la higiene de las casas-escuelas, se convirtieran en referencias esenciales en la formación docente durante las primeras décadas del siglo xx.

La investigación se inserta en la historia de la educación, en una de las áreas de mayor producción en América Latina en las dos últimas décadas: el higienismo escolar. Por sólo citar algunos ejemplos: *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia* (2005), de L. Cházaro y R. Estrada; *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina*

(1850-1920) (2005), de C. Agostini y E. Speckman; así como la de María Eugenia Sánchez Calleja y Delia Salazar, *Los niños. El hogar y la calle* (2013). En la historiografía argentina puede destacarse la voluminosa e importante obra coordinada por María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky, *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión* (2005).

No obstante la importancia alcanzada por los estudios higienistas desde la perspectiva histórica, poco se ha escrito en relación con una de sus líneas específicas: la higiene de la arquitectura escolar, y en el caso concreto de Cuba, es un tema inexplorado. En los últimos años, estudiosos de la educación física como los argentinos Ángela Ainsenstein y Pablo Scharagrodsky y el uruguayo Raumar Rodríguez, han hecho referencias al tratamiento pedagógico de la higiene del patio escolar en sus respectivos países.

¿Por qué la arquitectura escolar en su relación con las ciencias médico-higienistas? La búsqueda de los fundamentos teóricos, sustentadores de los universos de ideas provenientes de la pedagogía, obliga a tener en cuenta la evolución de otras racionalidades en diferentes ámbitos de las ciencias, sobre todo médicas, psicológicas, fisiológicas e higiénicas. En rigor, las variaciones en los modos de pensar y regular los modelos arquitectónicos no están divorciadas de las coordenadas y definiciones del tipo de hombre que debía formarse y su función a desempeñar en la sociedad, bien como súbdito de la Corona, durante la etapa colonial, o como ciudadano de la República en el decurso de la primera mitad del siglo xx. Pudiera aplicarse a estas intervenciones científicas en el orden de las legitimidades constructivas escolares los criterios de Jürgen Habermas cuando advertía la incidencia de la ciencia y la técnica en los ámbitos institucionales de la sociedad. Además de transformar a las instituciones mismas, “[...] empezaban a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el ‘desencantamiento’ de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente ‘racionalidad’ de la acción social” (Habermas, 1986: 54).

Por tal motivo, agregaba Habermas, la “racionalización” de la vida venía a significar la institucionalización de un dominio que se hacía ya irreconocible en el orden político. La complejización de los controles mediante el concepto de razón técnica, estudiada *in extenso* por Foucault, encubre los resortes ideológicos de la propia dominación: “El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ‘ideológica’ de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica del poder que se llama la ‘disciplina’” (Foucault, 1993: 198).

En el orden metodológico, este artículo también refiere las concatenaciones del higienismo con la cultura material, otros de los temas que, aunque concebidos sobre todo en su

relación con los libros de textos,² comprende un amplio campo de estudio dentro de los que pudieran insertarse los utensilios y el mobiliario escolares.

El artículo se estructura en cuatro tópicos, los tres primeros tienen como objetivos mostrar las condiciones en que se encontraban las instalaciones escolares, urbanas y rurales, en el marco temporal seleccionado, los proyectos constructivos y las estrategias simbólicas alrededor de las adaptaciones y construcciones de espacios y edificaciones para fines docentes, así como su deterioro creciente en el transcurso de las primeras décadas republicanas. Una vez presentada *grosso modo* la situación arquitectónica de los planteles cubanos en el periodo, se analizan, en la última sección del texto, los discursos médico-higienistas y pedagógicos relacionados con las casas-escuelas, sobre todo la de carácter público, en su relación con las regulaciones y normativas disciplinarias orientadas a la formación cívica del futuro ciudadano.

Los cuarteles se convierten en escuelas

Una de las primeras medidas adoptadas por las autoridades estadounidenses encargadas del ramo de la educación, fue la adaptación de los cuarteles españoles en escuelas. Al decir del maestro habanero Ramiro Guerra: "Cuba carecía de escuelas, pero casi todos los pueblos poseían amplios cuarteles, construidos para alojar las tropas utilizadas por España" (Guerra, 1959: 21-22). Esta modernización de las instalaciones —parte de un programa general que incluía la formación magisterial, la redacción de los cursos de estudio y primeros manuales docentes, entre otras gestiones— no se encontraba divorciada de los intereses geopolíticos y también económicos de los Estados Unidos en la mayor de las Antillas.

Una intensa y extensa labor de asimilación cultural en modo alguno podía estructurarse sin antes crear la infraestructura escolar, sedimento de una estrategia hegemónica en el país y en la región. La mayoría de los autores que han incursionado en la historia de la primera ocupación militar, subraya el efecto simbólico de lo que el historiador Louis Pérez dio en llamar el "diseño imperial" (Pérez, 1984). En tal sentido, como bien advirtiera Marial Iglesias, además de responder a la demanda de edificaciones escolares,

² En esta línea de investigación relacionada con los libros de textos se destaca en particular la historiografía argentina, muy vinculada al proyecto MANES (proyecto interuniversitario de investigación sobre manuales escolares españoles, concebido desde 1992 y que llegara a su tercera fase en Argentina, en 2011, con el tema "Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo xx y comienzos del siglo xxi". Entre la larga lista de autores interesados en el tema puede citarse a Roberta Paula Spregelburd y María Cristina Linares (coords.): *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Departamento de Publicaciones e Imprenta dependiente de la Dirección de Extensión y Transferencia Secretaría de Extensión/Universidad Nacional de Luján, 2009. En México, cabe destacar la producción de Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.): *Lecturas y lectores en la historia de México*, Morelia, México, El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

[...] la transformación de cuarteles en escuelas cumplía el propósito simbólico de resaltar las diferencias entre la colonización hispana, estigmatizada por el despotismo y la ignorancia inscritos en los muros opresivos de sus fuertes militares y un nuevo régimen de supuestas “libertades y virtudes civilizadoras” inaugurado bajo la égida de la dominación americana, y representado por la proliferación, en lugar de cuarteles y soldados, de aulas y maestros [Iglesias, 2003: 32].

La carga simbólica de la conversión funcional del espacio arquitectónico alcanzaba supremo valor en una Isla con índices de analfabetismo elevado. Pocos pobladores tendrían acceso a la lectura y, por tanto, a los mensajes de legitimación del orden de ocupación mediante la prensa, folletos y otros medios impresos por las autoridades interventoras. Ahora bien, hombres y mujeres de toda la Isla despertaban asombrados por la visibilidad de los cambios en el orden infraestructural. Cómo de la noche a la mañana, las aborrecibles y sórdidas moles eran transformadas en espaciosas escuelas, equipadas con servicios sanitarios, pupitres modernos, bancos, sillas, mapas, libros y el resto del menaje necesario para emprender la labor magisterial. Nadie mejor que el maestro Guerra para sintetizar los efectos de ese simbolismo: “El sitio donde antes se alojaba el soldado opresor del país, pasó a ser el taller de trabajo donde se forjaba un pueblo nuevo, apto para vivir libre y pacíficamente al amparo de sus instituciones democráticas” (Guerra, 1959: 22).

Aunque en menor medida, la valla de gallos fue otro de los espacios seleccionados para la instalación de casas-escuelas. A diferencia del cuartel, en la valla se imponía la construcción del inmueble. Es decir, no era la edificación, como en el caso de los cuarteles, la que asumía la dimensión simbólica, sino el otrora escenario lúdico alrededor del cual se colocaban los exportadores de la porfía gallera. Una escuela erigida sobre los terrenos de una valla tenía más de un significado. Por una parte, representaba la elevación del “progreso” y la “civilización” por encima de una costumbre considerada por la élite cubana consustancial al atavismo colonial: “[...] la legislación contra algunas distracciones populares y simbolismos nacionales —y los lugares donde éstos tenían lugar— formó parte de toda una estrategia dirigida desde el poder (entendido en sus más diversos niveles jerárquicos) y las élites, empeñados en dar un viso de modernidad en los comportamientos de sus habitantes” (Riaño, 2002: 96).

La conversión de la valla tendría, además, otro efecto favorable para las autoridades. El “aplastamiento” del turbulento espacio-juego por el espacio-escuela constituía un modo más racional y práctico de volver aceptable una medida que, a todas luces, estaba muy lejos de gozar del beneplácito de amplios grupos y sectores de la sociedad insular, sobre todo en las zonas rurales. Sin embargo, el éxito de las obras de edificación escolar en los cuarteles con respecto al de las vallas fue diferente. Las causas radicaban en el deplorable estado higiénico-sanitario de estas últimas. Según el informe de una comisión investigadora dirigido al comisionado Hanna: “Tres médicos, uno de los cuales es miembro de la Junta de Sanidad,

informaron a la Comisión respecto de las pésimas condiciones higiénicas de la casa-escuela, instalada en el antiguo local que ocupaba la 'Valla de gallos', cosa que pudo comprobar la Comisión".³

Tampoco los cuarteles reunían siempre las condiciones pedagógicas establecidas por los especialistas en higiene escolar; la humedad y la falta de iluminación conspiraban muchas veces contra las regulaciones sanitarias. A pesar de ello recibieron la bienvenida de las autoridades de ocupación. En apenas un año, muchos de los cuarteles de las principales ciudades devinieron magníficas escuelas públicas. Incluso, en la ciudad de Cárdenas el gobierno subvencionó la modificación del cuartel de la guarnición de las tropas estadounidenses para el establecimiento de una escuela modelo. Al efecto, se instalaron 10 cómodas aulas, la Oficina de la Junta de Educación, la sala de conferencias de los maestros, la biblioteca pública y un museo con valiosas colecciones de historia natural y numismática. Al local fueron a parar, como expresión del nacionalismo fuertemente arraigado en todas las clases, grupos y estratos de la población, objetos y documentos provenientes de las luchas independentistas del pueblo cubano.

Distaban los cuarteles-escuelas de la mayoría de las casas urbanas y rurales dispuestas para el ejercicio de la docencia. En la mayoría de las comarcas del país, los locales destinados a la enseñanza primaria consistían en viviendas alquiladas. En los diferentes informes dirigidos por los Inspectores Pedagógicos de cada provincia al Superintendente de Escuelas de la Isla, salían a relucir estos problemas: "Los locales son propiedad de particulares que los tienen arrendados mediante contratos", apuntaba el inspector de Puerto Príncipe,⁴ mientras el de Santa Clara afirmaba: "En términos generales puede decirse que éstos son regulares para el objeto que se destinan; pues no han sido construidos expresamente para ello".⁵ El inspector de Pinar del Río, por su parte, reportaba la existencia de 214 escuelas en 1902, de las que 30 aparecían como propiedad del Estado y el resto eran alquiladas. De acuerdo con ese informe, sólo las estatales cumplían con las normas pedagógicas establecidas: "En las de propiedad particular son aceptables las de mampostería y muchas de tablas y tejas, aún cuando por haber sido construidas para viviendas, carecen de algunos de los requisitos precisos de ventilación, luz, etcétera".⁶

³ "Comisión Investigadora al Comisionado Hanna", La Habana, Cuba, 2 de septiembre de 1901. Junta de Superintendentes de Escuelas (1902), *First annual report of the Commissioner of public schools, together with the annual reports of the provincial Superintendents and others: 1900-1901*, La Habana, Imprenta de Rambla y Bouza, p. 276.

⁴ "Informe del Inspector Pedagógico de Puerto Príncipe", Puerto Príncipe, Cuba, 31 de diciembre de 1902. Junta de Superintendentes de Escuelas (1903), *Informe del superintendente de escuelas de Cuba, con inclusión de los rendidos por los superintendentes de instrucción e inspectores pedagógicos*, La Habana, Imprenta de Rambla y Bouza, p. 101.

⁵ "Informe del Inspector Pedagógico de Santa Clara", Cienfuegos, Cuba, 1 de enero de 1903, *ibidem*, p. 101.

⁶ "Informe del Inspector Pedagógico de Pinar del Río", Guanajay, Cuba, 30 de diciembre de 1902, *ibidem*, p. 16.

El hecho de que gran parte de las casas-escuelas procedieran de viviendas alquiladas acarrearba efectos indeseables, tanto en el orden económico como en los ámbitos higiénico-sanitario y pedagógico. Cualquier afectación a la composición original del inmueble con miras a su adaptación a la docencia, como podía ser el derribo de tabiques que separaban a las habitaciones contiguas más pequeñas, implicaba la elevación exorbitante de los alquileres de la propiedad, o, sencillamente, la negativa del propietario a arrendar su casa. Como bien advirtiera el director escolar del distrito urbano de La Habana, Alfredo Miguel Aguayo, la creciente demanda de alquileres urbanos al concluir el conflicto colonial, hacía muy difícil que los propietarios se decidieran a ceder su casa a la Junta de Educación, mucho menos a riesgo de que el inmueble fuera modificado.

Los efectos nefastos de la preponderancia de casas-escuelas alquiladas en el caso de La Habana salieron a relucir en otro de los documentos redactados por los profesores Juan N. Dávalos y Manuel Delfín, comisionados para el estudio de los problemas que afectaban a las escuelas del distrito de la capital. Al año siguiente de redactado el referido informe de Aguayo, ambos especialistas detallaban las precarias condiciones de los inmuebles de la localidad: "La casa donde se congregan los niños varones de Jesús del Monte es un peligro, no sólo porque amenaza ruina; si que también [*sic*] porque su letrina se ha desbordado por el patio. Y lo mismo podemos decir de otras. Deben cerrarse, porque vale más que los niños nada aprendan que se les condene a morir aplastados o intoxicados por miasmas deletéreos" (Dávalos, 1901: 130).

Lo expuesto en el informe de los especialistas en el ramo pedagógico se avenía con las conclusiones del censo poblacional de 1899, sobre todo cuando en el apartado referido a la Instrucción Pública se advertía: "La ventilación en los salones de las escuelas era pésima, las letrinas eran defectuosas y estaban en el estado más inmundito" (Sanger, 1900: 595).

Al problema económico de los alquileres se añadían las dificultades para la adaptación de las habitaciones a los requerimientos higiénicos del aula. En líneas generales, el plano arquitectónico de las casas alejadas de los grandes centros de población ofrecía notables contrastes en la distribución de sus divisiones. La sala, una pieza preferida por su ventilación en la típica morada colonial, privilegiada por la luz que penetraba por tres enormes ventanas, reunía condiciones más propicias para la instalación del aula. No sucedía así en la medida que se pasaba hacia dentro de la vivienda. El resto de las habitaciones, destinadas a dormitorios, baños y comedores, se encontraban cobijadas por inclinadas techumbres que descansaban sobre cortos horcones. Una afectación en el medio punto de la casa cubana a la hora de las transformaciones internas acarrearba consecuencias nefastas, sobre todo a partir de las 10 de la mañana. Al decir de Alejo Carpentier, este elemento arquitectónico era "[...] intérprete entre el Sol y el Hombre —el Discurso del Método en plano de inteligencia recíproca—" (Carpentier, 1970).

Para entonces, un higienista de la talla de Manuel Delfín, ya había establecido desde iniciada la primera ocupación militar, las condiciones higiénicas que debía presentar la casa-escuela moderna: "La distribución es bien sencilla: amplios salones para las clases, colocados éstos de manera que los alumnos reciban la luz por el lado izquierdo, sin que llegue a molestar sus ojos una excesiva claridad; esos salones de clases deben tener una altura no menor de 30 cm sobre el pavimento límite del edificio" (Delfín, 1901: 162).

Nada que ver las normativas con la realidad. La falta de luz y la estrechez de los locales constituían las notas dominantes en la mayoría de las casas urbanas alquiladas. Los informes de las autoridades sanitarias se referían al enrarecimiento del aire y a la humedad de las habitaciones, ya fuera por su poca elevación sobre el nivel del patio, por su cercanía al aljibe, o debido a la presencia de canteros cubiertos de vegetación.

La situación se hacía más difícil en aquellas aulas que compartían las piezas destinadas a los servicios sanitarios, como las dos que se ubicaban en la casa habanera de la calle de Monte, núm. 322. Según cifra de Carlos Venegas, apenas el 10% de las casas de La Habana y Matanzas tenían inodoros. Desde luego, el inodoro y las campañas higiénicas ayudaron a consolidar la función del cuarto de baño en las casas cubanas, pero este local no dejaba de constituir un elemento adverso a las condiciones higiénico-sanitarias cuando debía transformarse en salón de clase.

Al referirse a la situación general de los edificios escolares, un articulista de la *Revista Pedagógica Cubana*, órgano oficial de la Asociación de Maestros, Maestras y Amantes de la Niñez Cubana, expresaba:

Insalubres, porque a causa de su reducido perímetro y elevación, la renovación del aire se verifica de un modo irregular y anómalo: los retretes e inodoros, si en algunas existen, por su proximidad a las aulas, constituyen un foco de infección: el sistema de canalización para las aguas pluviales en muchas de ellas es letra muerta: patios estrechos, sin declive, mal enlosados o no enlosados, donde las aguas se estancan: en muchos de ellos no existen ni sumideros, ni acometimiento a la cloaca, por estar situadas en calles donde no existe el alcantarillado [Rodríguez, 1900: 149].

En el orden pedagógico, las adversidades de los alquileres también se harían sentir. Pedagogos, higienistas y funcionarios escolares lamentaban la imposibilidad del disfrute del recreo —elemento concerniente a la higiene escolar— ante la negativa de los propietarios de que los escolares invadieran a esas horas los terrenos colindantes a sus residencias. El Superintendente de Instrucción de Cárdenas advertía el efecto desfavorable de la inexistencia de patios de recreo en los comportamientos infantiles: "Los niños, en muchas escuelas, tienen que permanecer en las

aulas, recitando himnos patrióticos o repitiendo los ejercicios físicos. Los recreos de esta forma siempre perjudican la disciplina”.⁷

La casa-escuela rural

No obstante las profundas limitaciones de las instalaciones escolares urbanas, el campo continuaba llevando la peor parte desde los tiempos coloniales. Poco se hizo en el mejoramiento de las condiciones de la escuela rural. Según las memorias del comisionado Hanna, las primeras casas-escuelas construidas por el Departamento de Ingenieros en los campos de Cuba quedaron establecidas en el poblado de Güira de Melena. Sin embargo, fueron negadas muchas solicitudes en otros pueblos, alegándose la falta de presupuesto para enfrentar la demanda creciente de aulas en toda la Isla. Quedaba en suspenso el déficit congénito de la escolita rural, postrada entre los seis u ocho horcones de encino, jocuma o guayacán. Sobre ellos se extendían las soleras y llaves que servían de base a cujes de yaya o guajire, piezas que, a su vez, remataban en una cumbre superior, casi siempre de pino, vestida con el cogollo de guano y el arique de yaguas para amarrar las pencas a los cujes de la techumbre.

El estado de deterioro se ensombrecía aún más por las huellas dejadas por la guerra de independencia. Las ruinas de los ingenios, con sus paredes ennegrecidas, montones de ladrillos y gruesos maderos calcinados se mezclaban con la desolación de los sórdidos barracones, los restos de las enfermerías y la miseria de los bohíos. Vicente Lancha Bernal, entre los maestros urbanos encargados de ejercer docencia en los campos, contaba sus impresiones al llegar a la escuela asignada: “El local de nuestra escuela: los restos de un viejo salón con pisos de tierra y tabiques de yaguas. Por supuesto incómodos bancos de madera usados, una mesa ya casi inservible, una vieja silla, un pedazo de tela de pizarra y algunos cajones para conservar el material” (Lancha, 1952: 67).

En medio de este caos, el gobierno de ocupación dio algunos pasos en la habilitación de las escuelas. En 1901 se habían distribuido más de 100 mil pupitres de combinación modernos, sin que por ello dieran abasto a los 3,600 planteles primarios existentes, rurales y urbanos. Parte de esos materiales, los más resistentes, llegó a sus destinos y en los informes de las autoridades escolares cubanas puede apreciarse el reconocimiento a la mejoría en los muebles. Como tendencia en los distritos urbanos se combinaba el mobiliario moderno con el antiguo, pues, de acuerdo con las estadísticas, en la medida que el aula se modernizaba, el número de alumnos inscritos aumentaba. En las zonas rurales, por su parte, dificultades de

⁷ “Informe del Superintendente de Instrucción de Cárdenas”, Cárdenas, Cuba, 10 de enero de 1903, Junta de Superintendentes de Escuelas (1903), pp. 66-67.

diversa índole conspiraban contra el adecuado aprovisionamiento escolar. En Puerto Príncipe, por ejemplo, los establecimientos docentes del campo se nutrían del mobiliario antiguo que sobraba del distrito urbano. Aún así, un número considerable de materiales rústicos permanecía en los almacenes sin poder ser repartidos "por falta de crédito oportuno y por la dificultad de las comunicaciones".⁸

Muchos de los maestros debieron enfrentar y transformar el lúgubre ambiente de la casa-escuela rural. Para ello, gestionaron recursos, comprometiendo en el empeño a las autoridades locales, los padres de sus alumnos y a la comunidad en general. Como informara Manuel Aguiar, Superintendente de Instrucción de La Habana: "Muchos maestros, y sobre todo las maestras de su peculio han adornado las paredes de sus aulas con cuadros artísticos y objetos de enseñanza".⁹ Los testimonios del maestro Lancha Bernal arrojan también información acerca del esfuerzo del magisterio rural por acomodar las casas-escuelas a los requerimientos de la docencia: "Cuando dimos el adiós a nuestra 'escuela de campo' el que encontramos mísero bohío se había transformado en cómodo local forrado de maderas, con pisos de ladrillos y bien pintado y limpio. Nuestra aula contaba con número suficiente de pupitres, pizarrones, escaparates para el material, mapas diversos, filtro para el agua, libros de textos y material gastable abundante" (Lancha, 1952: 13-14).

La compenetración del educador con la comunidad rural fue en extremo difícil. Muchos campesinos desconfiaban de los maestros de sus hijos, la mayoría muy jóvenes e inexpertos y, al decir de Correoso del Risco, "perdieron de vista la trascendencia que la escuela tiene para la comunidad y la consideraron como un medio de lucro" (Correoso, 1931: 33). Otras veces, las mentalidades y los prejuicios, sobre todo raciales, tenían una cuota elevada de afectación en las incomprensiones del vecindario respecto a la labor de los maestros. En una de las estampas escolares de Lancha Bernal, este inspector narra sus experiencias con una maestra negra a quien los pobladores llamaban "la bruja" y solicitaban su renuncia. Cuando el inspector visitó el aula, comprendió que las causas de las diatribas residían en la existencia de un cajón de madera pintado de blanco que funcionaba a manera de un pequeño "museo escolar". Este artefacto, producto de la iniciativa de la preceptora, contenía pomos con granos y semillas, huesos, láminas de postales alusivas a diversos animales y plumas, material suficiente para que fuera asumido como parte de algún ritual religioso africano.

Por último, en la agudización de la crítica situación de los locales docentes en el campo incidían los efectos de la politización de las instituciones escolares y su control por los órganos de poder local. Los vecinos de mayor representatividad en muchas de las comarcas rurales asistieron a una lucha encarnizada por el control de la distribución de los locales

⁸ "Informe del Inspector Pedagógico de Puerto Príncipe", Puerto Príncipe, Cuba, 31 de diciembre de 1902, Junta de Superintendentes de Escuelas (1903), p. 103.

⁹ "Informe del Superintendente de Instrucción de La Habana", La Habana, Cuba, 5 de enero de 1903, *ibidem*, p. 38.

docentes con el propósito de usufructuar su alquiler, así como el sueldo del conserje y las cuotas que pudieran desembolsar el maestro o la maestra por los gastos en que incurriesen. Este hecho fue denunciado por el maestro y publicista Félix Callejas a través de la revista *Cuba Pedagógica*: "Horror da saber la condición en que se encuentran los maestros en casi todos los pueblos pequeños de la república, y hasta de no pocos pueblos grandes. Sometidos a la voluntad de microscópicos caciques ignorantes; envueltos en el torbellino de la política de caserío, mezquina y estéril; teniendo que transigir con todas esas miserias que le merman el prestigio y le dificultan el éxito" (Callejas, 1903).

El regreso a los cuarteles

Desde una perspectiva simbólica, la crisis de las casas-escuelas podría resumirse en las palabras del higienista José Miguel Trujillo, cuando advertía en su artículo "El problema de la edificación escolar", publicado en 1913: "[...] se están convirtiendo en cuarteles algunas casas que los interventores adoptaron para escuelas" (Trujillo, 1913: 2). Para este pedagogo, el "movimiento de retroceso" tuvo su origen en el propio año de 1902, coincidente con el establecimiento de la República. Durante el gobierno de Tomás Estrada Palma (1902-1906), primer presidente del régimen, se consignaron en los presupuestos importantes sumas para cubrir los gastos de instalaciones, pero no se llevaron a efecto acciones de consideración. Según palabras de Trujillo: "Al implantarse la República casi todas estas obras estaban terminadas y se había estudiado la construcción de otras muchas, algunas de las cuales se terminaron, pero aunque sea doloroso, es necesario declarar que desde este momento empieza la decadencia" (Trujillo, 1913: 2).

Las diferentes administraciones cubanas heredaron una reforma escolar en funcionamiento, con apremiantes problemas de construcción y reparación de casas dedicadas a la instrucción pública. La situación deplorable de inmuebles y muebles durante la primera ocupación militar y en los albores republicanos, lejos de solucionarse se acentuó con el transcurso de las décadas.

La casa-escuela rural habría de mantenerse en su estado más penoso. Los bajareques malsanos, que cobijaban gran parte de la población escolar de los campos, estaban distanciados de las más elementales normas higiénicas. Como en sus mejores cuadros, el pintor y novelista Carlos Enríquez dibujaba en su novela *Tilín García* uno de esos bohíos perteneciente al mayoral Mongo:

[...] el rancho a continuación, que hacía de comedor seguido de una cocina oscura, continuaba en su estado primitivo de piso de tierra. Allí se aglomeraba un tráfico

incesante de pollos, puercos, guanajos y perros, que formaban un revuelo estrepitoso. La humedad y el fanguillo añadían betún a la palestra [...] Esto, considerado como comedor para en caso de visitas, era seguido por la cocina, o sea, el cuarto oscuro de la casa. Se encontraba como en todos los bohíos, lleno de humo de leña, de muchachos siempre hambrientos y semien cueros, de las mujeres de la casa, de animales, y de todos aquellos que se esconden cuando alguien llega (Enríquez, 1977: 36).

Durante las sesiones de la III Conferencia Nacional de Beneficencia y Corrección, celebrada en la ciudad de Matanzas entre el 2 y el 4 de abril de 1904, los miembros del Comité Seccional de Viviendas para los Pobres, presidido por el higienista Ramón M. Alfonso, disertaron en torno a la necesidad de realizar cambios sustanciales en los hogares del campesino cubano.

Entre los principales problemas de salubridad expuestos en el referido encuentro científico, se encontraba el concerniente a la escasez de agua para la satisfacción de las necesidades domésticas. Las fuentes originales de abastecimientos del preciado líquido en el campo, explicaba Alfonso, eran la lluvia y los ríos. Cuando una escuela quedaba alojada en esas viviendas, los conserjes, empleados con sueldos mensuales de 5 a 10 pesos, procedían a comprar el agua. No obstante, su abastecimiento estaba reñido con las disposiciones higiénicas. Las fuentes-bebederos escaseaban y en muchos planteles se acudía a depósitos o latas en mal estado de conservación, donde los niños saciaban la sed. He ahí una de las causas del incremento vertiginoso de la mortalidad infantil a causa de diarreas y enteritis (Fosalba, 1915).

Las críticas referidas al deterioro de los planteles rurales y urbanos durante la primera administración republicana buscaron en el interregno de la segunda intervención militar estadounidense (1906-1909) el marco propicio para revertir la crisis, con los auspicios financieros del vecino ocupante. Del encarecimiento de los alquileres por año daba fe el Superintendente de Escuelas de Pinar del Río, en carta dirigida al gobernador provisional de la Isla, Charles E. Magoon: “[...] son sumamente deficientes las casas destinadas a escuelas, pagándose, sin embargo, por ellas, crecidos alquileres; que debido al progresivo aumento de su población se encarece cada vez más adquirir mejores locales”.¹⁰

A diferencia de la primera ocupación militar, durante la segunda intervención estadounidense en la Isla, muy poco se hizo en lo referido a las construcciones y reparaciones de las casas-escuelas y a la educación en líneas generales. Por tal motivo, al restablecerse la República, en 1909, el diputado Antonio Génova de Zayas presentó a la Cámara de Representantes un proyecto de ley que establecía, en su primer artículo, la consignación de 480 mil pesos en cada presupuesto para la adquisición y construcción de edificios escolares. Esta suma se

¹⁰ Valdés Ramos, Francisco. “Carta al Gobernador Provisional, Pinar del Río, 6 de mayo de 1908”, Archivo Nacional de Cuba (ANC), *Fondo Secretaría de la Presidencia*, legajo 98, núm. 46.

dividiría en partes iguales entre las seis provincias, con prioridad para las capitales y los centros urbanos, destinándose el sobrante a las zonas rurales (Cámara, 1909: 5).

Pero tampoco durante el gobierno del general José Miguel Gómez (1909-1913) fue aplicada una política efectiva de construcciones escolares. El crédito asignado en el presupuesto ordinario de 1911 por concepto de reparación de casas-escuelas, fue de hecho prácticamente nulo. Los efectos de la indiferencia oficial se harían más sensibles en regiones como Pinar del Río, afectada de manera drástica por el ciclón que azotó al Occidente de Cuba entre el 13 y el 17 de octubre de 1909, lo que ocasionó daños considerables a los locales destinados a las escuelas. En el informe del entonces superintendente de escuela de Pinar del Río, Ramiro Guerra, al secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, recogía el deterioro tanto de los inmuebles como del mobiliario de las escuelas a su cargo:

El mobiliario que existe en las escuelas data, en su mayoría, de la primera intervención americana. Después de doce años de uso constante, sin haber sido reparado, está casi inservible. Pupitres, mesas, escaparates, sillas, etc., todo está sucio, apollillado y roto. Los ciclones aceleraron, cuando no terminaron por completo, la acción destructora del tiempo.¹¹

Tras el fracaso del proyecto de Génova de Zayas, otro representante, Saturnino Escoto Carrión, presentó a la Cámara un nuevo proyecto de ley concerniente a la construcción de las casas-escuelas. Su primer artículo autorizaba al poder ejecutivo de la República a contratar mediante subastas la edificación de las instalaciones escolares que necesitara el país. Disponía, así mismo, la consignación anual de 400 mil pesos en los presupuestos generales de la nación, para ello se deslindaba un capítulo bajo el rótulo de "Alquileres, reparaciones y construcción de casas-escuelas".

El proyecto de Escoto no corrió mejor suerte. En el año fiscal 1914-1915, el Congreso acordó en sus presupuestos generales la cantidad de 20 mil pesos para la reparación de edificios ocupados de manera gratuita por escuelas, cifra muy inferior a la propuesta por el representante. De ahí el informe del secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Ezequiel García Enseñat al presidente de la República, general Mario García Menocal (1913-1921): "[...] ese crédito no resuelve de manera completa el conflicto, porque está destinado únicamente a la reparación de las casas propiedad del Estado y son muchas las que, siendo propiedad de los Municipios y particulares, están necesitadas de reparaciones, que debe realizar el Departamento".¹²

¹¹ "Informe del Superintendente Provincial de Pinar del Río al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes", Guanajay, Cuba, 8 de agosto de 1913; en *Cuba Pedagógica*, La Habana, 30 de agosto de 1913, p. 444.

¹² *Memoria de la administración del presidente de la República de Cuba Mario García Menocal durante el periodo comprendido entre el 20 de mayo de 1913 y el 30 de junio de 1914*, La Habana, Cuba, Imprenta y papelería de Rambla y Bouza, 1915, p. 480.

El hecho de que las sumas asignadas fueran limitadas a las casas propiedad del Estado significaba que la inmensa mayoría de los locales, alquilados a particulares, quedaban exentos de los beneficios. De tal suerte, en el curso 1914-1915 funcionaron en la Isla 2,435 casas-escuelas con capacidad para 4,274 aulas; de ese total, sólo 88 instalaciones con 308 aulas estaban incluidas en las asignaciones del presupuesto. El resto era propiedad de los Ayuntamientos (40), de particulares que ofrecían gratis sus locales (450) y las que correspondían a viviendas alquiladas (1,857).

En comparación con el estancamiento de los años anteriores, durante la administración de Menocal se dieron algunos pasos en la labor constructiva de edificios escolares, facilitados, en parte, por la cobertura económica favorable que disfrutaba "el mayoral" desde su llegada a la presidencia. Una ley del Congreso, aprobada el 1 de febrero de 1915, autorizó la creación de 300 aulas en las zonas rurales de la Isla, en proporción al censo de población de cada uno de los distritos. El crédito dispuesto para cubrir esa atención debía proceder de los propios fondos sobrantes de la Secretaría, no afectados por otras obligaciones.

Volvían a manifestarse las limitaciones en las asignaciones presupuestarias en renglones decisivos de la administración escolar. En el mensaje del presidente Menocal al Congreso se aludía al importante asunto: "[...] es evidente la imposibilidad en que se halla el Ejecutivo, en estas condiciones de dar cumplimiento a la expresada ley, como sería oportuno hacerlo en vista de la manifiesta falta de aulas en todo el territorio de la república".¹³ Al escaso crédito dispuesto por concepto de reparación de locales, se añadía el encarecimiento de los materiales de construcción, motivado, en gran medida, por la Primera Guerra Mundial, hechos que imposibilitaron el cumplimiento del programa de edificios escolares concebidos para el año 1916.

La patria por la arquitectura escolar

La indiferencia oficial en el ramo escolar, por una parte, y el deterioro creciente de la arquitectura y de las condiciones higiénico-sanitarias de los establecimientos escolares, por la otra, corrían parejo con el desarrollo de un pensamiento médico higienista que alcanzaba grados de especialización significativos en materia escolar. Existía en la Isla un grupo de reconocidos profesionales de la higiene, formado y actualizado con base en las teorías más modernas de esta disciplina, algunos con un quehacer importante desde los últimos años del siglo XIX, como el caso de Manuel Delfín y Diego Tamayo. Durante las primeras décadas de la centuria siguiente fueron dándose a conocer otros nombres como el ya referido José M. Trujillo, a cargo de los

¹³ "Mensaje del presidente Mario García Menocal al Congreso de la república de Cuba, 5 de abril de 1915", Cámara de Representantes, *Diario de sesiones*, Séptimo periodo congresional, Primera legislatura, La Habana, Cuba, 23 de abril de 1915, p. 18.

proyectos de construcciones escolares durante la administración de Menocal. También, Alfredo Miguel Aguayo, catedrático de “Psicología Pedagógica, Higiene escolar e Historia de la Pedagogía” en la Universidad de La Habana, dinamizó las investigaciones referidas a la corporalidad infantil en su relación con la higiene y creó, entonces, el primer laboratorio de Paidología en la Isla.

Todos ellos orientaron su magisterio e investigaciones a establecer las bases teóricas de una pedagogía cubana, que respondiera a los imperativos de la emergente nación en los albores del siglo xx. Las secuelas de la guerra de independencia, y en particular de las medidas de reconcentración y el posterior bloqueo naval estadounidense a la Isla, habían agudizado el cuadro epidemiológico y la hambruna, con sus efectos visibles en la corporalidad de la niñez desvalida procedente de los grupos y sectores más pobres de la sociedad colonial. La representación de una infancia desnutrida, exponente de un cuerpo nacional famélico y anoréxico, difícilmente podía legitimar la capacidad de autogobierno.

Se necesitaba formar un nuevo tipo de hombre. La tendencia en el campo pedagógico, por tanto, fue a enfrentar la concepción quietista de la escuela tradicional, legitimando la importancia del desarrollo físico de la niñez en la formación de generaciones de cubanos saludables y fuertes, noción equiparable a la fortaleza del organismo nacional y su acción preventiva contra conflictos políticos y sociales. De ahí que en el interregno de la primera ocupación y después de establecida la República de Cuba, el interés por la simetría corporal, la postura correcta y los movimientos uniformes, pasaría también a explicar el sentido nacionalista que buscaba ofertar la imagen del cuerpo nacional cohesionado y ordenado.

Imposible alcanzar tales posturas en casas-escuelas que no respondieran a las condiciones higiénicas dispuestas para el pleno desarrollo intelectual, físico y moral del alumno. Las propuestas de planos arquitectónicos escolares de Trujillo, en 1913, tenían en cuenta esta preocupación: “Cuarenta o cincuenta cabecitas de lindos muchachitos (a veces más) trabajando en lo que fue ayer un simple cuarto, sin luz ni aire suficientes, el Sloyd en la antigua cocina, el Kindergarten en el viejo comedor [...] Hay algunas casas sobre depósitos de alcohol, otras tienen por vecino la taberna” (Trujillo, 1913: 2).

Con muchos más recursos para ajustarse a los requerimientos de la higiene, los grandes planteles privados, laicos y religiosos,¹⁴ presentaban por lo general una situación arquitectónica diferente. La prestancia del edificio escolar formaba parte también de los signos socialmente calificados de “distinguido”. Las memorias, reglamentos y fotografías de estos inmuebles evidenciaban las posibilidades económicas de sus directivas para ajustar la casa-

¹⁴ Tras el fin del conflicto colonial hispano-cubano, en 1898, y el posterior establecimiento de la República, en 1902, comenzó a incidir en el panorama educativo cubano un grupo importante de instituciones religiosas católicas. Entre ellas, además de la Compañía de Jesús, los Hermanos de La Salle, Hermanos Maristas, Hermanas de la Caridad, Hermanas Teresianas, las Madres y los Padres Salesianos, Religiosos de la Enseñanza de María Inmaculada, Madres Filipenses, Madres Dominicanas Francesas, Madres de Lestonnac, Religiosas del Amor de Dios, por citar sólo algunas.

escuela a los requerimientos de la más moderna pedagogía. Una vez más, el majestuoso Colegio de Belén, de la Compañía de Jesús, demarcaba su rango:

El Colegio de Belén es grandioso; es un bello palacio de gran mérito arquitectónico. Al ser proyectado, se tuvo en cuenta dotarlo de la elevación, de la amplitud y de la sobriedad, necesarias para influir en el ánimo del alumno y familiarizarlo con sus proporciones majestuosas y serenas. El niño así educado, será difícil que encuentre en la vida algo que parezca demasiado grande. Su imaginación, su entendimiento, su voluntad, hechos desde la niñez a lo grande, buscarán siempre lo mayor y lo mejor.¹⁵

Contrastaban tales condiciones, no sólo con la de algunos planteles privados de menor solvencia, sino sobre todo con la generalidad de las casas-escuelas dedicadas a la instrucción pública, aquellas que albergaban a los hijos de familias procedentes de sectores, grupos y capas pobres de la sociedad considerados como los más proclives a las indisciplinas sociales. De ahí que en el transcurso de la primera década de la centuria fuera consolidándose también un pensamiento higienista que incidía en la relación entre las condiciones arquitectónicas de los locales docentes con los problemas de conductas infantiles. En 1912, la *Revista de Educación*, fundada por Aguayo, daba a conocer los apuntes de un maestro en los que relacionaba la higiene del edificio con las indisciplinas escolares: "Los niños son frecuentemente desordenados a causa de fatiga, aire viciado o porque el salón de clase tiene una temperatura demasiado alta" (*Revista de Educación*, 1912: 61).

Entre los que más incursionaron en la relación conducta escolar-higiene de la casa-escuela estaba Antolín Esteban García Álvarez, maestro espirituario titulado de Doctor en Pedagogía con la tesis *El problema de la disciplina en las escuelas primarias*. El texto fue publicado en 1913 en la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, mientras fungía como Inspector escolar en las provincias de Las Villas y Camagüey, y reeditado cinco años después en las páginas de *Cuba Pedagógica*. Para el discípulo y seguidor de Aguayo, existía una notable y estrecha conexión entre las condiciones arquitectónicas de los locales docentes y el comportamiento del alumnado: "El aula debe ser lugar alegre, fresco, ventilado, que tenga mucha luz y mucho aire y donde en todo reine la armonía, porque ella ha de ejercer una influencia poderosa como medio disciplinario" (García, 1913: 98). El propio autor de la tesis reconocía las profundas limitaciones a la hora de implementar sus recomendaciones sobre "disciplina preventiva" en las diferentes provincias: "Es imposible que en estos lugares, donde tal incomodidad tiene su asilo, se pueda realizar una buena disciplina" (García, 1913: 138).

Insistía también este autor en uno de los temas más peliagudos que atentaban contra el adecuado desenvolvimiento del ejercicio docente: la graduación. Este fenómeno fue más

¹⁵ *Colegio de Belén*, Sindicato de Artes Gráficas de La Habana [s/a] [s/p].

notable en el campo, en donde el aislamiento de los planteles y las pésimas condiciones de los caminos para el traslado obligaban por lo general al ejercicio docente en locales no graduados (podía ser el bohío de alguna figura importante de la zona o alguna casa alquilada en las ciudades, no siempre con las condiciones higiénicas requeridas). En estos establecimientos convergían alumnos de diferentes edades, con niveles de desarrollo intelectual y de conocimientos diversos para enfrentar un mismo programa y a un mismo maestro, con todo lo que implicaba para el mantenimiento del orden y la disciplina. García Álvarez estaba consciente de esta situación cuando planteaba: "[...] en lo que respecta a la graduación de los alumnos es un problema de la más alta importancia, si se quiere prevenir la indisciplina que puede provenir como consecuencia del mal arreglo [...] en aquellos lugares donde cada aula se ve obligada a contener niños de todos los grados, de todas las edades y hasta de distintos sexos, el problema se complica de manera extraordinaria" (García, 1913: 97).

El pedagogo y maestro de Batabanó, Arturo Montori, relacionaba las condiciones anti-higiénicas de los locales con otro de los graves problemas del panorama educativo cubano: la inasistencia de la población en edad escolar a los planteles públicos:

Quando un niño trata de asistir a una escuela, y se halla con que no tiene asiento, ni pupitre para trabajar, ni material en qué hacerlo; y se ve obligado a mantenerse en inactividad mental, y en quietud física por varias horas, en un local caluroso, estrecho, mal ventilado y de aspecto sombrío, es tal el movimiento de repulsión que se desarrolla en él, que probablemente no vuelve, aun cuando sus padres quieran obligarlo [Montori, 1912: 1234].

De ahí el llamado que desde fecha temprana hiciera el inspector Carlos Martí a los municipios y al Estado a que atendieran las necesidades perentorias de lo que consideraba "el exponente de la cultura de un barrio": la casa-escuela. Al hacerlo, equiparaba la solución del problema a la preservación del legado nacionalista de los padres fundadores de la independencia. La casa-escuela constituía para el funcionario, "el verdadero templo de la patria en el barrio", "el símbolo de la Nacionalidad", "el testimonio de la soberanía"; por consiguiente, todo cuanto se hiciera para mejorarla y dignificarla se traducía en "un deber para con la Patria y para los hijos". Si el edificio que cobijaba a las futuras generaciones de cubanos estaba en crisis, entonces, concluía: "Martí, la patria y la nacionalidad corrían peligro" (Martí, 1906).

A manera de conclusión

Las reformas educativas implementadas durante la primera ocupación militar de los Estados Unidos en Cuba atendieron, como parte de su agenda, a la construcción, reparación y adap-

tación de inmuebles con fines docentes, así como al equipamiento de los planteles con materiales escolares modernos. No obstante la mejoría en este renglón, la demanda creciente de población en edad escolar, las críticas condiciones constructivas e higiénico-sanitarias en que se encontraban muchas de las instalaciones escolares tras el fin de la guerra de independencia, las irregularidades en la distribución de las casas-escuelas, sobre todo en las zonas rurales, así como la reducción del presupuesto para nuevas edificaciones por parte de las autoridades estadounidenses, fueron factores que incidieron en las limitaciones y deficiencias del programa constructivo y de equipamiento de los planteles públicos.

En el mejoramiento y adaptación de los locales docentes, tanto durante la primera ocupación militar como una vez establecida la República, los maestros públicos desempeñaron un papel importante, conocidos como "de certificados". No obstante estar integrado este gremio (en su mayoría) por trabajadores de muy escasos recursos, muchos de ellos gestionaron y lograron en ocasiones revertir —en la mayoría de los casos, reducir— el deplorable estado en que se encontraban sus aulas y escuelas.

Durante la primeras dos décadas del siglo xx se registró un deterioro creciente de las construcciones y los menajes escolares. El incremento de los alquileres, variante principal de obtención de nuevos locales docentes, el hacinamiento de la población escolar a lo largo y ancho de la Isla en establecimientos reducidos y antihigiénicos y, sobre todo, el desinterés oficial por la construcción y reparación de las casas-escuelas, a tono con las necesidades y exigencias educativas, incidieron en este proceso de crisis.

Más allá de la indolencia de las diferentes administraciones a partir del establecimiento de la República, así como de la lamentable situación existente en el orden constructivo y de equipamiento material de las escuelas, pedagogos, médicos, psicólogos e higienistas cubanos aportaron los fundamentos teóricos y prácticos indispensables en la búsqueda de amplias transformaciones educativas en todos los órdenes, incluidas las casas-escuelas.

Tanto higienistas como pedagogos compartieron un discurso biomédico orientado a diagnosticar los males que aquejaban a la arquitectura escolar cubana, sobre todo en su sector público, y cómo éstos podían afectar la imagen del cuerpo nacional, una vez que se constituyera la República. Las características somato-fisiológicas aceptables de los individuos "normales" eran aquellas que las ciencias modernas permitían conocer, controlar, intervenir y perfeccionar. Pero, al mismo tiempo, los biotipos deseados en contextos morales y físicos definidos como "saludables", se asociaban a la imagen que habría de mostrar la nación cubana como atributos de legitimidad política.

Estas orientaciones discursivas alcanzaron ribetes mucho más pronunciados durante los tres años de ocupación militar de los Estados Unidos, previo al establecimiento de la República, una vez que el tránsito político debía efectuarse bajo la tutela de un gobierno extranjero, "calificador" de las conductas sociales y de las potencialidades cívicas del cubano para

el ejercicio de un gobierno propio, pero se mantuvieron en el decurso de las primeras décadas republicanas, sobre todo tras el fracaso republicano que significó la segunda intervención estadounidense de 1906 a 1909, consecuencia de un conflicto civil entre facciones políticas que pugnaban por el poder.

La higiene de la arquitectura escolar, tanto en las ciudades como en ámbitos rurales, se proyectó como una de las especialidades privilegiadas del saber higienista capaz de aportar las normativas profilácticas indispensables para el control, la detección y corrección de anomalías somáticas, deficiencias fisiológicas y problemas de conductas escolares y sociales.

Referencias

Documentos

Memoria de la administración del presidente de la República de Cuba Mario García Menocal durante el periodo comprendido entre el 20 de mayo de 1913 y el 30 de junio de 1914 (1915), La Habana, Rambla y Bouza.

Valdés Ramos, Francisco (1908), "Carta al Gobernador Provisional, Pinar del Río, 6 de mayo de 1908", en Archivo Nacional de Cuba, *Fondo Secretaría de la Presidencia*, legajo 98, núm. 46.

Bibliografía

Agostini, C. y E. Speckman (coords.) (2005), *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)*, México, UNAM/IIH.

Callejas, Félix (1903), "Ayer y hoy. En defensa del maestro", *Cuba Pedagógica*, La Habana, Cuba.

Cámara de Representantes (1909), *Diario de sesiones*, Cuarto periodo congressional, Primera legislatura, séptima sesión ordinaria, La Habana, Cuba, 8 de febrero.

_____ (1915), "Mensaje del presidente Mario García Menocal al Congreso de la República de Cuba, 5 de abril de 1915", en *Diario de sesiones*, Séptimo periodo congressional, Primera legislatura, La Habana, 23 de abril.

Carpentier, Alejo (1970), *La ciudad de las columnas*, Barcelona, Lumen.

Correoso del Risco, Felipe (1931), *La escuela rural cubana, su evolución y significación histórico-social*, La Habana, Editorial Hermes.

Cházaro, L. y R. Estrada (coords.) (2005), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Morelia, México, El Colegio de Michoacán-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)/ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Delfín, Manuel (1901), *Nociones de Higiene*, La Habana, Imprenta La Propagandista.

Di Liscia, M. Silvia y Ernesto Bohoslavsky (coords.) (2005), *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires, Prometeo.

Enríquez, Carlos (1977), *Tilín García*, La Habana, Edit. Arte y Literatura.

Fosalba, Rafael J. (1915), *La mortinatalidad y la mortalidad infantil en la república de Cuba* (estudio bio-social laureado por la Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana, en el concurso de 1914), La Habana, Imprenta de Lloredo y Co.

- Foucault, Michel (1993), *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- Guerra, Ramiro (1959), *Leonardo Wood y la instrucción pública en Cuba, 20 diciembre, 1899-20 de mayo, 1902*, La Habana, Edit. Lex.
- Habermas, Jürgen (1986), *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Iglesias Utset, Marial (2003), *Las metáforas del cambio en la vida cotidiana. Cuba 1898-1902*, La Habana, Ediciones Unión.
- Junta de Educación de la Habana (1901), *Memoria anual de los trabajos realizados en las escuelas públicas del distrito escolar de la Habana*, La Habana, Gutiérrez y Gutiérrez.
- Junta de Superintendentes de Escuelas (1902), *First Annual Report of the Commissioner of Public Schools, Together with the Annual Reports of the Provincial Superintendents and Others: 1900-1901*, La Habana, Rambla y Bouza.
- Junta de Superintendentes de Escuelas (1903), *Informe del superintendente de escuelas de Cuba, con inclusión de los rendidos por los superintendentes de instrucción e inspectores pedagógicos*, La Habana, Rambla y Bouza.
- Lancha Bernal, Vicente (1952), *Estampas escolares (Recuerdos de un inspector escolar)*, La Habana, Editorial Bidot.
- Martí, Carlos (1906), "Las casas para escuelas", *Cuba Pedagógica*, La Habana, 20 y 30 de abril.
- Montori, Arturo (1912), "La crisis escolar", *Cuba Pedagógica*, La Habana, 15 de octubre de 1912.
- Pérez, Louis A. (1984), *El diseño imperial: política y pedagogía en el periodo de la ocupación de Cuba 1899-1902*, La Habana, Ministerio de Educación.
- Riaño San Marful, Pablo (2002), *Gallos y toros en Cuba*, La Habana, Fundación Fernando Ortiz.
- Rodríguez del Valle, Manuel (1900), "La legislación sanitaria escolar en Cuba", *Revista Pedagógica Cubana*, La Habana, 30 de noviembre.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2003), "Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional", *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, año III, núm. 10, pp. 113-125.
- Sánchez, María E. y Delia Salazar Anaya (coords.) (2013), *Los niños. El hogar y la calle*, México, INAH.
- Sanger, J. P. (1900), *Informe sobre el Censo de Cuba*, Washington, D. C., Imprenta del Gobierno.
- Trujillo, José M. (1913), "El problema de la edificación escolar", *Cuba Pedagógica*, La Habana, 15 de noviembre.

YOEL CORDOVÍ NÚÑEZ. Investigador del Instituto de Historia de Cuba. Sus líneas de investigación: Higiene y dispositivos de control escolares en Cuba, y Magisterio y nacionalismo en Cuba. Publicaciones recientes: "Para un baño de belleza... Salud y publicidad infantil desde la prensa en Cuba (1902-1958)", en *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional/Facultad de Educación, núm. 37, julio-diciembre (2012); y *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba, 1899-1920*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales (2013).

Recibido: 22 de mayo de 2014

Aceptado: 12 de septiembre de 2014

Pedagogia moderna no Brasil: primeiras discussões e experiências práticas (final do século XIX – início do XX)

Pedagogía Moderna en Brasil: primeras
discusiones y experiencias prácticas
(finales del siglo XIX–inicios del XX)

Modern Pedagogy in Brazil: Initial
Discussions and Practical Experience
(Late Nineteenth Century to Early
Twentieth Century)

Gladys Mary Ghizoni Teive

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

gladysteive@gmail.com

Resumo

O presente artigo trata das primeiras discussões e experiências práticas acerca da pedagogia moderna no Brasil. A partir da apresentação de seus dois principais pilares – o método de ensino intuitivo e as chamadas “lições de coisas” –, analisa os debates sobre a supremacia dessa pedagogia em relação à tradicional e as polêmicas sobre o caráter que o novo método e as lições de coisas deveriam assumir na reestruturação do ensino público primário brasileiro. Neste sentido, são destacadas as reformas da instrução pública empreendidas no município da Corte, no Rio de Janeiro, em 1879, e no estado de São Paulo, em 1891, e o papel decisivo que o manual *Primeiras lições de coisas*, de autoria de Norman Calkins, teve como guia prático no preparo das lições intuitivas dos professores das escolas primárias e dos alunos das escolas normais, até a década de 1920.

Palavras-chave: Pedagogia moderna, Método Intuitivo, Lições de Coisas, Brasil.

Resumen

Este artículo aborda las primeras discusiones y experiencias prácticas acerca de la pedagogía moderna en Brasil. A partir de la presentación de sus dos principales pilares: el método de enseñanza intuitiva y las llamadas "lecciones de cosas", analiza los debates sobre la supremacía de esta pedagogía en relación a la tradicional y las polémicas sobre la mejor manera de incorporarla en el currículo de la escuela primaria. En este sentido, destacan las reformas de la instrucción pública en el municipio de la corte en Río de Janeiro en 1879 y en el estado de São Paulo en 1891, y el papel decisivo que el manual *Primeras lecciones de cosas*, escrito por Norman Calkins, tuvo como guía práctico para la preparación de las lecciones intuitivas por los profesores de las escuelas primarias y por los alumnos de las escuelas normales, hasta la década de 1920.

Palabras clave: Pedagogía Moderna, Método Intuitivo, Lecciones de Cosas, Brasil.

Abstract

This article looks at the first discussions and practical experiences of modern pedagogy in Brazil. Beginning with the system's two main pillars: the intuitive teaching method and object lessons, the article analyzes the debates regarding the superiority of this pedagogy over traditional approaches and the controversy over how best to integrate it into the elementary school curriculum. Notable developments in this area include the public education reforms in the jurisdiction of Rio de Janeiro in 1879 and those in São Paulo in 1891, as well as the decisive role played by Norman Calkins' manual Primary Object Lessons as a practical guide to the preparation of intuitive teaching lessons for both primary school teachers and state trainee teachers up until the 1920s.

Keywords: Modern pedagogy, intuitive teaching method, object lessons, Brazil.

Introdução

A Pedagogia moderna –sedimentada nos princípios do método de ensino intuitivo e das lições de coisas– passou a ser o tema central dos debates realizados nos congressos pedagógicos e nas exposições universais, a partir da segunda metade do século XIX, sendo logo transformada no carro-chefe das reformas que embasaram a organização do ensino popular na Europa e nos Estados Unidos. Opondo-se veementemente à pedagogia tradicional, alicerçada no verbalismo, na memorização e em práticas educativas violentas e dogmáticas, defendia a aprendizagem pela observação direta das coisas, do seu manuseio, do ver, sentir e tocar, fundada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos

sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matérias-primas das ideias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento (Teive, 2008: 112).

Prometendo quebrar a rotina e o excessivo intelectualismo da Pedagogia Tradicional, A Pedagogia moderna defendia o “ensino ativo”, entendido como uma forma de tornar viva a lição dos professores, mediante o uso de uma parafernália de materiais didáticos e, sobretudo, da prática das lições de coisas. Uma prática que foi considerada pelos escolanovistas como tradicional por ainda permanecer centrada no protagonismo do professor e não no da criança. Por essa e por outras razões, ainda hoje, nos manuais de Didática, os postulados do ensino ativo, do método intuitivo e das lições de coisas ora são apresentados como parte da Pedagogia Tradicional, ora da Escola Nova, omitindo-se o lugar da Pedagogia moderna como intermediária entre as duas pedagogias. De modo a contribuir para colocar a Pedagogia moderna no seu devido lugar, neste estudo, analisaremos as primeiras discussões e experiências práticas acerca de seus principais pilares no Brasil: o método de ensino intuitivo e as lições de coisas.

Método de ensino intuitivo: conhecer é observar, olhar e expressar

Ver, olhar, observar –estas palavras sintetizam o significado do método de ensino intuitivo, defendido pelos pedagogos modernos como o “método do ensino popular”, o qual possibilitaria assegurar às classes populares os conhecimentos práticos e lógicos considerados necessários à sua vida pessoal e profissional–. Por conta disso, os organizadores dos sistemas nacionais de ensino europeus e norte-americanos o encararam como a principal saída para a criação de uma escola primária popular, ancorada nos princípios de gratuidade, obrigatoriedade, secularização, liberdade e higienização, considerados signos do progresso e da modernidade pedagógica.

De acordo com o monumental *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, organizado por Ferdinand Buisson:

Se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do qual dispomos, é este, entre todos, que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário. Se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor a instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas. Enfim [...] se esta maneira de proceder é inerente ao espírito humano e constitui por sua vez o modo de afirmação mais legítimo e mais

acessível a todos, será então realmente o método do ensino popular (Buisson, 1878).
Tradução minha.

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando conhecimento sensível, percepção sensível e material. Refere-se à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. A matriz epistemológica desse novo método de ensino é encontrada no empirismo clássico, proposto por Francis Bacon (1561–1626), o qual, contrapondo-se às teorias em vigor no século XVII –calcadas no pressuposto da existência de ideias inatas e no dedutivismo aristotélico–, defendia que os sentidos humanos são a origem do conhecimento. “Conhecer é observar”: esta é a premissa que irá inaugurar a chamada modernidade filosófica, instaurando, segundo Bacon, a possibilidade do reino do homem e do seu domínio sobre as coisas, ou seja, a possibilidade da sua intervenção no mundo (Teive, 2008: 112).

A sua obra *Novum Organum*, publicada em 1620, ao propor uma inversão científica, substituindo o papel da lógica dedutiva aristotélica pela lógica indutiva no processo do conhecimento, foi certamente a impulsionadora dos novos caminhos que os estudos pedagógicos tomariam, primeiramente na Alemanha e, posteriormente, em toda a Europa e a América do Norte, fazendo secar em sua raiz o *magister dixit* escolástico, tal como afirmou Rodríguez de Castro (s/d:112–113).

Berço da chamada pedagogia realista, a Alemanha, fortemente marcada pelo protestantismo de Lutero, foi o campo de germinação da nova concepção pedagógica, que adveio das formulações de Francis Bacon e John Locke. Foi lá que surgiram, em meados do século XVIII, as *Realchulen*, escolas do real, onde, pela primeira vez, o ensino da realidade, das coisas e das ciências a elas relativas tomaram o lugar do ensino puramente literário, razão pela qual a Alemanha foi considerada a terra da pedagogia no século XIX (Teive, 2008: 112). Esta inversão curricular só foi possível, disse Durkheim, a partir do momento em que, na sociedade, os interesses econômicos, políticos e administrativos assumiram a mesma importância que os interesses religiosos e morais. Foi só a partir desse momento que a escola pôde, ao lado do bom cristão, buscar também a formação de bons trabalhadores/as e bons cidadãos, ou seja, formar para a vida na terra, conforme os pressupostos do que ficaria conhecido como o realismo pedagógico (Durkheim, 1995: 260–273).

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino, baseado na dedução, o método de ensino intuitivo seguia a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras. Primeiro as coisas, depois as palavras; primeiro a ideia, depois as palavras, signos representativos das coisas. A perfeita relação estabelecida entre as

palavras e as coisas, entre ideia e signo, sintetiza o pensamento moderno, assentado na concepção do conhecimento como representação das coisas: as coisas se representariam como ideias; as ideias representariam as coisas e as palavras seriam signos das ideias (Teive, 2008: 113).

A mente compararia estas representações, relacionando-as e ordenando-as, elaborando juízos e expressando-os através da linguagem. Pensar implicaria, portanto, operar com as imagens das coisas e expressá-las. Em fina sintonia com esse entendimento, a pedagogia moderna é ancorada no princípio da identidade entre imagem, ideia e signo e, consequentemente, no entendimento de que conhecer é observar, olhar, expressar e de que “pensar é sentir” (Ruiz Berrio, 1997: 477). Nessa perspectiva, o ensino, até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e de textos, deveria ceder lugar ao estudo das coisas e dos objetos e somente quando tivesse sido esgotado o contato com os objetos à sua volta é que a criança deveria ser apresentada ao livro, de modo a buscar nele novas fontes de informação.

Os livros, sendo fruto das opiniões e intuições dos homens acerca da natureza e das coisas, eram vistos como véus, cobrindo parcialmente o real, como meio de ver através dos olhos dos outros, impedindo a mente de se aproximar da “fonte da vida”, transformando o aluno em mero recipiente das ideias alheias. Devido a estas suas características, só poderiam contribuir para a formação das crianças quando fossem capazes de ligar às palavras contidas nas suas páginas as ideias figuradas na linguagem escrita (Teive, 2008:113).

Para os chamados pedagogistas modernos, a educação escolar deveria seguir as indicações da natureza. As crianças deveriam ser educadas tal como a natureza educou o gênero humano: intuitivamente, empiricamente, repetindo em suas vidas os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade. A educação escolar deveria constituir-se na “reprodução em pequeno da civilização”, na recapitulação abreviada da evolução da espécie, como propôs Herbert Spencer (1993:110), em sua obra “Educação intelectual, moral e física”, marco para a compreensão da visão evolucionista da história e do progresso.

As lições de coisas: lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto

Propostas por Pestalozzi, as lições de coisas foram popularizadas pela francesa madame Marie Pape-Carpentier (Bastos, 2010) nas conferências que proferiu na Exposição Internacional de Paris de 1867. Tal como o próprio nome sugere, são lições pelos objetos, pelos olhos, pelo espírito. Trata-se, pois, de um procedimento de ensino, de um exercício pensado para despertar e para aguçar o sentido da observação no aluno, assentado no postulado intui-

tivo de que aprender supõe um indivíduo em contato direto com os objetos à sua volta, descobrindo suas propriedades e características através da sua observação, de seu próprio pensamento, de seu próprio esforço. Sua fórmula é bastante simples: parte-se da presença real ou representativa dos objetos/coisas (gravuras, desenhos, ilustrações), combinada com a forma interrogativa, do tipo socrática, inspirada na conversação espontânea entre mãe e filho/a, chamada pelos partidários do método de ensino intuitivo de "ginástica do espírito".

Para que a lição de coisas seja efetivamente "ginástica do espírito", o professor deveria ter um objetivo definido e, a partir daí, fosse qual fosse tal objetivo, deveria partir sempre da presença do objeto, ou de sua representação, para que fosse conhecido da criança e lhe despertasse a curiosidade, o interesse e, dessa forma, a atenção necessária, para avançar em direção aos novos conhecimentos acerca dele, possibilitando-lhe ir, passo a passo, do que vê e conhece ao que não via e desconhecia. Neste sentido, as lições precisam ser organizadas, respeitando-se a idade e as condições intelectuais da criança, a ordem natural da sua evolução mental, como diria Spencer, de modo a não entediá-la com o que não teria condições de assimilar. Essa característica das lições de coisas introduziu na escola primária a necessidade do preparo antecipado das lições pelos professores, do planejamento do trabalho escolar, o que, de acordo com os pedagogos modernos, deveria assegurar-lhes desembaraço e segurança, livrando-os das cansativas repetições ou omissões de coisas importantes, impedindo-os de se desviar dos objetivos propostos, o que lhes asseguraria o controle do processo ensino-aprendizagem (Teive, 2008: 123).

Como forma de auxiliar os professores na prática das lições de coisas, Ferdinand Buisson, na "*Conférence sur l'enseignement intuitif*", proferida por ocasião do encerramento da Exposição Universal de Paris, em 1878, apresentou 13 regras, indispensáveis, em sua opinião, ao ensino intuitivo:

1. Mudar os preceitos e multiplicar os exercícios;
2. Jamais esquecer que o melhor livro para a criança é a palavra do professor;
3. Usar sua memória, de maneira flexível, segura, somente como ponto de apoio, e fazer de maneira que o ensino penetre até a sua inteligência, que só pode ser conservada por impressões fecundas;
4. Levá-lo, com questões bem encadeadas, a *descobrir* aquilo que nós lhe mostramos;
5. Habitua-lo a raciocinar: fazer que descubra, que veja; em uma palavra, ter incessantemente seu raciocínio em movimento, sua inteligência desperta; para isso, não deixar obscuro aquilo que merece explicação, fazer as demonstrações até a figuração material das coisas, todas as vezes que for possível;
6. Retirar de cada matéria os detalhes confusos dos fatos característicos;

7. Buscar aplicações práticas, úteis, morais para todas as coisas: em leitura, por exemplo, tirar da parte lida todas as explicações instrutivas que comporta; em gramática, partir do exemplo para chegar à regra, despojada das suscetibilidades da escolástica gramatical;
8. Extrair os temas dos exercícios, não de relatos fabricados ao prazer para complicar as dificuldades da língua, mas de coisas do cotidiano, de um incidente da classe, das lições do dia;
9. Inventar exemplos sob o olhar dos alunos, para prender sua atenção;
10. Transformar todas as operações de cálculo em exercícios práticos retirados dos usos da vida;
11. Ensinar geografia somente com o mapa, entendendo progressivamente a localização da criança, da rua, do bairro, do bairro à cidade, ao município, ao estado, ao país, ao mundo;
12. Em história, sacrificar sem escrúpulos os detalhes de pura erudição para colocar em relevo as grandes linhas do desenvolvimento da nacionalidade, o progresso das ideias sociais, as conquistas do espírito, que são as verdadeiras conquistas da civilização cristã;
13. Colocar diante dos olhos da criança os homens e as coisas, através de pinturas que aumentem sua imaginação e elevem sua alma: tal deve ser o espírito das lições da escola” (Buisson apud Bastos, 2013:240).

Foi, também, com o intuito de assessorar os professores na utilização do método de ensino intuitivo e das lições de coisas que surgiram, no final do século XIX, os chamados Manuais de lições de coisas.

Os manuais de lições de coisas – operacionalizando a nova forma de ensinar e de aprender

Dadas às dificuldades que os professores encontravam para adaptar as ideias de Pestalozzi às suas práticas de sala de aula, sobretudo no que dizia respeito às lições de coisas, os pedagogos pestalozzianos, a partir do final do oitocentos, passaram a organizar manuais, que rapidamente se transformaram em guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores da escola elementar e pelos alunos das escolas normais.

Dividiam-se em manual do professor e do aluno. O do professor, além dos conteúdos a serem ministrados, trazia as prescrições metodológicas a serem por ele seguidas. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura e neles não havia pretensões de sistemati-

zação científica ou de caráter enciclopédico, mas tão somente a preocupação de apresentar coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos como objeto de observação. No final do século XIX e início do século XX, as crianças, em geral, não dispunham de outros meios para visualizar um animal ou uma planta exótica, por exemplo; por essa razão, os manuais recorriam com frequência ao uso de imagens, as quais, na ausência do objeto concreto, desempenhavam a função de ilustrar as lições com detalhes, condição *sine qua non*, segundo os pressupostos do método intuitivo, para a aprendizagem. Com efeito, as ilustrações, acompanhadas de textos muito simples e breves, substituíam os textos extensos, utilizados nos compêndios, concorrendo, segundo seus defensores, para que o/a aluno/a aprendesse sem o esforço da memória, o que tornaria o ensino mais agradável (Teive, 2008:124).

Nesses manuais, as matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber, na medida de seu desenvolvimento, de suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e a manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo. Ajustado a uma ordem e a uma graduação fundadas no desenvolvimento das forças da criança, o manual do aluno objetivava auxiliá-lo a passar das intuições confusas às percepções e ideias claras.

Por essa razão, as lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo, como animais exóticos, processos industriais, sistemas de comunicação e objetos considerados símbolos da civilização, tais como o avião, o telégrafo, o telefone, o dirigível, etc. O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que os mesmos possibilitassem a construção do "saber útil", considerado necessário ao indivíduo para se mover no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho (Teive, 2008: 124).

Em suas páginas, deveriam ser privilegiados os conhecimentos relacionados às ciências da natureza, às ciências aplicadas – como a física, a química, a mecânica e a tecnologia –; mesmo não sendo apresentados de modo sistematizado, concorreriam para elevar o nível científico e cultural das classes populares, que normalmente não atravessariam os umbrais da escola elementar, garantindo-lhes, dessa forma, a constituição de determinado tipo de raciocínio e de pensamento, que dizer, de determinados hábitos mentais, necessários às exigências postas pelo modo de produção capitalista que se consolidava.

Dentre os inúmeros manuais de lições de coisas publicados nos Estados Unidos e na Europa, no período estudado, destacam-se, pelo grande número de edições que tiveram, os de autoria da professora inglesa Elizabeth Mayo, intitulado *Lessons on objects as given in a Pestalozzian school at Cleam, Surrey*, editado pela primeira vez em 1830; dos norte-americanos Edward Austin Sheldon, *Lessons on objects, graduated series designed for children between the ages of six and fourteen years*, publicado pela primeira vez em 1863; o de Norman Alison

Calkins, *Primary Object Lessons*, que teve sua primeira edição em 1861; dos franceses Jules Paroz, *Plan de études et leçons de choses*, publicado em 1875; de Fanny e Michel Delon, *Exercices et travaux pour les infants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, publicado em 1892, e o do dr. Saffray, publicado em 1908 sob o título de *Lessons de Cosas* (Valdemarin, 2000: 78).

Primeiras discussões sobre a pedagogia moderna no Brasil

No Brasil, as primeiras discussões acerca da supremacia da pedagogia moderna em relação à pedagogia tradicional estiveram atreladas aos debates que marcaram o fim do império, desencadeados, sobretudo, pela chamada "Geração de 1870", a qual inseriu o País no "banco de ideias novas" que agitavam a Europa e os Estados Unidos. Desejosa de alinhar-se aos padrões e ao ritmo da economia europeia, esta geração, composta por intelectuais de diferentes matizes, tais como novos liberais, liberais republicanos, positivistas, abolicionistas e federalistas positivistas, sonhava com a dissolução das peculiaridades arcaicas do País e com a sua harmonização com o padrão de homogeneidade internacional, sintonizado com os modelos das matrizes do velho mundo (Alonso, 2002, p.21).

Dentre os arcaísmos, era veementemente denunciado o atraso da instrução pública brasileira, seus programas e métodos, bem como o alto índice de analfabetismo da população. Escudados pelas "novas ideias" eles travaram, entre o final do império e a proclamação da República, um forte confronto com os partidários das "velhas ideias", defendendo o ensino simultâneo de leitura e escrita, ensino sob o ponto de vista leigo, positivo e científico, castigos morais ao invés dos físicos, método de ensino intuitivo, lições de coisas, matérias científicas, laboratórios e museus escolares, jardins de infância, etc. (Carvalho, 2003:336). Tal debate foi impulsionado, sobretudo, pela tradução e publicação dos relatórios do professor francês Célestin Hippeau sobre a instrução pública em diferentes países, tal como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Itália, etc.; pelas conferências de Ferdinand Buisson, proferidas na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, e na de Paris, em 1878; pela participação de comissões brasileiras designadas pelo governo imperial nas exposições internacionais de 1876 e 1878; pela tradução do manual de lições de coisas do professor norte-americano Norman Alison Calkins, em 1886, e pelos pareceres do deputado Rui Barbosa, de 1882 e 1883, sobre a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, proposta pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879 (Teive, 2008:110).

A primeira edição do livro *L'Instruction Publique aux États Unis*, de Célestin Hippeau, foi traduzida e publicada pela Tipografia Nacional e pelo Diário Oficial do Império do Brasil, por

ordem do governo imperial, no mesmo ano em que foi publicada na França, 1871. O mesmo aconteceu com *L'Instruction Publique en Angleterre*, dois anos depois de sua primeira publicação na França, em 1872 (Bastos, 2002a: 67). José Carlos de Alambary Luz também publicou vários artigos dessa obra em sua revista Instrução Pública, que circulou entre 1872 e 1876, mas foi certamente Rui Barbosa um dos intelectuais brasileiros que mais o referenciaram. Segundo Maria Helena Câmara Bastos (2002a: 68), somente no seu parecer sobre a reforma do ensino primário foram 73 referências. Em 1883, as obras de Hippeau foram expostas na Exposição do Rio de Janeiro – com a criação do Pedagogium, o primeiro museu pedagógico brasileiro, em 1890 – passaram a fazer parte de seu acervo, juntamente com as obras de Buisson e de outros “pedagogistas modernos” (Bastos, 2002b).

Leitores de Buisson e Hippeau, os partidários das novas ideias no campo da educação escolar brasileira, proclamavam a necessidade de uma nova escola e de um novo mestre, ao qual caberia a tarefa de respeitar, acompanhar e, acima de tudo, “encaminhar suavemente a natureza infantil”, e não contrariá-la sistemática e brutalmente como acontecia com o método até então em vigor nas escolas brasileiras, o qual, segundo Rui Barbosa (1947:33), “inabilitava” a criança para aprender, automatizando mestre e aluno, “reduzidos a duas máquinas de repetição material”. O caminho que vislumbravam para não converter a criança “num títere”, numa “máquina de repetir ideias alheias”, seria o de “ensiná-la a pensar antes de instruí-la, cabendo ao mestre fixar-se na energia individual e na força produtora da criança, fazendo da instrução uma conquista pessoal do aluno” (Barbosa, 1947:124).

Primeiras experiências práticas com o método intuitivo e com as lições de coisas no Brasil

As escolas particulares

As primeiras experiências práticas com a Pedagogia moderna nas escolas brasileiras foram iniciativa das escolas particulares, de propriedade de liberais, positivistas, republicanos, maçons e protestantes norte-americanos, de São Paulo e do Rio de Janeiro, principalmente. Em São Paulo, foram criadas – no período de transição entre o Império e a República – inúmeras escolas particulares organizadas segundo os pressupostos intuitivos. Seus organizadores eram intelectuais de renome, envolvidos com a causa abolicionista e republicana, como, por exemplo, João Kopke, Rangel Pestana, Silva Jardim, Caetano de Campos, etc. João Kopke, juntamente com Antonio Silva Jardim, professor de português da Escola Normal de São Paulo, fundou nessa capital, no ano de 1884, a Escola Primária Neutralidade, organizada

segundo os pressupostos do positivismo. Nesta escola lecionaram, entre outros, Rangel Pestana e Caetano de Campos, que viriam a ser os principais mentores da reforma da instrução pública paulista de 1891, alicerçada nos postulados da pedagogia moderna (Teive, 2008: 111).

A Escola Primária Neutralidade, juntamente com o Colégio Pestana, fundado por Rangel Pestana em 1876, e o Colégio Culto à Ciência, fundado em Campinas no ano de 1874 por um grupo de maçons –entre eles Campos Salles, que, em 1898, seria eleito presidente da República–, impulsionaram no Brasil o ensino sob o ponto de vista leigo, positivo e científico, o qual, acrescido do princípio da gratuidade, foi incorporado à instrução primária pública brasileira através da reforma empreendida por Benjamin Constant. Destaquem-se, ainda, a Escola Americana Presbiteriana, na capital, fundada em 1871; o Colégio Internacional, de Campinas, fundado em 1872; o Instituto do Novo Mundo, inaugurado em 1875; o Colégio Morton, na capital, fundado em 1880, e o Colégio Piracicabano, de Piracicaba, criado em 1881 (Teive, 2008: 111).

No Rio de Janeiro, destacam-se, dentre outros, o Colégio Abílio, fundado em 1871 por Abílio César Borges; o Barão de Macaúbas; o Colégio Menezes Vieira, criado por Joaquim José de Menezes Vieira, no ano de 1875; o Colégio Progresso, uma escola feminina, criada em 1878, pela professora norte-americana Eleanor Leslie; o Colégio Froebel, fundado em 1883 pelo professor Hemetério José dos Santos; o Colégio Andrade, da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, de 1869, nos quais eram colocados em prática os princípios pedagógicos modernos, como o da abolição dos castigos corporais, o do ensino direto das línguas vivas, o das lições de coisas e outras inovações.

Através da organização de exposições de ensino e de conferências pedagógicas sobre a superioridade da pedagogia moderna em relação à tradicional, estas escolas contribuíram para a disseminação da nova pedagogia no final do século XIX e, por ocasião da realização da 1ª Exposição Pedagógica, realizada no Rio de Janeiro, em 1883, muitas delas expuseram mobiliários e materiais didáticos, na maioria importados, dando provas da aplicação do novo método de ensino e dos materiais que suscitava, dando provas enfim de sua “modernidade pedagógica” (Schelbauer, 2008: 10).

Experiências no âmbito da instrução pública e a polêmica: “disciplina” ou “espírito do programa”?

A primeira iniciativa para trazer a novidade para as escolas públicas brasileiras se deu pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, que propôs a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, Rio de Janeiro, e do ensino superior em todo o Império. Tal decreto propunha, dentre outras, a

adoção de métodos mais práticos e intuitivos nas escolas públicas e a inclusão das disciplinas de “Noções de Coisas” no currículo do ensino primário e a de “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” no currículo da escola normal da capital do Império (Brasil, 1890: 3).

A proposta de inclusão das lições de coisas como disciplina específica do programa pela Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte produziu forte polêmica no que se refere à incorporação da pedagogia moderna na escola pública brasileira. Tal polêmica abrigou, de um lado, os partidários do entendimento do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, autor da reforma; do outro, os partidários da interpretação da comissão que analisou tal reforma na Câmara dos Deputados, presidida por Rui Barbosa, que defendia a inclusão das lições de coisas como “espírito do programa da escola primária” e não como disciplina isolada.

A celeuma repetia, em terras brasileiras, as discussões desencadeadas pela *Conference sur l'enseignement intuitif faite aux instituteurs delegués à l'Exposition de Paris*, já citada. Na ocasião, o francês, ao discorrer sobre o método intuitivo, teceu contundentes críticas a alguns manuais de lições de coisas e ao modo como muitos professores das escolas primárias empregavam os exercícios de intuição, banalizando-os e tornando-os estéreis. A raiz da confusão, segundo ele, estaria no entendimento acerca dos três estágios da intuição: o sensível, o intelectual e o moral. As lições de coisas seriam o exercício imaginado para educar os sentidos e para educar pelos sentidos. Seriam, pois, o começo do ensino intuitivo, mas não deveriam parar por aí; deveriam ser aplicadas também aos exercícios da inteligência e aos atos do julgamento. No seu entendimento, seria neste estágio que o ensino deveria ser, sobretudo, intuitivo e era justamente nele que estariam as maiores dificuldades (Buisson apud Bastos, 2013).

Neste sentido, Buisson defendia que os professores deveriam seguir o modelo norte-americano, no qual as lições de coisas se espraiavam por todo o programa e em todas as atividades de ensino dos primeiros anos da escola primária, não se restringindo a uma disciplina do programa. A lição de coisas deveria constituir a “alma de todo o ensino; que entre como o levedo na massa, para animar, transformar, aquecer a pesada e fria massa de estudos técnicos, os quais o ensino primário nunca dispensa” (*Idem*). Assim, defendia que, em todas as idades e em todos os graus de ensino, os alunos fossem colocados na presença das coisas, para vê-las, tocá-las, distingui-las, medi-las, compará-las, nomeá-las, para conhecê-las enfim, e não apenas para ouvir dizer, como acontecia na pedagogia tradicional.

Leitor de Buisson e de Hippeau e como eles, admirador do modelo norte-americano, Rui Barbosa, no parecer “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução”, refutou veementemente o encaminhamento proposto pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho no que se referia ao caráter que as lições de coisas deveriam ter na reforma da instrução pública. Para tal, referenciou Buisson 104 vezes (Bastos, 2002a: 103). No seu entendimento, “nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a

levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino”. E, em tom professoral, advertia:

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geometria, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar (Barbosa, 1947: 214–215).

O ministro, por sua vez, alegando confusão entre o significado do método intuitivo e das lições de coisas por parte de Rui Barbosa e da comissão que redigiu os pareceres, argumentava, também a partir da leitura de Buisson e de Hippeau, que nem todos os conhecimentos provinham dos sentidos e, desse modo, nem toda a instrução primária deveria ser ministrada através das lições de coisas, da demonstração sensível, do ensino simples e positivo. As teorias, as considerações científicas, as regras gerais da gramática, da aritmética, do cálculo e da geometria, por exemplo, não poderiam ser banidas da escola em favor do ensino simples, prático, utilitário e positivo (Carvalho, 1884: 218).

Em síntese, para Carlos Leôncio de Carvalho, se utilizadas como “espírito do programa,” as lições de coisas concorreriam para simplificar o ensino oferecido às classes populares, pois, no seu afã de ensinar brincando, divertindo e/ou jogando, excluiriam da escola a ideia do esforço, da pressão e do trabalho árduo, indispensáveis à sua vida adulta. Por isso, a sua proposta era no sentido de que as lições de coisas figurassem como um processo especial, um exercício à parte, que deveria ser realizado preferencialmente no final do período escolar, quando as crianças estivessem fatigadas com os exercícios feitos ao longo do dia. Nesses momentos, “uma conversa interessante” ajudaria o professor a despertar e prender a atenção dos alunos (Barbosa, 1947: 220).

Uma década após o início desta polêmica, o estado de São Paulo, o mais rico da Federação, transformaria o modelo norte-americano em referência para todo o País, através da reforma de sua instrução pública. Capitanizada pelo republicano Caetano de Campos – com a assessoria do diretor e de uma professora da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo – a reforma modernizadora paulista foi iniciada pela Escola Normal e pela criação da escola-modelo anexa, uma escola primária graduada que, a partir de 1893, começou a ser disseminada no sistema público de ensino paulista, com o nome de grupo escolar, “instituição signo da modernidade pedagógica pretendida” (Carvalho, 2003: 337).

Um ano antes, o Conselho Superior de Instrução Pública já havia incorporado ao programa do concurso para as cadeiras vagas da instrução primária do município da Corte, as lições de coisas e a educação dos órgãos dos sentidos. No mesmo ano, o ministro da Instrução Pública,

Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, propôs, em sua reforma da instrução pública de todos os níveis, também da Corte, a inclusão das disciplinas científicas no currículo escolar, seguindo-se o estágio do desenvolvimento das ciências proposto por August Comte e o estágio de desenvolvimento da criança, além de substituir o método de ensino monitorial/mútuo, então vigente, pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas (Teive, 2008: 111).

A Reforma Benjamin Constant propôs, ainda, a criação de um museu pedagógico, o Pedagogium, inspirado nos museus pedagógicos europeus. Subordinado ao Ministério da Instrução, este órgão deveria constituir referência para toda a nação, impulsionando reformas na educação nacional, oferecendo aos professores, tanto públicos quanto particulares, oportunidade de atualização acerca do que havia de mais moderno no campo do ensino, apresentando-lhes ainda os melhores métodos e os materiais de ensino mais aperfeiçoados (Bastos, 2002b).

Do mesmo modo que os modelos europeus, sua ação não se restringia à exposição de materiais didáticos para o ensino intuitivo e às lições de coisas, espraiando-se por uma série de outras iniciativas que buscavam contribuir para desatar os nós da educação escolar primária no início da Primeira República. O Pedagogium organizava conferências e cursos científicos; possuía laboratórios e gabinetes de física, química e de história natural, preparados para o estudo prático dessas matérias pelos professores, tanto públicos como particulares; mantinha uma escola primária modelo, anexa; ministrava aulas modelo de desenho e oficinas de trabalhos manuais (Brasil, 1890: 3-6). Publicava, ainda, a Revista Pedagógica – o primeiro periódico especializado em questões educacionais, financiado pelo poder público republicano –, voltada à divulgação dos atos oficiais relativos à instrução primária e secundária e das conferências e lições dos cursos ministrados, memórias de pedagogia de autores nacionais e estrangeiros, relatos de viagens de professores brasileiros no exterior e juízos críticos sobre os novos métodos e processos de ensino (Bastos, 2002b).

Dentre os materiais didáticos elaborados sob a direção do Pedagogium, destaca-se a “Coleção Deyrolle abraileirada”, composta de pranchas para o ensino intuitivo e para as lições de coisas de ciências naturais. Este material consistia de uma tradução do *Musée Scolaire Deyrolle*, produzido em Paris desde 1862 pela Maison Deyrolle, realizada pelo primeiro diretor do Pedagogium, o eminente médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira (Vidal, 2009). Era constituído de grandes quadros ou pranchas murais cartonadas, classificados por série, como, por exemplo: mamíferos (roedores, paquidermes, carnívoros, ruminantes, cetáceos, etc.); crustáceos e aracnídeos; peixes; insetos (coleóptero, hemíptero), etc. Mais do que mera tradução do *Musée Deyrolle*, Menezes Vieira teria adaptado essas pranchas à realidade brasileira, alterando conteúdos, reordenando as imagens, tornando – como apontaram as pesquisas de Diana Gonçalves Vidal no acervo da Escola Normal Caetano de Campos – “o objeto mais

apropriado ao que concebia como adequado ao uso nas escolas primárias brasileiras”, num processo que a autora chama de “tradução cultural” (Vidal, 2009:10).

Considerados indispensáveis à prática das lições de coisas, estes e outros materiais didáticos, tais como quadros Parker, mapas, coleções de insetos, globo terrestre, abecedários de madeira, esqueletos humanos, caixa de lições de coisas, etc., foram sendo adquiridos pelos governos dos diferentes estados da Federação, por indicação dos professores paulistas que, ao longo da Primeira República, foram sendo contratados, através das chamadas Missões de Professores Paulistas, para reformar a sua instrução pública, modernizando-a segundo os postulados da pedagogia moderna. O chamado “bandeirismo paulista” estava relacionado ao pioneirismo do estado de São Paulo na organização da sua instrução pública, de forma centralizada e hierarquizada, na elaboração de programas e regimentos fixados em lei, na implantação da escola graduada, com seus prédios imponentes, construídos de acordo com as prescrições médico-higienistas e organizados segundo os postulados da pedagogia moderna, leia-se, do método de ensino intuitivo e das lições de coisas (Monarcha, 2010: 12-37; Teive e Dallabrida, 2011: 19).

No seu ímpeto de disseminar, país afora, o novo método de ensino, para os professores “bandeirantes paulistas” foi de grande ajuda os manuais de lições de coisas utilizados como guia para o preparo das lições. Foi nesse contexto que ganhou destaque no Brasil o manual *Primary Object Lessons*, de autoria do professor norte-americano Norman Alisson Calkins, que chegou a ser publicado em fascículos pela Revista Pedagógica, veiculada no Rio de Janeiro entre os 1890 e 1896. Também em *A Escola Publica*, revista que circulou em São Paulo no período de 1893 e 1897, foram divulgados, à exaustão, modelos de lições de coisas (Teive, 2008: 222).

O manual de lições de coisas de Norman Alison Calkins e a disseminação das lições de coisas no Brasil

Vertida da 40ª edição americana, a tradução brasileira do manual de Norman Calkins foi publicada em 1886, no Rio de Janeiro, pela Imprensa Nacional, com o título “Primeiras lições de coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”. No mesmo ano em que foi publicada, a obra foi aprovada pela Congregação da Escola Normal e Conselho Superior do Ensino da Bahia, pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro e pela província de São Paulo, que adquiriu 500 exemplares para distribuição às escolas. A partir daí, disseminou-se por todo o País, recomendada até cerca de 1920 como guia para o preparo das

lições pelos/as alunos/as das escolas normais do Brasil e pelos professores dos grupos escolares (Lourenço Filho, 1954: 32).

Talvez a forte penetração que este manual de lições de coisas alcançou ao longo da Primeira República, em detrimento dos manuais franceses, por exemplo, que também foram traduzidos, esteja, em parte, relacionada ao fato de ter sido traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional do novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação. De acordo com Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira do manual de 1950, a descoberta da obra de Norman Alison Calkins por Rui Barbosa teria acontecido a partir dos contatos que este manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, escola de instrução feminina sediada no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para os seus pareceres sobre a reforma da instrução pública da Corte. O interesse em traduzi-la teria partido, ainda segundo Lourenço Filho, do elogio feito por Ferdinand Buisson, em seu "Rapport sur l'Instruction Primaire", apresentado na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, de que o citado manual constituía a "melhor coleção de coisas de que há notícia", informação estrategicamente colocada por Rui como epígrafe no preâmbulo da tradução da primeira edição brasileira, o que também deve ter contribuído para a sua disseminação no País.

Aliada a este fato, encontra-se a forte e decisiva influência da reforma da instrução pública de São Paulo e, indiretamente, da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo, como já afirmamos. Influências à parte, o fato é que o manual de Norman Calkins serviu como uma luva aos propósitos de modernização da instrução pública dos estados brasileiros, segundo os princípios do ensino renovado e secularizado, mais condizente com as necessidades identificadas pelo regime republicano brasileiro. Tal como afirmava o próprio autor da obra, o manual objetivava "aparelhar e adestrar" os professores, para que estes não apenas soubessem o que precisava ser ensinado, mas, sobretudo, o como e o quando deveriam ensiná-los (Barbosa, 1956: 79). Por conta disso, para cada conteúdo a ser desenvolvido, apresentavam-se exemplos demonstrativos acerca de como fazê-lo, o que deveria proporcionar aos professores da escola elementar o domínio da mecânica das lições de coisas, sem grandes investimentos teóricos no que dizia respeito ao estudo da pedagogia moderna, das obras de Pestalozzi e de outros.

Desejosos de aparelhar e, principalmente, adestrar rapidamente os professores, os reformadores da instrução apostaram no manual de Calkins, crenças de que garantiria, em pouco tempo e com a aplicação de poucos recursos financeiros, uma nova prática pedagógica, capaz de banir das escolas primárias o método escolástico e suas perniciosas consequências (Teive, 2008: 130).

Destarte, há que se destacar, também, que a utilização do manual de lições de coisas de Norman Calkins no Brasil não esteve isenta de polêmica, visando, sobretudo, o minucioso detalhamento metodológico das lições propostas. Tendo em vista o desconhecimento dos professores brasileiros acerca da pedagogia moderna, havia a preocupação de alguns intelectuais, inclusive do próprio tradutor do manual, de que as lições fossem copiadas na íntegra, sem qualquer adaptação à idade e aos conhecimentos dos alunos e, ainda, de que as lições propostas degenerassem em meras lições de palavras, horror dos pedagogos intuitivos.

Por conta disso, Rui Barbosa (1956), no “preâmbulo do tradutor”, reforçava a advertência do autor no sentido de que os professores não deveriam se contentar em copiar os esboços de lições apresentadas no manual, mas, a partir da sua própria prática e experiência, delinear outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes. Reforçava, ainda, que as lições de coisas não deveriam ser resumidas a um molde, a uma lista, em que, para perguntas destituídas de interesse, se apresentassem respostas secas, sem sentido para as crianças, tal como a lição de coisas intitulada “O que é uma régua?”, “A régua é um móvel”, “não tem membros”, “a régua é um prisma” (Teive, 2008: 137). Sob a aparência de lição de coisas, esse tipo de lição, que Rui afirma ter sido extraída do manual de lições de coisas do francês Jules Paroz, seria tão-somente “lição acerca das coisas” e não pelas próprias coisas, o que, no seu entendimento, não constituía estímulo ao pensamento vivo, objetivo maior das lições de coisas, mas mera receita para pensar artificialmente e para produzir “autômatos falantes”, o que deveria ser totalmente rechaçado, por repetir, disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, o método de ensino antigo, ao qual, ironicamente, chamou de “método de inabilitação para aprender” (Barbosa, 1947: 33).

Advertia, ainda, que a simples observação e descrição dos objetos pela criança não garantiria o seu aprendizado: ela deveria apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. E, seguindo Spencer, dizia: “Analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida.” Para tal, o professor precisaria transformar-se na “encarnação pessoal do método”, de modo a libertar-se dos antigos “hábitos escolásticos” que o haviam convertido em uma “máquina de moer verbos” (Barbosa, 1947: 124). Urgia, portanto, sob a sua ótica, reformar os métodos e os mestres: “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica” (Barbosa, 1947: 113). O estado de São Paulo seguiu à risca esta indicação, reformando a Escola Normal, espalhando por entre suas disciplinas, saberes e práticas, o método de ensino intuitivo, com vistas a produzir a professora moderna, alçada a “guardiã da República” (Teive, 2008: 147).

Considerações finais

As ideias acerca da Pedagogia moderna começaram a circular no Brasil por iniciativa dos intelectuais da chamada Geração de 1870, no seu afã de colocar o país *pari passu* com as nações mais desenvolvidas. O debate que essas ideias desencadearam entre o final do período imperial e o início do republicano foi impulsionado, sobretudo, pela tradução dos relatórios de Célestin Hippeau e pelas conferências proferidas por Ferdinand Buisson nas exposições internacionais, nos quais ambos ressaltavam a supremacia do modelo escolar norte-americano. De modo que, à guisa de conclusão, pode-se afirmar que a Pedagogia moderna entrou no país através da visão de dois professores franceses que defendiam a supremacia do modelo norte-americano em relação ao europeu. Suas ideias, todavia, tiveram apropriações diferenciadas. De um lado, os defensores de que o novo método de ensino e as lições de coisas deveriam ser incluídos no currículo da escola primária por meio de uma disciplina; e de outra parte, os partidários de que o método intuitivo e as lições de coisas deveriam constituir-se no espírito do currículo, transversalizando normas, saberes e práticas escolares.

Efetivamente, foi o Estado de São Paulo com a sua reforma da instrução pública iniciada em 1891, que de certo modo resolveu o impasse acerca de como a questão deveria ser equacionada, mediante a eleição do novo método como guia para a seleção e organização das normas, saberes e práticas da escola formadora de mestres e da escola primária pública. Assessorados pela Escola Americana Presbiteriana, que já vinha desde os anos 1870 colocando em prática os postulados da nova pedagogia, São Paulo, com a sua reforma, transformou-se em vanguarda no campo educacional brasileiro e, ao longo da Primeira República (1889–1930), emprestou seus professores para espargir por todo o país o fermento simbólico da modernização do ensino: o método de ensino intuitivo e as lições de coisas, considerado o método de ensino popular, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades. Para tal intento, foi de grande ajuda, o manual de lições de coisas do professor norte-americano Norman Alison Calkins, utilizado como guia para o preparo das aulas intuitivas tanto nas escolas normais como nos grupos escolares até os anos 1920, quando começa a ser disseminado no país o discurso renovador da Escola Nova, ressignificando aspectos da cultura produzida nas escolas primárias brasileiras.

Referências

- Alonso, Ângela (2002), *Idéias em Movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império*, São Paulo, Paz e Terra.
- Barbosa, Rui (1947), *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução, Obras Completas*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, v. X, Tomo II.

- _____. (1956), *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, v. XIII, Tomo I.
- Bastos, Maria Helena Câmara. (2002a), "Leituras da ilustração brasileira: Celéstin Hippeau (1803-1883)", *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, jan./jun., pp.67-112.
- _____. (2002b), *Pro Pátria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- _____. (2010), "Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpentier (1815-1878)", em: *Revista Conjectura*. Caxias do Sul, v.17, n.3, set/dez. pp.2-33.
- _____. (2013), "Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson", em: *História da Educação*, Santa Maria, vol.17, núm. 39. jan./abr., pp. 231-253.
- Brasil (1890), "Decreto n.980, de 08 de novembro de 1890" - Dá novo regulamento ao *Pedagogium* da Capital Federal, Rio de Janeiro, Senado Federal, 6p.
- Buisson, Ferdinand (dir.) (1878), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de (2003), *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Carvalho, Carlos Leôncio de (1884), "Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro - 1883", *Documentos*, v. 1, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional.
- Durkheim, Emile (1995), *A evolução pedagógica na França*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Lourenço Filho, Manoel B. (1954), *A Pedagogia de Rui. Barbosa*, São Paulo, Melhoramentos.
- Monarcha, Carlos (2010). "Notícia documental e bibliográfica sobre as missões dos professores paulistas". In: COSTA, Célio J.; MELO, Joaquim J.P. e FABIANO, Luiz H. (Orgs.). *Fontes e Métodos em História da Educação*, Dourados, Editora da Universidade Federal de Dourados, v.1, pp.12-37.
- Rodriguez de Castro, Federico G., *Realismo Pedagógico*, Madri: Mimeografado, Sem data. 25p.
- Ruiz Berrio, Julio, et al. (Orgs.). (1997), *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*, Madri, Endymion.
- Schelbauer, Analette Regina (2008). "Em exposição as coleções de objetos para o ensino intuitivo: a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro". In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracajú, UFS, SBHE, 13p.
- Spencer, Herbert (1983), *Ensayos de Pedagogía*, Madri, Akal Editora.
- Teive Ghizoni, Gladys Mary (2008), "*Uma vez normalista, sempre normalista*" - cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (*Escola Normal Catarinense 1911-1935*), Florianópolis, Editora Insular.
- _____. y Dallabrida, Norberto (2011), *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização da escola primária catarinense (1911-1918)*, São Paulo, Mercado de Letras.
- Valdemarin Vera, Teresa (2000). "Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade". In: *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 52, pp.74-87.
- Vidal Gonçalves, Diana (2009), "As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação". Disponível em http://www.smmmmfloripa.ufsc.br/pesquisa_historia_da_educacao.pdf, atualização: 02/05/2011 (data da consulta: 15/12/2013).

GLADYS MARY GHIZONI TEIVE. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. Doutora em Educação. Estágio Pós-Doutoral no Centro de Investigación MANES, na Espanha. Linha de investigação: História e Historiografia da Educação. Publicações mais recentes: Teive Ghizoni, Gladys Mary (Org.). *Professor Areão: Experiências de um "bandeirante paulista do ensino*

em Santa Catarina (1912-1950)". Florianópolis: Insular, (2014). Y Teive Ghizoni, Gladys Mary, Scheibe, Leda, Koch, Zenir (Orgs.), *A FAED faz 50 anos*, Florianópolis; UDESC, (2013).

Recibido: 14 de enero de 2014

Aceptado: 11 de marzo de 2014

La crisis de la educación pública en Yucatán durante la rebelión delahuertista

The Crisis in Public Education in Yucatan
during the De la Huerta Rebellion

Freddy Javier Espadas Sosa

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.

canek_1999@yahoo.com.mx

Resumen

El 12 de diciembre de 1923 llegó a Yucatán la rebelión militar iniciada por Adolfo de la Huerta en el Puerto de Veracruz, la cual implicó el cruento derrocamiento del gobierno socialista de Felipe Carrillo Puerto y la instauración de un efímero régimen militar que trastocó el endeble orden constitucional prevaleciente en el Estado.

A principios de marzo de 1924, este gobierno militar decretó la suspensión del presupuesto destinado a la enseñanza primaria, lo que originó una grave crisis de la educación pública en Yucatán, propiciando la renuncia de decenas de maestros y el cierre de innumerables escuelas. A la par, emergieron diversas acciones de solidaridad social —como el trabajo voluntario de muchos maestros—, las cuales estaban destinadas a mantener en funcionamiento al mayor número posible de establecimientos escolares.

Palabras clave: Rebelión, crisis educativa, escuelas, maestros, orden constitucional.

Abstract

December 12, 1923 saw the spread to Yucatan of the military rebellion initiated by Adolfo de la Huerta in the port of Veracruz, leading to the brutal overthrow of the socialist government of Felipe Carrillo Puerto and the establishment of a short-lived military regime that disrupted the fragile constitutional order in the state.

In early March 1924, this military government decreed the suspension of the elementary education budget, leading to a serious crisis in the Yucatan public education system, causing the resignation of dozens of teachers and the closure of countless schools. At the same time, there arose a diversity of social solidarity initiatives — such as teachers volunteering their labor — aimed at keeping the largest possible number of educational institutions in operation.

Keywords: Rebellion, educational crisis, schools, teachers, constitutional order.

Introducción

El 12 de diciembre de 1923, las fuerzas militares federales destacadas en Yucatán se sumaron a la rebelión iniciada días antes por Adolfo de la Huerta en el puerto de Veracruz, misma que tuvo como objetivo principal, oponerse a la imposición de Plutarco Elías Calles como candidato oficial para suceder al presidente Álvaro Obregón.

La asonada militar en Yucatán se produjo en un clima de agudo conflicto político-ideológico, el cual se había configurado en razón de que en esos momentos el gobierno del estado, encabezado por Felipe Carrillo Puerto, mantuvo la intensidad en la implementación de su amplio programa de transformaciones económicas, políticas y sociales.

La actuación del régimen delahuertista en esta entidad federativa ha sido poco indagada en el trabajo historiográfico regional. Su escasa duración de apenas cuatro meses, ha hecho que a dicho gobierno se le estudie de manera superficial, haciendo hincapié principalmente en el cruento derrocamiento de Carrillo Puerto y la interrupción abrupta del proyecto socialista que éste preconizaba.

Sin embargo, las fuentes primarias revelan que durante el efímero gobierno delahuertista se produjo en Yucatán una verdadera contingencia en el funcionamiento de su incipiente sistema educativo, situación que tuvo por origen la suspensión repentina del presupuesto destinado al funcionamiento de las escuelas primarias.

Este ensayo tiene por objeto describir y analizar cómo se desplegó la crisis educacional derivada de la cancelación temporal de los recursos asignados a la enseñanza primaria, destacándose dos elementos constitutivos de dicha crisis: *a)* la renuncia o solicitud de licencia de muchos maestros, motivadas por la suspensión de sus estipendios económicos, con la consecuente clausura de una considerable cantidad de escuelas; *b)* las respuestas de los actores sociales para hacer frente a esta emergencia, entre las que sobresalen: el trabajo voluntario de muchos maestros, el apoyo solidario de carácter económico hacia los profesores por parte de los padres de familia, las aportaciones pecuniarias de las autoridades municipales, y otras acciones de solidaridad provenientes de diversos sectores de la sociedad.

Este conjunto de respuestas permitió que muchos establecimientos escolares continuaran funcionando durante la suspensión del presupuesto decretada por el gobierno delahuertista, aunque finalmente el cierre ineludible de las escuelas alcanzó grandes dimensiones.

La situación de contingencia educacional comenzó a superarse a partir de la conflictiva restauración del orden constitucional, ocurrida entre abril y mayo de 1924.

Colapso del gobierno socialista de Carrillo Puerto, y triunfo efímero de la Revolución delahuertista

En los últimos meses de 1923, el gobernador Felipe Carrillo Puerto se encontraba ejerciendo de manera intensa la etapa final del segundo año de su mandato constitucional, cuya duración debía ser de cuatro años, pues fue electo el 6 de noviembre de 1921 para el periodo comprendido entre el primero de febrero de 1922 y el 31 de enero de 1926.¹

Mediante el control que ejercía sobre el Congreso estatal y el respaldo político-social que le brindaba sin regateos el poderoso Partido Socialista del Sureste (PSS), Carrillo Puerto mantenía el vigor de su acción transformadora. Así, con fecha 29 de octubre de 1923, el gobernador expidió el decreto núm. 404, mediante el cual se convocaba a la XXVII Legislatura para realizar un periodo extraordinario de sesiones. En este periodo, que se iniciaría el 12 de noviembre, se tratarían los siguientes asuntos: proyecto de ley de Incautación y Expropiación de Haciendas Abandonadas; iniciativa referente a destinar el 25% de los beneficios de la Comisión Exportadora de Yucatán para el fomento de la agricultura y la institución de cooperativas agrícolas; proyecto de Ley de Revocación del Mandato Público.²

Por sus implicaciones en el clima de tensión política que se vivía, reviste singular importancia la aprobación de la Ley de Incautación de Haciendas Abandonadas, la cual fue promulgada el 28 de noviembre de 1923, como respuesta del gobierno al boicot que en materia de plantación y desfibración de henequén estaban aplicando los grandes hacendados, opuestos a las medidas económicas que en torno al agave había estado dictando el gobierno de Carrillo Puerto (Quezada, 2001: 204).

De acuerdo con esta nueva ley, las haciendas abandonadas podían ser incautadas o expropiadas a solicitud de las Ligas de Resistencia o de las asociaciones de trabajadores del campo, para que éstas continuaran con su aprovechamiento agrícola. El nuevo ordenamiento —considerado como un despojo por los afectados— entró en vigor el 11 de diciembre de 1923, a escasas 24 horas de que el gobernador Carrillo Puerto se viera obligado a huir precipitadamente de Mérida ante la asonada delahuertista que en brevísimo tiempo derrocó a su gobierno (Sánchez, 1991: 82).

Así mismo, la Ley de Revocación del Mandato Público, expedida el 6 de diciembre de 1923 mediante el decreto núm. 413, establecía que el mandato o poder público confiado al gobernador, a los diputados estatales, a los Magistrados del Tribunal Superior de Justicia y

¹ Para una caracterización general de este gobierno, véanse: Espadas, 2010, cap. I: 34-37; Sandoval y Mantilla, 1994: 109-174; Betancourt y Sierra, 1989: 177-188; Paoli, 1988; para un panorama general del conflicto político-ideológico, véase Espadas, 2010, cap. III: 73-104.

² *D.O.*, núm. 7977, 31 de octubre de 1923, pp. 3-4.

a los concejales y presidentes municipales, podía ser revocado por los ciudadanos que hubiesen concurrido para elegirlos.³

Esta Ley de Revocación fue considerada por algunos actores sociales como un instrumento para el manejo dictatorial de la cosa pública y para mantener más disciplinados a los miembros de los Poderes Legislativo y Judicial o de los Ayuntamientos, ya que:

Cualquier componente de la Legislatura, Magistrado del Tribunal Superior de Justicia o miembro de los Ayuntamientos que no acatara las órdenes del Ejecutivo y Presidente del "Partido Socialista del Sureste", estaba expuesto a encontrarse con una manifestación popular que pediría la revocación de su mandato y de esta manera quedaba legalizada —según el entender del Ejecutivo— la separación del rebelde (Gamboa, 1943: 304).

Por otra parte, en esta etapa del desempeño del gobierno carrillista, el nepotismo había sentado sus reales en las bases políticas del mismo. La maquinaria gubernamental y partidaria estaba totalmente controlada por la familia Carrillo Puerto: en la Liga Central de Resistencia, el gobernador Felipe era el presidente y su hermano Benjamín fungía como secretario general; en la Tesorería General del Estado el titular era Eraclio Carrillo Puerto y el yerno de Felipe, Javier Erosa, era contador y cajero; en los Ferrocarriles Unidos de Yucatán fungía como tesorero Gualberto Carrillo Puerto y el jefe de la Policía Montada era Wilfrido Carrillo Puerto. El abogado Manuel Solís Aguilar, cuñado del gobernador, era juez Tercero de lo Penal, y en el Consejo Directivo de la Comisión Exportadora de Yucatán estaba Pedro Palma Puerto, cuñado de Felipe Carrillo. Por añadidura, la hermana, Elvia Carrillo Puerto, desplegaba una importante labor política, ideológica y legislativa (Gamboa, 1943: 270).

Es un hecho plausible que la dimensión del nepotismo alcanzada en el régimen de Partido-Gobierno encabezado por Felipe Carrillo Puerto, contribuyó de manera sustancial al enconamiento de las pasiones, conflictos y desórdenes, surgidos al calor del ejercicio del poder y sus concomitantes derivaciones perniciosas, como el tráfico de influencias y la obtención de beneficios, aspectos éstos que han sido recurrentemente soslayados en la producción historiográfica referida al gobierno carrillista.⁴

En este complejo escenario, prevalecía en el campo educativo un ambiente de gran turbulencia política e ideológica con motivo de la implementación de la escuela racionalista como política educativa oficial. Las escuelas rurales habían desarrollado una importante tarea de alfabetización en el campo, obteniéndose apreciables resultados. Sin embargo,

³ D.O., núm. 8,007, 6 de diciembre de 1923 (supl.).

⁴ Para un análisis del clima de violencia, desórdenes y conflictos que se abrió paso durante el gobierno de Carrillo Puerto, véase Mantilla, 2012; así mismo, Gamboa, 1943: 288–291.

[...] intensificaron su carácter de centros de insulsa y punible demagogia. En Mérida, el Departamento de Educación Pública era un foco de politiquería en el que los inep-tos desplazaban a los maestros de vastos conocimientos, encanecidos algunos de ellos en la ímproba tarea de enseñar al niño los eternos principios de la moral y de la ciencia. Las teorías comunistas no eran comprendidas ni por los mismos que trataban de implantarlas y sus manifestaciones se reducían al robo, al asalto, al incendio y al asesinato que el Gobierno fomentaba con la impunidad más cínica y desconsoladora [...] (Gamboa, 1943: 304-305).

Debe precisarse que la escuela racionalista⁵ ya había alcanzado una fuerza significativa a nivel regional, llegándose a constituir en una alternativa crítica frente a las tendencias y modelos educativos impulsados desde el centro del país. En esta tesitura, la tensión generada entre el centro y el Estado derivada de la implementación de esta corriente como política educativa en la enseñanza básica, propició que la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de José Vasconcelos, se opusiera a dicha implementación por distintos medios, entre los cuales destacó la merma intencionada de los apoyos presupuestales durante el periodo 1922-1923, circunstancia que en los hechos comenzó a amenazar la viabilidad y la existencia misma de la escuela racionalista (Espadas, 2010: 102).

Aunado a lo anterior, había concluido el auge de la producción henequenera, principal actividad económica que generaba importantes ingresos a la entidad. De esta manera, el gobierno estatal fue quedando en condiciones de extrema debilidad financiera, situación que lo obligó a realizar diversas negociaciones con el gobierno federal para obtener subsidios y préstamos destinados a pagar los salarios del magisterio.

⁵ La escuela racionalista fue la tendencia educativa que se abrió paso en Yucatán desde inicios del siglo xx, la cual fue adoptada como política educativa en el nivel básico de la enseñanza durante el gobierno de Carrillo Puerto. Su principal impulsor e ideólogo fue el profesor José de la Luz Mena Alcocer (véase Espadas, 2011: 29-36).

Entre los principios en que se fundaba esta corriente, cabe destacar los siguientes: a) al intelectualismo libresco, repetitivo y memorístico se le opone el integralismo en forma sinérgica, o sea, el desarrollo de todas las actividades vitales del individuo; b) al verbalismo hablado o escrito se le opone el naturalismo o realismo pedagógico, por medio de la observación directa de la realidad, de la acción y del trabajo; c) contra el autoritarismo, que destruye la espontaneidad y la iniciativa del niño, propone la autoeducación, el gobierno de sí mismo y el desarrollo natural del niño mediante ambientes apropiados; d) frente al automatismo o ejecución mecánica por parte del niño de actos ordenados por el maestro, propone la libre manifestación de las actividades congénitas del niño; el maestro debe contribuir a la formación de ambientes más adecuados al desarrollo biogénético del niño; e) ante el aislamiento respecto de la vida, propio de la "escuela cárcel", se opone el natural desbordamiento de las actividades infantiles dentro y fuera de la escuela; f) al individualismo egoísta de la escuela actual, que prohíbe y castiga la ayuda mutua, opone la solidaridad, la vida común, la socialización y la cooperación; g) frente a la separación de los sexos, propios de la vida conventual, opone la coeducación sexual y la escuela mixta; h) al laicismo o neutralidad ante el conflicto entre la religión y la ciencia, opone la decidida extirpación de los prejuicios teológicos que obstruyen el desarrollo espontáneo de las energías naturales al querer subordinarlas a un mundo sobrenatural y fantástico; i) la moral es una función social que no puede estar subordinada a los dogmas religiosos (Mena, 1986: 132-135).

Una de las consecuencias directas de la precariedad económica que afectaba al Estado y a los municipios, fue que la escuela racionalista —concebida como elemento impulsor del conjunto de reformas sociales contempladas en el proyecto carrillista— no pudo alcanzar sus objetivos y se volvió inoperante en la práctica, debido a que no fue posible establecer las escuelas con las instalaciones y características requeridas por los postulados de dicha corriente (Durán, 2005: 62).

En este difícil contexto de escasez económica y de intensa confrontación político-ideológica, Carrillo Puerto intentaba proteger los recursos destinados a la educación primaria. Así, mediante el decreto núm. 406 se asignó el presupuesto del Ramo Educación Primaria para el periodo comprendido entre el 1 de octubre y el 31 de diciembre de 1923, por un importe total de \$ 229,505.64, observándose que de este monto se destinaron \$ 4,306.52 para el sostenimiento de la Escuela Racionalista "Francisco Ferrer Guardia", que funcionaba con nueve profesores, un conserje, tres mozos de oficio y un velador.⁶

También, se continuó con el nombramiento de más profesores, a través del Consejo de Educación Primaria.⁷ De esta manera, con fecha 17 de noviembre de 1923 se nombraron ocho maestros para las escuelas de Progreso y 10 para distintas localidades como Tinum, Calotmul, Hunucmá, Baca y Peto.⁸ Igualmente, el 21 de dicho mes se expedieron despachos a ocho profesores para desempeñarse en las escuelas de Temozón, Peto, Ticul y Seyé;⁹ el día 27 se nombraron otros seis docentes¹⁰ y el día 30 de noviembre, ocho maestros fueron asignados a localidades del interior del estado, como Loche, Panabá, Valladolid, Río Lagartos y Tzucacab, anunciándose en esta misma fecha la apertura de nuevas escuelas primarias en las colonias Esperanza y Miraflores de la ciudad de Mérida.¹¹

Respecto a las estadísticas escolares, los datos al mes de diciembre de 1923 ofrecen una idea general sobre la dimensión que tenía el incipiente sistema de enseñanza yucateco en el nivel de la educación primaria. En el estado operaban 17 departamentos administrativos, a saber: Mérida (ciudad), Mérida (municipio), Sotuta, Temax, Espita, Ticul, Hunucmá, Peto, Tekax, Tizimín, Motul, Izamal, Progreso, Maxcanú, Acanceh, Tixkokob y Valladolid.

En el sector de la enseñanza pública funcionaban 374 escuelas (242 urbanas y 132 rurales), que eran atendidas por un total de 785 profesores. La inscripción global para esa fecha

⁶ *D.O.*, 7 de noviembre de 1923, núm. 7,983. (supl.).

⁷ Mediante el decreto núm. 16 expedido con fecha 25 de febrero de 1922, el gobernador Carrillo Puerto determinó la supresión del Departamento de Educación Primaria, estableciéndose en su lugar el Consejo de Educación Primaria, órgano del cual iban a depender las escuelas primarias y rurales del estado. Este Consejo estaba integrado por un representante del gobierno federal, otro del gobierno del estado y uno más de los Ayuntamientos estatales. (Véase: *Ordenamientos escolares de carácter racionalista, 1922: 39-42.*)

⁸ *D.O.*, 21 de noviembre de 1923, núm. 7,994, p. 3.

⁹ *D.O.*, 23 de noviembre de 1923, núm. 7,996, p. 3.

¹⁰ *D.O.*, 29 de noviembre de 1923, núm. 8,001, p. 4.

¹¹ *D.O.*, 3 de diciembre de 1923, núm. 8,004, p. 4.

era de 32,098 alumnos, con una asistencia media diaria de 24,337 alumnos, esto es, un índice de asistencia regular del 75.8% de los inscritos.¹²

Las escuelas urbanas funcionaban en las principales cabeceras municipales de la entidad y en las localidades de considerable concentración demográfica. En la ciudad capital de Mérida había 28 establecimientos de este tipo y en el resto de este municipio operaban otras 12 escuelas, reuniendo un total de 40 para esta demarcación. La mayor parte de estos centros escolares —202 en total— daban servicios en los demás departamentos administrativos. Las escuelas rurales se ubicaban en las localidades de menor densidad demográfica. Funcionaban 132 de estas escuelas en todo el Estado, concentrándose 29 en el municipio de Mérida. En cuanto a la educación privada, para diciembre de 1923 se consigna que existían 23 escuelas primarias urbanas (21 diurnas y 1 nocturna), en las que laboraban 133 profesores. Las escuelas particulares tenían una inscripción total de 3,070 alumnos, con una asistencia media diaria de 2,628 educandos, lo que representa el 85.6% de los inscritos.¹³

Con relación a los sucesos que propiciaron la caída del gobierno de Carrillo Puerto, cabe señalar que a nivel central se vivía un clima de gran tensión política y militar, la cual derivaba de los agudos conflictos surgidos entre los diferentes grupos que se disputaban la sucesión del Presidente Obregón. La profundización de estas diferencias condujo a un levantamiento militar encabezado por el secretario de Hacienda, Gral. Adolfo de la Huerta, quien se oponía firmemente a la imposición del Gral. Plutarco Elías Calles —secretario de Gobernación— como candidato oficial para suceder a Obregón. De esta manera, el enconamiento de la disputa por la sucesión presidencial en 1923 condujo al cisma del triunvirato militar sonorenses que dirigía y controlaba al país.

En el caso de Yucatán, ya desde marzo de 1923 el gobernador Carrillo Puerto había expresado abiertamente su apoyo a la precandidatura del general Calles, impulsada por el presidente Obregón, posición que terminó colocándolo como franco adversario de esta sublevación (Gamboa, 1943: 288).¹⁴

El movimiento antiimposicionista dio inicio el 3 de diciembre de 1923, cuando el general Guadalupe Sánchez, jefe de Operaciones Militares en Veracruz, desconoció al gobierno de la República encabezado por Obregón, proclamando como Jefe Supremo de la Revolución a Adolfo de la Huerta. Este pronunciamiento fue secundado por otros jefes de operaciones militares en varias regiones del país, como Enrique Estrada en Jalisco y Antonio I. Villarreal en

¹² *D.O.*, 7 de junio de 1924, núm. 8,036, pp. 4-5. Departamento de Educación Primaria. Datos estadísticos escolares al mes de diciembre de 1923.

¹³ *Idem.*

¹⁴ Véase asimismo la carta que con fecha 5 de marzo de 1923 dirige Carrillo Puerto a Elías Calles (Macías, 1995: 482-485).

Nuevo León y Tamaulipas. Igualmente se sumaron al movimiento prominentes estrategias militares, entre los cuales destacan Salvador Alvarado y Cándido Aguilar (Castro, 1990: 187).

Las fuerzas militares federales acantonadas en Yucatán, que estaban encabezadas desde el 18 de marzo de 1923 por el coronel Juan Ricárdez Broca, también secundaron la rebelión delahuertista. Mediante una asonada militar iniciada el 12 de diciembre de 1923, este jefe castrense, quien comenzó a ostentar el grado de General, desconoció al gobierno de Felipe Carrillo Puerto y se proclamó gobernador y comandante militar del estado.

Los golpistas hicieron publicar el 15 de diciembre un manifiesto dirigido "Al pueblo yucateco", en el que expresaban:

Seguros estamos de que en la conciencia del pueblo yucateco radica la convicción de que el Poder Público, desde el triunfo del llamado Partido Socialista, ha estado en manos de éste como si no hubiera vencido, en la lid electoral honrosa, a los partidos adversarios suyos, sino a los enemigos nacionales, y como si el Estado entero hubiera quedado arrollado a sus plantas.¹⁵

Los rebeldes acusaron a los directivos y gobernantes del PSS de no haber ajustado sus actos de servidores públicos a reglas de conducta legal y patriótica; así mismo, les recriminaban que al haberse adueñado de la administración estatal, lo habían llevado a la ruina política y económica, sometiendo a innumerables personas a múltiples vejámenes, atropellos y atentados por el sólo hecho de ser considerados como enemigos de la administración socialista. Además, les reprochaban estar trabajando de consuno con el gobierno federal para lograr la imposición del Gral. Calles como candidato presidencial, poniendo en el triunfo de la candidatura de éste "[...]todas sus esperanzas de posesión ilimitada y absoluta de la administración local, y con esa posesión la satisfacción de todos sus apetitos, de todas sus concupiscencias".¹⁶

Los autores del manifiesto concluyen que, ante tales circunstancias, habían decidido asumir las riendas de la administración civil y del funcionamiento de los servicios públicos, tras señalar que con el conocimiento expreso del Jefe Supremo de la Revolución, Adolfo de la Huerta,

[...] nuestro General, señor Juan Ricárdez Broca, queda designado Jefe Superior del Estado de Yucatán y se le confieren cuantos poderes sean necesarios para que, además de sus poderes necesarios y de su mando militar, organice el despacho de los negocios civiles, la administración de la justicia dentro de la más serena independencia, la administración de los municipios y la de todas las instituciones de que dependen la

¹⁵ Manifiesto "Al pueblo Yucateco", en *D.O.*, núm. 8,013, 15 de diciembre de 1923, pp. 1-3.

¹⁶ *Idem.*

producción y la riqueza, adoptando cuanto sea pertinente de los organismos y leyes existentes y dictando las órdenes, las disposiciones y las leyes que las necesidades públicas sugieran o demanden...¹⁷

En las últimas horas de su gobierno, y ante la confirmación de que la rebelión delahuertista había estallado en el puerto de Veracruz, Carrillo Puerto logró que, por el término de 90 días, el Congreso local le concediera facultades extraordinarias en los ramos de Hacienda y Guerra, de acuerdo con el decreto núm. 419 expedido con fecha 7 de diciembre de 1923 por el propio Ejecutivo estatal.¹⁸

En ejercicio de las atribuciones excepcionales de que fue investido, el gobernador Carrillo Puerto realizó desesperados esfuerzos para hacerle frente a la inminente rebelión militar, entre los que destacan la compra de armas en los Estados Unidos y la emisión de diversas órdenes y llamados de carácter administrativo, político, organizativo y militar girados a los Ayuntamientos y a las Ligas de Resistencia del Partido Socialista del Sureste. Estas acciones no fueron suficientes ni efectivas para contener el movimiento rebelde, lo que propició la desbandada de sus partidarios y el colapso final de su gobierno.¹⁹

El levantamiento delahuertista en Yucatán culminó con la violenta caída del gobierno socialista y el fusilamiento del gobernador constitucional y varios de sus colaboradores; esto último ocurrió en la madrugada del 3 de enero de 1924. Junto a Felipe fueron ejecutados en forma sumaria sus hermanos Benjamín, Wilfrido y Edesio, así como el presidente municipal de Mérida, Lic. Manuel Berzunza, además de Antonio Cortés, Rafael Urquía, Cecilio Lázaro, Daniel Valerio, Marciano Barrientos, Pedro Ruiz, Francisco Tejeda y Julián Ramírez (Gamboa, 1943: 358-359).

Durante el gobierno militar de facto, el Gral. Ricárdez Broca concentró todos los poderes, socavando abruptamente el endeble orden constitucional que aún prevalecía en las últimas semanas del gobierno de Carrillo Puerto.

En efecto, el 14 de diciembre de 1923 fue disuelto el Ayuntamiento constitucional de Mérida, el cual fue sustituido por una Junta de Administración Civil designada por Ricárdez

¹⁷ *Idem.* Entre los firmantes del manifiesto, de fecha 13 de diciembre de 1923, figuran el propio Ricárdez Broca, los coroneles Hermenegildo Rodríguez y Cástulo Arenas, así como los tenientes coroneles Luis Estrada, Juan Israel Aguirre, Ángel González y Javier Valle.

¹⁸ *D.O.*, 10 de diciembre de 1923, núm. 8,010, p. 3.

¹⁹ Véase Gamboa, 1943: 344-347. Sobre estas últimas acciones de Carrillo Puerto, su huida de la capital, su apresamiento y final fusilamiento, véase Bolio, 1967: 171-187.

A pesar de lo anterior, el gobierno estatal se dio tiempo para emitir una severa condena al levantamiento militar delahuertista. Véase el editorial titulado "Traición y deshonra", en: Alcance al núm. 8,010 del *D.O.*, 10 de diciembre de 1923.

Broca, la cual estaba presidida por Benito Ruz y tenía como vocales a Pedro Alcocer, E. Murillo, A. Peniche, Aristarco Acereto y Max Vadillo, y como secretario a G. Molina Font.²⁰

Así mismo, mediante el decreto núm. 4 de fecha 17 de diciembre del propio año, Ricárdez Broca suspendió la actuación de los Tribunales de Justicia, dejando sin efecto todos los juicios o procedimientos en curso, "[...] hasta la fecha en que queden restablecidos los Tribunales de Justicia del Estado".²¹

Los Ayuntamientos del interior del estado también fueron disueltos con celeridad, siendo sustituidos por concejos municipales designados por el gobernador y comandante militar Ricárdez Broca.²²

En su arremetida contra las estructuras políticas del gobierno anterior, el régimen militar, mediante el decreto núm. 6 de fecha 22 de diciembre de 1923, proscribió y declaró "[...] ilegítimas y fuera de toda protección legal a las Asociaciones, Sindicatos, Ligas y demás agrupaciones de cualquier clase que no funcionen dentro de los moldes que fijan los preceptos de la Constitución". El gobernador alegaba que la Constitución de 1917 consagraba la libertad del trabajo individual, la cual había sido violentada al ejercer el PSS una presión arbitraria y atentatoria para que todos se constituyeran en Ligas, "[...] so pena de ser perseguidos en sus personas e intereses los que tal cosa no hicieran, quedando descalificados y repudiados en todos los centros de trabajo...". De esa manera, se determinaba en dicho ordenamiento que cesaba el predominio que habían tenido las llamadas Ligas de Resistencia en su relación con las diversas entidades oficiales, y se garantizaba la libertad de trabajo y asociación para patrones y trabajadores.²³

La medida coactiva mencionada líneas arriba fue complementada con el decreto núm. 9 de fecha 31 de diciembre de 1923, a través del cual se ordenaba la clausura, hasta nueva orden, de todos los centros de propaganda político-electoral que había en el estado, a fin de evitar la constante reunión de núcleos populares. Para tal efecto, se facultaba a la Inspección General de Policía para que realizara la clausura inmediata de los centros en cuestión.²⁴

Para dejar de suplantar a todos los demás poderes constituidos, el gobierno militar declaró nulas las elecciones de diputados al Congreso del estado realizadas el 18 de noviembre de 1923, con miras a integrar la XXVIII Legislatura. En dicho proceso habían resultado

²⁰ *D.O.*, núm. 8,014, 17 de diciembre de 1923, p. 1. Comunicado "A los vecinos del Municipio de Mérida", de fecha 14 de diciembre de 1923, en el que se indica que los firmantes habían sido designados por el C. Gobernador y Comandante Militar del Estado para integrar la Junta de Administración Civil de la Ciudad de Mérida.

²¹ *D.O.*, núm. 8,015, 18 de diciembre de 1923, p. 2.

²² *D.O.*, núm. 8,016, 19 de diciembre de 1923, p. 2; "Componentes de Concejos Municipales". El C. Gobernador y Comandante Militar expidió nombramientos para los concejos municipales de Sotuta, Espita, Ticul y Cansahcab.

²³ *D.O.*, núm. 8,020, 24 de diciembre de 1923, pp. 1-2.

²⁴ *D.O.*, núm. 8,027, 1 de enero de 1924, p. 3.

electos Edesio y Elvia Carrillo Puerto, hermanos del derrocado gobernador, así como la profesora Raquel Dzib, también adicta al carrillismo (Gamboa, 1943: 302).

El desconocimiento de las mencionadas elecciones lo hizo el régimen delahuertista mediante el decreto núm. 10 de fecha 29 de diciembre de 1923, en el cual se alegaba que aquellos comicios se habían llevado a cabo con irregularidades y notorias coacciones, perdiendo así legitimidad las personas que aparecieron favorecidas por el voto popular.²⁵

El citado ordenamiento también indicaba que los seis magistrados integrantes del Tribunal Superior de Justicia —nombrados por el Congreso del estado según la Constitución Política de aquella entidad—, cesaban en sus funciones y que serían sustituidos por quienes habría de nombrar el gobernador y comandante militar.²⁶

Crisis de la educación primaria y respuestas de los actores sociales

Las urgencias económicas del gobierno estatal delahuertista condujeron a la adopción de diversas medidas y acciones orientadas a la captación forzada de recursos para su mantenimiento y para apoyar al movimiento antiimposicionista encabezado por Adolfo de la Huerta, el cual había adoptado el lema "Soberanía Nacional y Constitución". Estas disposiciones terminarían por afectar gravemente al precario sistema educativo.²⁷

En referencia a la marcha de la educación, el régimen *de facto* había enviado una aparente señal para tranquilizar a la comunidad magisterial, ante los temores e incertidumbres que se generaron a raíz de la abrupta llegada del nuevo gobierno. De esta manera, con fecha 13 de diciembre de 1923 se emite una "Disposición sobre empleos de educación pública", en la cual se explicitaba que "[...] todos los directores, profesores y empleados de las escuelas superiores y de las escuelas primarias del estado continuarán en el desempeño de sus respectivos cargos, mientras este Gobierno dicta las disposiciones que juzgue convenientes".²⁸

²⁵ *Ibidem*, pp. 4-5.

²⁶ *Idem*.

²⁷ Véase *D.O.*, núm. 8,024, 28 de diciembre de 1923, pp. 3-4. Decreto núm. 7 mediante el cual se impone al henequén en rama un impuesto de exportación de \$ 0.02 Oro Nacional por kilogramo, recursos que servirían para "el sostenimiento de los gastos extraordinarios que la Revolución demanda...". Este gravamen sería cobrado en la Aduana de Progreso previamente al embarque del producto y se haría efectivo a partir del 1 de enero de 1924.

Así mismo, véase *D.O.* del 30 de diciembre de 1923, Edición Extraordinaria, p. 3. El jefe de Hacienda del gobierno delahuertista cita a una larga lista de ciudadanos, para que en un plazo de 24 horas procedan a ingresar un Empréstito de Guerra solicitado por el Jefe Supremo de la Revolución, Adolfo de la Huerta, advirtiéndoseles que de no hacerlo el Gobierno Revolucionario se verá obligado a aplicar otras medidas para garantizar la obtención de dicho Empréstito.

Para mayor abundancia sobre las vicisitudes del gobierno estatal delahuertista para la obtención de recursos económicos de manos de los comerciantes y hacendados de Yucatán, ver Sánchez, 1991.

²⁸ *D.O.*, núm. 8,013, 15 de diciembre de 1923, p. 5.

Durante el gobierno delahuertista, que fungió por apenas cuatro meses, se desempeñó como jefe del Departamento de Educación Primaria el maestro Artemio Alpizar Ruz, quien fue nombrado por el gobernador a partir del 19 de diciembre de 1923.²⁹

Durante el primer mes y medio de este gobierno, el curso de la educación —que bajo la legislación racionalista se intentaba implementar de manera azarosa en el nivel de la educación primaria—, no pareció sufrir ninguna influencia o afectación adversa, ya que se continuó con el nombramiento cotidiano de profesores y directores para hacerse cargo del funcionamiento de las escuelas.

El 23 de enero de 1924 se expidieron los despachos para profesores que impartirían clases en escuelas de Mérida y en localidades del interior del Estado como Paraíso (Maxcanú), Timucuy, Ticul, Tixkokob, Cansahcab, Acanceh, Teabo, Baca y Tixcacaltuyub, entre otros. Igualmente, se nombraron directores y directoras para diversas escuelas ubicadas en Kantunil, Tebec (Hunucmá), Chocholá, Chuchholoch (Halachó), Tixpéhual, Santa Elena, Tahdzibichén, Progreso y Conkal.³⁰

Sin embargo, con fecha 3 de marzo de 1924 se dio un grave golpe al endeble sistema educativo cuando el gobernador y comandante militar Ricárdez Broca emitió el decreto núm. 23, mediante el cual se dispuso la suspensión de los presupuestos destinados a la educación primaria y a la Universidad Nacional del Sureste.

En los considerandos del decreto se aducía que por las irregularidades prevalecientes en el mercado del henequén en rama y por la merma en otros conceptos contenidos en la Ley General de Hacienda, se habían reducido de manera extraordinaria los ingresos de la Tesorería de la entidad, razón por la cual era necesario tomar las providencias necesarias encaminadas a terminar con la desnivelación del presupuesto estatal,

[...] aunque se tengan que suspender no solamente ciertos servicios que por su naturaleza pueden desaparecer temporalmente sin graves perjuicios, sino hasta aquellos tan importantes y trascendentales como son los de la Educación Pública, y muy especialmente los de la Educación Primaria, para dejar solamente aquellos sin los cuales vendría la parálisis absoluta...³¹

De acuerdo con este drástico ordenamiento, se declaraba temporalmente suspendida la vigencia del Presupuesto de Egresos del ramo de Educación Primaria y los servicios corres-

²⁹ *D.O.*, núm. 8,016, 19 de diciembre de 1923, p. 1; Importantes nombramientos expedidos por el C. Gobernador y Comandante Militar.

³⁰ *D.O.*, núm. 8,046, 23 de enero de 1924, pp. 1-2.

³¹ *D.O.*, núm. 8,082, 6 de marzo de 1924, pp. 1-4. Decreto núm. 23. "Hasta tanto se obtiene la nivelación de los presupuestos, se suspende temporalmente la vigencia del Presupuesto de Egresos de Educación Primaria; dispónese cómo continuarán los servicios de la Universidad Nacional del Sureste, y señálase qué Partidas del Presupuesto General del Estado quedan vigentes".

pondientes. Sólo quedaron exceptuados de esta suspensión los salarios del jefe del Departamento, un escribiente y un mozo, así como las percepciones de tan sólo dos inspectores que designaría el jefe del Departamento, siempre y cuando algunas escuelas permanecieran abiertas con el apoyo de los municipios, ya que si todas ellas se hubieren cerrado, quedarían en suspenso todos los inspectores y la partida correspondiente del presupuesto.³²

Para el caso de la Universidad, el gobierno del estado apelaba a la patriótica actitud de la inmensa mayoría de sus empleados, quienes “[...] han ofrecido espontáneamente [*sic*] continuar en el desempeño de sus encargos sin estipendio alguno, hasta que se regularice el movimiento del Erario...”³³

La aplicación del decreto de referencia implicaba principalmente la suspensión de los honorarios de todo el profesorado y de los gastos de operación de las escuelas, lo que conduciría de inmediato al cierre de muchos centros educativos. En tal circunstancia, el mencionado ordenamiento dejó abierta la posibilidad de que los municipios pudieran brindar los medios para mantener abiertos algunos establecimientos escolares de su jurisdicción, previa concertación con el Departamento de Educación Primaria.

Para el caso de las escuelas que tendrían que clausurarse, el decreto citado establecía que los concejos municipales tendrían la obligación de levantar por triplicado un inventario y de mantener bajo su resguardo y protección las llaves de dichos establecimientos escolares.³⁴

Como era previsible, la suspensión del presupuesto de Educación Primaria tuvo como consecuencia inmediata la solicitud de licencia de importantes núcleos de maestros, a fin de separarse de sus labores ante la falta de sus respectivos estipendios. Igualmente se detonó la clausura recurrente de escuelas en la ciudad de Mérida y el interior del estado, propiciándose una verdadera crisis en el desarrollo de la enseñanza.

En los días previos a la entrada en vigor del decreto núm. 23, siete maestros y maestras de Mérida y cuatro del interior del estado solicitaron licencias sin goce de sueldo; así mismo, tres maestros de Mérida presentaron sus renuncias.³⁵

La crisis educacional en curso ocasionó que el jefe del Departamento de Educación Primaria solicitase angustiosamente la ayuda de las autoridades municipales y de los propios hacendados para que continuaran funcionando las escuelas de este nivel.

Así, el 8 de marzo de 1924, el maestro Alpizar Ruz dirige una circular a todos los concejos municipales del estado refiriéndoles la inminente aplicación del decreto de suspensión presupuestal, y señala que:

³² *Idem.*

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.* Los Ayuntamientos constitucionales habían sido sustituidos por Concejos Municipales por disposición del gobierno militar delahuertista (véanse notas 21 y 23).

³⁵ *D.O.*, núm. 8,083, 7 de marzo de 1924, p. 1.

Como esta suspensión traería como consecuencia inmediata la clausura de las escuelas públicas (cuya conservación es deber ineludible de todo buen yucateco), si las autoridades municipales no intervinieran oportunamente para evitar que la niñez carezca de los beneficios de la educación, este mismo Departamento excita vuestro patriotismo a fin de que toméis los acuerdos relativos para que continúen funcionando el mayor número posible de las escuelas del Municipio que dignamente representáis.

Cualquier acuerdo que cada H. Concejo tome en beneficio de la educación popular en estos momentos tan angustiosos para la escuela yucateca, será, sin duda alguna, conservado cariñosamente en los anales de nuestra historia tan pródiga en acontecimientos generosos...³⁶

Alpizar Ruz fue persistente en su apelación a los Concejos Municipales, pues los apremiaba a fin de que le remitiesen los acuerdos que hubieren adoptado con relación al sostenimiento de alguna escuela de sus respectivas jurisdicciones, por lo que les suplicaba “[...] se dignen comunicar a esta Oficina qué escuelas seguirán funcionando y en qué condiciones, a fin de proceder a su organización, dirección y vigilancia”.³⁷

El funcionario también acudió a los hacendados, solicitándoles su apoyo para el sostenimiento de las escuelas que existían en sus fincas. “Este Departamento [les decía] no vacila en dirigirse a ustedes solicitando su ayuda, ayuda que han ofrecido espontánea y generosamente no pocos hacendados, para que las escuelas rurales no dejen de funcionar”.³⁸

Algunas respuestas en sentido favorable fueron recibidas por el Departamento de Educación Primaria por parte de los dueños de las haciendas. Alonso Patrón Espadas, propietario de la hacienda Sacapuc, municipio de Motul, comunicó a las autoridades educativas que

Contribuiré con lo que sea necesario y que no omitiré esfuerzo alguno a fin de que queden en pie, en la misma forma en que han estado hasta hoy, las escuelas de esta hacienda, mientras dure la angustiosa situación económica por la que atraviesa el país en los momentos actuales.³⁹

De igual forma, hubo respuestas favorables de algunos concejos, como es el caso de la escuela ubicada en la Villa de Sotuta, cuyas autoridades municipales comunicaron a Alpizar Ruz que, conjuntamente con el Concejo y los padres de familia, los profesores habían acordado continuar prestando sus servicios, a pesar de la suspensión del presupuesto, en razón de

³⁶ D.O., núm. 8,085, 10 de marzo de 1924, p. 1.

³⁷ D.O., núm. 8,088, 13 de marzo de 1924, p. 1.

³⁸ *Ibidem*, pp. 2-3.

³⁹ *Idem*. Comunicación que le envía al jefe del Departamento de Educación Primaria de Sacapuc, municipio de Motul, referida a la determinación tomada por el propietario de dicha hacienda para que no se interrumpen los servicios de los establecimientos educacionales existentes en la misma finca.

lo cual se señalaba que el Concejo decidió destinar 10 centavos mensuales por cada habitante desde 18 años de edad, para que este recurso fuese distribuido en partes iguales entre los profesores de la escuela.⁴⁰

Para el caso del municipio de Mérida, la Junta de Administración Civil acordó sostener todas las escuelas de esta jurisdicción, a fin de que no se clausurara ningún establecimiento educacional. Para tal efecto, el jefe del Departamento de Educación Primaria, Artemio Alpizar Ruz, presentó a este órgano de gobierno un proyecto de presupuesto para el sostenimiento de dichos planteles, el cual, toda vez que fue objeto de un estudio concienzudo, resultó aprobado por la Junta:

Con un gesto de verdadero patriotismo, los miembros de la Junta de Administración se comprometieron solemnemente a poner todos los medios a su alcance para que el municipio (sin necesidad de nuevas contribuciones) no carezca de los fondos necesarios para el sostenimiento del importante ramo de educación, mientras pasan los especialísimos momentos de aflicción pecuniaria en que se encuentra el Erario del estado.⁴¹

En la misma sesión, las autoridades municipales de Mérida acordaron organizar kermeses, novilladas y otras diversiones lícitas para allegarse fondos, con el fin de que “[...] la sociedad tenga oportunidad de contribuir con su contingente pecuniario a la realización del nobilísimo fin de sostener los centros docentes del Municipio”.⁴²

No obstante lo anterior, a lo largo de esta corta pero intensa crisis educacional, la falta de pago de los salarios del profesorado de primaria se mantuvo como el problema central de dicha crisis.

Siempre sobre la situación de Mérida, los maestros se reunían para deliberar cuál iba a ser la actitud a asumir con motivo del decreto de suspensión del presupuesto. Así, varios maestros de este municipio, encabezados por Concepción Muñoz de L. y Adolfinia Valencia de A., se reunieron en el local de la Escuela “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en la ciudad de Mérida, a efecto de estudiar el mencionado decreto. Tras una larga discusión, dirigida a solicitud de los presentes por el profesor Prudencio Patrón P. y en la que prevaleció la fraternidad y se expresaron sentimientos altruistas, “[...] se acordó que las escuelas de esta ciudad continúen abiertas y los maestros trabajando en ellas sin estipendio alguno”.⁴³

⁴⁰ *D.O.*, núm. 8,089, 14 de marzo de 1924, p. 4. La Escuela de la Villa de Sotuta no se clausurará.

⁴¹ *La Revista de Yucatán*, 11 de marzo de 1924, p. 1.

⁴² *Idem.*

⁴³ *Idem.*

En los días que siguieron a la aplicación de la suspensión presupuestal, importantes núcleos de profesores adscritos a Mérida y a localidades como Chuburná, Kinchil, Dzemul, Ixil, Temax, Cuncunul, Ticum y Ticul, entre otras, se ofrecieron voluntariamente a continuar trabajando sin recibir ninguna retribución económica. Igualmente, los propietarios de las fincas de Chochó, Santa María Chi, San Francisco y San Antonio Chi, ofrecieron sostener las escuelas de sus haciendas, en tanto que los concejos municipales de Mérida, Sotuta, Cuzamá, Samahil, Motul, Dzidzantún, Suma, Conkal y Temozón, también se comprometieron al sostenimiento de los centros escolares ubicados en sus demarcaciones.⁴⁴

Los compromisos de diversos actores referidos al sostenimiento de las escuelas se continuaron dando, lo cual expresa el énfasis y la atención que el maestro Alpizar Ruz le ponía a esta delicada cuestión. En la localidad de Dzilam González, de la región costera del estado, el Concejo citó a numerosos habitantes de la misma, quienes acordaron contribuir mensualmente con aportaciones de \$1.00, \$1.50 y \$2.00 para ayudar a los profesores de esta comunidad.⁴⁵

Maestros de las escuelas rurales de Uayalceh, Mukuyché, Xcumpich, Tzcalá, Sihó y Opichén, así como de las escuelas urbanas de Kanasín, Hocobá, Progreso, Yobaín y Caucel, ofrecieron continuar laborando sin recibir remuneración alguna. A tal disposición se sumó el apoyo de las autoridades municipales de Mocochoá, Yaxkukul, Tixkokob, Acanceh, Teya, Dzilam de Bravo y Chapab, a fin de que las escuelas de sus respectivas jurisdicciones prosiguieran sus labores.

De igual forma, los señores Fernando Cervera y el doctor Fernando Molina, dueños de las haciendas Yaxcopoil y Sodzil, respectivamente, ofrecieron ayuda para el sostenimiento de las escuelas ubicadas en sus propiedades.⁴⁶

La actitud estoica de muchos maestros en favor de la enseñanza, al seguir aportando su labor formativa sin recibir estipendios, concitó reacciones favorables tanto en Mérida como en las poblaciones del interior del estado, haciendo que los diferentes actores sociales impulsaran diversas medidas solidarias para allegarse recursos económicos, con el fin expreso de contribuir a la sobrevivencia de los mentores.

De esta manera, se consigna que el 12 de marzo de 1924 se llevó a cabo una gran matiné en el Teatro Peón Contreras, a beneficio del profesorado de este municipio, la cual dejó una ganancia neta de \$332.23, cantidad que se entregaría a los profesores de primaria.⁴⁷

En el municipio de Motul se adoptaron medidas destinadas a atender la emergencia educativa. Integrantes del concejo municipal, padres de familia y el profesorado acordaron fundir los dos colegios existentes en uno sólo, donde trabajarían los siete maestros bajo la

⁴⁴ *D.O.*, núm. 88,091, 17 de marzo de 1924, p. 2.

⁴⁵ *La Revista de Yucatán*, 14 de marzo de 1924, p. 4.

⁴⁶ *D.O.*, núm. 8,093, 19 de marzo de 1924, p. 1.

⁴⁷ *La Revista de Yucatán*, 14 de marzo de 1924, p. 2, y 16 de marzo de 1924, p. 2.

dirección de la señora Elvira Carrillo. Dado que no se contaba con fondos municipales, se convino en reunir cada mes algunos recursos entre los particulares, padres de familia y con las fiestas que se organizaran, a fin de apoyar económicamente al profesorado. Incluso el señor Ernesto Ordóñez, propietario del carrusel instalado en la Alameda de la localidad, ofreció la función de una noche para beneficio de los maestros.⁴⁸ También se organizó una función en el Teatro Motul, cuyos ingresos serían para beneficio de los maestros de la Escuela "Roque Jacinto Campos".⁴⁹

En otro municipio de relevancia, Valladolid, también se movilizaron los actores sociales interesados en hacer frente a la contingencia educacional. El coronel Francisco Gutiérrez, comandante militar, convocó a una reunión a todos los profesores de instrucción pública pertenecientes a este municipio, con el objeto de conocer su actitud respecto al cierre de las escuelas y para poder dar cuenta al jefe del Departamento respectivo. Algunos profesores ofrecieron seguir trabajando gratuitamente la mitad del tiempo acostumbrado, pero otros manifestaron que no podían hacerlo por tener que proporcionarse el sustento.⁵⁰

Muchas escuelas continuaron funcionando gracias al trabajo voluntario de sus profesores, a las aportaciones de los padres de familia para ayudar a los mentores y a los apoyos que algunos concejos municipales lograron canalizar para tal efecto. El Departamento de Educación Primaria reportaba que los planteles de Izamal, Ticul, Xocchel, Chicxulub Pueblo y Mama seguirían laborando porque los profesores ofrecieron sus servicios gratuitamente. Además, las escuelas de Cacalchén y Muxupib continuarían teniendo clases por un convenio concertado entre los profesores y los padres de familia, en tanto que los centros escolares ubicados en las fincas de Yaxkukul, Sanlahtah y Cacao se mantendrían abiertos en razón de los apoyos ofrecidos por los dueños y administradores de las mismas.⁵¹

En una de las escuelas más representativas de Mérida, la "Nicolás Bravo", ubicada en el barrio de Santiago, se organizaron diversos actos como funciones de teatro, cine, etc., los cuales arrojaron resultados loables, reconociéndose que "[...] la difícil situación pecuniaria que atraviesa el profesorado yucateco ha causado profunda impresión en el ánimo popular, y todos, dentro de su medio de acción, han procurado llevar alivio a esa situación...".⁵²

Hubo otros apoyos económicos que se canalizaron por diversas instancias, como fue el caso de la compañía Ferrocarriles Unidos de Yucatán, cuyo Consejo de Administración determinó contribuir, a solicitud del jefe del Departamento de Educación Primaria, con \$300.00 mensuales para el sostenimiento de la Escuela Núm. 9 "Belén de Zárrega", ubicada en la

⁴⁸ *Ibidem*, 19 de marzo de 1924, p. 4.

⁴⁹ *Ibidem*, 21 de marzo de 1924, p. 4.

⁵⁰ *Ibidem*, 20 de marzo de 1924, p. 4.

⁵¹ *Ibidem*, p. 2.

⁵² *Ibidem*, 31 de marzo de 1924, p. 4.

ciudad de Mérida, en la cual estudiaba la gran mayoría de los hijos de los trabajadores de dicha empresa.⁵³

La disposición estoica de muchos profesores para trabajar voluntariamente, llegó a concitar expresiones de intensa solidaridad hacia el magisterio a través de la prensa. En un emotivo editorial titulado "¡Pobres Maestros!", G. C. Chuc Peraza expresaba:

Muy digna de toda consideración es la actitud que los maestros de escuela han asumido en estos últimos meses con motivo de adeudárseles varias decenas de sueldos que el Erario no ha podido saldar por circunstancias conocidas...

Hemos sido testigos de escenas dolorosas acaecidas entre estos forjadores de cerebros que se han encontrado ya con la soga arriba de las narices; escenas que podrían conmovir el alma del más empedernido enemigo, al ver los instantes de dolor que muchos han experimentado al volver a sus casas sin llevar el pan para sus amados hijos y con la esperanza del día perdida después de escuchar con amargura la frase sentenciosa de NO HAY DINERO...

Si a esto sumamos algunas otras calamidades, como son las de que el tendero de la esquina ya no les fía ni el café; en el molino tampoco se les fía la masa y lo mismo que en el mercado, porque se sabe que son maestros de escuela, llegamos a la conclusión de que estos luchadores no tienen derecho a la vida... ¿Cómo pueden vivir si ya no tienen ni qué vender o empeñar? [...].

Pues a pesar de todas estas calamidades, vicisitudes y de tantos sufrimientos, aún vemos que los maestros no han faltado un solo día al cumplimiento de sus deberes. Somos testigos de que no han abandonado sus clases, procurando asistir las más de las veces hasta con el estómago vacío. ¿Se requiere más abnegación, mayor humildad y más obediencia y respeto al cumplimiento del deber que los que ahora proporcionan los maestros en momentos supremos?⁵⁴

El editorial concluía con una solicitud de un poco más de consideración y de respeto para los maestros, procurando estimularlos y enaltecerlos siempre, en lugar de contribuir a precipitarlos en el desprecio y el desprestigio.

La crisis educacional llegó a expresarse incluso con medidas de franca austeridad, como fue el caso de las indicaciones dadas por Alpizar Ruz a los profesores del interior del Estado, cuyo tenor es el siguiente:

A fin de evitarles todo gasto que por más pequeño que sea, resulte oneroso en los actuales momentos, este Departamento les manifiesta que se sirvan remitir los datos estadísticos sin oficio de remisión y sin sobre, adhiriendo en las hojas previamente

⁵³ *D.O.*, núm. 8,095, 21 de marzo de 1924, p. 3.

⁵⁴ *La Revista de Yucatán*, 17 de marzo de 1924, p. 3. Mayúsculas en el original.

plegadas, un timbre de dos centavos, que es el porte suficiente, según informes recabados por este Departamento de la Administración de Correos en esta ciudad.⁵⁵

A inicios del mes de abril de 1924, continuaron las medidas de los actores sociales para paliar la contingencia educacional. En el municipio de Dzitás se organizó una función teatral a beneficio de los profesores de la escuela, y en el de Mayapán, los padres de familia, vecinos y comerciantes acordaron espontáneamente aportar una pequeña cantidad cada semana destinada al sostenimiento del profesor, evitándose así la clausura de la escuela.⁵⁶

No obstante todo lo anterior, la inevitable clausura de los establecimientos escolares comenzó a alcanzar grandes dimensiones. Durante el mes de marzo de 1924 se clausuraron, entre otros, los siguientes establecimientos escolares: Cosgaya, Citilcum, Tixcacalcupul, Huhí, Tetiz y Kimbilá.⁵⁷ Así mismo, dejaron de funcionar las escuelas de Tipikal, Peto y Calotmul,⁵⁸ a las que se sumaron las urbanas de Molas, Timucuy, Chacsinkín, Hochtún, Xuenkal, Xul, Kankab y Xoy, y las rurales de San Antonio Chich, del Departamento de Izamal, y Petectunich, del Departamento de Acanceh, al igual que la escuela ubicada en Dzam, Departamento de Ticul.⁵⁹

En el municipio de Halachó se reabrió la escuela número 250, al conformarse los maestros con la cantidad que les ofrecían los padres de familia, pero se clausuraron las escuelas de Cuchhloch y Dzidzibachí. También dejaron de funcionar las escuelas ubicadas en Baca y Chacsinkín.⁶⁰

A finales del mencionado mes se clausuraron muchas escuelas del oriente del estado, como fue el caso de las establecidas en Pixoy, Yalcobá y Kanxoc, así como las ubicadas en los municipios de Chichmilá, Tixcacalcupul, Chemax, Uayma y Tinum; también cerraron las escuelas de las localidades de Xuch y Hunucú.⁶¹

Del mismo modo, dejaron de recibir clases más de 300 niños y niñas adscritos a las escuelas números 173 y 174 de Calotmul, crítica situación ante la cual podía leerse en la prensa local:

Es de lamentarse que entre los padres de familia y los maestros no se hubiese podido llegar a un acuerdo para que siguiesen funcionando aquellos establecimientos educacionales, y que el Concejo Municipal no tenga fondos para no perjudicar a la niñez.⁶²

⁵⁵ D.O., núm. 8,097, 24 de marzo de 1924, p. 1. Aviso a los señores profesores del interior del Estado.

⁵⁶ *La Revista de Yucatán*, 1924, 3 de abril, p. 4, y 10 de abril, p. 4.

⁵⁷ D.O., núm. 8,093, 19 de marzo de 1924, p. 1.

⁵⁸ D.O., núm. 8,094, 20 de marzo de 1924, p. 4.

⁵⁹ D.O., núm. 8,098, 25 de marzo de 1924, p. 1-2; D.O., núm. 8,099, 26 de marzo de 1924, p. 3 (para la última escuela mencionada).

⁶⁰ *La Revista de Yucatán*, 22 de marzo de 1924, p. 4.

⁶¹ *Ibidem*, 26 de marzo de 1924, p. 4.

⁶² *Ibidem*, 28 de marzo de 1924, p. 4; "Notas de Calotmul. Se clausuraron las escuelas".

Durante abril, último mes de existencia del gobierno delahuertista, continuó intensificándose la crisis educacional, al clausurarse las escuelas urbanas de Chichimilá y Xocén, del Departamento Administrativo de Valladolid, así como la escuela rural de Noc-Ac, del Departamento de Mérida.⁶³ Le siguieron el cierre de las escuelas urbanas de Cenotillo, Tunkás, Nacuché, Chumayel y Kantunil, así como las rurales de Ruinas de Aké, Actunkú, Holcá y Kancabá.⁶⁴

Nuevos cierres se produjeron en las escuelas de Sitalpech, Kimbilá, Opichén y la rural de Santa Cruz, de Motul;⁶⁵ igualmente dejaron de funcionar los planteles ubicados en Chunchucmil (Maxcanú) y en la Ranchería de Pelbacab (Tekax), estas últimas debido a que “[...] los profesores respectivos no encontraron ayuda de parte de nadie”.⁶⁶

También se multiplicaron las licencias y renunciaciones de maestros derivadas de la falta de pago y de la carencia de apoyo económico por parte de las instancias a las que se había pedido su contribución para retribuir, así fuera en parte, la labor del profesorado. Entonces, la autoridad educativa comunicaba que se habían concedido licencias a los profesores Gonzalo Muñoz, de la Escuela “Ana María Gallaga”, de Mérida; Juana Cervera, de la “Melchor Ocampo”; Rosa María Massó, Estela Zumárraga, Herminia Cámara, Dolores Cepeda y Víctor Echeverría, de las escuelas de Progreso; a Concepción Díaz, de la “Santiago Meneses” y a Lilia Galera, de la “José María Castillo”, ambas de Mérida, así como a Ángela Díaz Mendoza, de la escuela núm. 301 de Valladolid.⁶⁷

Se autorizaron otras licencias temporales a las maestras Rita Gamboa, de la escuela “Benito Juárez” de Mérida, y Carmela Aguilar, de la escuela núm. 226 de Progreso,⁶⁸ así como a María del Sol Flores Irigoyen, directora de la escuela rural de Xcuyún, Departamento de Tixkokob, y a Pilar Domínguez, de la escuela “María Antonia Ancona”, de Mérida, aceptándose la renuncia de Cipriano Rivas Osorno como director de la escuela urbana de Tixhualactún (Valladolid).⁶⁹

La ola de licencias continuó, al aprobarse la separación temporal de las profesoras Martina Gutiérrez, de la escuela “Morelos” de Mérida; Rosa María Cervantes y Candelaria Mendoza, directoras de las escuelas de Calotmul y Seyé; así mismo, a Zoila Vallejos, de la escuela núm. 300 de Valladolid, Petronila Arjona, de la escuela de Cansahcab, y a Guibaldo

⁶³ *D.O.*, núm. 8,104, 1 de abril de 1924, p. 1.

⁶⁴ *D.O.*, núm. 8,105, 2 de abril de 1924, p. 1.

⁶⁵ *D.O.*, núm. 8,106, 3 de abril de 1924, p. 1.

⁶⁶ *D.O.*, núm. 8,111, 9 de abril de 1924, p. 1.

⁶⁷ *D.O.*, núm. 8,105, 2 de abril de 1924, p. 1.

⁶⁸ *D.O.*, núm. 8,106, 3 de abril de 1924, pp. 1-2.

⁶⁹ *D.O.*, núm. 8,111, 9 de abril de 1924, p. 1.

López, director de la escuela núm. 248 de Maxcanú. También renunciaron los señores Augusto Prieto e Isabel Rosado, adscritos a la escuela de Yaxcabá.⁷⁰

Por otra parte, la falta de pagos a los maestros y las concomitantes penurias a las que estaban expuestos, motivó que el profesor Alpizar Ruz dirigiera una atenta súplica a los médicos y propietarios de farmacias de todo el estado, solicitándoles apoyos en consultas y medicamentos para los maestros que lo requiriesen, expresándose en los siguientes términos:

Seguramente no ignoráis que la anómala situación por la que atraviesa nuestro Estado pesa más duramente sobre los profesores de educación primaria, sobre los abnegados apóstoles que ponen los cimientos de la civilización de que muy justamente blasona Yucatán. Por esta razón, el Departamento de Educación Primaria, preocupado por la triste condición de los sufridos maestros, se dirige muy especialmente a vosotros para suplicaros que, pesando debidamente las fatales consecuencias que tendría la crisis actual entre los maestros primarios si no se les ayudara, os dignéis, los señores MÉDICOS, prestar gratuitamente vuestros servicios o cobrar los honorarios más módicos a los profesores que soliciten dichos servicios; a los señores PROPIETARIOS DE FARMACIAS, hacer el mayor descuento posible sobre el valor de las fórmulas médicas que presenten los mismos profesores para su despacho.⁷¹

Pronto obtuvo Alpizar Ruz respuesta favorable a su angustioso llamado por parte de algunos dueños de farmacias. El señor José Vales García, propietario de la droguería y farmacia “Verde” de la ciudad de Mérida, ofreció hacer a los profesores del estado y a sus familias un descuento del 50% en todas las recetas que necesitasen, “[...] siempre que el medicamento no sea de patente, cobrando por éstos los precios más módicos, y debiendo hacer constar los señores médicos al expedir una receta que es para algún profesor o alguno de sus familiares”.⁷²

De igual manera, el señor Gonzalo Esquivel, propietario de la farmacia “La Cruz Roja” (en Mérida), ofreció despachar “[...] absolutamente gratis cuatrocientas fórmulas para profesores primarios que estén en servicio [...] y cuando se trate de medicamentos de patente, cobrará los precios más reducidos”.⁷³

Los médicos organizados también respondieron afirmativamente a la apelación pública hecha por el jefe del Departamento de Educación Primaria. El 28 de marzo de 1924, los señores Pedro F. Rivas y J. M. Esquivel Fernández, presidente y secretario de la Asociación

⁷⁰ D.O., núm. 8,114, 12 de abril de 1924, p. 1.

⁷¹ D.O., núm. 8,098, 25 de marzo de 1924, p. 1. Atenta súplica del Departamento de Educación Primaria a los señores médicos y propietarios de farmacias de todo el Estado. Mayúsculas en el original.

⁷² D.O., núm. 8,100, 27 de marzo de 1924, pp. 1-2. Aviso muy interesante a los señores profesores del Estado.

⁷³ *Idem*.

Médica Mexicana, respectivamente, comunicaron al profesor Alpizar Ruz que una lista de más de 40 médicos habían acordado prestar sus servicios profesionales a los maestros de primaria que estuviesen en el ejercicio de sus funciones. "No omitimos manifestarle —señalaban— que siempre los médicos hemos tenido alta simpatía y consideración para el benemérito magisterio peninsular, y en esta virtud nos sentimos complacidos en servirlo en esta dura ocasión de malestar económico, absolutamente gratis".⁷⁴

La Sociedad Médica Yucateca, en comunicado dirigido al Departamento de Educación Primaria, ratificaba así su apoyo al Magisterio yucateco, ante la situación de emergencia que vivía la educación primaria en aquella entidad:

En la sesión reglamentaria del día primero del actual, la Asamblea [...] tomó el siguiente punto de acuerdo: Dígase al C. Jefe del Departamento de Educación Primaria que los componentes de la Sociedad Médica Yucateca, que siempre ha laborado por el bien colectivo, prestarán sus servicios profesionales a los Sres. Profesores en funciones, de manera absolutamente gratuita.⁷⁵

Restauración del orden constitucional y rumbo incierto de la educación

Apenas cuatro meses duró el gobierno de Ricárdez Broca. Por nombramiento del presidente Álvaro Obregón, el 18 de abril de 1924, el general Eugenio Martínez tomó posesión como jefe de Operaciones Militares en las entidades del sureste. Éste dirigió a los habitantes de la entidad un manifiesto señalando que se había hecho cargo de esta Jefatura con el fin de "[...] restablecer el orden constitucional y castigar severamente a los infidentes, que con su traición hicieron vacilar la estabilidad de las instituciones sociales".⁷⁶

Con esta designación se dio un paso fundamental para recuperar el control estratégico del Estado, dar fin a la rebelión delahuertista y abonar al restablecimiento del orden constitucional. La restauración del orden constitucional fue altamente conflictiva, pues se imbricó con una

⁷⁴ D.O., núm. 8,103, 31 de marzo de 1924, pp. 4-5. Entre los facultativos que se comprometieron a dar apoyo profesional a los maestros en funciones se encontraban: Salvador Preciat, José María Esquivel, Álvaro Bolio, Nicolás Cámara, José Contreras, Clodomiro González, Gregorio Madera, Álvaro Medina Ayora, Eugenio Palomo, Adolfo Rivero, Luis Urzáis, y Manuel y Benito Ruz Quijano.

⁷⁵ D.O., núm. 8,115, 14 de abril de 1924, pp. 5-6. El organismo proporciona en su comunicado una larga relación de médicos que brindarían servicio gratuito a los maestros primarios, tanto en Mérida como en Progreso, Tixkokob, Izamal, Hunucmá y Tizimín.

⁷⁶ D.O., núm. 8,119, 19 de abril de 1924, p. 1. "Manifiesto del Jefe de Operaciones Gral. Eugenio Martínez al pueblo yucateco".

aguda crisis política generada por la intensa pugna en torno a la designación del titular del Poder Ejecutivo, que completaría el periodo constitucional 1922-1926 para el que fue electo el asesinado gobernador Carrillo Puerto. Esta disputa se dirimió entre la corriente radical encabezada por Miguel Cantón, prominente ideólogo de Carrillo Puerto, y la facción moderada que lideraba José María Iturralde Traconis. Se produjo entonces una grave división y un crítico enfrentamiento en las filas del Partido Socialista del Sureste. (Espadas, 2010: 107).

El 17 de abril de 1924, Iturralde Traconis fue nombrado directamente por Álvaro Obregón como gobernador provisional y fue confirmado después por el XXVIII Congreso estatal, en tanto que Miguel Cantón, en ese entonces diputado federal, se proclamó también gobernador y logró que lo nombrara oficialmente la XXVII Legislatura, cuya actuación fue diferida debido a que su funcionamiento quedó interrumpido por la rebelión delahuertista (INEHRM, 1992: 681-682).

La crisis política por el control del gobierno del estado se extendió durante todo el mes de abril y continuó hasta la primera semana de mayo de 1924, llegando a existir virtualmente dos gobernadores: Miguel Cantón, quien tenía el apoyo del Gral. Eugenio Martínez, jefe de Operaciones Militares en la entidad, así como de la XXVII Legislatura, y José María Iturralde Traconis, quien recibía el respaldo del gobierno federal, el apoyo de la otra facción del PSS y el reconocimiento de la XXVIII Legislatura. La disputa la ganó finalmente Iturralde Traconis, quien concluyó el periodo iniciado por Carrillo Puerto.

Fuertemente posicionado como nuevo titular del Ejecutivo desde el 11 de mayo de 1924, Iturralde Traconis expide el decreto núm. 11, mediante el cual “[...] se desconocen y declaran sin ningún valor ni efecto, los actos, leyes y decretos de los individuos que se apoderaron por la violencia del poder público del Estado, en la asonada militar que tuvo lugar el 12 de diciembre del año próximo pasado”.⁷⁷ En los días subsiguientes se estabilizó el funcionamiento de la XXVIII Legislatura estatal y se intensificaron así mismo las adhesiones al gobernador Iturralde.⁷⁸

Con relación al rubro educativo, desde el 23 abril de 1924, el gobernador interino Miguel Cantón había nombrado como jefe del Departamento de Educación Primaria al profesor Vicente Gamboa, y como secretario del mismo al profesor Tiburcio Mena, ambos de reconocida filiación racionalista.⁷⁹

Pocos días después, Gamboa formuló interesantes declaraciones en las que no hay una explicación clara en defensa de la escuela racionalista iniciada en 1922 por el gobierno de Carrillo Puerto; más bien el funcionario se pronuncia por seguir la orientación de la Escuela

⁷⁷ D.O., núm. 8,016, 15 de mayo de 1924, p. 1.

⁷⁸ D.O., núm. 8,017, 16 de mayo de 1924, pp. 3-5. Cómo quedó integrada la XXVIII Legislatura Constitucional del Estado. Más adhesiones al Sr. Gobernador José Ma. Iturralde.

⁷⁹ La Revista de Yucatán, 24 de abril de 1924, p. 4.

por la Acción,⁸⁰ que era la tendencia que se comenzó a impulsar a nivel nacional, aun cuando en el discurso se hizo recurrente la referencia a los orígenes políticos de la educación racionalista:

Soy enemigo de discursos literarios y de ofrecimientos que en el Ramo de Educación ofrecen grandes dificultades para su cumplimiento.

Desde luego, debo significar que el Gobierno del Estado desea que se organice el servicio de educación popular lo más pronto posible, a pesar de la lamentable condición económica en que quedó no solamente el Erario Público [*sic*], sino el Estado en general [...]

En cuanto a la orientación que pensamos dar a las escuelas, casi nada tengo que decir, pues es bien conocido de todos el criterio que hace tiempo venimos sosteniendo, en colaboración con el culto profesor don José de la Luz Mena,⁸¹ diputado al H. Congreso de la Unión y hoy Secretario en funciones del Presidente del Gran Partido Socialista del Sureste.

Nosotros deseamos que vayan desapareciendo las escuelas intelectualistas que desgraciadamente existen en nuestro Estado, para sustituirlas con las Escuelas de la Acción, cuya implantación se ha iniciado ya en la capital y varios Estados de la República. Queremos que la escuela eduque al niño, colocándolo en ambiente de trabajo, de libertad y de justicia; queremos la escuela que defiende el Gran Partido Socialista del Sureste, indicada en los postulados de los Congresos Obreros de Motul e Izamal [...]⁸²

El paso de los profesores Vicente Gamboa y Tiburcio Mena en el Departamento de Educación Primaria fue efímero. Ya con el gobernador Iturralde Traconis en funciones, el profesor Fernando Gamboa Berzunza se hizo cargo de dicha instancia educativa.

En el conflictivo proceso de restauración del orden constitucional, se comenzó a retomar la marcha de la enseñanza en el estado. Así, en comunicado emitido el 14 de mayo de 1924 por dicho Departamento, se indica a todos los profesores de las escuelas primarias del estado que “[...] todos los nombramientos, disposiciones y demás órdenes emanadas de la Jefatura de este Departamento desde el 13 de diciembre del año próximo pasado hasta el 12 del mes en curso, quedan sin efecto”.⁸³

⁸⁰ Esta corriente postula que la acción debe constituir la base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria. Además, se considera que las actividades manuales que se realicen en la escuela no tendrán por objeto transformarla en taller o centro de industria, sino que servirán de fundamento para la investigación y la información. De igual manera, señala que las ocupaciones que el niño realice en la escuela deben tener un estrecho contacto con la vida, a fin de que sean la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que vive (cf. García, 1998: 100). Para un mayor desarrollo de esta tendencia, véase Torres Quintero, 1925.

⁸¹ Sobre el profesor José de la Luz Mena Alcocer (1883-1956), principal ideólogo e impulsor de la Escuela Racionalista en Yucatán y en varios estados de la República, véase nota 5.

⁸² *D.O.*, núm. 8,125, 26 de abril de 1924, p. 4. Declaraciones del Jefe del Departamento de Educación Primaria. Programa que se propone desarrollar.

⁸³ *D.O.*, núm. 8,017, 16 de mayo de 1924, p. 15. Aviso núm. 1. A los profesores de las escuelas del Estado.

En las semanas subsiguientes al restablecimiento del orden constitucional, el esfuerzo por regularizar el funcionamiento de las escuelas primarias, pilar del incipiente sistema educativo yucateco, puede apreciarse en la emisión de diversas disposiciones y comunicados. Así, el 23 de mayo de 1924, el secretario del Departamento de Educación Primaria, R. Carrillo Solís, hace del conocimiento de los señores padres de familia que las escuelas del estado habían comenzado a funcionar normalmente con la misma organización que tenían hasta el 12 de diciembre de 1923, fecha de la asonada militar delahuertista, exhortándolos a tomar el mayor interés posible para que sus hijos asistan de manera puntual a sus escuelas.⁸⁴

Otras indicaciones enfatizaban las facultades de los inspectores, como es el caso de la circular que con fecha 24 de junio de 1924 dirige el secretario del Departamento de Educación Primaria, Joaquín Ceballos Mimenza, a todos los profesores y autoridades municipales del Estado, en las que señala:

Queriendo este Departamento exigir a los señores Inspectores las responsabilidades inherentes a su cargo, con fecha de hoy ha acordado decir a Ud. que, en su calidad de inspector, es el único facultado para dar posesión al personal de sus escuelas, visar recibos y efectuar todas las tramitaciones relacionadas con su misión, en virtud de lo cual debe Ud. actuar como el representante único de este Departamento.⁸⁵

En un complejo y agitado escenario político como el que se vivía entonces, es de apreciarse el esfuerzo regulatorio que realizaban las autoridades educativas en torno al funcionamiento del sistema de enseñanza. Por ejemplo, el 2 de julio de 1924, el Inspector de Escuelas Particulares, Augusto Molina Ramos, dirige un puntual comunicado a los directores y propietarios de las escuelas particulares de Mérida y del interior del estado, en el cual les daba un plazo de 15 días para remitir a dicha Inspección un conjunto de datos referidos a: 1) especificación del predio en que se haya ubicada la escuela; material de construcción, departamentos de que consta; 2) inventario de muebles y útiles; 3) personal docente, con nombre, edad, título o habilitación, en su defecto, sueldos que devengan y años de servicios; 4) estadística de alumnos, cursos, secciones, años escolares, promedios, altas, bajas, etc.; 5) materias de enseñanza: asignaturas, programas, textos y horas de clases.

Se señalaba al final de dicha circular que de no entregarse a tiempo esta información, se procedería a la clausura de las escuelas, de conformidad con las disposiciones legales vigentes.⁸⁶ Igualmente, hasta julio de 1924 se regularizó el presupuesto asignado a la educación

⁸⁴ *D.O.*, núm. 8,025, 26 de mayo de 1924, p. 1. Aviso núm. 4. A los señores padres de familia.

⁸⁵ *D.O.*, núm. 8,053, 27 de junio de 1924, p. 10. Circular núm. 3. A todos los profesores y autoridades municipales del Estado.

⁸⁶ *D.O.*, núm. 8,059, 4 de julio de 1924, p. 1. Aviso a los directores y propietarios de escuelas particulares de esta ciudad y del interior del Estado.

primaria (periodo julio–diciembre de 1924), el cual ascendió a \$424,611.28, distribuido en todas las escuelas de los 17 departamentos administrativos de la entidad.⁸⁷

Como se apuntó líneas arriba, al mes de diciembre de 1923 había en el nivel de educación primaria 374 escuelas, 785 maestros y 32,098 alumnos matriculados. Al 30 de junio de 1924, las estadísticas escolares del estado refieren que existían 376 escuelas (244 urbanas, 1 nocturna y 131 rurales), atendidas por un total de 796 profesores. Los matriculados ascendían a 32,374, con una asistencia media mensual de 23,453 alumnos, lo cual representa el 72.44% del total de registrados oficialmente.⁸⁸

Como puede verificarse, a pesar de la severa crisis que afectó a la educación primaria, al final del ciclo escolar las estadísticas se mantuvieron sin variación, lo cual indica que después de dicha crisis el sistema educacional se recompuso relativamente, sin salir de la precariedad y de los vaivenes político–administrativos que lo afectaban.

A manera de conclusión

El 3 de marzo de 1924, el gobierno delahuertista de Yucatán decretó la suspensión del presupuesto destinado al ramo de la educación primaria. La suspensión de los recursos económicos propició el despliegue de una crisis de gran envergadura en este nivel de enseñanza, cuyos principales componentes fueron el licenciamiento y la renuncia de numerosos profesores, así como la consecuente clausura de un considerable número de establecimientos escolares.

Esta situación motivó que los distintos actores sociales se movilaran de diversas maneras para enfrentar los efectos adversos que esta contingencia tenía en los servicios educativos. Entre el conjunto de respuestas que los agentes involucrados en el quehacer educativo instrumentaron para intentar paliar la emergencia que se experimentaba en este rubro, destacan: la gestión de Artemio Alpizar Ruz como jefe del Departamento de Educación Primaria; el trabajo voluntario de muchos maestros y maestras; el apoyo económico de los padres de familia hacia el gremio magisterial; el respaldo de las autoridades municipales y la acción solidaria de hacendados y pequeños empresarios.

De igual manera, los medios de prensa reflejaron las opiniones de editorialistas y ciudadanos en general, quienes pusieron en alta estima la función social de los profesores, valo-

⁸⁷ *D.O.*, núm. 8,056, 1 de julio de 1924 (supl.). Decreto número 29. Presupuesto del Ramo de Educación Primaria que regirá del 1º de julio al 31 de diciembre del año en curso.

⁸⁸ *D.O.*, núm. 8,082, 31 de julio de 1924, p. 3. Departamento de Educación Primaria. Datos estadísticos escolares de las escuelas oficiales del Estado. Mérida, Yuc., 30 de junio de 1924.

raron el estoicismo de muchos de ellos, criticaron la precariedad en que estaban sumidos y demandaron que se les brindara un merecido respaldo económico y moral.

Estas respuestas solidarias lograron paliar la crisis educativa, al permitir que muchas escuelas continuaran funcionando para beneficio de la niñez yucateca. No obstante esto último, la clausura de los centros escolares continuó extendiéndose en la entidad, y llegó a alcanzar grandes dimensiones hasta el final del efímero régimen delahuertista.

El análisis de la crisis que vivió la educación primaria en Yucatán entre marzo y abril de 1924, muestra con creces cómo situaciones de esta naturaleza ponen a prueba la capacidad de respuesta de los agentes sociales interesados en participar e influir en el contexto socio-histórico del que forman parte.

Referencias

Hemerografía

Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. Años 1923 y 1924.
La Revista de Yucatán. Diciembre 1923-julio 1924.

Bibliografía

- Betancourt, Antonio y José Luis Sierra (1989), *Yucatán: una historia compartida*, México, SEP-Instituto Mora-Gobierno del Estado de Yucatán.
- Biblioteca del H. Consejo de Educación (1922), *Ordenamientos escolares de carácter racionalista del Gobierno del Estado de Yucatán*, Mérida, Yucatán, Imprenta de la Escuela Racional.
- Bolio, Edmundo (1967), *Yucatán en la dictadura y la revolución*, México, Patronato del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM).
- Castro, Pedro (1990), "La rebelión delahuertista: lecciones de un ensayo fallido", *Izamalapa, revista de ciencias sociales y humanidades*, México, UAM-I, núm. 19, enero-junio, pp. 181-194.
- Durán, Aronani (2005), *La educación socialista en Yucatán (1915-1940)*, tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas con especialidad en Historia, Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán, (inédita).
- Espadas, Freddy (2010), *Política Educativa y Revolución, Yucatán, 1918-1924*, vol. 2, Mérida, Yucatán, Secretaría de Educación del Estado de Yucatán-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A.
- Espadas, Freddy (2011), *Grandes Pedagogos Yucatecos*, vol. 1, Mérida, Yucatán, Secretaría de Educación del Estado de Yucatán-Universidad Autónoma de Yucatán-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A-Casa de la Historia de la Educación de Yucatán.
- Gamboa, Álvaro (1943), *Yucatán desde mil novecientos diez, del 1º de febrero de 1918 al 3 de enero de 1924*, Vol. III, Veracruz, México, Imprenta Standard.
- García, Óscar (1998), *Breve historia de la escuela activa*, Mérida, Yucatán, Universidad Pedagógica Nacional.
- INEHRM (1992), *Diccionario Histórico y Biográfico de la Revolución Mexicana*, vol. VII, México, INEHRM-Secretaría de Gobernación.

- Macías, Carlos (1995), *Vida y temperamento. Plutarco Elías Calles*, 2 vols., México, FCE-Instituto Sonorense de Cultura/Gobierno del Estado de Sonora-Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca.
- Mantilla, Jorge (2012), *Hombre nuevo, mundo antiguo. Felipe Carrillo Puerto*, Mérida, Yucatán, Secretaría de Educación del Estado de Yucatán.
- Mena, José de la Luz (1986), "¡Sólo la Escuela Racionalista educa! Declaración de principios, fundamentos científicos y consecuencias sociales de esta escuela", en Carlos Martínez Assad (edit.), *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México, SEP-El Caballito (Biblioteca Pedagógica), pp. 119-141.
- Paoli Bolio, Francisco (1988), "La revolución en Yucatán, 1914-1923" en Antonio Betancourt y Rodolfo Ruz (comps.), *Yucatán: Textos de su historia*, vol. II, México, SEP-Instituto Mora-Gobierno del Estado de Yucatán, pp. 430-452.
- Quezada, Sergio (2001), *Breve historia de Yucatán*, México, El Colegio de México-FCE.
- Sánchez, Faulo (1991), *La rebelión delahuertista en Yucatán*, Mérida, Yucatán, Talleres Gráficos del Sudeste.
- Sandoval, Guillermo y Jorge Mantilla (1994), *Felipe Carrillo Puerto. Ensayo biográfico. (Vida y obra)*, Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Torres, Gregorio (1925), *La escuela por la acción y el método de proyectos*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A. Mérida, Yucatán. Doctor en Educación. Líneas de investigación: Historia de la Educación en Yucatán (periodos: revolucionario y posrevolucionario); Historia del pensamiento pedagógico en Yucatán (mismos periodos). Publicaciones más recientes: (2012), *Grandes pedagogos yucatecos*, vol. 2, Mérida, Yuc., Secretaría de Educación del Estado de Yucatán-Universidad Autónoma de Yucatán-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A-Casa de la Historia de la Educación de Yucatán; "Socialismo y violencia en el Yucatán revolucionario (1917-1924)", *Temas Antropológicos, Revista Científica de Investigaciones Regionales de la Facultad de Ciencias Antropológicas*, vol. 36, núm. 1, Mérida, Yuc., Universidad Autónoma de Yucatán, octubre 2013-marzo 2014, pp. 133-140.

Recibido: 2 de julio de 2014

Aceptado: 12 de septiembre de 2014

Modernidade republicana, reformas urbanas e expansão da escola primária na Amazônia brasileira (1897-1910)

Modernidad republicana, reformas urbanas
y expansión de la escuela primaria en
la Amazonia brasileña (1897-1910)

Republican Modernity, Urban Reforms
and the Expansion of Primary Education
in the Brazilian Amazon (1897-1910)

Alessandra Frota Martinez de Schueler

Universidade Federal Fluminense

Programa de Pós-Graduação em Educação

alefrotaschueler@gmail.com

Irma Rizzini

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

irma.rizzini@gmail.com

Resumo

Neste artigo analisa-se o processo de expansão da escola pública primária no Estado do Pará, situado na Amazônia brasileira. Privilegiando o recorte temporal de 1897 a 1910, a pesquisa foi dedicada à análise de fontes oficiais da Instrução Pública. Esta documentação foi interpretada tendo em vista três eixos temáticos centrais: *a*) as modalidades de organização da escola primária; *b*) as representações sobre a escola e os sentidos políticos de sua expansão; *c*) as concepções de República em disputa. Fundamentado nas contribuições teóricas da História da Educação e da História Política, sugere-se através deste trabalho que o encantamento provocado pela suntuosidade dos prédios escolares, as festas e os desfiles cívicos dos alunos nas belas ruas da capital Belém emergiram como "espetáculos de civilidade" em face às manifestações culturais/religiosas populares. A escola primária, especialmente os grupos escolares,

foi representada como instrumento de progresso, elemento fundamental para a construção da "modernidade republicana", "tradição inventada" na chamada *Belle Époque*.

Palavras-chave: História da Educação, Instrução Primária, Belém do Pará, Modernidade Republicana, *Belle Époque*.

Resumen

En este artículo se analiza el proceso de expansión de la escuela pública de educación primaria en el estado de Pará, situado en la Amazonia brasileña. El recorte temporal elegido para la investigación fue el período de 1897 a 1910 y su cuerpo de análisis fueron las fuentes oficiales de la Instrucción Pública. Esta documentación fue interpretada basándose en tres temas centrales: a) normas de organización de la escuela primaria; b) las representaciones acerca de la escuela y de los significados políticos de su expansión; c) las concepciones de la República en disputa. Basándose en las aportaciones teóricas de la Historia de la Educación y la Historia Política, a través de este trabajo se sugiere que la suntuosidad de los edificios escolares, fiestas y desfiles cívicos de los estudiantes en las hermosas calles de la capital Belém emergieron como "espectáculos de civilidad" en contraste a los eventos culturales/religiosos populares. La escuela primaria, especialmente los nuevos modelos de escuelas denominados "grupos escolares", era representada como un instrumento de progreso, el elemento básico para la construcción de la "modernidad republicana", "tradición inventada" en la llamada Belle Époque.

Palabras clave: Historia de la Educación, Enseñanza primaria, Belém do Pará, Modernidad republicana, Brasil, Belle Époque.

Abstract

This article presents an analysis of the process of expansion of public elementary schools in the state of Pará in the Brazilian Amazon. The investigation centers on the period between 1897 and 1910, focusing on an analysis of official sources on Public Instruction. This documentation was interpreted in the light of three central themes: a) regulations on the organization of primary schools; b) the concept of the school and the political significance of their expansion; and c) disputed conceptions of the Republic. Based on theoretical contributions to the History of Education and the History of Politics, the article suggests that the extravagance of educational facilities, the celebrations and civic parades of students through the beautiful streets of Belém were designed as "civil spectacles" that contrasted with popular cultural or religious events. The primary school, especially the new model schools known as grupos escolares, was presented as an instrument of progress; the cornerstone of the construction of "republican modernity", an "invented tradition" in the so-called Belle Époque.

Keywords: History of Education, Primary Education, Republican Modernity, Brazil, Belle Époque.

Introdução

No presente trabalho¹ o principal objetivo é apresentar reflexões sobre o processo de expansão da escola pública primária no Estado do Pará, no período da chamada *Belle Époque*, momento áureo da indústria do látex. Privilegiando o recorte temporal de 1897 a 1910, a pesquisa foi dedicada à análise de fontes governamentais, como as Mensagens apresentadas pela Presidência do Estado à Assembleia Legislativa, os Relatórios da Diretoria de Instrução Pública e o Álbum do Pará (1901-1909), publicado em 1908, por iniciativa do Governo do Estado.

Esta documentação, de caráter oficial, foi problematizada e interpretada tendo em vista três eixos temáticos centrais, que nortearam a investigação: *a*) as modalidades e modelos de organização da escola (escolas isoladas, as “escolas de lugares” e os grupos escolares), predominantemente propostos nas reformas educacionais ocorridas no Estado, incluindo a sua capital, Belém; *b*) as representações sobre a escola e os sentidos políticos de sua difusão, interiorização e expansão pelo território paraense; *c*) as concepções de República em disputa e as funções atribuídas ao Estado, aos municípios e à sociedade no jogo político de (re) invenção de “tradições” educativas e da escola primária no Pará.

Fundamentado nas contribuições teórico-metodológicas e no cruzamento entre os campos da História da Educação e da História Política, neste trabalho sugere-se a proposição de hipóteses iniciais sobre o processo de escolarização e difusão da malha escolar no Estado. A abordagem utilizada consiste em considerar, simultaneamente, a autonomia, a articulação e a influência mútua, e sempre desigual, entre uma diversidade de setores – o cultural, o econômico, o social e o político (Rémond: 1998). Este enfoque permite compreender como as disputas entre as elites políticas, no processo de construção do governo republicano, interferiram nas reformas e nas diretrizes educacionais do período, no contexto de “modernização” e de expansão das riquezas econômicas oriundas da exploração da borracha.

O encantamento provocado pela suntuosidade dos prédios escolares, as festas e os desfiles cívicos dos alunos nas belas ruas da capital emergiram como “espetáculos de civilidade” em face às práticas mágicas de religiosidade e às manifestações culturais populares, que persistiam na “Cidade dos Encantados” (Figueiredo, 2009). Neste sentido, a escola primária, especialmente os grupos escolares, foi representada como símbolo e instrumento de progresso e civilização, elemento fundamental no processo de construção de “tradições inventadas” sobre a chamada *Belle Époque* paraense e a “modernidade republicana” naquele Estado.

Com os dados revelados nesta investigação, pretende-se contribuir com o campo dos estudos sobre a expansão da escola primária nos anos iniciais da Primeira República, período

¹ Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, na sessão coordenada “As políticas de atendimento aos infantes na *Belle Époque* paraense (séculos XIX e XX)”, Vitória, 2011.

em que há ainda carência de estudos sistematizados, especialmente no que se refere aos grupos escolares e às reformas educacionais implementadas nos estados da federação, como é o caso do Pará.

Uma *Belle Époque* paraense: modernidade republicana e educação

A historiografia especializada na história da região paraense tem chamado a atenção para a pujança econômica da Província, no Império, e, posteriormente, do Estado, na República, no período áureo da exploração do látex e da sua configuração em produto privilegiado de exportação, especialmente com a expansão da indústria especializada em artigos de borracha e de pneumáticos, após a década de 1880 (Sarges, 2000).

Entre 1870 e 1910, os “coronéis da borracha”, seringalistas, financistas, exportadores, fazendeiros, comerciantes, a burocracia estatal e grupos integrantes das elites políticas e intelectuais do Pará compartilharam a crença no ideário de progresso e modernidade provocados pelo alinhamento da Amazônia no mercado capitalista mundial. Representações de progresso e modernidade que eram concreta, simbólica e materialmente expressos no crescimento acelerado da economia exportadora e pelo movimento incessante dos portos, principalmente na cidade-capital, Belém; na aceleração do tempo e no encurtamento das distâncias entre a cidade e regiões interioranas, trazidas pelo incremento dos transportes e comunicações fluviais; pela intensidade de ritmos de vida e trabalho urbano, que mobilizavam, cotidianamente, trabalhadores de ofícios mecânicos diversos e de fábricas, comerciantes, caixeiros, guarda-livros, criados e domésticos, funcionários de bancos, seguradoras, funcionários públicos, professores, bacharéis e intelectuais, além de número significativo de pessoas registradas como “sem profissão”, trabalhadores ao ganho e prestadores de toda sorte de serviços urbanos (Censo de 1872)²; pelo crescimento vertiginoso da população em geral, e de mão-de-obra para os seringais, em particular, desencadeado tanto pelos processos de migração interna de milhares de homens, mulheres e crianças do Nordeste, “retirantes” fugindo da “grande seca” (1877–1880) e da miséria cearenses, quanto pelos projetos de colonização da região amazônica incentivados pelos governos; pelas reformas urbanas e modernização das cidades, sobretudo, a capital, que, desde meados do século XIX, vivia constantes intervenções na região portuária e central, abertura de ruas, avenidas, jardins e

² No Censo de 1872 registrou-se no Pará a existência de 275.237 habitantes, sendo 61.997 destes residentes em Belém. A migração de nordestinos e a política de colonização do interior contribuíram para o “boom” populacional vivido na região: em 1900, registraram-se 445.507 habitantes em todo o Estado, dos quais 236.402 estavam concentrados na capital.

praças, instalação de infraestrutura urbana (iluminação à gás, telégrafos, cemitérios, hospital, asilo de mendicidade, escolas públicas, consulados, etc.) e experimentava a efervescência do Mercado Municipal, o burburinho de cafés e teatros, a construção de modernos –templos de civilização–, como escolas primárias e secundárias, escola normal, colégios, liceus e institutos profissionais, bibliotecas, o Museu Goeldi e o Arquivo Público.

As representações sobre a Belém da Belle Époque, imortalizadas pelos álbuns oficiais produzidos nas duas primeiras décadas republicanas (1899 e 1908) e pela beleza das praças e da arquitetura imponente dos palacetes, permanecem impressionando os visitantes e alimentando a memória e a nostalgia de seus moradores, de um passado esplendoroso possibilitado pela exploração da borracha. Na passagem do Império para a República, as expectativas de progresso e de modernidade, inscritas em todo o conjunto de artefatos simbólicos e materiais da urbes, visavam reordenar e reorganizar o mundo do trabalho, higienizar e disciplinar a cidade e seus habitantes, criar hábitos e costumes ditos civilizados e modernos³, em meio ao enfrentamento cotidiano e incessante com a permanência dos problemas urbanos e sociais, como a falta de habitações, saneamento e infraestrutura, especialmente nos bairros e regiões afastadas da vitrine central, a miséria do interior, a carestia, as doenças e epidemias, as resistências e as práticas culturais de uma população heterogênea, composta por homens, mulheres e crianças de várias etnias e grupos indígenas, de nativos ribeirinhos, de africanos, ex-escravos e seus descendentes, de imigrantes estrangeiros e de expressivo contingente de cearenses e migrantes nordestinos, cujo crescimento agravava ainda mais as tensões sociais e os problemas urbanos. O cotidiano das camadas populares, as suas experiências e representações em face do processo de modernização, estavam longe de espelhar a beleza europeizada que a época sugere, representada pelos álbuns e por toda uma literatura que existe sobre o período (Sarges, 2000).

Nos anos de 1870 a 1910, a "invenção de tradições" de uma *Belle Époque* paraense, a todo custo, tencionaria transformar, erradicar e silenciar uma multiplicidade de práticas e experiências culturais, como, por exemplo, as "tradições da Cidade dos Encantados", práticas religiosas populares híbridas, originárias de matrizes culturais indígenas e africanas, como a pajelança, crenças vividas e compartilhadas por pessoas de vários segmentos sociais, em Belém (Figueiredo, 2009).

Um dos caminhos, mas não o único, que as elites políticas e as autoridades públicas acreditaram encontrar para a árdua, e improvável, tarefa de civilizar a população, foi, sem dúvida, a difusão da escola primária, desde a primeira metade do século XIX "inventada" como instrumento legítimo de construção do Estado e da Nação e de produção de uma suposta

³ As reformas urbanas ocorridas em Belém do Pará nas primeiras décadas republicanas intensificaram o processo de intervenção na cidade, especialmente na gestão do intendente Antonio Lemos (1897-1910). Sobre isto, ver Sarges, 2000.

população culturalmente homogênea, encarnada no processo civilizador e no ideário liberal, e abstrato, de um modelo de cidadania moderna (Gondra e Schueler, 2008; Rizzini, 2004; Veiga, 2002).

No Pará, como em todo o país, ao longo dos oitocentos, as instituições oficiais de educação comparecem como projeto, modelo e prática de governo da população (Barroso, 2005; Ribeiro, 1996). A instrução primária, gerida pelo governo da Província, estava concentrada nas escolas isoladas, na Casa de Educandos Artífices e no Colégio Nossa Senhora do Amparo para órfãos, todas instituições da primeira metade do século XIX. A Escola Normal, o Instituto Paraense de Educandos Artífices e muitas escolas do interior e da capital surgiram no calor dos empreendimentos e debates educacionais, no início dos anos 1870. Das 323 escolas públicas relacionadas no quadro da frequência diária de 1887 e 1888, 277 funcionavam no interior e 46 na capital. O Pará não apenas acompanhava as discussões acerca da educação popular que circulavam pelo país e nos "países cultos", mas seus governantes e legisladores promoveram reformas legislativas e a criação de um significativo número de instituições educativas, notadamente nas últimas duas décadas do Império (Rizzini, 2004).

Nas décadas finais do século XIX, destacaram-se as reformas da instrução pública realizadas nos governos das lideranças engajadas no movimento republicano do Pará⁴: Justo Chermont (1890-1891), implementada em 07 de maio de 1890, na gestão de José Veríssimo, considerada pelos contemporâneos marco inicial da "*grande jornada republicana em prol da instrução pública*" (Mensagem, 1894: 17); Lauro Sodré (1891-1897), de 13 de julho de 1891, conduzida por Alexandre Vaz Tavares (1891-1897); e Paes de Carvalho (1897-1901), de 18 de janeiro de 1897, por Augusto Olímpio (Barroso, 2005: 71).

De acordo com Barroso, o esforço de José Veríssimo na Direção da Instrução Pública no Pará foi o de reorganizar as bases do ensino primário e secundário e fortalecer o sistema de inspeção das escolas, inclusive pela ação democrática dos Conselhos Escolares municipais, com cargos eletivos e participação dos cidadãos morigerados que soubessem ler e escrever. As escolas primárias foram divididas em elementares e populares, em sua maioria permanecendo organizadas como escolas unitárias, multisseriadas e isoladas. Nos anos seguintes, a instabilidade dos primeiros governos republicanos e a ascensão de Lauro Sodré ao governo do Estado, novas mudanças na legislação educacional conduziram à adaptação das normas de instrução pública à Constituição de 1891. Foram suprimidos os Conselhos Escolares eletivos e estabelecidos o seu corpo permanente pela lei; houve a criação do cargo de inspetores e o Estado do Pará foi dividido em circunscrições. Na reforma de 13 de julho de 1891, a ênfase era colocada na formação de professores pela Escola Normal e na exigência do diploma para o exercício do magistério primário. O concurso público de provimento dos

⁴ Justo Chermont, Lauro Sodré e Jose Paes de Carvalho lideraram o Clube Republicano do Pará, fundado em 1886.

cargos, pelo sistema meritocrático de classificação dos candidatos, alocaria os professores mais bem classificados nas escolas urbanas dos municípios mais desenvolvidos, como Santarém, Cametá, Bragança e centro de Belém. As escolas elementares de vilas, freguesias e povoações, bem como as da periferia da capital, ficariam sob a regência dos candidatos com menor classificação no certame. A hierarquia entre os professores era também salarial e se expressava nas condições de trabalho e nas experiências diversas de exercer o ofício docente (Barroso, 2005: 114-119).

Embora os Relatórios oficiais e as Mensagens dos primeiros presidentes do estado do Pará frequentemente reiterassem críticas a uma “cultura da reforma” observada na instabilidade das medidas educacionais do Império, não escapavam ao ímpeto de tentar produzir a modernização da escola por meio da lei. No governo Lauro Sodré (1891 a 1897) foram decretadas outras duas reformas da instrução pública. Estava em jogo, como em todos os Estados, a construção do próprio regime republicano em meio às disputas políticas pelas concepções de nação e de projetos de República. Em relação à educação popular, de forma insistente nos discursos oficiais, era alçada à “grande dogma republicano”, instrumento cultural de elevação moral do povo e de constituição do cidadão. Tal princípio fundamentava as ações referentes ao ensino primário e secundário, à Escola Normal, ao Lyceu Paraense e ao Lyceu de Artes e Ofícios, ao Museu Paraense e à política de apoio e subvenção a diversas instituições de formação profissional (públicas e privadas) e às escolas particulares.⁵ No entanto, em anos consecutivos, as Mensagens Presidenciais não deixaram de assinalar que os esforços empreendidos não correspondiam aos resultados práticos desejados, denunciando a insuficiência do número de escolas e a ineficácia das medidas tomadas pelos antecessores. Sem dúvida, as lutas políticas pela direção dos governos republicanos contribuíram na elaboração de diagnósticos, e prognósticos, sobre a situação da educação no Estado, o que traz para os pesquisadores, a necessidade de refletir constantemente sobre os limites e as possibilidades de conhecimento oferecidas pelos dados quantitativos inscritos na documentação oficial, tomando-a como documento-monumento (Le Goff, 1995). Na Mensagem Presidencial de 1889, a estatística oficial registrava o funcionamento de 580 escolas isoladas em todo o Estado do Pará, sendo a maioria delas, 538, formada por escolas elementares (Mensagem, 1899: 59).

Estas reformas educacionais emergem nas fontes oficiais como “marco zero” do progresso e da modernidade educacional, protagonistas de discursos políticos que buscavam construir e legitimar, sob o prisma ideológico, a relação do novo regime republicano com os princípios de democratização da instrução popular e do acesso à cidadania, da obrigatorie-

⁵ Por exemplo, Leis n. 593, 25/06/1898 e n. 602, 27/06/1898 regulam a criação do Instituto Lauro Sodré, para oferta de ensino primário e profissional, agrícola e industrial (Mensagem da Presidência do Estado do Pará à Assembleia Legislativa, 1899, p. 59).

dade da escola primária e da igualdade de acesso a todos. Assim, a representação de uma memória republicana gloriosa erigia-se sob as sombras do Império e de todo um conjunto de ações e práticas educativas, públicas e particulares, existentes na Província do Pará, no século XIX⁶ (Schueler e Magaldi, 2009).

Modernidade republicana e difusão dos grupos escolares no Pará

No âmbito da pesquisa em História da Educação republicana, uma importante questão que vem sendo problematizada diz respeito ao processo de implantação da escola primária, seriada e graduada, como *lugar* institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira. No conjunto de investigações sobre essa temática, destaca-se o estudo sobre a reforma educacional paulista conduzida por Caetano de Campos a partir de 1893, sendo frequente uma abordagem que confere destaque ao papel modelar que o sistema de ensino público de São Paulo teria assumido a partir de então, inspirando iniciativas educacionais em outras partes do país.

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros (Souza; Faria Filho, 2006).

O papel exercido pelo "modelo escolar paulista" na constituição da forma escolar moderna no país pode estar relacionado à própria centralidade ocupada por São Paulo no cenário político da primeira República. As diversas viagens pedagógicas àquela cidade realizadas no período, pela intensa circulação (local, regional, nacional e transnacional), resultaram, em regimes plurais de apropriação – de ideias, reformas pedagógicas, de educadores e intelectuais (Vidal, 2006). Por isso, como ressalta Souza (2007) torna-se importante reavaliar as interpretações que reiteram a ideia da difusão desse modelo no país como um dado definitivo, sem conferir atenção suficiente às particularidades e distinções nos processos de

⁶ Lauro Sodré, na Mensagem da Presidência do Estado do Pará à Assembleia Legislativa, de 1892, argumentava: o legado do Império foi "triste", o governo republicano recebeu a "decadência material e moral", relatada no relatório de Veríssimo; a situação já melhorou um pouco, mas está longe de remediar as necessidades do ensino "em território vastíssimo e população rara", p. 27. Em várias Mensagens Presidenciais, nos anos seguintes, há reiteração da operação de apagamento da memória educacional dos períodos e governos anteriores. Isto também se repete na historiografia, ver, por todos Barroso, 2005.

conformação da escola primária brasileira. Assim, a circulação, apropriação e (re)invenção dos modelos educacionais se impõe como um problema central para o entendimento dessa questão.

Tendo como parâmetro a escola urbana, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, preferencialmente em prédios especialmente construídos ou adaptados para abrigá-los, adotando uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos. Além da majestade dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social (Souza, 1998: 2007). Pode-se dizer, assim com Diana Vidal (Vidal, 2006), que os grupos escolares consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma *escola de verdade*. Esse mesmo estudo apresenta, entre os estados brasileiros que buscaram implantar essa escola primária, em diferentes momentos da Primeira República: Rio de Janeiro, em 1897⁷; Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí, em 1922.

No entanto, para o caso do Pará, em que pese a riqueza dos debates e iniciativas dos governos estaduais no sentido de expandir a escola primária e os grupos escolares, esta não tem sido uma problemática frequente nos estudos de História da Educação, temática para a qual há ainda poucas investigações (Barroso, 2005). A própria memória dos grupos escolares e das escolas primárias paraenses do período republicano permanece na penumbra.

A referência aos grupos escolares aparece nas Mensagens Presidenciais de 1899, na gestão de José Paes de Carvalho no governo do Estado (1897-1901). Um novo regulamento do ensino primário – Decreto nº 625, 02/01/1899 – estabelece como meta política a prioridade para a criação dos grupos escolares. Esta nova reforma classificou as escolas primárias em elementares e complementares, conforme os programas e métodos de ensino e a organização pedagógica; dividiu o Estado em 16 circunscrições com 16 inspetores escolares; decretou a obrigatoriedade escolar, mas, somente na área territorial delimitada pelo distrito; reorganizou o ensino por municípios; promoveu uma política de extinção de escolas elementares, isoladas, consideradas “inúteis”, criando e recriando cargos e escolas no interior do Estado, incluindo os primeiros grupos escolares do Estado do Pará. Na capital, noticiava-se a construção do primeiro grupo escolar, a ser denominado José Veríssimo (Mensagem, 1899: 61).

⁷ No caso do Rio de Janeiro, cujo processo de implantação dos grupos escolares ainda é bastante desconhecido, esta data pode ser problematizada (Cf. Schueler: 2010).

Nos anos seguintes, especialmente na gestão de Augusto Montenegro (1901–1909)⁸ à frente do Estado, as Mensagens Presidenciais trazem inúmeras referências ao modelo de escola graduada e aos grupos escolares da capital e do interior. Uma nova política de remuneração dos professores e de hierarquização do trabalho docente foi estabelecida, com o aumento dos vencimentos dos professores de grupos escolares na capital, que teriam perdido o subsídio referente aos aluguéis das antigas casas de escola. Decretou-se aumento nos salários de diretores de grupos escolares, suprimindo-se o cargo de inspetores. Defendeu-se, ainda, que as 6 escolas primárias modelos, anexas à Escola Normal, fossem transformadas em grupos escolares e que os exercícios práticos das normalistas pudessem ser realizados nos 5 grupos escolares de Belém (Mensagem, 1901). No interior do Estado, no ano de 1901, registrara-se a existência de 9 grupos escolares estaduais, contando com 45 professores, localizados nos municípios de Óbidos, Santarém, Alemquer, Cametá, Soure, Vigia, Maracanã, Bragança e Curuçá.

Os discursos e ações governamentais em defesa da criação de grupos escolares, e da redução do número de escolas isoladas do interior do Estado, também apontavam para a sobrecarga dos programas de ensino. Esta suposta sobrecarga, presente nos modelos pedagógicos estrangeiros e apropriados em diversas reformas no país, seria adequada, segundo Montenegro, aos "*países nos quais o ensino primário oficial é uma brilhante realidade*", porém, não se prestaria a aplicar-se em nossa terra, onde o clima tropical, o intenso calor e o grave problema do analfabetismo obrigavam a "*sacrificar a intensidade do ensino em favor de sua pronta disseminação ao maior número de meninos*" (Mensagem, 1902: 36). A solução para este obstáculo, apresentada em vários relatórios oficiais e em diretrizes educacionais de outros Estados, como o do Rio de Janeiro, no mesmo período, foi a de simplificar os programas do ensino primário para as escolas do interior e investir na disseminação de um modelo de escola graduada, os grupos escolares (Schueler, 2010). Em 1902, uma nova reforma (lei n. 834, de 24 de outubro) reorganiza o ensino primário no Estado do Pará, deslocando-se a prioridade da política educacional: "Por esta reforma foi deslocado o eixo da organização do ensino, que passou das escolas isoladas para os grupos escolares, instituição em que se funda mais sérias e vivas esperanças que a experiência convida amplamente a realizar." (lei n. 834, de 24 de outubro: 31).

As escolas isoladas – ou "escolas de lugares", como aparecem referidas nas Mensagens Presidenciais do governo Montenegro – eram representadas como instituições inefcazes, inúteis, providas por pessoas incapazes, situadas em lugares de difícil acesso, com baixa frequência de estudantes. Apontava-se, ainda, as dificuldades colocadas pelas escolas privadas, situadas em sítios, onde era inviável a fiscalização, o conhecimento e o controle do Estado. Locais onde a instrução pública não atuava e a escolarização resultava das iniciativas

⁸ Augusto Montenegro era formado em Direito, tendo feito parte da magistratura do país e do corpo diplomático do Brasil. Estreia na vida política na Câmara dos Deputados, comissão de orçamento (Pará: 1908, p. 346).

de particulares. Uma modalidade pouco conhecida da História da Educação paraense, como a de outras regiões do país, é a escola de fazenda, voltada para a instrução elementar dos filhos dos trabalhadores, conforme identificou Araújo (Araújo, 2007) junto a fazendas da Ilha de Marajó, no período republicano.

A denúncia das fraudes nos mapas escolares, e das imagens de precarização das condições materiais e de ensino das escolas isoladas, corroborava o discurso que legitimava a política de extinção destas escolas em favor da criação dos modernos grupos escolares. Além disso, conclamava-se os municípios a tomarem para si a direção e a manutenção das “escolas dos lugares”, mediante auxílio pecuniário estatal. Em compensação, o Estado continuaria a manter sua rede de escolas nas cidades, vilas e povoações e facilitaria a criação de grupos escolares nas cidades e vilas principais. Neste sentido, a Lei n. 870 de 1903 autorizou o Estado a compor com os municípios; assim, acordou com o município da capital a criação de 3 grupos escolares (Mosqueiro, Pinheiro, Castanhal) e a manter 2 escolas em vilas e povoações. Por este acordo, onde houvesse escolas estaduais, não haveria as municipais. Acordos foram feitos também com os municípios de Baião e Cametá. De fato, a criação do grupo escolar nas localidades e as políticas de expansão da escola primária no interior derivavam das práticas e dos acordos políticos realizados entre o governo do Estado, dirigido por representante da oligarquia Montenegro, com as elites e redes políticas locais e regionais. As relações entre a história da criação de grupos escolares no interior e a história política local e regional constituem um problema interessante de pesquisa, que ainda está para ser realizada, não somente, aliás, no caso específico do Estado do Pará.

O fato é que os grupos escolares foram erigidos como bandeira e propaganda política dos novos governos, provas concretas da ação republicana em prol da educação. Isto era reiterado nas Mensagens Presidenciais de Augusto Montenegro, que buscava marcar, para seu governo, a primazia na expansão da escola e da efetivação da “modernidade republicana” no campo da educação estadual. Em anos seguidos, elogiou o governo José Paes de Carvalho pela criação de 8 grupos escolares, 7 na capital e 1 no interior, porém, chamando atenção para o fato de que a sua gestão, até 1903, priorizando o interior, deixava o legado de 23 grupos escolares, sendo 6 grupos na capital e 17 nos municípios e vilas do Estado do Pará (Mensagem, 1903: 1904). Em 1905, ao repetir o mesmo elogio de si, Montenegro registrava a existência de 26 grupos escolares: 6 na área urbana de Belém; 3 na periferia da capital; 16 no interior. Realçava que a maior frequência de alunos era nos grupos escolares, com considerável aumento de matrículas nas regiões interioranas, especialmente em Cametá, Curuçá, Igarapé-mirim, Soure e Vigia, este último na capital. Com a eloquência quantitativa, sintetizou seu programa de governo:

disseminação dos grupos escolares de modo a torná-los a nossa principal instituição de ensino primário, construção de casas apropriadas para o seu funcionamento, aparelhamento com todos os elementos materiais, sem os quais se torna uma burla dispendiosa, escolha e formação de pessoal habilitado, inspeção escolar minuciosa e efetiva. (Mensagem, 1905: 47).

O programa de governo preocupava-se em fundamentar a decisão de priorizar o modelo do grupo escolar pelos benefícios pedagógicos e políticos que esta moderna forma escolar poderia trazer ao Estado: concentração da rede de escolas, diminuição do quantitativo de escolas isoladas, inspeção eficaz, maior controle sobre os professores primários e, portanto, ação eficiente e vigilante do governo no campo educativo.⁹ Para Montenegro, embora seu programa apresentasse limites em vários municípios e cidades, onde havia resistências dos professores ou resultados desanimadores nas escolas e grupos, em sua maioria, o modelo estaria oferecendo excelentes resultantes, propiciando o atendimento à demanda e o aumento das matrículas e da frequência escolar. O estado do Pará, neste aspecto, cumpria o seu dever republicano, podendo mesmo ser comparado com São Paulo, referência na política educacional em questão. Em Mensagem de 1906, ponderava:

Não gosto de fazer comparações, mas não posso me furtar ao prazer de mostrar, que os Estados mais adiantados da União não nos levam vantagem a respeito da disseminação do ensino primário. Em São Paulo, segundo as últimas informações, para uma população de 2.567.000, existem 55.801 alunos nos 70 grupos escolares e escolas isoladas, sendo 24.292 nos grupos e 31.503 nas escolas isoladas. Assim, São Paulo tem nas escolas oficiais pouco mais de 2% de sua população. O Pará, com uma população avaliada em 700.000 almas, disseminada em extensíssimo território, possui nas escolas estaduais 14.869, ou seja, mais de 2% de sua população.¹⁰

No ano seguinte, Montenegro vangloriava-se ainda mais por ter aumentado o quantitativo de grupos escolares, que passaram a 34, 7 na capital e 27 no interior (Mensagem, 1907). Estes grupos estavam distribuídos em 27 dos 51 municípios do Pará. Novo aumento se deu em 1909, quando registrou a existência de 36 grupos escolares, 7 na capital e 29 no interior. Com a prestação de contas chegava, então, à conclusão tão alardeada e defendida em vários documentos oficiais, inclusive no Álbum do Estado do Pará, em parte, organizado

⁹ Na Mensagem de 1909, reiterava seu programa: "a) reunir as escolas em grupos nos centros mais habitados; b) suprimir as inúteis escolas de lugares e povoados, guardando as de sedes de municípios e as das vilas mais importantes em que grupos não pudessem ser constituídos; c) dotar grupos e escolas restantes de bom material escolar; d) fundar alguns internatos em torno dos quais se construíssem externatos que servissem de centro para a população escolar; e) organizar uma inspeção escolar que oferecesse as condições de idoneidade e praticabilidade", p. 26.

¹⁰ Argumentava, ainda, que o Pará possuía 27 grupos, com média de 313 alunos por grupo.

por iniciativa estadual para a Exposição do Rio de Janeiro, em 1908: seu governo, findo em 1909, sozinho, criou 28 grupos escolares em todo o Estado (Mensagem, 1909: 22).

Com base no Álbum do Pará, editado em Paris, em 1908, é possível acompanhar o processo de consolidação de uma memória heroica dos grupos escolares no Estado, construída sob a perspectiva das autoridades e governantes. Este Álbum, com suas 350 páginas de dimensão avantajada e dezenas de fotografias retratando os avanços da agricultura e da indústria (em geral, voltada para o processamento de produtos agrícolas e manufatura de alguns bens de consumo), visava divulgar, entre outras coisas, a riqueza das atividades extrativas, no Estado, o progresso das cidades e a urbanização de Belém. Apresentava textos descritivos em três línguas, a nacional, o inglês e o francês. O cuidado com a apresentação objetiva de dados sobre clima, população, recursos financeiros, produção, beneficiamentos urbanos, avanços da instrução pública, secundária e superior, a educação profissional, civilização dos índios e condições de trabalho na região, era articulado a um discurso extremamente otimista, que conferia ao texto um tom de propaganda mal disfarçada do governo de Montenegro. Evidentemente, seu objetivo era o de divulgar as ações dos oito anos de seu governo e a atrair imigrantes europeus para a região. Por exemplo, a afirmação de que "O operário, sem sindicatos nem congêneres associações, vive feliz" foi complementada com os valores das remunerações de algumas categorias de trabalhadores urbanos, de modo a demonstrar que seu trabalho era bem remunerado. Não há, contudo, a indicação das fontes de informação (Pará, 1908: 328).

O Álbum vai além da simples vontade de alguns homens públicos de divulgar mundo afora os seus feitos junto a uma região e a uma população vistas como obstáculos intransponíveis às delícias imaginadas da civilização moderna; uma região que se imaginou parada no tempo, um tempo sem história, tal qual se pensava os índios, estacionados na infância da humanidade. Texto e imagem se fundem para conformar um projeto republicano compatível com o anseio de conquistar uma inserção na federação com notável expressão política e econômica, e demarcar o espaço de atuação política frente às disputas político-partidárias locais (nos lugares, povoados, vilas, cidades e capital) e nacionais (entre as diferentes unidades da federação e governo central). Trata-se de um objetivo claramente perseguido ao findar o governo Montenegro no Pará: no mesmo ano da publicação do Álbum, o governo do Estado se esmerou na organização do pavilhão do Pará para a "Exposição Nacional do Brasil", ocorrida no Rio de Janeiro em agosto de 1908. Sob o comando do general Jacques Oriques, a comissão organizou 76 seções com os mais diversos bens econômicos e culturais do Pará, demonstrando exaustivamente que a região não só exportava borracha, não só vivia dos produtos coletados na floresta, mas "tinha indústrias". A comissão paraense enviou à Exposição

(...) especímenes de todos os productos de sua industria manufatureira, da sua industria extrativa, da sua lavoura, mostrando o seu trabalho e o seu grande esforço, justo e tenaz em igualar-se aos Estados mais adiantados da União Brasileira.” (Pará, 1908: 340).

Nas páginas do Álbum é dada grande ênfase às iniciativas educacionais, especialmente à disseminação dos grupos escolares na gestão de Augusto Montenegro. A construção dos imponentes edifícios, de acordo com os preceitos da moderna pedagogia e da higiene, é destacada na obra, com a publicação de um grande número de fotografias das fachadas, parte delas com a presença de professores e alunos. A cada município é reservado um espaço para a exposição de informações sobre a população, a produção de bens agrícolas, extrativistas e manufaturados, a administração e a instrução públicas. O município de Belém, o mais povoado, é o primeiro a ser retratado. A capital, Belém, recebeu um tratamento especial, com descrições detalhadas das reformas e melhorias urbanas, como as ruas e praças novas, os bondes e a iluminação eletrificados, os ajardinamentos feitos com arte e higiene, o teatro, o museu, a biblioteca pública e o mercado de ferro (Pará, 1908: 44).¹¹ Somente as instituições educacionais mantidas pelo governo do Estado, ou seja, os grupos escolares e os internatos femininos e masculinos, tiveram suas fotografias expostas no Álbum. São instituições de grandes dimensões, semelhantes a palácios, com fachadas e escadarias frontais que apeque-nam seus ocupantes e visitantes, além de proporcionar uma imagem de opulência e bom gosto aos passantes, lembrando-os que a antiga cidade colonial cedia lugar à grandeza dos ideais republicanos. A cidade da *Belle Époque* lutava por se impor à *Cidade dos Encantados*. Os escolares são conclamados a ocupar as suas belas ruas, nas festas cívicas e nos desfiles escolares, com carros alegóricos enaltecendo os principais valores republicanos. A “festa escolar” de 7 de setembro de 1905 ficou registrada na lente do fotógrafo e nas páginas do Álbum. Alunos e alunas, professores, diretores, autoridades, familiares e populares acompanharam o desfile dos carros e das crianças uniformizadas. As escolas abriram suas portas para o público acompanhar os resultados animadores da instrução e da educação proporcionadas aos filhos dos cidadãos.

No campo da instrução primária, o Álbum centraliza, portanto, sua atenção nos grupos escolares, basicamente através dos ensaios fotográficos. A imagem parece dizer tudo o que é necessário se saber sobre estas instituições: os prédios que se destacam na paisagem, mesmo os do interior, que embora possuam dimensões mais modestas, conseguem se impor às demais construções das cidades pequenas e das vilas, como pode ser observado na figura 1.

¹¹ Sobre as reformas urbanas na Belém da *Belle Époque*, ver os trabalhos de Daou (2000) e Sarges (2000).

Figura I: Abaeté – Prédios da Intendência e do Grupo Escolar



Fonte: Pará (1908). *Album do Estado do Pará (1901-1909)*. Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado. Paris: Chaponet, p. 144.

Neste documento-monumento (Le Goff, 1995), lê-se que os primeiros grupos escolares do Pará surgiram no governo de Paes de Carvalho (1897-1901)¹², que segundo o relato, “teve a feliz e patriótica ideia de inaugurar essas escolas no Estado” (Carvalho, 1908: 228). Sob sua administração, foram fundados 8 grupos escolares. O governo de Montenegro (1901-1909) instalou mais 29 grupos. Ao final da sua gestão existiam 37 escolas desse tipo, 7 delas instaladas na capital. É na sessão sobre a instrução pública que o governador Montenegro é tratado como um “grande estadista” que, ao dotar sua terra natal de grandes obras, colocou o Pará “lado a lado com os outros estados da união” (Carvalho, 1908: 287). No entanto, destaque aos grupos escolares à parte, na verdade, coexistiam diferentes modalidades de instituições de ensino primário, que ao todo atendiam a 17.202 alunos e alunas. Dois 6 internatos, 2 foram criados na gestão de Montenegro: o Instituto Orfanológico do Outeiro, onde meninos recebiam instrução primária elementar até serem transferidos para o Instituto Lauro Sodré, aos 12 anos, e o Instituto de Ourém, com seções feminina e masculina, sob a direção dos capuchinhos. Sob a administração de Montenegro, os capuchinhos que dirigiam o Instituto do Prata, para meninos e meninas indígenas, receberam o tão esperado apoio do governo estadual e puderam incrementar as construções que almejavam para a Colônia indígena do Estado: os prédios dos internatos, com suas respectivas escolas primárias, e a Igreja matriz.¹³

¹² Paes de Carvalho era Senador da República em 1908. No Álbum do Pará consta a sua fotografia, como a de outras figuras eminentes deste estado. Em 1899, o governo de Paes de Carvalho publicou um Álbum sobre o Pará (Pará, s.d.), incluindo uma seção sobre instrução pública, onde é destacada a reorganização do ensino e as instituições educacionais, como a Escola Normal, o Instituto Lauro Sodré para aprendizes artífices e o Instituto Gentil Bittencourt para órfãos.

¹³ A respeito do Instituto do Prata, ver Rizzini, Schueler, 2009.

Figura II: 6º Grupo Escolar de Belém

Fonte: Pará (1908). *Album do Estado do Pará (1901-1909)*. Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado, Choponet, Paris, p. 287.

Ensino primário no Pará (1908)

De acordo com a estatística apresentada no Álbum, os grupos escolares concentravam cerca de metade das crianças matriculadas no ensino primário no ano de 1908, uma modalidade de instituição fortemente identificada com o projeto de governo do grupo então no poder. A interiorização dos grupos escolares e da gestão da instrução pública através dos conselhos escolares como estratégia de estabelecimento de alianças entre o governo do Estado e os poderes locais é hipótese a ser investigada, com base no estudo das redes sociais e governativas (Fragoso e Gouvêa, 2010) tecidas com a participação dos dispositivos de educação do povo.

Quadro 1.

<i>Modalidades de escolas</i>	<i>Local</i>	<i>Nº de escolas</i>	<i>Nº de alunos</i>
Grupos escolares (Estaduais)	Pará	37	8,714
Escolas isoladas (Estaduais/municipais)	Interior	111	5,108
Escolas municipais	Capital	57 (25 noturnas)	2,132
Institutos (Estaduais)	Município de Belém	5	1,128
Internato municipal	Belém	1	120
Total	Pará	211	17,202

Fonte: Pará (1908). *Album do Estado do Pará (1901-1909)*. Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado, Chaponet, Paris, p. 288.

As escolas dividiam-se em curso primário e complementar, com a presença do ensino de história pátria nos dois níveis e história do Pará no segundo. Os professores destinados aos grupos deveriam ser formados pela Escola Normal, com um extenso currículo onde se previa a instrução cívica, geografia, corografia e história do Brasil, curso completo da língua pátria, matemática, geometria, química e física, noções de floricultura, horticultura e agricultura em geral, ginástica, desenho, pedagogia, etc. As alunas aprendiam trabalhos de agulha e bordados. Em 1908, frequentaram suas classes 165 alunos e alunas (*Op. cit.*: 289).

No plano arquitetônico, na escolha dos locais de construção das escolas, na organização do ensino, nos esforços de controle da formação dos professores, enfim, nos vários aspectos que orientaram a criação dos grupos, é possível perceber a sua identificação com a consolidação do governo republicano no Pará, associação, aliás, que surge de forma explícita no discurso das autoridades e dos funcionários da instrução pública, como os professores encarregados da inspeção escolar (Barroso, 2005; Sampaio, s.d.). A reorganização da instrução pública, com suas reformas e criação de novas instituições educacionais, confundia-se com o fortalecimento do próprio regime político, e as escolas isoladas passaram a ser associadas ao atraso e ao descaso do regime anterior, o qual as autoridades paraenses de maior expressão na República vinham combatendo desde os momentos finais da Monarquia.

A despeito de comungarem com os governantes a opinião de que os grupos escolares eram instituições úteis e que despertavam o zelo de mestres, pais e alunos, nem sempre os inspetores escolares foram tão benevolentes quanto às suas instalações e resultados nos relatórios publicados, em 1905, no "Boletim Oficial da Instrução Pública do Estado do Pará"

(Sampaio, s.d.). Alguns grupos escolares do interior receberam avaliações negativas quanto às condições dos prédios, por serem muito antigos, com salas danificadas e acanhadas, ou por não possuírem espaço para recreio, e quanto aos resultados do ensino, visto que, alguns alunos vinham sendo aprovados nos exames finais do ensino primário sem estarem habilitados para tal. Uma questão que mereceria uma investigação cuidadosa consiste na relação da população local com essas escolas, ou melhor, sua adesão ao projeto escolar republicano, defendida pelo inspetor João Pereira de Castro na visita às escolas do Baixo Amazonas, em 1905. De acordo com o inspetor, o desinteresse da população pelo ensino escolar desaparecia nas localidades onde os grupos escolares substituíam as escolas isoladas. O inspetor apresentou dados, como por exemplo, os do Grupo Escolar da Vila de Castanhal (Município de Belém), frequentado por 449 alunos, dos quais 226 se encontravam na "seção feminina" (*Idem*). Que significados as famílias atribuíam à educação de seus filhos e filhas nos grupos escolares? O aprendizado das atividades extrativas e da lavoura poderia ser minimizado em prol da instrução primária ou eram famílias que tinham outras perspectivas para seus filhos? O que esperavam da educação das filhas, que compunham mais da metade do alunado do Grupo Escolar de Castanhal? Quem eram as crianças que frequentavam essas escolas? As fotos com a presença de alunos não nos autoriza a afirmar que os filhos dos caboclos, dos tapuias, dos ex-escravos, e quem sabe, de índios, estivessem excluídos das salas de aula dos grupos, conforme pode ser observado nas figuras 1 e 2.

Considerações finais

Através desta investigação, sugere-se a hipótese de que os grupos escolares, embora não tenham sido inexpressivos no Estado do Pará, não conseguiram afastar a histórica presença e importância das escolas isoladas, no interior e nas áreas periféricas de Belém, como propagandeava a administração Augusto Montenegro. Os dados apresentados no Álbum do Pará, para 1908, indicaram o quantitativo de 37 grupos escolares e 111 escolas primárias isoladas no interior, administradas pelo Estado, sem contar as escolas municipais, que, se somadas, acresciam àquelas o quantitativo de 57 escolas.

Em que pese o esforço inicial de investigação sobre as representações da modernidade republicana no Pará, os resultados parciais apontam para uma série de problemas e questões que permanecem em aberto nesse breve trabalho sobre a escolarização. Entre estas questões, podemos indicar a presença marcante da Igreja local na instrução pública, e a expansão da iniciativa confessional com apoio e, muitas vezes, subvenções públicas, em tempos de laicismo republicano oficial.

A Igreja local teve importante participação nas questões da instrução pública da Província no século XIX (Rizzini, 2006) e não se pode supor que o movimento republicano paraense tenha adotado todos os pontos da agenda republicana, como, por exemplo, a laicidade do Estado, e, por conseguinte, da instrução pública. Castanhal, situada na região coberta pela Estrada de Ferro de Bragança, terras utilizadas pelos governos para a criação de colônias agrícolas para imigrantes cearenses e europeus, tem uma história a ser investigada de articulação dos interesses do governo de Montenegro e da Igreja local.¹⁴ O governo criou o Grupo Escolar da Vila, em 1904, decretando para seu diretor o padre Luiz de Souza Leitão e quatro professoras normalistas para atuarem na escola. No mesmo ano, teve início a construção da Igreja Matriz, sob a direção do padre Leitão, sendo ele, portanto o primeiro Pároco de Castanhal.¹⁵ O religioso é designado para dirigir a escola, supostamente laica, e o governador apoia a construção da Matriz. A presença do pároco na escola teria implicado na adoção do ensino religioso, a despeito de sua exclusão nas reformas da instrução pública? Que interesses e negociações estavam em jogo e qual era o papel do pároco nas disputas políticas do Estado?

No que se refere aos grupos escolares e ao processo de disseminação da escola graduada e do ensino seriado no Pará, é preciso analisar com mais cuidado as relações e tensões entre este modelo de escolarização e a permanência de práticas e formas diversas de educação e de escolarização, permanência que se verificou não somente nas regiões interioranas e áreas rurais, mas também nas cidades. É preciso, ainda, avaliar os custos e a eficácia da implantação da *forma escolar* moderna, as dificuldades e limites de implementação de reformas educacionais, as resistências dos professores, da população e a concorrência em relação às outras estratégias e práticas de escolarização públicas, privadas e domésticas.

Um outro ponto que não tem merecido ainda atenção devida é o das políticas municipais, ou seja, a ação dos municípios em matéria educacional e as redes de escolarização particulares, desenvolvidas por iniciativa de indivíduos, famílias, grupos e/ou setores sociais diversos, cujas estratégias apontam para a coexistência de práticas educativas plurais em nível local, especialmente nas cidades, mas também nas áreas rurais. Outro aspecto a ser considerado diz respeito às diversas estratégias de escolarização encaminhadas por diferentes setores sociais e étnicos, como os projetos e demandas escolares provenientes de grupos de negros, índios e de movimentos sociais de trabalhadores e operários urbanos. A reconstrução histórica da cultura escolar, das práticas e dos sujeitos da ação educativa merece aprofundamen-

¹⁴ A escolarização nos núcleos coloniais paraenses tem despertado o interesse de pesquisadores, como é o caso de Nunes (2009), que investigou a implementação de escolas públicas para meninas, meninos e trabalhadores na Colônia Benevides na década de 1870.

¹⁵ Decreto nº. 1.276, de 06-02-1904. PREFEITURA DE CASTANHAL. De Vila à Município: 1899-1932. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/Ink_vilamunicipio.php>. Acesso em 10/01/2011.

to, notadamente a pesquisa a respeito das origens étnico-raciais das crianças e dos professores das escolas primárias, inclusive daquelas que representavam a vitrine das ações governamentais.

A história da profissão docente e a trajetória de homens e mulheres no magistério, os processos de formação e as transformações históricas no exercício da docência (feminização/desmasculinização; hierarquização; especialização do trabalho, etc.) ainda permanecem como questões a serem mais detidamente investigadas. A participação de professores e professoras no processo de produção de saberes, livros e materiais escolares, bem como sua atuação nos processos políticos de constituição de formas associativas como lugares de sociabilidades profissionais, constituem interessantes problemas de pesquisa a explorar (Schueler, 2005).

Assim, não somente os professores, mas também os alunos, suas experiências e práticas educativas no cotidiano escolar, estão ainda para ser melhor conhecidos. Especialmente, as crianças, então transformadas em *aluno*, *sujeito* e *objeto* de intervenção de saberes e campos científicos diversos (pedagogia, higiene, medicina, psicologia, assistência social, direito, entre outros), aguardam sérios investimentos de pesquisa. Quem são os *alunos*, meninos e meninas, que frequentaram as escolas e as variadas instituições educacionais paraenses na Primeira República? Quais as experiências, histórias, memórias, marcas inscritas em corpos e rostos foram deixadas pela escola? Quais as ausências, silêncios, medos, emoções, barreiras, exclusões, traumas e sensações experimentaram aqueles sujeitos que viveram e construíram as culturas escolares? E, do mesmo modo, quais as representações socioculturais elaboradas sobre a forma escolar de educação por aqueles indivíduos e grupos sociais que dela permaneceram distantes, indiferentes, excluídos?

Ao apresentarmos estas questões, aqui brevemente enumeradas, pretendemos apontar algumas perspectivas em aberto para os estudiosos e pesquisadores da educação no Estado do Pará, com o intuito de sinalizar para a fertilidade dos problemas levantados pela história da educação, para (re)pensar nosso passado, presente e futuro.

Referências

- Araújo, Sônia Maria da Silva (2007), "A infância em meio a um sistema de significados (inter)relacionados: a criança nas salas de aula das escolas de fazenda da Ilha de Marajó", em Laura Maria Silva Araújo Alves (org.), *A educação infantil e estudos da infância na Amazônia*, Editora da Universidade Federal do Pará, Belém, p. 217-250.
- Barroso, Wilson da Costa (2005), "Educação e cidadania no republicanismo paraense: a instrução primária nos anos 1889-1897", Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Pará.
- Daou, Ana Maria (2000), *A belle époque amazônica*, Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro.

- Figueiredo, Aldrin (2009), "A Cidade dos Encantados", em Figueiredo, Aldrin, *Pajelanças, feitiçarias e religiões afro-brasileiras na Amazônia 1870-1950*, Editora da Universidade Federal do Pará (Coleção Vicente Salles), Belém.
- Fragoso, João e Gouvêa, Maria de Fátima (Orgs.) (2010), *Na trama das redes: projeto e negócios no Império português, séculos XVI-XVIII*, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- Gondra, José e Schueler, Alessandra (2008), *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*, Editora Cortez (Coleção Biblioteca Básica de História da Educação), São Paulo.
- Le Goff, Jacques (1995), *História e Memória*, Editora da UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Nunes, Francivaldo Alves (2009), "Agricultura e ensino na Amazônia do século XIX: a escola de primeira letras na Colônia Benevides". *Cadernos de História da Educação*, Universidade Federal de Uberlândia, v. 8, n. 2, jul./dez., p. 289-298.
- PARÁ. *Album do Estado do Pará (1901-1909)*. Oito anos de governo. Mandado organizar pelo Dr. Augusto Montenegro, governador do Estado, Chaponet, Paris, 1908.
- _____. (s.d.), *Album do Pará em 1899 na administração do Governo de Sua Excia o Senr. Dr. José Paes de Carvalho*. Parte descritiva do Dr. Henrique Santa Rosa. Photographias e composição de F.A. Fidanza, Berlin.
- _____. (1893-1910), *Mensagens do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa do Estado do Pará, 1893-1910*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>>. Acesso em 10/01/2011.
- Rémond, René (org.) (1998), *Por uma história política*, Tradução Dora Rocha, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2ª Ed., Rio de Janeiro.
- Ribeiro, Paulo de Tarso Rabelo (1996), "A educação no Pará durante o ciclo da borracha (1870-1913)", Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- _____. (2004), "O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial", Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. (2006), "O imaginário divino e o amor da pátria: tensões entre a igreja e a instrução pública nas províncias amazônicas", *Revista Contemporânea de Educação*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, núm.2 dez, pp.1-19. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/index.php>>. Acesso em 10/01/2011.
- _____. e Schueler, Alessandra (2009), "Índios e missionários no ensino e na História da Educação: o caso do Instituto do Prata (Pará, 1898-1913)", *Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina, Sociedade Brasileira de História da Educação*, Universidade Estadual do Rio Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sampaio, Maria Regina Maneschy Faria (s.d), *Uma visita à educação no Pará cem anos atrás*, Editora Mimeo.
- Sarges, Maria de Nazaré (2000), *Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*, Editora Paka-Tatu, Belém/PA.
- Schueler, Alessandra (2010), "A grandeza da Pátria e a riqueza do Estado: estudo sobre expansão da escola primária e graduada no Estado do Rio de Janeiro a partir das Mensagens da Presidência do Estado à Assembléia Legislativa (1892-1930)", em *Relatório de Pesquisa, Projeto Integrado Por uma teoria e uma história da escola graduada no Brasil: investigação comparada* (Coordenadora Responsável: Rosa Fátima de Souza, Edital Universal CNPq 2008-2010), 35fls, Editora: Mimeo, Araraquara.
- _____. e Magaldi, Ana Maria (2009), "Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa", *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*, v. 13, n. 16, Rio de Janeiro, p. 32-55.
- Souza, Rosa Fátima (2008), "Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República", *Revista de Educação Pública*, Universidade Federal de Mato Grosso, v. 17, n. 34, maio-agosto, p. 273-284.

- _____. (2007), "Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)", financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15.
- _____. e Faria Filho, Luciano (2006), "A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil", em Vidal, Diana (org.), *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Editora Mercado das Letras, São Paulo, p. 21-56.
- Veiga, Cynthia Greive (2002), "A escolarização como projeto de civilização", *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, Set/Out/Nov/Dez, Rio de Janeiro, p. 90-103.
- Vidal, Diana (org.) (2006), *Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Editora Mercado das Letras, Campinas, São Paulo.

ALESSANDRA FROTA M. DE SCHUELER. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em História da Educação pela UFF, onde defendeu a tese "Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente (1870-1890)", em 2002.

Tem trabalhos publicados sobre história da escolarização e história da educação da infância, entre os quais se destacam: "Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa". *Tempo. Revista do Departamento de História da UFF*, v.26, p.32-55, 2009, em co-autoria com Ana Maria Magaldi; "Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação Brasileira". Apresentação da Revista Contemporânea de Educação, v.7, p.1-7, 2009; "Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares". *Revista Brasileira de História da Educação*, v.20, p.50-65, 2009 e "Civilizar a infância: moral em lições no livro escolar de Guilhermina de Azambuja Neves (Corte imperial, 1883)". *Revista de Educação Pública*, v. 17, p.563-578, 2008, ambos em co-autoria com Giselle Teixeira.

IRMA RIZZINI. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É doutora em História Social pela UFRJ, onde defendeu a tese "O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial", em 2004.

Publicaciones recientes: (2010), "Um colégio para os índios de Urubá: o projeto do cônsul de Portugal para a Província de Pernambuco", *HISTEDBR on-line*, n. 37, março 2010, e (2011), "O século das luzes na Amazônia: a instrução pública nas províncias do Pará e Amazonas no Brasil imperial", publicado em parceria com Sônia Araújo no livro "Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial" (EDUFES/SBHE).

Recibido: 18 de febrero de 2014

Aceptado: 19 de septiembre de 2014

La enseñanza de las primeras letras a las niñas de Puebla. Un estudio a partir de sus reglamentos: 1790-1843

Early Literacy Instruction for Girls
in the City of Puebla. A Study
through Regulations: 1790-1843

Rosario Torres Domínguez

*Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Autónoma de Puebla
torresro46@gmail.com*

Resumen

En Puebla, el proceso de incorporación de las mujeres a la enseñanza de las primeras letras fue lento y de larga duración. Las características de las nuevas instituciones que se crearon para transmitir esas enseñanzas fueron muy parecidas a las escuelas coloniales. Escuelas conventuales, escuelas de la Junta de Caridad y escuelas municipales siguieron el mismo método y materias de enseñanza. Si bien ampliaron la enseñanza de la lectura y escritura a las niñas de todas las clases sociales, la falta de recursos limitó el número de escuelas. En 1842, apenas había dos escuelas gratuitas. Pese a los reclamos de los hombres ilustrados, la educación de las niñas, terminaba a los 11 años y era la adecuada para administrar un hogar, destino inevitable de las mujeres en el periodo.

Palabras clave: Primeras letras, educación, ilustración, conocimientos útiles.

Abstract

In Puebla, the process of incorporating women into early literacy teaching was long and slow. The characteristics of the new institutions created to provide training in this area were very similar to the schools of the colonial period. Convent schools, Junta de Caridad (Charity Board) schools and municipal schools all used the same teaching methods and materials. Although they extended the teaching of reading and writing skills to include girls from all social classes, a lack of resources limited the number of schools. In 1842, a mere two free schools existed. Despite the complaints of more

enlightened men, education for girls concluded at the age of eleven and equipped them for nothing more than managing a household, the unquestioned fate of all women of the period.

Key Words: *First letters, enlightenment, education, useful knowledge.*

Introducción

En la segunda mitad del siglo XVIII, parecía que los patrones tradicionales de educación de las mujeres en la Nueva España cambiarían. Los hombres de la Ilustración habían declarado que era necesario abandonar la tradición e instruir mejor a las niñas. Decían que las mujeres, igual que los hombres, debían recibir educación; ambos podían contribuir en la riqueza moral y económica del reino. Carlos III prestó atención especial a la enseñanza, y dictó normas para la apertura de escuelas gratuitas de niñas. Se buscaba que en ellas, las niñas aprendieran a leer, escribir y contar, que se les habilitara con conocimientos útiles como la costura, el bordado o el dibujo. Además, que se formaran en principios religiosos, morales y civiles que les permitieran incorporarse a la sociedad.

Después de la Independencia, en México todas las opiniones estaban convencidas de la necesidad de educación a las mujeres y del enorme abandono en que ésta se encontraba. Sectores pensantes de la sociedad criticaban la diferencia de educación entre hombres y mujeres. Las niñas apenas recibían instrucción, y cuando lo hacían (reclamaban), ésta se limitaba a reforzar los saberes domésticos. Con el establecimiento de la República, algunas voces pensaron encontrar en las mujeres apoyo para la consolidación de este sistema de gobierno. Pero para volver realidad este deseo era necesario que las mujeres aprendieran a leer, escribir y contar. Como madres y esposas, las mujeres son las encargadas de educar y formar a los hijos, conociendo las nuevas ideas podrían transmitirlos desde la tierna edad a sus hijos.

A finales del siglo XVIII, la ciudad de Puebla, como toda Nueva España, vivió el cambio en la educación de las niñas. ¿Cómo fue ese cambio?; ¿qué propuestas, se hicieron?; ¿qué finalidades tuvieron las escuelas de niñas?; ¿cómo operaban las escuelas?

Precisamente, el tema de este artículo es la enseñanza de las primeras letras a las niñas en Puebla. La idea es analizar cómo en la llamada Ciudad de los Ángeles se fueron creando los espacios de enseñanza para niñas. Nuestro propósito es hacer un seguimiento del proceso para comprobar la distancia que hubo entre el discurso y la realidad en la que quedó la enseñanza de las niñas. El estudio se centra en el periodo de transición de la Colonia a la primera mitad del siglo XIX. Los límites del trabajo son las fuentes documentales localizadas, principalmente: reglamentos de escuelas gratuitas.

Trabajos sobre educación de las mujeres en el periodo posterior a la Independencia, los encontramos en obras generales de Historia de la Educación. Uno de los primeros es el de

Dorothy Tanck, publicado en 1977. La autora realiza un minucioso examen de la organización de la educación en la ciudad de México, desde finales de la Colonia hasta la primera República federal. Cuando describe las diferentes escuelas y la vida escolar de la capital, tiene oportunidad de ocuparse de la educación de las niñas. Nos dice, entonces, que quien se ocupaba de la enseñanza de las niñas eran las llamadas "amigas", escuelas heredadas del periodo colonial. Las maestras para adquirir una licencia debían primero cumplir ciertos requisitos, pero no se les exigía tener habilidad para enseñar a leer o escribir; sólo conocimientos de Doctrina Cristiana. Prácticamente estas escuelas, comenta la autora, eran como guarderías para niños pequeños (Tanck, 1977: 160).

Agrega que en las primeras décadas del siglo XIX, la sociedad capitalina empezó a preocuparse por la calidad de la educación de las niñas. Periódicos como el *Diario de México* (dirigido por Carlos María Bustamante y Wenceslao Barquera) empezaron a publicar artículos sobre los avances pedagógicos en Europa. También, por medio de la *Gaceta de México* los lectores se enteraban de los exámenes públicos de las escuelas españolas en las que las mismas alumnas reclamaban derecho a la educación, derecho que los hombres les han negado por considerarlas incapaces de recibirla (Tanck, 1977: 166).

Otras voces hablaron de la necesidad de mejorar la educación de las mujeres, en algo más que aprender a "coser, bordar y medio leer... sin considerar que las mujeres necesitan de otras luces", tanto para desempeñar su papel de madre de familia, como para manejarse en cualquier otra situación. Esas voces, propusieron cambiar de nombre a las escuelas de niñas en vez de "amigas" y ofrecer un curso completo de primeras letras, incluyendo aritmética e historia religiosa (Tanck, 1977: 166).

En el mismo tenor, menciona la autora otras críticas interesantes, como la de Tomás Salgado, que apuntaba a la profesión de maestras —profesión a la cual se llegaba por el sólo hecho de ser viejas y necesitadas—. León Ignacio Pico define la profesión de maestras como la de "ancianas ignorantísimas o fanáticas o visionarias, sin educación y sin principios, que emprenden esa carrera sólo porque no pueden mantenerse en otra...". Estos ejemplos dan una idea de las condiciones en que se encontraba la educación para las niñas y las voces de ilustrados que se levantaban para reclamar mayor atención.

Otro trabajo clave para conocer aspectos de la educación de las mujeres en el periodo mencionado, es el de Anne Staples, historiadora de la educación en México y pionera de este tipo de estudios. Su obra se ocupa del periodo que va entre los gobiernos de Iturbide a Juárez. La autora califica a la "amiga" como espacio doméstico para recibir niñas o niños pequeños, menores de cinco años, a cambio de una cuota. Con estudios muy limitados, las "amigas" eran la única experiencia académica abierta a las niñas (Staples, 2005: 382).

Nos dice que la enseñanza escolarizada de las mujeres hasta mediados del siglo XIX, no pasó de las primeras letras, otros conocimientos más especializados sólo se conseguían con

maestros particulares. Voces dentro de la sociedad de la capital, comenzaron su reclamo para elevar el nivel de preparación. Condenaban el régimen monacal de educación y sus resultados. Sin embargo, la tendencia general fue ignorar la educación femenina, bajo el argumento de falta de dinero (Staples, 2005: 387). La educación de las mujeres, más que intelectual, las condicionaba a desempeñar el rol de género que les correspondía en la sociedad, y en donde las "ciencias del hogar" eran la esencia de la educación. Algunas mujeres pugnaban por estudios superiores, inaccesibles para ellas. Sin embargo, esa limitación no impedía que muchas tuvieran una vida activa en el comercio, el magisterio, o en la dirección de imprentas (Staples, 2005: 389). Hubo acuerdo en las opiniones de clérigos, políticos, literatos, abogados o educadores; todos coincidían en la necesidad de promover la educación femenina. Esto por tres razones: por el bien de los hijos, para ser buena compañera del marido y por ella misma. Comenta la autora, que en estas razones no aparece la idea expresada por Jovellanos, de que la mujer podría contribuir a crear riquezas para el Estado (Staples, 2005: 390).

Efectivamente, el sistema educativo no respaldó la participación de las mujeres en la construcción del nuevo Estado, y si pocas eran las ventajas de la educación para las mujeres de la ciudad, las del medio rural no tenían más opción que aprender lo básico que necesitaban para sobrevivir. En general, los efectos de la mala educación a las mujeres lo sufrían pobres y ricos (Staples, 2005: 392). Afirmo la autora que la enseñanza de las primeras letras, en escuela pública, particular o en casa, fue más amplia para la mujer. A los niños se les enseñaba lo tradicional, a las niñas se les agregaban costura, bordado y otras habilidades domésticas. Sin embargo, la diferencia entre hombres y mujeres no radicaba en la enseñanza, sino en las oportunidades que se les negaban a las mujeres después de la escuela de primeras letras. Concluida esta instrucción, sólo quedaba el hogar, único ámbito que la sociedad aprobaba para la mujer (Staples, 2005: 396).

Sobre el mismo tema, hay dos pequeñas antologías de textos, preparadas, una por Pilar Gonzalbo para el periodo colonial y otra por Anne Staples para el México Independiente. Nos interesan los dos últimos textos de la primera antología: uno de Vicenta Vetancourt y otro de Ana Josefa Caballero de la Borda. El primero es un impreso de dos hojas en donde se anuncia una escuela de niñas. Inicia diciendo que la educación de las mujeres es un derecho natural, pero para que se cumpla es necesaria una "educación ilustre" (Vetancourt, 1985: 145). Las mujeres, igual que los hombres, tienen derecho a una educación moral, civil y científica, porque como madres deben educar a sus pequeños hijos, como viudas hacen el oficio de padres y como esposas viven entre los hombres y forman con ellos una sociedad doméstica. Los maridos necesitan que sus mujeres tengan una educación civil y moral, y una instrucción científica para vivir con ellas en forma racional. De no tener esta educación, no sabrán dirigir sus casas y familias, ni seguir en el trato y comercio humano un discurso o conversación discreta, dulce y agradable (Vetancourt, 1985: 145). Para lograr estos propósi-

tos, ella propone en la enseñanza de las primeras letras las siguientes materias: ortografía, caligrafía, gramática castellana, ortología, aritmética, costura, bordado, hacer flores y demás habilidades "propias del sexo" [sic]. Al respecto, aclara la compiladora, que la simple mención de las materias contradecía el tono ilustrado de los objetivos enunciados al principio (Vetancourt, 1985: 146).

El siguiente texto es el discurso preliminar del *Reglamento interior, que serviría de norma a los directores, maestra y niñas de la Academia Mexicana*. La autora inicia diciendo que la educación de las mujeres es la más abandonada, una educación supersticiosa, rutinaria y mezquina; el resultado ha generado mujeres que no saben dirigir sus casas y familias, mujeres que sin educación se veían precisadas a educar a sus hijos física y moralmente, que no pueden presentar hombres instruidos ni útiles a la patria (Caballero, 1985: 149). Las mujeres de América, por la forma en que las educaron, carecen de virtudes morales y civiles, y abundan en caprichos extravagantes. Que con su adhesión al lujo han provocado la ruina de fortunas. Los hombres consideran a sus mujeres como muebles de lujo y no de utilidad, no tienen una compañera sino una estatua en que recrearse (Caballero, 1985: 150). Sin embargo, dice que esos defectos se quitan con una cristiana y culta educación, por eso clama por una reforma en la instrucción. Gonzalbo aclara que todo el discurso en contra de la educación tradicional de las niñas se viene abajo al leer las disposiciones del internado, todas muy parecidas a las del régimen anterior de las escuelas durante la época colonial (Caballero, 1985: 149).

En general, en estas obras vemos desfilar reclamos de las mentes ilustradas, por el abandono en que se hallaba la educación de las mujeres e ideas de cómo mejorarla. Pero, pese a todos los discursos, en la práctica la educación femenina siguió manteniendo a las mujeres dentro de los marcos del hogar, con una enseñanza religiosa, rutinaria y limitada.

La educación colonial

Sabemos que la educación de las niñas en el periodo colonial, estaba limitada al conocimiento de la Doctrina Cristiana, las labores de costura, cocina, flores artificiales y algunos elementos de lectura y escritura. Sin embargo, las opciones de estudio estaban determinadas por el estatus social; las niñas con recursos podían tener un maestro particular, que les enseñara —algunas veces— no sólo a leer y escribir, sino también que las iniciara en la música, algún idioma y otras habilidades. También podían ingresar al convento a recibir preparación mientras llegara la hora de casarse. Las niñas pobres, en cambio, tenían pocas opciones; para ellas únicamente estaban las "amigas" o los colegios gratuitos de parroquias o conventos. En estas instituciones pocas veces se aprendía a leer o escribir.

En Puebla, desde la segunda mitad del siglo xvi, se instituyeron colegios para niñas, cada uno con diferentes propósitos. Entre ellos tenemos al Colegio de Jesús María, anexo al convento de San Gerónimo, fundado por el capitán Juan García Barranco para niñas vírgenes de familias nobles de la ciudad. Se buscaba que las niñas recibieran allí “[...] ejemplo de virtudes cristianas, conocimientos útiles para el perfecto y decoroso manejo de un hogar, así como principios literarios que se consideraran convenientes proporcionar a las mujeres”. (Rodríguez, 2014: 77).

El fundador le otorgó al colegio la cantidad de 20 mil pesos y las casas para su morada. En 1702, la renta del colegio aumentó gracias a la donación de 38 mil pesos que hizo el deán de la Catedral, Don Diego Victoria de Salazar (Veytia, 1963: 511). Se dice que en tiempos del obispo Santa Cruz (1677-1699), el número de alumnas llegó a 22 colegialas (Leich, 1980: 205-206).

Otro colegio de niñas fue el de las Vírgenes de la Purísima Concepción, establecido por el obispo Juan de Palafox en el edificio del antiguo hospital de San Juan de Letrán. El mismo prelado nombró a un eclesiástico como rector, para que administrara sus rentas, las cuales ascendían a 90 mil 310 pesos (Veytia, 1963: 518). Para el gobierno interior se nombró a una rectora. Dicho colegio estaba destinado a niñas huérfanas y abandonadas, “[...] para que se criaran, con recogimiento y virtud, y después de las costumbres, les enseñen las labores y otras cosas, que es necesario aprendan y sepan las mujeres, para vencer la ociosidad, aún más contagiosa en ellas que en los hombres...” (De la Torre Villar, 1988: 87). Gracias a las donaciones de algunas cofradías y otros particulares, se podían dotar algunas huérfanas para que pudieran casarse o ingresaran a algún convento.

En 1677, el obispo Fernández de Santa Cruz emprendió la erección de cuatro colegios para mujeres, doncellas o casadas “descarriadas o separadas de sus maridos”. Para las primeras, estableció el Colegio de Santa Gertrudis y para las doncellas el de San José. Con iguales propósitos, fundó otras dos instituciones, una en Tlaxcala, bajo la advocación de San José de Gracia y otra en Atlixco con el nombre de Santa Teresa. Durante el gobierno del obispo Pedro Nogales Dávila, como el dinero no alcanzaba para su manutención, se determinó cambiar las escuelas foráneas a la ciudad de Puebla y fusionar todas en dos, una para doncellas y otra para casadas/viudas, con el nombre de San José de Gracia y Santa Teresa (De la Torre Villar, 1988: 92).

Al parecer, con el paso del tiempo, las dos escuelas quedaron unidas en una. Porque en 1790, el obispo Benito Crespo les dio ordenanzas con el título de *Constituciones y reglas que han de guardar y cumplir la rectora, vicerrectora y niñas colegialas del colegio de San José de Gracia y Santa Teresa de Jesús de la ciudad de la Puebla de los Ángeles. Hechas y ordenadas por el Ilustrísimo Señor Dr. Don Benito Crespo del Orden de Santiago, Obispo de dicha ciudad y*

*obispado del Consejo de S.M. Trasladas fielmente de su original por orden de Doña Josefa de San Gregorio, actual rectora de dicho colegio, a 24 de septiembre del año de 1790.*¹

Dispuso el obispo para el gobierno interior del colegio, una rectora y una vicerrectora. La primera sería nombrada por el mismo prelado de la diócesis. En su poder quedaban las llaves del colegio, "del comulgatorio, confesionario, reja y portería", ella decidía qué persona podía entrar al colegio y quién no convenía. La segunda, nombrada en iguales condiciones que la rectora, debía asistir al lado de las colegialas a la sala de labor y permanecer con ellas todo el tiempo necesario. Para cuando alguna alumna deseara ausentarse pudiera darle o no autorización.

Las niñas aspirantes a ingresar al colegio, debían ser "limpias de sangre", españolas, doncellas y de dos años de edad, quedaba estrictamente prohibido el ingreso de mujeres mayores de edad. No estaba permitido que las alumnas llegaran a la portería, sólo los días de visita, que eran cada 15 días. Debían levantarse, desde la Pascua de resurrección hasta San Miguel, a las cinco de la mañana, y desde San Miguel a la Pascua a las 6 a. m.

Luego de levantarse, debían asistir al coro, para tener media hora de oración, y después de oír misa, reunidas, tomar el desayuno. A las 9 a. m., debían asistir a la sala de labor, donde la lectora de la comunidad "[...] tomará un libro espiritual o vida de un santo y lo leerá hasta las once".² A las 11:30 debían pasar al refectorio a comer. En este lugar, mientras la lectora leía un libro devoto, dos niñas servían la mesa con "devoción y humildad".

Al acabar de comer, todas de pie, rezaban tres *Padres Nuestros*, después acudían al coro a rezar otros tres *Padres Nuestros* por los bienhechores del colegio. Concluida esta actividad, disfrutaban de un rato de ocio "para platicar con honestidad y modestia". Después debían retirarse al dormitorio hasta las dos de la tarde.

A esa hora, tenían que reunirse en la sala de labor donde escuchaban, hasta las cinco, de voz de la lectora un libro devoto. Descansarían sólo una hora, para que a las seis, otra vez se juntaran en el coro a rezar *La Corona de Nuestra Señora*, con su letanía, y después tendrían media hora de oración. Acabada la media hora, debían hacer un examen de conciencia, hasta que la rectora dispusiera pasar al refectorio a cenar.

Concluido el tiempo de la cena, debían rezar en el mismo refectorio, tres *Padres Nuestros*, para luego salir a recrearse hasta el toque de campana. En este momento llegaba la hora de subir a dormir. Las niñas debían dormir en dormitorio común, una en cada cama.

Era obligatorio comulgar los domingos, las festividades de Nuestro Señor Jesucristo y las de María Santísima y festividades de los apóstoles. Si alguna alumna quería hacerlo con más frecuencia, debía tener autorización de su tutor espiritual. No estaba permitido que las alumnas hablaran con nadie, ni recibieran cosa alguna del exterior.

¹ Archivo del Cabildo Eclesiástico de Puebla (ACEP), Puebla, Documentos manuscritos varios, estante 4, casilla 3, 1790.

² Queda entendido, que mientras las niñas cocían, escuchaban la lectura.

Todas las colegialas debían hacer cada año, los ejercicios de San Ignacio, entrando en ellos el domingo por la noche, hasta el domingo siguiente por la mañana. En tiempos de adviento y cuaresma quedaban prohibidas las visitas.

Por medio de los 21 puntos que conforman el Reglamento del colegio, podemos conocer cómo se distribuía el tiempo de las niñas en un colegio colonial. Su aprendizaje sólo se basaba en recitar bien la doctrina y ejercitarse en la religión; así como en las habilidades de costura o bordado. De esta forma, en horas de rezos y costuras transcurría el tiempo en que desde pequeñas, las niñas se formaban en la obediencia y otras virtudes cristianas. Durante la mayor parte del régimen colonial, la educación de las niñas no pasaba de estos rudimentos. Todavía no se veía la necesidad de que las mujeres aprendieran a leer y escribir. En este sentido, sólo algunas niñas, las que tenían mejores posibilidades de educación, llegaban a aprenderlas.

La educación claustral

La idea de ampliar la educación a las mujeres se generó en momentos difíciles para la Corona y sus colonias. El siglo XVIII había traído crecimiento y expansión a la Nueva España, pero la reforma económica administrativa de los Borbones, si bien, aumentó los recursos para la monarquía, desorientó su crecimiento. Pronto los nuevos ingresos se distrajeran en las guerras europeas y las buenas intenciones respecto a mejorar la preparación de las mujeres, tuvo un tránsito difícil, que todavía en la segunda mitad del siglo XIX, el Ayuntamiento de Puebla se quejaba de la escasez de escuelas para niñas.³

La primera disposición para cambiar la educación de las niñas, vino de España. Fue el rey Carlos III quien ordenó la apertura de escuelas para las niñas, pero en vista de la falta de dinero para establecerlas, acudió a la Iglesia, dispuso que fueran los monasterios y conventos de religiosas los que se ocuparan de esa tarea. Para ello acudió al Papa, por medio de su ministro plenipotenciario en Roma, a fin de buscar la correspondiente autorización para que en los monasterios y conventos de religiosas de Indias fueran admitidas "[...] a la educación las niñas que deseaban colocar muchos sujetos principales". El papa Pío VI, en una breve comunicación del 21 de julio de 1795, aceptó la petición.⁴

Al parecer, en Puebla la disposición fue atendida apenas en 1818 por el obispo Antonio Joaquín Pérez Martínez, quien gobernó la mitra de 1815 a 1821. El prelado envió a todas las religiosas de los conventos, el Reglamento de las nuevas escuelas y una carta en la que manifestaba los beneficios que para las niñas traería la educación. La nueva enseñanza la

³ Archivo del Ayuntamiento de Puebla (AAP), vol. 69 de Expedientes de escuelas, f. 7v, 1830.

⁴ Archivo General de la Nación (AGN), ciudad de México, Bienes Nacionales, exp. 50, leg. 607, 1796.

centraba el obispo en tres aspectos fundamentales: la instrucción en la Doctrina Cristiana, la lecto-escritura y la costura; conocimientos, decía su autor, que no sólo realzan los atractivos sino que constituyen diversos grados de utilidad en la vida civil de las mujeres.⁵

Las escuelas, decía el obispo, “[...] no se instituyen para enseñar primores ni curiosidades sino para dar el temprano cultivo que la edad infantil es capaz, y sin el cual es difícil salvarse y absolutamente imposible servir de provecho a la sociedad”.⁶

Las escuelas llevarían el título de reales y pontificias, serían caritativas, gratuitas y temporales. Esto último porque sólo permanecerían abiertas, mientras hubiera necesidad de ellas. El título 2º. del artículo 1º. del mismo Reglamento decía que todas las religiosas quedaban obligadas a la enseñanza. Cada convento debía escoger de entre sus integrantes a seis religiosas para que se dediquen al magisterio de las niñas, las cuales cambiarían cada año y medio. Esas religiosas debían conformar dos turnos, de tres cada uno, para atender los tres ramos de la enseñanza, con igual grado de importancia en cada uno. En los días de clases, quedaban dispensadas de rezar el oficio divino.

El título tercero del Reglamento se ocupa de las discípulas, y dispone que en cada convento sólo se admitieran 25 alumnas. La edad de las niñas sería de entre 5 y 14 años, sin poner como condición su calidad o estado. Sólo quedaba, absolutamente prohibida, la entrada a la niña que tuviera parentesco con alguna religiosa del convento o fuera portadora de alguna enfermedad. Cada niña debía ingresar a la escuela con los útiles necesarios y sólo en caso de extrema pobreza se les proveería de ellos. Debía cuidarse, además, que las niñas llegaran a la escuela “lavadas, peinadas y vestidas”.

La Doctrina Cristiana se enseñaría por medio del Catecismo del Padre Ripalda y cuando hubieran avanzado lo suficiente, se incluiría el Catecismo de Fleuri. No se mencionan los textos para la enseñanza de la lectura y escritura. En cuanto a la costura, se dice que se enseñen sólo aquellas labores útiles a las familias.

El tiempo de enseñanza quedaba distribuido en tres horas por la mañana y dos por la tarde, de 9 a 11 y de 3 a 5. Las clases de la tarde debían suspenderse en los meses de lluvia (julio, agosto y septiembre). Otros días de suspensión o asueto eran los días de celebración del convento, la Semana Santa, el día de la Purísima Concepción y Navidad. El tiempo de estudio quedaba distribuido así: De las 8 a las 9 se darían lecciones de leer; de las 9 a las 10 habría clases de coser o escribir; de las 10 a las 11, de Doctrina Cristiana. De las 3 a las 4:30 p. m., leer, escribir y coser, respectivamente; de las 4:30 a las 5, el rosario de cinco misterios

⁵ AGN, Ramo Bandos, exp. 115, 1818, pp. 296-303. Archivo Histórico de la Biblioteca Lafragua, Puebla (AHBLP), *Reglamento para las escuelas gratuitas de niñas educandas establecidas en los conventos de religiosas de Puebla de los Ángeles, dispuesto por el Ilustrísimo Señor Dr. Don Antonio Joaquín Pérez Martínez. Obispo de la misma diócesis del Consejo de S.M., Puebla a MDCCCXVIII*, Oficina de Pedro de la Rosa.

⁶ *Idem*.

con un ligerísimo ofrecimiento en que se pida por las necesidades de la Iglesia y del Estado. Los sábados en la tarde se añadirán los de fe, de esperanza y caridad, por algún breve formulario de los que hay aprobados e impresos.⁷

Las horas de estudio iban combinadas con los ejercicios religiosos y el aprendizaje de las reglas de buen comportamiento o "máximas de urbanidad y respeto". Anunciaba el obispo Pérez Martínez en el Reglamento que según fueran consolidándose los estudios, en las escuelas se presentarían exámenes solemnes, para que el público fuera testigo del aprovechamiento de las niñas y el servicio que las religiosas prestaban a la Patria.

Si bien, con la aparición de estas escuelas conventuales, gratuitas, se pretendía ampliar la educación de las niñas a la lectura, escritura y cuentas. Además de extenderla a las niñas de bajos recursos, vemos que el sistema de enseñanza no funcionó como debía; la distribución del tiempo todavía nos recuerda al de las escuelas coloniales. Por otro lado, no todas las instituciones fortalecieron el proyecto educativo. Fueron pocos los conventos de monjas que atendieron la orden real de participar en la educación de las niñas. Pese a los llamados del obispo, se resistieron a participar. En la memoria presentada al Congreso en 1829, se informa que en Puebla, sólo cuatro conventos tenían escuelas. El Convento de Jesús María que atendía a 19 niñas, 11 de gracia y ocho de paga. El de San José de Gracia, con 30 niñas, 22 de gracia y ocho de paga. El de Guadalupe, con 23 alumnas, 17 de gracia y cinco de paga. Finalmente, el de Nuestra Señora de los Gozos, con 23 educandas, 10 de gracia y 13 de paga (Staples, 2005: 385). En total, según estos datos, las escuelas conventuales atendían sólo a 122 alumnas, cifra muy reducida y distante de las necesidades de una población de 60,157 habitantes (Tanck, 2010: 91).

Es interesante reiterar que el principal objetivo de las nuevas escuelas, siguió siendo la instrucción en la Doctrina Cristiana. Al respecto Anne Staples señala que de esta doctrina dependía, "[...] el ejercicio reflexivo de la religión y buenas costumbres". Se consideraba también que la enseñanza era encaminada a lograr que las mujeres aprendieran a comportarse adecuadamente, respetar y obedecer a sus superiores. Se trataba como lo refiere Staples de "Una educación más sentimental que intelectual" (Staples, 2005: 389). De la lectura, escritura y cuentas, nos queda la duda: ¿Cuántas monjas en los conventos, sabrían leer y escribir, y cuántas estarían capacitadas para transmitir esos conocimientos a las niñas?

La Junta de Caridad

El interés del Rey en la difusión de la educación, también, fue acogido por otros miembros de la Iglesia, quienes con otro tipo de fondos buscaron atender el llamado real. Fue el presbítero

⁷ *Idem.*

Antonio Ximénez de las Cuevas quien en 1802, ante la falta de recursos, propuso un medio más práctico y eficaz para atender el problema: la creación de una Junta de Caridad, considerando el abandono en que se hallaba la educación popular y “[...] la pronta aparición de pseudo filósofos que no cesan de inspirar por todos los medios la corrupción de la juventud”.⁸

La idea del presbítero no logró su pronta ejecución. En 1802, encontramos al mismo Ximénez de las Cuevas solicitando autorización para coleccionar limosna y poder erigir la Junta para una mejor educación de la niñez y dos escuelas de sordomudos. La respuesta a esta petición llegó en 1804, cuando le negaron acudir a la caridad para realizar la obra; so pretexto de que el proyecto era amplio y requería mucho dinero, dinero que no había, debido a la pobreza del reino y a las guerras de España. Sin embargo, con la negativa vino la solución: le sugirieron acudir directamente a personas acomodadas del reino y fuera de él, personas que voluntariamente quisieran contribuir.⁹ Así, la Junta de Caridad y Buena Educación fue aprobada por Real Cédula de Fernando VII, el 28 de abril de 1812, con 25 socios europeos y americanos, 13 eclesiásticos, 12 seculares, más otros 12 socios corresponsales.

En 1824, la Junta de Caridad y Sociedad Patriótica para la Buena Educación estableció una escuela de niñas en la Iglesia de Nuestra Señora de los Gozos. El nuevo local quedaba bajo el patrocinio de la Purísima Concepción y del Patriarca José de Calasans, aprobado por el H. Congreso del Estado. El propósito educativo de la novel institución, decía su reglamento, era fomentar “la buena educación de las niñas”, basada en los principios de la fe católica, en las buenas costumbres y ejercicio de las virtudes, así como las labores propias de su sexo [sic].¹⁰ Las maestras se nombrarían, sólo después de que aprobaran ante la Junta un “riguroso examen” e informe de “[...] religiosidad, modestia, aun en el traje, peinado, desgote, calzado, habilidad en el oficio y afecto al sistema de república federal”. El sueldo de las maestras era el estipulado por la Junta, y en vista de que era muy magro, sólo atenderían a 30 niñas pobres, y se les concedía recibir en las escuelas a 10 niñas de paga. Esta situación se consideraba temporal, mientras se pudiera completar el sueldo. Se recomendaba a las maestras tratar por igual a todas las niñas, sin manifestar preferencias.

Todas las niñas, mientras fueran pobres, serían admitidas con regularidad en la escuela. Quedaba prohibido admitir a niños y niñas menores de cuatro años, así como aquellas que portaran alguna enfermedad contagiosa. No se permitiría, ni ahora, ni en el futuro, que la escuela quedara junto a otra que atendiera niños. Requisito indispensable era que las niñas llegaran limpias y aseadas y que se comportaran “con modestia y quietud”.

Un día de clase o una semana empezaba y terminaba según las disposiciones del reglamento así:

⁸ ACEP, Libro de asuntos varios 1, p. 257, 1802.

⁹ AHBLP, exp. 1, doc. 2, 1804.

¹⁰ AHBLP, Puebla, Expediente 3, documento 13, 1824.

- Todos los días comenzará la distribución con la señal de la Santa Cruz, un credo en honor de la Santísima Trinidad, y tres Aves Marías a la Purísima Concepción de Nuestra Señora; y terminará con un Padre Nuestro y un Ave María en honor del Santo Ángel de la guarda, y por las tardes igual Padre Nuestro en honor de San José Calasans para comenzar, y otro al finalizar la tarde al patriarca San José y el Acto de Contrición. Los sábados por la tarde se harán los actos de fe, esperanza, caridad y contrición, se rezará el santo rosario al santísimo patriarca José y con el trisagio terminará la semana.¹¹
- La enseñanza de la Doctrina Cristiana, propósito central de la escuela, era mediante el Catecismo del padre Ripalda, y para las más adelantadas se usaría el del abad Fleuri y el compendio del Catecismo de las escuelas pías. Para la enseñanza de la costura se recomendaba seguir el método de las escuelas de Madrid: "comienzan por las más fáciles: faja, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura. Siguiendo, después a coser más fino, bordar, hacer encajes; y a otras, las más adelantadas, pueden hacer cofias, monteras, borlas, bolsillos, sus diferentes puntos, cintas caceras de hilo, cintas de cofia, galón y toda clase de listonería".¹²
- La enseñanza de la lectura era por las tardes. En esas horas, se enseñaba a leer y contar, y sólo cuando supieran leer se les enseñaría la escritura. Para la escritura, se recomendaban las muestras escritas y gravadas por Don José Ascencio, esto para que todas las niñas uniformaran la letra, aprendiendo y haciendo una escritura peculiar de la escuela. Se recomendaba que en la lectura, escritura y cuentas, las alumnas sólo aprendieran lo necesario para un gobierno doméstico.

Había días de asueto religioso y civil. Los primeros eran los acostumbrados: Semana Santa, Corpus, los días de San Casiano y San José Calasans, Fieles Difuntos, Navidad y el día del santo de la maestra. Así como los días de exámenes públicos, distribución de premios, llegada de un nuevo papa o su funeral; entrada, consagración o funeral del obispo. Otros asuetos extraordinarios tenían que ver con el nuevo gobierno: celebración de la Independencia y la creación del congreso nacional o del Estado.

Las Juntas de Caridad, asociaciones voluntarias de individuos, buscaron contribuir en el propósito ilustrado de ampliar y extender la educación de las mujeres. Sin embargo, la educación que propagaron siguió siendo rutinaria, religiosa y limitada al número de escuelas que pudieron crear. Plantearon transmitir una educación con conocimientos útiles para las mujeres, pero siempre dentro del marco de la casa familiar.

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

Las escuelas municipales

En 1808, la legislación de Cádiz trajo cambios a la educación de la Nueva España. La Constitución de 1812 ponía en manos de los nuevos Ayuntamientos constitucionales el cuidado de las escuelas de primeras letras. Para el efecto, debían nombrarse dos regidores comisionados para atender todos los asuntos relacionados con las escuelas y amigas. Las cortes, también, promulgaron la libertad de los oficios y la derogación de las ordenanzas gremiales. Así, el gremio de maestros perdió el poder de examinar, visitar y vigilar el ejercicio del magisterio, con lo que estas facultades pasaron al control de los Ayuntamientos. En 1813, se añadió como obligación de los Ayuntamientos el sostener por lo menos una escuela gratuita de primeras letras (Tanck, 1977: 27 y 2010: 89).

En Puebla, estos cambios fueron adoptados con la lentitud que los recursos lo permitían. En 1821, había 22 escuelas de primeras letras, ocho particulares, cuatro gratuitas y 10 escuelas pías de conventos y parroquias. De entre ellas, sólo dos eran para niñas (Tanck, 2010: 91). Por estos datos podemos concluir la poca participación del Ayuntamiento de la ciudad en la educación gratuita. Las escuelas gratuitas de Puebla adolecieron de la misma circunstancia que todas las escuelas del país: la falta de fondos para atenderlas. Los recursos financieros destinados al mantenimiento de escuelas provenían de los derechos pagados por el ingreso de licores extranjeros, del cual se les destinaba el 1%. Esos fondos se recaudaban en la aduana y de allí pasaban a la tesorería municipal; para su distribución debían esperar la autorización del gobierno estatal.

La mayoría de las escuelas gratuitas a cargo del Ayuntamiento, funcionaban en casas rentadas o salones parroquiales. La falta de recursos por parte de la corporación y la demanda de escuelas para niñas trajeron diferentes formas de actuar de estos establecimientos. Las llamadas enseñanzas de niñas o "amigas", eran escuelas que casi siempre nacieron de la iniciativa de los propios profesores. En la casa que ocupaba una escuela de niños, se destinaba un salón separado del resto de la escuela, para enseñanza de niñas, y en donde el profesor proporcionaba el mobiliario y los útiles necesarios. Era la hija, hermana o esposa del profesor quien se hacía cargo del magisterio de la nueva escuela. Con el tiempo, acudían al Ayuntamiento para solicitar "un auxilio" para la escuela, y la corporación, tras el examen correspondiente, daba respuesta favorable, asignando una cantidad de dinero mensual, que podía servir como sueldo de la profesora, renta del local, dinero para tinta y papel, o lo que se conviniera. De esta manera, no existía una cuota uniforme para todas las escuelas de primeras letras; la ayuda venía, según las necesidades más apremiantes de la escuela y la institución corporativa, no siempre, hacia gastos iniciales para establecer una escuela.

Se llegaba a ser maestro o preceptor de primeras letras, luego de aprobar un examen y ser reconocido por el Ayuntamiento en una escuela que ya existía. Queda claro que muchos de los progresos en la enseñanza de las primeras letras se debieron a la iniciativa de los maestros. Por ejemplo, las escuelas se veían beneficiadas con aumentos de mesadas, aumentos de sueldos y premios para los alumnos, después de que el preceptor mostraba los adelantos de los estudiantes en un examen público.

Otros profesores se esforzaban en elaborar planes para el mejoramiento de la enseñanza, con el único propósito de lograr reconocimiento. En 1818, don Vicente Uranga presentó al Ayuntamiento un cuaderno manuscrito en donde reunió todas las cuentas "útiles, selectas y necesarias" para facilitar la instrucción de la aritmética y ayudar a los padres de familia a ahorrar en la compra de libros.

En 1827, la Comisión de Educación del Ayuntamiento discutió, reformó y adicionó el método de enseñanza *Arte para la enseñanza de niños y niñas por el sistema mutuo compuesta por el ciudadano Félix Mandarte*. La idea era adecuar esta propuesta para después, ponerla en práctica en las escuelas de la capital del estado y todo el distrito de Puebla.¹³ No encontramos datos sobre el destino de estos proyectos en el sistema de escuelas gratuitas del Ayuntamiento poblano, pero lo que sí es seguro, es que innovaciones como éstas fueron puestas en práctica en las escuelas que dirigían los autores, beneficiando a los estudiantes. Resulta interesante aclarar que la tercera parte del proyecto del profesor Mandarte, contiene el método de enseñanza que deberían llevar las niñas; ahí se establece que debe seguirse el mismo régimen que prescribe el autor para los niños, excepto, el ramo de la costura. Cuando se hizo la revisión de la propuesta, la Comisión de Educación del Ayuntamiento poblano, decidió que por el momento no trataría nada sobre esta parte, dejando ver su desinterés sobre el asunto, o bien, su desconocimiento.

Las escuelas de primeras letras de la ciudad se regían por el Reglamento dispuesto por el *Excmo. Ayuntamiento de esta capital que se observa en la escuela gratuita del Barrio de San Antonio*, fechado en 2 de febrero de 1827. En este documento, tampoco se hace referencia alguna a las escuelas para niñas.¹⁴ Lo mismo sucede en los Planes de Enseñanza Pública del estado de Puebla, aprobados, uno en 1828, y otro en 1829.¹⁵ En estos documentos aparecen los lineamientos generales para normar la educación pública del estado, pero no hay mención en cuanto a la importancia de extender la educación de las niñas. Sabemos que para las niñas faltaban escuelas gratuitas y aunque se contaba con escuelas para niños, no sabemos si a ellas también acudían niñas.

¹³ AAP, vol. 68, Expedientes de Escuelas, fs. 177-237, 1827.

¹⁴ AAP, vol. 69, Expedientes de Escuelas, fs. 118-119; vol. 5, Leyes y Decretos, f. 235; 1827.

¹⁵ AAP, vol. 4, Leyes y Decretos, fs. 31 y 231, 1828.

En 1830 se elaboró otro reglamento municipal: *Reglamento de escuelas gratuitas a cargo del Excmo. Ayuntamiento de la capital del Estado Libre y Soberano de Puebla, presentado por el síndico primero, aprobado por la misma corporación en cabildo celebrado el 23 de diciembre de 1830*.¹⁶ En el capítulo uno de este documento se habla de los ramos de enseñanza y autores por los que se ha de enseñar. El segundo se ocupa de la clasificación de los niños, según fueran avanzando en conocimientos. En el tercero se describe la distribución del tiempo y el método de enseñanza. El cuarto da las reglas para aplicar exámenes. El quinto, sexto y séptimo, respectivamente, hablan de premios, castigos y obligaciones de los preceptores. El octavo, noveno y décimo, se refieren, en orden de aparición, a vacaciones y asuetos, penas y recompensas y útiles. Finalmente, se anexan al reglamento, 16 instrucciones para el funcionamiento de la Comisión de Educación, pero ninguna mención particular sobre la educación de las niñas y la necesidad de ampliar el número de escuelas gratuitas para ellas.

La primera preocupación por legislar y atender el ramo en cuestión, la encontramos en 1838. En esa fecha, el profesor José María Bermúdez, preceptor de la escuela de primeras letras del Barrio de San Antonio, se presentó ante el Ayuntamiento a solicitar que se le asignara una "dotación regular" a la directora de la enseñanza gratuita, de niñas pobres, que había establecido en la misma escuela de niños, ante la demanda de las familias del Barrio. El establecimiento estaba bajo el cuidado de su hija, una joven de 20 años, que trabajaba bajo su tutela. Decían que la escuela proporcionaba a las alumnas, libros, papel, plumas, tinta y demás útiles necesarios para la costura. "El mismo profesor, sin descuidar la escuela de niños que dirige, contribuye en la enseñanza de escritura, ortografía y aritmética".

El Ayuntamiento, luego de hacer una revisión del caso, da una respuesta favorable a la solicitud, pero bajo las siguientes condiciones: Se le asignan 30 pesos mensuales a la preceptora, para pago de renta y útiles. Todas las niñas que ingresen a la escuela han de ser menores de 11 años. El local donde está la enseñanza de niñas, estará bien separado de la escuela de niños, para que ni al entrar, ni al salir puedan mezclarse niños y niñas. Aunque la directora de la escuela de niñas ha de estar dirigida por su padre, éste no asistirá personalmente a la "amiga"; ...no administrará por sí las lecciones, sino inspirará y sugerirá a su hija lo que fuere oportuno. Pero para las explicaciones morales del Heni y Pouget y en la aritmética y ortografía, sí se hará excepción de esta regla, permitiéndose la intervención de Bermúdez; y lo mismo para los exámenes privados.

Se dice además, que la escuela queda bajo la autoridad del Ayuntamiento, en la forma y manera de las demás escuelas gratuitas, sometidas a la inspección de su comisionado y dispuesta a las reformas que se estimen convenientes. Mientras no se establezca un reglamento para escuelas gratuitas de niñas, queda sujeta al reglamento vigente.

¹⁶ AAP, vol. 69, Expediente de Escuelas, f. 140, 1830.

La directora no debía consentir que las niñas lleguen a la escuela o regresen a sus casas solas, sino acompañadas de su madre o alguna mujer que no sea niña. Una vez que el Ayuntamiento obtenga la licencia del Supremo Gobierno para tomar del fondo destinado a las escuelas, el correspondiente al nuevo gasto, la directora empezará a recibir la contribución y el acuerdo entrará en efecto.¹⁷

En las líneas anteriores, podemos ver lo que el Ayuntamiento vislumbraba para las escuelas de niñas. Primero, la diferencia con las escuelas claustrales no es muy grande, persisten las mismas costumbres de trato hacia las niñas, edad límite en la adolescencia, prioridad a la Doctrina Cristiana como objetivo primario de su educación, separación de sexos en la convivencia escolar. Sólo aparecen aquí las mismas materias de enseñanza que les daban a los niños.

En septiembre de 1823, circuló una orden, para que todos los jueces de paz invitaran a los niños a acudir a las escuelas y así evitar la vagancia. Aplicar esta medida trajo algunos inconvenientes, pues para los hombres había lugar en las escuelas, pero para las mujeres, cuya población era mayor, no existían escuelas. En la ciudad de Puebla, tan sólo existía una escuela dotada por el Ayuntamiento; había otras dos, pero sostenidas por particulares: la de la Junta de Caridad o de los Gozos y la de la Academia. Estas últimas, debido a su precaria situación estaban a punto de cerrar.

En 1830, la Comisión de Educación, informó nuevamente que en la ciudad no había escuelas para niñas. Pidió al Ayuntamiento solicitar al Gobierno del estado, la apertura de tres escuelas nuevas para niñas, y contribuir para el restablecimiento de la Escuela de los Gozos. No sin antes redactar un reglamento para normar su funcionamiento.

En abril de 1840, la corporación municipal, aprobó la creación de dos nuevas escuelas, una en la calle de Tecali y otra en la calle que va por el Puente del Toro; se les asignaron 30 pesos mensuales para renta del local y sueldo de la preceptora. La justificación del gasto era: "la obligación de procurar beneficio público para que las niñas a más de instruirse en labores propias de su sexo lo sean también en la Doctrina Cristiana y dogmas de nuestra Religión".¹⁸ El proceso para la creación de las nuevas escuelas duró aproximadamente un año, entre octubre y noviembre de 1840 se realizan los exámenes para proveer de maestras a las nuevas escuelas.¹⁹

¹⁷ *Ibidem*, f. 237, 1838.

¹⁸ *Ibidem*, f. 255, 1840.

¹⁹ *Ibidem*, fs. 272-276, 1840.

La Educación Lancasteriana

A partir de los años veinte del siglo XIX, empezó a extenderse en México el método de enseñanza mutua o lancasteriano. Método que facilitaba la enseñanza primaria en grupos numerosos, pues un maestro solo podía atender a grupos numerosos de 200 a mil niños, ahorrando, también en útiles escolares. Tan efectivo resultó el sistema, que en 1842, el gobierno entregó a la Compañía Lancasteriana la dirección nacional de la instrucción primaria de todo el país (Tanck, 1973: 495).

En el Decreto firmado por Antonio López de Santa Anna el 26 de octubre de 1842, se habla entre otras cosas de la organización de la enseñanza en todo el país, de las obligaciones de la Compañía, los fondos de subsistencia, las obligaciones de los padres de familia y algunos aspectos del magisterio. Resulta sugestivo conocer algunos de los cambios que por primera vez centralizaban la educación primaria en la República. El artículo 6° establecía que la Compañía debía publicar cartillas para la instrucción y adoptar los libros elementales más necesarios, al parecer, quitando a los padres de familia el gasto que significaban los útiles escolares.

El artículo 7° daba a los gobernadores de los departamentos la obligación de establecer escuelas de niños y niñas, una por cada mil habitantes. En el artículo 8° leemos que en las escuelas a cargo de la Compañía se debe enseñar a leer, escribir, las cuatro reglas de la aritmética y la Doctrina Cristiana. La edad de los estudiantes quedó registrada en el artículo 11° y sería de 7 a 11 años. Quedaba establecida una escuela Normal para la formación de profesores.

Por lo anterior, podemos ver, que en este nuevo sistema, se trataba por igual a los niños de ambos sexos. Habría escuelas para niños y niñas.

El 5 de diciembre de 1843, en Puebla, se aprobó el *Reglamento acordado por la junta lancasteriana, subdirectora de la educación primaria en este departamento, aprobado por el supremo gobierno en 14 del corriente*. Para el Departamento de Puebla. En este documento se normaban las actividades de la Compañía Lancasteriana de Puebla, la compañía corresponsal, la junta de vigilancia, las escuelas de instrucción primaria, la escuela de adultos, las escuelas establecidas en el hospicio u otros centros de reclusión; las obligaciones de los padres para llevar a sus hijos a las escuelas gratuitas, los preceptores y preceptoras, los fondos y las reformas.²⁰

Una de las obligaciones de la Junta de vigilancia sería visitar las escuelas particulares, con el fin de que los maestros cumplieran con lo que estaba propuesto para la instrucción, y no enseñen nada contrario a la religión, a las buenas costumbres, a las instituciones políticas

²⁰ *Ibidem*, fs. 278-290; *Reglamento acordado por la junta lancasteriana, subdirectora de la educación primaria en este departamento, aprobado por el supremo gobierno en 14 del corriente, 1843.*

y leyes vigentes. En el artículo 19, también se establecía que en el Departamento debía haber una escuela para niños y otra para niñas por cada 10 mil habitantes.

El método de estudio se describía en el artículo 24 y decía que en todas las escuelas gratuitas debía seguirse el sistema mutuo simultáneo; y se enseñaría a los niños la lectura y escritura, las cuatro reglas de aritmética y el catecismo religioso y civil que se adoptare; y a las mujeres se enseñará además la costura nueva y de repaso, algún tejido y labrado. Podemos ver, por lo dispuesto en esas normas que si bien, la educación primaria generalizaba un método de enseñanza, las materias de enseñanza seguían siendo las mismas, la educación de las niñas, seguía normándose en los mismos parámetros: Doctrina Cristiana, lectura, escritura y costura. A las escuelas asistirían diariamente todos los niños y niñas de edades de 7 a 15 años, a excepción de los que auxilien a su padre en los trabajos del campo o en otra ocupación o enfermedad.

Así, la Compañía Lancasteriana fue un "instrumento al servicio del Estado" (Staples, 1999: 112) que ayudó a conservar prácticas tradicionales y reformar la educación en su método y contenido. Cambió el método pero no la forma. Se amplió la educación a sectores de niños pobres urbanos, incluyendo a las mujeres, y en donde la religión y el civismo se entrelazaban en los catecismos para formar una niñez respetuosa y obediente a sus autoridades.

Consideraciones finales

Los hombres de la Ilustración consideraron necesario cambiar la educación de las mujeres, al mejorar su grado de conocimientos y extendiéndola a la mayor parte de la población. En la práctica, la educación de las niñas de la ciudad de Puebla no tuvo mayores cambios. Si bien, a finales del siglo XVIII empezaron a crearse espacios nuevos de enseñanza para las niñas. Las nuevas escuelas promovieron, además de la enseñanza de la lectura y escritura, conocimientos útiles como la costura de blancos, pero siempre dentro del marco de las necesidades familiares, y manteniendo métodos, horarios y propósitos similares a los de las escuelas coloniales. Libros, textos escolares y materias de estudio estaban planeados para preservar las reglas que marcaban el lugar que la mujer debía ocupar en la sociedad. Así, mientras las niñas no pasaran de la edad establecida (11, 12 años), su educación transcurría entre rezos, cantos, delectos y costura, aprendiendo únicamente lo necesario para "gobernar una casa". La consabida educación "moral, civil y científica" pregonada y aplaudida por los Ilustrados quedaba limitada al marco del hogar.

Las nuevas escuelas estaban dispuestas para enseñar a leer y escribir y contar, materias a las que antes no todas las niñas tenían acceso. Sin embargo, como dice Anne Staples, la diferencia no estaba en la escuela; en ella las niñas aprendían otras habilidades más que los

hombres; la distinción venía en las oportunidades que después se permitían a los hombres y no a las mujeres: la educación profesional. Los hombres podían pasar de un nivel escolar a otro hasta realizar una carrera, las niñas apenas cumplían 11 o 12 años y ya no podían continuar en las escuelas. Así, 11-12 años de edad eran los suficientes para aprender lo que debían para administrar un hogar.

En Puebla, el proceso de incorporación de las mujeres fue lento, debido a las características de las instituciones que surgieron: escuelas conventuales, escuelas de la Junta de Caridad y las municipales. Gratuitas pero limitadas en número y contenidos de enseñanza.

Por ejemplo, las escuelas gratuitas, administradas por los nuevos Ayuntamientos constitucionales: los hombres encargados de dirigirlas coincidían en la utilidad y necesidad de la educación primaria, "base de la felicidad y progreso de los pueblos" pero la falta de recursos les impedía crear mayor número de escuelas, dotar de maestros y adquirir los útiles necesarios. Esas escuelas municipales para niñas eran gratuitas y ampliaban sus enseñanzas más allá de la lectura y escritura. Sin embargo, dieron preferencia a los niños y no a las niñas. Vemos que todavía en 1840, los jueces de paz se quejaban de la falta de escuelas para niñas, dotadas por el Ayuntamiento. Cuando llegó la educación lancasteriana, cambió el sistema de enseñanza. Los reglamentos nos dicen que había igualdad de oportunidades entre niñas y niños, pero las materias de enseñanza para las niñas seguían siendo las mismas. La falta de información no nos permite determinar si hubo o no beneficios con el nuevo sistema educativo.

En general, la educación de las niñas fue aclamada por los hombres ilustrados como necesaria, y aunque no hubo consenso de cómo educar a las mujeres en la escuela, sí se tenía claro cuáles eran los propósitos de su educación. Había que prepararlas para ser madres de familia, compañeras del marido, administradoras del hogar, y hasta reproductoras de las nuevas ideas republicanas. Hubo que esperar el nuevo siglo para realmente ver cambios en la educación de las mujeres y verlas participar en el desarrollo del país, cuando al fin incursionan en las profesiones como maestras, secretarias, ocupando lugares en otras tantas profesiones antes reservadas en exclusiva, a los varones.

Siglas

- AAP Archivo del Ayuntamiento de Puebla.
- ACEP Archivo del Cabildo Eclesiástico de Puebla.
- AHBLP Archivo Histórico de la Biblioteca Lafragua de Puebla.
- AGN Archivo General de la Nación.

Bibliografía

- De la Torre Villar, Ernesto (1988), *Historia de la educación en Puebla. Época colonial*, Puebla, México, BUAP.
- Fernández de Echeverría y Veytia Mariano (1963), *Historia de la fundación de la ciudad de la Puebla de los Ángeles en la Nueva España, su descripción y presente estado*, t. II, Puebla, Ediciones Altiplano.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1985), *La educación de la mujer en la Nueva España*, México, SEP-Ediciones El Caballito.
- _____ (1987), *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México.
- Leicht, Hugo (1967), *Las calles de Puebla*, Puebla, Secretaría de Cultura/Gobierno del Estado de Puebla.
- Muriel, Josefina (1994), *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, México, UNAM.
- Rodríguez Velázquez, Lucero (2014), *La irrupción del libro en la educación de niñas y la apertura de las "amigas gratuitas"*, tesis de maestría, Puebla, ICSYH/BUAP.
- Staples, Anne (1985), *Educación: panacea del México Independiente*, México, SEP-Ediciones El Caballito.
- _____ (1999), "La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el México decimonónico", en Humberto Morales y William Fowler (coords.), *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX (1810-1910)*, México y Escocia, BUAP-University of Saint Andrews, pp. 103-114.
- _____ (2003), "Una educación para el hogar: México, siglo XIX", en María Adelina Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2005), *Recuento de una Batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México.
- Tanck Estrada, Dorothy (1977), *La educación ilustrada 1786-1836*, México, El Colegio de México.

ROSARIO TORRES DOMÍNGUEZ. Profesora investigadora del Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla. Doctora en Historia por la UNAM. Líneas de investigación: Colegios y colegiales del antiguo régimen, Historia de la educación en Puebla, periodo colonial y siglo XIX. Publicaciones recientes: *Colegios y colegiales palafoxianos de Puebla en el siglo XVIII*, México, IISUE/UNAM-BUAP, (2008); María de Lourdes Herrera Feria y Rosario Torres Domínguez, "El proyecto educativo del Segundo Imperio Mexicano: resonancias de un régimen efímero", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Revista electrónica, Francia (2012); "Cuestionamientos a la existencia del Colegio de San Pablo de Puebla, a raíz de la Independencia", en Leticia Pérez Puente y Enrique González (coords.), *Permanencia y Cambio II. Universidades Hispánicas 1551-2001*, México, CESU/Facultad de Derecho/UNAM (2006).

Recibido: 28 de julio de 2014

Aceptado: 5 de octubre de 2014

Dorothy Tanck de Estrada (2013), *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil, México, El Colegio de México*

Eugenia Roldán Vera

Departamento de Investigaciones

Educativas, Cinvestav

eroldan@cinvestav.mx

Esta compilación de trabajos de Dorothy Tanck forma parte de la serie "Antologías" de El Colegio de México, A. C., que, con motivo del aniversario número 70 de dicha institución, recoge textos fundamentales de sus investigadores relativos a la independencia o a la revolución mexicanas. El volumen reúne 13 trabajos de Tanck sobre distintos aspectos de la historia de la educación en el siglo XVIII y hasta 1840, publicados entre 1977 y 2011.

Los textos compilados tienen distintos grados de especialización. Algunos son de clara divulgación, como "El Siglo de las Luces", que originalmente apareció en *Historia mínima. La educación en México* (México, El Colegio de México, 2010). Otros son conferencias publicadas por primera vez, como "Siete innovaciones y una falacia sobre la educación elemental durante la época de la independencia" (conferencia magistral presentada en el XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Morelia, México, 10-11 de noviembre, 2010). Y otros están escritos en un estilo mucho más especializado, como "Los pueblos y las escuelas en los albores de la independencia", extraído de la obra clásica de Tanck *Pueblos de indios y educación en la época colonial* (1999), o el trabajo "Estadísticas educativas y poblacionales, 1750-1840", que consta casi exclusivamente de tablas estadísticas sobre población, educación indígena y urbana de gran valor para el historiador de ese periodo. Tal variedad de estilos no demerita el valor de la compilación; antes bien, da una idea de la llegada de los trabajos de Tanck a públicos diversos: historiadores, maestros o cualquier interesado en la historia de la educación. Además, una lectura de conjunto de estos trabajos sirve para valorar el carácter pionero de las investigaciones de Tanck y constituye una invitación a profundizar en temáticas que ella trajo a la luz por primera vez y que aún están poco trabajadas.

En conjunto, los textos reunidos versan sobre los tres rubros marcados en el título del libro: cultura cívica, educación indígena y literatura infantil. A continuación señalaré lo que, a mi entender, son las mayores aportaciones de Tanck en cada uno de esos tres rubros y que aparecen con claridad en los textos de este volumen. Posteriormente revisaré algunos aspectos de la perspectiva historiográfica desarrollada por Tanck a lo largo de más de cuatro décadas en la materia.

Cultura cívica

Dorothy Tanck fue pionera en advertir la simultaneidad de la enseñanza cívica en torno a las revoluciones atlánticas de finales del siglo XVIII, así como del carácter supranacional de los medios para impartirla. En su ensayo “Los catecismos políticos: de la revolución francesa al México independiente”, incluido en este volumen, Tanck pone el foco en un género específico de manuales escolares —los manuales en forma de preguntas y respuestas, semejantes al catecismo católico— y muestra cómo un mismo género de libro para la enseñanza pudo servir para objetivos políticos muy diversos: promover los valores de la Revolución francesa, defender los principios monárquicos españoles, divulgar los fundamentos de la Constitución monárquica de 1812, o bien, para fomentar la lucha independentista. También Tanck fue de las primeras en advertir las implicaciones morales y cívicas que se le atribuían al sistema lancasteriano para la formación de ciudadanos en el México independiente, como lo muestra en el texto “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822–1842”. Con todo, las áreas en las que Tanck ha profundizado más y en las que ha desarrollado sus principales aportaciones no son las de historia de la cultura cívica, sino sobre todo las de educación indígena y de literatura infantil.

Educación indígena

En varios de los trabajos aquí reunidos (“El siglo de las luces”, “Pueblo de indios”, “Los pueblos y las escuelas en los albores de la independencia”) se reafirman de manera clara las tesis de la principal contribución de Dorothy Tanck —formulada con gran profundidad en su libro *Pueblos de indios y educación*— a nuestra comprensión de la historia de la educación indígena: la tradición escolar de los pueblos indígenas, en manos indígenas, heredada del periodo colonial. A mediados del siglo XVIII, tras ordenar la transferencia de las parroquias indígenas de manos de los frailes al clero secular, Carlos III mandó en 1773 que se establecieran escuelas de enseñanza de primeras letras en castellano en los pueblos de indios (y ya no sólo de doctrina cristiana), financiadas no por la Iglesia sino por los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas. Esto daba al consejo gubernativo electo de los pueblos de

indios —la “República”— cierto control sobre la selección del maestro (que en muchas ocasiones era un sacerdote) y sobre algunos aspectos de la enseñanza. Más aún, en el marco de las reformas borbónicas las cajas de comunidad de los pueblos de indios fueron sometidas a las mismas fiscalizaciones que los Ayuntamientos españoles; esto limitó lo que los pueblos podían gastar en fiestas religiosas pero aumentó lo que podían destinar al pago del maestro de escuela. A consecuencia de estas reformas, durante el periodo de 1773 a 1808 se establecieron escuelas de primeras letras en 26% del total de 4,468 pueblos de indios existentes en la Nueva España (con diferencias significativas entre las intendencias: en la de México, 43% de los pueblos tenían escuela). Aunque tras la Independencia, el número total de escuelas en las poblaciones indígenas parece haber descendido, otras investigaciones sugieren que estos desarrollos de la última parte del virreinato dejaron honda huella en las tradiciones locales de gestionar la escuela.

Literatura infantil

Tanck también ha sido pionera en la investigación de la enseñanza de la lectura y la escritura en el tránsito del siglo XVIII al XIX. En este volumen se reimprime su ensayo más completo al respecto: “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”. Se trata de un estudio erudito sobre los manuales empleados en las escuelas de primeras letras de ese periodo, en el que ella revisa además la discusión pedagógica que se dio a finales del siglo XVIII en los reinos españoles entre la enseñanza por el silabeo frente a la enseñanza tradicional por el deletreo. En su análisis, toma en cuenta aspectos materiales de la enseñanza de la lectura y la escritura que son indispensables para comprender lo propiamente “educativo”. Por ejemplo, considera cómo la cuestión de los derechos de impresión de las cartillas, catones y silabarios, incidió en la conservación de un método de enseñanza de lectura por sobre otro; así mismo, describe los utensilios que se empleaban para enseñar a escribir en las escuelas y analiza su relación con la práctica de enseñar la escritura de manera separada de la lectura.

Por otra parte, en los ensayos “El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784” y “El primer libro recreativo para niños en México, 1802”, Tanck nos acerca algunos textos de apoyo a la lectura que se usaron ampliamente en escuelas indígenas o urbanas. Esto abre vetas de investigación muy ricas sobre el acceso de la población novohispana de finales del siglo XVIII a la cultura impresa que hasta ahora, a mi entender, no han sido consideradas por nadie más.

La historiografía de la educación de Dorothy Tanck

La perspectiva historiográfica que ha desarrollado la autora a lo largo de cuatro décadas, adecuadamente representada en esta compilación, aborda lo educativo desde las prácticas y sin pretensiones de legitimar el desarrollo del sistema educativo mexicano que se consolidó entre finales del siglo xix y la tercera década del siglo xx. Aunque considera las políticas educativas, la periodización de Tanck no está marcada por lo político, pues desde su clásico *La educación ilustrada, 1786–1836: educación primaria en la ciudad de México* (1977), Tanck examina tanto las rupturas como las continuidades entre la última etapa colonial y el primer liberalismo mexicano de la Independencia; esto reaparece en el presente volumen en el texto “Ilustración y liberalismo en el programa de educación primaria de Valentín Gómez Farías”. Además, consigue descentrar al Estado como el principal proveedor de la educación, lo que le permite arrojar luz sobre incontables aspectos de gestión local y de cultura material de la escuela. Sus investigaciones muestran un panorama muy rico y variado sobre la educación mexicana anterior a los procesos de centralización estatal.

Con todo, las interpretaciones de Tanck no están exentas de una pequeña dosis de teleología pedagógica. Algunos de los trabajos contenidos en este volumen —sobre todo los más tempranos— manejan la hipótesis implícita de que en la historia de la educación, el avance de las prácticas pedagógicas sería progresivo y tendría que ir de lo menos pedagógico (por ejemplo, el deletreo o los libros más “aburridos”) a lo más pedagógico (por ejemplo, el silabeo o los libros con contenido “recreativo”).

Por otra parte, Tanck tiene una agenda política que yace bajo algunos aspectos de su interpretación de la educación elemental y superior en el siglo xviii: procura destacar las aportaciones locales a lo pedagógico que ella considera “europeo”. Así, insiste en que hubo autores novohispanos que “[...] no sólo adaptaron ideas europeas a la realidad mexicana, sino que inventaron métodos nuevos y escribieron textos basados en su propia experiencia”, y busca destacar la “contribución mexicana a la pedagogía de la época” (p. 47). Al hacerlo, Tanck adopta argumentos propios de los nacionalistas criollos del siglo xviii —que ella analiza en su texto “El Siglo de las Luces”— en su reacción a las restricciones que la Corona les imponía para ocupar cátedras universitarias. No es casualidad que reproduzca el famoso reclamo de Antonio Alzate al peninsular Vicente Cervantes, titular de la cátedra de Botánica, sobre su apreciación del estado que guardaba la educación en la Nueva España:

Usted concibió [que] llegaba a un país monstruoso, lleno de bárbaros, y que venía a manifestar las riquezas que la naturaleza presenta y que en otros países son exquisitas, y ha encontrado más instrucción que la que concebía, y esto le tiene bien mortificado; pues sepa Usted que la química y demás ciencias naturales no son exóticas en el país, se cultivan con más aplicación que la que Usted juzga [p. 124].

En su intento por demostrar que en la Nueva España había más educación de la que la Corona borbónica y los políticos de la Independencia quisieron admitir, Tanck incurre tendenciosamente en un cierto nacionalismo cultural que oscurece algunas posibilidades de interpretación distintas. Una reflexión sobre la naturaleza supranacional de lo educativo o un estudio de las pugnas de distintos grupos de poder dentro de la estructura del imperio español, que trasladaba lo político a la arena de la enseñanza, por ejemplo, enriquecería este tipo de explicaciones.

Por otra parte, a lo largo de su trayectoria, Tanck ha desarrollado nuevos enfoques y algunas de sus primeras publicaciones se han revalorado a la luz de nuevas perspectivas historiográficas. Así, en este volumen, la inclusión del ensayo "La vida escolar antes y después de la Independencia", uno de los capítulos secundarios de *La educación ilustrada 1786-1836* (1977), constituye un acierto a la luz de las corrientes historiográficas que rescatan la vida cotidiana y la experiencia escolar. Y el ensayo "Pueblo de indios (definición)", preparado para el *Diccionario de la independencia de México* que editó la UNAM con motivo del bicentenario de la Independencia (2010), constituye una aportación original ubicada en la línea de la historia de los conceptos que busca un acercamiento a la historia social desde la historia de los usos del lenguaje. Este trabajo le permite a Tanck examinar históricamente la terminología empleada para designar a las poblaciones indígenas, examen que debería ser conocido por historiadores y hacedores de políticas públicas en general. "Pueblo de indios" era, durante la época colonial, un "[...] asentamiento de indios con gobernantes indígenas reconocido por el gobierno" (p. 145); estaba compuesto por dos instituciones: la "República" —el consejo gubernativo, electo cada año por una fracción o por la totalidad de los tributarios— y la "comunidad" —término referido al orden económico de los pueblos, que designaba la tesorería de los pueblos y hacía referencia a las tierras comunales, y los fondos y bienes que pertenecían al pueblo—. Las transformaciones en la forma de denominar a los indígenas en los dos siglos subsiguientes, como bien señala Tanck, obedecieron a desarrollos políticos, económicos y sociales diversos.

Cierro esta reseña con la mención de un aspecto editorial que por desgracia demerita la lectura del libro y que, aunque parezca menor, tiene implicaciones historiográficas importantes: la ausencia de referencias a las citas textuales en varios de los capítulos, publicados así originalmente en otras obras de divulgación tanto de El Colegio de México como de la UNAM. En esos casos, la falta de referencias bibliográficas, hemerográficas o de archivo impide al lector la consulta y cotejo con las fuentes originales. Aunque esto pareciera liberarlo de las incómodas notas al pie, el gesto también tiende a incrementar la distancia entre la erudición de quien escribe y la ignorancia de quien lee. Esto crea una dependencia del lector hacia el autor que limita el potencial "educativo" de este libro, en estos tiempos tan imprescindible.

Pilar Gonzalbo Aizpuru (2013), *Educación, familia y vida cotidiana en el México virreinal,* México, El Colegio de México,

Fernando Mata Rosas

Instituto Cultural Helénico

fmatarosas@icloud.com

Es ampliamente reconocida la trayectoria de la doctora Pilar Gonzalbo Aizpuru, investigadora de El Colegio de México, en temas de Historia de la Vida Cotidiana. Sus estudios relacionados con la Historia Cultural han abierto líneas de investigación que permiten enriquecer, diversificar e inclusive contrariar lo que sabemos sobre la familia, las tradiciones, los sentimientos y la educación de la sociedad novohispana, por mencionar sólo algunos temas. Así mismo, cuenta con un amplio catálogo de libros, artículos, colaboraciones, ponencias, etc., que son evidencia de la innumerable cantidad de preguntas que la autora se ha formulado para darle una estructura organizada a los aspectos en los cuales ha enfocado su interés historiográfico. La obra que nos ocupa en estas líneas es una especie de compilación, un “corte de caja”, que sin aspirar a convertirse en una antología personal, busca hacer una pausa para lograr un rescate de lo que ella misma ha escrito desde sus primeras publicaciones. Según su propia justificación, el libro tiene la intención de recopilar algunos de los textos breves publicados a lo largo de 30 años. La autora expone cómo durante su carrera le han surgido preguntas relacionadas con la sociedad virreinal, para lo cual se ha concentrado en la tarea de investigar de qué manera se ha dado ese proceso de cambio en dicha sociedad, a partir de una diversidad de cuestionamientos que ha intentado responder. Por supuesto, reconoce que no siempre ha tenido las fuentes suficientes para contestar a todos los interrogantes formulados, pero ciertamente su esfuerzo se ha centrado en encontrar un mayor conocimiento de aquellas sociedades. Para ello, ha escrito y publicado cientos de artículos, algunos actualmente difíciles de localizar. *Educación, familia y vida cotidiana en el México virreinal* intenta integrar los más relevantes, ya sea por su contenido o por su difícil

accesibilidad, pero buscando encontrar coherencia en relación con diferentes aspectos de la vida cotidiana en la Nueva España.

Esta compilación se presenta en dos partes, la primera se trata de un libro de 167 páginas, organizado en una introducción y seis artículos que aparecieron originalmente en otras fuentes explícitamente identificadas. Mientras que la segunda parte utiliza la versatilidad de los archivos electrónicos, generando un disco compacto (CD) que reúne 60 artículos, organizados en tres tópicos: *Sobre educación y lectura*; *Sobre sociedad, familia y matrimonio*, y *Sobre cultura material y vida cotidiana*. Cada artículo incluye los datos de la publicación original, lo cual deja ver que sus trabajos han aparecido en una diversidad de libros y revistas de universidades, colegios, institutos de investigación y sociedades académicas, tanto nacionales como internacionales que incluyen países como Venezuela, Perú, Colombia, Puerto Rico, Nicaragua, Brasil, España, Francia, Alemania, los Estados Unidos y por supuesto, México.

Si bien en este libro se compilan publicaciones alrededor del tema general *Historia de la vida cotidiana en el México virreinal*, de ninguna manera pretende convertirse en una antología de la obra de la investigadora, lo cual requeriría una edición mucho más amplia y generosa si consideramos su prolífico catálogo. Parte de su producción se enlista en un apéndice con los datos de los libros de autoría personal y coordinación de volúmenes colectivos, alrededor de los temas de Familia, Educación y Vida Cotidiana quedando excluidos los libros completos, las ponencias o artículos dedicados a temas diferentes a la vida cotidiana en la etapa novohispana.

En cuanto a su organización, la autora nos propone una clasificación en las tres categorías mencionadas, aunque reconoce lo difícil que es marcar una separación tajante entre los temas. Las continuas interacciones entre educación, familia, sociedad y vida cotidiana, elementos presentes en su temática general, cubren un amplio rango de aspectos de la vida cotidiana en la Nueva España, incluyendo títulos sugestivos como: "La lectura de investigación en la Nueva España"; "Mitos y realidades de la educación colonial"; "La oculta modernidad jesuítica"; "De *fruto e fraude*. Nuevas concepciones de moralidad para los indígenas del siglo XVI"; "La cruz, el arado y el libro; La vida familiar novohispana en los concilios provinciales"; "Ajuar doméstico y vida familiar"; "Entre la calle y el claustro ¿Cuál es la dicha mayor?"; "La intimidad divulgada. La comunicación escrita en la vida privada en la Nueva España". Esto nos puede dar una idea de la diversidad de aspectos tratados en los artículos y de la interrelación que poseen.

El recorrido que se puede hacer a través de la lectura de tantos temas, generará sin duda un vasto acopio de información sobre la época, pero sobre todo, será fuente de preguntas inagotables. Así, el lector no sólo podrá plantearse preguntas y encontrar respuestas, sino que esto además lo conducirá a ampliar el territorio de lo cotidiano, llevándolo a una diversidad de conceptos que se relacionan entre sí, que conforman una intrincada red, la cual

mientras más se estudie, seguramente se volverá más compleja y será la génesis de nuevos cuestionamientos.

En especial, resulta de sumo interés la postura de Gonzalbo sobre la educación, ya que la asume como una integración de las esferas escolar, familiar y social, en las que tienen cabida las tradiciones, las relaciones interpersonales, las creencias, los valores, lo político, además de las acciones específicas de enseñanza, escolarizadas o no. Esto abre la perspectiva respecto a reducir la educación a las escuelas, a las aulas, textos, maestros, estrategias de instrucción u objetivos de aprendizaje, que si bien son altamente relevantes en el proceso educativo, siempre están en articulación con otras dimensiones que afectan también en lo formativo de la persona, la familia y la sociedad. Todo esto, en su conjunto, a partir de sus relaciones, coincidencias y diferencias, constituye lo que podríamos conceptualizar como educación.

Por otra parte, la autora declara que “[...] tras varios años de estudio, pude identificar errores repetidos que, por su misma reiteración, habían terminado por ser aceptados como verdades indiscutibles”. Esta declaración encierra uno de los objetivos de sus investigaciones: dar validez al conocimiento. Entre los propósitos paralelos que la investigadora ha mantenido a lo largo de su trayectoria académica está la lucha contra los mitos y estereotipos de la época. Lo primero que se tendría que considerar es la inadecuación de generalizar e inferir como permanentes las costumbres, la organización, las relaciones en la vida cotidiana de la Nueva España en el transcurrir de tres siglos. Como toda sociedad, se puede apreciar una transformación con el paso del tiempo, una evolución paulatina y permanente de la educación, la familia y la sociedad, que en conjunción con los cambios en el derecho, la política y la economía —que por cierto, poco tratamiento explícito tienen en los contenidos abordados—, van dando cuenta de la dinámica de las sociedades novohispanas al paso de los siglos.

Poco se parecen los conceptos, las formas y los estilos de la sociedad novohispana del siglo xvi con lo que imperaba en el siglo xviii o en la primera década del xix. De esta manera, los artículos en esta obra no se refieren a la totalidad de los temas en el transcurso de 300 años. Algunos se ubican en las condiciones inmediatas a la consumación de la Conquista y la ocupación de los territorios de los indios por parte de los españoles; otros, abordan las características específicas de la vida de los habitantes de la Nueva España en los albores del siglo xix, pasando, por supuesto, a través de artículos que se ubican en los siglos xvii y xviii. De este modo, la compilación no pretende dar una visión longitudinal del desarrollo de la educación, la familia y la sociedad a lo largo de todo el periodo virreinal; se trata en realidad de cortes transversales que ubican aspectos particulares de dichas temáticas en periodos determinados. Serán el lector y el investigador quienes se encarguen de retomar estos resultados para darles la orientación temporal y espacial de acuerdo con los intereses personales.

Una constante que se encuentra en los artículos de Gonzalbo se refiere a las preguntas precisas que pueden guiar sus investigaciones y se convierten en el objetivo a alcanzar. Muchos de los artículos forman parte de acercamientos a las respuestas, en ocasiones haciendo sondeos a manera de muestra de las fuentes disponibles, pero en general forman parte de proyectos más extensos y especializados que le permiten llegar a un mejor conocimiento de los símbolos culturales y de sus posibles significados.

La autora justifica algunos de sus artículos, mediante preguntas precisas que dan cuenta de una diversidad de aspectos a estudiar para construir cada vez un mayor entendimiento de la vida en aquellos años, tales como "¿Se independizaban a diferentes edades los hijos de estas familias (españoles, mestizos, indios, castas)? o ¿En qué hogares se aceptaba con más facilidad a niños jóvenes entenados o adoptados?".

Quizás un punto medular en la propuesta de Gonzalbo, tiene que ver con la educación dirigida a los naturales por parte de las autoridades hispanas, ya que más allá del mito de buscar la mayor cobertura y calidad, la pregunta pertinente que nos formula es: *¿Acaso era deseable y de beneficio para la Corona el que los indios se integraran a la sociedad criolla y accedieran a las mismas oportunidades?* A partir de esto, cada lector podría plantear sus propias preguntas al revisar los diversos artículos incluidos. Por mi parte, enfocándome en el interés personal por los procesos educativos dirigidos a los indios en tal periodo, se me ocurre plantear las siguientes preguntas: *¿Los españoles buscaron en algún momento de esos 300 años una integración con los indios? ¿La educación –o la falta de ella– pretendía ser para los españoles una manera de tener control sobre los millones de indios que habitaban el extenso territorio de la Nueva España? ¿De qué manera fueron cambiando los propósitos educacionales dirigidos a los indios en los tres siglos de dominio? ¿Por qué los españoles finalmente buscaron a través de la educación la castellanización y alfabetización de los indios? ¿En qué se basaba la decisión para determinar quiénes eran candidatos a la educación y a quiénes era mejor mantenerlos alejados de la educación y cultura españolas? ¿Qué temores enfrentaron la Corona y los españoles en general, al darse cuenta del potencial de aprendizaje, aptitud y talentos que los indios, o al menos algunos de ellos, podrían demostrar? ¿Qué cambios tuvo la educación conforme se diluía la línea que separaba al indio del mestizo, al mestizo del criollo, al criollo del español? ¿Qué criterios determinaron que la fundación de escuelas dirigidas a los indios se estableciera en ciertos lugares y no en otros?* Y muchas otras que surgen conforme se analizan los contenidos de los tópicos que conforman esta obra.

Ciertamente se podrían plantear muchos más interrogantes, incluyendo las categorías de sociedad, familia y vida cotidiana, algunas de las cuales podrían estar resueltas en sus artículos y seguramente muchas otras quedarían pendientes de respuesta. La autora asume esta cuestión con toda claridad cuando expresa: "En mi búsqueda de explicaciones las preguntas se multiplicaban a medida que descubría los puntos débiles de los prototipos con-

vencionales”. A la par, podríamos decir que plantearse nuevas preguntas ha sido la guía de su trabajo durante más de tres décadas; la idea de analizar el conocimiento que se tiene sobre el virreinato, relacionarlo con nuevas fuentes e interpretaciones, que ayude a derribar mitos arraigados en el devenir histórico.

De tal forma, en sus artículos es común que presente las fuentes de su trabajo de investigación y la necesidad de que sus argumentos se articulen metodológicamente sobre bases y fuentes precisas, y así sus hallazgos puedan contribuir a enriquecer, complementar o sustituir el conocimiento que tenemos de esos temas y a la vez, puedan ser el eslabón que lleve a nuevas investigaciones y conocimiento; “Como sucede con los avances de los estudios sobre cualquier tema, a nuevas respuestas acompañan nuevas preguntas y a las relaciones cuantitativas suceden indagaciones cualitativas”, según asienta Gonzalbo.

La autora nos ofrece una amplia perspectiva de la vida familiar en el virreinato al romper con el estereotipo de la conformación familiar que dictaban la Iglesia o las representaciones de los cuadros de castas. De ese modo, nos entrega, en forma alternativa, un amplio rango de familias, acordes con una sociedad compleja, que poco tienen que ver con las idealizadas imágenes católicas de la Sagrada Familia —que tanto ha sido difundida—.

Archivos parroquiales, censos de población, inventarios de bibliotecas y librerías, cartas personales, listas de bienes de difuntos, listas de gastos y de precios, denuncias..., son sólo algunas de las fuentes de información que utiliza la investigadora para tratar el estudio de la vida cotidiana. Pero principalmente se centra en detalles y elementos que parecieran secundarios: “el testamento —nos recuerda— no sólo muestra un aspecto legal, sino que revela información que permite reconstruir las formas de vida cotidiana en aquella época”. Gonzalbo resalta aquello que pareciera pasar inadvertido, que no tiene carácter protagónico o que solamente forma parte del contexto material, de “la escenografía”, es decir, los muebles, la comida, la vajilla, la vestimenta, los utensilios, las fabricaciones locales o las importaciones chinas. Mediante ello, nos habla de las personas, de los usuarios, de cómo se utilizaban tales objetos, de las costumbres, de las diferencias sociales y del poder adquisitivo, de las valoraciones y hasta de las devociones. Su análisis conduce a que los reflejos de aquellas fuentes conviertan lo secundario en prioritario, en protagonista.

Con tal perspectiva, no escatima en seguirse planteando preguntas para nuevas investigaciones. Como ella misma refiere: “Nuevamente las preguntas se acumulan” y son el enfoque que permitirá interpretar las diversas fuentes a las que va teniendo acceso.

La autora identifica la diversidad de cuestiones que la han ocupado durante muchos años, pero también reconoce que no siempre ha podido encontrar suficientes evidencias para fundamentar todas sus tesis, propuestas e intuiciones. De cualquier modo, ofrece generosamente el fruto de su trabajo y mediante una modestia cuestionable expresa su deseo de que este legado “quizá” pueda servirle a jóvenes historiadores interesados en la temática, cuando

es evidente que esta compilación de 66 artículos resultará de gran interés a estudiantes e investigadores afines a esas líneas de conocimiento.

“Sé que estoy dejando sin respuesta muchas de las preguntas que alguna vez me formulé”, aclara Gonzalbo, pero eso nos puede marcar la pauta para asumir que esta obra no es una antología final, ni el anuncio de su retiro; se trata simplemente de una compilación de muchos artículos dispersos, los cuales concentra en un volumen doble (libro y CD) que deja abierta la perspectiva de seguir avanzando en la construcción de las ideas que tenemos sobre cómo era la vida cotidiana, allá en el México virreinal.

Reseña de la mesa redonda “La importancia de la Historia de la Educación como contenido para la formación de docentes”, realizada en el Departamento de Investigaciones Educativas el 24 de noviembre de 2014

Aleida García Aguirre

*Departamento de Investigaciones
Educativas, Cinvestav
aleidaguirre@gmail.com*

En el marco de su Asamblea General, el VI Consejo Directivo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) convocó a los socios y público en general a la mesa redonda “La importancia de la Historia de la Educación como contenido para la formación de docentes”, el 24 de noviembre en las instalaciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav en la ciudad de México. A la mesa fueron invitados siete hombres y mujeres que hacen historia de la educación y que tienen relación estrecha con la formación de maestros; no obstante, por contratiempos personales, dos de los ponentes no asistieron. Los participantes fueron los siguientes: 1) Flor Marina Pérez López, de la Escuela Normal Superior de Maestros (ENSM); 2) Rusbelina González Padilla, de la Escuela Normal “Profesor Serafín Peña”, del estado de Nuevo León; 3) Sergio Ortiz Briano, de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes; 4) Freddy Javier Espadas Sosa, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 31-A, Yucatán; y 5) Cirila Cervera Delgado, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato.

De acuerdo con el contenido común de las intervenciones de la mesa, al hacer la invitación, el Consejo Directivo de la SOMEHIDE planteó dos preguntas concretas a los expositores: ¿Cómo se ha impartido la historia de la educación en las instituciones de formación docente?, ¿Por qué es importante que los docentes en formación conozcan la historia de la educación? y se sugirió la lectura del texto de Anne Marie Chartier, “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?” (2008).¹ En términos generales, la mesa

¹ El texto de Chartier fue redactado especialmente para presentarse en el Encuentro de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación del 2008.

redonda dio a conocer el estado pasado y actual de la historia de la educación como contenido de la formación de docentes en diferentes entidades federativas y aportó valiosos elementos para pensar en el orden prescriptivo de la temática, ¿qué historia enseñar? y ¿quién debe enseñarla?

El punto de partida de la realización de la mesa redonda fue el reconocimiento pleno de la legitimidad del saber producido por la historia de la educación y, a partir de ahí, se estableció el debate respecto a cuáles deben ser las directrices de la transformación de ese saber en contenido curricular para la formación de docentes. El encuentro constituyó el primer acercamiento formal de la SOMEHIDE a esta cuestión y, por ende, las intervenciones de los ponentes han de ser comprendidas dentro del estado de gestación en que se encuentra la discusión.

A continuación dividiré esta reseña en tres apartados; en el primero expondré los temas transversales de las exposiciones; en el segundo destacaré las particularidades sobresalientes de algunas intervenciones; finalmente, aportaré elementos para continuar el debate a partir del convocado por la SOMEHIDE.

Las temáticas transversales a las exposiciones

¿Cómo se ha impartido la historia de la educación en la formación de maestros?

La mesa estuvo de acuerdo con Cervera Delgado en que la historia de la educación ha estado presente en los diferentes planes de estudio de formación docente, aunque ella ha reproducido los periodos e hitos de la historia nacional, ha privilegiado la historia política de la educación y, particularmente, de los triunfos alcanzados. Espadas Sosa formuló una crítica a esta forma de enseñar historia, y señaló que, en el contexto de lucha contra el neoliberalismo, la historia de la educación para la formación de docentes debe mantener una muy estrecha relación con la historia regional. Por su parte, Ortiz Briano introdujo el nivel institucional y asoció las fortalezas y deficiencias de la enseñanza de la historia de la educación con quienes integran la planta docente de las normales, y llamó la atención sobre las historias institucionales para comprender las particularidades en los contenidos y las evaluaciones. González Padilla, en un balance de los avances y retos que enfrenta la Escuela Normal "Profesor Serafín Peña" sobre la materia, apuntó que la institución y los profesores han enfatizado el método histórico y la producción historiográfica en la impartición de los tres cursos de historia de las licenciaturas de educación preescolar y primaria establecidos por la Reforma en Educación Normal 2012.

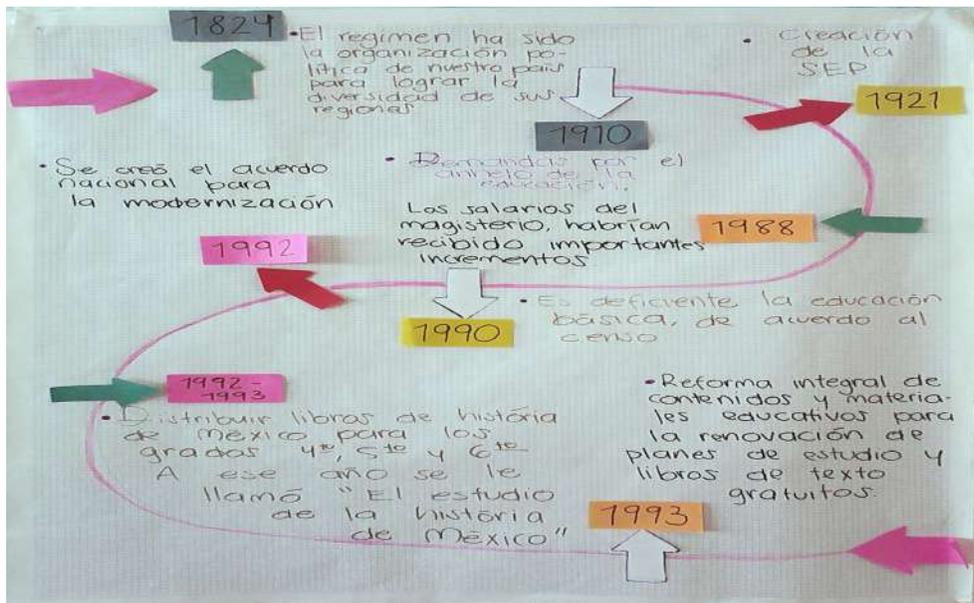


Imagen presentada por Cervera Delgado en la que se ilustra la representación de "historia de la educación" de un alumno. Obsérvense los saltos en el tiempo y los hitos que establece.

¿Por qué debe impartirse historia de la educación en la formación de maestros?

En este punto, las presentaciones tomaron dos caminos divergentes. Por un lado, González Padilla argumentó que la historia de la educación, lo mismo que los cursos de Educación Histórica en el Aula y en Diversos Contextos, deben estar dirigidos al desarrollo del pensamiento histórico de los normalistas y acercarlos al estudio de las fuentes primarias y la construcción de diferentes discursos de verdad histórica a partir del uso correcto de la metodología "[...]" para posteriormente desarrollarla como maestros en las jornadas de observación práctica docente". Por otro lado, Espadas Sosa y Ortiz Briano enfatizaron la relación entre la construcción de la profesión docente y de la identidad del profesorado con el estudio de la historia de la educación. En conjunto, en la mesa redonda se pusieron a consideración dos aspectos importantes y relacionados del porqué de la enseñanza de la historia de la educación a futuros docentes y que deberán ser considerados para debates por venir: la conveniencia o no de que los normalistas construyan una historia de la educación original, utilizando la metodología y teoría de la historia y, al mismo tiempo, la pertinencia de que dicha historia (erigida o aprendida) se dirija hacia el proceso identitario sincrónico y diacrónico de los docentes.

¿Con qué historia de la educación formar a los docentes?

En los apartados previos he señalado algunos elementos para desentrañar las posturas formuladas en la mesa respecto a cuál historia de la educación se debe aplicar a la hora de formar a los docentes. Cuando los ponentes abordaron las formas de enseñanza actuales y pasadas, también formularon prescripciones más o menos claras respecto al futuro deseable de la materia. Primero, la totalidad de los ponentes argumentó que la enseñanza memorística debe superarse para propiciar el pensamiento crítico sobre el pasado mediante la distinción de categorías claves de la disciplina; dicho pensamiento ha de dirigirse, de acuerdo con diferentes ponentes, hacia la creación de nueva historia o hacia el estudio de otras historiografías. Segundo, González Padilla, Ortiz Briano, Espadas Sosa y Cervera Delgado consideraron que la historia de la educación es un contenido curricular que debe impartir un profesional de la materia, es decir, alguien que conozca y sepa hacer historia de la educación de forma profesional. En ambas prescripciones, en la mesa se coincidió en que los investigadores y estudiosos de la historia de la educación y, por lo tanto, la SOMEHIDE y sus socios enfrentan la ardua tarea de elaborar propuestas de contenido y didáctica para la enseñanza de la historia de la educación a docentes; o en palabras de Ortiz Briano, el reto es que “[...] comunidades científicas como la nuestra, promuevan acercamientos hacia esas instituciones con la finalidad de facilitar la renovación de posturas e interpretaciones en torno a la enseñanza de la historia de la educación”. Por otro lado, con argumentos de origen diverso, el grueso de los ponentes coincidió en que el conocimiento de historia de la educación “[...] sólo puede ayudar a formar docentes si tiene un valor de uso en la práctica del oficio de enseñante” (Espadas Sosa), en consonancia con la postura formulada por Chartier en el artículo citado (2008).

En suma, aunque la mesa no expresó un consenso definitivo respecto a los contenidos de la materia, al relacionar ésta con las discusiones académicas actuales sobre la historia y la historia de la educación, apuntaló una dirección hacia la cual orientar el debate.

La coyuntura política que propicia el debate sobre la historia de la educación en la formación de docentes

El conjunto de la mesa redonda señaló que la educación normal vive la antesala de una reforma profunda en la que es deseable que los investigadores y los formadores de docentes intervengan. Ortiz Briano y Espadas Sosa se refirieron al documento resultante del Foro Nacional para la revisión del modelo de Educación Normal, celebrado en Baja California Sur en junio del presente año, y en el cual se señala que la “recuperación histórica de la formación de maestros” debe ser uno de los ejes articuladores del nuevo modelo que defienda a las

escuelas normales como “instituciones idóneas en la preparación de profesores”. Si, como sugiere Ortiz Briano, los resultados de la educación normal están sometidos a un escrutinio estricto por algunos sectores del gobierno y los empresarios, el fortalecimiento de la historia de la educación en la formación de maestros, con el respaldo de profesores e investigadores, se traduciría no sólo en una fuente para la calidad del desempeño profesional de los futuros docentes, sino que sería uno de los fundamentos para la defensa de las normales del país.

Particularidades sobresalientes de las intervenciones

En esta sección me referiré a temáticas particulares abordadas por los ponentes de la mesa redonda; dichas cuestiones fueron seleccionadas por considerar que apuntan posibles líneas prospectivas de investigación y debate, no obstante el lector debe considerar que al mismo tiempo otros argumentos han quedado excluidos de esta reseña.

El trabajo de Ortiz Briano sobresalió por la investigación de archivo que realizó para hacer el recuento del contenido y la posición curricular del curso de historia de la educación (general y de México) en los planes de estudios de 1939, 1997 y 2012, deteniéndose en las traducciones concretas que realizaron tanto las instituciones como los profesores que impartieron los cursos; para este ponente fue importante descender del nivel de la historia de la educación de planes y programas hacia el nivel de la implantación de los mismos.

La intervención de González Padilla destacó por el balance de los objetivos y resultados de cada uno de los cursos de historia y las labores de rescate y conservación de objetos denominados “educativos” dentro de museos, así como de recuperación de memoria y testimonios de sujetos vinculados con la educación, en las que se involucran los normalistas.

Durante su intervención, Pérez López presentó opiniones de alumnos de la Escuela Nacional Superior de Maestros sobre la importancia de la historia de la educación en la currícula que desarrollan; en estas transcripciones se reveló que para los docentes en formación, la historia va ligada con la generación de pensamiento crítico y no repercute, como sugiere Anne Marie Chartier, en el trabajo docente. Sin duda alguna, las investigaciones futuras sobre la historia de la educación en el currículo de formación de profesores profundizarán en este tipo de indagaciones para comprender y explicar mejor los efectos que esta materia tiene en la formación y los primeros años de desempeño laboral.

La relación entre historia regional, historia de la educación y conformación de la identidad profesional fue abordada por Espadas Sosa en su presentación, quien además definió la importancia de que la elaboración de reformas considere la memoria histórica de los maestros en cada región del país.

Por último, Cervera Delgado abrió el debate referente al análisis de la historia de la educación como contenido curricular en instituciones formadoras de docentes: ¿Acaso la historia de la educación, la historia de la pedagogía, la historia de las doctrinas pedagógicas y de la filosofía de la educación son equiparables? ¿Es deseable que la historia de la educación sea una hagiografía de profesores destacados, que únicamente responda a los hitos de la historia nacional? ¿Qué historia de la educación construir y cuál enseñar a los docentes en formación?

Temas abiertos, preguntas pendientes

La mesa fue un ejercicio enriquecedor para los historiadores de la educación y los formadores de maestros pues colocó a la SOMEHIDE en la urgencia de abrirse a otras instituciones y sectores sociales, aunque de hecho la propia Sociedad propició esta apertura al convocar un panel con la temática indicada. La hechura de la historia de la educación y la presentación de resultados en Encuentros que se sugirió durante el evento, no es suficiente; por el contrario, urge que en la coyuntura política actual y con la reforma de educación normal en puerta, los académicos y especialistas se congreguen para analizar y debatir la organización y el contenido curricular en la formación docente. En otros países de América Latina, Brasil y Argentina de forma destacada, los historiadores de la educación se han involucrado en el fortalecimiento de la historia de la educación en el currículo, han pugnado por que los docentes que impartan la materia sean los mismos historiadores de la educación y, por lo tanto, también han disputado que se generen nuevos espacios laborales para ellos mismos. Ahora bien, el involucramiento de la Sociedad en la definición de elementos del currículo conlleva el establecimiento de relaciones formales con instituciones estatales, y tanto la SOMEHIDE como los historiadores involucrados deberán ser cautelosos porque a la par de que pueden incidir en las reformas, su trabajo y perspectiva también pueden modificarse durante la interacción. Conviene que esta cuestión se discuta con rigor y se analicen, en forma paralela, las experiencias de otras latitudes.

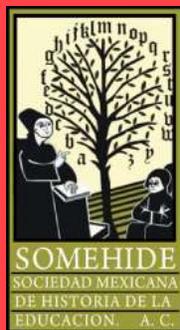
En el multicitado texto, transversal a todas las exposiciones, Chartier relata las historias de la educación con las que se ha formado a los docentes en Francia y debate cuál es la historia de la educación que hoy debe enseñarse a los futuros docentes. Su conclusión es que los conocimientos que realmente forman a los docentes son aquellos que tienen “un valor de uso en la práctica del oficio” y, continúa, la historia de la educación que se integre al currículo debe tener como protagonistas a los profesores para generar una identidad profesional pero, sobre todo, para dotarlos de responsabilidad profesional. Las historias que “transforman el pasado en necesidad” y “‘lo que tuvo lugar’ en destino”, las “‘teorías’ sobre la escuela que predicen efectos deseables [...] o indeseables [...]” suelen considerar a los

educadores como una cuestión olvidable” y, en última instancia, sirven “de coartada para sus sentimientos de impotencia”. Para Anne Marie Chartier, la historia de la educación que debería formar a los docentes es aquella cercana a la “comprensión de la realidad —legítima en términos científicos— que presupone márgenes de indeterminación”, que la historia no está concluida y que su actuación dentro del aula y en los márgenes de la profesión sí importa.

Bibliografía

Chartier, Anne Marie (2008), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, *Historia de la Educación. Anuario*, núm. 9, pp. 15-38.

ALEIDA GARCÍA AGUIRRE. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Maestra en Ciencias con la especialidad de Investigaciones Educativas, con interés particular en: Historia social de la educación (1930-1960); Historia del magisterio en México. Publicaciones recientes: Roldán Vera, Eugenia, Aleida García Aguirre y Marco Aurelio Vargas Morales (2013), “Liberté d’enseignement / libertad de enseñanza en el siglo XIX: trayectorias, variaciones y transferencias conceptuales entre México, Francia y Colombia”, *Proceedings of the 16th International Conference on the History of Concepts*, Bilbao, pp. 184-193. García Aguirre, Aleida (2014), “Organización del gremio magisterial en la configuración histórica de movimientos sociales en México durante los años sesenta”, en Alicia Civera Cerecedo, Carlos Escalante Fernández y Elsie Rockwell (comps.), *Sujetos, poder y disputas por la educación*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, A. C., documento pdf en CD de datos.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN