



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 3, NÚM. 6 (2015)

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

Vol. III, núm. 6, julio-diciembre de 2015

ISSN 2007-7335



Sumario

Editorial

I

Fabiana Garcia Munhoz y Diana Gonçalves Vidal

Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil

125

Experiencia docente y transmisión familiar del magisterio en Brasil
Teaching experience in the Nineteenth Century and familiar transmission of teaching in Brazil

Carlos Ortega Ibarra

Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920)

159

A Political History of Technology: A Methodological Proposal for the History of School Architecture (Mexico City, 1880-1920)

Roger Pita Pico

Realidades y desafíos de la financiación de los colegios públicos en los primeros años de vida republicana en Colombia, 1819-1828

181

The Reality and Challenge of Public College Financing in the first years of Republican Life in Colombia, 1819-1828

Antonio Padilla Arroyo

Estado, educación e intervención psicopedagógica en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XX

207

State, Education and Psycho-Pedagogical Intervention in Mexico City during the First Half of the Twentieth Century

Maria Betânia Barbosa Albuquerque

O consumo indígena do cauim no Brasil colonial: contribuições a uma história não escolar da educação **233**

El consumo de cauim indígena en el Brasil colonial: aportes para una historia no escolar de la educación

The indigenous consumption of cauim in colonial Brazil: contributions for a history not school of education

Reseñas/Reviews

Elsie Rockwell y María Elena Maruri

Semblanza de Miguel E. Schulz (1851-1922): “Eminente profesor y educador” **257**

Verónica Arellano

María Eugenia Chaoul Pereyra (2014), *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la Ciudad de México, 1891-1919*, México, Instituto Mora **269**

Tengo el gusto de presentar el número 6 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, conformado por artículos y reseñas que son producto de diferentes tradiciones historiográficas, objetos y épocas de estudio. En él se da cuenta de la diversidad de posturas teórico-metodológicas que confluyen actualmente en el campo de la historia de la educación, que, sin embargo, tienen en común el cuidadoso manejo de las fuentes primarias de información.

El número abre con un artículo de Fabiana Garcia Munhoz y Diana Gonçalves Vidal, quienes tratan un tema de gran importancia en la historia de la educación: la transmisión familiar de la experiencia docente. Este asunto se ha mencionado con frecuencia como eje de la conformación de la docencia en tanto oficio y profesión, pero no ha sido documentado como se esperaría. En este caso, las autoras parten de la microhistoria y la cultura material, cuestionándose sobre el concepto de familia en aquella época. De esta forma, analizan la importancia de la transmisión familiar de la experiencia docente en la Comarca de São Paulo, Brasil (lo que hoy es el estado de Paraná), durante la primera mitad del siglo XIX, siguiendo, mediante una metodología cuidadosa, la trayectoria de profesores. La influencia de lo doméstico en la conformación del oficio va más allá de la transmisión de saberes, ya que implica la formación de redes y subjetividades que se sostienen a lo largo del tiempo.

El segundo artículo, de Carlos Ortega, parte de un rico análisis historiográfico de la arquitectura escolar, a partir de los primeros reglamentos técnicos que se instauraron para el establecimiento de escuelas primarias y la construcción de las primeras escuelas tipo en la Ciudad de México, en el periodo de 1880 a 1920. Tema recurrente en la historia de la educación europea desde los años ochenta del siglo XX, y más reciente en América Latina, Ortega plantea que los estudios realizados desde la historia de la educación se han sustentado en la cultura material de la escuela y propone unir esta perspectiva con la historia

política de la tecnología. Al hacerlo, el autor analiza el caso citado partiendo no sólo de los postulados de la higiene pedagógica, sino del desarrollo urbano, las políticas administrativas y la traducción de los principios pedagógicos en reglamentaciones y construcciones, donde intervienen diversos intereses políticos y económicos –como los de las mismas compañías constructoras–. Sin duda, esta propuesta expande el análisis de la arquitectura escolar introduciendo elementos que la historia de la educación de las últimas décadas ha dejado de lado: primero, su interacción con procesos sociales y económicos, que no tienen que ver directamente con lo pedagógico; segundo, que todo proceso educativo se define por las tensiones y negociaciones entre distintos actores políticos y sociales y tercero, que es imposible analizar la cultura material de la escuela sin tomar en consideración las mediaciones epistemológicas y tecnológicas que involucra.

En el tercer texto, Roger Pita aborda una cuestión que en las últimas dos décadas ha tenido un desarrollo interesante: ¿quién financia las escuelas? En este caso, el autor muestra cómo en los primeros años de vida independiente de Colombia, el Estado pretendió hacerse presente en todas las regiones por medio de la escuela. Sin embargo, ante la falta de presupuesto y las crisis políticas, los colegios siguieron teniendo como principal promotor a la Iglesia, aunque destacarían también como agentes importantes los poderes locales y la prensa. Este tema es central hoy en día, cuando en muchos países se da vuelta atrás a la tendencia del Estado como principal responsable de la educación de los niños y jóvenes. Los estudios históricos como el de Pita tienen mucho que decir acerca de cómo el financiamiento de las escuelas repercute de manera inmediata y a mediano plazo en las posibilidades de los distintos sectores sociales para acceder a los servicios educativos.

En el cuarto artículo, Antonio Padilla se mueve entre los límites poco precisos de la intervención psicopedagógica como forma de definir y controlar lo anormal, un aspecto que destaca de manera particular al estudiar la asistencia pública y privada, así como la educación correctiva y especial. Desde la historia social y de la familia, Padilla plantea que, pese a los cambios producidos por la Revolución mexicana, existe una continuidad en los proyectos por crear la “normalidad” y controlar la anormalidad que se generaban desde el siglo XIX. Podríamos decir que el autor entonces muestra cómo lo que Elias llamaba el proceso civilizatorio es mucho más amplio que una revolución, por más que ésta haya modificado la historia de México en muchos aspectos. Más allá de la situación específica del México de finales del siglo XIX y principios del XX, los estudios sobre la asistencia pública, la educación correccional y la educación especial reafirman a la pedagogía como disciplina central en los procesos de formación de subjetividades y, por lo tanto, de control social.

De otra naturaleza es el último artículo. Edgar Morin ha expresado, quizá mejor que cualquier otro intelectual, la necesidad de apoyo entre todas las disciplinas para comprender la complejidad de los procesos sociales. Los vínculos entre la antropología y la historia cultural

enriquecen el campo de la historia de la educación cuando ésta se entiende en un sentido amplio, que no se limita al ámbito escolar. Esta es la base para el análisis que Maria Betânia Barbosa Albuquerque realiza en torno a las prácticas educativas ligadas al consumo de una bebida alcohólica entre los indígenas del Brasil colonial, del siglo XVI al XVIII, a partir de fuentes generadas por viajeros y jesuitas. Los rituales ligados con la comida y la bebida marcan ciclos de vida fundamentales para la formación de identidades. En ellos se abren experiencias de comunicación y educación diferenciadas por género, en las que se transmiten técnicas y elementos importantes de la vida comunitaria, como la guerra, los funerales y la antropofagia.

En la sección de reseñas, Elsie Rockwell y María Elena Maruri nos ofrecen una valiosa sistematización de estadísticas que permite conocer las condiciones de la educación formal entre la restauración de la República y el inicio de la Revolución en México. Además de compartirla, analizan sus límites como fuente y contextualizan a su autor, Miguel E. Schulz. Finalmente, Verónica Arellano hace una detallada reseña del libro *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la Ciudad de México, 1891-1919*, de María Eugenia Chaoul Pereyra. Se trata de un libro pionero en el análisis de la formación y transformación de los espacios escolares dentro del paisaje urbano, a partir de la interacción de distintos actores involucrados en la orientación y administración de la escuela. El periodo que comprende se enfoca en la transición del proyecto modernizador de finales del siglo XIX a los años de revolución armada en la capital del país.

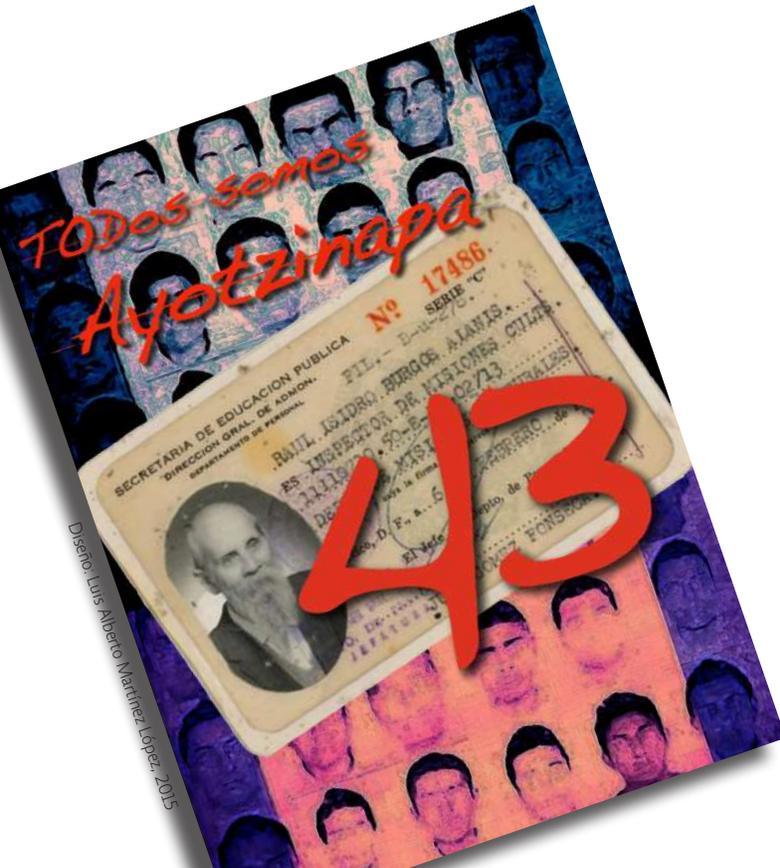
Con este número cerramos el primer impulso de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, en la cual hemos buscado hacer honor a la diversidad de búsquedas y estrategias de los investigadores, jóvenes y experimentados, en el campo de la historia de la educación. Han estado presentes la historia cultural, social, económica e intelectual, así como la antropología histórica y la perspectiva de género, para el estudio de un gran abanico de temas educativos, escolares y extraescolares, desde el siglo XVI hasta el XXI, en México, América Latina y Europa. El tipo de fuentes y estrategias metodológicas que los autores han utilizado son muy variables. Por ello y por el creciente número de lectores de distintos países que ha tenido la RMHE, consideramos que ha contribuido a la difusión de la historia de la educación y a su fortalecimiento como campo de estudio, al plantear preguntas más acertadas en torno al pasado y afinar nuestra destreza para poder responderlas. Quizá las principales características de la revista sean la diversidad y la unión de historiadores de la educación, noveles y veteranos. Así parecieran indicar las distintas experiencias editoriales en la recopilación de José Luis Hernández Huerta, Antonella Cagnolati y Alfonso Diestro Fernández, (puede verse en: <<http://www.fahrenheit.com/fh/downloads/connecting-history-of-education-scientific-journals-as-international-tools-for-a-global-world/>>).

Los logros de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* han sido posibles gracias al gran esfuerzo de muchas personas talentosas y trabajadoras: los autores, quienes han confiado en nosotros, una amplia cartera de árbitros, un Consejo Editorial que nos ha respaldado, un Comité Editorial internacional, que ha trabajado con mucho ahínco y una sobrecargada mesa de redacción. Mis especiales reconocimientos a Luis Alberto Martínez López, Juan Alfonseca, Elsie Rockwell, Salvador Camacho y, sobre todo, a Mónica Chávez, Verónica Arellano y Ariadna Acevedo. El compromiso de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación es fortalecer esta revista, que hoy cuenta con más elementos para formalizar su indexación y ampliar sus horizontes lingüísticos y geográficos. La revista es uno de los proyectos de la *Somehide* y, su principal riqueza, respaldo y futuro reside en cada uno de sus miembros.

Imposible fechar esta editorial en septiembre de 2015 sin mencionar que el día 26 se cumplió un año del asesinato de seis personas y la desaparición de 43 estudiantes normalistas rurales en Iguala, Guerrero. A ellos y a sus padres dedicamos la edición de este número. Como historiadores de la educación en México, una de nuestras responsabilidades es cuidar la memoria histórica. Ni la masacre de estudiantes de 1968 ni la desaparición de los 43 normalistas rurales, pueden ser olvidados.

Alicia Civera

México D.F., septiembre de 2015



Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil

Experiencia docente y transmisión
familiar del magisterio en Brasil

Teaching experience in
the Nineteenth Century and familiar
transmission of teaching in Brazil

Fabiana Garcia Munhoz

Universidade de São Paulo
fgmunhoz@gmail.com

Diana Gonçalves Vidal

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
dvildal@usp.br

Resumo

Este artigo apresenta interpretações sobre experiências docentes no Brasil na primeira metade do século XIX. Trabalhamos com a hipótese de que a aprendizagem do ofício no âmbito familiar foi uma importante via de reprodução da docência e de que houve investimento das famílias em transmitir, aos seus membros, esta herança imaterial e favorecer a inserção ao corpo docente, sobretudo público. Nossa interpretação é tecida a partir de procedimentos metodológicos da micro-história e dos alertas analíticos do campo da cultura material escolar. O cerne das fontes é constituído por ofícios e mapas de frequência, remetidos pelos professores à inspetoria da instrução pública, pela legislação educacional do período e por livros de memórias de localidades. As experiências docentes das famílias estudadas permitem analisar diferentes dimensões da inserção dos sujeitos no magistério e a percepção de que o magistério tem, na família, uma ambiência favorável, e, mais do que isso, autorizada e legítima de reprodução do ofício, reverberando na legislação educacional do período.

Palavras Chaves: experiências docentes; transmissão familiar do magistério, mapas de frequência escolares

Resumen

Este artículo presenta las interpretaciones de experiencias docentes en Brasil en la primera mitad del siglo XIX. De este modo, trabajamos con la hipótesis de que el aprendizaje de este oficio en el ámbito familiar ha sido un importante camino para la reproducción de la docencia. Además, consideramos el hecho de que las familias hacen inversiones con la finalidad de transmitir a sus miembros esta herencia inmaterial que contribuyó para la formación del cuerpo docente, principalmente el público. Nuestra interpretación se teje/configura a partir de procedimientos metodológicos de la microhistoria y alertas del análisis del campo de la cultura material escolar. El punto clave para la formación del conjunto de las fuentes se constituye de oficios y mapas de frecuencia enviados por los profesores a un órgano de inspección de la instrucción pública, de la legislación educacional de ese periodo y de libros de memorias de lugares. Las experiencias docentes de las familias estudiadas permiten que analicemos distintas dimensiones de la inserción de sujetos en la docencia y que percibamos que ésta –la docencia– transcurre en un espacio familiar, con su reproducción autorizada y legitimada en consonancia con la legislación educacional del referido período.

Palabras claves: experiencia docente; transmisión familiar de docencia; registro de frecuencia escolar.

Abstract

This article presents interpretations about teaching experiences in Brazil in the beginning of Nineteenth Century. We conjecture that learning craft inside the family was an important way for propagation of teaching and that families transmitted this cultural legacy to their members to promote their professional integration, especially the public teaching one. Our interpretation is made upon micro-history methodological procedures, and from analytical alerts the field of school material culture. The core of the sources set consists of official letters and school frequency maps sent by teachers to the public instruction office, educational legislation of the period, and local memory books. Teaching experiences of the studied families allow us to analyze several dimensions of teaching and realize that this craft has a favorable ambiance in the family and, more than that, is an authorized and legitimate way for teaching transmission, which created some effects on the educational legislation of the period.

Key words: *teaching experiences; familiar transmission of teaching; school frequency maps.*

Introdução

Que caminhos percorreram os mestres de primeiras letras para se tornarem professores e exercerem o magistério no Brasil na primeira metade do século XIX? Uma via recorrente de reprodução e exercício do magistério envolve a parentalidade. Ou seja, em meio à heterogeneidade das experiências educativas que marcam o Brasil Oitocentista, é possível identificar professores com vínculos de parentesco entre si exercendo o magistério no interior de suas casas. Neste artigo, investigamos a hipótese de que a aprendizagem do ofício no âmbito familiar doméstico foi uma importante via de reprodução da docência (Nascimento, 2011; Munhoz, 2012) e de que houve investimento das famílias, tanto em transmitir, aos seus membros, esta herança imaterial (Levi, 2000) quanto em favorecer sua inserção no magistério, sobretudo público. Consideramos que o emprego de professor de primeiras letras representava uma condição social privilegiada no interior de uma ordem escravocrata, em uma nação que se constituía e demandava letrados para suas instituições, a despeito das constantes e legítimas referências aos baixos ordenados no período. Investigamos as trajetórias de alguns professores de primeiras letras em localidades do atual Estado do Paraná – no período, a 5ª Comarca da Província de São Paulo¹. A partir da experiência destes sujeitos, estabelecemos a interlocução com algumas autoras da historiografia da educação brasileira (Schueler, 2002; Nascimento, 2011) que se debruçaram sobre o tema da transmissão familiar do magistério em outras províncias no Brasil.

O cerne da série documental é constituído por ofícios e mapas de frequência, remetidos pelos professores à inspetoria da instrução pública na interface com a legislação educacional do período. Somam-se, às fontes da Instrução Pública (IP), as *Memórias históricas* de Paranaguá (1850) e Morretes (1851), escritas por Antonio Vieira dos Santos (1951 a e b). A interpretação é construída numa perspectiva micro-histórica (Ginzburg, 1991; Revel, 2000), valendo-se da operação com o conceito de experiência, de E. P. Thompson (1981), das contribuições de Vidal (2010), Schueler (2008) e Munhoz (2012) sobre a docência como um ofício, e levando-se em conta alguns apontamentos dos estudos do campo da cultura material escolar.

¹ O atual estado do Paraná constituía, até meados do século XIX, a 5ª Comarca da Província de São Paulo. A região foi emancipada em 1853, com a cidade de Curitiba como capital.

Entre experiências e materialidades

O conceito de experiência de E. P. Thompson (1981) é mobilizado com o objetivo de nos voltarmos para os sujeitos e suas experiências no interior da cultura. Considerar as dimensões individuais e coletivas, sobretudo no que concerne às relações estabelecidas entre o magistério e outros domínios da cultura (neste caso, a família), constitui um ponto de junção importante para a compreensão do modo pelo qual as relações de gênero, trabalho, a oralidade, a cultura escrita e a cultura religiosa penetraram a escola, ou seja, o modo pelo qual estas outras culturas foram sendo apropriadas pela escola, constituindo culturas escolares variadas e, intrinsecamente, constituindo a docência como um saber-fazer específico.

Um indivíduo, na trama das suas relações, permite problematizar questões que transbordam a sua individualidade e que dizem respeito ao coletivo, neste caso, aos professores de primeiras letras. Alessandra Schueler (2008), ao “analisar as experiências profissionais, coletivas e individuais de professores do ensino público primário na Corte Imperial”² (Schueler, 2007), recorre ao conceito de experiência, destacando que:

Para o autor britânico, o conceito de experiência é muito útil na medida em que permite estabelecer um ponto de junção e de flexão com a noção de cultura, ambos tão rejeitados pelos estruturalistas. A experiência não é expressa apenas em termos da posição de um indivíduo em relação ao modo de produção, sendo também revelada nos sentimentos e na cultura, nas normas sociais, nas obrigações familiares, nas reciprocidades e nos valores morais (Schueler, 2007:7-8).

Acompanhar trajetórias de professores na primeira metade do século XIX possibilita a análise de elementos particulares, tecer interpretações verossímeis sobre a experiência docente no período, suas relações com as normas, as reciprocidades e os valores daqueles indivíduos e, simultaneamente, as condicionantes sociais e históricas que constituíam a docência (Munhoz, 2012).

As famílias estudadas permitem acompanhar algumas dimensões que compõem o diversificado cenário de inserção dos sujeitos na docência e a percepção de que o magistério, no início do Oitocentos, tem, no espaço familiar, uma ambiência favorável e, mais do que isso, autorizada e legítima de reprodução, reverberando na legislação educacional do período. Propomos a noção de *lares docentes* para a interpretação das experiências de professores com relações parentais, exercidas em espaços domésticos, que se abriam ao espaço público para a realização das aulas. Trata-se de práticas, de segredos compartilhados entre os atores em seus fazeres cotidianos e de relações de proteção, cooperação e reciprocidade.

² A Corte Imperial era a Cidade do Rio de Janeiro.

O recurso metodológico majoritariamente utilizado para a compreensão das trajetórias dos indivíduos na interface com seus pertencimentos familiares foi a investigação nominativa. A mirada para estas experiências foi tecida por meio de procedimentos metodológicos afinados com a micro-história. O “fio do nome” (Ginzburg, 1991) foi o desencadeador inicial de interpretações, nas quais os sujeitos estão no foco e as narrativas construídas trazem, à cena historiográfica, questões menos visíveis ou ausentes em estudos extensivos. Dados os limites do método para o estudo dos lares docentes no Brasil Oitocentista, somou-se, à investigação nominativa, a análise de escritas de professores, enfocadas na sua materialidade –ou seja, um olhar a partir dos alertas do campo da cultura material escolar–.

Família como categoria histórica

A interpretação acerca da intersecção entre ofício e família na constituição de experiências docentes nas décadas iniciais do Brasil Oitocentista tem, no conceito de “herança imaterial”, uma chave interpretativa instigante. O conceito nos vem de Giovani Levi (2000). Ao investigar a trajetória de um padre italiano no Setecentos, o autor percebeu, na família, o meio de “sobrevivência biológica do grupo, conservação do status social de uma geração para outra (e, se possível, seu fortalecimento), um melhor controle do meio natural e social”. Ele buscou combater o que considera uma simplificação:

Na verdade, tudo gira em torno de uma simplificação: uma definição de família como unidade de residência ou como um agrupamento ao redor do fogo para cozinhar. Evidentemente, trata-se de uma definição forte já que as determinações fiscais e os estados das almas a usaram em seus levantamentos. [...] Escapam à nossa apreensão as redes mais complexas de sustentação material e psicológica, afetiva e política que, frequentemente, vão além do restrito núcleo co-residente (Levi, 2000: 98).

Ou seja, as famílias constituem-se enquanto núcleos ampliados e se valem de cooperações, solidariedades, troca de favores, reciprocidades e proteções com outros grupos, que contribuem diretamente com a sua sobrevivência e fortalecimento. Antes de tratarmos dos lares docentes localizados na 5ª Comarca da Província de São Paulo e explorarmos alguns indícios que nos apresentam os mapas de frequência, acreditamos ser necessário problematizar a categoria família, considerando seu contorno histórico. Não apenas pretendemos discorrer acerca dos distintos grupamentos que constituíam os vínculos familiares e de parentesco na primeira metade do Oitocentos, mas perscrutar os modos vários como esses vínculos eram evidenciados socialmente, o que nos remete aos problemas de método enfrentados na investigação.

A literatura sobre a família Oitocentista paulista,³ especialmente quando se debruça sobre as décadas iniciais do século XIX, realça que o matrimônio era a opção apenas para uma parcela reduzida da sociedade, que convivia de forma intensiva com o celibato e o concubinato. Destaca, ainda, a existência de um importante contingente constituído de filhos ilegítimos, nascidos no interior de casamentos ou fruto de uniões não legalizadas.

De acordo com Eni de Mesquita Samara (1988: 93),

Os matrimônios se realizavam em um círculo limitado e estavam sujeitos a certos padrões e normas que agrupavam os indivíduos socialmente, em função da origem e da posição socioeconômica ocupada, fato que não eliminou a fusão dos grupos sociais e raciais que ocorreu paralelamente, através de uniões esporádicas e da concubinação que dinamizavam as relações entre os sexos.

Em geral, os arranjos matrimoniais eram efetuados entre primos ou entre tios e sobrinhas. Por um lado, testemunhavam a pequena diversidade social das áreas urbanas e rurais paulistas, por outro, representavam maneiras de evitar a dispersão do patrimônio e sustentar relações de poder político e econômico. A mesma autora, analisando o maço populacional de 1836, destacou que a conformação dos bairros na cidade de São Paulo revelava a concentração de indivíduos em função do parentesco e do grupo socioeconômico e, mesmo, a predominância de um certo tipo de atividade econômica, facilitando a união entre casais e consolidando uma sociedade de parentes, responsável pela coesão do tecido social, a despeito das mudanças operadas nas estruturas das famílias nas décadas posteriores. Assim, ainda que se observasse o amor como emulador de núpcias, os contratos matrimoniais respondiam, em grande medida, a necessidades do grupamento social.

Para Kuznesof (1989: 45), "o costume português e os códigos legais que designavam o marido e pai como chefe de família, encarregado da administração, controle, disciplina e proteção de todos aqueles que habitavam seu domicílio, incluindo esposa, filhos, empregados, agregados ou escravos", favoreciam os casamentos endogâmicos entre primos e de filhas com sócios comerciais ou subordinados do pai, ampliando o poder territorial, político e econômico do clã.

Os expedientes do dote para as moças e os altos custos das despesas matrimoniais constituíam-se em entraves à oficialização da união conjugal por parte do contingente mais pobre da população. Samara (1988: 198) afiança que, para essas camadas, "os padrões de moralidade eram mais flexíveis e havia pouco a se dividir e a oferecer em uma vida simples". Portanto, enquanto houvesse estímulo à vida em comum, os cônjuges permaneciam unidos e, no plano social, a separação ou um novo concubinato não tinha graves repercussões.

³ O termo "paulista" se refere à Província de São Paulo.

De acordo com Vainfas (1992: 85-86),

Amancebavam-se por falta de opção, por viverem, em sua grande maioria, num mundo instável e precário, onde o estar concubinado era contingência da desclassificação, resultado de não ter bens ou ofício, da fome e da falta de recursos, não para pagar a cerimônia de casamento, mas para almejar uma vida conjugal minimamente alicerçada segundo os costumes sociais da ética oficial.

“De qualquer modo, ao lado da família legítima, outras famílias eram a fonte de uma legião de bastardos. Estes contribuíram fortemente para o povoamento de São Paulo, como de todo o resto do Brasil”, como destaca Maria Luiza Marcílio (1974: 32), analisando dados demográficos das listas nominativas da capital paulista, em particular, referente aos anos 1776, 1798 e 1836. Marcílio não apenas identificou um grande número de fogos chefiados por mulheres; como uma quantidade expressiva de filhos ilegítimos, grupos familiares pequenos e sem escravos.

Com um recorte restrito aos testamentos dos moradores das Freguesias da Sé e Santa Efigênia, da cidade de São Paulo, entre 1800 a 1850, transcritos nos inventários *post-mortem* do 1º Ofício da Família, Maria Lucília Viveiros Araújo (2006: 9) reiterou o diagnóstico, na medida em que percebeu que:

Muitos testadores no leito de morte confessaram suas fraquezas e incluíram os filhos ilegítimos na partilha dos bens. Vinte e seis deles utilizaram os testamentos com esse propósito, além desses havia ainda uma dezena de pais com filhos naturais. Vários inventariados já haviam regularizado esses filhos nos cartórios, alguns preferiram deixar legados para os “afilhados”, e outros não tiveram tempo de testar.

Por certo, não nos cabe, aqui, retrazar um debate historiográfico bastante extenso na atualidade, mas destacar as singularidades das relações parentais na primeira metade do Oitocentos em São Paulo. O expediente visa enunciar questões de método que foram enfrentadas pela investigação: se o parentesco entre professores de primeiras letras no século XIX é mencionado em estudos da historiografia da educação que se dedicaram à temática em diferentes províncias brasileiras (Hilsdorf, 1997; Schueler, 2002; Nascimento, 2011), identificar estas relações convoca superar obstáculos metodológicos, especialmente no que se refere às décadas iniciais do Oitocentos, quando a formação pela prática e o expediente de associar filhos como auxiliares ao exercício docente nas escolas não era normatizado por lei, como aconteceu para o período entre 1854 e 1879 em algumas províncias brasileiras.⁴

⁴ Em algumas províncias brasileiras, foi implementado, na segunda metade do século XIX, um modelo de formação de professores pela prática, ou seja, dentro das próprias aulas elementares e sem escola normal. A Província do

Questões de método

Dada a diversidade das tramas sociais e a anomia na regulação nominativa, seguir o fio do nome, como sugere Ginzburg (1991), nem sempre se mostrou um caminho seguro. Os exemplos iluminados neste texto, colhidos no início da investigação, levaram-nos a considerar os limites do método. Afinal, somente em 1890, a legislação brasileira normatizou o casamento civil, incluindo o dispositivo de conferir, à mulher, o direito de usar o nome de família do marido⁵. Até então, as Ordenações do Reino de Portugal (Filipinas) permitiam que também o marido tomasse o sobrenome da mulher, e, na prática, havia uma grande liberdade para que as pessoas assumissem o apelido que mais lhes agradasse, possibilitando, por exemplo, que dois irmãos, filhos do mesmo pai e mãe, tivessem sobrenomes distintos (Borges, 2014: 166).

Ao se referir a usos populares da nomeação, Monteiro assinala que (2008: 54)

O sobrenome podia ser tomado de uma alcunha (em gerações ulteriores transformado em apelido), ter uma origem toponímica (o que parece ser frequente até muito tarde), ser constituído por um segundo nome próprio, ter uma base patronímica ou, por fim, retomar apelidos, tomados dos progenitores, dos padrinhos ou até (no caso de criados ou de escravos) do senhor.

Nesse sentido, identificar vínculos familiares entre professores supôs valer-se de um conjunto variado de fontes, que abarcaram certidões de casamento e batismo, mas a elas não se pode resumir, porque nem sempre as uniões eram oficializadas, ou a paternidade dos filhos reconhecida. Jornais e Memórias trouxeram-nos pistas dessas relações parentais. No entanto, retrair a ocupação populacional dos bairros pode, também, evidenciar tramas de compadrio e parentalidade, conforme realçou Samara (1988). Como alerta Henrique Espada Lima (2006: 110) para o caso italiano, em análise que pode ser transladada ao Brasil Oitocentista, as famílias não se reduzem ao núcleo biológico, mas constituem “núcleo de um sistema de relações”. Essa análise caminha na mesma direção das considerações propostas por Giovanni Levi (2000):

Paraná e a Corte Imperial (Cidade do Rio de Janeiro) estavam entre as regiões que experimentaram oficialmente a formação pelo “Sistema de adjuntos”. Na Província do Paraná, o “Regulamento de Ordem Geral para as escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário”, de 1857, regulamentou um tipo de formação pela prática. Neste sistema, alunos considerados aptos eram nomeados monitores pelos professores e faziam as repetições nas classes anteriores. Os alunos monitores (aprovados nos exames de habilitação) que tivessem interesse poderiam passar à condição de aluno mestre (por um ano). Os alunos mestres tornavam-se professores adjuntos após um ano de prática e realização de um exame de habilitação junto ao inspetor geral. Os professores adjuntos, ao fim de dois anos de aprendizagem e obtendo aprovação em exames de habilitação, terminavam a formação e eram nomeados professores públicos. Aqueles que não fossem aprovados perdiam a cadeira.

⁵ Decreto 181, de 24 de janeiro de 1890, art. 56 parag. 4º, in *Marcato*, 1984.

O universo das relações, não mais somente horizontais entre parentes, mas também verticais na rede das clientelas, das proteções e das fidelidades, aprofundou a história da família em um contexto essencial para explicar comportamentos e estratégias que faziam com que cada núcleo não agisse isoladamente, mas fosse chamado a fazer as suas escolhas ao longo de um sinuoso percurso de uma pequena rede social, essencial a sua sobrevivência. (Levi, 2000: 114).

Capturar estas teias tramadas pelos indivíduos e pelos núcleos familiares, interna e externamente, vão além do fio do nome. No Brasil, o uso de abreviaturas na grafia e a não observância do registro completo do nome nos vários documentos nem sempre recomendam o entrelaçamento de informações, colhidas nas diferentes fontes. Na superação desses impasses, um outro artifício, mobilizado na análise, tem sido a comparação dos registros materiais deixados pelos sujeitos, no nosso caso, professoras e professores. As escritas docentes, encontradas nos mapas de frequência, instigam a interrogação sobre as práticas sociais e escriturísticas e sugerem sendas de interpretação, como veremos a seguir, que podem ser estendidas para outros casos no estudo de lares docentes.

Nosso propósito é instigar a indagação acerca da parentalidade como um modo de controle do ingresso e permanência na docência e de estabilidade e reprodução de práticas docentes. Ao mesmo tempo, estimular a discussão sobre a pertinência de considerar o magistério como um ofício, regido por regras que se aproximavam das práticas das corporações artesanais de ofícios e exercido especialmente em ambientes urbanos por trabalhadores livres, os professores de primeiras letras.

Debruçando-se sobre um período um pouco posterior ao de nosso interesse, Alessandra Schueler (2002) analisou a “formação pela prática” na Corte Imperial (Cidade do Rio de Janeiro), normatizada pelo Regulamento de 1854, e considerou que este modo de aprendizado do ofício era:

[...] prática corrente na transmissão de variados ofícios urbanos, inclusive o de mestre-escola (Cambi, 1999) [e] conservou por muitos séculos esta dupla feição que era, simultaneamente, artística e técnica e que lhe imprimia características artesanais e corporativas, tal qual ocorria com outras atividades, propriamente manuais. Uma percepção que o inscreve para além dos grupos de letrados – formados por uma minoria de homens livres, leigos ou religiosos, dos burgos medievais e das cidades renascentistas europeias (Rugiu, 1998). Porque, em primeiro lugar, os mestres de primeiras letras se confundiam com os próprios mestres e artesãos das corporações de atividades especializadas, como carpinteiros, ferreiros, alfaiates, entre outros (Schueler, 2002:182).

A autora pondera, ainda, que os professores

[...] detinham o monopólio de transmissão das *artes de ensinar*, através da *aprendizagem pela prática*, que, neste caso, garantiria a própria manutenção do ofício pela sua capacidade de iniciar aprendizes nos conhecimentos e técnicas necessárias à formação e à atuação docente, mas também pela sua função eficaz de socialização, qualificação e inserção profissional de novatos, futuros agentes responsáveis pelas suas próprias escolas e, por sua vez, encarregados da transmissão de certos “segredos” àqueles que seriam potenciais aprendizes do ofício (Schueler, 2002: 183).

Considerando os professores como um grupo letrado com características que os aproximavam dos grupos técnicos e corporativos, pretendemos atentar para a porosidade dessas duas instâncias de agregação (família e corporações) na elaboração da experiência docente ao voltarmos nosso olhar para as décadas iniciais do Oitocentos.

Nesse sentido, partilhamos das preocupações de Cecília Nascimento (2011). Ao estudar “Trajetórias de mulheres professoras em Sabará (MG) (1830 e 1904)”, a autora operou com o conceito de herança imaterial e de família, de Giovani Levi (2000), ressaltando a família como uma ambiência favorável à reprodução do magistério e ao fortalecimento dos sujeitos. Destacou a não coincidência destes grupos com unidades residenciais, valendo-se de uma “noção alargada de família [...] em que o que importa são as alianças e as solidariedades” (Nascimento, 2011:116).

Na identificação de lares docentes e com o objetivo de problematizar a experiência docente na primeira metade do século XIX, fizemos uso, assim, de dois procedimentos metodológicos. À coincidência dos apelidos, associamos o estudo de um tipo documental específico, os Mapas de frequência. Estes registros, produzidos pelos professores desde os tempos da Colônia, visavam prestar contas à administração da instrução pública acerca do funcionamento das aulas e do número de alunos frequentes, para a verificação do trabalho docente e recebimento de ordenados (Veiga, 2005; Vidal, 2008). Para acompanhar este movimento efetuado pela pesquisa de campo, no próximo item nos deteremos no caso da Família Neves. E, a seguir, no item 5, na apresentação e exploração dos Mapas de frequência.

Famílias na educação em localidades da 5ª Comarca da Província de São Paulo

Na Vila de Morretes, o sobrenome “Neves” de dois mestres de primeiras letras, que atuaram entre meados das décadas de 1830 e 1850, foi o indício inicial para a hipótese de parentesco entre os docentes. Francisco da Silva Neves ingressou em 1837 e permaneceu no magistério

público até 1857. Remetia periodicamente seus mapas de frequência à Câmara local, que os encaminhava ao governo da Província de São Paulo⁶. Atuando no mesmo período na vila, encontrava-se a professora particular de meninas, Dona Senhorinha Francisca das Neves. Até 1844, a Vila não contava com uma cadeira pública de primeiras letras feminina. A demanda pela criação de tal cadeira foi representada, repetidas vezes, pela Câmara da localidade. O primeiro pedido localizado data do ano de 1842, quando a professora Senhorinha Francisca das Neves já atuava particularmente e remetia seus mapas ao governo provincial, conforme transcrição⁷ de ata da Câmara de 1842:

"Ilmo e Exmo S^or – A Câmara Municipal da Villa dos "Morretes respeitozamente vem representar a V. Exca a **urgente necessidade de crearse na mesma Villa, hua Aula de primeiras letras directa para meninas**, visto que, o termo já muito populôzo, e **seus habitantes já tem feito varias supplicas**, mostrando os ardentés **dezejos de que suas filhas sejam instruídas nos primeiros elementos científicos que se recebem nos ensinós das Escollas primarias**, na conformidade do Artigo 12 da Carta de **Lei de 15 de Outubro de 1827**, e suposto que, nesta Villa **já tem Escolla Particular dirigida pela Mestra Dona Senhorinha Francisca das Neves**, pessoa de reconhecida **honestidade, religião e bons costumes**, **aonde ao prezente contem o numero de 25 discipulas**, como consta do **Mapa incluzo**, mas He porque, recebe de seus Paes certos pagamentos mensais sendo portanto só freqüentada pelas famílias das pessoas **mais abastadas, ficando privadas as mais que poderião chegar a grande numero por falta de meios de seus Paes, e assim inteiramente privadas de receberem o salutar beneficio da Lei**; e ao mesmo tempo de adquirirem a necessária educação, motivo porque esta Câmara se vê no rigoroso dever, na conformidade do **artigo 70 da Carta de Lei do 1^o de 8bro** de rogar a V. exa a graça, que leva expedida de mandar criar nesta Villa huma Aula para meninas **paga pelo Cofre nacional**, por cuja graça será eterno o nosso agradecimento. Deos guarde a V. Exca por muitos annos. Paço da Câmara Municipal da Villa de Morretes 22 de Dezembro de 1842 – Assignados. – Ilmo. E Exmo. Snr. Presidente da Provincia de Sm Paulo. (Grifos nossos).

A mobilização dos membros da Câmara em torno da reivindicação de uma cadeira feminina pode ser lida como indício das redes clientelistas locais, negociando e acionando os meios possíveis para a criação de tal cadeira na localidade. Os argumentos são fundamentados em três direções. A primeira, com referências à legislação: a lei de 15 de outubro de 1827, que

⁶ Até 1853, ano da emancipação da Província do Paraná.

⁷ O trecho está na obra "Memoria Historica Chronológica Topographica e Descriptiva da Villa de Morretes e do Porto de Cima [...] por Antonio Viera dos Santos (1951), Cidadão Brasileiro e por ele oferecida a Illustre Câmara Municipal", pp. 387-388. Trata-se de um escrito memorialista escrito em, escrito a partir da transcrição de documentos da Câmara local, das irmandades e associações existentes na localidade. Não tivemos acesso às atas para confrontar.

previa a criação de uma cadeira feminina para as vilas mais populosas e a lei de 1º de outubro de 1828, que definia as atribuições das Câmaras Municipais, entre as quais, a de auxiliar o aumento dos estabelecimentos de educação; o segundo argumento se vale da menção de várias súplicas dos habitantes e do destaque à importância da garantia da educação para as meninas pobres; por fim, os membros da Câmara informam sobre a existência de uma boa professora particular de primeiras letras na localidade, que atendia a 25 alunas mediante o pagamento de seus pais, sendo, assim, frequentada apenas pelas famílias “mais abastadas”, e realçam a “honestidade, religião e bons costumes” da professora.

Embora não seja explícita a sugestão de que a professora particular assumisse a cadeira pública que se lograva criar, a insistência nas suas qualidades dá pistas de algum prestígio da mestra junto à Câmara. Entre 1842 e 1844, houve outras ocasiões⁸ nas quais representações com teor parecido foram remetidas ao Governo Provincial com menção ao nome da professora particular, que já atuava e tinha sua aula “bem frequentada”. Se por um lado, a criação da cadeira representaria, para parte da população, a transferência do ônus financeiro com a educação de suas filhas para o “cofre nacional”, incluindo, talvez, os próprios membros da Câmara; para a professora, representava a possibilidade de um emprego público, um dos poucos empregos acessíveis e socialmente aceito para a população feminina, a única ocupação com atribuições intelectuais, uma possibilidade provavelmente almejada por algumas mulheres. Membros da Câmara e professores possivelmente acionaram suas redes de relações, amizades, cooperações e fidelidades em virtude de interesses individuais que estavam em jogo (Levi, 2000).

A lei de criação da cadeira feminina de Morretes finalmente ocorreu em 22 de fevereiro de 1844, mas contrariando as expectativas de que o cargo fosse ocupado pela professora que detinha a preferência manifesta da Câmara, em outubro do mesmo ano, outra professora ocupou a cadeira pública. Tratava-se de Geraldina Amelia de Souza, esposa de Manoel da Cunha Vianna. Ou seja, a despeito da recorrente queixa presente em documentos da Instrução Pública Oitocentista sobre a falta de candidatos para ocupar as cadeiras vagas, nessa localidade, observa-se a demanda pela criação da cadeira feminina, a indicação do nome de uma professora particular atuante na localidade e, quando da criação da cadeira, a concorrência pela vaga por outrem, que, ao fim e ao cabo, foi quem se tornou professora, inicialmente interina, e em janeiro de 1845, passou por concurso, com exame realizado pelo

⁸ Foram localizadas quatro representações, três delas nas “Memórias de Vieira dos Santos” (1951a) e outra num ofício da Câmara da localidade, que acompanhava o Mapa do professor Francisco das Neves de 13 de outubro de 1843, que se encontra no Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 4915).

professor público Francisco da Silva Neves, efetivando-se e exercendo o magistério como professora pública da vila até o seu falecimento⁹.

Apenas como argumento em favor do alargamento dos procedimentos metodológicos sobre relações familiares nas décadas iniciais do Brasil Oitocentista, avançando no proposto por Ginzburg (1991), parece-nos importante destacar que, Geraldina Amelia de Souza, apesar de esposa de Manoel da Cunha Vianna, não partilhava do mesmo sobrenome. O conhecimento da união matrimonial nos veio das Memórias, escritas por Vieira dos Santos (1951a).

A morte da professora concursada, apenas dois anos após o seu provimento, em 1847, representou novamente a possibilidade de Dona Senhorinha Francisca ocupar a vaga. É justamente na ocasião da nota sobre o falecimento da primeira mestra pública da localidade que o cronista Antonio Vieira dos Santos (1951a) nos informa que o professor público Francisco da Silva Neves e a professora particular eram *irmãos*.

Em 29 de Maio faleceo Dona Giralдина Amelia de Souza, Professora da Cadeira de primeiras letras de meninas desta Villa ficando a mesma Cadeira vaga, e foi substituída em 7 de junho do mesmo anno, por nomeação da Câmara Municipal, **Dona Senhorinha Francisca das Neves, irmã do Professor de 1^{as} letras do Sexo Masculino** desta mesma Villa.¹⁰ (Grifos nossos).

O vínculo de parentesco entre os professores permite interpretarmos o relativo prestígio da professora particular junto à Câmara local, neste cenário, como uma mestra que já tinha experiência na localidade, era reconhecida e pertencia a uma família que tinha o magistério como ofício. Prestígio relativo, já que ela foi preterida quando a cadeira foi criada, vindo a tomá-la apenas um tempo depois. A professora ocupou a cadeira pública e exerceu o magistério particular concomitantemente.

As trajetórias docentes destes irmãos permitem observar que, desde pelo menos 1842, esforços para a criação de uma cadeira feminina de primeiras letras são empreendidos por sujeitos envolvidos com a instrução pública da Vila de Morretes. O investimento dos irmãos no ingresso no magistério público vale-se da rede de relações que eles possuíam, é uma forma de “manter e aumentar um prestígio que não era totalmente reconhecido pelas leis e pelos usos” (Levi, 2000: 195). A professora particular, que tinha sua aula bem frequentada pelas filhas das elites da vila, buscou ascender à posição de professora pública, um emprego que era novidade para as mulheres de então. Há um esforço em “transmitir para as gerações

⁹ “Memoria Historica Chronológica Topographica e Descriptiva da Villa de Morretes e do Porto Real Vulgarmente Porto de Cima em que se descrevem os Factos e successo maiores [...] por Antonio Vieira dos Santos (1951a), Cidadão Brasileiro e por ele oferecida a Ilustre Câmara Municipal”, p. 410.

¹⁰ Idem, p. 445.

sucessivas [neste caso, contemporânea] um patrimônio fluido, feito de relações e de posições instáveis, uma herança feita de reservas concretas mas imateriais” (Levi, 2000: 195).

A professora foi provida oficialmente em junho de 1850, mas continuou atuando particularmente. O exercício concomitante do magistério público e particular aumenta a segurança e previsibilidade em relação ao futuro. Ao manter-se como professora particular e pública, adotando uma “forma relativamente elástica de se adaptar às situações” (Levi, 2000: 104), a professora conservava sua renda, proveniente dos pagamentos dos pais das alunas –sujeita a crises econômicas locais que poderiam comprometer a sua reprodução material– e, ao mesmo tempo, ela investia numa outra direção, buscando efetivar-se enquanto professora pública, categoria profissional incipiente, mas que acenava com a possibilidade da aposentadoria. Ou seja, há investimentos no aprimoramento da segurança financeira e de *status*.

Após 1851, não foram localizados mais ofícios e mapas da professora no cargo. Em março de 1854, uma nova professora, D. Rita Clara das Neves, solicitou que o exame fosse realizado em Morretes devido ao fato de não terem aparecido outras opositoras.¹¹ O exame aconteceu em 27 de maio de 1854, com a presença de Francisco da Silva Neves entre os examinadores,¹² e Rita foi nomeada em 10 de junho de 1854.¹³ O magistério continuou sendo exercido em Morretes por alguém com o sobrenome “Neves”, ou seja, a docência foi uma herança imaterial nesta família.

Para além do fio do nome, enveredamos pela análise de vestígios escolares/docentes destes sujeitos, tomando alguns mapas de frequência (listas de alunos) como fonte central. Buscamos analisar os mapas em sua materialidade, como indício de fazeres compartilhados entre professores. A exigência do envio dos mapas ao governo provincial alçava o conhecimento (saber-fazer) de confeccioná-los a um lugar de importância entre aqueles que almejavam exercer o magistério.

Quando confrontamos a materialidade dos mapas de frequência dos irmãos Francisco e Dona Senhorinha Francisca, é possível identificar uma série de semelhanças nestas escritas, que permitem alargar a interpretação acerca das experiências docentes nas décadas iniciais Oitocentistas. De modo a dar visibilidade à materialidade e avançarmos na análise, reproduzimos, a seguir, duas páginas dos mapas, uma de cada professor.

¹¹ Arquivo Público do Paraná. Pedido da professora de março de 1854. AP009 – p.98 a 100 ou IIP676.

¹² *Jornal Dezenove* de Dezembro de 27 de maio de 1854, p.03. Actos da Presidencia da Província do Paraná.

¹³ *Jornal Dezenove* de Dezembro de 10 de junho 1854, p.03. Actos da Presidencia da Província do Paraná

Delineando a noção de “lares docentes” a partir da materialidade das experiências docentes na primeira metade do século XIX

As escritas docentes dos professores e irmãos da Vila de Morretes, Francisco da Silva Neves e Dona Senhorinha Francisca das Neves, suscitam interpretações relevantes acerca de experiências docentes nas décadas iniciais do Oitocentos. Os irmãos e a similitude entre os seus mapas ensejou a reflexão sobre a parentalidade na transmissão do magistério e os saberes compartilhados no exercício docente (ver figuras I y II). Estes mapas de frequência de alunos foram remetidos em conjunto pelos irmãos “Neves” e os dois apresentam datas muito próximas, 07 e 09 de dezembro de 1850. Observa-se semelhança da materialidade na caligrafia e na estrutura da lista. O “conteúdo da forma” (Escolano, 2010: 19) dá outras pistas de convergência. O tipo e tamanho do papel dos dois documentos são os mesmos. Também coincide a organização das informações no espaço com a construção de uma tabela delimitada por traços impecavelmente retos, divididos equitativamente por aluno e subdivididos racionalmente no mesmo número de categorias, visando a organização (Magalhães, 2001: 101) – caso da categoria matrícula, que era subdividida em dia, mês e ano. A semelhança transborda a forma dos mapas para os seus conteúdos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1

Mapas de frequência dos professores Francisco da Silva Neves e Dona Senhorinha Francisca das Neves, em 07 e 09 de dezembro de 1850, respectivamente. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017)

<i>Professores</i>	<i>colunas</i>	<i>Categorias</i>	<i>Expressões para descrição dos alunos</i>
Prof. Francisco da Silva Neves	11	Matricula (ano, mês, dia), Números, Nomes, Idades, Filiações, Naturalidades, faltas, Estado em q entrarão, Aproveitamento e conducta	<i>“Sabe ler, escrever e as 4 operações aritméticas e prática das mesmas. He bem morigerado e tem boa conducta.” / “Le carta de nomes. He bastante rude. Bem morigerado.”</i>
Prof. Senhorinha Francisca da Silva Neves	11	Matricula (Ano, Mez, Dia), Números, Nomes, Idades, Filiações, Naturalidades, faltas, Estado em q entrarão, Observações.	<i>“Sabe ler, escreve sofrivelmente, e continua na conta de somar e costura. Bem morigerada.” / “Em carta de nomes. He um tanto rude”.</i>

Relatório das Matrículas que se acham matriculadas nos Anos Iniciais de 1º Letras da Villa dos Anjos, Estado de São Paulo, de 1850.

N.º	Nome	Idade	Alfabeto	Letras	Letras	Letras	Letras
101	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
102	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
103	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
104	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
105	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
106	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
107	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
108	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
109	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
110	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
111	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
112	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
113	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
114	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
115	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
116	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
117	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
118	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
119	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10
120	João Baptista de Sá	10	10	10	10	10	10

690

Figura 1: Primeira página do mapa de frequência do professor da Vila de Morretes, Francisco da Silva Neves, de 07 de dezembro de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

Relatório das Alunas que se acham matriculadas nos Anos de 1850 para a Escola de Moças, em Vila de Morretes, Senhorinha Francisca das Neves, de 09 de dez de 1850.

Relatório das Alunas que se acham matriculadas na Escola de Moças, em Vila de Morretes, Senhorinha Francisca das Neves, de 09 de dez de 1850.

Matrícula	Nome	Idade	Profissão	Religião	Letras	Letras	Letras	Letras	Letras
1	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
2	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
3	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
4	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
5	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
6	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
7	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
8	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
9	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
10	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
11	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
12	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
13	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
14	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
15	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
16	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
17	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
18	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
19	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças
20	Anna de Souza	15	Moça	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças	Moças

Figura II: Primeira página do mapa de frequência de alunas da professora da Vila de Morretes, Senhorinha Francisca das Neves, de 09 de dez de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

As categorias são quase idênticas, diferindo apenas na última, em que o professor utiliza "Aproveitamento e Conducta" e a professora "Observações". As expressões para descrever alunos e alunas são parecidas, tanto sobre as condutas ("morigerados, rudes") quanto sobre os conhecimentos (saber ler e escrever, "carta de nomes"), com pequenas diferenças entre o que era ensinado aos meninos e às meninas – mais aritmética para os meninos e costura para as meninas.

Enfocando a materialidade, buscamos desconstruir a "gramática visível e não visível" (Escolano, 2010: 19) dos mapas de frequência e interpretar possíveis sentidos e relações intersubjetivas e "apreender a dimensão material da vida social" (Vidal & Gaspar, 2010: 29). Assim, as semelhanças entre os mapas suscitam algumas questões ao historiador. Haveria uma divisão social do trabalho docente na qual apenas um dos irmãos ficava responsável pela feitura dos mapas? Em caso de resposta afirmativa, quem seria o responsável por esta escrita? A diferença e proximidade de datas estariam relacionadas com a elaboração consecutiva pela mesma pessoa? Ou seja, é possível indagar sobre as formas de produção dos mapas, os arranjos e as relações entre os atores que colocaram em ação suas práticas na elaboração dos mesmos nos espaços dos lares docentes nas décadas iniciais do Oitocentos, assim como questionar sobre as técnicas e o modo de produção (Escolano, 2010: 17). O papel era artigo raro e a produção manuscrita de um quadro em grandes proporções exigia uma mesa grande como apoio, pena e muita tinta, mãos firmes e cálculos por parte do escriba para apresentar uma forma equilibrada, clara e simétrica.

A exigência de elaboração e envio dos mapas ao governo provincial para confirmação da existência da aula e verificação do trabalho docente coloca os professores sob a necessidade do domínio de um saber bastante diferenciado do tradicional ensinar a ler, escrever e contar, característico das aulas de primeiras letras Oitocentistas. Um saber-fazer técnico que poderíamos denominar como alfabetização numa racionalidade estatística: a arte de elaborar um quadro manuscrito com linhas retas e informações claramente organizadas.

Cabe destacar a dimensão dos mapas de frequência enquanto "dispositivos disciplinares", como o fez Silvina Gvirtz (2008: 40) para os cadernos escolares, operando com conceitos de Michel Foucault (1999). Elaborar um mapa "requer o manejo de certas normas", a compreensão de que as informações de cada aluno estão aglutinadas numa mesma linha e que cada coluna reúne a mesma informação sobre todos os alunos. A forma impõe limites à quantidade de informações, assim como ao tamanho possível da letra. Os conteúdos que preenchem esta forma precisam estar previamente organizados para que a sistematização seja possível. Assim, as subjetividades docentes vão sendo produzidas por este dispositivo à medida que "os professores ensaiavam uma escrita sobre o outro, que constituía na criança o aluno, e sobre sua prática, que a produzia como pedagógica" (Vidal, 2008: 44).

Numa localidade próxima de Morretes, na Cidade de Paranaguá, Francisco Felix da Silva e Caetana Leonizia da Silva atuaram, durante um período prolongado, como professores particulares. Até 1843, o professor Francisco enviava um único mapa, no qual os meninos eram listados primeiro e o "segundo sexo" vinha na sequência (continuando inclusive a sequência numérica) (ver figuras III y IV):

Este "lar docente" parece, à primeira vista, uma escola mista com coeducação dos sexos. Estavam relacionados inicialmente os 36 alunos meninos e após uma subdivisão, intitulada "meninas", continuava a sequência numérica até o número 50, arrolando os nomes de 14 meninas. Se focarmos nosso olhar apenas na materialidade dos mapas, podemos concluir, equivocadamente, que se trata de uma aula promíscua¹⁴, para utilizar a nomenclatura da época. No entanto, de acordo com o cronista Antonio Vieira dos Santos (1951b), o professor Francisco Felix "abriu a sua aula para o sexo masculino e nela admitia meninas debaixo do ensino de uma sua filha" (Santos, 1951b:289). O cruzamento de fontes nos ajuda a compreender o arranjo familiar estabelecido entre pai e filha, uma escola "bidocente" para meninos e meninas, que se torna oficial e materialmente perceptível nos mapas de frequência a partir de dezembro de 1846, quando os mapas passam a ser remetidos separadamente (ver figuras V y VI).

Os mapas têm a mesma quantidade de colunas, distribuídos espacialmente e com caligrafias idênticas. A semelhança é muito significativa, sendo ainda mais acentuada neste caso, reforçando a possibilidade de terem sido produzidos pela mesma pessoa, apesar das assinaturas diferentes no final. Magalhães (2001: 100) debruça-se sobre a "assinatura como informação histórica", atentando para os "usos, práticas e aplicações da escrita" e destaca o "jogo de reciprocidade que envolve a participação e reconhecimento [social]" (Magalhães, 2001: 101). Assim, aventamos a possibilidade de um lar docente com divisão social das tarefas do magistério entre os sujeitos. Um concentrando a tarefa de produzir os mapas, mas com as assinaturas específicas do professor ou professora responsável para garantia do reconhecimento e recebimento de ordenados.

A comparação entre o mapa de alunos de 1843 e os de 1847 avaliza perceber como o dispositivo vai conformando a escrita e produzindo subjetividades docentes. Os formatos mais simplificados, recorrentes entre as décadas de 1820 e 1840, foram ampliados e incorporaram dados que iam além da simples identificação das crianças. Por volta do final da década de 1830, quase todos os professores investigados iniciavam seus mapas com uma coluna denominada "matrícula", subdividida em dia, mês e ano de entrada da criança na escola. Ou seja, passava a ser registrada a data exata em que a criança deixava de ser um mero infante e começava a ser escolarizada. A partir de 1844, a maioria dos mapas contemplava as mesmas

¹⁴"Aula promíscua" é a denominação utilizada nas fontes oitocentistas brasileiras para as escolas que atendiam meninos e meninas conjuntamente num mesmo espaço e tempo. Também é recorrente a expressão "aula para ambos os sexos".

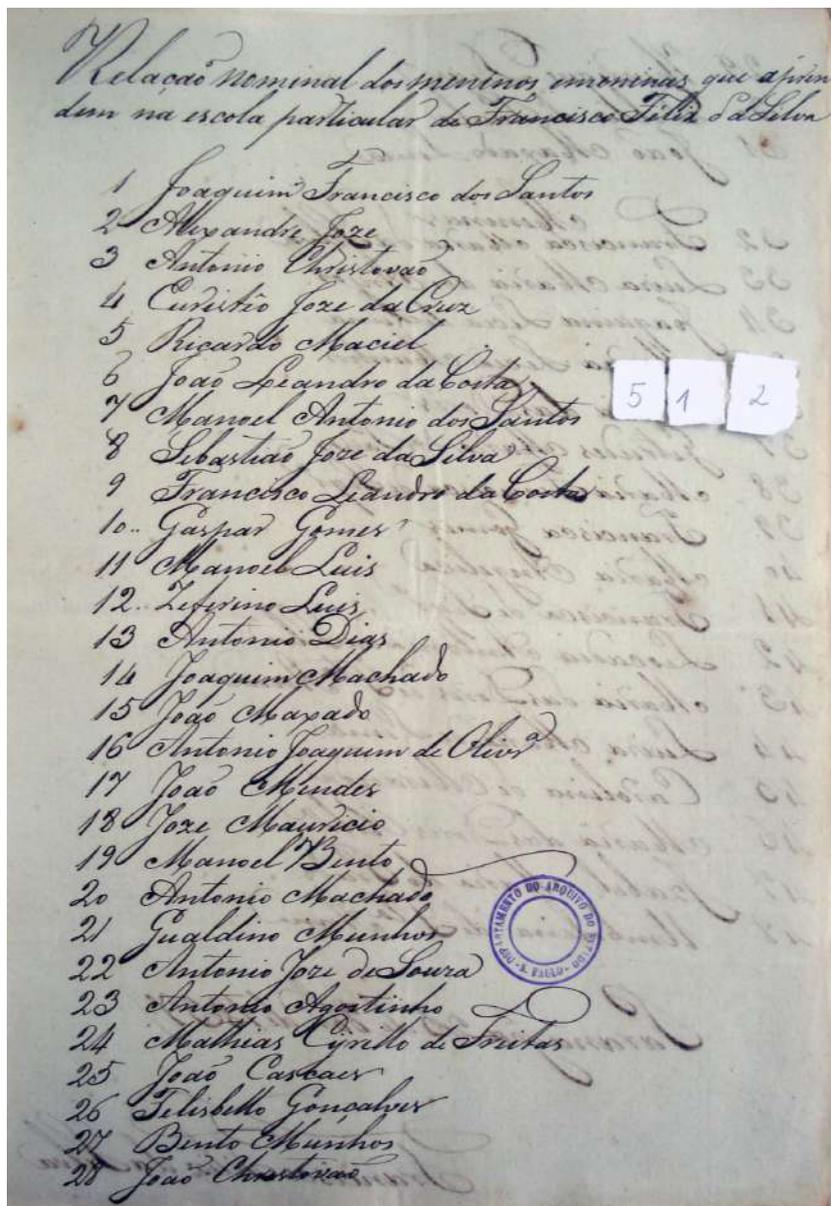


Figura III: Mapa de frequência do professor particular Francisco Felix da Silva, de Paranaguá, de 1º de janeiro de 1837. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

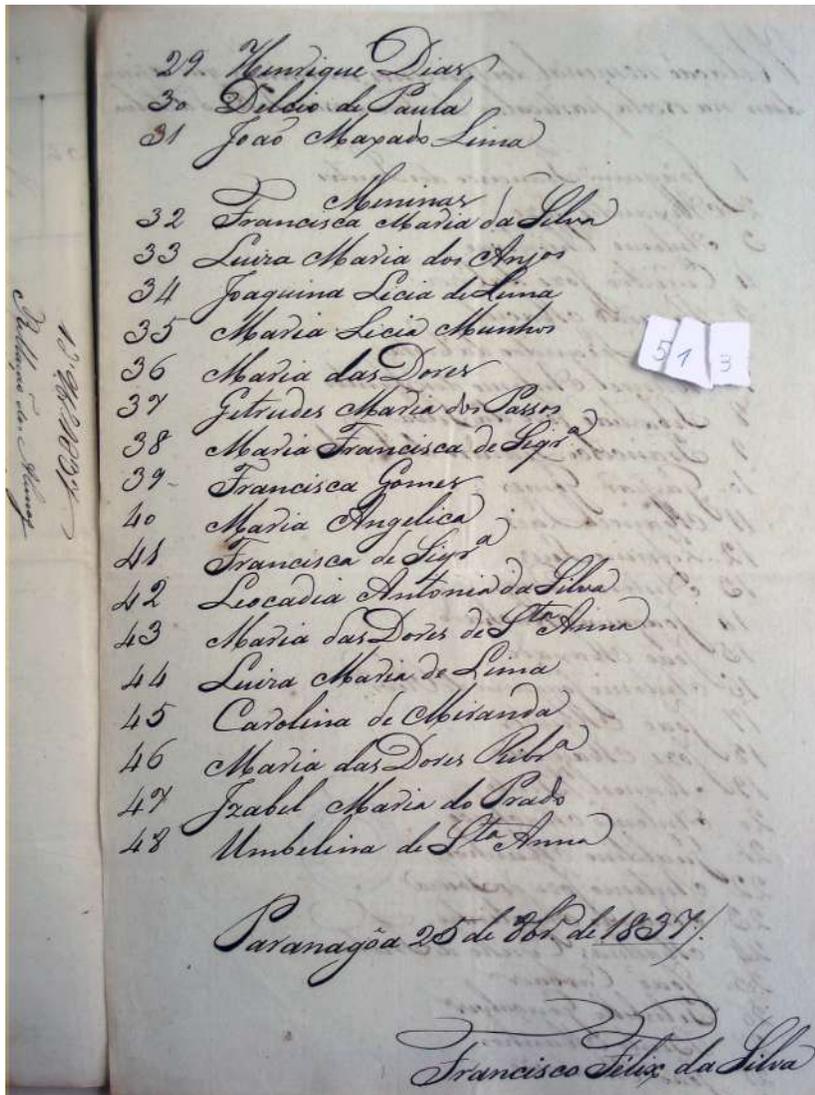


Figura IV: Página 2 do Mapa de frequência do professor particular Francisco Felix da Silva, de Paraná, de 1º de janeiro de 1837. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

Relação dos Alunos que aprenderam sob a tutela particular de Francisco Felix da Silva

<i>Ano e Mês</i>	<i>N.º</i>	<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Profissão</i>	<i>Estado</i>	<i>Observações</i>			
1842	Jan	19	1	Joaquim Franjeiras	18	Francisco Franjeiras	Parati	"	Leções em casa
1842	Jan	19	2	José Antonio Lima	16	Manoel Antonio dos Santos	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1842	Jan	20	3	Francisco de S. M. de S. M.	12	José Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1841	Jan	21	4	Manoel Antonio Lima	11	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1842	Mar	5	5	Agostinho Rodrigues	12	Joaquim Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1842	Mar	10	6	Joaquim Antonio de S. M.	11	Joaquim Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1844	Mar	16	7	Manoel Antonio Lima	11	Manoel Antonio Lima	Alto	"	Idem para a cidade de São Paulo
1844	Mar	14	5	José Pedro	11	Francisco Felix da Silva	Parati	"	Leções em casa
1845	Mar	18	9	José Antonio	13	Francisco Antonio	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1845	Mar	26	10	José Antonio de S. M.	10	Manoel Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1845	Mar	17	11	Joaquim Lima	9	José Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1845	Mar	13	12	Agostinho de S. M.	13	Manoel Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1845	Mar	8	13	José Antonio de S. M.	11	José Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1845	Mar	21	14	Manoel Antonio Lima	13	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	6	15	José Antonio Lima	12	Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	2	16	Manoel Antonio Lima	14	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	10	17	José Antonio	14	Joaquim Antonio	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	26	18	Joaquim Antonio Lima	17	Joaquim Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	25	19	Manoel Antonio Lima	8	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1846	Mar	25	20	Joaquim Antonio	7	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Jan	4	21	Francisco Franjeiras	6	Francisco Franjeiras	"	"	Parati
1847	Jan	7	22	Alexandre de S. M.	11	Agostinho de S. M.	Luiz	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Jan	7	23	Manoel Antonio Lima	9	José Antonio	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Jan	13	24	José Antonio	10	José Antonio	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Mar	13	25	Agostinho de S. M.	16	Manoel Antonio Lima	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Mar	19	26	Joaquim Antonio de S. M.	16	Manoel Antonio de S. M.	"	"	Idem para a cidade de São Paulo
1847	Mar	7	27	Joaquim Antonio Lima	12	Agostinho de S. M.	"	"	Parati
1847	Mar	9	28	Francisco Antonio Lima	9	José Antonio Lima	"	"	Parati
"	"	"	"	"	"	"	"	"	"
"	"	"	"	"	"	"	"	"	"

Paranaguá 30 de Junho de 1847

629

Francisco Felix da Silva

Figura V: Mapa de frequência de alunos do professor particular da Cidade de Paranaguá, Francisco Felix da Silva, em 30 de junho de 1847. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

nove categorias: "Número, Data de Matrícula, Nomes, Idades, Filiação, Naturalidade, Faltas, Estado em que entraram, Aproveitamento e Conduta (ou "adiantamento" e "observações)"). As categorias permitiam a ampliação da governamentalidade da aula. Ao saber há quanto tempo uma criança estava matriculada, o que ela sabia ao ingressar e o que sabia no estado "atual", suas idades, quantidade de faltas e terem notícias sobre suas condutas, não apenas o professor enunciava um controle maior da população sob sua responsabilidade, mas, também, o governo provincial ficava munido de um saber ampliado sobre o trabalho docente e, através da lente deste mediador (o professor), acumulava informações sobre a infância escolarizada e suas famílias.

Em outra vila da 5ª Comarca, a Vila de Castro, também ocorreram semelhanças entre mapas dos professores de primeiras letras da cadeira masculina e feminina (ver figuras VII y VIII):

Os professores Ignacio e Maria Ignacia apresentam o sobrenome Moreira em comum (mas não temos, até o momento, outros indícios de parentesco). Seus mapas são parecidos entre si, mas têm um padrão diferente em relação aos já apresentados. Eles não delimitavam as linhas e colunas com traços e se valiam repetidamente de aspas quando as informações eram idênticas às do aluno anterior. É um registro mais simplificado e, aparentemente, menos trabalhoso de ser executado. Destacamos estes mestres da Vila de Castro com a intenção de ressaltar que, em meio à heterogeneidade das formas destes registros, observa-se semelhança entre aqueles que eram produzidos na mesma localidade por professores que atuavam juntos e diferenças em relação àqueles que eram produzidos em outros lugares. Este aspecto é perceptível em outras vilas e cidades da região, como é o caso de Curitiba, onde não foi identificado vínculo de parentesco entre os professores públicos João Baptista de Proença e Maria do Carmo de Moraes, mas suas produções apresentam similaridades bastante acentuadas (ver figuras IX y X).

A materialidade desses mapas nos instiga a considerar que arranjos sociais (relações de compadrio, agregados) transbordavam os vínculos de parentesco oficiais. As escritas docentes indiciam práticas de divisão social do trabalho na produção de uma documentação escolar pelos professores, permeando a transmissão e invenção do magistério. Tais possibilidades investigativas exigem esforços na ampliação dos recursos metodológicos, a fim de percebê-los e interpretá-los.

A mirada para a materialidade dos mapas de frequência requer a realização de perguntas etnográficas às fontes, buscando-se acessar "experiências de sociabilidade compartilhadas" (Escolano, 2010). No caso dos mapas de frequência, a análise remete, principalmente, às "práticas da cultura empírica e ao *hábitus* do ofício do professor" (Escolano, 2010: 17-18). A micro-história e a etno-história, com estratégias próximas daquelas empregadas na medicina para efetuar diagnósticos médicos e na arte da caça para perseguir animais, emulam atentar

569

Relação dos alumnos que frequentão a Aula Nacional de 1.º de Junho de 1850 até ao dia 27 de Janeiro de 1850.

Nome	Idade	Aluguer	Matrícula	Dias
1.º Joaquim P. Borges	14	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
2.º Agostinho de Brito	9	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
3.º Joaquim de Brito	11	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
4.º António de Brito	11	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
5.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
6.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
7.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
8.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
9.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
10.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
11.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
12.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
13.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
14.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
15.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
16.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
17.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
18.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
19.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
20.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
21.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
22.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
23.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
24.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
25.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
26.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
27.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
28.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
29.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho
30.º António de Brito	12	Aluguer de S. Domingos	14	1.º de Junho

Vila de Castro 28 de Junho de 1850. Ignácio Moreira Vilella Professor de Latim.

Figura VII: Mapa de frequência de alunos do professor público da Vila de Castro, Ignácio Moreira Vilella, em 28 de dezembro de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

Relação das meninas que frequentam a aula nacional de 1.000 letas da Villa de Vila Rica, no anno de 1850

Anno	Mes	Dias	Nome	Endereço	Observações
1850	965	11	1 Maria Clara de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	2 Maria Clara de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	3 Maria Clara de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	4 Antonina de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	5 Emilia e Marques de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	6 Maria e Marques de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	7 Marcelina Eugenia de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	8 Joana de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	9 Maria Mariana de Almeida	1500	Estimava
"	"	"	10 Spiritosa Leopoldina	1500	Estimava
"	"	"	11 Maria Claudina Gomes	1500	Estimava
"	"	"	12 Angela Fran. Correa	1500	Estimava
"	"	"	13 Anna Staciana de Almeida	1500	Estimava
"	"	"			
"	"	"	Villa de Castro 28 de Dezembro de 1850		
			Maria Ignacia Moreira e Souza Professora Intensiva		


568

Figura VIII: Mapa de frequência de alunas da professora pública da Vila de Castro, Maria Ignacia Moreira e Souza, em 28 de dezembro de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

Matrícula	Ano	Nome	Profiss.	Religião	Idade	Letras	Letras	Letras
1848	16	18	18	18	18	18	18	18
1849	16	18	18	18	18	18	18	18
1850	16	18	18	18	18	18	18	18
1851	16	18	18	18	18	18	18	18
1852	16	18	18	18	18	18	18	18
1853	16	18	18	18	18	18	18	18
1854	16	18	18	18	18	18	18	18
1855	16	18	18	18	18	18	18	18
1856	16	18	18	18	18	18	18	18
1857	16	18	18	18	18	18	18	18
1858	16	18	18	18	18	18	18	18
1859	16	18	18	18	18	18	18	18
1860	16	18	18	18	18	18	18	18
1861	16	18	18	18	18	18	18	18
1862	16	18	18	18	18	18	18	18
1863	16	18	18	18	18	18	18	18
1864	16	18	18	18	18	18	18	18
1865	16	18	18	18	18	18	18	18
1866	16	18	18	18	18	18	18	18
1867	16	18	18	18	18	18	18	18
1868	16	18	18	18	18	18	18	18
1869	16	18	18	18	18	18	18	18
1870	16	18	18	18	18	18	18	18
1871	16	18	18	18	18	18	18	18
1872	16	18	18	18	18	18	18	18
1873	16	18	18	18	18	18	18	18
1874	16	18	18	18	18	18	18	18
1875	16	18	18	18	18	18	18	18
1876	16	18	18	18	18	18	18	18
1877	16	18	18	18	18	18	18	18
1878	16	18	18	18	18	18	18	18
1879	16	18	18	18	18	18	18	18
1880	16	18	18	18	18	18	18	18
1881	16	18	18	18	18	18	18	18
1882	16	18	18	18	18	18	18	18
1883	16	18	18	18	18	18	18	18
1884	16	18	18	18	18	18	18	18
1885	16	18	18	18	18	18	18	18
1886	16	18	18	18	18	18	18	18
1887	16	18	18	18	18	18	18	18
1888	16	18	18	18	18	18	18	18
1889	16	18	18	18	18	18	18	18
1890	16	18	18	18	18	18	18	18
1891	16	18	18	18	18	18	18	18
1892	16	18	18	18	18	18	18	18
1893	16	18	18	18	18	18	18	18
1894	16	18	18	18	18	18	18	18
1895	16	18	18	18	18	18	18	18
1896	16	18	18	18	18	18	18	18
1897	16	18	18	18	18	18	18	18
1898	16	18	18	18	18	18	18	18
1899	16	18	18	18	18	18	18	18
1900	16	18	18	18	18	18	18	18

417

C. Baptista Brandão de Proença

Figura IX: Mapa de frequência de alunos do professor público da Cidade de Curitiba, João Baptista Brandão de Proença, em 15 de novembro de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

Relatório de alunas que frequentaram a sala pública de Desenho. Livro 2. Data de matrícula de cada uma das alunas. 1850

Matrícula	Nome	Endereço	Idade	Observações
114	Alta	Alta	11	Alta
115	Alta	Alta	12	Alta
116	Alta	Alta	13	Alta
117	Alta	Alta	14	Alta
118	Alta	Alta	15	Alta
119	Alta	Alta	16	Alta
120	Alta	Alta	17	Alta
121	Alta	Alta	18	Alta
122	Alta	Alta	19	Alta
123	Alta	Alta	20	Alta
124	Alta	Alta	21	Alta
125	Alta	Alta	22	Alta
126	Alta	Alta	23	Alta
127	Alta	Alta	24	Alta
128	Alta	Alta	25	Alta
129	Alta	Alta	26	Alta
130	Alta	Alta	27	Alta
131	Alta	Alta	28	Alta
132	Alta	Alta	29	Alta
133	Alta	Alta	30	Alta
134	Alta	Alta	31	Alta
135	Alta	Alta	32	Alta
136	Alta	Alta	33	Alta
137	Alta	Alta	34	Alta
138	Alta	Alta	35	Alta
139	Alta	Alta	36	Alta
140	Alta	Alta	37	Alta
141	Alta	Alta	38	Alta
142	Alta	Alta	39	Alta
143	Alta	Alta	40	Alta
144	Alta	Alta	41	Alta
145	Alta	Alta	42	Alta
146	Alta	Alta	43	Alta
147	Alta	Alta	44	Alta
148	Alta	Alta	45	Alta
149	Alta	Alta	46	Alta
150	Alta	Alta	47	Alta
151	Alta	Alta	48	Alta
152	Alta	Alta	49	Alta
153	Alta	Alta	50	Alta
154	Alta	Alta	51	Alta
155	Alta	Alta	52	Alta
156	Alta	Alta	53	Alta
157	Alta	Alta	54	Alta
158	Alta	Alta	55	Alta
159	Alta	Alta	56	Alta
160	Alta	Alta	57	Alta
161	Alta	Alta	58	Alta
162	Alta	Alta	59	Alta
163	Alta	Alta	60	Alta
164	Alta	Alta	61	Alta
165	Alta	Alta	62	Alta
166	Alta	Alta	63	Alta
167	Alta	Alta	64	Alta
168	Alta	Alta	65	Alta
169	Alta	Alta	66	Alta
170	Alta	Alta	67	Alta
171	Alta	Alta	68	Alta
172	Alta	Alta	69	Alta
173	Alta	Alta	70	Alta
174	Alta	Alta	71	Alta
175	Alta	Alta	72	Alta
176	Alta	Alta	73	Alta
177	Alta	Alta	74	Alta
178	Alta	Alta	75	Alta
179	Alta	Alta	76	Alta
180	Alta	Alta	77	Alta
181	Alta	Alta	78	Alta
182	Alta	Alta	79	Alta
183	Alta	Alta	80	Alta
184	Alta	Alta	81	Alta
185	Alta	Alta	82	Alta
186	Alta	Alta	83	Alta
187	Alta	Alta	84	Alta
188	Alta	Alta	85	Alta
189	Alta	Alta	86	Alta
190	Alta	Alta	87	Alta
191	Alta	Alta	88	Alta
192	Alta	Alta	89	Alta
193	Alta	Alta	90	Alta
194	Alta	Alta	91	Alta
195	Alta	Alta	92	Alta
196	Alta	Alta	93	Alta
197	Alta	Alta	94	Alta
198	Alta	Alta	95	Alta
199	Alta	Alta	96	Alta
200	Alta	Alta	97	Alta
201	Alta	Alta	98	Alta
202	Alta	Alta	99	Alta
203	Alta	Alta	100	Alta

Alta

Figura X: Mapa de frequência de alunas da professora pública da Cidade de Curitiba, Maria do Carmo de Moraes, em 15 de novembro de 1850. Arquivo Público do Estado de São Paulo (CO 5017).

para pistas, pegadas, rastros e odores na construção do relato histórico a partir de associações e sucessivas conjunturas, com vistas a uma “reconstrução dos significados das coisas do passado a partir dos indícios que mostram os testemunhos que merecem credibilidade” (Escolano, 2010:18).

Os alertas metodológicos do campo de estudos da cultura material escolar foram acionados na presente interpretação. Por serem escritas docentes e não propriamente objetos da cultura material, apresentam uma natureza específica, são listas pouco discursivas, com informações quantitativas e dados de identificação. Consideramos que, atentar para aspectos materiais dos textos escritos, e não apenas para os seus conteúdos, pode permitir saltos em nossas interpretações sobre o passado. A hipótese que apontamos, parte, inicialmente, dos vínculos familiares imediatos (irmãos, pais e filhos, casais), identificados pelo “fio do nome”, e avança pela interpretação da materialidade dos mapas, que indiciam possíveis “vínculos de parentela” entre professores de primeiras letras nas décadas iniciais do Brasil Oitocentista, levando em conta a semelhança destas escritas docentes.

Comentários finais

As materialidades dos mapas de frequência permitem a hipótese de que a formalidade das escritas docentes se relacione, também, com os arranjos familiares alargados, característicos do Brasil Oitocentista, e com o exercício e a transmissão familiar do ofício no interior dos espaços domésticos. Ao nos depararmos com mapas elaborados num mesmo tipo de papel, com distribuição espacial quase idêntica, categorias semelhantes e até a mesma caligrafia, sendo remetidos juntos na mesma data ao governo provincial, podemos aventar a possibilidade de que o seu processo de elaboração era compartilhado pelos sujeitos. Trabalhamos com a noção de “lares docentes” para a interpretação destas experiências e das formas de transmissão destes fazeres do magistério, dos segredos transmitidos de geração para geração, cujos escolhidos muitas vezes constituíam redes de parentesco nas décadas iniciais do século XIX.

A hipótese se fortalece quando percebemos que, apenas em 1854, o “Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854”, expedido pelo governo da Corte, no seu Art. 66, além de dispor que os professores públicos teriam a “obrigação” de remeter

[...] no fim de cada trimestre, um mapa nominal dos alunos matriculados, com declaração de sua frequência e aproveitamento, e no fim do ano um mapa geral, compreendendo o resultado dos exames, e notando dentre os alunos os que se fizeram recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade.

Explicitava que “os mapas serão organizados segundo modelos impressos, remetidos pelo Inspetor Geral” (Tambara e Arriada, 2005: 52-53). Com o expediente, tornava mais formalizada uma prática cuja regulação tinha sido menos padronizada até o momento e que permitira a variação encontrada nos documentos da primeira metade do Oitocentos.

A evidência corrobora a interpretação de que o magistério era produzido materialmente e transmitido como uma “herança imaterial”, uma herança almejada como as trajetórias dos irmãos “Neves”, em Morretes, permite inferir e o estudo de Nascimento (2011) avalia. A senda de interpretação é profícua quando observamos relações de predomínio da parentalidade na organização do tecido social.

Aliás, outras leis, promulgadas em 1854 e 1857, reforçam a análise sobre a importância da parentalidade na organização do magistério Oitocentista, visto que, ao regular o sistema de adjuntos, tanto na Corte quanto na Província do Paraná, concederam preferência aos filhos dos professores para assumirem a função. O Decreto 1331-a, de 17 de fevereiro de 1854, na Corte, afiançava no Capítulo II, Art. 35, que formariam a classe de professores adjuntos, preferencialmente “em igualdade de circunstâncias, os filhos dos professores públicos” e os alunos pobres. Na Província do Paraná, o artigo 84 do Regulamento de 8 de abril de 1857 previa que, “em igualdade de circunstâncias, serão preferidos por alunos-mestres, e professores adjuntos, os filhos dos professores da província” (Miguel e Martin, 2004: 31). Ou seja, conferia relativa autonomia para que o ofício fosse reproduzido no interior das próprias famílias.

Nos dois casos citados, tanto no que concerne aos Mapas quanto à formação pela prática, as leis indiciam o reconhecimento da existência de práticas tradicionais do magistério, que permeavam a experiência de tornar-se professor na primeira metade do século XIX. Ao institucionalizar práticas consagradas pelos usos e costumes, as leis revelam estratégias de controle e governo da profissão, dos profissionais e sua arte de fazer; ainda que, garantindo, aos professores, alguma autonomia nos processos de reprodução da docência. Ou seja, a legislação constitui-se enquanto espaço de negociações, lutas e embates, como sugere Thompson (1998).

De fato, a segunda metade do Oitocentos traria outra conformação para a organização do trabalho urbano. Kuznesof (1989: 54), ao discorrer sobre parentesco, clientelismo e estrutura social na São Paulo Oitocentista, lembra-nos que as associações artesanais urbanas, que controlavam o ingresso nas ocupações, usando critérios raciais ou sociais, começaram a declinar em 1840.

Por um lado, considerar o magistério como um ofício, incita-nos a perquirir este amálgama da parentalidade, urdida no interior de grupos sociais e responsável pela constituição de modos docentes, organizando relações de saber e poder e produzindo subjetividades, que se expressam nas práticas profissionais. Por outro, instiga-nos a indagar sobre a permanência de experiências,

tramadas historicamente no interior de uma corporação, mesmo quando esta corporação formalmente já não existe mais.

Fontes

- Araújo, Maria Lucilia V. (2006), "As práticas testamentárias paulistanas da primeira metade do século XIX", *Revista História hoje*, revista eletrônica de História, vol. 3, núm. 9, abril, documento pdf: Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Usuario/Meus%20documentos/Dropbox/FABIANA/textos%20diversos/Oitocentos/MariaLucilia.pdf>. (consulta:15/08/2014).
- Borges, Angelica (2014), "A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências", tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brasil. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm>. (consulta:15/08/2014).
- _____. Lei de 1º de outubro de 1828. Artigo 70. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-1-10-1828.htm>. (consulta:15/08/2014).
- Escolano Benito, Agustin (2010), "Patrimonio material de La escuela e historia cultural", em *Linhas*, vol. 11, núm. 2, pp. 13-28. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125/1628>> (consulta:15/08/2014).
- Espada Lima, Henrique (2006), *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*, Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*.
- Foucault, Michel (1999), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Ginzburg, Carlo & Carlo Poni (1991), "O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico", em Carlo Ginzburg et al., *A Micro-História e outros ensaios*, Tradução de. Antônio Narino, Lisboa, Difel, pp. 169-178.
- Gvirtz, Silvina & Marina Larrondo (2008), "Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem", in Mignot, Ana C.V., *Cadernos à vista*, Rio de Janeiro, EdUERJ, pp. 35-48.
- Hilsdorf, Maria Lucia S. (1997), "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858)", em *Seminário Docência, Memória e Gênero. GEDOMGE-FEUSP, Plêiade*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Kuznesof, Elizabeth A. (1989), "A família na sociedade brasileira: parentesco, clientelismo e estrutura social (São Paulo, 1700-198)", *Revista Brasileira de História*, vol. 9, núm.17, set.1988/fev, pp.37-63.
- Levi, Giovanni (2000), *Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII*, Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*.
- Marcato, Antonio Carlos (1984), "O nome da mulher casada II", *Revista Justitia*, vol. 46, núm. 124, pp. 155-174.
- Marcílio, Maria Luiza (1974), *A cidade de São Paulo: povoamento e população, 1750 – 1850. Com base nos registros paroquiais e nos recenseamentos antigos*, São Paulo, Pioneira/EDUSP.
- Magalhães, Justino P. (2001), *Alquimias de escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco.
- Miguel, Maria E. B. e Martin, Sônia D. (Coords.), (2004), *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*, Brasília, INEP, p. 52.

- Monteiro, Nuno Gonçalo (2008), "Os nomes de família em Portugal: uma breve perspectiva histórica", *Etnográfica – Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social*, vol.12 núm.1, maio/2008, pp. 45-58. disponível em: <<http://etnografica.revues.org/1599>>. (consulta 01/02/2015).
- Munhoz, Fabiana G. (2012), "Experiência Docente no Século XIX. Trajetórias de professores de primeiras letras da 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná", dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil.
- Nascimento, Cecília V. (2011), "Caminhos da docência: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904)", tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMG), Belo Horizonte.
- Revel, Jacques (2000), "A história ao rés-do-chão", em Giovanni Levi, *A herança imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 7-37.
- Samara, Eni de M. (1988), "Estratégias matrimoniais do Brasil no século XIX", *Revista Brasileira de História*, vol. 8, núm. 15, set./fev., pp. 91-105.
- Santos, Antonio V. (1951a), *Memoria Historica, Chronologica, Topographica e Descriptiva da Vila de Morretes e Porto de Cima [1851]*, Curitiba, Museu Paranaense.
- _____. (1951b), *Memoria Historica, Chronologica, Topographica e Descriptiva da Cidade de Paranaguá e seu Municipio [1850]*, 1ª edição, vol. 2, Curitiba, Museu Paranaense.
- Schueler, Alessandra F. (2002), "Forma e Culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências, e profissionalização docente em escolas públicas primárias", tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- _____. (2007), "Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (corte imperial, 1860-1889)", *Revista de Educação Pública*, Universidade Federal do Mato Grosso, núm. 17, pp. 50-65.
- Tambara, Elomar & Eduardo Arriada (Orgs.) (2005), *Coletânea de leis. Sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro*, Pelotas, Seiva.
- Thompson, Edward P. (1981), "O termo ausente: experiência", trad. Waltensir Dutra, em Edward P. Thompson, *A miséria da teoria ou um planetário de err*, Rio de Janeiro, Zahar, pp. 180-200.
- _____. (1998), *Costumes em comum*. São Paulo, Companhia das Letras, pp. 150-202.
- Vainfas, Ronaldo (1992), *Casamento, Amor e Desejo no Ocidente Cristão*, São Paulo, Ática.
- Veiga, Cynthia G. (2005), "A produção da infância nas operações escriturísticas da administração elementar no século XIX", *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 9, pp. 73-108.
- Vidal, Diana G. (2008), "Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX", *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 17, pp. 41-67.
- _____. (2010), "A docência como uma experiência coletiva: questões para debate", em J. Diniz Â Dalben e L. Leal (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 711-731.
- Vidal, Diana G. & Gaspar, Vera da S. (2010), "Por uma história sensorial da escola e da escolarização", *Linhas*, vol.11, núm. 2, pp. 29-45, disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2127>>. (consulta 01/02/2015).

FABIANA GARCIA MUNHOZ. Historiadora, pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2002, 2008, 2012). Cursa o doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Professora de Educação básica da cidade de Rio Claro – SP/BR em licença sem vencimentos para o doutorado. Publicações recentes: *Experiência*

Docente no Século XIX. Trajetórias de professores de primeiras letras da 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP, 2012, Brasil.

DIANA GONÇALVES VIDAL. Historiadora é Professora titular de História da Educação da Faculdade de Educação-USP, onde exerce o cargo de vice-diretora e coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). É pesquisadora do CNPq e coordenadora do Comitê Assessor desta Agência para a Área de Educação. Integra o Comitê Executivo da ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) e o Conselho Científico do CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar). Foi presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação. Doutorou-se em História da Educação com a tese *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Atua principalmente com os seguintes temas: cultura escolar, escola nova, práticas escolares de leitura e escrita, historiografia e circulação internacional de modelos e práticas pedagógicas.

Recibido: 12 de septiembre de 2014

Aceptado: 23 de febrero de 2015

Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920)¹

A Political History of Technology:
A Methodological Proposal for
the History of School Architecture
(Mexico City, 1880-1920)

Carlos Ortega Ibarra

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 151, Toluca, México

carlosoi@unam.mx

historiayliteraturaupn@gmail.com

Resumen

Los historiadores de la arquitectura, la salud y la educación han estudiado la arquitectura escolar desde distintas orientaciones metodológicas. La más reciente se refiere a la cultura material escolar, que contempla al edificio como parte del proceso educativo. Pero estas historiografías han pasado por alto la interacción entre los aspectos técnicos y políticos que hacen posible la materialidad de una escuela. En este artículo se sugiere, tras un breve recuento historiográfico, la Historia Política de la Tecnología como una metodología complementaria para comprender la arquitectura escolar en tanto acto técnico en el cual intervienen factores epistémicos y políticos. Para ello se recurre a los primeros reglamentos técnicos referentes al establecimiento de una escuela primaria y la construcción de las primeras escuelas tipo en la Ciudad de México, durante los años de 1880 a 1920.

Palabras clave: Arquitectura escolar, Tecnología, Política.

¹ Una versión preliminar fue presentada en el ciclo 2014-2015 del Seminario Permanente de Historia de la Educación y la Investigación Científica, coordinado por las Dras. Ariadna Acevedo y Eugenia Roldán, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Agradezco los comentarios realizados por la Dra. María Eugenia Chaoul Pereyra, que sirvieron para mejorar este artículo, así como las sugerencias de los dictaminadores del mismo, que hicieron posible su publicación.

Abstract

Historians of architecture, health and education have studied school architecture taking different methodological perspectives. The most recent is focused on material culture, including school buildings as part of the educational process. However, these historiographies have paid little attention to the intersection of technical and political aspects in the materiality of a school. After a brief historiographical account, this article proposes a Political History of Technology as a complementary approach to understanding school architecture as a technical act in which epistemic and political factors are involved. With this purpose in mind, this article examines the first technical regulations created for the establishment of a primary school, and the construction of the first 'model' schools in Mexico City during 1880–1920.

Keywords: *School Architecture, Technology, Politics.*

Introducción

Entre 1880 y 1920 tuvieron lugar en la Ciudad de México varias iniciativas de arquitectos, ingenieros, médicos, profesores y compañías constructoras para conformar una arquitectura escolar, con base en los principios de la higiene pedagógica y las nuevas técnicas de construcción. Estos proyectos, dirigidos a la administración del general Porfirio Díaz, adquirieron paulatinamente una forma legal, mediante el diseño de los primeros reglamentos técnicos para el establecimiento de escuelas, y se materializaron en la construcción de los prototipos de las escuelas primarias que el gobierno federal deseaba replicar para todo el país. Este acto técnico, conocido como arquitectura escolar, ha sido escasamente estudiado en México.

Para dilucidar el tema en este artículo hacemos, en primer lugar, un breve recuento historiográfico sobre la emergencia de la arquitectura escolar como objeto de investigación entre los historiadores de la arquitectura, de la salud y la educación en las décadas más recientes, siendo estos últimos quienes han contemplado la arquitectura —en tanto que se trata de un discurso educativo— como un factor de la cultura escolar. Para entender cómo surgió esta arquitectura especializada es necesario recurrir a otros conceptos. De esta forma exponemos, en segundo lugar, los rasgos principales de la Historia Política de la Tecnología como propuesta metodológica que nos ayuda a definir la arquitectura escolar en tanto acto técnico, proyectado por actores técnicos, como resultado de la interacción del conocimiento científico relativo a ella y el sistema político de un momento dado. Con el objetivo de esclarecer esta propuesta se aborda, finalmente, el caso de los primeros reglamentos técnicos para el establecimiento de escuelas y la construcción de los edificios escolares tipo en la Ciudad de México, entre 1880 y 1920. En su diseño y materialización intervinieron diversos actores técnicos, de acuerdo con los conocimientos disponibles en materia médica, pedagógica

y constructiva, además de las condiciones políticas del Porfiriato. El propósito que anima a este artículo consiste en sugerir la Historia Política de la Tecnología como una metodología complementaria para estudiar las condiciones materiales del mundo escolar.

Un tema emergente para la historia: la arquitectura escolar

En naciones europeas como Francia, España, Alemania e Inglaterra la arquitectura escolar se consolidó desde 1980 como tema de investigación para los historiadores del arte, la medicina, la arquitectura, la educación y las ciudades (Châtelet, 2004), mientras que en el caso latinoamericano el interés por esta cuestión es reciente. Al concluir la década de 1990 los arquitectos e historiadores de la salud y la educación se interesaron por la arquitectura escolar colonial o republicana de sus respectivos países de origen. En los casos argentino y colombiano ha predominado el interés por contribuir al conocimiento del patrimonio arquitectónico local, mediante la elaboración de inventarios o recuentos históricos de los principales edificios escolares, construidos por los regímenes republicanos de los siglos XIX al XX. En este sentido, las obras de los arquitectos Daniel Schávelzon (1989), Gustavo Brandariz (1997) y Rafael Maldonado Tapias (1999) hicieron visibles las arquitecturas escolares de ambos países. Posteriormente, Lucía Espinoza (2005) y Francisco Ramírez Potes (2009) reconocieron la importancia de incorporar aspectos políticos y educativos en los estudios históricos de la arquitectura escolar, recurriendo a los ejemplos de las ciudades de Santa Fe y Bogotá en el siglo XX. Sin embargo, el enfoque arquitectónico no dio pie al desarrollo de la arquitectura escolar como tema de investigación histórica —con objetivos y metodología propios— en Colombia ni en Argentina.

En el caso de Brasil la amplia literatura sobre la cuestión nos muestra el desarrollo de una perspectiva que reconoce en los edificios escolares un discurso pedagógico y una función educativa. La arquitectura escolar dejó de ser exclusivamente una fuente de información documental para convertirse en objeto de estudio de los historiadores de la educación, como lo señalaron Rosa Fátima de Souza (1998) y Luciano Mendes de Faria (1998).

En los últimos años, Marcus Bencostta (2005) ha sido el principal promotor de los estudios históricos de la arquitectura escolar brasileña, quien la considera como transmisora de mensajes con sentidos múltiples. Sus esfuerzos por conformar un campo de estudio dieron lugar a la organización del Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHARQE), en la Universidad Federal de Paraná, cuyo principal objetivo es contribuir a la formación de investigadores especializados en la historia de la arquitectura y el espacio escolar. Los trabajos del centro se distinguen por la pluralidad metodológica con que se aborda este

aspecto en distintas regiones del Brasil y su interés por conocer las experiencias de investigación en otros lugares de América Latina.

En México, la cuestión ha sido estudiada por arquitectos e historiadores, tanto de la salud como de la educación, de una manera similar a las de sus pares latinoamericanos. Los primeros –entre quienes encontramos a Víctor Arias (2005) y Axel Arañó (2011)– se dieron a la tarea de elaborar recuentos o inventarios históricos con el objetivo de incorporar los edificios escolares al legado arquitectónico nacional y conmemorar la obra constructiva de algún arquitecto, una institución pública o una época. La mayoría de estos trabajos se ciñe a la descripción de los “grandes proyectos arquitectónicos”, sin considerar los aspectos socio-culturales o técnico-políticos que hicieron posible su conformación, salvo en los textos de Gerardo Sánchez (2005) y Natalia de la Rosa (2011), quienes destacaron los elementos técnicos y los compromisos políticos que dieron origen a la arquitectura escolar posrevolucionaria. Una mención aparte merece la obra del arquitecto Ramón Vargas Salguero (1998), para quien este tipo de edificios constituyen espacios producidos socialmente para la habitabilidad.

En contraste con el trabajo de la mayoría de los arquitectos, en los últimos años, algunas historiadoras de la salud y la educación han explorado nuevas vetas con resultados interesantes. Ana María Carrillo (1999 y 2010) y Anne Staples (2008) han dedicado parte de su obra a las políticas sanitarias que incidieron, a través de la conformación de la higiene pedagógica, en el establecimiento de escuelas públicas en el siglo XIX. Por otra parte, María Eugenia Chaoul Pereyra (2005) definió el espacio escolar de la Ciudad de México, durante el periodo porfiriano, como un espacio diferenciado o ambiente especializado, resultado de las relaciones sociales gestadas al interior de una escuela, las cuales determinan tanto el significado como el uso de un inmueble. Dichas autoras coinciden en apuntar que la arquitectura escolar cumple con una función dentro del proceso educativo, que está condicionada por la acción de los sujetos a quienes se dirige.

La historiografía nos muestra la pluralidad de enfoques que existen sobre el tema. Es necesario reconocer que los arquitectos hicieron visibles los edificios escolares al momento de colocarlos como objeto de estudio de la historia de la arquitectura y que otros historiadores, con un enfoque social o cultural, dedicados al estudio de la arquitectura, la salud y la educación, superaron la elaboración de los recuentos o inventarios arquitectónicos al ocuparse de los aspectos técnico, habitacional, sanitario y educativo de un local escolar. Sin embargo, en nuestro contexto, la arquitectura escolar es un campo de investigación histórica en ciernes.

La arquitectura como factor de la cultura escolar

Los trabajos recientes en Brasil y México muestran la emergencia de la cultura material escolar como una nueva orientación teórico-metodológica de los historiadores de la educación, enfocados en el estudio de la arquitectura escolar. Consideremos algunos ejemplos.

Marcus Bencostta y Rosa Fátima de Souza coordinaron un número especial de *Educar em Revista* (2013) dedicado al tema. En la presentación del número señalan, parafraseando a Marie Pierre Julien y Céline Rosselin, autores de *La Culture Matérielle*, que la cultura material escolar consiste en la relación que los sujetos establecen con los objetos. Los primeros construyen una serie de significados, gracias a un proceso activo de percepción de los objetos, en tanto que los segundos ejercen funciones sociales, estéticas y simbólicas que inciden en los sujetos. La materialidad de la escuela –constituida, entre otros elementos, por el edificio, mobiliario, uniforme y utillaje escolares– adquiere múltiples significados en función de los fines sociales y culturales de un proceso educativo que tiene lugar en condiciones históricas específicas.

Uno de los artículos publicados en este número, “La intervención del Estado, la desigualdad y el deseo en la invención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo posrevolucionario”, de Oresta López, Norma Ramos y Armando René Espinosa, se propone hacer una lectura etnográfica en torno a la cultura material de la escuela rural mexicana. Para ello retoman los casos de las escuelas fundadas en el valle del Mezquital (Hidalgo), Nuevo León y San Luis Potosí, entre 1920 y 1930. Al respecto, los autores consideran importante “leer al mundo escolar para describir e interpretar los múltiples significados que se tejen al interior de los espacios escolares” (López, Ramos y Espinosa, 2013: 61) y que condicionan su uso.

En consonancia con estos planteamientos, Rosalía Menéndez publicó *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*, en el que describe y analiza –con base en las sugerencias metodológicas de Agustín Escolano y Antonio Viñao– la cultura escolar conformada por aspectos formales como son los métodos, programas, horarios, tiempos, espacios y “otros rasgos íntimos de la vida de la escuela” (Menéndez, 2013: 29). Bajo este enfoque dedicó un capítulo de su libro a la arquitectura escolar, configurada por la higiene pedagógica al concluir el siglo XIX.

Cada uno de los autores mencionados reconoce que la cultura material escolar es un concepto complejo, cuestionado y de difícil estructuración teórico-metodológica. Aunque el nuevo enfoque hizo visible la materialidad de la escuela para los historiadores, hasta el momento ha dejado de lado algunas preguntas fundamentales, entre ellas: ¿cómo un objeto escolar, y de manera específica un edificio destinado a la enseñanza, llegó a ocupar el lugar

específico en que se encuentra? y ¿cuáles fueron los factores epistémicos y no epistémicos que, mediante su interacción, hicieron posible su materialidad?

La arquitectura escolar como un acto técnico

Una respuesta a tales cuestionamientos implica la elaboración de una propuesta metodológica complementaria para la historia de la arquitectura escolar. La metodología de la Historia Política de la Tecnología, desarrollada a partir del estudio de casos en el Seminario de Historia de la Ciencia y la Tecnología en México –dirigido por el doctor Juan José Saldaña, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM– nos permite comprender la arquitectura escolar como un acto técnico para la construcción de inmuebles destinados a la enseñanza. En su edificación intervinieron factores epistémicos, como la sistematización y codificación del conocimiento médico, pedagógico y constructivo, en los reglamentos técnicos, por ejemplo, y factores no epistémicos, como los diversos intereses de los actores involucrados en el diseño y construcción de un edificio escolar. Veamos ahora de manera general algunos conceptos de esta metodología, como son: acto técnico, actores técnicos y sistema político, teniendo presente el caso de la arquitectura escolar de la Ciudad de México entre 1880 y 1920, que desarrollaremos más adelante.

Saldaña (2011) apunta que la tecnología, definida por Ruy Gama (1985) como la ciencia o *logos* de la producción, es un conocimiento con una dimensión sociopolítica que se consume en la acción y para la acción. Con esto nos remite a los “actos técnicos” de los que José Ortega y Gasset habla en su *Meditación de la Técnica*, en los cuales dedicamos nuestro esfuerzo a inventar y ejecutar un plan de acción, con el fin de asegurar la satisfacción de nuestras necesidades –empezando por las elementales– mediante el mínimo esfuerzo, además de crear “posibilidades nuevas produciendo objetos que no hay en la naturaleza del hombre” (Ortega, 1965: 34).

Bajo esta mirada, la arquitectura escolar es entendida como un acto técnico proyectado por actores técnicos en circunstancias históricas particulares. En el caso que nos interesa, los ingenieros, arquitectos, médicos y pedagogos formados en las escuelas superiores del Porfiriato, –una minoría cuyos proyectos estuvieron orientados por un orden institucional, un marco ideológico y las técnicas y conocimientos disponibles (Kuntz y Connolly, 1999)²– intentaron incidir mediante sus proyectos técnicos en la sistematización de los conocimientos

² Sandra Kuntz y Priscila Connolly señalan que las obras públicas están condicionadas por un orden institucional, un marco ideológico y las técnicas y conocimientos disponibles. El conocimiento, el saber hacer y las relaciones establecidas con el poder político son recursos de que dispone un actor técnico. En un sentido más amplio,

relativos a la construcción de escuelas y, en consecuencia, en el diseño de las políticas seguidas por el Estado mexicano sobre la materia, entre las últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX.² Su actuación, apelando a la intervención del poder público a favor de sus iniciativas, nos permite identificarlos simultáneamente como actores políticos.

Para entender esto es necesario considerar que sus acciones se ciñeron a un sistema político constituido alrededor del poder Ejecutivo Federal, que actuó como articulador o concertador de los intereses involucrados, puesto que otros actores, quienes no necesariamente poseían una formación técnica-científica análoga a la de los profesionales aludidos, deseaban participar en la conformación del acto técnico, en función de sus intereses y cultura técnica específicos. Me refiero, por ejemplo, a compañías deslindadoras y colonizadoras de terrenos, empresas especializadas en la construcción de obras públicas (contratistas) o propietarios de inmuebles, quienes también esperaban obtener una respuesta satisfactoria a sus demandas, dirigidas tanto a la administración de Porfirio Díaz como a las que siguieron a su defenestración en 1911. En este sentido, cabe aclarar que los niños, a quienes principalmente estuvo dirigido el acto técnico de la arquitectura escolar, no son considerados como un actor técnico o político que incidiera en la conformación de la misma, lo que no quiere decir que sus acciones carecieran de repercusión en la configuración del espacio escolar, la construcción de significados sobre los lugares y el empleo de las instalaciones.³

Por su parte, Luis Medina Peña (2004) define el sistema político como el conjunto de reglas formales e informales (implícitamente acordadas) que rigen las relaciones entre los actores políticos y considera el Porfiriato como el primer sistema político "realmente operativo" en el que la figura del presidente de la República constituyó el nodo de una extensa red de relaciones políticas. La operatividad de este sistema radicó en la negociación, entendida como la base de la acción política, y su crisis, al concluir la primera década del siglo XX, fue resultado de su incapacidad para incorporar en la negociación de los asuntos públicos a los actores que emergieron como resultado del proceso de modernización de la vida social. Entre ellos se encuentra un contingente significativo de científicos y técnicos que optaron por la formación de un nuevo orden político —emanado de un proceso revolucionario—, que hiciera posible la materialización de sus proyectos, incluyendo los relativos a la arquitectura escolar. Cabe mencionar que el estudio de los actores técnicos resulta necesario para

Jaime Fisher (2010) menciona que la técnica es el resultado de una transacción que involucra otros aspectos, como son los valores y las creencias de los actores.

³ Es pertinente mencionar que los autores de los proyectos técnicos para la construcción de escuelas primarias concebían a los niños como una población heterogénea a la que era necesario introducir a la vida social moderna, salvaguardándola de los perjuicios generados por ella, mediante la escuela (Donzelot, 2008). El inmueble escolar tenía una función educativa, puesto que, en consonancia con los programas escolares, contribuía con la formación de nuevos hábitos en la población escolar, a partir de la organización de sus actividades por tiempos y lugares. En este sentido el niño era imaginado por los actores técnicos como un actor en formación, como un futuro obrero y soldado de la patria (Carrillo, 2005 y 2010).

conocer el proceso histórico de la modernidad de la que fueron causa y efecto, en el que la escuela pública adquirió, con el tiempo, un papel relevante como inoculadora de sus valores entre la población de la Ciudad de México.

Finalmente, el acto técnico denominado como arquitectura escolar conjugó factores epistémicos y no epistémicos, pues como lo afirmaron Teresa Rojas Rabiela, José Luis Martínez y Daniel Murillo (2009) al referirse a la construcción de obras hidráulicas en Mesoamérica durante la época prehispánica: los sistemas sociopolíticos, junto con las técnicas, "constituyen la tecnología propiamente dicha." Sin ella el arte de gobernar –entendido también como un acto técnico– es impracticable en el mundo moderno.

La arquitectura escolar de la Ciudad de México

Al iniciar el siglo xx, 65 por ciento de los 720 mil habitantes del Distrito Federal (224 mil eran menores de 15 años) vivían en la municipalidad de México. Los museos, bibliotecas, escuelas y sociedades científicas se concentraban en esta entidad más que en cualquier otra del país, lo mismo que los profesores, médicos, abogados y hombres de armas (ejército, policía y marina). Sin embargo, ellos formaron una minoría intelectual en comparación con la mayoría de los habitantes del Distrito Federal, quienes eran analfabetas. Al concluir la primera década del siglo xx, la tasa de analfabetismo era de 77 por ciento (*Estadísticas*, 1956). Ello corrobora la afirmación de Milada Bazant relativa a que la política educativa modernizadora porfiriana se dirigió principalmente a la formación de una "aristocracia del talento" (2000: 217), que tendría en sus manos la dirección de la República Mexicana; una minoría que imaginó a la Ciudad de México, cuya superficie se ampliaba al iniciar el siglo xx, como el faro irradiador de la modernidad.

Durante las décadas de 1880 a 1910 la Ciudad de México experimentó un proceso que algunos urbanistas llamaron "expansión de la ciudad" (Fernández, 2000), como consecuencia de políticas liberalizadoras que favorecieron la especulación de la propiedad territorial, inversión de capital en bienes raíces, migración de recursos humanos, colonización de las zonas rurales y construcción de obras de infraestructura urbana. Las estadísticas sociales de la época nos brindan algunas cifras de este proceso, pues en el Distrito Federal el número de casas en construcción pasó de 781 en 1895 a 1 035 en 1900 (*Estadísticas*, 1956). Este proceso fue particularmente visible en el poniente, con la emergencia de nuevas colonias como la Guerrero, Santa María, San Cosme y San Rafael, entre otras.

La expansión de la ciudad, impulsada por compañías constructoras y deslindadoras de terrenos, implicó, entre otras cosas, la demanda de servicios como el alumbrado público,

transporte, drenaje, agua potable y pavimentación de calles para las colonias recientemente fundadas, así como el aumento de la densidad de población en distintas zonas de la ciudad que carecían de infraestructura urbana. La capacidad del ayuntamiento de la Ciudad de México para atender este tipo de demandas era limitada. De ahí que, como plantea Ariel Rodríguez Kuri (1999), concesionara a empresas particulares la provisión de servicios como el del alumbrado público.⁴ De acuerdo con esta dinámica, tanto el ayuntamiento como el gobierno federal debieron recurrir al arrendamiento de casas de particulares para poder brindar instrucción primaria a la población citadina.

En el año de 1896 el ayuntamiento de la Ciudad de México, que había fungido como un espacio de representación de los actores locales, llegó a sostener 113 escuelas primarias para 13 mil alumnos, aproximadamente (véase cuadro 1). La mayoría se encontraba en casas arrendadas a particulares en malas condiciones de higiene y sus constantes reparaciones afectaban las arcas municipales (Pérez, 1883; Ruiz, 1900).⁵ Era una práctica común que los propietarios de los inmuebles demandaran a las autoridades educativas de la ciudad que pagaran el costo de la adaptación de las casas para ser utilizadas como escuelas y las reparaciones a que hubiere lugar por el uso del inmueble.⁶

Al concluir el siglo XIX el ayuntamiento llegó a ser propietario únicamente de tres fincas que fueron modificadas para que pudieran funcionar como escuelas primarias (Pérez, 1883; Ruiz, 1900). En estas condiciones, la Ciudad de México fue objeto de numerosas iniciativas, como la del señor Faustino Martínez, representante de una compañía deslindadora y colonizadora de terrenos,⁷ para implantar una arquitectura escolar que permitiera superar los problemas ocasionados por el arrendamiento de locales insalubres e inadecuados para el proceso educativo. No obstante se carecía de un marco legal que normalizara las características técnicas de un edificio escolar público.

Los primeros parámetros técnicos para la conformación de un modelo de edificio escolar fueron establecidos en sesiones prolongadas por los participantes de los congresos de

⁴ Kuri sostiene que el hecho de concesionar un servicio a una empresa particular (el alumbrado público) y que el ayuntamiento se hiciera cargo de la administración de otro (el agua potable), se debió a la fuerza de los actores involucrados (1999).

⁵ Desde 1867, la Comisión de Instrucción Pública del ayuntamiento de la Ciudad de México fue la instancia encargada de costear el establecimiento de las escuelas municipales. Los regidores Rafael Pérez Gallardo, Nicolás Ramírez de Arellano (médico) y Luis E. Ruiz (médico), quienes participaron en los congresos nacionales de higiene y pedagogía de la década de 1880, encabezaron dicha comisión entre 1882 y 1896, cuando se concretó la federalización de las escuelas municipales.

⁶ De ello dan fe las solicitudes de los propietarios para que el ayuntamiento modificara las cláusulas de los contratos de arrendamiento, los cuales se encuentran en la Sección de Instrucción Pública del Fondo Ayuntamiento del Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF).

⁷ En 1891 Faustino Martínez propuso al ayuntamiento de la Ciudad de México la construcción de veinte escuelas municipales mixtas por un costo aproximado de \$1 400 000, como una medida para resolver los problemas relativos al arrendamiento de casas y las indemnizaciones a los propietarios (Martínez, 1891).

Cuadro 1
Escuelas sostenidas por el ayuntamiento de la Ciudad de México, 1882-1896

<i>Año</i>	<i>Número de escuelas</i>	<i>Tipo de escuelas</i>
		30 para la enseñanza elemental (15 para niños y 15 para niñas)
1882	81	49 para la instrucción primaria (29 para niñas y 20 para niños) 1 para párvulos 1 para obreros 42 para niñas 34 para niños 4 mixtas
1888	93	4 para párvulos 6 para obreros 3 para obreras 50 para niños 49 para niñas
1896	113	5 mixtas 9 nocturnas suplementarias para adultos

Fuentes: Gallardo (1883) y Ruiz (1900).

Higiene Escolar de 1882 e Instrucción Pública de 1889-1891, patrocinados por la Secretaría de Gobernación (a través del Consejo Superior de Salubridad, dirigido por el médico Ildefonso Velasco) y la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, encabezada por el abogado Joaquín Baranda. En ambas reuniones, celebradas en la Ciudad de México, las comisiones encargadas de redactar los dictámenes sobre las características higiénico-pedagógicas de un inmueble escolar estuvieron encabezadas por quienes se apuntalaron como especialistas en la materia: el médico Domingo Orvañanos, el profesor Manuel Cervantes Imaz y el arquitecto-ingeniero Manuel Francisco Álvarez, entre otros, llegando los dos últimos a ser funcionarios del ramo de la instrucción pública en el Distrito Federal.

En dichos congresos se reconoció la incapacidad financiera de la administración pública local para construir edificios escolares, por lo que los dictámenes aprobados en ambas asambleas establecieron una serie de condiciones que las casas utilizadas como escuelas

debían satisfacer, relativas a la localización y orientación del inmueble; dimensión, iluminación y ventilación de las salas de clase y características de los sanitarios e instalaciones anexas (gimnasios, talleres, patios de juego y habitaciones del profesor). Se pedía, por ejemplo, que las escuelas se establecieran sobre terrenos impermeables, natural o artificialmente, alejados de instalaciones insalubres como cementerios y fábricas, con una orientación que permitiera el aprovechamiento de la luz solar para los trabajos escolares a lo largo del día. Al respecto, los congresistas acordaron que la iluminación de las salas de clase fuera natural, unilateral izquierda o bilateral diferencial ("Actas", 1882; "Dictamen", 1890; "Congreso", 1890).

Los congresistas esperaban que sus resolutivos adquirieran una forma legal que orientara la acción de la sociedad para el establecimiento de escuelas en condiciones salubres, de acuerdo con una pedagogía que consideraba los inmuebles como elemento complementario para el desarrollo intelectual y físico de los niños a través del juego y el trabajo sistematizados, según las doctrinas pedagógicas de Enrique Pestalozzi y Federico Froebel. Los resolutivos adquirieron una forma legal incipiente en la década de 1890, cuando el Poder Ejecutivo federal, encabezado por el general Porfirio Díaz, se propuso modernizar la instrucción pública municipal, federalizándola, en detrimento de los poderes locales.

Al concluir el siglo XIX los reglamentos elaborados desde el ámbito sanitario y de la instrucción pública carecieron de una definición del edificio escolar. El Código Sanitario de 1891 y sus versiones reformadas de 1893 y 1903 consideraron las escuelas, que en su mayoría no se hallaban en edificios propios, sino en casas de alquiler, en el mismo rubro que los hoteles, mesones, casas de vecindad y dormitorios públicos. El capítulo "Habitaciones y escuelas" señalaba que las segundas estarían sujetas a la inspección sanitaria, que verificaría el saneamiento del terreno, las condiciones de los conductos desaguadores, los sanitarios o comunes y la provisión de agua potable, así como las leyes y reglamentos de instrucción pública (Consejo, 1891; 1903). Estos últimos, elaborados por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se limitaron a estipular de una manera inconsistente que el edificio escolar debía mantenerse aseado, ventilado "y con todas las demás condiciones que la Pedagogía, la Higiene y el decoro exigen en un establecimiento de esta naturaleza" ("Reglamento", 1891: 499 y 1897: 3-11).⁸ Pasaron varios lustros para que las prescripciones aprobadas por los congresos de higiene escolar e instrucción pública adquirieran una forma legal específica.⁹

En 1906 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, recientemente instituida y encabezada por el abogado Justo Sierra, publicó las condiciones que debían tener los locales

⁸ El Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1897 fue redactado con la colaboración del médico Luis E. Ruiz y el profesor Manuel Cervantes Imaz (Ruiz, 1900).

⁹ La reglamentación francesa para la construcción de escuelas, que sirvió como referente para algunos arquitectos y pedagogos mexicanos, entre ellos Nicolás Mariscal y Abraham Castellanos, se encontraba vigente desde 1880 (Narjoux, 1881).

adquiridos para la construcción o adaptación de edificios escolares en el Distrito Federal ("Condiciones", 1906-1907). Este reglamento técnico clasificó los edificios de acuerdo con el tipo de enseñanza al que estaban dirigidos y dictó, entre otras cosas, las condiciones para situar una escuela: el local debía ocupar un lote rectangular ubicado en el centro del pueblo o de la zona escolar, en un sitio elevado y un terreno permeable, a cien metros de distancia de lugares insalubres, peligrosos o ruidosos, en plazas o calles con obras de saneamiento, sin mucho tráfico vehicular y orientado hacia el sur, el oriente o el norte (véase cuadro 2).

Los edificios escolares de primera clase, por ejemplo, estaban preferentemente en una sola planta, con siete salones construidos y dos indicados en los planos (un vestidor para cada uno), dos salas-taller para trabajos manuales, biblioteca, sala de conferencias, vestíbulo, dirección con antesala, dos patios descubiertos para juegos y huertas, un patio cubierto para el gimnasio, lavabos, dos retretes y un mingitorio por cada sala de clase, un baño con regadera, privado de profesores y habitación del conserje. Una sala para clases albergaba a 48 alumnos en una superficie rectangular cuyas dimensiones oscilaban entre 6m por 9m y 7m por 10m, con una altura máxima de 5m. La iluminación debía ser unilateral izquierda o bilateral diferencial con predominio del lado izquierdo de los alumnos, mientras que la ventilación se obtenía mediante ventanas de guillotina o un sistema que permitía abrir parte de ellas, además de dos puertas colocadas con hojas de madera en el lado opuesto (derecha). Los techos eran de vigueta de fierro, bóveda de ladrillo o cemento armado, sin cielos rasos, cornisas ni molduras, mientras que las paredes se pintaban con cal o colores de medio tono. El piso era de listones angostos de madera pintados al óleo, pero el de los pasillos y el resto de los departamentos estaba construido con cemento o mosaico. El servicio de agua potable era proporcionado mediante tuberías de fierro y las

Cuadro 2
Clasificación de los edificios escolares según los reglamentos de 1906-1907

<i>Edificio</i>	<i>Tipo de escuela</i>	<i>Superficie</i>	<i>Número máximo de alumnos</i>	<i>Número de salas para clases</i>
1ª clase	Primaria elemental y superior	2 400 a 3 000m	500 alumnos	9 salas
2ª clase	Primaria superior	1 000 a 2 000m	250 alumnos	5 salas
3ª clase	Primaria elemental de la Ciudad de México y cabeceras municipales	1 400 a 2 000m	300 alumnos	6 salas
4ª clase	Primaria elemental de las poblaciones rurales	500 a 1 000m	No se especifica	2 a 3 salas

Fuente: "Condiciones" (1906-1907).

condiciones higiénicas de los inodoros debían ser las prescritas por el Consejo Superior de Salubridad (“Condiciones”, 1907).¹⁰

Para la construcción de los nuevos edificios escolares, que debían sujetarse a las normas estipuladas en los reglamentos de 1906-1907, la administración de Porfirio Díaz recurrió al “contratismo,” un modelo institucional para la provisión de obras públicas que consiste –según Priscilla Connolly– en que el gobierno contrata “la construcción de la obra a particulares, pero se encarga del suministro o comercialización del servicio” (Connolly, 1999: 147). Bajo este modelo, la Secretaría de Instrucción Pública encomendó en 1908, a través de la Junta Directiva de Obras de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal (creada en 1905 como un espacio de concertación de los actores involucrados en la construcción de escuelas),¹¹ la construcción de seis edificios escolares a la Compañía Bancaria de Obras y Bienes Raíces. Esta agrupación se especializaba en la especulación de bienes raíces y la creación de obras públicas, cuya mesa directiva estuvo conformada por reconocidos empresarios de la época: Fernando Pimentel, Leandro Payró, Luis Barroso Arias, Ramón Alcazar, Pablo Macedo, Jacinto Pimentel, Hugo Scherer Jr., Francisco Rincón Gallardo y Luis G. Fornel (Ruiz Zamudio, 2006) (véase cuadro 3).

Cuadro 3
Edificios escolares encomendados a la Compañía Bancaria de Obras y Bienes Raíces, 1908

<i>Tipo de escuela</i>	<i>Ubicación</i>
1ª clase	Esquina de las calles 6ª de las Artes y Manuel María Contreras
1ª clase	Ex Convento de las Bonitas
1ª clase	Ex Convento de las Bonitas
3ª clase	Avenida de la Paz
3ª clase	Puente del Rosario
3ª clase	7ª Calle del Cedro

Fuente: “Informe” (1908).

¹⁰ Estos reglamentos, así como los resolutivos de los congresos de higiene e instrucción pública relativos al establecimiento de escuelas, codificaron una serie de conocimientos médicos, pedagógicos y de la construcción, vigentes o en proceso de emergencia. Asimismo, se basaban en las teorías miasmática y microbiana en salud pública, la pedagogía objetiva, la arquitectura racionalista y las técnicas de construcción tradicionales como la mampostería y otras modernas, como el concreto armado.

¹¹ La Junta estuvo conformada por ocho vocales nombrados por la Secretaría de Instrucción y uno por la Secretaría de Hacienda. En ella contaron con representantes las autoridades educativas (tres vocales) y hacendarias (un vocal), así como los arquitectos (tres vocales), los ingenieros (un vocal) y los propietarios de predios (un vocal), presididos por el Secretario de Instrucción Pública (Justo Sierra) o, en su ausencia, por el subsecretario del ramo (Ezequiel A. Chávez) (“Ley”, 1905).

Las escuelas construidas por la Compañía Bancaria de Obras constituían una cuarta parte de los edificios escolares que el gobierno federal llegó a poseer en la Ciudad de México para 1910 (véanse cuadros 3 y 4) y, a pesar de su reducido número, fueron utilizadas por la administración del general Díaz con un fin propagandístico: difundir los avances obtenidos en materia de instrucción pública en todo el país.

La escuela industrial La Corregidora de Querétaro (1ª Clase), construida al poniente de la Ciudad de México para impartir enseñanza técnica a las niñas, fue inaugurada en el mes de septiembre por el secretario Justo Sierra, como parte de la celebración del Centenario de la Independencia de México. Este acto se realizó en presencia de los representantes de las universidades de Pennsylvania, Yale y Texas (*Crónica*, 1991). En un folleto elaborado por

Cuadro 4
Edificios escolares del gobierno federal en la Ciudad de México, 1910

<i>Escuela</i>	<i>Situación</i>	<i>Costo</i>
Escuela Comercial Miguel Lerdo de Tejada	Esquina del Carmen y Santa Teresa	
Escuela Industrial La Corregidora de Querétaro	Esquina de Villamil y Santa María la Redonda	\$376 987.52
Escuela Industrial José María Chávez	Esquina de Aztecas y El Carmen	\$144 750.00
Escuela Primaria Superior León Guzmán	Avenida de La Paz	\$100 548.95
Escuela Primaria Superior Horacio Mann	Av. Chapultepec y Limantour	\$116 805.27
Escuela Primaria Superior Florencio M. del Castillo	Esquina de Industria y Gómez Farías	\$128 130.97
Escuela Primaria Superior Ignacio M. Altamirano	Esquina de Mina y Héroes	\$232 436.11
Escuela Primaria Superior El Pensador Mexicano	4ª del Ciprés	\$128 100.00
Escuela Primaria Superior Padre Mier	Esquina de Artes y Manuel M. Contreras	\$252 264.64
Escuela Primaria Elemental 330	7ª Calle del Cedro	\$87 173.32
Escuela Primaria Elemental 270	Calzada de Guadalupe	\$23 670.09
Escuela Primaria Elemental 27	Esquina Ribera de San Cosme y Norte 38	\$67 191.51
Escuela Primaria Elemental 272	3er Callejón de Rivero 3	\$9 788.00
Escuela Primaria Elemental 50	1er Callejón de Rivero	\$13 314.72
Escuela Primaria Elemental 9	Jardín Alfonso Herrera	\$26 160.00
Escuela Primaria Elemental 22	Ex Garita de San Lázaro	\$33 363.60
Escuela Primaria Elemental 61	Ex Garita de Peralvillo	\$12 710.36
Escuela Primaria Elemental 11	Plazuela de la Santísima	\$25 763.27
Escuela Primaria Elemental 37	Calzada de Santa Crucita	\$18 268.20
Escuela para niños tiñosos	1ª de San Lorenzo 72	\$63 700.00

Fuente: "Edificios" (1911).

Juan Palacios y el médico Alfonso Pruneda el edificio fue presentado como “el palacio escolar más importante, en México, entre las escuelas primarias.” Según la descripción del inmueble

[...] la obra obedeció a las prescripciones de la higiene escolar. Ocupa gran parte de una manzana, que fue asiento del antiguo convento de “Las Bonitas”, totalmente demolido para levantar este edificio. Las salas son vastas, bien ventiladas y están vestidas de estuco; las paredes presentan superficies curvas en las esquinas para evitar que se deposite el polvo; los patios de los dos grandes departamentos que componen la escuela ocupan área muy considerable; las ventanas son muy amplias y tienen transparentes de colores propicios al trabajo escolar; hay un buen departamento de baños; la fachada vestida de hermosa cantería. El edificio todo es un modelo de propiedad, amplitud y belleza (Palacios y Pruneda, 1910: 27).

El edificio, que tuvo un costo superior al del resto de las construcciones escolares de la época, constaba de dos plantas, para recibir a 1 296 alumnas, de acuerdo con los reglamentos que estipulaban un máximo de 48 alumnos por salón. En la planta baja se encontraban quince salones para clase, un baño, doce lavabos, dos WC, una bodega, una portería y las habitaciones del conserje. En la superior había doce salones para clase, un salón de actos, doce lavabos, sala para clase de cocina, dos lavaderos, proveeduría, comedor, subdirección, secretaría y la dirección de la escuela. Cabe destacar que La Corregidora de Querétaro no contó con superficies destinadas a biblioteca, huerto y gimnasio, como lo indicaban los requisitos para el establecimiento de una escuela de primera clase (véase imagen 1).

Al parecer, las compañías constructoras lograban imponer sus criterios sobre los parámetros de la higiene pedagógica. Así lo sugirió el médico inspector Manuel Uribe y Troncoso, quien al referirse a los edificios escolares construidos por la Compañía Bancaria de Obras y Bienes Raíces en la Plaza Villamil y en las calles Manuel M. Contreras, de las Artes y de La Paz, lamentó que el avance de las obras impidiera que se llevaran a cabo las modificaciones indicadas por los inspectores, “con lo cual quedaron sin corregir varios defectos higiénicos importantes” (1910: 186-187).¹² A estas expresiones de insatisfacción se sumarían otras.

La construcción de “palacios escolares” como La Corregidora de Querétaro, a cargo de la Compañía Bancaria de Obras, fue objeto de severas críticas que se conjugaron con la crisis del

¹² El diseño y la construcción de un edificio escolar fue objeto de disputas constantes que ponían en duda la efectividad de los lineamientos de la higiene escolar. Algunos médicos consideraban que los edificios debían seguir estrictamente las normas sanitarias impuestas por ellos en reglamentos y manuales de higiene escolar (De la Fuente, 1905; González, 1910). Sin embargo, para los profesores de instrucción primaria el papel de los médicos debía ser secundario, toda vez que la construcción de los edificios debía sujetarse a principios pedagógicos y arquitectónicos (Hernández, 1896; Castellanos, 1897). Los arquitectos e ingenieros, por su parte, estimaban que la aplicación de los principios higiénico-pedagógicos dependía, entre otros aspectos, de las condiciones climáticas y edafológicas de la zona del Distrito Federal donde se levantara el inmueble escolar. Esto se debía a que dichas condiciones los obligaban a hacer adecuaciones a los proyectos, sin desatender los reglamentos vigentes (Mariscal, 1906).

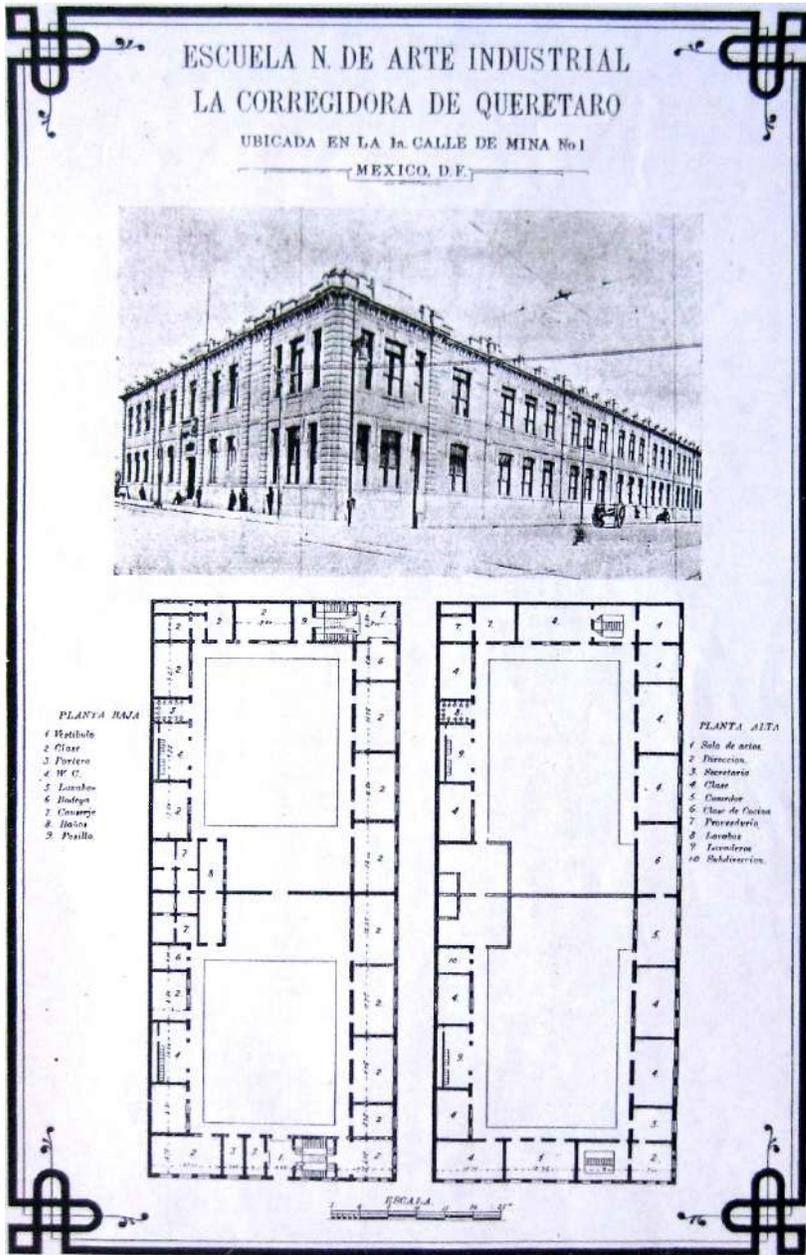


Imagen I. Escuela de Arte Industrial La Corregidora de Querétaro (1ª calle de Mina 1, México).
 Fuente: *Álbum*, 1916]

sistema político porfiriano, al concluir la primera década del siglo xx. Lo que para algunos actores técnicos, como el arquitecto-ingeniero Manuel Francisco Álvarez (1910), significó un triunfo del gobierno porfiriano en materia educativa, para otros, como los ingenieros Félix Palavicini (1908) y Alberto Pani (1912; 1916), fue una política irracional que privilegió la construcción de costosos templos escolares en detrimento de la cobertura educativa para las clases populares, cuyo nivel de analfabetismo consideraban como alarmante.

La inconformidad hacia este tipo de políticas porfirianas condujo a varios actores a optar por la organización de un nuevo sistema político que diera cabida a sus proyectos técnicos, como los relativos a la construcción económica de escuelas. Finalmente la revolución constitucionalista, a la que se adhirió un número importante de técnicos ocupado en diseñar un programa de reformas político-sociales para el nuevo gobierno, reconoció, por primera vez, la existencia de una arquitectura escolar mexicana que sus promotores desearon replicar para todo el país, de acuerdo con la referida imagen de la Ciudad de México como foco irradiador de la cultura moderna.

En 1916 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, bajo el encargo de Félix Palavicini, publicó una "cartilla de arquitectura escolar nacional" que contenía un nuevo código técnico en el cual se proscribió el uso y adaptación de casas como escuelas, sobre las bases del conocimiento médico-pedagógico. Además, incluyó los planos y fachadas de las escuelas del Distrito Federal que podrían servir como prototipo a las que se construyeran en el futuro en todo el país (Álbum, 1916). Las imágenes correspondían a los palacios escolares construidos durante la última década porfiriana, incluido el inmueble de La Corregidora de Querétaro, pero obedeciendo a una nueva orientación política: la educación de las clases populares, que sirvió como uno de los pilares ideológicos para consolidar al sistema político posrevolucionario. Se trató, en suma, de reorientar políticamente a la arquitectura escolar erigida en el Porfiriato.

Conclusión

Tanto los reglamentos técnicos sobre el establecimiento de escuelas, particularmente aquellos publicados en 1906, 1907 y 1916, como la construcción de edificios escolares tipo –por ejemplo, el de La Corregidora de Querétaro–, fueron finalmente reconocidos como la simiente de una arquitectura escolar nacional. Ambos constituyen el resultado de los conocimientos técnicos relativos a la salud, la enseñanza y la construcción, así como de las acciones emprendidas por sus promotores y las decisiones adoptadas por el poder público, que favoreció la erección de templos, palacios o monumentos escolares, como se les llegó a denominar en

la época. La interacción entre factores epistémicos y no epistémicos conformó el acto técnico que en este artículo hemos llamado arquitectura escolar.

El estudio de la arquitectura escolar de la Ciudad de México requirió la elaboración de una propuesta metodológica complementaria, que se nutriera del trabajo realizado desde varias perspectivas historiográficas de la educación, la salud y la arquitectura, sobre todo de aquellas que reconocieron la dimensión material de la cultura escolar y la dimensión socio-política de las obras materiales. La Historia Política de la Tecnología nos proporcionó un conjunto de categorías tales como acto técnico, actores técnicos y sistema político, que nos permitieron concebir el edificio escolar como resultado de la interacción del conocimiento con la política.

No obstante, para comprender la complejidad de este acto técnico, es necesario emprender nuevos estudios sobre otras arquitecturas escolares (no sólo la de carácter monumental), en distintos periodos históricos y más allá de los efectuados en la Ciudad de México. Es importante, también, que estudios posteriores aborden la percepción pública del acto técnico denominado como arquitectura escolar, especialmente la población escolar y la comunidad donde se erigieron los nuevos edificios, así como las acciones a que pudo dar lugar dicha percepción, tanto en el diseño como en el uso de los inmuebles. De esta forma, los estudios sobre la arquitectura y el espacio escolar son necesariamente complementarios –cada uno con sus particularidades metodológicas–, para conocer la dimensión material de la escuela.

Fuentes

Archivos

Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF), Fondo: Ayuntamiento

Archivo Histórico de la Secretaría de Salud (AHSS), Fondo: Salubridad Pública

Biblioteca Nacional de México (BNM), Fondo Reservado

Fuentes Primarias

"Actas de las sesiones del Congreso Higiénico Pedagógico" (1882), Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Salubridad Pública, Sección Congresos y convenciones, caja 1, expediente 5.

Álbum escolar de México (1916), México, Sección de Construcción y Reparación de Escuelas.

Álvarez, Manuel Francisco (1910), *Les édifices d'instruction publique à Mexico et l'état d'avancement réalisé dans les établissements officiels et particuliers, jusqu'en 1909. IIIe Congrès International d'Hygiène Scolaire*, México, Tipografía Económica.

Castellanos, Abraham (1897), *Organización escolar (Ensayo crítico) por Abraham Castellanos*, Oaxaca, Imprenta de Lorenzo San Germán.

Código sanitario de los Estados Unidos Mexicanos, México, Secretaría de Gobernación, Imprenta de la Patria de I. Paz. [documento pdf disponible en: <<https://archive.org/stream/cdigosanitario00mexigoog#page/n6/mode/2up>> (consulta: 29/9/15).]

- "Condiciones que deberán tener los locales que se adquieran para la construcción o adaptación de Edificios Escolares en el Distrito Federal" (1906-1907), *Boletín de Instrucción Pública*, t. VI, núm. 1, pp. 40-42.
- "Condiciones que deberán tener los Edificios Escolares de Primera Clase, para alojar Escuelas de Instrucción Primaria Elemental y Superior" (1907), *Boletín de Instrucción Pública*, t. VII, núm. 1, pp. 221-224.
- "Congreso Nacional de Instrucción" (1890), *La Escuela Moderna*, vol. I, núm. 13.
- Consejo Superior de Salubridad (1891), *Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Imprenta de "La Patria".
- Consejo Superior de Salubridad (1903), *Código Sanitario de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Imprenta de Eduardo Dublán.
- Crónica oficial de las fiestas del primer centenario de la Independencia de México, publicado bajo la dirección de Genaro García* (1991), México, Centro de Estudios de Historia de México.
- "Dictamen sobre locales para escuelas" (1890), *La Escuela Moderna*, vol. I, núm. 12.
- "Edificios de propiedad Federal ocupados por Escuelas Primarias en el Distrito Federal, con indicación del costo de alguna de ellas" (1911), *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVI, núm. 1-2, pp. 26-30.
- Fuente, José M. de la (1905), *Elementos de Higiene Pedagógica por el Dr. José M. de la Fuente*, México, Imprenta del Gobierno Federal.
- González, José de Jesús (1910), *Higiene escolar*, 1ª ed., México, s. p. i.
- _____ (1918) *Higiene escolar*, 2ª ed., México, Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Hernández, Julio S. (1896), *Álbum pedagógico y escolar: conferencias científicas dadas en la Escuela Normal de México*, México, Secretaría de Fomento.
- "Informe relativo a las labores de la Junta Directiva de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal, del 30 de noviembre de 1905 al 30 de junio de 1908" (1908), *Boletín de Instrucción Pública*, t. X, núm. 3-4, pp. 460-469.
- "Ley reglamentaria para la constitución y funciones de la Junta Directiva de Obras de Edificios de Instrucción Primaria del Distrito Federal" (1905), *Boletín de Instrucción Pública*, t. V, núm. 30, pp. 245-246.
- Mariscal, Nicolás (1906), "Concurso para edificios escolares," *El Arte y la Ciencia*, vol. VII, núm. 9, pp. 230-235.
- Martínez, Faustino (1891), "Bases para la construcción de edificios para escuelas municipales", Archivo Histórico del Distrito Federal, Fondo Ayuntamiento. Sección de Instrucción Pública, vol. 2505, exp. 2660.
- Narjoux, Felix (1881), *Les écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre*, Paris, Ve A. Morel.
- Palacios, Juan y Alfonso Pruneda (1910), *Guía de Instrucción Pública y Bellas Artes*, México, Imprenta de Manuel León Sánchez.
- Palavicini, Félix (1908) [1924], "La construcción económica de escuelas", en Marcos Becerra, *Palavicini desde allá abajo. Historia del hombre, pedagogo, político, ladrón, diplomático, periodista, ciudadano*, México, Talleres Linotipográficos de "El Hogar".
- Pani, Alberto (1912), *La instrucción rudimentaria en la República*, México, Müller Hermanos.
- _____ (1916), *La Higiene en México*, México, Imprenta de Ballescá.
- Pérez Gallardo, Rafael (1883), *La Instrucción Pública Municipal en la Ciudad de México en 1882*, México, Tipografía Literaria de F. Mata.
- "Reglamento interior de las escuelas oficiales de enseñanza primaria elemental (1891), citado por Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana.

- "Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria" (1897), *Revista de la Instrucción Pública*, t. II, núm. 1, pp. 3-11.
- Ruiz, Luis E. (1900), *Tratado elemental de pedagogía*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Uribe y Troncoso, Manuel (1910), "Informe de los trabajos ejecutados por el Servicio Higiénico Escolar, desde el 1° de julio de 1908 hasta el 31 de julio de 1909", *Boletín de Instrucción Pública*, t. XV, núm. 1-6, pp. 186-187.

Fuentes secundarias

- Arañó, Axel (2011), *Arquitectura Escolar. SEP 90 años*, México, SEP-Conaculta.
- Arias Montes, J. Víctor (2005), *Juan O'Gorman. Arquitectura Escolar 1932*, México, UAM-UNAM-UASLP (Raíces 4. Documentos para la historia de la arquitectura mexicana).
- Bazant, Milada (2000), "La creación de la élite profesionista", en Milada Bazant, *Historia de la educación durante en Porfiriato*, México, El Colegio de México, pp. 217- 260.
- Bencostta, Marcus Levy (2005), *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*, São Paulo, Cortez Editora.
- Bencostta, Marcus Levy y Rosa Fátima de Souza (eds.) (2013), "Dossiê: Cultura Material Escolar: abordagens históricas", *Educar em Revista*, núm. 49.
- Brandariz Gustavo (1997), *La arquitectura escolar de inspiración sarmientina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Carrillo, Ana María (1999), "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882", *Revista Mexicana de Pediatría*, vol. 66, núm. 2, pp. 71-74.
- _____ (2005), "Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La Inspección Médica Escolar (1896-1913)", en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (coords.), *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, Michoacán, El Colegio de Michoacán-BUAP, pp. 171-207.
- _____ (2010), *Epidemias, saber médico y salud pública en el Porfiriato*, 2 vol., tesis de doctorado en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.
- Chaouly Pereyra, María Eugenia (2005), "La escuela nacional elemental en la Ciudad de México como lugar, 1896-1910", *Secuencia*, núm. 61, pp. 144-176.
- Châtelet, Anne-Marie (2004), "Essai d'historiographie I. L'architecture des écoles aux XXe siècle", *Histoire de l'éducation*, núm. 102, pp. 7-37.
- Connolly, Priscilla (1999), "Obras públicas", en Sandra Kuntz Ficker y Priscilla Connolly (coords.), *Ferrocarriles y obras públicas*, Instituto Mora-El Colegio de Michoacán-El Colegio de México-Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM, pp. 150-151.
- Donzelot, Jacques (2008), *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Espinoza, Lucía (2005), *Polis científica: arquitectura escolar y Estado moderno. Santa Fe 1900-1943*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Estadísticas sociales del Porfiriato 1877-1910* (1956), México, Dirección General de Estadística/Secretaría de Economía.
- Fernández Christlieb, Federico (2000), *Europa y el urbanismo neoclásico en la Ciudad de México. Antecedentes y esplendores*, México, Instituto de Geografía/UNAM.
- Fisher, Jaime (2010), *El hombre y la técnica. Hacia una filosofía política de la ciencia y la tecnología*, México, Coordinación de Humanidades/UNAM.
- Gama, Ruy (1985), "Palavras e palavras: Temas para uma história da tecnologia", *Quipu, Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 2, núm. 1, pp. 87-93.
- Julien, Marie-Pierre y Céline Rosselin (2005), *La Culture Matérielle*, París, La Découverte, (Repères 431).

- Kuntz Ficker, Sandra y Priscilla Connolly (coords.) (1999), *Ferrocarriles y obras públicas*, Instituto Mora–El Colegio de Michoacán–El Colegio de México–Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM.
- López Oresta, Norma Ramos y Armando René Espinosa (2013), "La intervención del Estado, la desigualdad y el deseo en la invención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo posrevolucionario", *Educación en Revista*, núm. 49, pp. 59–82.
- Maldonado Tapia, Rafael (1999), *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Medina Peña, Luis (2004), *La invención del sistema político mexicano. Forma de gobierno y gobernabilidad en México en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mendes de Faria Filho, Luciano (1998), "O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões", *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, núm.1, pp. 141–159.
- Menéndez Martínez, Rosalía (2013), *Las escuelas primarias de la Ciudad de México en la modernidad porfiriana*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega y Gasset, José (1965), *Meditación de la técnica*, España, Espasa–Calpe.
- Ramírez Potes, Francisco (2009), "La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, pp. 81–101.
- Rodríguez Kuri, Ariel (1999), "Gobierno local y empresas de servicios: la experiencia de la Ciudad de México en el Porfiriato", en Sandra Kuntz y Priscilla Connolly (coords.), *Ferrocarriles y obras públicas*, México, Instituto Mora–Colmich–Colmex–IIH/UNAM, pp. 165–190.
- Rojas Rabiela, Teresa, José Luis Martínez y Daniel Murillo Licea (2009), *Cultura hidráulica y simbolismo mesoamericano del agua en el México prehispánico*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)–Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA).
- Rosa, Natalia de la (2011), "La pragmática arquitectónica, 1924–1929. Construcción escolar en el régimen callista", en Axel Arañó, *Arquitectura Escolar. SEP 90 años*, México, Conaculta/SEP.
- Ruiz Zamudio, Eunice (2006), *Burguesía empresarial, 1880–1915: un empresario mexicano: el caso de Luis Barroso Arias y socios*, tesis de licenciatura en Historia, UAM–Iztapalapa, México.
- Saldaña, Juan José (2011), *Conocimiento y acción. Relaciones históricas de la ciencia, la tecnología y la sociedad en México*, México, Plaza y Valdés–Facultad de Filosofía y Letras/UNAM
- Sánchez Ruiz, Gerardo (2005), "Las condiciones sociales que exigieron la opción técnica de las escuelas Bassols–O'Gorman", en J. Víctor Arias Montes (coord.), *Juan O'Gorman. Arquitectura Escolar 1932*, México, UAM Azcapotzalco–UNAM–UASLP.
- Schávelzon, Daniel (1989), "Sarmiento y la Escuela Modelo de Catedral al Norte (1860)", *Summa–Técnica (Arquitectura para la Educación)*, núm. 33, pp. 18–23.
- Souza, Rosa Fátima de (1998), *Templos de Civilização: a implantação da escolar primária graduada no Estado de São Paulo*, São Paulo, Editora UNESP Fundação.
- Staples, Anne (2008), "Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica", en Claudia Agostoni (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, México, UNAM–BUAP, pp. 17–42.
- Vargas Salguero, Ramón (1998), *Afirmación del nacionalismo y la modernidad*, vol. III, t. II, en Carlos Chanfón Olmos (coord.), *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos*, FCE–UNAM.

CARLOS ORTEGA IBARRA. Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigador docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca. Líneas de investigación: Historia de la tecnología en México e Historia de la arquitectura escolar. Publicaciones recientes: Ortega Ibarra, Carlos (2012), "Ciencia y revolución en la

arquitectura escolar. Ciudad de México (1910–1920)”, en *Ciencia y desarrollo*, vol. 38, núm. 259, pp. 39–42. Ortega Ibarra, Carlos y Juan José Saldaña, (2013), “Primeros reglamentos técnicos en arquitectura escolar en México”, en *Quipu. Revista Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología*, vol. 15, núm. 1, pp. 65–84.

Recibido: 9 de diciembre de 2014

Aceptado: 13 de febrero de 2015

Realidades y desafíos de la financiación de los colegios públicos en los primeros años de vida republicana en Colombia, 1819-1828

The Reality and Challenge of
Public College Financing in the first years
of Republican Life in Colombia,
1819-1828

Roger Pita Pico

*Director de la Biblioteca "Eduardo Santos"
de la Academia Colombiana de Historia
rogpita@hotmail.com*

Resumen

Este artículo examina las dificultades económicas experimentadas durante la fase de implementación de los colegios públicos (de educación secundaria y superior) durante la temprana vida republicana en Colombia. Los ambiciosos planes de cobertura se tropezaron con un ambiente hostil marcado por la crisis económica, el déficit fiscal y la tensión político-militar en medio de una frágil y fluctuante estructura administrativa. Ante este panorama, se plantearon diferentes alternativas de financiamiento: recursos estatales, fondos provenientes del clero secular y donaciones de carácter privado. Bajo la inspiración del sentimiento patriótico, consistentemente se recurrió al apoyo ciudadano en procura de garantizar una mejor educación de la juventud con miras a lograr el progreso y estabilidad de la naciente República.

Palabras clave: educación, colegios, financiación, Colombia, República.

Abstract

This article examines the lack of economic resources during the opening of public colleges for secondary and higher education in early Republican Colombia. Ambitious plans for the expansion of education found a hostile environment defined by economic crisis, fiscal deficit, and political and military tensions that deeply affected the fragile and fluctuating administration. In these difficult

circumstances, a variety of funding options were explored including resources from the state, the secular clergy and private donations. Ordinary citizens' support was constantly encouraged with the rhetoric of patriotic sentiment, which underlined the need to guarantee a better education for the young in order to buttress the stability and future progress of the emerging Republic.

Keywords: education, colleges, funding, Colombia, Republic.

Introducción

Durante el periodo colonial, en la Nueva Granada el estamento eclesiástico y la iniciativa privada mantuvieron el manejo de los colegios¹ con muy poca injerencia del gobierno español. Los jesuitas fueron los más activos en la fundación de colegios, particularmente en ciudades como Bogotá, Cartagena, Honda, Pamplona, Popayán, Medellín y Pasto. Únicamente cuatro de estos planteles sobrevivieron al proceso de expulsión de esta comunidad eclesiástica en 1767, lo cual significó un retroceso en el desarrollo de este nivel educativo. Varios colegios fueron fundados en los siglos XVII y XVIII por otras órdenes religiosas, como el que instalaron los agustinos en la villa de Leiva o el que abrieron los franciscanos en la ciudad de Cali (Ahern, 1991: 15–16).

La tensión política, el ambiente de guerra y el déficit fiscal que caracterizaron al periodo de Independencia (1810–1823) fueron elementos adversos que se interpusieron tempranamente a los planes republicanos de expansión educativa. Respecto a la economía, la nota predominante durante esta etapa revolucionaria fue la situación de crisis en prácticamente todos los ámbitos. La guerra fue sin duda el factor que acentuó el deterioro productivo y fiscal que venía experimentándose desde el siglo XVIII. La extracción de oro seguía siendo la principal fuente de riqueza. En el mercado interno, sobresalía la producción de azúcar, mieles, ganados y tejidos.

Los cálculos sobre el desequilibrio económico son realmente reveladores. En la exposición hecha por el secretario de Hacienda José Manuel del Castillo al Congreso de la República, se reconoció que los quintos de oro y plata en los años anteriores a la revolución producían 60.800 pesos anuales mientras que para 1825 apenas llegaban a 32.747 pesos (López, 1990a: 91). En 1823 el viajero francés Gaspard-Théodore Mollien (1993: 291) y dos años después el marino y aventurero sueco Carl August Gosselman (1981: 326–327) pudieron corroborar de manera directa el estado de decadencia de la producción aurífera.

¹ En el periodo colonial, los colegios ofrecían cursos de educación secundaria y de educación superior pero entre 1820 y 1826 la mayoría escasamente contaban con recursos para ofrecer algunas cátedras como requisito para acceder a la universidad. Además de los colegios públicos, existían algunos colegios seminarios para formar novicios y algunas casas de educación de carácter privado (AHERN, 1991: 28).

Estimativos hechos por el historiador Vicente Restrepo (1979: 175) indican que entre 1801 y 1810 la producción anual de oro en la Nueva Granada se ubicaba alrededor de los 3'060,000 pesos mientras que en el lapso de tiempo comprendido entre 1811 y 1820 bajó a 1'835,000. La recesión también se percibía con igual preocupación en otros sectores. Así por ejemplo, el ramo de aguardiente apenas produjo en 1825 un aproximado de 60,563 pesos (López, 1990a: 99).

En el campo de la administración fiscal, el balance durante estos años también era muy desfavorable. Las denuncias ponían de relieve las dificultades técnicas para el recaudo de impuestos, además de los continuos fraudes y evasiones. En general, los gastos de la naciente República superaban fácilmente los ingresos. Para el año de 1823, por ejemplo, los ingresos se calcularon en cinco millones de pesos, mientras que las exigencias fiscales del gobierno casi triplicaban esa cifra (Bushnell, 1985: 123).

El establecimiento de una nueva nación implicaba afrontar cargas fiscales adicionales que no existían durante los tiempos coloniales, tales como el oneroso sostenimiento del Congreso y de las agencias diplomáticas en el exterior. Además, había que destinar recursos y esfuerzos en crear, ampliar o perfeccionar las estructuras administrativas en el plano civil y económico. Dentro de esos propósitos, estaba en marcha la expansión del sector educativo y del poder judicial, además del establecimiento de cargos en el nuevo esquema administrativo a nivel central, departamental y provincial.

Varios proyectos para la República en formación requerían de urgentes dineros. La creciente ola de leyes y decretos tratando de reglamentar todos los ámbitos implicaban casi siempre recursos frescos para concretar las ideas propuestas, pero sin lugar a dudas, el factor de mayor impacto en el desequilibrio fiscal fue el gasto militar. Cada vez que el bando realista o el bando republicano llegaban al poder, era necesario recomponer las fuerzas y buscar por todos los medios el rearme para la defensa. Aunque no existen datos consolidados para la etapa más álgida de la lucha independentista, se sabe por lo menos que en el año fiscal de 1825-1826, aproximadamente las tres cuartas partes de los gastos del Estado estaban enfocadas hacia el estamento militar (Bushnell, 1985: 122). El tamaño del ejército republicano repuntó notablemente de 7 000 hombres a principios de 1819 a 23 000 en 1821. De igual forma, el presupuesto oficial del ejército se elevó de manera exponencial (Thibaud, 2003: 44).

Estas cifras denotan que aún después de haber consolidado los patriotas el dominio sobre estas tierras, la demanda de recursos para defensa seguía siendo elevada por cuanto había urgencia de proteger el territorio de eventuales retaliaciones españolas, además de los pagos por concepto de deudas y de las miles de pensiones militares. De manera estratégica, fue necesario recurrir continuamente a contribuciones, préstamos forzosos y confiscaciones en el afán por engrosar los ingresos habituales del Estado.

La consecuencia inevitable de este crudo panorama deficitario era que muchos de los nuevos programas gubernamentales mostraban serias falencias o en el peor de los casos se quedaban en meras intenciones. No fueron pocas las críticas y el ambiente hostil que debió enfrentar el vicepresidente Francisco de Paula Santander y su equipo económico, a quienes en ocasiones se les tildaba de ineficientes.

De gran incidencia también fueron los cambios político-administrativos ocurridos durante los años de Independencia. Así entonces, durante el primer experimento de gobierno republicano (1810-1815) se dividió el territorio en Estados con algún grado de autonomía. Después de haber obtenido los patriotas el triunfo definitivo se abrió paso a una nueva organización. La Ley Fundamental de Colombia del 17 de diciembre de 1819 reunió en una sola República el territorio que comprendían la antigua Capitanía General de Venezuela y el virreinato de la Nueva Granada. La nueva República se dividió en tres departamentos: Venezuela, Quito y Cundinamarca, cada uno de ellos con su respectivo vicepresidente (Ley, 1819: 1).

Posteriormente, la Constitución Política del 25 de septiembre de 1821 ordenó dividir los departamentos en provincias, las provincias en cantones y los cantones en parroquias (Constitución, 1821: 2). Tres años más tarde se abrió paso a una nueva división político-administrativa que implicó el aumento del número de departamentos: Orinoco, Venezuela, Apure, Zulia, Boyacá, Cundinamarca, Magdalena, Cauca, Istmo, Andes, Cuenca y Guayaquil (Ocampo *et al.*, 1989, I: 190).

A partir del triunfo obtenido el 7 de agosto de 1819 en la batalla de Boyacá, tan pronto se inició el proceso de consolidación de Colombia como Patria independiente y soberana, el gobierno trazó como uno de los principales derroteros el impulso a la educación pública bajo el indiscutible liderazgo del presidente Simón Bolívar y especialmente del vicepresidente Santander.

Esta investigación se propone examinar, con base en documentos manuscritos de archivo y periódicos de la época, los avances y obstáculos financieros registrados en el proyecto de implementación de colegios públicos en el territorio de lo que actualmente es la República de Colombia que, para el intervalo de tiempo objeto de este análisis (1819-1828), correspondía al departamento de Cundinamarca, uno de los tres departamentos que integraban la Gran Colombia. El estudio se concentra en el desarrollo de los once colegios que fueron fundados o restablecidos durante estos años en algunas de las principales ciudades de este marco territorial.

Este trabajo se enmarca dentro la corriente investigativa de la "nueva historia de la educación" que adquirió auge en Europa y Estados Unidos desde la década del sesenta del siglo pasado, tendencia que intenta integrar varios planos de la realidad educativa y sus relaciones con el sistema social. Dentro de esos planos hay que contemplar la historia económica de la

educación que abarca estudios sobre la financiación de los sistemas escolares y sus costes de financiación, así como la asignación de recursos a las instituciones educativas para cumplir sus funciones, tomar decisiones y obtener resultados óptimos. De esta forma, se propicia el diálogo interdisciplinario con la historia económica como herramienta valiosa para explicar los procesos históricos educativos (Guichot, 2006: 22-39; Aguilar, 1999: 98). Particularmente en la historiografía colombiana, la relación entre finanzas y educación ha sido hasta ahora un tema marginal.

Tan pronto como asumió sus funciones como vicepresidente de la República, el general Santander lanzó propuestas sobre fórmulas de financiación de los colegios. A principios de mayo de 1820, señaló el hecho de que las capellanías solo beneficiaban a un sector de la sociedad, razón por la cual propuso que sus caudales debían concentrarse más bien en el fomento de los colegios públicos "útiles a la Iglesia y al Estado". Planteó además gravar todas las herencias *ab-intestato*, tal como lo había puesto en práctica el gobierno de Chile a favor del Instituto Nacional (Cortázar, 1956, III: 135).

La ley del 20 de junio de 1821, en su artículo sexto ordenó el establecimiento de colegios, al menos uno en cada provincia. Preferentemente serían instalados en las capitales de provincia o también en otro lugar que se estimara conveniente por su posición central, condiciones de salubridad, agradable temperatura y disponibilidad de edificios como sedes (López, 1990b: 43-44). Esta ley, que marcó el impulso para el proyecto republicano de instalación de colegios, tomó como premisa el hecho de que la educación pública era la base y fundamento del gobierno representativo y una de las ventajas que les permitía a los ciudadanos conseguir su libertad e independencia (López, 1990b: 43).

Finalmente en esta ley se decidió que los fondos para la dotación de los colegios o casas de educación se compondrían de: las capellanías vacantes², los sobrantes de las rentas de propios³ de los cabildos después de cubiertas las dotaciones de escuelas y demás gastos ordinarios, las donaciones de vecinos pudientes e interesados en la buena educación de sus hijos, y todos aquellos fondos que creyeran convenientes los gobernadores y cabildos bajo el visto bueno del gobierno central.

En aquellas ciudades y villas⁴ donde fueran insuficientes las rentas de propios, el poder ejecutivo quedaba facultado para asignar su dotación de las arcas públicas nacionales siempre

² A principios del año siguiente, fue promulgado un decreto mediante el cual se establecieron los parámetros para la aplicación de este tipo de capellanías, diligencias que debían quedar bajo responsabilidad y manejo de los gobernadores (*Gaceta de Colombia*, 5 de mayo de 1822, p. 2).

³ Rentas públicas de carácter municipal.

⁴ En estos primeros años de vida republicana aún se mantenían vigentes las jerarquías del poblamiento español. La ciudad era la cúspide a la que podía llegar asentamiento alguno. Sus vecinos gozaban de privilegios y honores especiales. Las villas les seguían en nivel de importancia y su fundación requería también la previa anuencia del Rey (Guerrero, 1997: 32).

y cuando lo permitieran las prioridades de los gastos militares y los créditos. En todo caso, había que dar cuenta de estas decisiones al Congreso de la República para su respectiva aprobación (López, 1990, I: 44).

Una nueva oportunidad de auxilio económico se dio por cuenta de la ley dictada el 28 de julio de 1821, la cual ordenó la supresión de los conventos que contaran con menos de ocho religiosos y destinó preferentemente sus bienes y fondos para la dotación y subsistencia de los colegios o casas de educación. En aquellas provincias en que ya existiera un colegio dotado competentemente, debía entonces fundarse otro en un lugar adecuado.⁵ Al año siguiente, se les confirió facultades a los rectores de estos colegios para que administraran los bienes y alhajas de dichos conventos.⁶

Sin duda, el gobierno republicano fue muy hábil al tomar esta medida pues colocaba como propósito la educación pública y el progreso de la nación, dos derroteros loables que en principio daban muy poco campo a los cuestionamientos y las críticas. No obstante, en el fondo la ley causó bastante oposición en los jerarcas del clero regular que consideraban esa decisión como una franca intromisión del gobierno republicano que no había acogido el Patronato ni tampoco había elevado consultas a la Santa Sede para disponer de aquellos bienes (Groot, 1953, IV: 261). Fuertes inconformidades provocó también la medida al interior de las comunidades devotas que se opusieron férreamente a que sus reliquias sagradas fueran sacadas de sus sitios originales.

Vacíos en la ley, vacilaciones en las decisiones, falta de coherencia en las políticas y escaso consenso entre los diferentes niveles de gobierno, fueron factores que tornaron más compleja la disputa entre colegios y conventos por las alhajas y ornamentos sagrados en medio de un trasfondo de controversias jurisdiccionales a nivel provincial.⁷ Todo esto se dio en medio de un ambiente signado por la crisis económica y la debilidad institucional que se vivía en estos primeros años de vida republicana.

A fin de cuentas, fueron más los problemas generados a raíz de la decisión de disponer de las alhajas para el fomento de la educación pues, en realidad, ofrecían sólo un paliativo frente a un asunto que requería de soluciones y alternativas de fondo para asegurar la financiación y sustentabilidad de los colegios a largo plazo.

⁵ *Gaceta de la ciudad*, 16 de diciembre de 1821, p. 403.

⁶ *Gaceta de Colombia*, 13 de octubre de 1822, p. 1.

⁷ Sobre esta temática, puede revisarse el caso del conflicto entre el convento de Santo Eccehomo y el colegio de Boyacá ubicado en la ciudad de Tunja (Ariza, 1966: 146-157), y el enfrentamiento sostenido entre el colegio de San José de Guanentá de la villa de San Gil y el convento de Capuchinos localizado en El Socorro (*Gaceta de Colombia*, 13 de junio de 1824, p. 1).

Fondos para el proceso de implementación

La decisión de crear colegios no fue tomada de manera unilateral por el gobierno central. Fueron sopesadas una serie de antecedentes y circunstancias sociales, económicas y políticas a nivel regional y local.

En su afán por ser incluidas en la lista de favorecidas como sedes, las ciudades y villas aspirantes lanzaron audaces campañas que implicaron intensas gestiones, tanto a nivel provincial como en la capital. A continuación, se presenta un breve recuento de las peripecias, las dificultades económicas y los conflictos de intereses que debieron afrontarse en el intento por ofrecer un espacio de educación al interior de los colegios.

Una álgida discusión se suscitó al momento de definir la ubicación del colegio para la provincia del Socorro, en la franja nororiental de Colombia. Las poblaciones de Socorro y San Gil se disputaban ese honor. El delegado de San Gil lanzó serias críticas al Socorro, la ciudad capital de dicha provincia, por no contar en ese momento con sujetos pudientes ni suficientes rentas de propios para el establecimiento del colegio. La posición central, la holgada disponibilidad de la renta de propios, el entusiasmo del vecindario, el apoyo incondicional de varios benefactores y la acreditada experiencia en la implementación de cátedras y escuelas de primeras letras, fueron algunos de los argumentos esgrimidos por el emisario de la sala capitular de San Gil (Arias, 1943: 9-22).

Creían los socorranos que los señalamientos sobre los efectos negativos derivados del clima no eran más que el producto de las especulaciones y prueba de ello era el activo comercio y la abundancia de víveres que, entre otras cosas, podía ser aprovechada para el sostenimiento de los alumnos internos, quienes únicamente pagarían una moderada pensión de 50 pesos.⁸

Los cabildantes del Socorro explicaron además que la crisis económica, el déficit presupuestal y la falta de pudientes en esta villa no eran circunstancias meramente fortuitas sino que fueron consecuencia de la valentía, el sacrificio y el patriotismo de sus habitantes. Una gran emigración desde el año de 1781 habían padecido los socorranos ante la intención de la Corona española de debilitar esta población tras los sucesos de la revuelta Comunera. En esta ocasión un numeroso grupo de familias fue llevado bajo presión a poblar la lejana e inhóspita región del Darién (Pita, 2014: 79-107) y, como una estrategia adicional de escarmiento, se pusieron "en altas picas" los restos de los líderes del movimiento.

⁸ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 106/823r-824r, Socorro. Este monto de pensión de 50 pesos resultaba siendo inferior frente al promedio de las pensiones pagadas en los colegios, las cuales oscilaban entre 80 y 125 pesos.

El otro hecho a considerar era que, a partir de la insurrección ocurrida en 1781, el gobierno español vio la necesidad de reforzar la seguridad y la presencia militar en esta provincia. Fue así como de la ciudad de Cartagena se enviaron al Socorro varias tropas del batallón *Fijo* que se mantuvieron a costa de la contribución de los vecinos hasta las postrimerías de la Primera República Federativa.

Un nuevo sacrificio ofrendaron los socorranos con ocasión del movimiento autonómico sucedido en julio de 1810, hechos en los cuales se registraron 100 caídos en combate y 300 heridos. Luego, tras la llegada del periodo de Reconquista, las vejaciones y opresiones aplicadas indiscriminadamente por los gobernadores españoles Antonio Fominaya y Lucas González provocaron desbandadas de muchas familias nobles que fueron acogidas en Bogotá y en otras provincias. De todos estos infortunios políticos y militares, argüía el cabildo socorrano, se habían librado los sangileños.

Se quiso además hacer énfasis en que los socorranos venían contribuyendo con los gastos anexos que implicaba el mantener allí la sede del gobierno provincial mientras que San Gil contaba con el alivio de más de 1 500 pesos en rentas del puente sobre el río Fonce y de varios pasos de canoas.

Finalmente, la gran mayoría de pueblos adhirieron a la idea de ubicar el colegio en la villa de San Gil, y ese favoritismo fue crucial para inclinar la balanza en la decisión que se dio a mediados de mayo de 1824 al crearse el colegio de San José de Guanentá.⁹

Los habitantes de la villa del Socorro no se resignaron con este fracaso y al mes siguiente emprendieron renovados esfuerzos con miras a contar con su propio establecimiento educativo. A través de su representante, José Antonio Mejía, ofrecieron 14,000 pesos de fondos para la subsistencia del anhelado colegio y de nuevo sacaron a relucir el liderazgo asumido por esta villa durante el proceso independentista.¹⁰

A esta solicitud, el gobierno central respondió positivamente comprometiendo a las autoridades locales a que debían comprobar la disponibilidad inmediata de estos recursos al tiempo que recomendó que el suprimido convento de capuchinos quedara a disposición del cabildo con el fin de adelantar cuanto antes la refacción de esta edificación para adecuarla como sede. Solo si se cumplían a cabalidad este par de requisitos, el vicepresidente Santander otorgaría su aval “[...] pues el gobierno supremo no expone sus providencias a que solo queden sobre el papel, y no se realicen, como sucede muchas veces con el entusiasmo de los pueblos por ciertos establecimientos”.¹¹

Con el objeto de imprimirle mayor aliento a su solicitud, en mayo de 1825 las autoridades del Socorro realizaron un interrogatorio de cuatro puntos con el que se pretendía corroborar

⁹ *Caceta de Colombia*, 13 de junio de 1824, p. 1.

¹⁰ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 107/350r-352r, Socorro.

¹¹ AGN, *Congreso*, 9/695v, Socorro.

las ventajas de erigir colegio en esa villa. Un total de ocho testigos fueron indagados sobre este asunto.¹² Finalmente, el vicepresidente Santander dictó el decreto del 15 de enero de 1826 mediante el cual se les cumplió a los socorranos el deseo de contar con su propio colegio (Acuerdos, 1988, II: 119).

En enero de ese mismo año, el ayuntamiento de la Villa de Honda pidió que se fundara allí un colegio en vista de que la ciudad de Ibagué, capital de la provincia del mismo nombre ubicada a algunas leguas al oeste de allí, ya tenía suficientes fondos para erigir su propio plantel. Las autoridades locales reconocieron que en esos momentos era evidente el estado de decadencia social y económica por la migración y los efectos de las guerras de Independencia, pues al momento solo se contaba con la producción de tabaco como bastión económico.

Pero, por otro lado, se dejó en claro que Honda era el punto más central de la provincia de Mariquita, lo cual facilitaba la afluencia de los habitantes de otras parroquias mientras que a la ciudad de Ibagué debía realizarse un largo recorrido. Al proyectado colegio de Honda podían entonces arribar fácilmente los jóvenes de Neiva y Mariquita. En su calidad de puerto ribereño sobre el río Magdalena, era epicentro de un activo comercio, cuyo aporte era decisivo para el desarrollo de las provincias centrales de Colombia. Otras ventajas era que el lugar contaba con un variado surtido de víveres. En síntesis, las autoridades de Honda creían que la fundación de dicha institución educativa propiciaría el progreso económico de la villa.

Se planteaba como fuente de financiación las casas, solares y demás bienes de los conventos suprimidos de San Francisco y La Popa, considerándose urgente disponer de estas propiedades antes de que terminaran en estado de ruina.

Desilusionados quedaron los habitantes del puerto ribereño con la respuesta del secretario del Interior, José Manuel Restrepo, quien les hizo saber que ya se había tomado la decisión de instalar colegio en Ibagué teniendo como intención favorecer no solo a esa provincia sino también a la contigua provincia de Mariquita. En la exposición de motivos, Restrepo adujo que el clima de Honda era un factor que impedía a los jóvenes estudiar con total comodidad.¹³ A su paso por Ibagué, el militar y diplomático inglés John Potter Hamilton pudo comprobar las ventajas que ofrecía esta ciudad por la amplia disponibilidad de víveres y recursos (Hamilton, 1955, II: 121).

La creación del colegio de Pamplona, en el extremo nororiental de Colombia, estuvo también precedida de una intensa gestión a escala regional. Vale recordar a manera de precedente que en 1821 el vicepresidente Santander había entregado el "colegio viejo" de los jesuitas al obispo de Mérida y Maracaibo, Rafael Lasso de la Vega. Entre tanto, el cabildo de la ciudad de Pamplona había conformado una Junta Municipal de Instrucción con miras a lograr la reapertura de dicho plantel educativo. Gracias a estas diligencias, fueron recuperados

¹² AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 123/142r-153v, Socorro.

¹³ AGN, *Negocios Eclesiásticos*, 1/812r-814r, Honda.

algunos recursos provenientes de los remates de las haciendas de los jesuitas, a lo cual había que sumarle la donación que el obispo hizo de la hacienda Carrillo y los generosos aportes de los particulares.

La labor final de convencimiento la adelantó el mencionado prelado tras viajar hasta la ciudad de Bogotá para establecer personalmente contactos previos con el alto gobierno y con el máximo órgano legislativo, haciéndoles saber los recursos de origen provincial con los que podía contar la casa de estudios y la urgencia que había de darle un carácter oficial "para su progreso y estabilidad" (Ríos, 1966: 13–28).

En el informe sobre el balance de su gestión desarrollada en 1823, el secretario del Interior, José Manuel Restrepo, expresó su satisfacción por el establecimiento de los nuevos colegios de Boyacá, San Simón, Antioquia y San José de Guanantá. Ya se habían expedido los decretos para la creación de un colegio en Cali y se reconoció el arduo trabajo con miras a superar algunas dificultades financieras en este proceso.

El gobierno estaba además interesado en fomentar los antiguos colegios, como los que había en Bogotá y en Popayán. Si bien los de la capital se hallaban funcionando sin mayores complicaciones y un buen número de jóvenes recibían allí las clases, en otras ciudades era preciso superar los estragos de la guerra independentista. A pesar de los desmesurados gastos militares, el ejecutivo aseguró estar realizando todos los esfuerzos posibles para acatar la ley que ordenaba el suministro de fondos del tesoro nacional para la educación de las víctimas sacrificadas en la guerra (Restrepo, 1823: 27).

En 1824 se dictaron providencias para reformar los antiguos seminarios ubicados en las ciudades costeras de Cartagena y Santa Marta para transformarlos en colegios (Restrepo, 1824: 10). En el mes de septiembre, al momento de asumir el cargo como rector del colegio de Santa Marta, el Padre Timoteo de Rivera pudo percatarse rápidamente del problema de la falta de fondos para los gastos básicos de la institución debido a que las rentas provinciales se hallaban exhaustas y el administrador de rentas de los conventos suprimidos no había dado cuenta de los recaudos y capitales existentes. Estos fueron los motivos por los cuales fue imposible dar apertura al colegio el 18 de octubre, tal como estaba previsto. Rivera había realizado ingentes esfuerzos para efectuar algunas reparaciones locativas y de su propio peculio había comprado útiles escolares y había patrocinado becas a ocho jóvenes huérfanos. Además de esto debió recurrir a varios préstamos para tener con qué proveer la alimentación de los estudiantes y el pago de los criados.¹⁴

En el balance de gestión correspondiente al año 1825, el gobierno nacional se declaró complacido por el aumento de colegios y de estudiantes, con un incremento significativo en el número de cátedras (Restrepo, 1826: 20).

¹⁴ ACN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 109/550r–556r, Santa Marta.

El cabildo de Pasto, ciudad localizada al extremo suroeste de Colombia, envió el 28 de marzo de 1827 un oficio al poder ejecutivo nacional solicitándole la fundación de un colegio que trajera progreso a este territorio “que por largos años fue sumido en las ruinas y la abyección”. Para ello, ofrecieron las tres haciendas conocidas con el nombre de “Panamá”, adjudicadas generosamente por el Libertador Simón Bolívar para la enseñanza pública y, adicionalmente, las propiedades de los conspiradores contra el Estado que se hallaban secuestradas desde 1823 por orden oficial. Acudieron además a pedir autorización superior para que se les adjudicaran las cuadras que hacía un siglo habían sido cedidas por el cabildo al convento con el objeto de que esta institución religiosa enseñara gramática latina a los jóvenes del lugar, condición que hasta la fecha no se había finiquitado.

Solicitaron igualmente que las rentas del hospital de la ciudad, que se hallaba abandonado por el pésimo manejo administrativo, fueran direccionadas en beneficio de la enseñanza pública. La aspiración de los pastusos era emular el ejemplo de la ciudad de Popayán, ubicada a pocas leguas al norte de allí, que en corto tiempo contaba ya con graduados “brillantes e ilustrados”.¹⁵ El gobierno nacional escuchó con atención esta serie de clamores de la municipalidad de Pasto y, en razón a considerar que contaban con las rentas suficientes, en poco más de dos meses dictó el decreto de establecimiento del colegio.

En resumidas cuentas, los datos cuantitativos disponibles indican que entre 1822 y 1827 fueron creados nueve colegios. Entre tanto, los antiguos establecimientos de Popayán, Pamplona, Mompós, Santa Marta y Cartagena fueron recuperados y puestos nuevamente en servicio. En promedio, de la fecha de fundación al día solemne de apertura había un intervalo de nueve meses, siendo la villa del Socorro la más eficiente y Santa Marta la más demorada.

Era claro que esta primera ola de colegios públicos fueron fundados principalmente en las capitales de provincia. Esto implicaba que los padres de familia de los pueblos circunvecinos debían realizar grandes sacrificios para enviar sus hijos a educarse en esas capitales. Pero en la práctica no todos contaban con la capacidad económica para ello. Esta situación motivó a algunas localidades intermedias a plantear la posibilidad de fundar sus propias casas de estudios.

En abril de 1826, las autoridades de Villa de Leiva gestionaron ante el gobierno central la correspondiente autorización para fundar allí una cátedra de gramática en vista de que todas las rentas de los conventos suprimidos de esa villa eran destinadas al colegio de Boyacá ubicado en la ciudad de Tunja, capital de esa provincia. Esta petición se hizo en razón al generalizado estado de pobreza que impedía a los padres de familia enviar sus hijos al colegio.¹⁶

¹⁵ *Gaceta de Colombia*, 17 de junio de 1827, p. 2.

¹⁶ AGN, Ministerio de Instrucción Pública, 109/135v, Villa de Leiva.

Estrategias de financiación

Al momento de crear cada institución de educación media, el gobierno central diseñó un plan de financiación que se ajustaba a los parámetros generales dictados por las leyes pero aplicando algunas especificaciones conforme al contexto social y económico de cada provincia (véase cuadro 1). También fueron utilizadas las rentas provenientes del arriendo de los sobrantes de los resguardos. A manera de contribución de carácter privado, todo joven que viviera dentro del colegio debía pagar para su alimentación y sostenimiento un monto anual que podía oscilar entre 64 y 125 pesos.

En resumidas cuentas, la crítica situación económica que experimentaba la República en sus años iniciales obligó a congregar esfuerzos y pensar en diferentes alternativas de financiamiento: recursos estatales, fondos provenientes del clero secular y donaciones de carácter privado. Constantemente se recurrió a la contribución de los ciudadanos en procura de garantizar una mejor instrucción para la juventud.

En junio de 1825 el intendente del departamento del Magdalena, el coronel Mariano Montilla, se mostró dispuesto a facilitar de los fondos de la hacienda pública un préstamo para agilizar el proceso de apertura del colegio de la ciudad de Cartagena, creado por decreto oficial hacía ya siete meses. Montilla exigió al rector un informe exhaustivo de las razones por las cuales se había demorado el inicio de clases en este establecimiento "tan necesario para la ilustración de la juventud".¹⁷

Había casos especiales en los cuales se requería de un mayor acompañamiento y apoyo oficial. Así sucedió con la ciudad de Pore, capital de la provincia de Casanare, a donde se destinaron de los fondos públicos nacionales un total de 300 pesos para el sostenimiento de la cátedra de gramática castellana, latina y principios de retórica. Esta contribución se oficializó en atención a la escasez de recursos en aquella provincia y en recompensa por haber defendido sus ciudadanos la causa independentista.¹⁸

Siendo tan limitado el alcance de las finanzas públicas, las donaciones de particulares se constituyeron en un buen alivio para enfrentar los retos de implementación de los colegios.¹⁹ Este tipo de aportes se concentró no sólo en la adecuación de las sedes y en el sostenimiento de la estructura administrativa sino también benefició de manera directa a los alumnos.

Con bastante beneplácito acogieron el gobierno central y los gobiernos regionales este tipo de contribuciones que, además, fueron difundidas por la prensa de la época con el fin

¹⁷ *Gaceta de Cartagena*, 30 de julio de 1825, p. 4.

¹⁸ *Gaceta de Colombia*, 5 de febrero de 1826, p. 1.

¹⁹ De manera más frecuente, se organizaron donaciones para el fomento de las escuelas lancasterianas. Véase, por ejemplo, la convocatoria que en tal sentido efectuaron las autoridades de la villa de Medellín en septiembre de 1821. ACN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 107/ 607r-610v, Medellín.

Cuadro 1
Fuentes de financiación para el funcionamiento de los colegios
de la República de Colombia, 1822-1827

<i>Colegio</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Fuentes de financiación</i>	<i>Pensión anual por alumno</i>
Colegio de Boyacá	Tunja	Las rentas señaladas en el artículo 42 de la ley del 16 de julio de 1821. Los recursos oficiales girados a las escuelas y cátedras establecidas por los conventos. Sobrante rentas de los conventos suprimidos.	80 pesos
Colegio de Antioquia	Medellín	Sobrante rentas de los conventos suprimidos. Los fondos impuestos por la villa para la antigua cátedra de gramática. 500 pesos de las rentas de los sobrantes de los resguardos.	125 pesos
Colegio de San Simón	Ibagué	58,000 pesos de capitales de los conventos suprimidos de la provincia de Mariquita. 900 pesos de los resguardos de las provincias de Neiva y Mariquita.	100 pesos
Colegio de Santa Librada	Cali	Bienes de los conventos suprimidos de San Agustín, Santo Domingo y la Merced. Los fondos aplicados por la ley del 28 de julio de 1821.	100 pesos
Colegio de Pamplona	Pamplona	Rentas asignadas por el obispo de Mérida. Las rentas de los conventos suprimidos.	80 pesos
Colegio de Santa Marta	Santa Marta	Las rentas del antiguo colegio seminario. Las rentas de los conventos suprimidos de San Francisco y Santo Domingo.	-
Colegio de San José de Guanentá	San Gil	El sobrante de las rentas del suprimido convento de Vélez. La fundación particular de la familia Meléndez Valdés y la donación del presbítero Francisco José Otero. Auxilio del gobierno de 8.000 pesos de rentas de capellanías.	64 pesos
Colegio de Cartagena de Colombia	Cartagena	Las rentas aplicadas al antiguo colegio seminario de la ciudad Las fundaciones que Manuel José Vega realizara a favor del colegio. Las rentas de los conventos suprimidos.	125 pesos
Colegio de Mompós	Mompós	Las fundaciones existentes para la educación pública y para el antiguo colegio. Bienes y rentas pertenecientes a los conventos suprimidos.	100 pesos

Cuadro 1. (continuación)

Colegio	Ciudad	Fuentes de financiación	Pensión anual por alumno
Colegio del Socorro	Socorro	Las rentas asignadas anteriormente a las cátedras de filosofía ya existentes. 14,320 pesos donados por algunos ciudadanos. Las demás donaciones que hicieren los vecinos del cantón. 16,400 pesos de créditos contra la República.	64 pesos
Colegio de Pasto	Pasto	Las rentas de los conventos suprimidos, las rentas existentes en la ciudad para la enseñanza pública. Las cuadras que por gestión del cabildo fueron adjudicadas al convento de predicadores con la obligación de enseñar gramática latina a los jóvenes. Los productos de las haciendas Panamá, según lo había determinado el Libertador Simón Bolívar.	Cantidad a ser fijada por el intendente

Fuentes: *Gaceta de Colombia*, núms. 34, 54, 63, 76, 77, 105, 137, 162, 171, 225, 296.

de persuadir a más ciudadanos a sumarse a esta cruzada por la causa de la educación pública. No obstante, cabe aclarar que no fue precisamente el espíritu espontáneo de solidaridad el motivo central que impulsó siempre a realizar este tipo de contribuciones pues, en la práctica, pudo existir la amenaza de ser señalado por las autoridades como indiferente frente a los proyectos estatales educativos o también pudo influir el interés particular por lograr alguna prerrogativa o beneficio a cambio de la donación.

Particularmente, los integrantes del clero secular habían sido muy generosos con la fundación de las escuelas de primeras letras y tampoco fueron apáticos frente al desafío de expandir el número de colegios en la República.

El 3 de diciembre de 1823 el obispo de Popayán, Salvador Jiménez de Enciso, aportó 1,200 pesos para el colegio seminario de esta ciudad con el fin de garantizar un auxilio mensual a los estudiantes y para otra clase de gastos como la compra de las velas de los faroles.²⁰

En agosto de 1825, Manuel Santos Escobar, maestrescuela de la catedral de la ciudad de Popayán, expresó su voluntad de donar los 1,748 pesos que el tesoro público le debía por concepto de los diezmos de la provincia de Antioquia. Su intención era que estos recursos se dividieran paritariamente entre el Estado, la catedral en la que desempeñaba su labor pastoral y el colegio de Medellín.²¹

Siguiendo al pie de la letra los designios del religioso Antonio Paniagua, su colega y albacea testamentario Juan Agustín Matallana destinó en diciembre de 1825 algunos recursos

²⁰ *Gaceta de Colombia*, 27 de diciembre de 1823, p. 1.

²¹ *Gaceta de Colombia*, 21 de agosto de 1825, p. 4.

para la fundación de una casa de estudios en la villa de Chiquinquirá, de acuerdo con lo estipulado en la escritura pública suscrita doce años atrás. Con estos dineros sería cubierto el sueldo de los catedráticos. El gobierno nacional, el cabildo y el vecindario recibieron con satisfacción esta ayuda económica.²²

Ante la insuficiencia de fondos para el sostenimiento de los colegios Boyacá y San José de Guanentá, a mediados de 1825 el intendente del Departamento recurrió a la generosidad de los curas parroquiales asignándole a cada uno de ellos una cuota según sus posibilidades. A ellos se les prometió que su gesto de solidaridad sería publicado en el periódico *El Constitucional de Boyacá* como testimonio de su “[...] patriotismo y amor a la ilustración de la juventud en que reposan las mejoras esperanzas de Colombia”.²³ En efecto, a través de este semanario se puede verificar la buena acogida que suscitó esta campaña empezando por el cura de Ramiriquí, Fray Francisco Antonio Florido con una cuota de 25 pesos, comprometiéndose asimismo con la donación de 50 pesos anuales y 100 más para premiar a los estudiantes en los certámenes académicos. Fue resaltada también la generosidad del cura de Sutatenza, cuyo aporte fue de 25 pesos, es decir, nueve pesos más por encima de lo que la Intendencia le había asignado, además de lo cual se ofreció a entregar 25 pesos cada año.²⁴

Con bastante frecuencia, los gobernantes hacían llamados especiales al vecindario para que se sumara al proyecto de fomentar la educación pública poniendo siempre de presente de que ese sería un gran incentivo para el progreso de la naciente República.

No obstante, las guerras por la independencia habían dejado secuelas reflejadas en el deterioro de las condiciones sociales y económicas. Las sucesivas contribuciones exigidas por los jefes civiles y militares tanto del bando español como del bando patriota, las ayudas en especie para el sostenimiento del pie de fuerza, los impuestos al patrimonio, el reclutamiento masivo y el abandono de las faenas productivas, fueron condicionantes que minaron paulatinamente la economía de los vecinos. Pero aun así se observaron grandes esfuerzos por apoyar el proyecto educativo en marcha.

Como bien se había dicho, el gobierno nacional aprobó la fundación del colegio en la villa del Socorro pero con el compromiso de que su vecindario pudiese reunir 14,000 pesos. En desarrollo de este acuerdo, el cabildo dictó un acuerdo el 17 de septiembre de 1824, mediante el cual comisionó a los regidores Luis Niño y Juan Nepomuceno Berbeo para que intimaran a los curas párrocos, jueces y vecinos de todo el cantón a fin de que realizaran sus donaciones, correspondientes a lo que el Estado les debía por cuestiones de empréstito. En efecto, a principios del año siguiente los pueblos de Chima, Simacota, Hato, Palmar, Oiba,

²² *Gaceta de Colombia*, 5 de febrero de 1826, p. 1.

²³ *El Constitucional de Boyacá*, 29 de julio de 1825, p. 7.

²⁴ *El Constitucional de Boyacá*, 5 de agosto de 1825, p. 14.

Cunacua, Confinés, Guapotá, Páramo y Palmas del Socorro respondieron con creces a las expectativas (Rodríguez, 1963: 661-665).

En cifras globales, los habitantes del Socorro y de las parroquias de su cantón cedieron a favor de la educación pública la cantidad de 6,450 pesos que les adeudaba la República por el empréstito que en 1821 decretó el Congreso Constituyente. En total, se pudieron recolectar 16 400 pesos como producto de las donaciones correspondientes a varias acreencias pendientes con el Estado. Adicional a esto, se contó con la suma de 14,320 pesos gracias a las "patrióticas y generosas" donaciones de los ciudadanos Luis Niño, Antonio Mejía, José Antonio Arenas, Juan Ramón Durán y otros vecinos del cantón.²⁵

Teniendo recogida más del doble de la suma fijada por el gobierno central, el cabildo envió los documentos respectivos que demostraban rentas suficientes para el sostenimiento del colegio y, en consecuencia, el 15 de enero de 1826 se aprobó la fundación.²⁶ Además de este tipo de donaciones, en un inventario efectuado el 19 de enero de 1832, se halló entre los papeles del archivo del colegio un expediente relativo a un esclavo que había sido donado a la institución (Rodríguez, 1963: 691).

En 1825 el colegio de San José de Guanentá se había favorecido también de una donación, esta vez de 16 000 reses que los vecinos de las localidades de San Gil, Mogotes, Onzaga, Petaquero, Curití y el Valle cedieron de lo que el Estado republicano les adeudaba por préstamos tramitados durante la época de la revolución.²⁷

En febrero de ese mismo año, los vecinos de las poblaciones de Vélez, Güepsa, La Paz, San Benito, Togüi, San José de Pare y Chitaraque, cedieron también el empréstito que tenían con el gobierno desde los tiempos de la Independencia para destinarlo al sostenimiento de la casa de educación en la ciudad de Vélez (Báez, 1950, xvii: 417-431).

Otra modalidad de aporte comunitario fue la de los herederos del finado Ignacio García Amado, quienes entregaron al cabildo de la villa del Socorro una casa de tapia y teja ubicada en una calle central, con el fin de que se destinara al colegio local. La propiedad finalmente fue vendida el 1º de agosto de 1825 al ciudadano Alberto Céspedes por valor de 320 pesos (Báez, 1950, xviii: 243).

La adecuación de las sedes

La consecución de las sedes para los colegios fue un reto que requirió de mancomunados esfuerzos económicos pues había que disponer de una edificación amplia que permitiera el alojamiento de los estudiantes internos y, en algunos casos, de un aula para los niños de la

²⁵ *Gaceta de Colombia*, 18 de diciembre de 1825, p. 2.

²⁶ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 123/156r, Socorro.

²⁷ *Gaceta de Colombia*, 7 de agosto de 1825, p. 1.

escuela lancasteriana, de acuerdo a lo estipulado por la ley. Así pues, la adquisición de las sedes se constituyó en una preocupación central por los crecidos costos que ese propósito acarrearía.

La mayoría de los colegios recién creados por decreto se establecieron donde antes funcionaban los antiguos colegios seminarios y, por ser muchas de estas construcciones antiguas, requirieron de una refacción y de algunas adecuaciones urgentes para ser habilitadas.

Éste fue el parte de satisfacción dado por el asesor del intendente de Boyacá sobre los arreglos efectuados en 1822 en los diferentes espacios de la sede del colegio de esta provincia:

[...] quien hubiese visto lo que antes era hospital de Tunja, y ahora es colegio de Boyacá, no podrá menos que admirar el celo, actividad, y muy singular cuidado que tuvo el señor intendente propietario en dirigir personalmente, y a veces con sus propias manos, o por medio del patriota Luis Caicedo, una composición, que en las presentes circunstancias debe calificarse de ingeniosa, acelerada y económica. Sin riesgo de ser desmentido, puede asegurarse que en el colegio hay habitación cómoda y decente para cien colegiales; piezas grandes y tal vez sumamente espaciosas para el rector, vicerrector, pasante y capellán; una sala de 150 varas cuadradas para las funciones literarias privadas; otra para librería, otra para secretaría, y otra, en fin, suficiente para la escuela lancasteriana. El comedor o refectorio, la capilla interior y los salones para las aulas de gramática y filosofía son correspondientes al tamaño del edificio.²⁸

En mayo de 1820, el vicepresidente Santander propuso que el edificio colonial donde funcionaba la casa de la moneda en la provincia de Antioquia, que en ese momento no ofrecía ningún servicio, fuera destinado a colegio (Cortázar, 1956, III: 134). Al final se pensó que lo mejor era arreglar las instalaciones del antiguo colegio seminario de la villa de Medellín, el cual mostraba un estado de ruina y abandono: ni siquiera tenía puertas, ni ventanas ni cerraduras.²⁹ En vista de tan deplorable situación, el gobierno provincial decidió organizar en 1822 una colecta, ya que las arcas oficiales se hallaban exhaustas. Se creó inicialmente una junta de vecinos en Medellín pero la convocatoria se multiplicó en toda la provincia, vinculándose un total de 122 ciudadanos con aportes individuales que oscilaban entre 1 real y 200 pesos para un gran recaudo de 1,732 pesos.

Fue resaltado de manera especial el "patriotismo" de José María Uribe por haber sido el mayor donante pese a que ni siquiera tenía hijos. De igual manera, se exaltó al gobernador Francisco Urdaneta quien, sin ser oriundo de esa provincia, fue el primero en dar ejemplo con una cuantiosa contribución.³⁰

²⁸ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 108/730r, Tunja.

²⁹ *El Eco*, 4 de mayo de 1823, p. 205.

³⁰ *El Eco*, 6 de octubre de 1822, p. 88.

De la ciudad de Santa Fe de Antioquia aportaron 29 pesos y seis reales en cabeza del alcalde de primer voto Francisco Londoño.³¹ Entre los donantes de la ciudad de Rionegro, el señor Pedro Sáenz mereció una felicitación especial del intendente de Cundinamarca Estanislao Vergara no sólo por contribuir con dinero sino además por entregar algunos recursos para costear la cátedra de filosofía.³² Del cantón de Marinilla fueron registrados 16 pesos aportados por cinco ciudadanos encabezados por el presbítero Jorge Ramón de Posada.³³

Otras personas cooperaron con mano de obra como fue el caso de Joaquín Gómez quien ofreció el trabajo de un peón por dos semanas y otros siete participaron directamente en su condición de maestros de pintura y carpintería.³⁴

El clero tampoco fue ajeno a la convocatoria y este fue el balance de su contribución (véase cuadro 2).

De este listado se destacó la generosidad del presbítero Manuel Rodríguez Obeso, con más de 100 pesos,³⁵ pese a que era un eclesiástico incongruo y sin bienes de fortuna.

El edificio del colegio de San José de Guanentá se levantó con el apoyo del vecindario y el constante impulso del rector, el presbítero Francisco José Otero. En medio de su pobreza, labriegos, jornaleros y gentes del común dieron muestras de solidaridad con el concurso de su fuerza laboral y limosnas que iban desde una mula hasta arrobas de carne, cal y servicio de acarreo de vigas (Arias, 1943: 25).³⁶

La casa del hospicio de capuchinos, adjudicada como sede para el colegio de la villa del Socorro, debió ser objeto de delicadas reparaciones desde 1823 cuando se pensó establecer allí una casa de estudios con autorización para crear una cátedra de filosofía. En ese momento la edificación funcionaba como hospital militar y se planteó la necesidad de destinar una partida inicial de 1.000 pesos para reparaciones urgentes. El cambio de uso implicaba desde luego reformar las estrechas y oscuras habitaciones del antiguo convento, razón por la cual había que ampliarlas y extender más sus ventanas para que cumplieran con las condiciones adecuadas para el trabajo académico.³⁷

Mucho más entrabado resultó el proceso de refacción del antiguo colegio seminario de Mompós que requirió de la generosa donación del ciudadano Pedro Pinillos y de recursos asignados por el gobierno. Una vez culminados estos trabajos, se dio apertura al establecimiento educativo.³⁸

³¹ *El Eco*, 12 de enero de 1823, p. 142.

³² *El Eco*, 16 de febrero de 1823, p. 160.

³³ *El Eco*, 23 de febrero de 1823, p. 166.

³⁴ *El Eco*, 13 de octubre de 1822, p. 92.

³⁵ Este monto correspondía a una gran donación si se tiene en cuenta que el salario promedio anual de un cate-drático de colegio fluctuaba entre 250 y 400 pesos.

³⁶ *Gaceta de Colombia*, 5 de diciembre de 1824, p. 2.

³⁷ ACN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 108/550r-560r, Socorro.

³⁸ *Gaceta de Colombia*, 11 de diciembre de 1825, p. 3.

Cuadro 2
Lista de los eclesiásticos que en 1822 contribuyeron
con la obra del colegio de Antioquia

<i>Cantón</i>	<i>Eclesiástico</i>	<i>Donación</i>
Medellín	Vicario superintendente José Nicolás Benítez	16 pesos
	Presbítero Alberto María de la Calle	10 pesos
	Presbítero José Ignacio Restrepo	8 pesos
	Cura párroco Francisco de Paula Benítez	16 pesos
	Presbítero José Salvador Yepes	8 pesos
	Presbítero Manuel Rodríguez Obeso	95 pesos de contado y 25 a cuatro o seis meses
	Cura de Titiribí, José Miguel Vélez	10 pesos
	Presbítero José Antonio Naranjo	2 pesos
	Capellán del hospital, fray Marcelino Trujillo	1 peso
Antioquia	Vicario presbítero Vicente Mauricio de Lora	2 pesos
	Cura párroco José María Herrera	2 pesos
	Presbítero José Sarrasola	1 peso
	Fray Pedro Lara, cura de San Jerónimo	1 peso
	Presbítero José Pereyra	1 peso
	Presbítero José María Restrepo, cura de Buriticá	1 peso
Rionegro	Vicario José Félix Mejía	10 pesos
	Presbítero Miguel de la Calle	5 pesos
	Presbítero Juan José Rojas	4 pesos
	Presbítero Félix Jaramillo	5 pesos
	Presbítero Cecilio Salazar	2 pesos
Total		138 pesos

Fuente: *El Eco*, 26 de enero de 1823, p. 148.

Por mandato oficial fechado en noviembre de 1824, el antiguo seminario de Cartagena fue convertido en colegio pero se decidió que la vieja edificación no servía para este propósito. Por lo tanto, se dispuso que la nueva sede sería el convento suprimido de San Agustín mientras que la vieja edificación debía arrendarse o venderse y su renta destinada al establecimiento del nuevo colegio (López, 1990b: 216).

El convento de Santo Domingo, sede del colegio de Santa Marta, había padecido innumerables daños por haber sido sede del hospital de las tropas que guarnecían la plaza durante las guerras de independencia.³⁹ En 1825, en las páginas del periódico *El Observador Samario*, se criticó el estado lamentable en que se hallaba este antiguo seminario, con el agravante de que carecía de la comodidad necesaria. La mayor parte de sus habitaciones permanecían ocupadas por personas ajenas al objetivo de esta edificación.⁴⁰

A los inconvenientes económicos ya referidos, se sumaron algunos problemas que ponían en duda la transparencia del proceso de adquisición y reparación de las sedes. De ese tenor fue la denuncia publicada en la prensa local de Cartagena sobre la orden del gobierno central de vender o arrendar el antiguo colegio para con su producto refaccionar otro de mayor capacidad. La preocupación radicaba en que al parecer la Intendencia había accedido a las pretensiones de un hombre prestante de la ciudad que supo aprovechar sus buenas relaciones y acercamientos políticos para que se le adjudicara este predio como forma de pago por los haberes militares que el Estado le adeudaba. A fin de evitar desmedro en los recursos oficiales, el denunciante exigió al gobierno que la venta se formalizara mediante la modalidad de subasta pública, con previo avalúo y condiciones claras a la hora de verificar el pago.⁴¹

Los afanes de la sustentabilidad financiera

Pensar en cómo conseguir los recursos imprescindibles para el establecimiento de los colegios era apenas el comienzo de un gran reto que implicaba también reflexionar en cómo se sostendrían estas instituciones en los años venideros. En estos casos, lo que se observa es que el gobierno nacional mantuvo su papel de control y acompañamiento pero cedió buena parte de la responsabilidad financiera a los gobiernos provinciales, los cuales debían buscar fórmulas de autonomía económica y de gestión de recursos. Desde luego, los tropiezos económicos fueron muy comunes y entorpecieron el desarrollo de las actividades académicas.

Pocas semanas después de haber inaugurado sus clases, el colegio de Antioquia sufrió serios aprietos financieros pues debieron clausurarse las cátedras de los preceptores de primeras letras y gramática por atraso reiterado en sus sueldos. Como solución inmediata a esta problemática y, en vista de que el espacio que ocupaba el colegio convento era demasiado amplio, el rector José María Uribe Mondragón recibió el aval del gobierno central para vender el área que aún no se había edificado y que correspondía a lo que décadas más tarde sería la Universidad de Antioquia. Sin embargo, en ese momento no resultaron postores a la subasta.

³⁹ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 109/563v, Santa Marta.

⁴⁰ *Gaceta de Cartagena*, 3 de septiembre de 1825, p. 4.

⁴¹ *Gaceta de Cartagena*, 29 de enero de 1825, p. 4.

Al año siguiente, el gobernador Francisco Urdaneta solicitó autorización para retirar el noveno y medio de los diezmos de algunos cantones y, además, las capellanías vacantes pertenecientes al cura Juan Manuel García Tejada pero el general Santander objetó estas peticiones e instó a las autoridades provinciales a explorar otras fórmulas de alivio a su alcance.

El panorama económico para 1825 seguía siendo desolador. Por tal motivo, el gobernador Urdaneta no tuvo más remedio que recurrir a recortes en el gasto y por ello decidió que por algún tiempo no se proveyeran los puestos de pasante y capellán. Entre tanto, el ministro del interior José Manuel Restrepo exhortó al obispo de Popayán para que cediese todo o parte de lo que le correspondía al seminario conciliar de esta provincia para destinarlo a la educación pública. En atención a esta inquietud, el prelado respondió positivamente comprometiéndose a entregar 300 pesos cada año, recursos que saldrían de los diezmos de la provincia (Robledo, 1923: 33-36).

La situación del colegio de Boyacá a finales de noviembre de 1823 era realmente crítica:

[...] destrozado el edificio del colegio, sin agua, el lugar común metidísimo, ha sido indispensable refaccionarlo, poner el agua corriente y aunque se halla en disposición de abrirse, no hay dinero en cajas, no hay vicerrector, no hay cocineras, los inquilinos del colegio se hallan insolventes y el poco dinero que se recoge apenas basta para pagar la escuela y catedráticos que desde septiembre y octubre han abierto y están corrientes sus clases respectivas.⁴²

Los fondos no alcanzaban para pagar vicerrector, pasante ni capellán. El rector se sentía incapaz de atender las funciones administrativas y de recaudo y, al mismo tiempo, impartir orden y disciplina a los estudiantes. Por sugerencia suya, se escogió al Padre Andrés María Gallo para que cumpliera simultáneamente las funciones de las tres vacantes.

Ante los reiterados desórdenes y la falta de control, una madre desesperada decidió llevar su hijo para la casa para que viviera allí y asistiera al colegio sólo para recibir las clases, a lo cual se opuso el rector. El gobierno central intervino en este caso respetando la decisión de la mujer pero solo hasta cuando se terminara de establecer completamente la estructura directiva del colegio.⁴³

Hacia 1825 los recursos disponibles sólo alcanzaban para cancelar el sueldo de 500 pesos para el profesor de la escuela de primeras letras y 200 pesos de gastos anuales, pero no había cómo pagar a los cuatro catedráticos del colegio ni a las directivas del plantel. La situación se tornaba más incierta por el hecho de que José María Ramírez, el anterior rector, no había entregado libros de cuentas y por ello era imposible reconstruir el estado de los

⁴² AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 108/753v, Tunja.

⁴³ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 108/757v-758r, Tunja.

pagos efectuados por los padres de familia para la manutención de sus hijos “[...] que en el día es excesiva por la suma carestía y precios subidos de todos los comestibles”, gastos que al mes llegaban a los 88 pesos por los nueve internos existentes en ese momento. El déficit se había acentuado aún más al haberse rebajado la pensión anual por alumno de 80 a 64 pesos. Tampoco había cómo sufragar los gastos extraordinarios en reparos y limpieza de la vieja edificación. En su respuesta, el secretario de Interior José Manuel Restrepo prometió colaborar con el propósito de lograr una reestructuración y aumento de las rentas fijas de la institución⁴⁴. Al año siguiente, el colegio debió cerrar temporalmente y en 1831 de nuevo el déficit conllevó a un nuevo cese de actividades académicas.⁴⁵

Para octubre de 1827, estas eran las fuentes de financiación con las que disponía el colegio de San José de Guanentá en momentos en que contaba con 11 estudiantes en la clase de derecho, 38 en filosofía y 48 en latinidad, para un total de 97 alumnos (véase cuadro 3).

En julio de 1828 se dictó orden para restablecer los conventos suprimidos, pero los que ya habían sido convertidos en centros de educación pública debían continuar cumpliendo esa misión.⁴⁶ Esta medida oficial se convirtió en un nuevo motivo de preocupación e incertidumbre económica para los colegios. De manera inmediata, la noticia suscitó una andanada de cartas de vecinos y autoridades locales en las que se planteaba la importancia de no interrumpir las actividades curriculares y de no truncar la educación de sus hijos. Un ejemplo de este clamor generalizado fue el de la municipalidad del cantón de Santa Rosa, en relación con el futuro del colegio de Boyacá.⁴⁷

Cuadro 3
Rentas del colegio de San José de Guanentá en 1827

<i>Rentas</i>	<i>Valor</i>
Aportes del cabildo	1,500 pesos
Réditos de las capellanías adjudicadas al colegio	1,600 pesos
Producto de los 6,000 pesos de la fundación de un aula de filosofía y de los recursos cedidos por el pueblo de empréstitos adquiridos con el Estado	1,000 pesos
Réditos anuales de los bienes adjudicados por el gobierno	700 pesos
Donaciones particulares para financiamiento de becas	450 pesos
Total	5,250 pesos

Fuente: AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 106/729r.

⁴⁴ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 106/276r-277r, Tunja.

⁴⁵ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 108/607r-608r, Tunja.

⁴⁶ *Gaceta de Colombia*, 24 de julio de 1828, p. 1.

⁴⁷ AGN, *Ministerio de Instrucción Pública*, 109/143v-147v, Tunja.

Reflexiones finales

En los primeros años de Colombia como nación independiente, los dirigentes republicanos concibieron la educación como un factor de cohesión y unidad política en torno a instituciones recientemente constituidas con base en los principios liberales (Echeverri, 1984: 27–28).

El gobierno central buscó legitimarse a nivel provincial a través de la iniciativa de fundar escuelas y colegios como mecanismo para acceder al progreso y la felicidad. Envío con ello un mensaje de unidad clave en este proceso de formación nacional, todo esto bajo el constante estímulo del sentimiento patriótico.

Fue claro, además, el interés del Estado republicano en plantear su disposición de establecer una participación y una vigilancia más directa en los colegios, los cuales desde tiempo atrás habían recibido gran influencia de la Iglesia. A pesar de esto, tanto el clero secular como el clero regular siguieron manteniendo un papel de liderazgo en este proceso y brindaron además un invaluable apoyo económico.

Los ambiciosos planes en cobertura de colegios se tropezaron con un ambiente hostil signado por la crisis económica, el déficit fiscal y la tensión político–militar en medio de una frágil y fluctuante estructura administrativa. Era evidente que este nivel educativo estaba muy lejos de superar los índices de expansión alcanzados por las escuelas elementales.

Las escasas posibilidades que ofrecían los limitados fondos del gobierno central conllevaron a las autoridades regionales a tener que ingeniarse nuevas y variadas fórmulas de financiación, lo cual implicó un apoyo y un compromiso más activo por parte de la comunidad y de las instancias de gobierno a escala local.

Aun con todas las dificultades y el reducido grupo de estudiantes matriculados, era indudable que a nivel regional habían quedado instituidas nuevas opciones de acceso a la educación pública que de alguna manera ofrecieron oportunidades de ascenso socio–económico ya no anclado en los títulos de nobleza, el color de piel u otros privilegios heredados sino en los méritos académicos.

Vale rescatar el liderazgo del vicepresidente Santander, quien de manera insistente se preocupó por sacar adelante propuestas dirigidas a lograr una mayor cobertura en materia educativa. En igual sentido, debe resaltarse el papel asumido por la prensa no sólo de carácter oficial sino también de otros sectores de opinión, tanto de la capital como a nivel provincial, convirtiéndose estos medios en constantes voceros de los progresos educativos y, al mismo tiempo, en espacios a través de los cuales se lanzaron serias críticas y recomendaciones en el propósito por tener una política educativa más eficiente.

Incluso cuando en los años posteriores estaban ya despejados los temores de la amenaza política a la independencia política alcanzada, eso no se vio traducido en un mayor fomento de la educación pública.

Hacia 1832 fue creado el colegio de Vélez y una casa de educación en la ciudad de Cúcuta.⁴⁸ Durante su mandato presidencial (1832-1837), el general Santander instaló nuevos colegios, reformó los antiguos y reabrió algunos que estaban inactivos. En cifras globales, hacia 1836 había en Colombia veinte colegios para varones, dos para mujeres y seis casas de educación (Ahern, 1991: 61-62).

Después de la gran obra educativa impulsada por Santander, el gobierno del presidente José Ignacio de Márquez realizó renovados esfuerzos con el fin de consolidar la educación pública. Bajo su mandato, se fundaron los colegios de Neiva y Cartago, además de lo cual creó nuevos cursos universitarios en los planteles ya establecidos (Calderón, 1991: 154-155).

Fuentes

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN), Bogotá, Colombia, Sección República. Fondos: Congreso, Ministerio de Instrucción Pública, Negocios Eclesiásticos.

Documentos

Acuerdos del Consejo de Gobierno de la República de Colombia (1988), t. II, Biblioteca de la Presidencia de la República, Bogotá.

Ley Fundamental de la República de Colombia (1819), [s.n.], Bogotá.

Hemerografía

El Constitucional de Boyacá (1825), En la Imprenta del Departamento de Boyacá por Joaquín Bernardo Moreno, Tunja.

El Eco de Antioquia (1822-1824), En la Imprenta del Gobierno por Manuel María Viller-Calderón, Medellín.

Gaceta de Cartagena de Colombia (1825), Imprenta del Gobierno por Juan Antonio Calvo, Cartagena.

Gaceta de Colombia (1822-1827), Imprenta de Espinosa, Bogotá.

Gaceta de la ciudad de Bogotá, capital de la República de Colombia (1821), Imprenta del Estado por Nicomedes Lora, Bogotá.

Gaceta de la Nueva Granada (1832), Impreso por J. Al Cualla, Bogotá.

Bibliografía

Aguilar Broughton, Renato (1999), "Economía y Educación", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 95-101.

⁴⁸ *Gaceta de la Nueva Granada*, núm. 52, 1832, p. 1.

- Ahern, Evelyn (1991), "El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 22-23, pp. 5-88.
- Arias, Juan de Dios (1943), *Colegio de San José de Guanentá. Reseña histórica*, Bucaramanga, Editorial Gómez & Páez.
- Ariza, Alberto (1966), *El convento del Santo Ecce-homo*, Bogotá, Cooperativa Nacional de Artes Gráficas.
- Báez, fray Enrique (1950), *La Orden Dominicana en Colombia*, t. xvii y xviii, obra inédita, Paipa.
- Bushnell, David (1985), *El Régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores.
- Calderón, Camilo (ed.) (1991), *Gran Enciclopedia de Colombia*, t. 2 *Historia*, Bogotá, Círculo de Lectores.
- Constitución (1821), *Constitución de la República de Colombia*, Rosario de Cúcuta, Bruno Espinosa, Impresor del Gobierno General.
- Cortázar, Roberto (comp.). (1956), *Cartas y mensajes del General Francisco de Paula Santander*, 10 vols., Bogotá, Academia Colombiana de Historia-Talleres Editoriales de Librería Voluntad.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (1984), *Proceso de constitución de la instrucción pública 1819-1835*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Guerrero Rincón, Amado Antonio (1997), *La Provincia de los Comuneros: orígenes de sus poblamientos urbanos*, Bucaramanga, Ediciones UIS.
- Gosselman, Carl August (1981), *Viaje por Colombia 1825 y 1826*, Bogotá, Ediciones del Banco de la República.
- Guichot Reina, Virginia (2006), "Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-51.
- Groot, José Manuel (1953), *Historia eclesiástica y civil de Nueva Granada*, t. IV, Bogotá, Editorial ABC.
- Hamilton, John Potter (1955), *Viajes por el interior de las provincias de Colombia*, t. II, Bogotá, Banco de la República.
- López Domínguez, Luis Horacio (comp.) (1990a), *Administraciones de Santander 1826-1827*, t. II, Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República.
- _____ (1990b), *Obra educativa de Santander 1819-1826*, t. I, Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República.
- Mollien, Gaspard-Théodore (1993), *Viaje por la República de Colombia en 1823*, Bogotá, Colcultura.
- Ocampo López, Javier et al. (1989), *Santander y el Congreso de 1824. Actas y Correspondencia. Senado*, vol. I. *Fundación para la Conmemoración del Bicentenario de Natalicio y el Sesquicentenario de la Muerte del General Francisco de Paula Santander*, Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República, Administración de Virgilio Barco.
- Pita Pico, Roger (2014), "Vicisitudes de un malogrado proyecto colonizador: la migración de familias del nororiente neogranadino a la provincia del Darién, 1783-1790", *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 19, núm. 1, pp. 79-107.
- Restrepo, José Manuel (1823), *Memoria que el secretario de Estado y del despacho del Interior presentó al Congreso de Colombia sobre los negocios de su Departamento*, Bogotá, Imprenta de Espinosa.
- _____ (1824), *Exposición que el Secretario de Estado del Despacho del Interior de la República de Colombia hizo al Congreso de 1824 sobre los negocios de su Departamento*, Bogotá, Imprenta de la República por Nicomedes Lora.
- _____ (1826), *Exposición que el Secretario de Estado del Despacho del Interior de la República de Colombia hizo al Congreso de 1826 sobre los negocios de su Departamento*, Bogotá, Imprenta Manuel M. Viller-Calderón.
- Restrepo, Vicente (1979), *Estudio sobre las minas de oro y plata en Colombia*, 5ª ed., Medellín, Faes.
- Ríos, Juvenal (1966), *Reseña histórica del Colegio Provincial de Pamplona en el sesquicentenario de su fundación*, Cúcuta, Imprenta Departamental de Cúcuta.

Robledo, Emilio (1923), *La Universidad de Antioquia 1822-1922*, Imprenta Oficial, Medellín.

Rodríguez Plata, Horacio (1963), *La antigua provincia del Socorro, y la Independencia*, Bogotá, Biblioteca de Historia Nacional.

Thibaud, Clément (2003), *República en armas. Los ejércitos bolivarianos en la guerra de Independencia en Colombia y Venezuela*, Bogotá, Planeta-Ifea.

ROGER PITA PICO. Director de la Biblioteca "Eduardo Santos" de la Academia Colombiana de Historia. Maestría en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Líneas de investigación: esclavitud, mestizaje, vida social, educación en el periodo colonial y en la Independencia de Colombia. Publicaciones recientes: (2013), "Nobleza y limpieza de sangre en el nororiente neogranadino, 1710-1810: entre la segregación y la amenaza étnica", *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 24, año XII, julio, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 16-43; (2013), "El consumo de bebidas embriagantes durante el proceso de Independencia de Colombia: aliento, festejo y conspiración", *Historia y Memoria*, núm. 7, julio-diciembre, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, pp. 227-268; (2013), "El trato a los negros y mulatos esclavos en el nororiente del Nuevo Reino de Granada durante el siglo XVIII. Testimonios de castigos y abusos", *Bibliographica Americana. Revista Interdisciplinaria de estudios coloniales*, núm. 9, Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Buenos Aires, Argentina, pp. 110-133; (2014), "Vicisitudes de un malogrado proyecto colonizador: la migración de familias del nororiente neogranadino a la provincia del Darién, 1783-1790", *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 19, núm.1, enero-junio, Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, pp. 79-108.

Recibido: 25 de agosto de 2014.

Aceptado: 6 de octubre de 2014.

Estado, educación e intervención psicopedagógica en la Ciudad de México en la primera mitad del siglo xx¹

State, Education and Psycho-Pedagogical
Intervention in Mexico City during
the First Half of the Twentieth Century

Antonio Padilla Arroyo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

apadilla@buzon.uaem.mx

antonin_19@yahoo.com.mx

Resumen

Este texto tiene el objetivo principal de identificar y examinar algunas de las razones por las cuales se transitó de lo que puede definirse como una "revolución antropológica", que pretendía impulsar una profunda transformación en todos los órdenes de la vida del país, al diseño de una estrategia de intervención psicopedagógica, lo cual significó delimitar un campo de estudio e intervención con el fin de garantizar el orden y control de amplios grupos de la sociedad mexicana por parte de las elites en el transcurso de la primera mitad del siglo xx. De esta manera, es posible reconocer líneas de ruptura y continuidad entre el antiguo régimen y el Estado posrevolucionario mexicano, en particular el compromiso social que surgió del pacto que representó el movimiento armado de 1910-1920 en relación con los mecanismos de control educativo y social.

Palabras clave: Estado, intervención psicopedagógica, instituciones de educación correctiva.

Abstract

This article identifies and examines the reasons for a transition in Mexican national policies from an 'anthropological revolution', which sought the deep transformation of the country, to a new strategy

¹ Este texto forma parte de una investigación más amplia titulada *Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005*, la cual cuenta con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), de México.

based on psycho-pedagogical intervention. The latter brought the definition of an expert field of study and intervention which sought to guarantee the control and order of certain social groups by an elite during the first half of the twentieth century. Continuity and change between the Ancien Régime and the postrevolutionary state are analysed, and special emphasis is given to the impact of the political pact emerging from the 1910–1920 armed revolution, and its social commitment, on social and educational control.

Keywords: *State, Psycho-Pedagogical Intervention, Correctional Schools*

Introducción

En México, después del movimiento armado revolucionario de 1910–1920, uno de los principales objetivos de las elites intelectuales y políticas fue incorporar a amplios sectores de la población a lo que se definía como el desarrollo y la cultura nacionales. Como parte del proceso de construcción del nuevo orden posrevolucionario, se diseñaron una serie de estrategias dirigidas a atender las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que se resumían en una profunda crisis en todos los órdenes de la vida del país. Para esto se trazó un ambicioso proyecto, cuyo objetivo central era la formación de un “nuevo hombre” y, por añadidura, de un nuevo “ser nacional”. Con éste sería posible resolver la grave y dolorosa realidad legada por el régimen porfirista y las secuelas del movimiento armado.

El proyecto consistió en trazar una política cultural y social para transformar los modos de vida que prevalecían en la sociedad mexicana, en particular en grupos sociales, en tanto que se juzgaba que estos eran fuente de ideas, valores, comportamientos y actitudes nocivas, antisociales, amorales y, en última instancia, criminales, lo que obstaculizaba forjar la identidad y la cultura nacionales.

Asimismo, el proyecto contenía una serie de acciones eugenésicas que impidieran o limitaran la reproducción social y biológica de esos grupos en tanto que se consideraban uno de los factores esenciales de la “degeneración” de la sociedad mexicana. De acuerdo con Beatriz Urías Horcasitas, en las décadas de 1920 a 1940 se delineó y delimitó un programa de “ingeniería social” que se sustentaba en dos vertientes. La primera, una revolución cultural que pretendía transformar la mentalidad de los individuos por medio de la elevación de su nivel educativo y sustituir las creencias religiosas por valores laicos con orientación patriótica y familiar. Una de las expresiones nítidas fue la escuela rural, la cual sería el eje de la gran mutación social y cultural (Vaughan, 2001: 26–27; 52–53).² La segunda, una “revolución

² Vaughan pone en duda que las tesis del darwinismo social hayan sido compartidas por “los educadores revolucionarios mexicanos” y, por lo tanto, del diseño de una ingeniería social. Es posible que esos educadores no las compartieran, aunque es evidente que comunidades científicas sí las incorporaron como parte del bagaje conceptual

antropológica”, cuyo pilar era el mestizaje y la erradicación de la herencia degenerada que operaba en todo el tejido social, según sus promotores. Este programa, en términos muy similares a lo que acontecía en el pensamiento social en Europa, retomó y amalgamó las ideas sobre las razas que se gestaron durante el siglo XIX, con elementos de la eugenesia y de la higiene mental. Para ello, se recuperaron tesis que sostenían diversas disciplinas e incipientes “comunidades científicas”, que en conjunto configuraron un bloque que contribuyó a la formación de una “ideología de la depuración racial”. Ambas *revoluciones* implicaban apuntalar una nueva relación política entre gobernantes y gobernados, que se basaría en la organización corporativa de las clases obrera y campesina y que fortalecería un nuevo nacionalismo y, por ende, al régimen político que lo encarnaba³ (Urías, 2007: 12-13; Stern, 2002: 294-295).

A este respecto, Urías disecciona ese bloque ideológico en los siguientes términos:

Los antropólogos cercanos a la esfera del poder promovieron una política indigenista de unidad racial. La sociología criminal, influida por las premisas de la teoría jurídica de la “defensa social”, hizo propuestas concretas para atajar la criminalidad considerando que se trataba de una tendencia innata en determinados individuos y grupos étnicos. Las políticas demográficas encararon el problema de la despoblación del país promoviendo la inmigración de individuos de raza blanca. Finalmente, los médicos y psiquiatras que adoptaron los supuestos de la eugenesia y la higiene mental establecieron un conjunto de medidas para controlar la reproducción de “indeseables”, entre los que quedaron incluidos los alcohólicos, los toxicómanos, los epilépticos, los enfermos mentales, los individuos aquejados de enfermedades venéreas o de desviaciones sexuales (Urías, 2007: 12-13).

El inicial impulso transformador de las elites fue modificándose hasta reducirse a una estrategia de intervención psicopedagógica. De esta manera, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las razones que explican la formulación de una política de intervención psicopedagógica? ¿Cuáles cambios conllevó este tránsito? ¿Cuáles fueron los

y metodológico que guiaba sus investigaciones y explicaciones acerca de las desviaciones y anomalías sociales y mentales que padecían grupos e individuos. Habría que preguntarse, en todo caso, si las comunidades científicas estaban más atentas y preocupadas por el mundo urbano más que por el mundo rural, además de que este rechazo se fue debilitando a la par que el impulso justiciero que dominaba la educación rural en las décadas de 1920 y 1930 (Vaughan, 2001: 53-55).

³ Tanto Alexandra Stern como Beatriz Urías sostienen posturas muy similares acerca de las disciplinas que sustentaban la teoría eugenésica y la influencia del herederismo en ésta: la psicología, la genética y la bacteriología. Los eugenistas mexicanos promovieron sus postulados para explicar tres elementos claves dentro de las prácticas culturales: sexualidad, maternidad e infancia. Estos ámbitos se consideraban primordiales en reproducción y la socialización de los ciudadanos y, por ende, en la construcción del Estado mexicano y en el rediseño de la nación mexicana (Urías, 2007: 12-13; Stern, 2002: 294-295).

desplazamientos en las representaciones y, por añadidura, en la conformación de las comunidades científicas?⁴

En estas mutaciones es posible identificar líneas de ruptura y continuidad entre el antiguo régimen y el Estado posrevolucionario mexicano, en particular entre la décadas de 1920 a 1940.

Estado mexicano y “revolución antropológica”

En las dos décadas siguientes que sucedieron a la fase más violenta de la revolución mexicana se fundaron o se reorganizaron un conjunto de instituciones de atención y protección social, incluidas las educativas, que se orientaron a mitigar los efectos más nocivos del movimiento revolucionario en distintas zonas del país, entre los que pueden mencionarse las epidemias que asolaron a amplias regiones del territorio nacional, la desorganización de las familias y de los grupos sociales y las fracciones políticas o las circunstancias de abandono u orfandad en la que quedaron hombres y mujeres, niños y niñas, a consecuencia de los enfrentamientos armados y de los movimientos y los desplazamientos geográficos en la búsqueda de zonas de mayor seguridad.⁵

Vale recordar que la situación social, económica y política en la que se encontraba el país fue especialmente delicada en el periodo de estudio, derivada del movimiento armado se agravó a causa de la gran depresión de finales de la década de los años de 1920. Tales factores forzaron a establecer alianzas políticas entre los diferentes grupos políticos para mejorar las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad mexicana, lo cual obligó a reflexionar en torno al significado y la naturaleza del Estado mexicano (Werner, 1994: 483-495; Meyer, 1999: 257 y ss). Al mismo tiempo, como intento ilustrar, el periodo en que se sitúa el trabajo fue definitorio no sólo para trazar los nuevos perfiles institucionales, sino para

⁴ Cabe destacar que en los últimos años ha habido un interés renovado por examinar la constitución de las disciplinas y las comunidades científicas, así como su influencia y sus relaciones entre el poder científico y el poder político, las cuales fueron especialmente importantes en la época de estudio. Alberto del Castillo señala que la conformación de estas comunidades y disciplinas científicas se fortaleció durante el periodo conocido como porfiriato (1876-1910-1911), lo cual se tradujo en un interés creciente por la infancia y la consolidación de instituciones de asistencia a la niñez, aunque no sólo por ella (Del Castillo, 2006: 70 y ss). Estas comunidades desempeñarían un papel fundamental en la comprensión y en el diseño del programa de “ingeniería social” concebida por las elites políticas y culturales.

⁵ Según cálculos de Werner, la población se redujo, entre 1910 y 1921, en 360 mil personas, esto es, pasó de 15.16 a 14.8 millones de habitantes debido a factores relacionados con el movimiento armado: emigración, enfermedades epidémicas y desnutrición (Werner, 1994: 528). De acuerdo con Marcial Avendaño, en el Distrito Federal la población urbana aumentó entre 1910 y 1921 del 11.7% al 14%, en números absolutos de 721 mil a 906 mil habitantes. Atribuye tal incremento a que miles de personas emigraron en busca de refugio y alimento en los años de mayor violencia social y política, lo que provocó hacinamiento y precarias condiciones de higiene (Marcial, 2004: 334). También puede consultarse (Aguilar y Meyer, 2008: 87-89; 123-125).

consolidar un saber que involucraba diversas disciplinas científicas y escolares y que había tenido sus primeros desarrollos en el siglo XIX, el cual tenía como centro de interés el estudio de la infancia y la familia (Padilla, 2009).

En este sentido, una de las tareas más ingentes fue garantizar la protección a la infancia y, por extensión, a la familia, por medio de iniciativas legales e institucionales. Con esta intención se promovieron una serie de reuniones de especialistas, así como de otros grupos y asociaciones sociales que, entre otras cosas, pretendían reformar y fundar instituciones cuya tarea primordial era procurar seguridad y asistencia (Padilla, 2008; Tiana, 2005).

Así, uno de los productos de sus cavilaciones fue un saber en torno a la infancia en general y la niñez anormal y delincuente, en particular, porque consideraba que este sector se hallaba en una situación social, educativa, económica y cultural precaria. Especialistas, reformadores y autoridades políticas coincidieron en que ésta era la expresión más evidente de lo que había que atender y resolver tanto por la política cultural como por la política eugenésica. De igual modo, sus reflexiones incluyeron a las instituciones que se ocuparían de brindar atención y salvaguarda hacia esos sectores. Una hipótesis que aquí se sostiene es que en la medida en que se avanzó en el conocimiento acerca de la infancia, se diseñaron o se adaptaron instrumentos para la obtención de información empírica y se privilegiaron ciertos saberes y ciertas comunidades científicas. Ya no se aspiró a una revolución antropológica que involucrara al conjunto de la sociedad mexicana, sino a modificar hábitos de grupos específicos y, dentro de estos, a ciertos individuos y grupos sociales por medio de una *intervención especializada*, en específico de campesinos, indígenas y pobres urbanos.⁶ Dicha intervención comprendió diversas facetas y acciones de las dependencias estatales tanto en el plano nacional como estatal o local. En 1922, el Departamento de Salubridad Pública emprendió campañas de propaganda y educación higiénicas que tenían el objetivo de persuadir a los habitantes del campo y la ciudad acerca de las ventajas que acompañaban la conservación de la salud asociándolas al bienestar de la patria y la formación de los ciudadanos. De hecho, el Estado mexicano vinculó, en gran medida, la inculcación y la modificación de los hábitos higiénicos a determinadas prácticas culturales. Las autoridades educativas y sanitarias consideraron que la indumentaria servía para identificar a los grupos sociales y raciales. Por ejemplo, el uso del pantalón se asociaba a los mestizos, con lo cual se acercaban al estilo de vida occidental, mientras que el calzón a los indígenas, lo que constituía un signo de atraso e incivilidad. La escuela fue un medio primordial para la promoción de la higiene, en particular, como de la

⁶ Por otra parte, el concepto de intervención psicopedagógica alude a la estrategia para la utilización de los saberes que permitan fijar los objetivos, los problemas a resolver, los cuales implican su análisis a profundidad, realizar las evaluaciones precisas del carácter, la magnitud y las posibilidades de los distintos elementos de que se dispone y las líneas de acción de los distintos instancias y poderes para desarrollar las estrategias. (Yarza, Alexander y Lorena Rodríguez, 2007: 11-116).

imposición de prácticas culturales en general. Si bien las autoridades no promovieron medidas expresas para propiciar nuevas formas de vestir, los maestros parecen haber desempeñado un papel fundamental en el abandono paulatino de cierta ropa (Acevedo, 2012: 134-135; 138-139; 144; 158-160).

En otras palabras, las mutaciones en la comprensión y explicación de los problemas sociales y culturales establecieron una distancia que media entre la fundación y los proyectos educativos y culturales que promovió la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, y las funciones que se le encomendaron al Departamento de Psicopedagogía e Higiene, dependencia de la propia SEP creada en 1925, entre el apoyo personal y comprometido del primer titular de esa secretaría, José Vasconcelos, y la reorientación de la tarea educativa de sus sucesores, José Manuel Puig Casauranc y Moisés Sáenz, con la introducción de la escuela racionalista y de la escuela para la acción.

Vasconcelos, inicialmente, promovió una intensa y completa política educativa y cultural que involucraba, entre otras cuestiones, campañas a nivel nacional de desfanatización religiosa, de higiene sexual y de combate al alcoholismo. Su política cultural también comprendió múltiples actividades como la difusión y edición masiva de libros clásicos, la fundación de instituciones culturales, entre ellas las misiones culturales, las "Casas de Pueblo", la escuela rural y las normales regionales, así como la educación media y superior. En contraste, Puig y Sáenz limitaron su influencia a la educación rural en su sentido más restringido y a favorecer la educación técnica (Urías, 2007: 16; Loyo, 1999: 126-152, 217-235, 255-280; Vásquez, 2000: 147-170).

De esta manera, se fortaleció una estrategia de intervención, la cual se hizo evidente en el cada vez mayor empleo de las instituciones educativas, culturales y científicas para el examen, diagnóstico y orientación a los sujetos que presentaban "desviaciones" sociales, psicológicas o morales. Así, el estudio estaría dirigido a identificarlos por medio de la aplicación de pruebas y test para que, con base en sus resultados, se aplicaran las medidas correctivas que demandaba su condición (Loyo, 1999: 228-229).

De la asistencia y la protección social a la educación correctiva

Las elites políticas concibieron, dentro del programa de "ingeniería social", algunas instituciones sociales, teniendo un interés particular, las de la beneficencia pública y privada, al concebirlas como un pilar en el proceso de regeneración social y de reconstrucción estatal. Con este objetivo, en noviembre de 1920, el Ejecutivo federal dio los primeros pasos para reorganizarlas porque afirmaba que tal como funcionaban no satisfacían la finalidad que

tenían encomendada. Así, su titular, Álvaro Obregón, envió al poder legislativo una iniciativa de ley que, entre otros aspectos, definía su objetivo que era el de "remediar las necesidades imperiosas de los desamparados", y estipulaba la creación de la Dirección de la Beneficencia Pública como una institución de Estado, la cual se encargaría de cumplir con ese objetivo. Dicha dirección estaría presidida por un consejo compuesto de seis personas (González Navarro, 1985: 170).

Cuatro años más tarde de haberse aprobado la iniciativa presidencial, se prescribieron las bases jurídicas para reorganizar todo su andamiaje institucional, introduciéndose una modificación sustancial: el término beneficencia fue sustituido por el de asistencia pública, hecho no menor, pues reconocía que ésta era un derecho social que el Estado tenía la obligación de garantizar, tal y como estaba consagrado en varios artículos de la Constitución de 1917. Esta definición suprimió el carácter de ayuda o socorro que se había mantenido en el marco del paradigma católico de la caridad y del espíritu laico de la filantropía. En este sentido, se establecieron disposiciones que tenían el propósito de alentar y organizar la beneficencia privada, que se estimaba muy importante debido a las funciones sociales que desempeñaba. En efecto, su importancia y su presencia tanto social como económica era notoria: en 1922, se calculaba que había un capital aproximado de 35 millones y medio de pesos invertido en asilos, colegios, hospitales, casas de estudiantes, montepíos, fundaciones de socorro y sociedades mutualistas, en los que se había asistido a un millón 200 mil personas. Dos años después, su patrimonio ascendía a 41 millones 200 mil pesos y patrocinaba 44 instituciones de beneficencia (González Navarro, 1985: 172).

Una muestra más del papel que las autoridades políticas le reconocían a la asistencia privada fue la colaboración del gobierno del Distrito Federal con la Asociación Mexicana Humanitaria, cuyo objetivo principal era la protección de los niños desvalidos, proporcionándoles "hogar a los que carecen de familia y que duermen en plazas, zaguanes, portales y calles de la ciudad y que no reciben ninguna educación que los prepare para la lucha diaria", además de la expedición de 25 credenciales a los socios del Rotary Club, quienes se encargarían de "hacer una exploración en los lugares indicados a efecto de llegar a conocer el número aproximado de los niños de que se trata y proceder, desde luego a ministrar los beneficios enumerados", así como disponer de la policía local para prestarlos auxilios que solicitaran los integrantes de dicha asociación privada (Gasca, 1923: 21).

En este contexto, en 1930, en un extenso y detallado estudio sociológico de la mendicidad en la Ciudad de México, Ramón Beteta, Jefe del Departamento de Acción Educativa, Eficiencia y Catastro Rurales del Departamento del Distrito Federal, por encargo del Presidente de la Junta Directiva de la Beneficencia Pública, Moisés Sáenz, concluyó:

[...] en épocas malas, los obreros, con frecuencia no tienen más alternativa que morir-se de hambre o vivir de la caridad pública. La mendicidad es la forma más común de la segunda de las posibilidades mencionadas. No todos los trabajadores, claro está, se vuelven mendigos en las épocas difíciles; pero hay muchos que no tienen otro remedio. No es entonces extraño que pasen de 10,000 las personas que viven en instituciones de beneficencia en la Ciudad de México (Beteta, 1931: 33).

De este modo, las reformas legales que crearon la asistencia pública y la privada ilustran el interés de las autoridades federales, estatales y municipales por la protección a los sectores sociales más desprotegidos, en especial a la infancia y a la familia. En específico, las autoridades del Distrito Federal se hicieron eco del programa de ingeniería social. Para éstas, la sociedad mexicana requería de una amplia y "verdadera labor reconstructiva en todos los ramos de la vida social". Las ideas que se esbozaron develan los alcances de la "revolución antropológica", primero, y de la intervención psicopedagógica, después.

La primera abarcaba, según sostenían las autoridades del Distrito Federal, atender los problemas sociales más acuciantes que afrontaba el país, entre los que señalaban "una más equitativa distribución de la tierra" y un mayor acceso a la educación pública, cuestiones que facilitarían "terminar para siempre con la injusticia que significó el hecho de que los beneficios de la cultura fueran un privilegio de los menos". Luego, aun cuando no estuvieran resueltos del todo, dirigir gran parte de los esfuerzos nacionales hacia la lucha contra el crimen y la delincuencia, la cual debía traducirse en una obra "legislativa y prácticamente en manifestaciones de técnica penal y correccional". De este modo, se garantizaría que el país se dirigiera hacia "un fin de progreso material y moral".

Por principio, dicha obra requería de amplios y pormenorizados estudios para averiguar, "con precisión científica", los factores sociales e individuales que determinaban esos problemas y para sustituir los "anticuados sistemas de prevención y represión". De ahí la urgencia de fomentar los estudios para profundizar en la comprensión de la ley penal, las prisiones y las prácticas preventivas y represivas, constituyéndose en un "amplio campo de experimentación". Una vez obtenido ese saber, era posible enfrentar el evidente fracaso del combate en contra de esos problemas (Gasca, 1923: 19).

En conformidad con esta idea, a iniciativa del gobernador del Distrito Federal, Celestino Gasca, se realizó el Primer Congreso Criminológico y Penitenciario mexicano, y que, según sus organizadores, era una pieza clave para la "labor reconstructiva" en todos los ramos de la vida social en México. Un breve repaso a los trabajos del congreso permite tener una imagen de las medidas que se propusieron y los cambios que implicaba esa labor, entre los cuales destacaban, el diseño de nuevos métodos de corrección, regeneración y aislamiento de los "elementos temibles" que desterraran la idea de que los reformatorios y los establecimientos penales eran

“montones de piedra y ladrillo”, cementerios “para hombres vivos” o “escuelas de crimen y vicio” (Gasca, 1923: 22-23).

La agenda que debatieron los congresistas cubría una gran cantidad de temas: interpretaciones acerca del crimen, organización judicial, legislación penal, asistencia pública y privada; diseño de nuevos espacios educativos, métodos y recursos para identificar, seleccionar a los débiles mentales y proponer modalidades de educación especial para niños abandonados y con hábitos antisociales; examen de las aportaciones de nuevas o renovadas disciplinas, como la antropología y la psicología y su influencia en los métodos pedagógicos; relaciones entre el régimen penitenciario y el nivel cultural y moral de las sociedad, así como la “liga estrecha” entre los recintos penales y los hospicios, las deficiencias de las instituciones y las prácticas policiales y sus efectos en la numerosa población penitenciaria. En su conjunto, se trataba de reunir una gran cantidad de materiales que permitieran identificar, clasificar, controlar, atender y proteger a grupos de población específicos, todo lo cual traería “más paz y entendimientos recíprocos en nuestra vida escolar y la del hogar”.

El congreso se dividió en diferentes secciones: médica, sociológica —que se dividió en las secciones de jurídica y antropológica—, psicotecnia e higiene mental, educativa y administrativa y de acondicionamiento de los establecimientos penales y correccionales, a fin de examinar varias cuestiones fundamentales. Un tema que se estudió y se debatió con amplitud fue el del delito. De hecho, se recomendó que los congresistas presentaran trabajos acerca de la delincuencia infantil y femenina, así como de delitos contra el pudor y el orden de las familias, de menores delincuentes y tribunales juveniles. No deja de llamar la atención que, en la sección de psicotecnia e higiene mental, se hubiera destinado una mesa para el análisis de la “relación entre el coeficiente intelectual del obrero y su capacidad de trabajo en la Industria Perfeccionada”, y que se destinara otra para indagar en torno a la importancia de separar a los adultos de los sujetos inapropiados, entre quienes se encontraban anormales, niños vagos y delincuentes ocasionales o “poco temibles” y, de este modo, hacer eficiente el tratamiento higiénico mental en los establecimientos penales, entre los que se contaban reformatorios y casas de trabajo. En cuanto a la sección de educación, se sugería profundizar en la observación médico-pedagógica y las clases de instituciones educativas para los niños que “caen en poder de la justicia” por estar “incapacitados de vivir en la sociedad sin conflictos con la ley”.

Como puede apreciarse, la organización temática del congreso permite tener una idea de las disciplinas, los especialistas y los saberes que se concurrían a este campo de conocimiento e intervención, entre ellos profesores, psicólogos, abogados y médicos, así como sociedades científicas y patronatos de débiles mentales, unos y otros “con preparación y entendimiento” por su tarea especial en un establecimiento penal y correccional. A manera de ejemplo de la colaboración entre disciplinas científicas y especialistas en la construcción

de un nuevo campo de saber en México están los integrantes del comité organizador y de las secciones respectivas del congreso. De 59 miembros, 10 tenían el título de licenciados, 14 de profesores, 16 de doctores, tres militares y 16 no registraron título. Los doctores dominaban la sección médica, mientras que los profesores dominaban la sección de educación con 15, donde se incluía un médico; en la sección sociológica, jurídica y antropología, había mayoría de licenciados, en tanto que la sección de psicotecnia y de higiene mental se guardaba un mayor equilibrio al haber la presencia de médicos, profesores, doctores y otros. La sección administrativa y de acondicionamiento de establecimientos penales se integraba por dos profesores, dos militares y tres de otros. En la presidencia del Comité Organizador estaban representados licenciados (tres), médicos (tres), profesores (uno), militares (uno), todos ellos presididos por Celestino Gasca (Gasca, 1923: 22; 25-26; 28-31).

En esta tesitura, otras iniciativas que el gobierno del Distrito aprobó y apoyó fue la solicitud de Director de la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México para que se permitiera a sus profesores impartir educación en las cárceles y penitenciarias del Distrito Federal, con lo cual contribuirían a convertir esos establecimientos en lugares de regeneración. Tal apoyo se otorgó después de un "concienzudo estudio" en el que se concluyó que el gobierno tenía la obligación moral y material de "buscar la regeneración de los reclusos que por cualesquiera circunstancias se encuentran en las cárceles..." (Gasca, 1923: 18-19; 23).

Otro evento de gran significado fue la celebración del Primer Congreso Mexicano del Niño, convocado por el periódico *El Universal* y celebrado en la Ciudad de México en 1921⁷. Dicho evento logró reunir a representantes de distintos ámbitos sociales preocupados especialmente por la niñez mexicana. La diversidad de personajes, posturas, disciplinas e instituciones que concurrieron al evento permite tener una imagen completa de los problemas que enfrentaba la infancia mexicana.⁸ Durante sus trabajos no faltaron la exposición y el debate acerca de las condiciones y necesidades de la infancia, sobre todo de aquella que se encontraba en condiciones sociales desfavorables, entre ellas la pobreza y sus secuelas más preocupantes, la desorganización familiar, el abandono, el desamparo, la ausencia de protección social, la miseria y la indigencia. Frente a esta problemática, uno de los temas que se pusieron a discusión fue quién y cómo debería de intervenir y participar el cuidado de la infancia.

⁷ Ejemplos de las preocupaciones que tenían las élites políticas y sociales en torno a la infancia en estos años pueden encontrarse en Susana Sosenski, 2006.

⁸ De acuerdo con del Castillo, desde finales del siglo XIX, la convergencia de médicos y pedagogos hizo posible una mirada médico-pedagógica que se enriqueció con las aportaciones de la psicología experimental. De este modo, una nueva comprensión de la infancia, en especial de la naturaleza de los cuerpos y las mentes infantiles, se divulgó no sólo entre los círculos académicos sino que se amplió hacia otros sectores y grupos sociales preocupados por la suerte de la infancia. Como ya se ha hecho notar, esta mirada permeó y se profundizó en los espacios públicos que se abrieron entre 1920 y 1940 en el marco de la creación o readecuación de las reflexiones e instituciones educativas y sociales que patrocinó o promovió el Estado mexicano posrevolucionario (Del Castillo, 2006: 135).

Desde luego, el interés por esas cuestiones llevó a discutir la importancia y la función de las instituciones de beneficencia pública y privada, el papel del Estado y la Iglesia, de los filántropos y las asociaciones científicas, de la caridad y la limosna, del derecho a la protección social, de la familia y la escuela (Memoria, 1921).

El congreso se dividió en cinco secciones, en las cuales se debatieron múltiples temas y problemas. Las secciones fueron: eugenia (sic), pediatría médica, higiene, enseñanza y legislación penal. Aquí nos detendremos a examinar la sección de legislación infantil porque en ella se discutieron con mayor detalle las medidas tutelares y de protección para la infancia que habría de asumir el Estado mexicano, así como el lugar de la beneficencia pública y privada. En gran medida, esta sección fue la síntesis de todos los trabajos y de las iniciativas para proteger a la infancia.

Una de las propuestas que más llamaron la atención fue, sin duda, la creación de los Tribunales para Menores Delincuentes. Aunque no sabemos con exactitud las modificaciones que tuvo el proyecto que presentó el licenciado Manuel Cruz, a nombre del Tribunal Superior del Distrito Federal, no deja de tener interés el análisis de diversos artículos porque muestran la lógica médico jurídica que predominaba, aunque con un fuerte componente pedagógico. Conviene destacar que ese proyecto también es una demostración del paradigma de la familia, de las funciones, las obligaciones y las responsabilidades de cada uno de sus miembros. En otras palabras, se esbozan un conjunto de representaciones de la organización familiar, del padre, la madre, el niño o la niña, de los y las adolescentes y jóvenes, cuyo propósito no sólo era cuidar y proteger sino controlar y vigilar a la infancia.

Los tribunales para menores delincuentes se integrarían de tres personas, todas ellas abogados titulados, de moralidad y buena conducta notorias y con conocimientos de "los problemas sociales relativos a la educación y protección de la infancia". Esto, según el autor del proyecto, era imprescindible para garantizar y vigilar que sus resoluciones no afectaran "el orden y tranquilidad de las familias en que hubiere niños, y en cuanto a la enmienda, educación y moralidad de éstos". Para el desempeño de las labores, se recomendaba que fueran auxiliados por "personas privadas de cualquier sexo, de buena voluntad y sentimientos filantrópicos", esto es, asignaban un papel muy importante a los miembros de instituciones de asistencia privada (Cruz, 1921: 362-363).

Asimismo, se propuso la creación de dos modalidades de tribunales: el primero conocería de asuntos civiles y el segundo de asuntos penales. El Tribunal Civil para Niños conocería de asuntos relacionados, entre otros, con la obligación de las madres de atender a los menores que estuvieran bajo su cuidado, garantizándoles la lactancia, así como a atender y resolver las solicitudes de los padres para imponer los castigos y correcciones "mesurados" que consideraran pertinentes a fin de que sus hijos les guardaran "obediencia y respeto". De igual manera, tendría la facultad de obligar a los hijos a volver a "la casa paterna" en caso de

que la hubieran abandonado, así como a imponer a las hijas solteras, mayores de edad 18 años, pero menores de treinta, a regresar "al lado de su padres o madre en cuya compañía vivían", siempre y cuando existiera causa justificada para ello. También se les facultaría para resolver los casos en que se solicitara el ejercicio de la patria potestad, se pidiera la misma a "personas altruistas"; en este caso, estas debían comprobar que habían protegido y cuidado a menores, o bien cederla en caso de menores en "estado de abandono". Como puede apreciarse, dicha iniciativa implicaba un amplio espacio de intervención de las autoridades judiciales en la vigilancia del hogar y estaban directamente vinculadas con la familia (Cruz, 1921: 363).

Igualmente, había una serie de artículos en los cuales se trataba el problema de la infancia abandonada. En ellos destacan las facultades que se le conferían al tribunal civil de conocer de las peticiones para "prestar amparo y protección" a los menores que no hubieran cumplido 18 años, los cuales podían ser enviados a instituciones de beneficencia pública o privada, entregados a particulares "de sentimientos filantrópicos", quienes los educarían, los atenderían "moral y materialmente" o bien les proporcionarían "trabajo honesto" que les redituara lo suficiente para cubrir "sus necesidades morales y materiales". En esta última circunstancia, el tribunal autorizaría los contratos de trabajo y aprendizaje y velaría por su cumplimiento (Cruz, 1921: 364).⁹

En cuanto al Tribunal Penal para Niños, su función y sus atribuciones eran especialmente delicadas en cuanto que se trataría de menores que estaban involucrados en delitos. De ahí la importancia de proceder con cautela. Por principio, el tribunal estaría obligado a realizar averiguaciones que tomaran en consideración la edad, la existencia y las circunstancias del hecho, la participación de los menores, "la situación material y moral del niño y su familia", así como las condiciones en que había vivido y había sido educado. Un asunto de primer orden era determinar si el menor de entre 9 y 14 años podía o no obrar con discernimiento porque de ello dependía continuar o no con las diligencias y concluir con una sentencia condenatoria, aplicarle la pena correspondiente o, en caso contrario, cerrar la indagatoria, cuestión que tocaba resolver al cuerpo de especialistas. Esto necesariamente requería de un cuerpo de especialistas versados en temas médicos, legales y pedagógicos capaces de diagnosticar su estado de salud, su desarrollo físico, intelectual y moral y "las demás circunstancias que puedan tener interés en la apreciación cabal del asunto" (Cruz, 1921: 365).

Con base en estos estudios, el tribunal podía decidir si el niño era devuelto a sus padres, tutores o encargados, siempre y cuando poseyeran las virtudes de moralidad y honorabili-

⁹ Acerca de la mendicidad, Ramón Beteta sostenía que se trataba de una institución y resumía: "Desde el punto de vista del sociólogo, los pordioseros y la "institución" (entrecorrido en el original) de la mendicidad, son fenómenos patológicos. Como el crimen, como la delincuencia juvenil, como la prostitución, la mendicidad representa un desajuste en el funcionamiento normal del individuo y del grupo. Por otra parte, el pordiosero es esencialmente un individuo desmoralizado y desadaptado, y la "institución" de la mendicidad es un síntoma de desorganización social" (Beteta, 1931: 17).

dad para garantizar la seguridad de los menores; de no reunir estas cualidades, entonces se procedería a ponerlo bajo el cuidado y la custodia de personas honorables o en “establecimientos adecuados”. De esta manera, el tribunal atendería la averiguación, las correcciones y el castigo de los delitos que se imputaran a los menores de dieciocho años y, dentro de sus atribuciones, ordenar que el menor fuera colocado en “familia honorable distinta a la suya”, el internamiento en escuela, asilo u “otro establecimiento de beneficencia pública o privada”, de acuerdo con las circunstancias que presentara el menor hasta que cumpliera la mayoría de edad, o colocarlo en talleres o establecimientos industriales por un periodo no mayor de seis años e inclusive estarían facultados para realizar contratos de trabajo o aprendizaje, siempre que los padres no lo hicieran. Finalmente, el tribunal resolvería las solicitudes de libertad preparatoria que los infractores presentaran, las cuales podían resolverse independientemente de la pena aplicada (Cruz, 1921: 365).

En este mismo asunto, esto es, la creación de los tribunales para menores, participó activamente la licenciada María A. Sandoval de Zarco, quien subrayó la importancia de reformatar los códigos y las leyes a fin de elevarlos “a la altura de progreso y la cultura que tanto proclamamos”. Sandoval, en representación de la Sociedad Protectora del Niño, trazó un cuadro que, según ella, eran las circunstancias en las que vivían muchos “seres pequeños y desvalidos”:

Protestemos contra el espectáculo que ofrecen esos mismos niños sin hogar, recorriendo en el día, semidesnudos las calles voceando periódicos en una lucha terrible con la vida, para alcanzar el pan suyo y a veces de los suyos también; finalmente, cuando quizás agotados o vencidos en la lucha, cometen una falta o un delito, se les lleva hasta ocupar el banquillo de los criminales en un salón de Jurados donde a la sola presencia de esos niños, el ambiente se satura de lágrimas y vergüenza (Sandoval de Zarco, 1921: 366).

Además postuló la urgencia de crear una institución que tuviera como objetivo juzgar y resolver cuestiones referentes a la niñez delincuente. Inspirada en los ejemplos de otros países, propuso la creación de Cortes Juveniles. Para sostener su propuesta, Sandoval aseguraba que el mayor número de criminales provenían de “medios o clases bajas” donde era común la falta de educación y de cultura, lo que “necesariamente” daba por resultado que adquirieran “malos hábitos”. De ahí la necesidad de trabajar para preparar “en el niño al hombre del porvenir” y esto sólo era posible mediante la construcción de cimientos sólidos y sanos en el seno de las familias. Sugería que ante la ausencia de estos, se fundaran albergues que fueran “verdaderos hogares” donde los niños recibieran pan, educación e instrucción “haciéndolos útiles ciudadanos” y con ello evitar que delinquieran.

Sin embargo, Sandoval reconocía que dichas acciones no eran una garantía suficiente para prevenir los delitos y por lo tanto era indispensable el establecimiento de las Cortes Juveniles, que se encargarían de juzgar a menores delincuentes, evitando la "infamia" y que se les abrieran "las puertas de un porvenir tenebroso de verdaderos criminales". De este modo, Sandoval proponía un tribunal especial que no sólo juzgara y castigara sino que, sobre todo, se destinara al estudio de los instintos, del carácter, de las inclinaciones y todo lo que formara el "ser moral" del niño.

La abogada no tenía la menor duda de que los maestros eran los especialistas por excelencia para esta labor por su amplio conocimiento de la naturaleza infantil, por lo que éstos deberían integrar las cortes o tribunales especiales, aún más que los médicos, abogados o psicólogos, puesto que "son los que han vivido y viven entre los niños; quienes los han seguido en su vida más de cerca y por consiguiente los que más los conocen y los interpretan". Para Sandoval, los maestros estaban preparados para poder penetrar en "el alma delicada del niño", en contraste con los jueces correccionales, quienes no podían comprenderlo por estar alejados "de esos pequeños seres" y aseguraba que no podía ser de otro modo porque estos conocían de asuntos relacionados "con hombres delincuentes". En suma, para Sandoval se requería de las cortes juveniles conformadas con "pedagogos competentes", cuyo objetivo no era imponer una condena sino reformar los hábitos y costumbres para devolverlos "al seno de la sociedad" ya regenerados y "no convertidos en criminales con penas extinguidas".

Sandoval también consideraba que el establecimiento de estas cortes o tribunales tendrían que complementarse con reformas a la legislación penal para imponer penas severas a quienes instigaran a los menores a cometer infracciones, entre ellas la mendicidad, la vagancia o el ocio, sirviéndose de ellos como "medio de verdadero lucro", o bien a la comisión de delitos. De igual manera, recomendaba que los infantes abandonados por orfandad o por cualquier otra causa fueran enviados a establecimientos para niños sin hogar y retirar la patria potestad a quienes fueran incapaces de dirigirlos y educarlos por "el sendero de la honradez y el trabajo".

Por último, sugería establecer auténticos "hogares-escuelas", junto a las cortes, para albergar, alimentar y capacitar a los niños recogidos del "arroyo" en un oficio, industria o trabajo, por medio de la instalación de talleres, destinándolos al conocimiento de los "ramos de la industria humana según sus inclinaciones y aptitudes", y haciéndolos "útiles a sí mismos y a sus semejantes" (Sandoval de Zarco, 1921: 3, 67).

Por su parte, el penalista Antonio Ramos Pedrueza, encargado de recoger y presentar las conclusiones de esta sección, recomendó la creación del Tribunal para Menores Delincuentes en el Distrito Federal, los que conocerían de todos los procesos en los cuales estuvieran involucrados menores de 18 años. Tal dependencia se integraría de dos médicos especialistas en psiquiatría y un abogado con práctica especial en materia penal "cuando menos de quince

años”, quien lo presidiría. Un dato a subrayar en las conclusiones de Ramos era el procedimiento que debería seguirse en el interrogatorio del menor, el cual tendría que ser paternal a fin de ganarse la confianza de éstos, “haciéndole comprender” que no se trataba de castigarlo, sino de educarlo y moralizarlo”, así como procurarle conocimientos útiles “despertando en él sentimientos de honradez y de rectitud”.

Además señalaba la pertinencia de crear colonias agrícolas por el tiempo que el tribunal juzgara “prudente” para quienes se les había impuesto la pena de reclusión. Coincidió en proponer que el tribunal evaluara la conveniencia de depositar en el “seno de una familia honrada” en calidad de huérfana si se trataba de una menor delincuente. Una novedad que se presentó dentro de las recomendaciones fue considerar las ventajas que traería la participación de sacerdotes en los planteles correccionales y en las colonias para menores delincuentes, quienes tendrían libre acceso si bien se sujetarían a los reglamentos y a la autoridad del tribunal, “que será el superior absoluto de todos estos establecimientos” (Pedruza, 1921: 368).

Años después de celebrarse este congreso, en 1929, el doctor Gilberto Bolaños Cacho reiteró la necesidad de que los infantes infractores fueran examinados por otros especialistas y no únicamente por los jueces de lo penal, porque “era necesario que fueran individuos preparados especialmente en psicopedagogía, en sociología, y en asuntos menores de conducta irregular los encargados de conocer todos estos problemas”. Además, consideraba que esto era posible por la naturaleza propia de los infantes, es decir, por las posibilidades de su rehabilitación social y moral y de su incorporación a la vida productiva. Bolaños consideraba que la infancia estaba compuesta de una “substancia (sic) plástica, moldeable, inmadura, inexperta” que carecía del “sentido de responsabilidad” por lo que era “susceptible de modificarse, de moldearse, de transformarse, siempre en beneficio suyo a través de tratamientos psicopedagógicos y rehabilitantes (sic) y no punitivos como los adultos” (Bolaños citado en Azaola, 1990: 54).

Una primera institución creada en este sentido fue el Departamento de Psicotecnia e Higiene Mental, fundado en febrero de 1922, el cual atendía a los reclusos de la Penitenciaría del Distrito Federal, fundada en septiembre de 1910, y de las escuelas correccionales. Su propósito era estudiar “la psicología humana en general, y la particular de los delincuentes” por medios experimentales y, con ello, tener elementos para su clasificación que permitiría formular el tratamiento conveniente y que sería llevado “a la práctica por los gabinetes que deberían quedar anexos a cada establecimiento”. De acuerdo con Gasca, la labor desempeñada por dicho departamento había sido primordial porque había permitido mostrar que la población en esos establecimientos era heterogénea, de tal manera que no era posible aplicar un tratamiento común y, más aún, que muchos de ellos no representaban un peligro para la sociedad, aunque los había, por lo que era imprescindible organizar un sistema para lograr

su libertad “antes que la separación de sus familiares y de la vida normal” dejaran “sus huellas irremediables sobre su *psiquis*”.

Durante el primer congreso criminológico en México, se hizo referencia a la necesidad de contar con “hombres preparados” para recoger y examinar datos de la observación y la experiencia en los establecimientos penales y correccionales, tales como profesores, psicólogos y médicos con disposiciones y entendimiento de su tarea especial, así como la participación de las sociedades científicas. Con su saber, estos contribuirían a la selección temprana de los débiles mentales, la educación especial de niños abandonados y con hábitos antisociales y demostrarían a los responsables de la beneficencia pública los nexos estrechos entre los hospicios y los recintos penales (Gasca, 1923: 22–23).

Cabe destacar que estas iniciativas se apoyaban, en gran medida, en una interpretación que asociaba la desorganización familiar con conductas antisociales y anormales de la infancia por lo que su interés se encaminaba a contener los posibles peligros que ésta representaba, aunque bajo una tesis que postulaba el reconocimiento de los derechos del niño. En el trabajo sociológico sobre la mendicidad en la Ciudad de México, Ramón Beteta recogió testimonios de mendigos y vagos de diversas edades, condición social y géneros. Uno de ellos se refiere a la historia personal del menor de 12 años, Trinidad Méndez, en la que da cuenta de su amplia trayectoria en la institución de la mendicidad. Este es un ejemplo preciso de lo que las autoridades definían como la infancia moral y socialmente abandonada. Según el testimonio de Méndez, su padre era panadero y a los 16 años contrajo nupcias con su madre, quien a la fecha de matrimonio tenía de 13 años. Durante tres años mantuvieron una relación matrimonial estable hasta que las diferencias entre ellos se volvieron insalvables debido a las infidelidades del esposo y el carácter impulsivo de ella. El padre bebía con frecuencia, en tanto que la madre empezó a desatender a los hijos, hasta el grado en que el primero decidió abandonar a su familia al igual que la madre, quien a su vez sostuvo numerosas relaciones sexuales. Ante esta situación, evocaba Méndez, su madre asumía con mayor frecuencia una conducta “desordenada” y violenta contra sus hijos e hijas, por lo que el menor había decidido huir de su casa para comenzar la carrera de mendigo y vagabundo (Beteta, 1931:79–80).

Beteta expuso sus ideas acerca de los factores que explicaban el tipo de familia en la que se había desenvuelto Méndez, la naturaleza y el funcionamiento de las sociedades urbanas, como era el caso de la Ciudad de México, la cual había tenido una expansión geográfica y un crecimiento poblacional desmedido, factores que a juicio del funcionario influían en el deterioro de las relaciones familiares y, por añadidura, en el debilitamiento de la familia como un mecanismo de control social primordial, así como las razones por las que el menor se había dedicado a ejercer la mendicidad:

La ciudad representa el último extremo de lo que puede llamarse "sociedad secundaria". En ella, el control sobre los miembros del grupo que necesita cuidado y vigilancia, es formal en carácter y contrasta grandemente con el que existe en el "tipo primario" de los pueblos pequeños. En la ciudad el control es flojo y transigente; en el pequeño poblado es íntimo y afectivo; en aquélla la vigilancia se deja a las agencias externas de la ley y el Gobierno; en éste el cuidado es de la persona. La ciudad demanda movimientos más rápidos de parte de sus habitantes; porque aumenta el número y variedad de contactos personales e intensifica la lucha de posición social al acelerar la competencia: utiliza más a los agentes del saber y menos a las capacidades nativas... El individuo que no puede adaptarse a sus demandas, que no puede adquirir las costumbres y aptitudes que pide este gran grupo secundario, será el adaptado que en una forma o en otra llegará a ser un problema para la misma sociedad que lo crea (Beteta, 1931: 83-84).

En particular, Beteta consideraba que en las ciudades esos problemas sociales se agudizaban y ponía como ejemplo a la capital del país:

La capital de México, durante las dos últimas décadas, ha llegado a ser un gran centro metropolitano. Como tal, exhibe en manera creciente el *fenómeno patológico de la desorganización de personas y familias característico de las grandes ciudades* [cursivas mías]. Y en verdad, el fenómeno de desorganización a que nos referimos ha sido el más serio en la Ciudad de México que en otros centros urbanos extranjeros, debido a que el rápido crecimiento se ha producido en gran parte como el resultado de numerosos grupos de individuos provenientes de pequeños poblados y rancherías, en las que la mayoría del pueblo de México ha vivido desde tiempo inmemorial.

Precisamente a esta gente que viene del tipo "primario" es a la que se le dificulta más el ajustarse a las demandas del grupo "secundario" y a la que con más frecuencia encontramos embrollada en juicios criminales, en hospitales, en asilos y, en general, en todos los lugares a donde van a parar los que tienen dificultades serias por inexperiencia (Beteta, 1931: 83-84).

En esta dirección, un paso más fue agregar la idea de debilidad social, la cual se definió como las dificultades que presentaban los individuos que les impedían incorporarse al proceso de producción, entre los niños y las niñas que padecían circunstancias adversas y, por añadidura, no estaban en condiciones de hacerse cargos de sí mismos: desde menores que provenían de familias desintegradas hasta los niños anormales, quienes requerían no sólo de un tratamiento pedagógico, psicológico o social especial sino de inculcarles y fomentarles hábitos de disciplina y trabajo para incorporarlos a la vida productiva. Por lo tanto, la definición y las funciones de la asistencia y de la protección social debían alcanzar a aquellos que se encontraban en condiciones de *debilidad social* (González Navarro, 1985: 190-193).

A manera de ilustración del pensamiento social que predominaba en la época retomamos el testimonio del niño Trinidad Méndez que recogió Beteta y que, después de presentarlo, lo interpretaba de la siguiente manera:

A primera vista se percibe que Trinidad es el producto y la víctima de la libertad de que se goza en las ciudades. El área que ha llegado a tener la Ciudad de México en los últimos años explica que un niño pueda andar vagando por las calles fuera del control de la familia, sobre todo de la *familia normal* que existe en las pequeñas comunidades. Trinidad es vago y mendigo; pero su conducta se entiende y explica recordando el *hogar desintegrado* (cursivas mías) en donde los estudiantes de la vida citadina, pueden ver la historia poco novedosa de alcoholismo, y de conducta sexual irresponsable de quienes se encuentran imposibilitados para ajustarse a la tirantez y las demandas de esta situación irregular (Beteta, 1931: 81-82).

Instituciones paradigmáticas: la educación correctiva

Como puede observarse, los establecimientos de asistencia pública y privada fueron transformados en instituciones de educación correctiva, entre cuyos objetivos estuvo ser laboratorios para el estudio de las enfermedades, la conducta y la mente humanas. Por tal razón, es pertinente detenerse en el análisis que los especialistas formularon acerca de la función de este tipo de establecimientos, en particular de las escuelas correccionales y educativas para varones y mujeres, en la medida en que desvela las prácticas discursivas y las educativas así como la racionalidad que las autoridades políticas buscaban introducir. Si bien estos planteles caían en la esfera penal, su lógica interna, su organización y sus objetivos estaban en consonancia con algunas de las ideas regeneracionistas, paradigma científico que compartían las autoridades, gran parte de los especialistas y las comunidades científicas, así como con los fines que se perseguía con ellas, es decir, de intervención social y educativa.

Los "corrigenidos" eran sujetos de un proceso profiláctico y pedagógico a fin de alcanzar su regeneración. Gasca observaba que esos planteles debían inspirarse en un "espíritu paternal", muy a tono con la construcción de un estado corporativo, como lo señala Beatriz Urías, en la medida en que estaban destinados a menores. Su principal tarea era la formación de espíritus aptos "para luchar por la vida" lo que en otras palabras significaba "ser Capaces de utilidad personal y social", de satisfacer sus necesidades materiales y adaptarse al orden social, muy a tono con el discurso de la revolución antropológica.

Por eso la educación en esos establecimiento tenía que ser práctica y utilitaria lo que suponía el diseño y ejercicio de programas, materiales y horarios especiales, así como clases

de instrucción primaria y el aprendizaje de oficios, "procurando la más perfecta armonía entre los conocimientos proporcionados por la escuela primaria y los aprendizajes industriales", para "darle una preparación práctica que lo ponga en condiciones de ganarse fácil y honradamente la vida al salir del establecimiento" y de este modo lograr la reforma moral del interno.

Uno de los aspectos más notables de tales instituciones fue que reforzaron el estudio de la infancia anormal en tanto que los sujetos ahí albergados eran considerados como parte de la misma y por lo tanto sujetos de un proceso educativo especial (Gasca, 1923: 50, 60-62). En gran medida, esas propuestas se inscribían en un discurso que asociaba desorganización familiar con conductas antisociales y anormales, lo que explica el interés por contener los posibles peligros que esta infancia representaba, aunque bajo una tesis que postulaba el reconocimiento de los derechos del niño.

De esta manera, los establecimientos de asistencia pública y social fueron concebidos como laboratorios para el estudio de las enfermedades tanto de la conducta como de la mente humana. Ejemplos de estos esfuerzos fuer la idea de crear en noviembre de 1920, el Tribunal Protector del Hogar y la Infancia, incluido en un proyecto de reformas a la Ley Orgánica de los Tribunales del Fuero Común. En esta tesitura, la casa de cuna fue calificada de "centro de perfeccionamiento de los médicos de niños en la Ciudad de México", donde prestaban sus servicios seis facultativos, "de los más conocidos". De ahí el cuidado que ponían las autoridades correspondientes para contar con las instalaciones más adecuadas y con el mobiliario más completo. En 1932, se adquirió mobiliario "preciso y magnífico", se abrieron juegos de salón, de ocupaciones, de cantos y juegos, se acondicionó una biblioteca con "deliciosos cuadernos y estampas" y se inauguró "una cocinita para prácticas del hogar" (Velasco, 1935: 120).

Un hecho que da cuenta de la importancia que había cobrado la influencia del aspecto pedagógico fue la creación, en 1925, del Departamento Psicopedagógico, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, la cual debía atender a todas las escuelas primarias, fueran urbanas o rurales y la fundación, en 1924, de la Primera Junta Federal de Protección a la Infancia. En este contexto, en el año 1926, el Ejecutivo federal puso el acento en "la necesidad de dar una amplia protección a la infancia delincuente, moral y legalmente abandonada" lo que implicó ser una medida más, para reorientar las funciones de las escuelas correccionales, las cuales tendrían como propósito lograr la reforma de los menores infractores. En esta dirección, un par de años después, se reformuló la Ley sobre Previsión Social en el Distrito Federal que extendía la labor del Tribunal a los niños abandonados y menesterosos, confiéndole atribuciones para impartirles educación y satisfacer sus necesidades materiales. De igual manera podía ocuparse de los niños incorregibles cuando lo pidieran los padres o tutores. También en ese año, en el reglamento de la ley estipulaba la organización del tribunal. Las funciones que desempeñarían estas instituciones tenían que hacerse con un enfoque

multidisciplinario que atendiera los aspectos psicológicos, médicos y pedagógicos. Así, por ejemplo, se estipuló que en esta institución funcionarían cinco secciones para el estudio de la personalidad del menor: la social, encargada de estudiar la personalidad del menor y prevenir la delincuencia infantil, la pedagógica, cuya tarea principal era investigar los antecedentes escolares y determinar sus conocimientos y aptitudes; la médica, que examinaría los antecedentes patológicos, hereditarios y personales; la psicológica que registraría y observaría el desarrollo mental, el carácter y la conducta y, por último, la sección de paidografía, encargada de elaborar la estadística del Tribunal (Castañeda, 1984: 22-23; Azaola, 1990: 52; Gasca, 1923: 22).

Ahora bien, en 1929, como parte de este programa de intervención psicopedagógica, el jefe del Departamento del Distrito Federal, José Manuel Puig Casauranc impulsó una serie de medidas administrativas que representaron una profunda transformación en los fines, las acciones y las instituciones encargadas de la atención y protección social que brindaba a la población en su conjunto, en particular del "proletariado" con el objetivo de "promover, desarrollar y mantener el espíritu cívico en los habitantes del Distrito Federal y contribuir al mejoramiento de sus condiciones sociales y de su vida de relación". Entre otros aspectos, el proyecto incluía la creación de tres direcciones: de acción cívica, de reforma y cultural, a cargo del prestigioso médico Alfonso Pruneda; de acción recreativa popular, cuya responsabilidad recayó en la señora Amalia González Caballero Ledón; y de acción social y educación estética, bajo la conducción del profesor J.A. Ramírez (Departamento, 1929: 6-9).

Para dar una idea de los alcances de esa reforma baste señalar la gama de actividades que deberían de promover: desde acciones culturales hasta cívicas y deportivas dentro de los establecimientos de previsión y reforma social, entre ellas las escuelas que funcionaban en esas instituciones, así como las que pertenecían a los centros de reclusión y de corrección, entre los que se encontraban los tribunales para menores, los reformatorios, los preventorios sociales y los establecimientos penales, así como los locales escolares que habían estado bajo el patrocinio de los municipios del Distrito Federal. Para las autoridades del Distrito Federal la importancia de realizar esas actividades radicaba en la necesidad de brindar "un tratamiento verdaderamente humano... de acuerdo con las exigencias de la época" al mismo tiempo que se recomendaba profundizar en el análisis de las manifestaciones sociales que se consideraban anómalas, sobre todo la mendicidad, y los medios para combatir las (Departamento, 1929: 9).

A partir de esa reorganización, el profesor Salvador Lima presentó, con base en las experiencias de los tribunales para menores, un Proyecto de Organización y Funcionamiento del Patronato de Hogar y de Trabajo del Departamento del Distrito Federal ante Puig Casauranc, quien aprobó dicha propuesta. Este proyecto reviste una riqueza tanto por las ideas como por las funciones y la lógica de asistencia pública y de "servicio social" hacia los sectores sociales más vulnerables que tenía el gobierno de esa entidad y que, sin duda, compartía

el Ejecutivo federal mexicano. Unas y otras pretendían inducir renovar las prácticas institucionales en los establecimientos de protección a la infancia y a la familia. Conviene destacar que tal iniciativa se inspiraba en las experiencias de todo tipo que se habían acumulado a partir del funcionamiento de los tribunales para menores, los cuales pueden considerarse como el paradigma de la asistencia pública y de la protección social del Estado mexicano posrevolucionario (Lima, 1929).

Un paso más en este sentido fue el cambio de nombre de uno de los establecimientos más emblemáticos del anterior concepto de beneficencia pública y de su sustitución por el de asistencia social: el hospicio de niños que, a partir de 1930, se denominó "Casa del Niño". La introducción de estrategias pedagógicas y disciplinarias marcó una nueva racionalidad, cuyo objetivo primordial fue inculcar y reforzar los hábitos de trabajo y la idea del ciudadano productivo. Unas de las primeras medidas que se aplicaron fue organizar el trabajo de los menores por medio de faenas, así como introducir prácticas deportivas y excursiones para desarrollar "la vida sana y alegre". En esa institución se atendieron cerca de 1 300 niños y niñas, entre cinco y diez años de edad, ya que al cumplir esa edad eran transferidos a la Escuela Industrial de Huérfanos.

Quizá una de las instituciones que mayores mutaciones presentó, según la racionalidad utilitaria y pragmática, fue la Escuela Industrial de Huérfanos que cambió su nombre por el de Escuela Industrial Vocacional con el propósito de orientarla a la enseñanza práctica y utilitaria. Así, el plantel se estructuró, en la década de los años treinta, bajo un régimen semi-militar y con un símil de funcionamiento familiar. Ejemplo de esto es el siguiente: a los alumnos se les aglutinaba en compañías, que se integraban por sesenta niños y jóvenes, las cuales quedaban a cargo de un vigilante, y familias, compuestas de doce y bajo la autoridad de un jefe, "el hermano mayor", quien era elegido por su buen comportamiento y era responsable de "ver por todas las necesidades de sus camaradas, cuidarlos y vigilarlos y atenderlos constantemente". Con esta organización se pretendía "descubrir" la vocación de los alumnos y prepararlos para recorrer el último tramo de la red escolar que conformaban las instituciones educativas y de asistencia social hasta concluir en el Centro Industrial Rafael Donde, en el cual se les adiestraba y perfeccionaba en el oficio o la carrera elegida. Para 1934, la escuela atendió a 469 alumnos, cuando su capacidad instalada era de 400 espacios (Departamento, 1929: 124-125).

En 1935, en la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación se establecieron las atribuciones de los juzgados de distrito en materia de prevención y represión de la delincuencia de los menores de 18 años mediante la creación de tribunales para menores y consejos de vigilancia. La composición del primero variaba de acuerdo a la calidad de la jurisdicción correspondiente, mientras que los consejos estarían presididos por el miembro de mayor jerarquía de la beneficencia pública o, en su defecto, de la beneficencia privada a la cual se

incorporarían “el número de vecinos de la localidad que se estime conveniente que no podría ser menor de diez”, quienes tenían que cumplir entre otros requisitos con buena conducta comprobada y arraigo en el lugar, así como demostrar una manera honesta de vivir y ser padre o madre de familia (Secretaría, 1936: 30–31).

En 1937, estas transformaciones tanto en el pensamiento social como en las prácticas institucionales se vieron reflejadas en la creación de la Secretaría de Asistencia Pública que fusionó la beneficencia pública y privada y el Departamento Autónomo de Asistencia Infantil. De este modo, la asistencia pública se dirigiría a los indigentes, a los jefes de familia enfermos y a familias numerosas que no estaban en posibilidades de garantizar condiciones de vida dignas a sus integrantes.

Reflexiones finales

Como sucedió durante el siglo XIX, en las décadas de los años veinte a los cuarenta del siglo XX, se elaboró un pensamiento social que pretendía explicar algunos de los problemas sociales más agudos y las posibles alternativas para mitigarlos. En este marco, tuvo un lugar importante la polémica en torno a la función de la beneficencia pública y privada. Viejos y nuevos actores debatieron, entre ellos los representantes de la iglesia católica mexicana, de las elites políticas, de los empresarios, de los comerciantes y de las comunidades científicas, en especial médicos y pedagogos, expusieron sus ideas, percepciones y prácticas en torno a varios de los principales problemas sociales del país y las estrategias que habría que diseñar e impulsar para, en la medida de lo posible, resolverlos o al menos mitigarlos.

En realidad, estos debates eran una extensión de la polémica que durante estos años enfrentaba a diversos sectores sociales y políticos, aunque la novedad estaba en que el eje de sus disquisiciones fue notoriamente el niño mexicano y la intervención de otros actores, entre los cuales se encontraban médicos, pedagogos y maestros normalistas que irían conformando un nuevo campo disciplinario y de intervención. La infancia ocupó gran parte de la atención de diferentes actores sociales que se dieron a la tarea de examinar los principales problemas que se enfrentaban en el marco de una nueva redefinición y de una amplia reorganización de las instituciones de asistencia y protección social directamente asociada a la construcción del Estado posrevolucionario mexicano.

Así, a mitad de la década de los años treinta, la visión del Estado mexicano había tenido un giro fundamental: se asociaba estrechamente la beneficencia pública a la asistencia pública y a ésta última se le consideraba como un derecho de las personas. De este modo, la beneficencia pública no era un acto de servicio sino de justicia social.

Sin duda, tanto el Primer Congreso Criminológico y Penitenciario Mexicano como el Primer Congreso Mexicano del Niño fueron un punto de inflexión acerca del futuro que tendrían los niños y las niñas que estaban entre la orfandad, la protección familiar y la asistencia pública, así como las nuevas o viejas instituciones que tradicionalmente habían sido destinadas a ofrecer casa, vestido, sustento, así como educación, instrucción y capacitación para el trabajo. Al mismo tiempo, se consolidaron o desarrollaron nuevos campos de saber que buscaron intervenir en las estrategias de atención social, especialmente médicos, legistas, psicólogos, pedagogos y maestros, cada uno de ellos buscando legitimar sus saberes, discursos y prácticas científicas e institucionales.

Las amplias y ambiciosas agendas de investigación e intervención son una muestra fehaciente de las preocupaciones que atravesaban a las élites políticas y culturales del país, entre ellos abogados, médicos, criminólogos, antropólogos, filántropos, maestros, sociedades, patronatos, asociaciones de beneficencia privada, todos congregados alrededor del intervencionismo estatal.

Ahora bien, uno de los productos de ese saber fue el diseño de estrategias de intervención psicopedagógica entre cuyos objetivos estaba modificar las anomalías psicológicas, morales y físicas mediante la organización de un engranaje institucional que incorpora instrumentos de medición de la mente y del cuerpo y que se extiende hasta la administración de la vida de los individuos. La adopción de un modelo pedagógico disciplinario resume las ideas de la protección de la infancia. Estas instituciones funcionaron como internados porque esta modalidad garantizaba la vigilancia, la observación y el control de la infancia anormal que, como ya se ha expuesto, consideraba a indígenas, campesinos y pobres urbanos.

Aquí únicamente he querido esbozar algunas líneas de interpretación sobre el sentido y significado de la llamada educación correctiva cuya base era la intervención psicopedagógica bajo una orden de ideas, de determinaciones y delimitaciones de poder y saber que convergieron alrededor del campo de la infancia anormal que, por su naturaleza, era compleja y heterogénea por la composición de sus fuerzas diseminadas en prácticas sociales y desplegadas en una red de instituciones, sujetos y discursos con objetivos delimitados pero congregados en torno a fijar o inducir mecanismos de dominación sobre grupos sociales específicos.

Así, el resultado que se esperaba de esas instituciones era que contribuyeran a ordenar las ciudades y el campo, socializando a quienes se consideraba "anormales" tanto mentales como sociales mediante la educación y el trabajo para hacer de ellos ciudadanos civilizados y productivos. En suma, ese saber produjo, entre otras cosas, pedagogías correctivas en la medida en que pretendían prevenir y atender las desviaciones de los sujetos anormales o antisociales.

Fuentes

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2012), "Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, ca. 1921-1943", en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero, (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, El Colegio de México-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav).
- Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer (2008), *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México, Cal y Arena.
- Azaola, Elena (1990), *La institución correccional en México: una mirada extraviada*, México, Siglo XXI-CIESAS.
- Beteta, Ramón (1931), *La mendicidad en México*, México, Junta Directiva de la Beneficencia Pública.
- Castañeda García, Carmen (1984), *Prevención y readaptación social en México (1926-1979)*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Cruz, Manuel (1921), "Los tribunales para los menores delincuentes. Proyecto del Tribunal Superior del Distrito Federal presentado por el Lic...", en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño, patrocinado por "El Universal"*, México, El Universal.
- Departamento del Distrito Federal (1929), *Reorganización administrativa del Departamento. Acción Educativa, de Reforma, Recreativa y Social del Departamento*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1889-1920*, México, El Colegio de México-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Gasca, Cecilio, (1923), *Informe del Gobierno del Distrito Federal del 1º de agosto de 1922 al 31 de julio de 1923*, México, Tipografía Escuela Correccional.
- González Navarro, Moisés (1985), *La pobreza en México*, México, El Colegio de México.
- Lima, Salvador (1929), "Anexo Número 1. Proyecto de Organización y funcionamiento del Patronato de Hogar y de Trabajo del Departamento del Distrito Federal (por) Profr... y Aprobado (por J.M.) Puig (Casauranc)", en Departamento del Distrito Federal, *Reorganización administrativa del Departamento. Acción Educativa, de Reforma, Recreativa y Social del Departamento*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Loyo Bravo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México.
- Marcial Avendaño, A. D. (2004), "Higiene y metrópoli en el gobierno de Álvaro Obregón", en María del Carmen Collado (coord.), *Miradas recurrentes I. La Ciudad de México en los siglos XIX y XX*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Memoria (1921), *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por "El Universal"*, México, El Universal.
- Meyer, Jean (1999), *La Revolución Mexicana*, México, Jus.
- Padilla Arroyo, Antonio, Alcira Soler Durán, Martha Luz Arredondo y Lucía M. Moctezuma (coords.), (2008), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Casa Juan Pablos.
- Padilla Arroyo, Antonio (2009), "De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940", *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, vol. 9, núm. 1, pp. 97-133.
- Pedruza Ramos, Antonio (1921), "Conclusiones formuladas por el Lic...", en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por "El Universal"*, México, El Universal.

- Secretaría de Gobernación (1936), *Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Sandoval de Zarco, María (1921), "Estudio de la Sra. Lic...", en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño patrocinado por "El Universal"*, México, El Universal.
- Sosenski, Susana (2006), "Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la Ciudad de México en la década de 1920", *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, núm. 66, septiembre-diciembre, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Stern, Alejandra (2002), "Madres conscientes y niños anormales: la eugenesia y el nacionalismo en el México posrevolucionario, 1920-1940", en Laura Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México Siglo XIX*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2005), "La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio", en Manuel Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Urías Horcasitas, Beatriz (2007), *Historias secretas del racismo en México, (1920-1950)*, México, Tusquets Editores.
- Vásquez, Josefina Zoraida (2000), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- Vaughan, Mary Kay (2001), *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Velasco Ceballos, Romualdo (1935), *El niño mexicano ante la caridad y el estado. Apuntes histórico que comprenden desde la época precortesiana hasta nuestros días*, México, Beneficencia Pública en el Distrito Federal.
- Yarza, Alexander y Lorena Rodríguez (2007), *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Werner Tobler, Hans (1994), *La revolución Mexicana. Transformación social y cambio político, 1876-1940*, México, Alianza Editorial.

ANTONIO PADILLA ARROYO. Investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Doctor en Historia por El Colegio de México. Líneas de investigación: Historia de las instituciones educativas e historia de las instituciones de control social, siglos XIX y XX. Historia de la infancia anormal y educación especial, Siglos XIX y XX. Historia social e historia cultural, siglos XIX y XX. Publicaciones recientes: Padilla Arroyo, Antonio (Coord.), (2012), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor; Padilla Arroyo, Antonio y Xóchitl Taylor Flores, (2014), "Educación rural en Morelos en la década de 1920", en *Inventio. Génesis de la cultura universitaria en Morelos*, vol. 9, núm. 19, noviembre 2013-febrero 2014, pp. 19-24; Padilla Arroyo, Antonio y Alcira Soler Durán, (2014), "Descontento, indisciplina y ¿violencia? escolar: discursos y modos educativos en el Instituto Científico y Literario del Estado de México", en Ramírez Martínez, Rosa María y Irma Guadalupe González Corzo, (coords.),

Estudios sobre violencia en la educación, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 135-167.

Recibido: 15 de mayo de 2014

Aceptado: 20 de octubre de 2014

O consumo indígena do cauim no Brasil colonial: contribuições a uma história não escolar da educação

El consumo de cauim indígena en el Brasil
colonial: aportes para una historia no
escolar de la educación

The indigenous consumption of cauim
in colonial Brazil: contributions for
a history not school of education

Maria Betânia Barbosa Albuquerque

Universidade do Estado do Pará

Departamento de Filosofia e Ciências Sociais

mbetaniaalbuquerque@uol.com.br

Resumo

O artigo analisa as possibilidades de uma história da educação não escolar tomando como objeto os rituais de beberagens dos índios Tupinambá do Brasil colonial, grupo étnico considerado como amante das bebidas fermentadas. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa documental, baseada em fontes históricas como Cartas Jesuíticas e os Relatos de Viajantes que estiveram no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII. As beberagens se inserem no campo epistemológico da história das práticas alimentares. Em tais ajuntamentos sociais, regados à bebida, circulava um conjunto de saberes e regras que configuravam uma *pedagogia do cotidiano indígena* fundamental na constituição da sua identidade cultural incitando-nos à ampliação do olhar sobre o campo da história da educação, marcadamente restrito ao âmbito das práticas educativas de natureza escolar ou das ideias e instituições educativas.

Palavras-Chave: Alimentação, cultura, história, educação não escolar.

Resumen

En este artículo analizo las posibilidades de una historia de la educación no escolar, asumiendo como objeto los rituales de brebajes de los indios Tupinambá del Brasil colonial, grupo étnico considerado

como amante de las bebidas fermentadas. Metodológicamente, se asume como una investigación documental, basada en fuentes históricas como Cartas Jesuíticas y Relatos de Viajeros que estuvieron en Brasil en los siglos XVI, XVII y XVIII. Las brebajes se insertan en el campo epistemológico de la historia de las prácticas alimenticias. En tales reuniones sociales, alrededor de la bebida circulaba un conjunto de saberes y reglas que configuraban una pedagogía del cotidiano indígena fundamental en la constitución de la identidad cultural, que nos impulsa a ampliar la mirada sobre el campo de la historia de la educación, marcadamente restringido al ámbito de las prácticas educativas de naturaleza escolar o de las ideas e instituciones educativas.

Palabras clave: Alimentación, cultura, historia, educación no escolar.

Abstract

The article analyzes the possibilities of a non-school history education taking as an object the beverage rituals of the Indians Tupinambá of colonial Brazil, ethnic group regarded as lover of fermented beverages. Methodologically, results of documentary research, based on historical sources as Jesuit Letters and Reports of travelers who visited Brazil in the sixteenth, seventeenth and eighteenth centuries. Inserted in the epistemological field of history of feeding practices, in such social gatherings, watered the drink, circulated a set of knowledge and rules which go crucial indigenous pedagogy of everyday life in the formation of cultural identity urging us to look at expansion of the field of history of education, markedly restricted the scope of the educational practices of school nature of ideas and educational institutions.

Keywords: Food, culture, history, non-school education.

Introdução

Trata-se este artigo de uma análise sobre as possibilidades de uma história da educação não escolar tomando como objeto deste olhar os rituais de beberagens dos índios Tupinambá do Brasil colonial, grupo étnico constantemente referido por cronistas e viajantes como amantes das beberagens.

A bebida predileta dos Tupinambá, o *cauim*, central nas práticas de beberagens, podia ser feita a partir de vários produtos entre os quais os vegetais como a mandioca e o milho, ou ainda de diversos frutos como o ananás e o caju. O termo beberagem remete, portanto, tanto às bebidas em si mesmas, quanto às práticas de seu consumo, interpretadas como acontecimentos sociais que possibilitavam a criação de vínculos essenciais à reprodução cultural e harmonia dos grupos. Argumenta-se que nesses ajuntamentos sociais, regados à bebida, circulava um

conjunto de saberes, regras e interdições que configuravam uma pedagogia do cotidiano indígena.

Inseridas no campo epistemológico da história das práticas alimentares, as bebidas, para além do componente nutricional que encerram, medeiam estruturas valorativas que correspondem a verdadeiras práticas identitárias. Em vista disso, as práticas de beber (ou as beberagens) são compreendidas como acontecimentos sócio-educativos, atuando, ainda, como fator significativo na constituição da identidade social e cultural dos grupos.

Metodologicamente, o artigo resulta de uma pesquisa de natureza documental, baseada em fontes históricas como os *Relatos de Viajantes* que estiveram no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII e que descrevem sobre a centralidade dessas práticas entre as populações indígenas, em especial os Tupinambá, permitindo uma interpretação delas como acontecimentos sociais imprescindíveis na estruturação da vida cotidiana. A despeito da perspectiva etnocêntrica com que, em geral, esses relatos captam as práticas indígenas, reconhece-se seu profundo valor etnográfico, sobretudo, pela riqueza de detalhes com que descrevem o Brasil e seus primeiros habitantes no contexto dos séculos mencionados, em particular o XVI e o XVII, quando se produziu uma série de relatos que alertavam sobre o perigo dessas práticas, face ao processo de unificação cultural pela via da religião oficial: o catolicismo.

As obras de cronistas e viajantes possibilitam, ainda, o entendimento das relações de poder que perpassavam essas práticas tidas, em geral, como demoníacas ou infernais, segundo o olhar do colonizador. Foram assim selecionados: Os relatos do artilheiro alemão Hans Staden (1999), do frade franciscano francês André Thevet (1978), do calvinista francês Jean de Léry (1980), dos capuchinhos franceses Claude d'Abbeville (2008) e Yves de d'Évreux (2007), do jesuíta espanhol Cristóbal de Acuña (1994); do colono português Gabriel Soares de Souza (2000); do jesuíta português João Daniel (2004) e ainda a obra do historiador, gramático e cronista português Pero de Magalhães Gandavo (2008).

O artigo baseou-se, ainda, nas *Cartas Jesuíticas*, fontes significativas no registro dos alimentos indígenas, especialmente as frutas. Consideradas "a coluna vertebral do corpo inaciano", as cartas, escritas por missionários espalhados em diversas partes do globo, eram enviadas a Roma, copiadas e distribuídas entre as missões, "de modo que todos soubessem o que todos faziam em lugares tão distantes como o Japão, o Congo, a Índia e o Brasil", configurando uma "rede de comunicação global em pleno século XVI" (Hue, 2006: 14). E dentre as coisas que importava informar estavam o que comem e o que bebem as gentes daqui.

Essas cartas, segundo Hue (2006: 27), começaram a ser impressas em Coimbra em 1550, sendo que as edições de 1551 e 1555 trazem as primeiras cartas do Brasil que nos revelam "o panorama do que aqui ocorria 50 anos após o descobrimento". Funcionando como um instrumento poderoso de divulgação das atividades da Companhia de Jesus, instalada com a missão de civilizar a selvagem terra brasileira, as cartas continuam "as

experiências, as aventuras, os êxitos e as dificuldades enfrentadas pelos missionários em lugares diferentes e exóticos” (Hue, 2006: 14).

Inicialmente, informa Hue (2006: 16), as cartas circularam em cópias manuscritas, mas logo foram impressas em livros e ganharam enorme publicidade entre leitores curiosos em “saber sobre desconhecidas terras, estranhos povos e sobre os corajosos trabalhos dos homens da Companhia de Jesus para converter os infieis”. Em vista disso, as cartas funcionavam, diz a autora apoiando-se em Serafim Leite, como “uma espécie de jornal daqueles tempos”. Cabe destacar que dentre os assuntos que interessavam a Roma estava a questão da alimentação, isto é, do que comiam ou bebiam todos os que deste lado do globo habitavam. Isto se pode conferir a partir do que foi arrolado por Juan Polanco, secretário do líder da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, como assuntos a serem tratados nas cartas. Elas deveriam informar:

- 1) Em quantos lugares há padres da Companhia, quantos há em cada um e o que fazem;
- 2) dizer como se vestem, o que comem e bebem, em que cama dormem;
- 3) descrever o clima da região em que estão, a localização geográfica, como são os habitantes, o que vestem, o que comem e quais são os seus costumes (Polanco apud Hue, 2006: 19).

Desse modo, argumenta-se neste artigo, que por meio das práticas de alimentação, nas quais podem se inserir as práticas de beber, ensinamentos eram transmitidos e apreendidos configurando-as como uma situação de comunicação e aprendizagem.

Teoricamente, o artigo ensaia uma articulação interdisciplinar entre os domínios da história, educação e da antropologia. Pretende-se com esta reflexão dar visibilidade à prática das beberagens como acontecimentos sócio-educativos vivenciados no Brasil colonial e, com isso, possibilitar uma compreensão da educação no qual os saberes cotidianos estejam contemplados, alargando, com isso, determinada concepção de educação que tende a limitá-la aos saberes formais e sistematizados do mundo escolar. Pretende-se, fundamentalmente, sugerir a necessidade de ampliação do olhar sobre o campo epistemológico da história da educação, marcadamente restrito ao âmbito das práticas educativas de natureza escolar ou das ideias e instituições educativas.

O recorte do período colonial inspirou-se nas considerações feitas por Thaís Fonseca (2003) que, reportando-se às análises correntes na produção historiográfica, ressalta que este é um período muito pouco valorizado pela historiografia da educação brasileira, daí a necessidade de ampliação dos horizontes desses estudos visando à inclusão dos processos educativos mais amplos, não necessariamente escolares, nos quais alguma forma de saber era posta em circulação e apropriada pelos indivíduos. Tal foi o caso das práticas de alimentação e beberagens.

Alimentação, história e educação: campo epistemológico do estudo

Estudioso das relações entre história e antropologia, Adone Agnolin (2005) concebe a alimentação como um discurso sobre o mundo ou prática de comunicação. Ele reconhece que a alimentação representa uma das necessidades primárias da existência humana. Contudo, reconhece também que ela representa “um sistema simbólico através do qual se exprimem aspectos e situações sociais, culturais” (Agnolin, 2005: 214). Para além das necessidades exclusivamente nutritivas, a alimentação expressa escolhas culturais configurando-se, portanto, como elemento essencial da estruturação social dos grupos e de expressão de identidades. Há, nesse sentido, estreita relação entre a sintaxe alimentar e a forma como cada cultura se estrutura e se identifica. A despeito dessa relação, Agnolin (2005) afirma que foi somente nos últimos vinte ou vinte e cinco anos que os historiadores começaram a prestar atenção na alimentação a partir de uma perspectiva culturalista.

Em sintonia com tal perspectiva de análise, as práticas de beber podem ser articuladas ao contexto mais amplo que envolve o campo das práticas alimentares, práticas estas, por sua vez, inseridas nas estruturas do cotidiano dos diferentes grupos humanos. Os gestos de cada dia, afirmam os historiadores da alimentação Jean-Louis Flandrin e Máximo Montanari (2008: 8), transformam-se e levam consigo tudo aquilo que os envolve. Eis a razão pela qual concluem que “as estruturas do cotidiano estão na origem da história”.

Ao procurar decifrar as pistas da investigação historiográfica sobre a alimentação, esses autores informam que antes e depois da Segunda Guerra Mundial os historiadores “dedicaram muita atenção às crises de fome do passado bem como às relações delas com a conjuntura econômica, a oscilação cíclica dos preços, a produção agrícola e a demografia” (Flandrin e Montanari, 2008: 10). Ampliando esse universo, nos anos de 1960-1970 muitos historiadores dedicaram-se a conhecer “as carências e os desequilíbrios alimentares fora dos períodos de crise; [...] os regimes dos diversos grupos sociais, dos diferentes sexos e das diferentes idades; definiram rigorosamente a ração calórica de cada um”, dentre outros aspectos relacionados, sobretudo, aos países europeus entre os séculos XIV e XVIII (Flandrin e Montanari, 2008: 10). Seus cálculos, contudo, sofreram inúmeras reservas e seus métodos foram criticados por diferentes motivos. Desse modo, foi somente no final dos anos 70 e durante os anos 90 do século XX, que especialistas da Idade Média e da época moderna, a partir de uma abordagem culturalista, “estudaram como práticas identificadoras as opções alimentares dos povos ou das diversas classes sociais” (Flandrin e Montanari, 2008: 12-13). É, portanto, no contexto da complexidade do gesto de se alimentar e, em particular, do gesto de beber, que este artigo flagra um outro aspecto das bebidas fermentadas, pouquíssimo visibilizado pela

historiografia da educação, qual seja, a sua capacidade de mediar um saber, fazer circular valores e afirmar identidades.

Como lugares de encontros e relações sociais, esses rituais de consumo funcionavam, ainda, como mediadores culturais significativos na transmissão dos saberes da coletividade e, portanto, significativos à própria sobrevivência posto que constituíam uma situação propícia para transmissão e aprendizagem de tais saberes. A expressão mediadores culturais, tradução do original *passseurs culturels*, é utilizada pelo historiador Serge Gruzinski (2003) como instrumento analítico dos processos de mestiçagem cultural, das interações entre as culturas e a circulação de saberes, imaginários e representações de um determinado grupo. Entendida deste modo, a noção de mediadores culturais permite entender a educação na sua dimensão de formação de mentalidades coletivas e de práticas culturais, tal como está sendo compreendida a prática das beberagens.

O estudo da dimensão educativa das beberagens requer, entretanto, um alargamento de determinada noção de educação que, na história da Pedagogia, esteve limitada aos processos formativos de natureza escolar. Trabalhando em outro registro analítico, a concepção de educação em foco entende-a como prática social presente em todas as ocasiões da formação de indivíduos e grupos. Tal perspectiva de análise encontra solidez nas contribuições advindas do campo da História Cultural, cujos estudos evidenciam, segundo Fonseca (2003), um deslocamento do interesse: das instituições para os indivíduos, das políticas governamentais ou do pensamento pedagógico para as práticas cotidianas, abrindo possibilidades para o necessário alargamento da concepção hegemônica de educação. Para a autora, a História Cultural coloca ao pesquisador da educação a necessidade de se "extravasar o mundo da escola, para o enfrentamento de outras dimensões dos processos e das práticas educativas", nas quais pudessem estar envolvidas comunidades e/ou indivíduos periféricos (Fonseca, 2003: 67).

De fato, um volume crescente de estudos historiográficos contemporâneos na área da educação tem se preocupado em analisar as práticas educativas a partir de conceitos como representações, apropriações, imaginário, mediadores e práticas culturais. A utilização destes conceitos na História da Educação configura um distanciamento da perspectiva historiográfica tradicional e uma aproximação com os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural.

Nos últimos balanços sobre a produção em História da Educação no Brasil, Fonseca (2003) constatou que há uma forte e já reconhecida tendência das pesquisas em direção da Nova História, especialmente da História Cultural. Para ela, esta renovação na História da Educação significa uma busca por novos objetos e novas abordagens de investigação, fato que pode ser observado nas referências crescentes à produção de Roger Chartier e seus conceitos de *representação* e *apropriação*. Fonseca ressalta que, entre os chamados *novos*

objetos, têm predominado “a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas” (Fonseca, 2003: 61). Observa-se, entretanto, que a despeito das mudanças operadas, o âmbito do *escolar* tem predominado nas pesquisas, fato facilmente observável no conteúdo das Revistas e no teor dos Eventos científicos voltados para o campo da História da Educação no Brasil.

Tomando como exemplo as pesquisas sobre o período colonial, em que predominam análises sobre “a presença dos jesuítas na América portuguesa e a política mais sistemática implantada pela administração pombalina”, a autora enfatiza a importância de ampliar o horizonte das análises “para outras dimensões desse processo que não incluem, necessariamente, a chamada escolarização formal” (Fonseca, 2003: 69).

Da mesma forma, para Falcon (2006: 332), referindo-se a estudos historiográficos sobre a educação que tomam a História Cultural como matriz teórica, a intervenção educativa deve ser compreendida no sentido da práxis humana. É que o fato educativo se inscreve na história da sociedade, da transmissão cultural, da formação e transformação de mentalidades e, portanto, “não se esgota no escolar”.

Tais considerações implicam, portanto, o questionamento de certa noção de educação, ainda bastante em voga nos meios educacionais, que tende a restringir seu foco ao âmbito dos processos e saberes escolares. A ampliação do olhar sobre a experiência pedagógica é, portanto, uma necessidade, pois, como afirma Brandão (2002: 151), “talvez o mundo das políticas, das práticas e dos estudos sobre educação tenha fechado e siga estreitando demais o círculo das suas questões”. Deste modo, entende-se a educação como prática social que se inscreve na tessitura da vida cotidiana, para além dos domínios sistematizados do mundo escolar, a exemplo do estudo histórico-educacional de uma prática cultural amplamente desenvolvida no Brasil, embora ainda pouco conhecida: o consumo de bebidas fermentadas embriagantes.

Há, aqui, a vontade de uma antropologia e de uma história da educação bem próxima do que propõe Brandão (2002: 156), isto é, “uma espécie de passagem do *cotidiano da escola* para a *educação do cotidiano*”. Isto significaria, complementa o autor:

o abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. Significaria, em seguida, o trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida da pessoa, da sociedade e da cultura. Significaria, portanto, um re-centrar da educação (Brandão, 2002: 156-157).

Na direção da abordagem de Brandão, a pesquisa de Cunha *et al.* (2007), sobre as práticas educativas das irmandades leigas mineiras do século XVIII a partir da análise de imagens produzidas por Debret e Rugendas, é um exemplo de estudo historiográfico interessado em analisar a educação no cotidiano social. Trata-se de uma investigação sobre as irmandades religiosas como espaço de ocorrência de práticas educativas, entendendo este conceito como “toda relação em que há transmissão de conhecimento de qualquer espécie, seja de caráter moral, religioso, técnico ou até mesmo escolar” (Cunha *et al.*, 2007: 2). Assim, ao se abordar as práticas educativas em referência à produção cultural, compreende-se a educação no jogo de diferenças que demarcam as relações entre grupos culturais diversos.

Para Gruzinski, embora a globalização seja um fenômeno que acelera processos interculturais e trocas recíprocas nas esferas local e mundial, a mistura de culturas não é uma realidade inaugurada por ela. A mistura cultural cobre “fenômenos díspares e situações extremamente diversas que podem se inscrever tanto no caminho da globalização como em margens menos estritamente vigiadas” (Gruzinski, 2001: 17).

Ao analisar a colonização do imaginário indígena no México espanhol, nos séculos XVI, XVII e XVIII, Gruzinski (2003) recusa uma visão reducionista da dominação cultural e da aculturação. Para ele, os grupos subordinados não são passivos e pacíficos à dominação. Ao contrário, empreendem resistências de várias formas, sendo uma das mais importantes a mobilização de seu repertório de sentidos, capaz de atribuir significados diversos e, às vezes, oposto ao pretendido pelos grupos dominantes. Tal foi o ocorrido com a prática das beberagens tupinambá, as quais, vistas com horror por colonos e missionários, acabaram por funcionar como instâncias educativas e de resistência aos ditames da colonização e da catequese.

Considerar as formas de intercâmbio e as trocas recíprocas entre diferentes culturas significa ampliar, também, a noção de *cultura* utilizando –a no plural– algo que, segundo Burke (2005), é uma das aprendizagens mais significativas dos historiadores culturais em relação ao pensamento antropológico. Nessa perspectiva, Carlo Ginzburg (1998), um dos principais representantes da chamada micro-história, lança mão do termo *circularidade* para designar a relação contínua entre a cultura das classes dominantes e a cultura popular.

Em *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição, seu livro clássico, Ginzburg (1998) demonstra que existiu na Europa pré-industrial um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima e de cima para baixo, referindo-se às interações entre a cultura das elites e a das classes subalternas. Com isso, o historiador traz para reflexão a ambiguidade do conceito de *cultura popular* sugerindo sua utilização em uma perspectiva contrária às duas tendências dominantes: uma que atribui à cultura popular uma condição de passividade e subalternidade absoluta em

relação às culturas dominantes e a outra que, contrariamente, concebe a cultura popular como totalmente autônoma e independente das formas culturais das elites.

A história do Menocchio –o moleiro perseguido pela Inquisição da obra citada de Ginzburg– demonstra que processos interculturais perpassam o cotidiano social, com suas redes de relações interpessoais, formas de pensamento e práticas culturais. O sentido da educação transparece nessa obra a partir da descrição do moinho onde trabalhava Menocchio, apresentado como “um lugar de encontros, de relações sociais [...]. Um lugar de troca de idéias, como a taverna e a loja” (Ginzburg, 1998: 220). Na esteira desse raciocínio, os ajuntamentos sociais induzidos pelas beberagens são entendidos de modo análogo à descrição do moinho, pois, diferentemente da educação escolar, o acontecimento educativo, vivenciado tanto nas beberagens quanto no moinho, inscreve-se na tessitura da vida cotidiana, na convivência social, no relacionamento direto entre os indivíduos. É com base nessas considerações que o lugar da educação é situado no âmbito das relações interculturais que perpassam as práticas sociais cotidianas, em particular, o consumo de bebidas fermentadas.

Beberagens e circulação de valores entre os Tupinambá

Uma vasta documentação histórica registra a existência de uma prática cultural amplamente disseminada entre os indígenas do Brasil colonial, em particular, os Tupinambá, a saber, o consumo de bebidas fermentadas feitas, em geral, de frutos ou raízes e utilizadas em diferentes e significativos momentos da vida cotidiana.

De Salvador, o padre espanhol João de Azpilcueta Navarro, integrante da primeira missão jesuítica que chegou ao Brasil em 1549, relatou em carta enviada aos seus irmãos de Coimbra os enormes perigos vivenciados nestas terras, tais como a iminência de seu afogamento nas corredeiras de um rio ou as caminhadas noturnas por entre matos, onças e outras feras. Em uma de suas desconsoladas andanças, na qual via “tão pouco conhecimento de Deus e gente tão indisposta e incapaz para receber a fé”, relata a embriaguês dos índios, ocasionada pelos *vinhos*:

Assim, chegamos a uma aldeia onde achamos os gentios todos embriagados, porque aqui têm uma maneira de vinho de raízes que embriaga muito, e quando eles estão assim bêbados ficam tão brutos e feros que não perdoam a nenhuma pessoa e, quando não podem mais, põem fogo na casa onde estão os estrangeiros (Navarro, 2006: 78-79).

O consumo dessas bebidas também chamou atenção do padre José de Anchieta que chegou ao Brasil, em 1553, com o terceiro grupo de jesuítas acompanhando o governador geral de então, Duarte da Costa. Em seu relato, registrou a existência de “índios que têm por sumo deleite comerem-se uns aos outros”, além da prática de se meterem em constantes beberagens por ocasião da vitória nas guerras:

E, muitas vezes, vão à guerra e, havendo andado mais de cem léguas, se cativam três ou quatro, regressam com eles, e com grandes festas e cantares os matam usando de muitas cerimônias gentílicas e assim os comem, bebendo muito vinho que fazem de raízes (Anchieta, 2006: 117).

A prática indígena das beberagens também foi descrita por religiosos franceses que, no século XVII, viajaram a estas terras acompanhando a missão francesa de fundar uma colônia na Amazônia, a chamada França Equinocial. Dentre os religiosos cuja missão era assegurar “o elemento espiritual com a propagação da fé cristã entre os infelizes americanos”, estava Claude d’Abbeville (2008: 17). Chegando ao Maranhão em 1612, o relato de Abbeville atesta a centralidade das beberagens no cotidiano indígena:

Se esses índios são grandes dançarinos são ainda melhores bebedores; em verdade não costumam beber senão nos dias de reuniões festivas, como quando matam algum prisioneiro para comer, quando deliberam sobre a guerra, em suma quando se juntam por prazer ou para tratar de negócios importantes, os quais não seriam bem sucedidos se antes não preparassem o cauim e não cauinassem à vontade (Abbeville, 2008: 320).

Nos relatos de Abbeville, como de tantos outros viajantes que percorreram o Brasil e presenciaram os costumes indígenas, há inúmeras referências ao consumo dos fermentados alcoólicos, conhecidos, em geral, pelo nome de *cauim*. São referências aos diversos momentos em que as beberagens ocorriam, à diversidade de tipos de bebidas e de seus ingredientes, às técnicas de fabricação, entre outras. Por seu caráter embriagador, essas bebidas foram registradas pelos cronistas por meio da expressão “vinho”. Entretanto, segundo os estudos arqueológicos de Noelli *et al.* (1998: 118), “seriam na realidade, diversos tipos de bebidas (fermentadas) e o termo genérico [cauim] talvez indicasse apenas serem todas alcoólicas”, não se considerando, desse modo, “nem os ingredientes nem a forma de produção”.

O consumo de bebidas fermentadas alcólicas como um marcador de “ritos de passagem” no calendário ritual ou na vida diária das pessoas é um fenômeno conhecido entre estudiosos do tema. Mas, para além desse aspecto, o conteúdo dos relatos também serve de indício de que o consumo de bebidas embriagantes era uma prática central na estruturação do cotidiano indígena funcionando, ainda, como instâncias de socialização fundamentais. No interior

dessa prática, presente em diversos momentos da vida cotidiana Tupinambá, um conjunto de saberes era posto em circulação, valores eram afirmados e a memória coletiva ativada, características essas que lhe confere um caráter eminentemente educativo.

As diversas ocasiões em que índios e índias se juntavam para festejar suas bebidas são indícios significativos de sua centralidade na vida cotidiana, motivo pelo qual eram investidas de um caráter religioso (Raminelli, 2005). Elas estavam presentes nos festejos do nascimento, na primeira menstruação das moças, no ritual de perfuração do lábio inferior dos jovens, nos momentos anteriores e posteriores à guerra; nas cerimônias canibalescas, no trabalho coletivo da tribo na roça do chefe, nas reuniões políticas ou na consulta aos espíritos. Cada ocasião dessa configura-se como momento educativo em que uma diversidade de valores são transmitidos e apreendidos pela comunidade.

No que se refere ao nascimento, por exemplo, Alfred Métraux (1979: 96) afirma que “quando todas as práticas concernentes ao nascimento tinham sido realizadas, os tupinambás organizavam uma bebedeira, da qual participava a tribo inteira”. Um fato digno de registro são os presentes ofertados aos meninos e meninas após o nascimento. De acordo com Fernandes (2003), em sendo menino, ofertavam-se flechas, garras de onças ou aves de rapina, pequenos *tacapes* (instrumento de madeira utilizado ritualmente para executar prisioneiros), cujo objetivo era a afirmação, desde então, de valores como a valentia e o espírito vingativo. Às meninas ofertavam-se jarreteirinhas, cabaças e ainda dentes de capivara a fim de que tivessem dentes fortes e hábeis à mastigação necessária a fabricação do *cauim*.

A afirmação da virilidade, importante valor Tupinambá constituía outra ocasião em que as beberagens estavam presentes, segundo relatou o capuchinho francês Claude d’Abbeville:

Ao atingirem seus filhos a idade de quatro a seis anos, preparam os índios um festim (o *cauim*), para o qual convidam todos os parentes e amigos do menino, além de todos os habitantes da aldeia e circunvizinhanças. Depois de *cauinar* bastante e de dançar durante três dias consecutivos, segundo seu costume, mandam vir o menino e dizem-lhe que lhe vão furar o lábio para que se torne um guerreiro valente e prestigiado. A criança assim encorajada apresenta espontaneamente o lábio, com satisfação e decisão (Abbeville, 2008: 289).

Um marco significativo dessas cerimônias é a perfuração dos lábios dos meninos a fim de introduzir-se o *tembetá*, cujo objetivo era a afirmação da coragem e valentia conforme o mesmo relato:

pega-o então o índio incumbido de furá-lo e e atravessa-o com um osso pontiagudo fazendo um grande buraco. Se o menino grita ou chora – o que raramente acontece –, dizem-lhe que não prestará para nada, que será sempre um covarde, um

homem sem coragem. Se, ao contrário, como ocorre comumente, se mostra corajoso e forte, tiram da cerimônia bom augúrio e afirmam que será mais tarde grande, bravo e valente guerreiro (Abbeville, 2008: 290).

Prous (2007: 103), em seus estudos arqueológicos acerca da indústria Tupiguarani, informa que os *tembetá* eram adornos de alto valor simbólico, "inseridos na boca, atravessando o lábio inferior ou as bochechas". O ritual de perfuração dos lábios constituía ocasião importante em que se faziam prognósticos sobre o comportamento futuro do menino com base na forma como suportava corajosamente, ou não, a dolorosa operação.

Como definidora de vários ciclos da vida, as beberagens também estavam presentes entre as moças as quais não conheciam homens antes da menarca, ocasião festejada com grande festa e bebidas, rito que as introduzia ao mundo adulto. Nessas ocasiões, "a tribo festejava com bebedeiras o primeiro fluxo menstrual de qualquer uma de suas moças" (Métraux, 1979: 101).

A menstruação habilitava as jovens para o casamento e a vida sexual, sendo nesta fase que perdiam "por suas loucas fantasias, o que o sexo tem de mais caro, e sem o que não podem ser estimadas nem diante de Deus, nem dos homens" (Evreux, 2007: 81). Isto ocorre, explica Yves d' Evreux, porque essas raparigas pensam, "aconselhadas pelo autor de todas as desgraças, que não devem ser mais puras quando chega esse tempo". Nesta fase da vida, de 7 a 15 anos, as *kugnatin*, como eram chamadas, aprendiam alguns valores sociais estabelecidos como importantes pelos Tupinambá, a saber "guardam completo silêncio quando se acham em reuniões onde há homens, e em geral falam pouco se não estão com outras da mesma idade" (Evreux, 2007:81). Também nesta fase, assumiam responsabilidades sociais importantes, entre as quais a fabricação das bebidas fermentadas, conforme afirma Staden:

São as mulheres que preparam as bebidas. Usam raízes de mandioca e cozem-nas em grandes panelas. Quando está cozido, retiram a mandioca das panelas, despejam-na em outras panelas ou vasos e deixam que esfrie um pouco. A seguir, meninas sentam-se ao redor e a mastigam; colocam o mastigado num vaso especial (Staden, 1999: 98).

Também as festas de casamento eram comemoradas com grandes beberagens. Somente depois de casados os homens tornavam-se efetivamente adultos, fato marcado por grande bebedeira. Eram, contudo, aconselhados a beber com prudência, evitando falar coisas ruins, conforme advertência dos pais, para evitar que o vinho fizesse mal:

Ao tempo de lhe entregarem a mulher faziam grandes vinhos, e acabada a festa ficava o casamento perfeito, dando-lhe uma rede lavada, e depois de casados começavam

a beber, porque até ali não o consentiam seus pais, ensinando-os que bebessem com tento, e fossem considerados e prudentes em seu falar, para que o vinho não lhe fizesse mal, nem falassem coisas ruins (Cardim, 1978: 104).

Durante essas festas, os índios mais velhos assumiam a tarefa de ajudar o noivo a beber sua primeira cuia de *cauim* posto que acreditavam que nenhuma gota poderia ser perdida, comprometendo, assim, o maior dos ensinamentos transmitidos nessa ocasião que era a valentia. A coragem e a valentia eram avaliadas a partir da capacidade de ingestão de uma cuia cheia de *cauim*: "e então com uma cuia lhe davam os velhos antigos o primeiro vinho, e lhe tinham a mão na cabeça para que não arrevesassem, porque se arrevesava tinham para si que não seria valente, e vice-versa" (Cardim, 1978: 104).

Conforme o estudo de Florestan Fernandes (1989: 267), os Tupinambá conheciam vários meios pelos quais um homem poderia ter seu prestígio ampliado: as aptidões para o trabalho agrícola, a caça e a pesca; o número de mulheres; o incremento de bens pessoais (ornamentos plumários ou de pedras, colares e outros); o domínio de conhecimentos musicais, a capacidade de vingança contra os inimigos, esta, aliás, "a maior fonte de prestígio e de elevação de status" e a capacidade discursiva ou os "dotes oratórios" os quais, entretanto, "parece ter merecido maior reputação". Para o autor, "a educação tribal e as situações existenciais da vida comunitária apresentavam estímulos constantes ao desenvolvimento da ambição do homem nas direções indicadas" (Fernandes, 1989: 265).

Contudo, é preciso lembrar que a capacidade discursiva era ativamente induzida pelo consumo do *cauim* e do *petum* (tabaco), conforme certa "idéia supersticiosa que fazem dessa erva e de sua fumaça" (Évreux, 2007: 116). Segundo este cronista, os índios "crêem que a fumaça os torna sensatos, judiciosos e eloqüentes, de forma que jamais começam algum discurso sem usar dela". Em clara alusão ao processo de circularidade cultural mediado pelo fumo do tabaco, Évreux confirma pessoalmente essa opinião ao constatar que "a sua fumaça desanuvia o entendimento, dissipando os vapores dos órgãos do cérebro, fortalece a voz secando a umidade e escarros da boca, permitindo assim facilidade à língua para bem exercer suas funções" (Évreux, 2007: 117).

O estudo das práticas de beber pode, portanto, revelar a estrutura dos valores indígenas do passado, entre os quais: a força, a coragem e a valentia. A avaliação dessas capacidades era feita pelos próprios índios que utilizavam como critério tanto a capacidade de ingestão de *cauim*, sem nada desperdiçar, além da disposição para beberem até esgotar o último pote. Desse modo, as práticas alimentares, na qual se inserem as práticas de beber, para além do componente nutricional que encerram, podem, portanto, revelar estruturas valorativas as quais conformam o conteúdo fundamental desse tipo de educação de natureza não escolar. Segundo informa Agnolin, a atenção "relativamente nova" dos historiadores para a história

da alimentação tem revelado “a importância das práticas alimentares que correspondem a verdadeiras práticas identitárias (de povos ou classes sociais)” (Agnolin, 2005: 222).

Como práticas identitárias, os hábitos alimentares indígenas trazem indícios dos papéis de gênero que marcavam, por exemplo, a fabricação das bebidas. Em sua obra *Viagem à Terra do Brasil*, o missionário francês Jean de Léry apresenta os detalhes sobre tais papéis. No caso específico do *cauim*, Léry relata: “Cumpro, desde logo, notar que os homens não se envolvem de maneira nenhuma na preparação da bebida, a qual, como a farinha, está a cargo das mulheres”. A intromissão dos homens nesses afazeres era vista como um fato “indecente” que poderia, até mesmo, comprometer a qualidade da bebida: “São as mulheres como já disse, que tudo fazem nessa preparação, tendo os homens a firme opinião de que se eles mastigarem as raízes ou o milho a bebida não sairá boa” (Léry, 1980: 129-130). A fabricação das bebidas era, portanto, uma tarefa exclusivamente feminina, não devendo os homens nela intrometer-se.

Como práticas culturais fundamentais para a transmissão e perpetuação dos saberes indígenas, as beberagens carregavam consigo uma ampla gama de saberes e técnicas os quais, de domínio das índias, garantiam a elas uma parcela significativa de poder na sociedade tupinambá. A análise desse domínio exercido pelas mulheres, contraria, entretanto, determinadas interpretações históricas que tendem a desconsiderar o lugar que elas ocupavam nessa sociedade.

Em *A organização social dos Tupinambá*, Florestan Fernandes (1989: 250), citando Claude d’Abbeville, refere-se a determinados valores e qualidades que caracterizam esses índios. Estes, embora “não tenham leitura, nem estudos, nem educação de espécie alguma, conservam um espírito e um julgamento natural tão bons quanto possíveis”. Para Fernandes, tais atributos e, em especial, os valores guerreiros que marcavam o sistema sócio-cultural tupinambá, caracterizavam o “indivíduo adulto do sexo masculino”.

A ênfase que a documentação disponível atribui aos valores masculinos, sobretudo os valores da guerra, silencia, contudo, o papel fundamental que as mulheres exerceram em tais sociedades. Afinal, à exceção da caça, da atividade guerreira, da derrubada das árvores e preparo da terra e da pesca, a quase totalidade das demais funções necessárias à vida cotidiana era exercida pelas mulheres, conforme se constata no próprio Florestan Fernandes que, com base nos cronistas, arrola uma extensa lista das atividades femininas. A autonomia das mulheres no desempenho de uma diversidade de tarefas levou, inclusive, o sociólogo a afirmar que elas “poderiam passar grandes privações sem o apoio dos homens”, ao contrário destes que permaneciam em “situação precária” quando “não dispunham de mulheres (mãe, irmã ou esposa)” (Fernandes, 1989: 114).

João Fernandes (2003: 65), que analisou as relações de gênero entre os Tupinambá, ressalta que as diferenças na quantidade de trabalho despendido por homens e mulheres

constituem “um importante índice cultural e de gênero”, fato que chamou atenção de vários cronistas como foi o caso de André Thevet (1978: 137):

E diga-se, a bem da verdade, que as mulheres trabalham incomparavelmente mais que os homens, pois é a elas que cabem as tarefas de colher raízes, preparar a farinha e as bebidas, apanhar os frutos, cultivar os campos, e tudo o mais que se refira à faina doméstica. Enquanto isso, apenas eventualmente vão os homens pescar ou caçar alguma coisa nos matos, sendo que alguns se ocupam somente com a confecção de arcos e flechas, deixando todo o restante do trabalho às mulheres.

Desse modo, se o domínio masculino na sociedade Tupinambá, sobretudo dos índios mais velhos, é uma evidência da documentação quinhentista, esse fato não pode ser interpretado de forma determinista, pois, como bem reconheceu Gilberto Freyre (2006), o trabalho dessas mulheres enriqueceu a cultura brasileira de diversos modos, seja na produção de alimentos, na fabricação de utensílios de cerâmicas, no conhecimento e uso de diversas drogas e remédios caseiros utilizados para a cura de diversos males. Todas essas características evidenciam a singularidade das mulheres como agentes fundamentais na produção e circulação de saberes entre os indígenas do Brasil colonial.

Dentre as inúmeras ocupações que as mulheres exerciam, incluía-se aquela sem a qual a própria estrutura social dos Tupinambá estaria ameaçada: a fabricação das bebidas. Era, portanto, na fabricação das bebidas fermentadas embriagantes que as mulheres tinham seu poder claramente demarcado, uma vez que apenas a elas cabia essa função e sem a qual nada de sério se decidia naquela sociedade conforme se constata nas palavras do etnólogo Alfred Métraux (1979: 171): “nada ocorria de importância na vida social ou religiosa dos tupinambá que não fosse seguido de vasto consumo de certa bebida fermentada conhecida pelo nome de cauim”.

Entendendo-se por saberes o conteúdo próprio da educação indígena, cabe ressaltar que a fabricação das bebidas envolvia uma gama complexa deles que abarcavam: a coleta dos materiais; os diversos tipos de bebidas; os ingredientes utilizados; o processo de fabricação propriamente dito; a fabricação das vasilhas; o armazenamento; as funções sociais e simbólicas e os rituais de consumo. Esta complexidade de saberes pode ser constatada a partir das descrições de cronistas e viajantes que atestaram a existência de uma diversidade de bebidas alcoólicas produzidas de diferentes formas e matérias-primas. São bebidas extraídas do mel, da seiva vegetal, de frutas, da ação de micro-organismos e da insalivação das moças, cuja materialidade será explicitada a seguir.

Cultura material, regras e interdições no ritual de Beberagens

É relativamente recente o interesse dos historiadores culturais pela cultura material pois, conforme afirma Peter Burke (2005), tradicionalmente, esses historiadores preocuparam-se mais com as idéias, deixando o campo da cultura material para os historiadores econômicos. Entretanto, nas décadas de 1980 e 1990, alguns historiadores culturais se voltaram para esse tipo de estudo “e assim se viram próximos dos arqueólogos, curadores de museus e especialistas em história do vestuário e do mobiliário, que há muito vinham trabalhando nessa área” (Burke, 2005: 90-1).

De fato, afirma o arqueólogo Jean-Marie Pesez (2005: 275), a arqueologia, como “a ciência dos objetos”, é a via privilegiada para o estudo da cultura material, campo este que se explica pelas fontes que utiliza, isto é, as fontes materiais.

O interesse pela cultura material, entendida como “a relação entre o homem e os objetos sendo aliás o próprio homem, em seu corpo físico, um objeto material”, começou a ser despertado com a Escola dos Annales (Pesez, 2005: 242). Para o autor, com Marc Bloch houve a descoberta da paisagem rural e a atenção às técnicas medievais, ao moinho de água, ao arado. Com Lucien Febvre e seu interesse pela etnologia e geografia há uma história relacionada ao solo, meio ambiente dos homens. Mas foi sem dúvida com Fernand Braudel, em seu clássico *Civilização material e capitalismo* (1970) que se realizou a “primeira grande síntese sobre a história da cultura material” (Pesez, 2005: 246). Para Braudel, diz Pesez (2005: 246-247), “a vida majoritária é constituída pelos objetos, as ferramentas, os gestos do homem comum; só essa vida lhes diz respeito na cotidianidade; ela absorve seus pensamentos e seus atos”. Dentre os principais temas relacionados ao estudo da cultura material estão o clássico trio: a moradia, o vestuário e a alimentação, em particular o vinho.

O domínio do *vinho*, na linguagem dos cronistas, para se referir ao *cauim* Tupinambá e a parafernália técnica que envolvia sua produção, é parte do interesse deste artigo. Subjaz a esse interesse a ideia de que os objetos materiais são portadores de uma significação social e simbólica, exprimem processos de comunicação não verbal e práticas de sociabilidades, práticas estas muitas vezes inconcebíveis sem o consumo dos fermentados.

A análise da cultura material do *cauim* evidencia que para a sua produção eram utilizados vasilhas de cerâmica, ferramentas e utensílios de madeira, osso, concha, dente, etc.

As cerâmicas eram também artefatos significativos na sociedade Tupinambá pelos usos a que se destinavam, isto é, a fabricação e o consumo das bebidas fermentadas, o que fez este autor referir a existência de um complexo *cerâmica-bebida fermentada* (Fernandes, 2003).

O processo que envolvia a coleta dos ingredientes, a fabricação e fermentação das bebidas, foi detalhado nos estudos arqueológicos de Noelli, *et al.* (1998). Segundo os autores,

as bebidas eram armazenadas em vasos de barro confeccionados pelas mulheres exclusivamente para as solenidades, ocasião em que preparavam entre 15 a 20 potes, os quais poderiam conter até mais de 250 litros. Depois de coletados, os ingredientes eram transportados em cestos para aldeia onde seriam limpos, descascados e preparados para iniciar a fabricação das bebidas. A próxima etapa consistia no cozimento dentro das vasilhas, diretamente sobre o fogo, preparado pelas próprias mulheres para aquecer as bebidas, uma vez que eram consumidas em estado morno. Na seqüência, os ingredientes eram retirados da panela para que uma parte pudesse ser, para horror dos europeus, *mastigada e cuspada* em outra vasilha, momento em que teria início a fermentação. A outra parte poderia ser amassada com as mãos ou em pilões, antes de se juntar à porção mastigada.

A bebida era então espessada por meio de revolvimento com uma colher ou instrumento de madeira (*caguy pibuhaba*). Em seguida, deixavam a mistura esfriar, momento em que “os fermentos (leveduras) em suspensão na atmosfera caíam na superfície do líquido exposto ocorrendo, então, a fermentação do açúcar que se transforma parcialmente em álcool etílico e dióxido de carbono” (Noelli, *et al.*, 1998: 123). Ao final desse processo, o conteúdo era transferido para um recipiente bem tampado onde fermentaria (entre 2, 3 ou 4 dias dependendo dos ingredientes utilizados) e obteria o teor alcoólico desejado. Para evitar que o excesso de gases escapasse, deveria haver um pequeno orifício na vedação. Caso contrário, “a vedação de barro não seria suficiente para suportar a pressão interna da vasilha” (Noelli, *et al.*, 1998: 124).

Segundo esses autores, do processo de fermentação formava-se uma espuma na superfície da bebida, assim como, no fundo da vasilha, formava-se uma borra. A espuma era retirada, embora também pudesse ser eventualmente ingerida. Após o *cauim* obter a temperatura e consistência adequada, “esperava-se que os pedaços e fibras dos ingredientes estivessem decantados conforme as expressões *fazer assentar o vinho*” (Noelli, *et al.*, 1998: 124). Informam, ainda, que todo um cuidado deveria existir para que não se revirasse bruscamente a bebida a fim de que a borra não suspendesse do fundo da vasilha e, desse modo, se misturasse ao conjunto comprometendo a pureza do vinho.

Para a fabricação das bebidas eram utilizados vários equipamentos: vasilhas ou potes de cerâmica, ferramentas e utensílios de madeira, osso, concha e dentes. As bebidas eram armazenadas nas talhas ou potes (*igaçabas*), confeccionados exclusivamente para as solenidades. Assim, “quando se prestam para alguma reunião solene, como já disse, fazem suas mulheres, dias antes, grande quantidade (quinze a vinte) desses vasilhames e os guardam em suas cabanas” (Abbeville, 2008: 322). Esses vasilhames, como afirmou Jean de Léry (1980: 129), tinham “capacidade igual a uma e meia pipa de vinho”.

A fabricação da cerâmica que, como o *cauim*, também era uma esfera feminina privilegiada na sociedade tupinambá, guarda, contudo, significação que extrapola as dimensões

utilitárias, técnicas e estéticas, posto que um indício das diferenças e relações de poder entre as próprias mulheres. Exemplo disso era o fato de que a maestria na sua fabricação, bem como o conhecimento da arte de decorá-las eram “cruciais para a obtenção de um *status* social elevado por parte das mulheres” (Fernandes, 2003: 72), além de um requisito essencial para obtenção de um bom marido. Citando Claude Lévi Strauss, Fernandes (Ibidem) lembra que entre os Jivaro, “para merecer um marido bom caçador, uma mulher tem que saber fabricar uma louça de qualidade [...]. Mulheres incapazes de fazer cerâmica seriam, realmente, criaturas malditas”.

Reitera-se, assim, as possibilidades da cultura material como fontes significativas para a compreensão das estruturas mentais e valores dos grupos humanos, bem como das formas, não necessariamente escolares, de produção e circulação de saberes e representações dos grupos. É assim que, como afirma o arqueólogo-historiador Jean-Marie Pesez (2005: 276):

Um vaso não é apenas uma técnica e uma função utilitária. Ele também corresponde – por sua forma, eventualmente, por sua decoração – a escolhas que não são mais de ordem infra-estrutural; ademais, ele pode ter uma significação social e pode ser testemunha de um sistema de relações econômicas.

O ritual propriamente das beberagens tinha início com o trabalho das mulheres de servir o vinho que era retirado das igaçabas por meio de cabaças ou conchas e servido em recipientes de cabaças (cuia) ou de cerâmica. Nessa tarefa, não esqueciam, contudo, de “bebericar sofrivelmente e isso tantas vezes necessárias para que na centena de potes ali enfileirados não fique uma só gota de *cauim*” (Lery, 1980: 131).

Nos festejos, os adultos bebiam durante vários dias. Esgotado o *cauim* da primeira cabana passava-se às seguintes. Cada cabana preparava sua própria bebida que seria consumida por toda a aldeia até que todos os potes fossem consumidos (Raminelli, 2005). O significado social desses festejos, entretanto, transcendia, e muito, a simples diversão, posto que eram consideradas como algo muito sério e importante.

Contudo, se na sociedade Tupinambá, como já mencionado, nenhuma deliberação importante se efetivava sem que antes muitas cabaças de *cauim* fossem ingeridas, esse consumo deveria obedecer algumas regras e interdições entre as quais estava à idade ou fase da vida, pois, para beber, segundo Raminelli (2005), era preciso atingir a puberdade. O consumo do *cauim* era expressamente proibido às crianças.

Como demarcadora de vários ciclos da vida, as beberagens estavam presentes entre as moças as quais não conheciam homens antes da menarca, ocasião festejada com grande festa e bebidas, rito que as introduzia ao mundo adulto. Casamentos e funerais também eram marcados pelo consumo do *cauim*. Uma regra importante da etiqueta Tupinambá era que

durante todo o festejo, índios e índias nada comiam. A ingestão de sólidos era proibida e somente era permitido festejar o vinho considerado bom na medida em que pudesse embriagar rapidamente. O vinho que não embriagava era tido como preguiçoso (Evreux, 2007).

Durante o consumo do *cauim*, os índios mais velhos recebiam tratamento especial posto que desfrutavam da honraria de valentes guerreiros. Eram, portanto, os primeiros a serem servidos pelas mulheres. Estas, por sua vez, permaneciam com os maridos não havendo fronteiras entre ambos. Nesta ocasião, faziam um “barulho inacreditável” (Abbeville *apud* Raminelli, 2005: 37).

A prática das beberagens também possuía um papel significativo na coesão social entre homens e mulheres. Um exemplo disso estava no fato de constituírem o único momento em que ambos dançavam juntos. Conforme relata Claude d'Abbeville (2008: 319), “raparigas e mulheres não dançam nunca com os homens, a não ser durante as *cauinagens*”, ocasião em que “as mulheres colocam somente as mãos sobre os ombros de seus maridos”.

As *cauinagens*, como acontecimentos sociais e educativos, possuíam uma forma e um conteúdo marcadamente estético. Elas eram animadas pela dança e pelo canto dos índios que iam de casa em casa conclamando a vizinhança a participar. Acompanhados pelo ritmo dos maracás, instrumento musical de origem indígena, esses cantos demarcam saberes e valores cujos conteúdos eram

em louvor de uma árvore, de um pássaro, de um peixe ou de qualquer outro animal ou cousa [...] mas, principalmente, cantam seus combates, suas vitórias, seus triunfos e outros feitos guerreiros, tudo no sentido de exaltar o valor militar (Abbeville, 2008: 320).

Dentre os principais valores que se destacavam estava o encorajamento e a exortação da força, da coragem e da guerra. Referindo-se ao papel da embriaguês na cultura tupinambá, Florestan Fernandes (1989: 253) afirma que elas configuravam um “estado de permissão” aos protagonistas os quais, nesse estado, poderiam cometer delitos como brigas ou ateamentos de fogo na própria maloca. Esse estado de permissão facilitava “a livre eclosão de emoções recalçadas, desempenhando importante função na conservação do equilíbrio psíquico dos Tupinambá” (Fernandes, 1989: 254).

A permissividade ocasionada pela embriaguês facilitava, ainda, o avivamento da memória, dimensão educativa por excelência, pois era por meio dela que a coletividade revivia seus mitos, valores e ideais. Ao analisar “o temperamento e as qualidades psíquicas dos Tupinambá”, Florestan Fernandes (1989: 246) ressalta a memória como a faculdade que mais impressionou os capuchinhos franceses. Contudo, vale destacar que era o *vinho* e o fumo que ataçavam a memória indígena permitindo, assim, a transmissão de suas histórias e a perpetuação da cultura.

Corroborando o processo de circularidade cultural mediado pelo fumo do tabaco, o padre Yves de d'Évreux (2007: 117) confirma: "eu mesmo a experimentei, e reconheci que a sua fumaça desanuvia o entendimento, dissipando os vapores dos órgãos do cérebro, fortalece a voz secando a umidade e escarros da boca, permitindo suas funções". Eis, portanto, como plantas, transformadas em bebidas ou em fumo, adquirem significados simbólicos e educativos que transcendem os aspectos puramente naturais ou nutricionais que lhes são peculiares.

Considerações Finais

Este artigo procurou demonstrar a existência de uma prática cultural amplamente disseminada entre os Tupinambá do Brasil colonial isto é, o consumo de bebidas fermentadas embriagantes feitas, em geral, de frutos ou raízes e utilizadas em diferentes momentos da vida cotidiana. Tanto nos momentos que marcavam a passagem de um estágio ao outro da vida (o nascimento, a primeira menstruação...), quanto nas decisões sobre assuntos importantes como as guerras, a antropofagia ou os funerais, o *cauíim* não poderia faltar. A centralidade do consumo de bebidas entre os índios, sempre que estava em jogo os interesses da coletividade, dava-lhe um status de prática cultural sagrada, sem o que as bases da sociedade ficariam abaladas. A bebida fermentada tinha, assim, a qualidade de um produto ou artefato divino, portanto, superior aos demais alimentos.

As mulheres tinham um papel significativo na fabricação das bebidas, produção essa marcada prática e simbolicamente pela feminilidade. De um modo geral, a fabricação das bebidas era perpassada por um conjunto de saberes que tinham suas próprias regras e códigos de conduta. A lógica em que se inscrevem esses saberes envolvia diferentes etapas, tais como o cultivo e o conhecimento apropriado das plantas com suas múltiplas modalidades de uso, a coleta, as técnicas de preparo, bem como a prescrição de tabus de gênero e alimentares que condicionavam a própria qualidade da bebida.

Ao evidenciar as beberagens como espaços de circulação e apropriação de saberes, procurei evidenciar, também, que a educação encerra significados bastante amplos e pode ocorrer em diversos lugares e instâncias da vida social. Assim, paralelo aos saberes escolares, existe uma dimensão da educação, alicerçada no cotidiano e na experiência, ainda bastante esquecida pela ciência pedagógica, comumente restrita a uma visão ocidental do fato educativo.

A redução da educação aos saberes escolares é facilmente verificável nas publicações e eventos da área, nos quais a escola é a categoria central a estruturar as discussões dos grupos de trabalho. Tal estratégia tem sido timidamente denunciada pela historiografia da educação, motivo pelo qual permanece o desconhecimento e o silenciamento das diversas práticas

cotidianas sociais, pelas quais homens e mulheres transmitem seus saberes e se reproduzem socialmente. Este silêncio torna-se mais premente quando se tratam dos processos educativos não contemporâneos, como os vivenciados no contexto do Brasil colonial, a despeito da diversidade de fontes disponíveis.

Dentre as formas de educação, praticamente desconhecidas da Pedagogia, estão os rituais de beberagens. Considerando, particularmente, o *cauim*, procurei demonstrar que, se é possível compreender o seu consumo como parte essencial da dieta alimentar dos Tupinambá, é possível, também, compreender outras dimensões desse consumo que ultrapassam a perspectiva puramente nutricional. São ao mesmo tempo dimensões simbólicas, sociais, estéticas, políticas, religiosas e educativas. Esta multiplicidade de sentidos foi a razão pela qual as beberagens chegaram mesmo a ser vistas como honrosas ou revestidas de um significado místico.

Inseridas no contexto das práticas alimentares, as práticas de beber, para além dos seus significados nutricionais, encerram, assim, dimensões simbólicas e educativas, configurando-se como estratégias significativas de entendimento das formas como homens e mulheres ordenam o mundo e lhe atribuem sentido. Eram, contudo, as mulheres, as agentes por excelência da produção e transmissão desses saberes, razão pela qual a historiografia indígena precisa ser refinada em sua análise da condição feminina naquelas sociedades, dando a elas o status de mulheres-educadoras.

Dentre os valores mais relevantes que perpassavam a prática cultural das beberagens estavam a exortação da força, da coragem e da guerra. A embriaguez, ocasionada pelas bebidas, induzia a renovação das memórias, sobretudo a memória da valentia nos campos de batalha e da vingança aos inimigos. Durante as *cauinagens*, sob o poder de *cuias* e *cuias de cauim*, discursos eram proferidos em altos brados atualizando a tradição e forjando identidades. Nelas, toda a cultura se expressava entusiasticamente, seja por meio de discursos, seja por meio do canto, da dança, ou da ostentação de instrumentos e ornamentos plumários e corporais, configurando esses ritos como práticas eminentemente estéticas e educativas.

Acontecimentos que possibilitavam a coesão social indígena, as beberagens – ao transmitirem a memória coletiva, incutirem valores, perpetuarem a tradição e promoverem a resistência indígena aos ditames da colonização – funcionavam, portanto, como instâncias de socialização ou como mediadores culturais que atuavam como catalisadores dos saberes da coletividade, estruturando os principais eventos do cotidiano.

Os missionários católicos foram extremamente hábeis em decifrar o poder que tinham as beberagens no ajuntamento e coesão social entre os índios. Foi a consciência desta coesão, bem como do potencial educativo que encerravam que levou ao questionamento e hostilização dessas práticas, vistas como obstáculo ao próprio projeto pedagógico da Igreja de catequização e conversão das almas. Em vista disso, toda uma contra-estratégia foi mobilizada pela

empresa colonizadora, no sentido de desmontar as práticas étlicas dos índios, entendidas como entraves à catequização e ao projeto civilizador colonial. Extinguir as cauinagens era, assim, a condição de viabilização da catequese, da expansão da cristandade e da imposição do projeto pedagógico cristão, em substituição às formas nativas de socialização. Estavam, assim, em disputa dois projetos de educação. Contudo, a despeito dos preconceitos e das perseguições sofridas, as práticas de consumo de bebidas fermentadas sobreviveram no tempo, estando presentes ainda hoje, no século XXI, entre inúmeros grupos indígenas brasileiros, configurando uma modalidade de educação não escolar praticamente silenciada pelo campo histórico-educacional.

Fontes

- Abbeville, Claude (2008), *História da Missão dos padres Capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinha*, Tradução de Sérgio Milliet, Brasília, Edição do Senado Federal.
- Acuña, Cristóbal de (1994), *Novo descobrimento do Rio Amazonas*, Rio de Janeiro, Agir.
- Agnolin, Adone (2005), *O apetite da antropologia, o sabor antropofágico do saber antropológico: alteridade e identidade no caso Tupinambá*, Associação Editorial Humanitas, São Paulo.
- Anchieta, José de (2006), "Carta do irmão José, que escreveu do Brasil aos padres e irmãos da Companhia de Jesus em Portugal (1555)" in Sheila Moura Hue (org.), *Primeiras Cartas do Brasil (1551-1555)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, pp.111-129.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2002), *A educação como cultura*, Campinas, Mercado de Letras.
- Burke, Peter (2005), *O que é história cultural?*, [Tradução de Sérgio Goes de Paula], Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Cardim, Fernão (1978), *Tratado da terra e da gente do Brasil*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Cunha, Paola Andrezza Bessa & Thaís Nívea de Lima Fonseca (2007), *Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mineiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas*, [s.n.], Belo Horizonte, pp. 1-13. (Mimeografado).
- Daniel, João (2004), *Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas*, vol. 1, Rio de Janeiro, Contraponto.
- Évreux, Yves d' (2007), *Continuação da história das coisas mais memoráveis acontecidas no Maranhão nos anos 1613 a 1614*, [Tradução de César Augusto Marques], Brasília, Edições do Senado Federal.
- Falcon, Francisco José Calazans (2006), "História cultural e história da educação", *Revista Brasileira de Educação*, n. 32, maio/ago., pp. 328-339.
- Fernandes, Florestan (1989), *A organização social dos Tupinambá*, São Paulo, Huicitec/Edunb.
- Fernandes, João Azevedo (2003), *De cunhã à meluça: a mulher tupinambá e o nascimento do Brasil*, João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.
- Flandrin, Jean-Louis & Máximo Montanari (2008), *História da Alimentação: dos primórdios à Idade Média*, 2. ed., [Tradução de Maria da Graça Pinhão], Lisboa, Terramar.
- Fonseca, Thaís Nívea de Lima (2003), "História da Educação e história cultural" in Cynthia Greive Veiga, Thaís Nívea de Lima Fonseca (orgs.), *História e historiografia da educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 43-75.
- Freyre, Gilberto (2006), *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*, [51. ed.], São Paulo, Global.

- Gandavo, Pero de Magalhães (2008), *Tratado da terra do Brasil; história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*, Brasília, Editora do Senado Federal.
- Ginzburg, Carlo (1998), *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras.
- Grúzinski, Serge (2003), *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, séculos XVI-XVIII*, São Paulo, Companhia das Letras.
- _____. (2001), *O pensamento mestiço*, Tradução de Rosa Freyre d'Aguiar, São Paulo, Companhia das Letras.
- Hue, Sheila Moura (2006), *Primeiras Cartas do Brasil (1551-1555)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Léry, Jean de (1980), *Viagem à Terra do Brasil*, [Tradução integral e notas de Sérgio Milliet. Notas Tupinológicas de Plínio Airoso. Belo Horizonte: Itatiaia], São Paulo, Editora da USP.
- Métraux, Alfred (1979), *A religião dos Tupinambás*, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Navarro, João de Azpilcueta (2006), "Outra enviada da cidade de Salvador aos irmãos de Coimbra (1551)" in Sheila Moura Hue (ed.), *Primeiras Cartas do Brasil (1551-1555)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, pp. 77-86.
- Noelli, Francisco Silva & José Proenza Brochado (1998), "O cauiim e as beberagens dos guarani e Tupinambá: Equipamentos, técnicas de preparação e consumo", *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, vol. 8, pp. 117-128.
- Pesez, Jean-Marie (2005), "História da cultura material" in Jacques Le Goff, *A história nova*, [Tradução de Eduardo Brandão], São Paulo, Martins Fontes, pp. 237-285.
- Prous, André (2007), *O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história de nosso país*, [2. ed.], Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Raminelli, Ronald (2005), "Da etiqueta canibal: beber antes de comer" in Renato Pinto Venâncio & Henrique Carneiro, *Álcool e drogas na história do Brasil*, São Paulo-Belo Horizonte, Alameda-Editora da PUC, pp. 29-46.
- Souza, Gabriel Soares de (2000), *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, Recife, Fundação Joaquim Nabuco.
- Staden, Hans (1999) *Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes*, [Tradução de Angel Bojadsen], São Paulo, Terceiro Nome.
- Thevet, André (1978), *As singularidades da França Antártica*, [tradução de Eugênio Amado], São Paulo-Belo Horizonte, Editora da USP.

MARIA BETÂNIA BARBOSA ALBUQUERQUE. Pesquisadora da Universidade do Estado do Pará – Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Doutora em Educação com Estágio de Pós-Doutoramento. Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa: História da Educação na Amazônia (GHEDA). Publicações recentes: Albuquerque, Maria Betânia B. & Marilene M. A. C. de Barros (2013), "A formação de mulheres na Amazônia: entre o rigor dos saberes científicos e o refinamento dos saberes à mesa", *Revista Cocar*, vol. 7, núm. 13, jan-jul, pp. 59-68. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/242>>; Albuquerque, Maria Betânia B. & Rafael G. Barbosa (2013), "Mapas da Filosofia da Educação a partir do EPENN – 2001-2011", *Anais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)*, Recife, pp. 1-22. Disponível em: <<http://www.epenn2013.com.br/encomendados.html>>.

Recibido: 6 de octubre de 2014

Aceptado: 18 de febrero de 2015

Semblanza de Miguel E. Schulz (1851-1922): Eminente profesor y educador

Elsie Rockwell

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
rockwell@cinvestav.mx

María Elena Maruri

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
emaruri@cinvestav.mx

Miguel E. Schulz nació el 11 de octubre de 1851 y falleció en la Ciudad de México a la edad de 71 años, el 3 de diciembre de 1922.¹ Estudió sus primeras letras con el maestro don Joaquín Noreña; ingresó a la Academia de San Carlos y posteriormente a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Desde muy joven destacó por su talento en las artes, principalmente en la escultura, y en 1870 obtuvo una pensión en la Escuela de Bellas Artes, como estímulo a su aprovechamiento.² En 1910, después de una destacada carrera como profesor y autor, la Universidad Nacional lo honró con el grado de doctor *ex officio* (Garciadiego, 1996: 115-116).

Aunque su primera vocación fue estudiar arquitectura y escultura,³ Schulz se distinguió por su amplia experiencia como profesor y funcionario en el sector educativo. Inició su trayectoria en la docencia siendo profesor en la primaria privada Institución Katthain, en la que ocupó la subdirección y donde enseñó varias materias.⁴ A partir de 1882, y durante cuarenta años, Miguel Schulz impartió la materia de Cosmografía y Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria⁵, contando con alumnos sobresalientes entre los que se mencionan a Ezequiel

¹ "Obituario de Miguel E. Schulz", *El Universal*, 4 de diciembre de 1922. En varios documentos y textos académicos el nombre aparece como Schultz; en esta semblanza respetamos la ortografía Schulz, que aparece en la firma del documento impreso incluido en esta publicación y en su expediente.

² Archivo General de la Nación (en adelante AGN), *Instrucción Pública y Bellas Artes*, c. 316, exp. 8, fs. 1-1v. 1870.

³ Archivo de Concentración Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante ACHSEP), *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, f. 118. 1887-1917.

⁴ "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

⁵ El primer grupo estaba a cargo del ingeniero Antonio García Cubas, considerado el mejor geógrafo mexicano de su tiempo. ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, fs. 2-4. 1882.

A. Chávez y Gregorio Torres Quintero (Meneses, 1998: 249, 575, 767). Participó como profesor fundador de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en 1887, a cargo del curso de Cosmografía y Geografía General (Garciadiego, 1996: 115; Bazant, 1993: 132, 139). En 1902, el entonces director de la Escuela Nacional Preparatoria, Enrique C. Rebsamen, lo nombró profesor de Meteorología, Geografía General y Climatología y a partir de 1906 impartió, en la misma institución, los cursos de Geografía Americana y Patria, así como de Historia General.⁶ Además, impartió cursos en las escuelas de Agricultura y Veterinaria y ocasionalmente en el antiguo Colegio Militar y a varios grupos de la Legión de Honor.⁷ Para 1910, Schulz era considerado el profesor más prestigiado de geografía en la Preparatoria y obtuvo la titularidad de la cátedra en 1913.⁸ Ese mismo año, fue nombrado catedrático de Historia y Geografía Histórica en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad.⁹

Schulz participó también en los congresos pedagógicos nacionales de la época porfiriana, pues fue delegado por Chiapas en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1890-1891), así como miembro de algunas comisiones de estudio (Meneses 1998: 473-474). En dicho congreso trabajó en la reorganización de la instrucción primaria, el plan de estudios de la Escuela Normal y los estudios de preparatoria.¹⁰

Entre las publicaciones de Schulz destacan *Apuntes para el Curso de Geografía* (1896)¹¹ y el *Curso general de geografía* (1895), texto que durante años fue obligatorio en la materia de Geografía en la preparatoria y recomendado como libro de consulta para los maestros de primaria superior (Meneses, 1998: 622, 658, 711).¹² También fue autor de un tratado conocido con el título *El cultivo del maíz* (1937). Schulz fue reconocido por sus contemporáneos como un gran orador; por ejemplo, en 1898 formó parte, junto con Ezequiel A. Chávez y Pablo Macedo, del homenaje al doctor Gabino Barreda con una serie de discursos y poesías (Chávez *et al.*, 1898). Además, recibió diversas distinciones de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la Academia de la Lengua y la Sociedad Científica Antonio Alzate.¹³

A lo largo de su vida, ocupó varios cargos en la administración educativa, incluyendo la dirección de la Escuela Normal para Profesores de Primaria. En 1887 fue encargado del des-

⁶ ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, fs. 2-4, 17-19, 21, 39.

⁷ "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

⁸ ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, f. 83.

⁹ "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

¹⁰ "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

¹¹ Este texto fue premiado en la Exposición Universal Colombina de Chicago, 1893, y planteó una concepción innovadora de la Geografía según el Dr. Luis Ignacio Hernández Iriberrí, *Comentario* publicado en su blog, <<http://espacio-geografico.over-blog.es/article-comentario-a-apuntes-para-el-curso-de-geografia-primer-edicion-1893-segunda-edicion-1896-de-miguel-enrique-schulz-articulo-2010-555>>, (consulta: 25/09/2015).

¹² "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

¹³ "Obituario..." *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

pacho de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública¹⁴ y durante muchos años fue vocal de la antigua Junta Directiva de Instrucción Pública, desaparecida en 1902 (Bazant, 1993: 35). Para 1904 fue nombrado director interino de la Escuela Nacional Preparatoria, cargo que cubrió por seis meses en ausencia de Manuel Flores.¹⁵ Según su obituario, “desempeñó con general aprobación el importante puesto de Director de la Escuela Nacional Preparatoria planteando en ella reglas de orden y equidad que merecieron elogios”.¹⁶ Entre otras funciones, estuvo al frente de las comisiones técnicas relativas a la instrucción y educación pública en varios estados y gobiernos de diversas entidades federativas.

Durante la gestión de Justo Sierra en pro de la educación nacional, Miguel E. Schulz formó parte del Consejo Superior de Educación Pública, cuerpo consultivo constituido por hombres eminentes de la vida cultural en México (Meneses, 1998: 601).¹⁷ También prestó sus servicios, durante 1904¹⁸ y 1905¹⁹, como oficial primero de la Sección de Instrucción Secundaria, Preparatoria y Profesional de la Secretaría de Estado y del despacho de Justicia y de Instrucción Pública. Cuando se fundó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), en mayo de 1905 –con Justo Sierra como primer Secretario del ramo–, Schulz tomó protesta por su nombramiento como jefe de la Sección de Estadística, Información y Archivo en dicha secretaría.²⁰ Ocupaba este mismo cargo en 1909, cuando publicó el documento de estadística escolar que presentamos en este trabajo (véase apéndice).²¹

En 1910 se fundó la Universidad Nacional de México, en la cual se integraron las escuelas profesionales, la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Nacional Preparatoria. Miguel E. Schulz se incorporó a la recién fundada universidad y ocupó varios puestos. Entre fines de 1916 y comienzos de 1917, desempeñó el cargo de rector interino mientras José Natividad Macías, el rector en turno, asistía al Congreso Constituyente (1916–1917).²² Schulz formaba parte del grupo de académicos sobresalientes de la Universidad, entre los que se incluían a Ezequiel Chávez, Antonio Caso, Vicente Lombardo Toledano y Manuel Gómez Morín. Todos continuaron ejerciendo su labor como profesores durante el régimen de Francisco I. Madero y aún después de la Decena Trágica, cuando Huerta tomó el poder. A mediados de 1914, Venustiano

¹⁴ ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, fs. 11.

¹⁵ ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, fs. 42–44.

¹⁶ “Obituario...” *El Universal*, 4 de diciembre de 1922.

¹⁷ *Boletín de Instrucción Pública*, t. IV, núm. 5, 1905: 755 y t. XI, num. 2, 1908: 410.

¹⁸ ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12, fs. 35–38, 49–50.

¹⁹ AGN, *Instrucción Pública y Bellas Artes*, c. 250, exp. 7, f. 1, 1905.

²⁰ AGN, *Instrucción Pública y Bellas Artes*, c. 250, exp. 7, f. 66, 1905.

²¹ Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, *FRRQ, Instrucción Pública*, c. 301, exp. 25.

²² Compendio de Legislación Universitaria, pp. 69–70. <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/254/25.pdf>>.

Carranza ocupó la Ciudad de México y nombró a Félix Palavicini como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes; se reemplazaron entonces las autoridades universitarias y fueron despedidos muchos profesores de la preparatoria por haber colaborado con Huerta o favorecido a Villa. Según Garciadiego, Schulz, a pesar de ser considerado "apolítico", fue uno de los que presentó su renuncia en la Escuela Nacional Preparatoria, tal vez voluntariamente, debido a "la actitud antiintelectualista del carrancismo" (Garciadiego, 1996: 275).

En 1917, la nueva Constitución Política abolió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y la Universidad quedó bajo una dirección administrativa y perdió la Escuela Nacional Preparatoria, además de varios institutos. En este contexto, Miguel Schulz, habiendo sido director de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad, creó junto con otros universitarios una nueva preparatoria "libre", donde los profesores impartían clases a unos 500 estudiantes (Garciadiego, 1996: 381-383; 355-359). Esta institución se cerró en 1920, cuando el régimen del sonorense restableció la Secretaría de Educación Pública y le devolvió a la Universidad la rectoría sobre la Escuela Nacional Preparatoria. Miguel E. Schulz falleció dos años después.

Los documentos que publicamos fueron impresos en 1909 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y constituyen fuentes invaluable para conocer las condiciones de la educación formal, durante el periodo comprendido entre la Restauración de la República y el inicio de la Revolución (véase Apéndice). Schulz fue capaz de sistematizar las estadísticas de José Díaz Covarrubias (1993 [1875])—ministro de Justicia e Instrucción Pública en el gabinete de Lerdo de Tejada—, que reportan el número de escuelas en 1875 (Latapí 1993: 129), y las que él mismo recogió de los estados en 1907. Lo interesante de estos cuadros es que permiten comparar la cantidad de escuelas por kilómetro cuadrado y por población en cada entidad, además de proporcionar datos en los que se observa el crecimiento de la oferta escolar de cada estado durante el Porfiriato. Contienen, así, algunas sorpresas en cuanto a las posiciones relativas en la escolarización entre los estados durante aquel periodo; por ejemplo, Guerrero, que ocupaba una posición relativamente alta para ese tiempo.

Es importante considerar tanto las posibilidades como las limitaciones en el uso de estos datos, como base para establecer comparaciones con información correspondiente a años posteriores. Sería muy interesante calcular nuevamente el número de escuelas por área y por población en cada estado, para conocer los avances absolutos y relativos de la oferta escolar a lo largo del siglo xx. Sin embargo, es necesario recordar que esta institución cambió su configuración durante dicho periodo. Resulta complicado comparar los datos referentes a escuelas de mujeres y varones por separado —que son las que predominaban entre 1875 y 1907—, con aquellos posteriores a la Revolución, en su mayoría relativos a escuelas mixtas, pues al agruparse ambos sexos aparece un descenso en el número total de planteles. Esto ocurre también con la desaparición de las pequeñas escuelas rurales en algunas regiones, lo que ocasionó que los estudiantes se concentraran en escuelas más grandes en

los pueblos, pues a finales del siglo XIX la mayoría de los centros de enseñanza eran unitarios, es decir, unidocentes. Poco a poco se incrementó el número de maestros, sobre todo en las escuelas graduadas en las urbes (Rockwell y Garay, 2014).

Las estadísticas centradas en la población escolar y el número de escuelas omiten datos tan importantes como el criterio empleado para definir la edad escolar, la matrícula real y el número de grados y maestros promedio por escuela. Incluso habría que tomar en cuenta qué unidades se consideraron como “escuelas” en cada censo o informe: ¿se incluyeron en los datos las escuelas particulares, municipales, estatales y federales, anexas o económicas, de turno matutino o vespertino? No es tan fácil saberlo. Por todo lo anterior, hay cierto riesgo en comparar las estadísticas escolares entre dos periodos históricos diferentes.

Con todas estas precauciones, esperamos que el cuadro sea de utilidad para los historiadores que intenten reconstruir los avances –y los retrocesos, pues en unos casos disminuyó el número de escuelas por población total– de la cobertura escolar en México durante los últimos dos siglos.

Fuentes

Archivos

ACHSEP, *Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, Expediente personal (Miguel E. Schulz)*, exp. S2/12. 122 fs. 1887–1917. Nombramientos, ceses y otros documentos relativos de Miguel E. Schulz durante los años de servicio en la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Normal de Profesores.

AGN, *Instrucción Pública y Bellas Artes*, Caja 316, exp. 8, 6 fs. 1870. Distrito Federal. Academia de San Carlos. Pensiones a Manuel Ocarraza, Rodrigo Gutiérrez, Félix Parra, José María Ortega, Jacinto Enciso, Miguel Schulz y Agustín Ocampo, como premios.

_____, *Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes*, Caja 250, exp. 7, 7 fs. 1905. Distrito Federal, Sección de Instrucción Preparatoria y Profesional. Nombramiento a Jesús Acevedo en lugar de Miguel E. Schulz, como oficial primero de la Sección.

_____, *Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes*, Caja 296, exp. 12, 14 fs. 1919. Distrito Federal, Universidad Nacional de México. Comisión a Ángel Grosso, Antonio Caso, Miguel E. Schulz y Rogación Ortega, para organizar acto conmemorativo hacia Jesús Díaz de León.

_____, *Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes*, Caja 296, exp. 13, 1 f. 1919. Distrito Federal, Universidad Nacional de México. Comisión a Miguel E. Schultz, José León Martínez y Francisco Lasci, para dictaminar sobre los pagos e inscripciones de alumnado universitario.

AHET, *FRRO, Instrucción Pública*, c. 301, exp. 25. 1909, Cuadro en que se resume el estado en que en 1874 se encontraba la Instrucción Pública.

Hemerografía

Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo (1905), t. IV, núm. 5.

Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo (1908), t. XI, núm. 2.

“Obituario de Miguel E. Schulz”, *El Universal*, 4 de diciembre de 1922, p. 2.

Bibliografía

- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Díaz Covarrubias, José (1993) [1875], *La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse*, edición facsimilar, México, Conacyt-Miguel Ángel Porrúa.
- Chávez, Ezequiel A., José Ramos, Miguel E. Shultz y Pablo Macedo (1898), *Discursos y poesía en honor del Dr. Don Gabino Barreda. Marzo 10 de 1898*, México, Tipografía T. González.
- Garciadiego Dantan, Javier (1996), *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos-UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Latapí, Pablo (1993), "J. Díaz Covarrubias, 'La Instrucción Pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse'", Reseña, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm.1, pp. 129-133.
- Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.
- Rockwell, Elsie y Claudia Garay Molina (2014), "Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. II, núm. 3, pp. 1-24.
- Schulz, Miguel E. (1937), *El cultivo del maíz*, México, Editorial de Izquierda de la Cámara de Diputados.
- ____ (1896) [1892], *Apuntes para el Curso de Geografía*, México, José Joaquín Terrazas e Hijos.
- ____ (1895), *Curso de Geografía General*, México, Librería de la viuda de Ch. Bouret.

Referencias electrónicas

- "Don Miguel E. Schulz, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)", disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Miguel_E._Schulz#mediaviewer/File:Miguel_E_Schultz.jpg>, actualización: febrero de 2015; (consulta: 25/09/2015).
- "Don Miguel E. Schultz, (1851-1922) Interino del 23 de noviembre de 1916 al 3 de mayo de 1917", disponible en: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/254/25.pdf>> (consulta: 13/02/2015).

Apéndice

Cuadros que resumen el estado de la instrucción pública en 1874 y 1907, por estado de la República Mexicana.¹

Miguel E. Schulz



¹ Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala (en adelante AHET), *Fondo Revolución y Régimen Obregonista, Sección Instrucción Pública* (en adelante FRRO/IP), c. 301, exp. 75. 1909. Agradecemos a la etnohistoriadora Lourdes Solares Ramos por la ubicación del ejemplar original del cuadro en el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala y la toma de fotografías. A la antropóloga Yolanda Ramos Galicia, directora del Colegio de Historia y a la historiadora Liliána Zamora Poire, Jefa del Departamento del Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala, por facilitar la versión escaneada de los cuadros y el permiso para publicarlos en la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Agradecemos a la Mtra. Verónica Arellano por proporcionarnos el "Obituario de Miguel E. Schulz", *El Universal*, 4 de diciembre de 1922, pp. 1-2.

237
SEPTIEMBRE 1

SECRETARIA DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES.
SECCION DE ARCHIVO, ESTADISTICA E INFORMACION.

CUADRO en que se resume el estado que en 1874 guardaba la Instrucción Primaria en la República Mexicana, deducido de los datos que contiene la obra relativa a dicho asunto, escrita por el Sr. D. José Díaz Cobarrubias, Oficial Mayor y encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en aquella época.

ESTADOS, TERRITARIOS Y DISTRITO FEDERAL.	Area en Hectáreas urbanas y rurales.	Población.	Población por cada 1000 habitantes.	PREVENCIÓN CON INSTRUMENTOS A LA ALFAB.			PREVENCIÓN CON INSTRUMENTOS A LA POBLACION.			CONSTRUCCION DE LAS INSTRUCCIONES PRIMARIAS.			
				En Escuelas Primarias, en número.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.	En Escuelas Primarias, en número, por cada 1000 Habs.
Aguascalientes.....	7,400	99,710	17,433	271.8	3.22	1.43	119.9	1,107.1	1,435	2,300	30,000	2,032	12,622
Camacho.....	66,200	48,260	16,073	2,563	1,104.0	1,107.1	929	1,107.1	1,435	2,300	15,176	190	15,326
Coahuila.....	121,800	98,307	13,679	4,326	2,469.4	1,107.1	1,107.1	1,107.1	1,435	2,300	26,322	1,000	26,322
Colima.....	9,700	65,827	13,185	2,305	3,964.4	485	2,021	2,021	2,381	3,291	14,000	1,000	15,000
Chihuahua.....	43,260	193,087	28,737	2,435	629.5	1,222	410.5	5,699.2	2,659	5,705	7,111	6,300	13,411
Chilpancingo.....	296,850	180,998	38,133	2,228	6,729.6	30,978.3	6,697.9	6,697.9	5,643	26,300	4,290	5,000	9,290
Durango.....	110,070	185,077	37,015	3,119	1,811.5	1,107.1	687.9	1,107.1	3,084	1,158	20,004	2,000	22,004
Guadalupe.....	20,000	900,000	180,000	187	408	1,337	724	1,337	4,278	1,072	183,731	2,000	185,731
Guaymas.....	60,070	320,000	64,014	417	426	1,672.8	1,107.1	1,107.1	717	8,422	66,400	2,800	69,200
Hidalgo.....	21,130	494,207	80,841	406	71	290.4	441	290.4	865	5,327	71,179	2,000	73,179
Oaxaca.....	86,260	648,770	129,756	419	17,250	2,214	142	2,214	3,746	2,119	52,000	48,538	100,538
Jalisco.....	20,200	663,537	132,711	750	823	378.1	54.0	378.1	884	9,989	102,900.18	102,900.18	102,900.18
México.....	61,400	618,240	122,648	120	114	224	262.3	262.3	5,132	5,423	52,756	2,000	54,756
Michoacán.....	4,000	120,284	30,071	173	27	260	25	260	269	5,509	41,873	2,000	43,873
Morelia.....	61,200	178,872	35,774	171	278	9,133	229.1	9,133	1,684	1,671	643	68,400	70,480
Nuevo León.....	86,800	648,770	129,756	419	17,250	2,214	201.7	2,214	1,548	3,105	60,000	2,000	62,000
Oaxaca.....	86,260	648,770	129,756	419	17,250	2,214	201.7	2,214	1,548	3,105	60,000	2,000	62,000
Puebla.....	31,120	697,788	136,557	845	143	2,047	308.8	2,047	808	4,812	138,544.50	14,000	152,544.50
Quintana Roo.....	18,200	133,896	30,557	57	41	166	84.0	166	2,689	3,738	15,150	480	15,630
San Luis Potosí.....	71,210	490,322	92,065	138	116	262	262.5	262.5	3,384	3,968	88,300	2,000	90,300
Sinaloa.....	65,720	198,031	33,098	202	30	8,072	337.7	8,072	941	8,641	58,200	3,200	61,400
Sonora.....	204,000	100,288	21,677	129	9	129	1,586	1,586	911	12,134	41,000	3,000	44,000
Tlaxcala.....	20,650	61,707	15,741	38	8	46	2,184	2,184	2,202	10,463	20,975	20,975	20,975
Toluca.....	78,200	140,000	28,000	56	4	60	1,204.0	1,204.0	2,500	35,000	2,233	2,233	10,000
Tampico.....	4,200	127,000	24,332	102	73	265	15.8	15.8	603	1,660	20,877	5,000	25,877
Veracruz.....	67,620	594,350	100,000	82	430	14,002	1,069.4	1,069.4	1,272	5,144	1,174	2,000	3,000
Yucatán.....	78,260	422,265	84,473	184	10	184	8,427	8,427	2,285	42,236	2,177	40,144	40,144
Zacatecas.....	66,220	397,945	79,580	302	81	363	1,554.4	1,554.4	1,817	4,012	1,020	32,200	33,220
Distrito Federal.....	1,200	315,000	63,000	183	171	324	12,607	12,607	3,738	1,847	892	132,000	107,200
Baja California.....	198,400	23,106	4,639	5	5	5	31,880	31,880	4,030	4,030	15,400	15,400

NOTAS EXPLICATIVAS.—I. En algunos datos que no se tienen por separados los datos particulares de las escuelas primarias particulares.

II. Dos adiciones algebraicas que no se tienen por separados los datos respectivos.

13. Feb. de la Sociedad,
Miguel E. Schulz.

México, Diciembre de 1909.

Foto 1. 1874. Cuadro en que se resume el estado que en 1874 guardaba la Instrucción Primaria en la República Mexicana, deducido de los datos que contiene la obra relativa a dicho asunto, escrito por el Sr. Lic. D. José Díaz Cobarrubias, Oficial y encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en aquella época.

escuano 2

SECRETARIA DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES.
SECCION DE ARCHIVO, ESTADISTICA E INFORMACION.

Lugares que respectivamente corresponden a cada una de las Entidades Políticas de la Federación, con referencia a los datos del Cuadro relativo a 1874, que antecede.

Con relación al número de Escuelas Primarias en general:		Con relación a la concurrencia escolar asistente a ellas.		Con relación a la zona territorial proporcional al número respectivo de Escuelas.		Con relación a la cifra de población proporcional al número respectivo de Escuelas.		Con relación al gasto erogado en el sostenimiento de la Instrucción Primaria.	
Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:	
1 Puebla..... con 1,008 Escuelas	1 México..... 43,735 Alumnos	1 Distrito Federal..... 373 Km. cuadr.	1 Distrito Federal..... 373 Km. cuadr.	1 Tlaxcala..... 439 Hablantes	1 Distrito Federal..... 373 Km. cuadr.	1 Tlaxcala..... 439 Hablantes	1 Distrito Federal..... 373 Km. cuadr.	1 Distrito Federal..... \$ 157,300	1 Distrito Federal..... 373 Km. cuadr.
2 México..... 823 "	2 Puebla..... 33,756 "	2 Tlaxcala..... 178 "	2 Tlaxcala..... 178 "	2 Simolco..... 595 "	2 Puebla..... 33,756 "	2 Simolco..... 595 "	2 México..... 823 "	2 México..... 102,900.14	2 México..... 102,900.14
3 Jalisco..... 714 "	3 Jalisco..... con 32,822 "	3 Jalisco..... 23 "	3 Jalisco..... 23 "	3 Nuevo León..... 645 "	3 Jalisco..... con 32,822 "	3 Nuevo León..... 645 "	3 Puebla..... 106,038	3 Puebla..... 106,038	3 Puebla..... 106,038
4 Hidalgo..... 479 "	4 Distrito Federal..... 20,650 "	4 México..... 24% "	4 México..... 24% "	4 Puebla..... 692 "	4 Distrito Federal..... 20,650 "	4 Puebla..... 692 "	4 Jalisco..... 106,038	4 Jalisco..... 106,038	4 Jalisco..... 106,038
5 Guerrero..... 465 "	5 Guanajuato..... 20,641 "	5 Hidalgo..... 18,678 "	5 Hidalgo..... 18,678 "	5 Guerrero..... 703 "	5 Guanajuato..... 20,641 "	5 Guerrero..... 703 "	5 Veracruz..... 95,000	5 Veracruz..... 95,000	5 Veracruz..... 95,000
6 Oaxaca..... 421 "	6 Hidalgo..... 17,581 "	6 Hidalgo..... 18,678 "	6 Hidalgo..... 18,678 "	6 Morelos..... 703 "	6 Hidalgo..... 17,581 "	6 Morelos..... 703 "	6 San Luis Potosí..... 88,500	6 San Luis Potosí..... 88,500	6 San Luis Potosí..... 88,500
7 Veracruz..... 430 "	7 Zacatecas..... 17,581 "	7 Veracruz..... 10,800 "	7 Veracruz..... 10,800 "	7 Morelos..... 806 "	7 Zacatecas..... 17,581 "	7 Morelos..... 806 "	7 Guanajuato..... 82,500	7 Guanajuato..... 82,500	7 Guanajuato..... 82,500
8 Guanajuato..... 408 "	8 Oaxaca..... 17,580 "	8 Oaxaca..... 9,670 "	8 Oaxaca..... 9,670 "	8 Hidalgo..... 842 "	8 Oaxaca..... 17,580 "	8 Hidalgo..... 842 "	8 Hidalgo..... 71,170	8 Hidalgo..... 71,170	8 Hidalgo..... 71,170
9 Zacatecas..... 385 "	9 Veracruz..... 14,223 "	9 Veracruz..... 9,472 "	9 Veracruz..... 9,472 "	9 Sonora..... 847 "	9 Veracruz..... 14,223 "	9 Sonora..... 847 "	9 Zacatecas..... 72,178	9 Zacatecas..... 72,178	9 Zacatecas..... 72,178
10 Distrito Federal..... 354 "	10 Tlaxcala..... 13,200 "	10 Tlaxcala..... 9,078 "	10 Tlaxcala..... 9,078 "	10 Coahuila..... 855 "	10 Tlaxcala..... 13,200 "	10 Coahuila..... 855 "	10 Nuevo León..... 70,400	10 Nuevo León..... 70,400	10 Nuevo León..... 70,400
11 Simolco..... 292 "	11 San Luis Potosí..... 12,619 "	11 Jalisco..... 12 "	11 Jalisco..... 12 "	11 Distrito Federal..... 892 "	11 San Luis Potosí..... 12,619 "	11 Distrito Federal..... 892 "	11 Oaxaca..... 69,000	11 Oaxaca..... 69,000	11 Oaxaca..... 69,000
12 Nuevo León..... 278 "	12 Nuevo León..... 12,621 "	12 Zacatecas..... 15,874 "	12 Zacatecas..... 15,874 "	12 Zacatecas..... 1,030 "	12 Nuevo León..... 278 "	12 Zacatecas..... 1,030 "	12 Guerrero..... 68,340	12 Guerrero..... 68,340	12 Guerrero..... 68,340
13 Tlaxcala..... 265 "	13 Michoacán..... 10,800 "	13 Veracruz..... 10,779 "	13 Veracruz..... 10,779 "	13 Campeche..... 1,119 "	13 Michoacán..... 10,800 "	13 Campeche..... 1,119 "	13 Simolco..... 59,440	13 Simolco..... 59,440	13 Simolco..... 59,440
14 San Luis Potosí..... 252 "	14 Guerrero..... 9,670 "	14 Guerrero..... 9,670 "	14 Guerrero..... 9,670 "	14 Durango..... 1,159 "	14 Guerrero..... 9,670 "	14 Durango..... 1,159 "	14 Michoacán..... 53,736	14 Michoacán..... 53,736	14 Michoacán..... 53,736
15 Michoacán..... 234 "	15 Simolco..... 9,472 "	15 Simolco..... 9,472 "	15 Simolco..... 9,472 "	15 Veracruz..... 1,174 "	15 Simolco..... 234 "	15 Veracruz..... 1,174 "	15 Veracruz..... 43,144	15 Veracruz..... 43,144	15 Veracruz..... 43,144
16 Morelos..... 200 "	16 Yucatán..... 9,078 "	16 Yucatán..... 9,078 "	16 Yucatán..... 9,078 "	16 Jalisco..... 1,335 "	16 Morelos..... 200 "	16 Jalisco..... 1,335 "	16 Sonora..... 44,900	16 Sonora..... 44,900	16 Sonora..... 44,900
17 Yucatán..... 194 "	17 Morelos..... 9,271 "	17 Morelos..... 9,271 "	17 Morelos..... 9,271 "	17 Aguascalientes..... 1,359 "	17 Yucatán..... 194 "	17 Aguascalientes..... 1,359 "	17 Morelos..... 41,872	17 Morelos..... 41,872	17 Morelos..... 41,872
18 Durango..... 180 "	18 Durango..... 5,894 "	18 Durango..... 5,894 "	18 Durango..... 5,894 "	18 San Luis Potosí..... 1,371 "	18 Durango..... 180 "	18 San Luis Potosí..... 1,371 "	18 Coahuila..... 36,322	18 Coahuila..... 36,322	18 Coahuila..... 36,322
19 Sonora..... 129 "	19 Aguascalientes..... 5,693 "	19 Aguascalientes..... 5,693 "	19 Aguascalientes..... 5,693 "	19 Oaxaca..... 1,395 "	19 Sonora..... 129 "	19 Oaxaca..... 1,395 "	19 Tlaxcala..... 35,897	19 Tlaxcala..... 35,897	19 Tlaxcala..... 35,897
20 Coahuila..... 115 "	20 Coahuila..... 4,329 "	20 Coahuila..... 4,329 "	20 Coahuila..... 4,329 "	20 Yucatán..... 1,584 "	20 Coahuila..... 115 "	20 Yucatán..... 1,584 "	20 Durango..... 32,004	20 Durango..... 32,004	20 Durango..... 32,004
21 Chiapas..... 100 "	21 Sonora..... 3,940 "	21 Chiapas..... 3,940 "	21 Chiapas..... 3,940 "	21 Tabasco..... 1,510 "	21 Chiapas..... 100 "	21 Tabasco..... 1,510 "	21 Tabasco..... 30,976	21 Tabasco..... 30,976	21 Tabasco..... 30,976
22 Querétaro..... 95 "	22 Querétaro..... 3,603 "	22 Querétaro..... 3,603 "	22 Querétaro..... 3,603 "	22 San Luis Potosí..... 1,820 "	22 Querétaro..... 95 "	22 San Luis Potosí..... 1,820 "	22 Querétaro..... 15,600	22 Querétaro..... 15,600	22 Querétaro..... 15,600
23 Campeche..... 72 "	23 Tamaulipas..... 3,000 "	23 Campeche..... 3,000 "	23 Campeche..... 3,000 "	23 Chiapas..... 1,830 "	23 Campeche..... 72 "	23 Chiapas..... 1,830 "	23 Baja California..... 15,400	23 Baja California..... 15,400	23 Baja California..... 15,400
24 Aguascalientes..... 66 "	24 Oaxaca..... 2,795 "	24 Campeche..... 2,795 "	24 Campeche..... 2,795 "	24 Yucatán..... 2,177 "	24 Aguascalientes..... 66 "	24 Yucatán..... 2,177 "	24 Campeche..... 15,356	24 Campeche..... 15,356	24 Campeche..... 15,356
25 Tamaulipas..... 60 "	25 Campeche..... 2,685 "	25 Tamaulipas..... 2,685 "	25 Tamaulipas..... 2,685 "	25 Guanajuato..... 2,305 "	25 Tamaulipas..... 60 "	25 Guanajuato..... 2,305 "	25 Colima..... 15,000	25 Colima..... 15,000	25 Colima..... 15,000
26 Colima..... 48 "	26 Chiapas..... 2,435 "	26 Chiapas..... 2,435 "	26 Chiapas..... 2,435 "	26 Tamaulipas..... 2,333 "	26 Colima..... 48 "	26 Tamaulipas..... 2,333 "	26 Chiapas..... 13,441	26 Chiapas..... 13,441	26 Chiapas..... 13,441
27 Tabasco..... 46 "	27 Chihuahua..... 2,228 "	27 Tabasco..... 2,228 "	27 Tabasco..... 2,228 "	27 Morelos..... 2,142 "	27 Tabasco..... 46 "	27 Morelos..... 2,142 "	27 Aguascalientes..... 12,022	27 Aguascalientes..... 12,022	27 Aguascalientes..... 12,022
28 Chihuahua..... 39 "	28 Tlaxcala..... 2,184 "	28 Chihuahua..... 2,184 "	28 Chihuahua..... 2,184 "	28 Chihuahua..... 4,032 "	28 Chihuahua..... 39 "	28 Chihuahua..... 4,032 "	28 Tamaulipas..... 10,000	28 Tamaulipas..... 10,000	28 Tamaulipas..... 10,000
29 Baja California..... 5 "	29 Baja California..... 300 "	29 Baja California..... 300 "	29 Baja California..... 300 "	29 Baja California..... 4,830 "	29 Baja California..... 5 "	29 Baja California..... 4,830 "	29 Chihuahua..... 9,200	29 Chihuahua..... 9,200	29 Chihuahua..... 9,200

México, Diciembre de 1909.

El Jefe de la Sección,
Miguel E. Schütz.

Foto 2, 1874. Lugares que respectivamente corresponden a cada una de las Entidades Políticas de la Federación, con referencia a los datos del Cuadro relativo a 1874, que antecede

236

siguiente 8

ESTADOS, TERRITORIOS Y DISTRITO FEDERAL	Populación total		Populación con relación a la A.B.A.		Populación con relación a la Población		Costo de la Instrucción Primaria			
	Populación total	Populación en 1907	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje	Costo total	Costo por alumno	Costo por alumno en 1907	Costo por alumno en 1900
AGRAVALLANOS	7,062	102,416	6.8	4,250	1,344	5,609	102.4	102.4	102.4	102.4
Campeche	46,853	86,542	6.8	7	4,019	323	27,690	27.6	27.6	27.6
Coahuila	105,560	296,028	35.7	253	24,059	5,034	27,690	27.6	27.6	27.6
Colima	5,887	63,115	9.3	10	4,233	1,180	5,493	54.9	54.9	54.9
Chiapas	70,324	360,799	51.4	177	8,830	328	9,494	94.9	94.9	94.9
Chihuahua	223,044	327,794	14.8	64	272	17,201	1,697.2	1,697.2	1,697.2	1,697.2
Durango	109,449	370,294	29.3	108	296	15,287	6,160	6,160	6,160	6,160
Guatemala	29,263	1,001,724	2.9	426	35,063	14,401	40,434	40.4	40.4	40.4
Guerrero	64,796	473,206	14.7	14	375	17,336	611	18,126	18.1	18.1
Hidalgo	22,215	66,601	33.5	69	32,097	1,492	36,179	36.1	36.1	36.1
Jalisco	86,732	1,153,981	7.5	1,031	49,132	20,479	54,831	54.8	54.8	54.8
México	23,185	944,443	2.3	897	48,680	7,166	52,288	52.2	52.2	52.2
Michoacán	45,094	935,988	4.8	384	23,893	2,579	26,432	26.4	26.4	26.4
Moravia	7,062	102,416	6.8	39	225	11,642	1,864	13,793	13.7	13.7
Nuevo León	61,243	327,027	18.7	79	305	22,231	5,575	25,006	25.0	25.0
Oaxaca	97,694	198,623	49.2	24	186	20,885	3,112	34,668	34.6	34.6
Puebla	31,610	1,021,133	3.1	100	1,191	49,608	6,397	50,005	50.0	50.0
Quintana Roo	11,628	225,266	5.2	56	166	5,713	3,833	4,688	4.6	4.6
San Luis Potosí	62,177	375,482	16.6	28	479	22,444	3,253	25,821	25.8	25.8
Sinaloa	71,280	286,701	25.0	327	1,620	634	17,460	17.4	17.4	17.4
Sonora	108,466	231,682	46.8	184	209	11,067	1,308	12,275	12.2	12.2
Tahuacan	28,094	139,834	20.1	113	179	9,259	10,377	18,574	18.5	18.5
Tlaxcala	93,007	235,948	39.4	200	200	14,664	2,039	17,404	17.4	17.4
Tlaxcala	4,122	172,315	2.4	41	284	14,666	1,635	16,401	16.4	16.4
Venezuela	75,893	365,020	20.8	56	725	40,012	5,712	46,424	46.4	46.4
Yucatán	94,231	266,652	35.3	380	78	467	17,987	4,213	21,000	21.0
Zacatecas	63,889	402,199	15.9	109	462	20,871	6,509	30,977	30.9	30.9
DISTRITO FEDERAL	1,400	541,516	14.0	198,305	404	228	812	31,455	12,285	63,840
Territorio de Papig	28,271	359,098	28.2	36	108	7,062	2,257	9,386	9.3	9.3
Territorio de Baja California	133,109	47,624	9.5	69	3,944	718	4,692	2,787.3	2,787.3	2,787.3
Territorio de Quintana Roo	29,278	7,114	2.4	1	84	30	571	3,257.9	3,257.9	3,257.9
TOTALES	2,622,547	13,014,373	13.2	3,253,968	8,739	2,230	11,940	629,841	341,141	170,622

NOTA.—Los gabinetes coloreados en algunas columnas, significan que no se tienen los datos relativos.

México, Diciembre de 1909.

El Jefe de la Sección,
Miguel E. Schütz.

VUELTA

Foto 3. 1907. Cuadro en el que se resume el estado que en 1907 guardaba la Instrucción Primaria en la República Mexicana, formado en vista de los datos suministrados por los gobiernos de los Estados y por diversas publicaciones oficiales de los mismos y del de la Federación.

SECRETARIA DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES.
SECCION DE ARCHIVO, ESTADISTICA E INFORMACION.

Lugares que respectivamente corresponden a cada una de las Entidades Políticas de la Federación, con referencia a los datos del Cuadro que antecede, relativo a 1907.

Con relación al número de Escuelas Primarias en general:		Con relación a la inscripción escolar habida en ellas.		Con relación a la zona territorial proporcional al número de Escuelas.		Con relación a la cifra de población proporcional al número de Escuelas.		Con relación al gasto otorgado en el sostenimiento de la Instrucción Primaria.	
	Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:		Una Escuela por cada:
1 Puebla..... con 1,191 Escuelas	1 Jalisco..... con 81,837 Alumnos	1 Distrito Federal.....	23 Km. cada.	1 Morelos.....	582 Habitantes	1 Distrito Federal.....	\$ 2,038,903.48		
2 Jalisco.....	2 Distrito Federal.....	2 Tlaxcala.....	119 "	2 Tlaxcala.....	607 "	2 Veracruz.....	509,443.90		
3 México.....	3 Puebla.....	3 México.....	272 "	3 Yucatán.....	605 "	3 Coahuila.....	423,294.21		
4 Veracruz.....	4 México.....	4 Morelos.....	257 "	4 Baja California.....	600 "	4 Puebla.....	411,727.35		
5 Distrito Federal.....	5 Veracruz.....	5 Puebla.....	295 "	5 Nuevo León.....	539 "	5 Jalisco.....	406,001.85		
6 Hidalgo.....	6 Guanajuato.....	6 Hidalgo.....	317 "	6 Distrito Federal.....	838 "	6 Chihuahua.....	374,005.03		
7 Oaxaca.....	7 Hidalgo.....	7 Querétaro.....	623 "	7 Puebla.....	857 "	7 México.....	300,309.04		
8 San Luis Potosí.....	8 Oaxaca.....	8 Guanajuato.....	607 "	8 Sinaloa.....	809 "	8 Hidalgo.....	262,137		
9 Yucatán.....	9 Zacatecas.....	9 Jalisco.....	641 "	9 Tlaxcala.....	801 "	9 Nuevo León.....	271,020.03		
10 Zacatecas.....	10 Nuevo León.....	10 Colima.....	605 "	10 Tamaulipas.....	927 "	10 Durango.....	271,802		
11 Guanajuato.....	11 Coahuila.....	11 Veracruz.....	104.0 "	11 México.....	837 "	11 Yucatán.....	304,005		
12 Nuevo León.....	12 Michoacán.....	12 San Luis Potosí.....	129.8 "	12 Hidalgo.....	948 "	12 Sonora.....	245,096.50		
13 Michoacán.....	13 San Luis Potosí.....	13 Zacatecas.....	137.6 "	13 Tabasco.....	809 "	13 Zacatecas.....	245,489.15		
14 Guerrero.....	14 Durango.....	14 Michoacán.....	182.9 "	14 Zacatecas.....	1,000 "	14 Oaxaca.....	585,303.59		
15 Sinaloa.....	15 Yucatán.....	15 Nuevo León.....	187.2 "	15 Colima.....	1,001 "	15 Tepic.....	225,106.75		
16 Durango.....	16 Chihuahua.....	16 Chihuahua.....	190.4 "	16 Coahuila.....	1,049 "	16 Sinaloa.....	216,071.44		
17 Tlaxcala.....	17 Guerrero.....	17 Tabasco.....	163 "	17 Sonora.....	1,088 "	17 Guanajuato.....	300,029.45		
18 Coahuila.....	18 Tamaulipas.....	18 Tlaxcala.....	168.8 "	18 Jalisco.....	1,110 "	18 Tamaulipas.....	185,209.95		
19 Morelos.....	19 Sinaloa.....	19 Guerrero.....	171.7 "	19 Campeche.....	1,133 "	19 San Luis Potosí.....	173,973.44		
20 Chihuahua.....	20 Tlaxcala.....	20 Aguascalientes.....	192.3 "	20 San Luis Potosí.....	1,201 "	20 Baja California.....	143,404.25		
21 Tamaulipas.....	21 Morelos.....	21 Yucatán.....	197.3 "	21 Chihuahua.....	1,262 "	21 Michoacán.....	130,700.63		
22 Sonora.....	22 Sonora.....	22 Sinaloa.....	211.5 "	22 Querétaro.....	1,249 "	22 Guerrero.....	110,024.43		
23 Querétaro.....	23 Tabasco.....	23 Tamaulipas.....	354.2 "	23 Durango.....	1,250 "	23 Chiapas.....	95,661.39		
24 Chiapas.....	24 Querétaro.....	24 Durango.....	369.9 "	24 Guerrero.....	1,271 "	24 Tabasco.....	92,272		
25 Tepic.....	25 Chiapas.....	25 Chiapas.....	389.4 "	25 Veracruz.....	1,283 "	25 Campeche.....	94,209		
26 Tabasco.....	26 Coahuila.....	26 Coahuila.....	507.3 "	26 Oaxaca.....	1,618 "	26 Morelos.....	86,222.25		
27 Campeche.....	27 Aguascalientes.....	27 Campeche.....	634.7 "	27 Chiapas.....	2,038 "	27 Tlaxcala.....	68,710		
28 Baja California.....	28 Colima.....	28 Chihuahua.....	857.9 "	28 Michoacán.....	2,437 "	28 Aguascalientes.....	66,070.11		
29 Colima.....	29 Baja California.....	29 Sonora.....	902.4 "	29 Guanajuato.....	2,498 "	29 Colima.....	54,988		
30 Aguascalientes.....	30 Campeche.....	30 Baja California.....	2,009.2 "	30 Aguascalientes.....	2,610 "	30 Querétaro.....	42,644		
31 Quintana Roo.....	31 Quintana Roo.....	31 Quintana Roo.....	2,207.9 "	31 Quintana Roo.....	2,435 "	31 Quintana Roo.....	19,571.85		

NOTA.—No se pone el número de orden que, según su población, corresponde al Territorio de Quintana Roo, porque se teme como muy dudosa la cifra de habitantes que se consignó en el cuadro respectivo.

México, Diciembre de 1909.
Miguel E. Schulz.

Foto 4. 1907. Lugares que respectivamente corresponden a cada una de las Entidades Políticas de la Federación, con referencia a los datos del cuadro que antecede, relativo a 1907.

**Chaoul Pereyra, María Eugenia
(2014), *Entre la esperanza de cambio
y la continuidad de la vida.
El espacio de las escuelas primarias
nacionales en la Ciudad de México,
1891-1919*, México, Instituto Mora**

Verónica Arellano Rosales

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

varellan@cinvestav.mx

En diciembre del 2014 se publicó el libro *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la Ciudad de México, 1891-1919*, cuya autora es la doctora en historia María Eugenia Chaoul Pereyra. Profesora investigadora del Instituto Mora, se distingue por su trayectoria académica dedicada al estudio de la dinámica escolar en la Ciudad de México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Este libro nos muestra un estudio minucioso que da cuenta del tránsito, durante el Porfiriato, de la educación primaria en manos del Ayuntamiento al control del Estado, mediante la regulación y promulgación de leyes en lo que se denominó "Federalización de la Enseñanza".

Esta obra expone aquellas ideas, reflexiones y miradas con las que María Eugenia Chaoul se acercó a su tema de estudio. Guiada por las enseñanzas de su maestro y director de tesis de maestría y doctorado, el Dr. Ariel Rodríguez Kuri, recrea la vida cotidiana de las escuelas primarias de la Ciudad de México a finales del siglo XIX y, al mismo tiempo, describe la transformación arquitectónica, cultural y social de la ciudad. El periodo de estudio que elige comprende 29 años, que van de 1891 a 1919, lo que significa un gran acierto, puesto que permite repensar un fenómeno social no por etapas históricas, sino por acontecimientos, de manera que traspasa las fronteras de la "pax" porfiriana para adentrarnos en los días de la revuelta social, económica y política, que más tarde se denominaría Revolución mexicana. Desde su narrativa nos ofrece elementos para mirar, a través de la línea del tiempo, las tácticas y estrategias del Estado para asumir o deslindarse del proyecto educativo nacional.

Entre los aportes de Chaoul destacan la destreza para hacer converger en su análisis la diversidad de fuentes: periódicos, leyes, boletines, anuarios, así como planos de escuelas, informes, fotografías, inventarios y oficios, entre otros, que rescata de los archivos históricos

consultados. A través de sus hallazgos, muestra los alcances y límites de la instauración del Estado a nivel nacional en el plano educativo. Al mismo tiempo que describe la ley de instrucción pública de 1891 que intentó reglamentar el tiempo escolar, narra el impacto que ésta tuvo en el funcionamiento de las escuelas elementales al requerir un consejo de vigilancia que obligaba a los padres de familia a cumplir con ese deber, ya fuera voluntariamente o mediante coacción.

Por otra parte, Chaoul entrelaza los datos cuantitativos que las estadísticas de la época reportan con aquellos datos cualitativos que obtuvo del diálogo con los informes y memorias pedagógicas de la época, así como con las notas periodísticas de los diversos boletines y revistas analizadas. Un aporte más es la selección de fotografías con que ilustra uno de los temas en los que más profundizó su análisis: la salud e higiene de las escuelas, como símbolo de la transformación de la vida escolar. A través de las imágenes nos conduce en un recorrido por un edificio escolar de una escuela modelo; una exhibición del tratamiento de tiña al que eran sometidos los alumnos y una visita a los primeros comedores escolares que se instauraron en 1911. Las siete fotografías nos llevan a imaginar aquellas escuelas, salones y comedores llenos de voces, de silencios, de miradas, aprendizajes, historias y emociones.

El libro está organizado en cuatro capítulos. En el primero explica los intentos por transformar, mediante decretos y leyes, las escuelas municipales en escuelas federales y lo que esto implicó para la organización educativa en el marco del Porfiriato, periodo de aparente estabilidad social, económica y política. Al mismo tiempo que refiere el contexto social y el impacto de la expansión urbana en la Ciudad de México, a finales del siglo xx, plantea el trabajo social y político de los congresos higiénicos y pedagógicos, donde se establecieron las bases que marcarían un ritmo y un tiempo escolar, dándole forma al sistema educativo nacional que se gestaba.

En el segundo capítulo, Chaoul muestra planos e imágenes de los nuevos edificios escolares, que respondían a las cuestiones higiénicas y arquitectónicas emergentes a nivel internacional y constituían los modelos a seguir. A través de los informes emitidos por las autoridades educativas y la descripción de los planos, incursionamos en la cotidianidad escolar, recorreremos escuelas de vecindades donde la vida escolar transcurría entre lo público y lo privado y se describen escenas de una realidad en la que interactuaban los alumnos con los vecinos.

En el tercer capítulo refiere la secuencia que se requirió para lograr la instrumentación de un sistema educativo nacional: en primera instancia, describe la transformación física de los edificios escolares; posteriormente, aparece la higiene escolar, que se sustentaba en el control de la salud a través de la alimentación y la higiene de los niños asistentes a las escuelas. Con estas acciones el gobierno federal tuvo un impacto más allá de la esfera pública y se adentró en el espacio privado, en la vivienda. Al mismo tiempo que regulaba la limpieza e higiene

escolar, llevaba un control y uniformidad de los cuerpos infantiles y del colectivo familiar. Esto permite visualizar la participación de nuevos actores en la vida escolar, como los médicos y enfermeras, que se concentraban en el servicio de higiene escolar y cuya tarea consistía en la clasificación de la población infantil, para su debida atención médica.

La autora no sólo describe los logros y avatares de la educación primaria en la Ciudad de México durante las postrimerías del Porfiriato, sino que se adentra justo en esos años en que las fuerzas bélicas se apoderan de la ciudad, dando cuenta del cambio en el paisaje ciudadano. Después de que se pretendió imponer un modelo de ciudad y un modelo de escuela, llegó la revuelta; los motines urbanos no se hicieron esperar y las escuelas se mantuvieron en medio de trifulcas, de rupturas y revueltas.

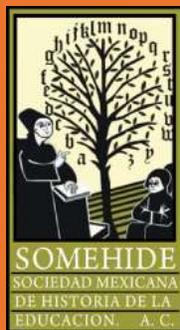
En este cuarto capítulo, describe el tránsito que tuvieron las escuelas, al pasar de nacionales a ser de nuevo municipales, como lo dictaminó Venustiano Carranza durante los meses que duró su gestión. La inestabilidad política se vio reflejada en las penurias que tuvieron que pasar los maestros y padres de familia, para dar continuidad a la tarea colectiva de educar. Chaoul describe el abandono de las escuelas de la Ciudad de México durante 1913 y 1914, años en los que estuvo ocupada por las distintas fuerzas militares que pretendían tomar el poder. La autora recrea varias escenas escolares en las que nos lleva a mirar los efectos de la guerra, por ejemplo, para 1918 aún no se emitían lineamientos con respecto a los contenidos educativos, pero sí se imponía la intervención de la militarización en las escuelas. Con esto, los alumnos y maestros eran obligados a recibir instrucciones de soldados convertidos en instructores militares, quienes tenían la tarea de formar cuerpos de infantería en los centros de enseñanza. Relata, también, la resistencia de los maestros ante las leyes impuestas a nivel local, municipal o federal, así como los esfuerzos que realizaron para organizarse en lo que se denominó la Liga de profesores de la Ciudad de México, para la defensa de sus intereses.

Un libro que, sin duda, nos ofrece una retrospectiva para mirar en la frontera de los siglos XIX y XX la interacción de diversos actores sociales en el ámbito educativo: médicos e inspectores escolares, arrendadores de casas, autoridades educativas y militares, entre otros; al mismo tiempo que no pierde de vista el protagonismo de los niños, maestros y padres de familia en sus tareas cotidianas escolares, ya fuera en tiempos de fiesta y lucimiento escolar o en tiempos aciagos y de revueltas sociales.

Este trabajo se une al conjunto de esfuerzos que la producción historiográfica de los últimos años nos ha dado. Constituye una aportación de la historiografía cultural que ofrece otras posibilidades para repensar la educación, desde una perspectiva distinta de un fenómeno histórico, dando luces a sucesos simultáneos que permiten tener una mejor comprensión del acontecimiento. Chaoul insiste en que no es suficiente con describir la promulgación

o erogación de leyes educativas, sino hay que hurgar en busca de su impacto en la práctica y observar los beneficios o daños ocasionados a los protagonistas sociales.

Para concluir, me pregunto en torno a los posibles lectores de este libro. Me atrevo a sugerir que es una obra en la que pueden abreviar las nuevas generaciones de jóvenes, que se forman en las aulas con miras a ejercer la profesión magisterial, ya que ofrece múltiples pistas para entender los procesos históricos en los que fueron partícipes los maestros durante la gestación del sistema educativo mexicano. Al mismo tiempo, es un faro para aquellos maestros, historiadores o investigadores de la educación quienes emprenden travesías por el tiempo histórico, en busca de posibles horizontes desde donde atisbar y defender la esperanza educativa en México.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN