

# Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)

eds.

José Bustamante Vismara

Alex Loayza Pérez

Pamela Reisin



Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Universidad del Perú. Decana de América  
Fondo Editorial

 **CLACSO**

# **Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)**

Maestras y maestros en América Latina 1800-1950 /  
José Bustamante Vismara ... [et al.]; editado por José  
Bustamante Vismara ; Alex Loayza Pérez ; Pamela Reisin. -  
1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Lima:  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2025.

Libro digital, PDF - (Coediciones)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-960-9

1. Historia de la Educación. 2. América Latina. I. Bustamante  
Vismara, José II. Bustamante Vismara, José, ed. III. Loayza  
Pérez, Alex, ed. IV. Reisin, Pamela, ed.

CDD 370

Otros descriptores asignados por CLACSO:  
Formación / América Latina

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Corrección: Josseline Vega Vicente, Rodrigo Galloso Cossios, Selene Chiroque

Maquetado: Raúl Huerta Bayes

# **Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)**

**José Bustamante Vismara**

**Alex Loayza Pérez**

**Pamela Reisin**

(eds.)



PLATAFORMAS PARA  
EL DIÁLOGO SOCIAL

Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
Universidad del Perú. Decana de América

Fondo Editorial



**CLACSO**



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais



Universidad  
Nacional Mayor  
de San Marcos  
Fondo Editorial

### CLACSO Secretaría Ejecutiva

**Karina Batthyány** - Directora Ejecutiva

**María Fernanda Pampín** - Directora de Publicaciones

### Equipo Editorial

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory** y **Marcela Alemandi** - Producción Editorial

### Dirección

**Pablo Sandoval López** - Director  
General de Bibliotecas y  
Publicaciones

**Luis Suárez Rojas** - Director del  
Fondo Editorial y Librería

**Luis Zúñiga Morales** - Editor



### LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [libreria.clacso.org](https://libreria.clacso.org)

Los libros de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos pueden descargarse de manera gratuita en formato digital en el sitio web <https://fondoeditorial.unmsm.edu.pe/>

*Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)* (Buenos Aires: CLACSO, octubre de 2024).

ISBN CLACSO-Argentina: 978-987-813-960-9

ISBN UNMSM-Perú: 978-9972-46-750-9



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

### CLACSO

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

### UNMSM

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Fondo Editorial**

Av. Germán Amézcaga n.º 375 | Ciudad Universitaria, Lima | Perú

Tel [01] 619 7000, anexos 7529 y 7530 | <fondoedit@unmsm.edu.pe> | <fondoeditorial.unmsm.edu.pe>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

# Índice

Notas sobre maestras y maestros en la historia de América Latina.  
Una apuesta biográfica.....11  
*José Bustamante Vismara, Alex Loayza Pérez y Pamela Reisin*

## **PARTE I. Métodos, técnicas y cultura material**

Agustín Joseph de Torres. Maestro, escritura y vida  
(Nueva Granada, ca. 1800) .....29  
*Alberto Martínez Boom*

Fray Matías de Córdova. La tenaz iniciativa de un educador  
(Nueva España-México, ca. 1800).....47  
*Morelos Torres Aguilar*

Florencio Aburto. Educador, impresor y propietario veracruzano de  
la primera mitad del siglo XIX (México).....59  
*Pablo Martínez Carmona*

Camilo Andrade, maestro de Metepec hacia 1850 (México) .....69  
*José Bustamante Vismara*

Un maestro humanista en una escuela pública de frontera.  
El escolapio Francisco Mata en la villa de Melo (Uruguay, 1852-1869).....79  
*Alejandro Demarco*

Juan de Cominges (1833-1892), profesor y defensor de la agricultura  
en el Río de la Plata (Uruguay)..... 91  
*Pía Batista*

Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) y la causa  
de la educación brasileña .....103  
*Maria Helena Camara Bastos*

Domingo Villalobos Bobadilla, fundador de las colonias escolares  
(Chile, 1865-1909).....113  
*Pablo Toro-Blanco*

Ismael Parraguez y el desarrollo de la educación musical en Chile (1883-1917) .....	123
<i>Camila Pérez Navarro y Nidia Paredes Valdivia</i>	
José Antonio Encinas y la Escuela Nueva en el Altiplano peruano a inicios del siglo XX.....	135
<i>Alex Loayza Pérez</i>	
Manuel Martínez, impulsor de la pedagogía ruralista (Chile, 1889-1947)...	145
<i>Camila Pérez Navarro</i>	
La “escuela-imprensa”. El magisterio cotidiano de Otto Niemann en Uruguay (1924-1942) .....	155
<i>Gerardo Garay Montaner</i>	
Silio R. Escalante, profesor rural e itinerante en el México del siglo XX...	163
<i>Carlos Escalante Fernández</i>	
Nair Becker y la enseñanza técnica en Brasil en el segundo tercio del siglo XX.....	175
<i>Flavia Obino Correa Werle y Jauri dos Santos Sá</i>	

## **PARTE II. Género y nación**

Una profesora pública brasileña en el siglo XIX. Maestra Benedita da Trindade do Lado de Christo (São Paulo, 1800-1875) .....	187
<i>Fabiana Garcia Munhoz</i>	
Manuela Felicia Gómez (¿1855?-1941), mujer prototípica y maestra ideal de la modernización en Lima, Perú.....	199
<i>G. Antonio Espinoza</i>	
Margarita Ubarne Mansilla, maestra normalista y letrada afrouuguayaya en las primeras décadas del siglo XX.....	209
<i>Fernanda Sosa</i>	
Paz Villavicencio, ser maestra normal en la provincia de Córdoba hacia 1890 (Argentina) .....	221
<i>Gabriela Lamelas</i>	

Ernestina López (1879-1965). Feminista liberal y educadora en clave americanista (Argentina).....	233
<i>Eunice N. Rebolledo Fica</i>	
Benita Campos: maestra y productora cultural en los albores del siglo XX salteño (Argentina) .....	249
<i>María Magdalena Maciel y Sofía Guantay Estrabis</i>	
Teresa González de Fanning (1836-1918): precursora de una educación laica para mujeres en Lima, Perú.....	259
<i>Isabel Quispe Tacuse</i>	
Juana Gremler: una directora <i>extranjera</i> para la educación secundaria femenina chilena (1894-1919).....	267
<i>Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez y Danilo Rodrigues Pimenta</i>	
Gabriela Mistral: maestra rural, teórica de la educación rural, educadora revolucionaria .....	277
<i>Fabio Moraga Valle</i>	
Misionera y educadora. Gertrude Hanks en el Perú (1920-1946).....	287
<i>Juan Fonseca</i>	
María Luisa López (1900-1939): maestra y directora en la escuela rural de Tolombón (Salta, Argentina).....	297
<i>Judith del Valle Rodríguez y Víctor Enrique Quinteros</i>	
María Esther Suárez y la educación tradicional de niñas en Arequipa (Perú, primera mitad del siglo XX) .....	305
<i>Hélarid André Fuentes Pastor</i>	
Manuel Antonio Hierro Pozo. Maestro indigenista ayacuchano de la primera mitad del siglo XX (Perú) .....	313
<i>Ranulfo Cavero Carrasco</i>	
Elena Torres Cuellar en la historia de la educación rural en México (1910-1950).....	325
<i>Marco Antonio Calderón Mólgora</i>	



### **PARTE III. Trabajo y culturas políticas**

Francisco Peña, “la dulce satisfacción de transformar a los hombres, por decirlo así de salvajes en ciudadanos” (Toluca, Estado de México, ca. 1835-1880).....337  
*Carlos Escalante Fernández*

Germán Frers, de la ciudad a la campaña bonaerense: un educador de mediados del siglo XIX en el terreno de lo político..... 347  
*Pablo A. González Lopardo*

Armando Filomeno Johnson (1860-1931), preceptor ejemplar de la modernización en Lima, Perú..... 355  
*G. Antonio Espinoza*

María Gómez de Enciso, maestra y benefactora. Azul, provincia de Buenos Aires a comienzos del siglo XX.....363  
*Yolanda de Paz Trueba*

Los escritos de la vida de una maestra: los itinerarios de Malvina Tavares mediante sus notas (Río Grande del Sur, Brasil, 1866-1930) ..... 371  
*Dóris Bittencourt Almeida y Luciane Sgarbi Grazziotin*

Elsa Fernández de Borges: “Mi política es la de la tierra”. Uruguay (1916-2001) .....383  
*Pamela Reisin*

Amílcar Vasconcellos, maestro y militante gremial (Uruguay, siglo XX) ... 397  
*Trinidad Iralde*

Atilio Torrassa: maestro y periodista (Argentina, 1902-1971)..... 407  
*Adrián Cammarota*

Educación, política y movilidad social en el Chile de mediados del siglo XX: Ramón Núñez Aguilar (1907-1954) ..... 417  
*Rodrigo Mayorga*

Cristina Zerpa: la construcción de una escuela rural en el Uruguay (1898-1971) ..... 427  
*María Vera de los Campos*

La perseverancia como camino a la superación profesional. Raúl Arreola Cortés, 1917-2000 (Michoacán, México) .....	435
<i>María Guadalupe Cedeño Peguero</i>	
Alberto Maritano, un maestro santafesino. Reflexiones alrededor de la escuela rural (Argentina, 1940-1950) .....	445
<i>Mara Petitti y Laura Graciela Rodríguez</i>	
Pedro S. Monge Córdoba: maestro, escritor, recopilador. Jauja a mediados del siglo XX (Perú) .....	453
<i>Carlos H. Hurtado Ames</i>	
Rodolfo Low Maus: escapar de la guerra para construir una vida (Colombia, 1957-1962).....	463
<i>Álvaro Acevedo Tarazona y Gimena Gutiérrez Martínez</i>	
Sobre los autores y autoras .....	475



# Notas sobre maestras y maestros en la historia de América Latina

Una apuesta biográfica

*José Bustamante Vismara*

*Alex Loayza Pérez*

*Pamela Reisin*

En este libro nos propusimos contar historias de maestras y maestros en América Latina; relatos articulados por referencias de archivo que, hilados en diálogo al contexto político, cultural o económico, permitan atender a los procesos en que estos actores estuvieron involucrados. Esto fue posible gracias a la colaboración de un nutrido y valioso grupo de colegas de Colombia, Perú, Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y México a quienes invitamos y, en forma generosa, se sumaron a la iniciativa. Con esta compilación hemos buscado contribuir en la construcción de una historia social de maestras y maestros mediante ensayos biográficos sobre aquellos que no necesariamente hayan trascendido por su actuación política o intelectual y que, sin embargo, tuvieron significativas experiencias en los momentos en que vivieron.

¿Cómo han sido estudiados las maestras y los maestros en América Latina? La respuesta ameritaría un estudio historiográfico que excede la vocación de estos párrafos. La literatura sobre la temática

de América Latina es numerosa. En líneas generales, se puede afirmar que el lugar de las maestras y los maestros ha tenido en la historiografía un papel ambiguo. No han adquirido visibilidad en el elenco más extenso de trabajadores. Si la historia social les dio a obreros, artesanos y campesinos cierta entidad, en ese horizonte, maestras y maestros no adquirieron un lugar. La condición de alfabetizados y sus tareas, en tanto letrados, les permitían poner un pie en el umbral de un ámbito distinguido. Pero tal distinción pocas veces fue firme. Generalmente —y en los textos que integran el volumen hay decenas de ilustraciones del caso—, sus salarios y condiciones de vida no les permitían mayores ambiciones.

A diferencia de otros oficios, maestras y maestros han dejado testimonios sobre sus labores. Además, han publicado en periódicos, revistas y libros. Puede ser documentación más o menos escasa según el contexto, pero, a medida que se expande la escolarización, el volumen y las opciones para encontrar registros de estos procesos se multiplican. Claro, el lugar del educador fuera de la escuela suele ser toda una incógnita. ¿Con quiénes vivía? ¿Dónde dormía y cómo se alimentaba? ¿Cuáles eran sus vínculos con actividades laborales, sociales o políticas fuera del ámbito escolar?

Sin pretender ser exhaustivos, cabe pensar tres formas de atender a maestras y maestros. Una lógica tradicional ha estado ligada a perspectivas nacionales, institucionales y afirmadas en lo realizado por prominentes pedagogos o políticos que intervinieron en el área educativa. En tales acercamientos ha habido un sesgo limitado a aquellos personajes que se destacaron en la labor. Junto a ello ha habido más atención en lo prescripto o planteado en textos programáticos, que en reconocer lo sucedido frente a las aulas. Y aunque no faltaron mujeres en estas perspectivas, los varones tuvieron un lugar de jerarquía. Un ejemplo de estas perspectivas se puede reconocer en la obra de Alice Houston Luiggi, en que se recrea lo sucedido con las mujeres norteamericanas que arribaron al Río de la Plata para desempeñarse como maestras a fines del siglo XIX, y en su recorrido estuvieron signadas por su vínculo con Domingo F. Sarmiento

(Houston Luiggi, 1959). Este político, letrado y educador, así como Simón Rodríguez, Andrés Bello, Gabino Barreda, Enrique Rebsamen, José Martí y otros maestros y pedagogos, ha tenido en estas perspectivas un lugar destacado. Juan Mantovani (1950), por caso, escribió sobre épocas y hombres de la educación argentina. En esta forma de hacer historia de la educación, abundan textos en que se presenta una tendencia casi hagiográfica. Entre las fuentes empleadas para llevar adelante estos estudios, las memorias y escritos de los propios involucrados tuvieron un lugar relevante. Y preferentemente se ha tratado de material editado.

Hacia la década del setenta comienzan a escribirse otras miradas sobre el tema. Al calor de la renovación impulsada por las ciencias sociales, el desarrollo de la sociología y la conformación de carreras de ciencias de la educación, empiezan a formularse perspectivas que tensionan la lógica tradicional. En algunos casos han sido trabajos afirmados en un horizonte ligado al estructuralismo y caro al reconocimiento de las maestras y los maestros como colectivo. La construcción se desplazó de lo individual al grupo y, con ello, fuentes de datos agregadas comenzaron a tener un lugar más destacado. Puede formularse, a modo de hipótesis, que ese giro fue acompañado por una paulatina resignificación en la identidad de los educadores. El énfasis en la misión de las maestras y los maestros y su apostolado viraba hacia un reconocimiento en tanto trabajadores de la educación. El gremialismo y la sindicalización cumplirían allí un papel clave. Dentro del amplio arco de trabajos que podrían citarse, podemos referir lo realizado por David Raby (1968) sobre maestros rurales en el México posindependiente; el análisis de Alberto Arnaut Salgado (1996) y su caracterización sobre las condiciones de lucha e identidad de esta profesión; los trabajos de Andrea Alliaud (2007 [1993]) en torno a las condiciones estructurales-estructurantes de la profesión, y las indagaciones sociohistóricas realizadas por Emilio Tenti Fanfani (2005 y 2016) acerca de distintos países americanos.

Un párrafo aparte, con cierto aire de familia a nuestra iniciativa, ha estado dado por obras colectivas que han trazado referencias sobre

el desempeño de distintos educadores. Con un enfoque nacional cabe referir a las ediciones del *Dicionário de educadores no Brasil* (Fávero y Britto, 1999) o bien a la iniciativa llevada adelante en Argentina por Eduardo Mancini y Mariana Caballero (2020). Y, con un enfoque que articula lo sucedido en varios países americanos, cabe aludir a distintos trabajos en que Diana Soto Arango y otros colegas han participado (Soto Arango et al., 2011; Soto Arango et al., 2015). La generación de intercambios y entornos colaborativos permiten estas iniciativas.

En las últimas décadas comenzaron a desarrollarse miradas que alteraron el escenario descrito y lo poblaron de pliegues. En muchos casos, el análisis de archivo que atendía a procesos sociales y económicos corrió el énfasis de lo institucional y estrictamente escolar hacia otros rumbos: perspectivas que tensionan la naturalización del género, trabajos que revisan el lugar del Estado y lo político, indagaciones que ponderan e interpretan el lugar de los conflictos (Galván de Terrazas, 1985; Bustamante Vismara, 2007; Espinoza, 2014; Fiorucci, 2014). Además, la perspectiva nacional fue entonces revisitada desde lo local o regional y, en algunos casos, con indagaciones más atentas a la circulación y a las relaciones que al enfoque sobre determinado espacio. Hay un retorno al individuo, como un lugar desde donde se puede examinar procesos históricos más amplios.

Aquí la biografía permite amplias posibilidades de análisis. Si en un trabajo pionero en el que participó Alberto Martínez Boom —que en el presente volumen revisita el tema— la vida de un maestro de Bogotá era recuperada (Martínez Boom et al., 1999), la obra de Mílda Bazant de Saldaña sobre Laura Méndez de Cuenca (2009) y sobre Clemente Antonio Neve (Bazant de Saldaña, 2022) o bien el análisis de Ivan Jaskic (2010) sobre Andrés Bello constituyen maduros ejemplos de estas posibilidades.

## **Biografía e historia de la educación**

La lógica ambivalente del relato biográfico —que transita entre lo científico, lo disciplinar y lo ficcional— permite explorar campos difíciles de asir desde otras miradas. Lo emocional, lo conflictivo y las relaciones intergeneracionales son algunas de las aristas que pueden ser reconocidas desde esta lógica. Y, junto a ello, se aspira a un público lector amplio que, al reconocer lo sucedido en torno a determinado personaje, tenga un acercamiento al contexto político, económico o social.

Esta apelación a lo biográfico supone dialogar críticamente con la lectura que Pierre Bourdieu (2011) lanzó en la década del ochenta contra la “ilusión biográfica”. En su caracterización se afirmaba al sujeto como un pasajero dentro de un metro. De este modo, el individuo solo cobraría sentido en tanto integración a un colectivo. François Dosse (2007) realiza una espléndida lectura del asunto. Entre otras notas, replica al argumento de Bourdieu desde un análisis afirmado en la impronta hermenéutica. Dejando de lado una aspiración a la objetividad o transparencia, la apuesta por lo biográfico permitiría restituir tiempos inciertos y plurales, eludiría dar por descontada la homogeneidad de un grupo y resultaría sensible a las heterogeneidades. Así, en lugar de interrogar quién fue determinado personaje, el asunto estaría apuntalado en reconocer cómo llegó a serlo. La clave está en atender el proceso de construcción elaborado por el propio individuo, y no presuponer que tal es un punto de llegada previsto de antemano (Dosse, 2007: 314). En suma, pensar a los hombres y mujeres no con un ego “superpoderoso”, ni como subyugados en estructuras macro.

La apuesta por lo biográfico en este libro conlleva virtudes y limitaciones. Uno de los aportes de la articulación del conjunto reside en reconocer que los procesos sucedidos en distintos marcos geográficos estuvieron lejos de ser excepcionales. No faltarán lectores y lectoras que anhelarían más información y detalles sobre el acontecer de la maestra o el maestro retratado. Si bien es acotado el número



de páginas disponibles para la escritura de estas biografías, ello permitió ofrecer una rica y variada constelación de historias. Y en esa diversidad entendemos que radica una de las virtudes del libro. En todo caso, aspiramos a que la obra sirva para plantear interrogantes y, eventualmente, abrir surcos que permitan formular preguntas.

La perspectiva biográfica ayuda a la historia de la educación a romper con el énfasis asentado en lo estatal y prescriptivo. La escuela y los establecimientos educativos están presentes en estos ensayos, pero la lógica condicionada por lo institucional es menos enfática que lo habitual. En la contingencia de mujeres y hombres que se dedicaron a la enseñanza, el marco de lo prescripto o formalizado suele encontrar conflictos y puntos de quiebre que no se amoldan fácilmente a parámetros caducos o acartonados. También el lugar de lo nacional se desgrana. Por último, lo biográfico contribuye en la reconsideración de periodizaciones. La vida de hombres y mujeres suele atravesar tiempos que, desde variables macro, parecen quiebres insoslayables y, sin embargo, en ocasiones no impactan en trayectorias o experiencias.

Con esta compilación se alienta la puesta en valor de algunas de esas historias que, a veces, se encuentran entre legajos o expedientes y que no necesariamente se articulan al problema o al perfil de la argumentación que se destaca en un artículo o libro. Así, no faltan ocasiones en que sugestivas trayectorias se diluyen en hipótesis o miradas que enfatizan aspectos institucionales, políticos o culturales de determinado contexto.

Al pretender poner en un mismo volumen cuarenta y dos relatos hilados por las diversas experiencias de maestras y maestros en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Uruguay entre 1800 y 1950, aspiramos a trasladar dichas trayectorias al centro de la escena. Se ofrece así una articulación que, de otro modo, se opacaría. Y se les posiciona como un actor. ¿Un participante significativo o importante? La respuesta a la interrogante encontrará matices según el caso y el contexto en que atendamos al asunto.

El desafío se afirma en el modelo sugerido por un cautivante

libro titulado *Lucha por la supervivencia en la América colonial* (Sweet y Nash, 1987 [1981]). Allí, los americanistas David G. Sweet y Gary B. Nash, al compás de un impulso sugerido por las obras de León Tolstói, Antonio Gramsci o Edward Palmer Thompson, compilaron decenas de trabajos en que distintos especialistas del mundo virreinal narraban biografías de personajes que lucharon por vivir sus vidas de la manera más plena posible, enfrentando creativamente las circunstancias que les imponían los desafíos cotidianos. Personajes de lo más heterogéneos son presentados —esclavos, catequistas, artesanos, sacerdotes y monjas; políticos pueblerinos, baqueanos y arrieros, entre otros—. Casi todos ellos se destacaron por haber alcanzado algún impacto en las comunidades en que vivieron. Y en sus luchas por sobrevivir hay cierta asociación al reconocimiento de “pequeños héroes”. En ese detalle hay un rasgo algo apologético que aquí no buscará ser replicado. Si hay aspectos metodológicos que resultan sugestivos en la obra mencionada, se refieren al trasfondo ofrecido por la “microhistoria”, la “historia desde abajo” o la noción de “experiencia”, sin formalizar un apego teórico a los postulados que se derivan de estos planteos. Mientras que un segundo asunto metodológico refiere al diálogo entre estos acercamientos biográficos y las investigaciones más ambiciosas en las que se hayan involucrado sus autores.

Las maestras y los maestros presentados en este libro, al igual que los personajes del texto de Sweet y Nash, conforman un grupo muy heterogéneo en sus orígenes sociales, culturales, profesionales y religiosos. Sus experiencias permiten comprender aspectos generales sobre los procesos educativos y, por supuesto, el rol que les compete. Se evita así el relato heroico, tan común en la perspectiva tradicional de las biografías. No faltan, sin embargo, recurrentes asociaciones entre la enseñanza y la noción de tenacidad o perseverancia. Lo que realizan maestras y maestros, claro está, depende de la época, un trabajo o una profesión. Pero no un acto heroico que sirva para explicar sacrificios o naturalizar predisposiciones.

## Organización del libro

¿Qué encontrará el lector en las siguientes páginas? Narración sobre el conjunto de la vida del educador o calas más acotadas y circunscritas a determinados problemas o asuntos. En no pocos casos, ello se conjuga con la accesibilidad de información. A medida que las trayectorias son más contemporáneas, la cantidad de información se enriquece. Pero, además, en esas lógicas se suele hacer un mayor hincapié en la problematización o explicación profunda de determinado proceso, mientras que, en las narraciones de conjunto, a veces, lo conflictivo es algo opacado.

El período donde se ubican estas biografías va desde la irrupción de la escuela pública a la crisis de la configuración liberal que acompañó la expansión de la oferta educativa. A lo largo de este extenso lapso, la forma de la escuela, con su educador y sus alumnos, se articuló a un complejo proceso de transformación social. Si hacia 1800 las escuelas eran una excepción, a mediados del siglo XX estaban más o menos generalizadas en el paisaje institucional de buena parte de los países de la región. Ello va de la mano con un cambio en las concepciones de la enseñanza escolar y de la misma labor del maestra y maestro, que pasa de ser entendida como una vocación con un carácter de misión moral a la de un oficio que se va profesionalizando (Newland, 1991; Tardif, 2013). No faltaron variaciones y especificidades, pero también hubo rasgos que permiten considerar al conjunto como parte de un mismo proceso. En este período se afirman las historias que aquí se recuperan.

¿Cómo evitar que estos casos hilados uno detrás del otro no estén desligados entre sí? Si bien la respuesta queda en manos de quienes lean el libro —con las interpretaciones que realicen de cada relato y las intertextualidades que puedan construir—, desde el equipo editorial ofrecemos, a modo de recorrido sugerido de lectura, tres grandes ejes temáticos. Su organización pretende sobre todo invitar a los lectores y lectoras a crear preguntas y reflexiones que crucen las fronteras nacionales y las periodizaciones tradicionales. No son

ejes cerrados, de hecho, pese a los diferentes énfasis, se encontrarán conexiones temáticas o compartirán problemas similares.

En la primera parte, “Métodos, técnicas y cultura material”, hemos agrupado aquellas biografías que se han focalizado en los aspectos técnicos de la enseñanza, así como los relatos que prestaron especial atención al relevamiento de la cultura material presente en aulas y locales escolares, y que conformaba el universo pedagógico y laboral en el cual intervenían estos educadores y educadoras. En esta sección podrán encontrar relatos biográficos situados a inicios del siglo XIX, en tiempos en los cuales el maestro, su escuela y sus elementos irrumpieron en el espacio público dominado por la Iglesia y le dieron nuevo sentido a lo público. Esta irrupción se constaba por la presencia de nuevas autoridades educativas y de publicaciones no religiosas como la *Cartilla lacónica* de Agustín Joseph de Torres o los certámenes escolares. Asimismo, se puede identificar la introducción de nuevos métodos de enseñanza de lectura y escritura provenientes del extranjero. Por ejemplo, el de enseñanza mutua, impulsado por Florencio Aburto, o el de creación local, como el método de Fray Matías de Córdova, que convivieron o desplazaron lentamente a los métodos tradicionales, del mismo modo que los saberes que se impartían en las escuelas, como en las que trabajó el maestro Camilo Andrade. La presencia de educadores extranjeros, como el caso del escolapio español Francisco Mata, fue de importancia para fortalecer precisamente la presencia de escuelas públicas en zonas de la frontera uruguaya.

Desde fines del siglo XIX, este interés en la lectoescritura se amplió a nuevos saberes vinculados con la transformación social. El Estado extendió sus funciones creando un aparato cada vez más sofisticado para poder educar a toda la población. Se buscaba un desarrollo integral del estudiante: técnicas de estudio, aprendizaje de oficios, educación física. En esta primera sección del libro también podrán conocer historias de vida de maestras y maestros que trabajaron en este contexto histórico y que impulsaron diversas instituciones educativas, como las escuelas rurales en las que trabajó Silio

R. Escalante, las colonias escolares promovidas por Domingo Villalobos Bobadilla, las escuelas técnicas femeninas que dirigió Nair Becker, las escuelas agrícolas que promovió Juan Cominges y las escuelas de infancia de Joaquim José de Menezes Vieira, entre otras. A su vez, las experiencias de la Escuela Nueva desarrolladas por José Antonio Encinas y Manuel Martínez marcaron la profesionalización de los saberes centrados en la psicología del niño, su forma de aprender y sus intereses. Maestras y maestros reflexionaron y compartieron sus vivencias e ideas, participando en eventos locales o internacionales y/o publicando artículos en la prensa o libros. Estos cambios introdujeron nuevos materiales didácticos, que en un inicio debieron ser confeccionados por los propios educadores, como las cartillas, silabarios o cancioneros, como los desarrollados por el maestro Ismael Parraguez. El uso de la imprenta fue fundamental como medio y espacio de aprendizaje, lo cual se puede apreciar en el trabajo desarrollado por Otto Niemann.

En la segunda parte, “Género y nación”, se encuentran biografías diversas; en algunas, estos términos se interceptan y cobran una significación particular y en otras, se pueden encontrar interpretaciones, hipótesis y reflexiones sobre uno de estos ejes de análisis en especial. Hay autoras que, en sus textos, explicitan la intención de visibilizar historias de mujeres y en particular de maestras, frente a una tradición historiográfica que ha privilegiado contar la vida de los “grandes pedagogos”. A su vez, resulta valioso conocer mediante estas biografías los sentidos que tuvo para algunas mujeres, en determinados contextos, el trabajar como maestras, así como las significaciones sociales vinculadas con la feminización del magisterio.

La enseñanza fue para muchas mujeres una forma de ascender socialmente; ser maestras les permitió superar obstáculos raciales y de clase para conseguir cierta autonomía, aunque no los de género. Su labor, a diferencia del hombre, se concibe como una extensión a su función de madre e incluso, su reemplazo. Muchas maestras permanecieron solteras y ello fue considerado un valor y/o un “verdadero” compromiso educativo, como muestran los casos de Manuela

Felicia Gómez o Juana Gremler. La enseñanza como una vocación y sacrificio pesaba mucho más en la mujer que en el hombre. Con todo, había un activismo de parte de las maestras por establecer una reforma en la enseñanza de la mujer que les permitiera salir del espacio doméstico. Esto fue objeto de disputas con el Estado, la Iglesia católica y las mismas familias, como muestra el caso de Benedita Trindade, quien buscó impartir a sus alumnas una instrucción más literaria y menos centrada en las “labores de mano” (coser, bordar, etc.), o las hermanas Villavicencio quienes, como normalistas, representaban un avance del laicismo intolerable para el clero. Para fines del siglo XIX, el magisterio prácticamente se feminizó. Maestras como Margarita Ubarne y Mansilla o Benita Campos asumieron un rol muy activo en el espacio público, que tuvo impacto en la enseñanza y en las políticas públicas que llevaron a que la imagen de una “mujer moderna” que estudia y trabaja fuese aceptada.

Para el siglo XX, tales ideas eran asumidas como parte de un currículo moderno, en centros de educación dirigidos por feministas como Ernestina López, por reformistas como Teresa González de Fanning, por católicas conservadoras como María Esther Suárez y María Luisa López, o por religiosas protestantes como Gertrude Hanks. El desarrollo del estado docente profesionalizó a las maestras, quienes promovieron campañas educativas y/o se integraron a la burocracia educativa para ejecutar proyectos como las escuelas rurales. Tales experiencias se pueden apreciar en las biografías de Gabriela Mistral y de Elena Torres Cuellar.

Por último, en el eje temático “Trabajo y culturas políticas” están agrupadas las biografías de maestras y maestros en las que se ha focalizado el estudio de sus condiciones laborales, actividades gremiales, sociales y políticas. En estos escritos, la cotidianeidad escolar no se encuentra tan presente como en otros apartados, ya que se ha optado por narrar las trayectorias de estos sujetos tanto dentro como fuera de las escuelas, dando cuenta de sus vinculaciones con otros actores sociales y políticos de la época. Se encontrarán con vidas de maestras y maestros que, manteniendo vinculaciones con lo

educativo, oficiaron a la vez como periodistas, militantes gremiales, funcionarios políticos, etc. Las condiciones laborales de maestras y maestros estaban, según el testimonio de Francisco Peña en Toluca a mediados del siglo XIX, en “miserable condición”. Exagerado o no, lo cierto es que se debieron movilizar a lugares lejanos para trabajar, algunos solos y otros con sus familias. Es importante resaltar la conformación de familias de maestros que se apoyan, reemplazan y donde incluso el espacio doméstico se habilita para que funcione la escuela, como queda en evidencia en la biografía de Malvina Tavares. Las circunstancias adversas, no obstante, eran reconocidas por la sociedad como una virtud propia de maestras y maestros: el altruismo. Esta cualidad se puede advertir en la biografía de Armando Filomeno Johnson.

Ser letrados ubicó a las maestras y los maestros, en algunos lugares, como parte de la elite. Los maestros, en particular, llegaron a ocupar cargos políticos locales donde planificaron o implementaron no solo proyectos educativos dirigidos a los trabajadores o niños y niñas de los sectores populares, sino además otros vinculados al progreso económico. Estas experiencias se pueden apreciar en las biografías de Germán Frers y María Gómez de Enciso.

Ya en el siglo XX, con las escuelas rurales, el proyecto educativo se articuló con otras acciones de proyección social, donde el compromiso docente y la acción política de maestras y maestros se vuelve más fuerte, como en las trayectorias de Manuel Antonio Hierro Pozo y de Cristina Zerpa. Algunos maestros expresaron de forma directa los problemas de las escuelas y otros, más bien, usaron la literatura, al mismo tiempo que como herramienta pedagógica; estos son los casos de Alberto Maritano y de Pedro S. Monge. El retraso en el pago de sus sueldos fue un reclamo habitual que llevó a organizar protestas y, eventualmente, gremios. La actividad asociativa, no obstante, no se limitó al reclamo salarial; también fue un espacio de discusión de la política educativa y desde donde se proponen reformas. Las acciones del gremio se articularon con la militancia en los partidos políticos que convirtió también en periodistas a las maestras y los

maestros. Su situación laboral se tornaba inestable con los cambios de Gobierno, sobre todo si eran miembros o estaban vinculados con el Partido Comunista, como en los casos de Amílcar Vasconcellos, Atilio Torrassa y Ramón Núñez Aguilar.

Para maestros como Raúl Arreola Cortés, la docencia fue el inicio de una carrera profesional universitaria o, en el caso de extranjeros como Rodolfo Low Maus, significó hacerse cargo de la modernización de los estudios universitarios. A mediados del siglo XX hubo maestras que desempeñaron cargos especializados en la gestión pública de la educación y llegaron, además, a ocupar puestos políticos representativos en el Parlamento, como la uruguaya Elsa Fernández.

En este libro nos propusimos contar historias de maestras y maestros en América Latina y creemos que las cuarenta y dos biografías que reúne esta colección cumplen con este propósito. Rico en diversidad, con narraciones que van desde México hasta Argentina, permite conocer más sobre las vidas de educadoras y educadores, y, con ellas, contribuir en la construcción de una historia social poco estudiada hasta ahora. La lectura de este libro permite advertir cómo, frente a problemas comunes, los protagonistas de estas historias crearon respuestas diversas, así como advirtieron cómo estos problemas fueron reconfigurándose y adquiriendo diversos sentidos en cada contexto.

## **Agradecimientos y notas**

Las autoras y los autores que se han sumado de manera desinteresada y profesional a esta convocatoria tienen, en estos agradecimientos, un lugar clave, más aún en un contexto difícil para la investigación, atravesado por una crisis sanitaria mundial. Son ellos los que han llevado a buen puerto esta propuesta.

Lo mismo cabe a la Facultad de Ciencias Sociales, al Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales por acoger este proyecto editorial y hacer factible su publicación. Gracias a Cristóbal Aljovín



de Losada, Nicolas Lynch, María Fernanda Pampín y Nicolás Arata. Vaya también un agradecimiento a los anónimos referís que realizaron una crítica y constructiva lectura al borrador del texto.

Finalmente, el trabajo de edición ha estado enmarcado en el proyecto “Transformaciones culturales y educativas” avalado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Resolución de Rectorado N.º 3542/2020) y el proyecto financiado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, R. R. N.º 005557-2022-R, código E22150431.

## Bibliografía

Alliaud, A. (2007 [1993]). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* (Buenos Aires: Granica).

Arnaut Salgado, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (México DF: Centro de Investigación y Docencia Económicas).

Bazant de Saldaña, M. (2010). *Laura Méndez de Cuenca: mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno* (México DF: El Colegio Mexiquense).

Bazant de Saldaña, M. (2022). *Caminos Docentes: entre injertos, abonos y venenos. Clemente Antonio Neve 1829-1905* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense).

Bourdieu, P. (2011). “La ilusión biográfica” en *Acta Sociológica* (México DF) Vol. 1, N° 56.

Bustamante Vismara, J. (2007). “Buscando los maestros perdidos (campana de Buenos Aires, 1800-1860)” en *Historia de la Educación* (Buenos Aires) N° 8.

Espinoza, G. A. (2014). “En los márgenes de la ciudad letrada: los maestros primarios de Lima, C. 1800 - C. 1860” en Martínez Boom, A. y Bustamante Vismara, J. (comps.) *Escuela pública y maestro en*

*América Latina: Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (Buenos Aires: Prometeo/Universidad Pedagógica Nacional).

Fávero, M. de L. de A. y Britto, J. de M. (orgs.) (1999). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais* (Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro).

Fiorucci, F. (2014). “Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930)” en *Revista de Historia de la Educación Mexicana* (México DF) Vol. II, N° 3.

Galván de Terrazas, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico* (México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social).

Houston Luiggi, A. (1959). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas* (Buenos Aires: Ágora).

Jaskic, I. (2010). *Andrés Bello: la pasión por el orden* (Santiago: Universitaria).

Mancini, E. y Caballero, M. (comps.) (2020). *Maestras argentinas. Entre mandatos y transgresiones* (Rosario: Centro Cultural de La Toma/Asociación Civil Inconsciente Colectivo/Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré).

Mantovani, J. (1950). *Épocas y hombres de la educación argentina* (Buenos Aires: El Ateneo).

Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* (Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía).

Newland, C. (1991). “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales” en *The Hispanic American Historical Review* (Carolina del Norte) Vol. 71, N° 2.

Raby, D. L. (1968). “Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)” en *Historia Mexicana* (México DF) Vol. 18, N° 2. En <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1210>>.

Soto Arango, D. E., Cuño, J. y López, O. H. (2015). *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras* (Tunja/Sevilla: Fundación Fudesa).

Soto Arango, D. E., Paniagua Pérez, J., Lima Jardinillo, J. R. y Vera de Flachs, M. C. (eds.) (2011). *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XVI al XXI* (Tunja: Doce Calles).

Sweet, D. G. y Nash, G. B. (1987 [1981]). *Lucha por la supervivencia en América colonial* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

Tardif, M. (2013). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro” en Poggi, M. (coord.) *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (Buenos Aires: Siglo XXI/ Fundación de la Organización de Servicios Directos Empresarios/ International Institute for Educational Planning).

Tenti Fanfani, E. (2016). *El arte del buen maestro* (México DF: Pax).

## **PARTE I**

# **Métodos, técnicas y cultura material**



## Agustín Joseph de Torres

Maestro, escritura y vida (Nueva Granada, ca. 1800)

*Alberto Martínez Boom*

En la copiosa y dispersa documentación de los archivos, encontramos escrituras que urge develar y rescatar del olvido. Si bien no todos merecen este esfuerzo, el silencio de aquellos que muestran las líneas iniciales de aparición de la escuela pública y del maestro de primeras letras prefigura un murmullo específico de una institución y de un sujeto que se gestó entre prácticas singulares y cuya historia no se remite al confín de los tiempos; por el contrario, indica su aparición más próxima a nosotros. Me refiero específicamente a la figura de don Agustín Joseph de Torres Patiño y a la Escuela Pública de San Carlos en la capital del Virreinato del Nuevo Reino de Granada.

La historia de Joseph de Torres y de su *Cartilla lacónica* pone en escena a los maestros públicos en relación con tres asuntos que los interpelan: la cuestión de sí mismo, su vida y su expresión; por eso, la triada del título: maestro, escritura y vida. Sacar a la luz estas tres singularidades señala el carácter ético de la pregunta por el maestro de antaño, pero también por el actual. La indagación de este personaje no supone advertir una línea de continuidad o una unidad en los modos de ser magisterial. Existe la posibilidad de abordar la

inquietud por este personaje histórico desde una ética de sí mismo, desde un pensar ético y desde una existencia ética.

El martes 24 de febrero de 1801 sale a la luz pública el segundo número del *Correo Curioso, Erudito, Económico y Mercantil de Santafé de Bogotá*. En la sección de noticias sueltas aparece una “curiosidad literaria” que dice: “En la patriótica, calle de los Carneros número 5, se halla de venta la obra siguiente: Cartilla Lacónica de las cuatro reglas de Aritmética, por D. Agustín Joseph de Torres, Maestro de Primeras Letras... su precio, 2 reales”.

Aquí aparece el registro de un acontecimiento: la edición de una cartilla educativa. Joseph de Torres aparece como autor de un documento poco común; eran más frecuentes los impresos religiosos (oraciones, novenas, sermones, máximas morales, catecismos y decretos de indulgencias), los registros de gobierno (edictos, recaudos de aguardiente y alcabala, deberes de los funcionarios reales, regímenes de policía) y la edición de hojas sueltas, noticias, calendarios y almanaques.

Una cartilla de aritmética escrita por un nuevo sujeto social constituye una rareza ante los ojos de aquella elite versada en la vida de los santos. ¿Quién era Agustín Joseph de Torres?, ¿qué significaba por entonces fungir como maestro de primeras letras?, ¿qué mérito representaba la edición de una cartilla?, ¿por qué se adjetiva de lacónica? Estas son algunas de las preguntas a revisar entre el polvo del archivo.

## **La invisibilidad de las vidas comunes**

El maestro de primeras letras es una más de la infinidad de vidas sumidas en el mutismo y anonimato. Muy pocas veces en la historia de la educación aparecen los maestros designados de manera singular; se los nombra, si acaso, a partir de periodizaciones generales de carácter social, jurídico o político que tanto los ocultan como los enmascaran. Estas formas de proceder en el trabajo histórico destacan

una escasa atención en la descripción de prácticas y en los sujetos encargados de realizarlas. Que un estudio se presente siguiendo los ejes de la legislación, de las reformas o de los partidos políticos es señal inequívoca de notables exclusiones historiográficas.

Así, los “hechos educativos” acaban por ser el recuento cronológico de otras prácticas, que al fin y al cabo todo lo explican, lo envuelven y lo hacen aparecer como elementos determinados del orden político, jurídico y económico [...] En la historia de las prácticas pedagógicas es necesario periodizar de modo diferente cuando se habla de la historia del saber, o de la historia de las instituciones (Zuluaga y Martínez Boom, 1996: 59-60).

Un archivo de esta naturaleza no se encuentra dado; su construcción demanda tiempo, rigurosidad y olfato investigativo para poder tener en cuenta los deshechos, es decir, lo que no es evidente, aunque no esté escondido, y las minucias que permitirían detallar un régimen de prácticas singulares. Lejos de las ideologías y de las intencionalidades, la historia de prácticas constituye un fragmento de memoria viva, cuyo acceso inscribe cuerpos, negaciones, inmanencias y contingencias.

Ponderar el cuerpo de los primeros enseñantes públicos supuso atender a documentos que hacían reclamos, memoriales, donde estos nuevos personajes empezaban a hablar de sí mismos, y las huellas magisteriales en unos expedientes llamados “planes de escuela”. Escritos casi siempre por curas párrocos, los planes de escuela evidencian la compleja relación entre los poderes civiles y eclesiásticos en el establecimiento y la administración de la enseñanza de primeras letras. Una serie de nociones fue conformando los primeros objetos del saber pedagógico de lo que se esperaba de la escuela y designó a los encargados de efectuar esa labor.

Personajes de poca monta, seres ordinarios, invisibles e indiferenciables empiezan a reclamar y a usar las herramientas dispuestas por el Estado para la administración y el gobierno de la población. Padres rendidos ante las impertinencias y vicios de sus hijos, vecinos



abrumados por el ir y venir de gandules y haraganes, preceptores preocupados por la desaplicación de sus aprendices; en fin, un vasto coro que, exponiendo miserias, extravagancias y necesidades de todo tipo, apela a la interdicción estatal y demanda la intervención de distintas instancias del Gobierno, proponiendo los medios para impedir lo que un padre de menores denominaba “los tristes progresos que hace cada día la pereza”. Visibilizar a los primeros maestros públicos y a los escolares supuso prestar atención a noticias, denuncias, querellas, informes, delaciones, interrogatorios y memoriales que empezaron a tejer una nueva trama capaz de advertir tipos de existencia cotidiana.

Desde estas escrituras aparece la historia desprovista de solemnidad, se describen circunstancias tradicionalmente invisibles para el historiador, silentes y desnudas ante el poder, paradójicamente visibilizadas por los mecanismos que pretendían silenciarlas y oscurecerlas emparentándolas con la maldad y la perversión:

Que con ningún color, pretexto, ni motivo se permita que alguno ande por las Estancias, o en el Pueblo pretextando enseñar a leer, a escribir a niños para solapar su vagabundería y tener que comer con título de Maestro; pues por lo regular ninguno de ellos sabe leer, ni escribir y así no lo puede enseñar<sup>1</sup>.

Esas vidas grises y llanas se hacen luz al ser tocadas por el poder y sus mecanismos de control. La transgresión de la norma, el incumplimiento del deber, las solicitudes de mercedes y dispensas; en fin, cualquier circunstancia que implica el encuentro con el poder —ya fuera que su intervención se consumara en sentencias o no— es lo que permite que estos individuos surjan en medio de masas amorfas y sin gloria, manifestándose ya sea por la resistencia o por “su

---

<sup>1</sup> “Plan y método que se ha de observar en la escuela, que según establecido por las leyes, ordenado novísimamente por nuestros católicos monarcas y mandado observar por la Real Audiencia y superior gobierno de este Reino; se establece en este pueblo de San Diego de Ubaté por Fray Antonio de Miranda”. Archivo General de la Nación (en adelante, AGN) (fon. Colegios, t. III, fls. 821-827r).

invencible empecinamiento en vagar sin cesar”. La visibilidad de la infamia se originó, entonces, al injertarse la autoridad política en lo más elemental del cuerpo social, en las relaciones familiares y afectivas, en los vecindarios y en los talleres, en la enseñanza.

Una escena que explica la importancia creciente de fundar escuelas y entregar los niños pobres a maestros públicos es descripta por el cura de la Parroquia de Santa Bárbara, don Nicolás Cuervo:

Síguese de aquí que se crían en la ociosidad, madre de todos los vicios, se acostumbran a ella, y el mal ejemplo de los vagos y delincuentes de quienes aprenden todo lo malo; porque éstos se aprovechan de toda la inocencia de los niños para cometer sus maldades [...] Las cárceles de hombres y mujeres de esta ciudad, y su presidio urbano, son un testimonio irrefragable de semejantes excesos: y si se busca escrupulosamente el origen de los delitos y crímenes de los más de ellos, se hallará en su grosera y tosca crianza; y ésta en la falta de escuelas públicas en donde hasta la edad de poder trabajar y aprender oficio, se mantuviesen en ellas con recogimiento, buen ejemplo y temor a Dios, a sus padres, y a los magistrados. Estoy convencido de esta necesidad, y de que con una escuela gratuita en cada parroquia de las de esta ciudad donde se diese una cristiana y civil educación a los huérfanos e hijos desamparados de los vecinos<sup>2</sup>.

En este cruce empiezan a dibujarse nociones que hoy nos son familiares, pero que en su momento no tenían la misma importancia, sentido, ni valor: la infancia, la pobreza, la escuela y la figura del maestro público. Surgió así el maestro en su precariedad mediante la definición de un estatuto que lo diferencia de otros individuos, como los preceptores o ayos de pupilos, y de otros espacios destinados a la enseñanza, como los centros para la instrucción de la lengua o de la religión. Ese estatuto, aunque borroso, marca un destino que lo perfila y lo ata al cura, al cabildo y a la moral cristiana.

---

<sup>2</sup> Biblioteca Nacional de Colombia. Sala de libros raros y curiosos, Protocolos, Instrucción Pública, fl. 388r.

## Santafé colonial

El escenario donde aparece este maestro público es Santafé de Bogotá, capital del Virreinato del Nuevo Reino de Granada, a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. Esta circunstancia señala el carácter esencialmente urbano de la escuela moderna y la relación que el maestro tendrá, desde sus inicios, con la vida en la ciudad. El nuevo enseñante aparece en la *civita* y sus dinámicas públicas y de policía.

Donzelot (1998: 10) afirmaba que la policía “tiene como misión asegurar el bienestar del Estado mediante la sabiduría de sus reglamentos”; para Von Justi (como se cita en Foucault, 2006: 359), abarca

el conjunto de las leyes y reglamentos que conciernen al interior de un Estado y se consagran a consolidar y acrecentar su poder y hacer un buen uso de sus fuerzas, a procurar la felicidad de los súbditos; en una palabra, al comercio, la hacienda, la agricultura, la explotación de las minas, los bosques, las florestas, etc., vista que la dicha del Estado depende de la sabiduría aplicada a la administración de todas estas cosas.

Esa fuerza recae con especial criterio sobre los maestros y su predisposición a la virtud, la emulación y las buenas costumbres civiles y morales. Se trata de unas líneas lo suficientemente visibles como para advertir su papel estratégico.

Es la ciudad la encargada de vislumbrar las primeras nociones de lo público que no solo adjetivan la escuela, la instrucción, la educación, el maestro y la opinión como públicas, sino que la construyen como experiencia singular. La existencia en la ciudad es inseparable del lenguaje empleado para nombrar y hacer inteligible la vivencia de lo público, así esta acepción corresponda a una prerrogativa del rey y esté unida por pacto de soberanía a un conjunto de corporaciones político-jurídicas (cabildos, gremios, cofradías, órdenes religiosas, colegios mayores, universidades, etc.), mediadas por el vasallaje.

Además de la cartilla, don Agustín aparece en un expediente suelto propio de un habitante de la ciudad que hace un reclamo a

las autoridades virreinales. Los documentos que sirven de respaldo reposan en el Archivo Histórico de Bogotá —hoy Archivo General de la Nación— y en el Archivo General de Indias en España. La sociedad colonial había heredado su carácter religioso y teocéntrico del “pasto espiritual” español, lo más significativo de Santafé de Bogotá eran sus iglesias, parroquias, conventos y seminarios. De hecho, se dividía en cuatro parroquias: la de San Victorino, las Nieves, Santa Bárbara y la Catedral, e incluía trece conventos y treinta y una iglesias. La iglesia dominaba la vida cotidiana, económica, política y, por supuesto, la educación.

Este acontecimiento evidencia una recomposición de las relaciones entre el poder civil y el poder eclesiástico en la delimitación de un espacio y de un tiempo distinto para la enseñanza. La expulsión fue un hecho significativo en la historia de la educación de todas las colonias de América; a partir de esta, el rey va a ocuparse de la dirección de la enseñanza de sus súbditos, dejando a los religiosos la educación de sus propios miembros. Esto significa que será el rey, a través de la Junta de Temporalidades, el encargado de nombrar al maestro público como una cuestión del poder civil y ya no de modo exclusivo como una cuestión de la jerarquía eclesiástica. A partir de ese gesto, cada vez que se reabre una escuela se acoge a un nuevo sujeto: el maestro público, un personaje de otro orden, ya no es el de antaño así lo parezca. Es posible incluso que surja en el mismo lugar, pero algo ha cambiado: variación que aparece de forma sutil, no obstante, resulta fundamental.

## **Lo público de la escuela**

No hay que remitir la escuela pública a un origen remoto, más o menos metafísico: su aparición es más reciente y terrenal; emerge ligada al poder, la utilidad pública, la pobreza y el gobierno de los individuos. Ella aparece entonces como espacio de visibilización de

niños pobres a los que se busca imprimir máximas morales, vida en policía y rudimentos de oficios.

La caracterización de este proceso en Colombia y Venezuela ha sido posible a través de unos registros singulares llamados “planes de escuela”, que entre 1774 y 1821 configuran un esbozo, una trama inicial de tiempo, espacio y contenido para este singular acontecimiento. La afinidad de la escuela con otras prácticas de recogimiento y encierro permite reconocer lo que se hacía en aquel lugar: aislar, disciplinar, distribuir, ordenar y preservar para mantener a los infantes alejados de los vicios, los ruidos, las tentaciones o la corrupción. Además del recogimiento, incorpora nuevos elementos como la cartilla que acabamos de describir; estas funciones fueron sutilmente asociadas a deberes de la instrucción. Tras los muros se perfiló un “adentro” para evitar los peligros del “afuera”, claro que también para hacer ingresar ese afuera desde una gramática escolar. Esta espacialidad está hoy en disputa y se la pretende virtualizar.

Describir estos efectos prácticos y verificables en los archivos permite apreciar cómo la función de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación; hecho que se expresaba bajo la máxima “la escuela es el principal ramo de la policía”. Máximas morales, vida en civilidad y prácticas de policía fueron los primeros objetos del saber escolar en sus inicios. Estas características permiten entender lo irreductible del fenómeno escuela, frente a los discursos que pretenden hacerla coherente y asumirla como objeto ya constituido.

Aun cuando la pedagogía emergente de la escolarización estatal fue, de hecho, una improvisación basada en las disciplinas de la guía pastoral cristiana, dicha improvisación se vio impulsada por las exigencias del gobierno, y fue puesta en práctica por un poderoso aparato burocrático gubernamental [...] El sistema escolar moderno no surgió, por lo tanto, ni como un brazo del Estado soberano, ni como una expresión de la voluntad democrática, sino como el instrumento y efecto de una gobernación pastoral burocráticamente organizada de la población (Hunter, 1998: 102).

La vieja escuela anexa al Colegio Mayor de San Bartolomé abrirá sus puertas al público, luego de la expulsión. Llevará el nombre de Escuela de San Carlos, en homenaje a Carlos III. Es el mismo edificio e incluso el mismo mobiliario, pero ya no es posible asociarla a la escuela regentada por los jesuitas y que había sido el producto de una donación testamentaria del capitán Antonio González Casariego. La escuela de primeras letras de San Carlos era entonces otra cosa: una escuela pública.

## **Los primeros maestros públicos**

Si bien los discursos filosóficos y políticos ponderan al maestro público como el elemento vital de un engranaje para la prosperidad de los pueblos —como el custodio de la moral y de la civilidad, como el fiador del orden y la paz social—, es preciso reconocer que su aparición fue precaria, endeble y maleable, y se gestó erráticamente y a tumbos. Quienes optaron por este oficio lo hicieron en principio con pocas expectativas de privilegio social.

¿Quiénes eran estos primeros maestros públicos? A pesar de lo borroso de su figuración, los documentos permiten señalar algunas de sus características fundamentales. No era un regular de una orden religiosa, no era escogido por el cura rector o por el padre de familia. Era un sujeto civil que atendía la convocatoria de un bando oficial, presentaba un examen de oposición al cargo, era seleccionado generalmente por una junta o un cabildo y acudía a este procedimiento mostrando certificaciones, planas y el saber de la religión.

El primero en representar este papel, al momento de abrir la Escuela de San Carlos, fue don Miguel Bonel, quien fue nombrado por el Cabildo Eclesiástico el 13 de septiembre de 1767. Inició su ejercicio como primer maestro el 16 de septiembre con un grupo conformado por sesenta niños. El maestro Bonel había sido escribano, es decir, “ocupado por el ejercicio de la pluma”. A escasos días de llevar en el cargo, el 5 de octubre, los señores del Consejo en el Extraordinario

expiden una real pragmática en donde plantean la necesidad de sustituir a los maestros regulares por seculares en la enseñanza de primeras letras, gramática y retórica; condición que ya cumplía el maestro Bonel, pero que, por haber sido escogido por una instancia eclesiástica y no civil, le representó un sinnúmero de dificultades para el cobro de su estipendio.

Lo sucederá en el cargo don Francisco de Mendieta, otro escribano que viajó de Maracaibo a la capital de Virreinato para cumplir con este encargo. En la carta de recomendación enviada por el gobernador marabino se le nombra como “un joven bien nacido, instruido en crianza, que continuamente asiste con los escribanos pareciéndome de buen juicio”. Vista en detalle, la misiva de recomendación señala características y condiciones que sirven para ilustrar lo que en aquella época esperan del nuevo enseñante que, *grosso modo*, corresponde a la moral cristiana con algunos rudimentos en el arte de leer y escribir.

El tercer designado como maestro ratifica una vez más el estatuto todavía difuso por el oficio de maestro. Don Joseph Molano, portero del cabildo de la ciudad, presenta su solicitud para el cargo que había quedado vacante en dicha escuela y, una vez aprobada, se le fija una asignación anual de 300 pesos que disfrutará durante los seis años que permaneció en el puesto. De escribano a portero, en otras palabras, pequeños aprendices designados para el trabajo de “hablar por escrito”. Estos enseñantes públicos no pasan de ser toscos escribientes de molde que apenas conocen las habilidades demandadas por los trazos y caracteres de los ejemplares a los que tienen acceso.

Llega entonces el momento de don Agustín Joseph de Torres. Sabemos que fue el cuarto maestro de la Escuela de San Carlos. Fue nombrado en el cargo el 13 de diciembre de 1775 por la Superior Junta de Temporalidades y desempeñó su oficio durante un tiempo suficientemente extenso como para lograr tramitar solicitudes, hacer reclamos y escribir una cartilla lacónica.

## Una ética pública

Hace más de una década que el maestro Torres se desempeña como enseñante de primeras letras y, de pronto, toma la decisión de emplear la escritura para presentarse a sí mismo como maestro ante las autoridades virreinales. La literatura epistolar era por entonces el mecanismo más frecuentado por el público letrado. Esta conciencia de sí lo lleva a entrelazar su historia personal con solicitudes formales en busca de reconocimiento. Así escribía en 1787: “Hace cerca de doce años, que con infatigable anhelo, celo de Dios y del Rey, he procurado la más perfecta educación en costumbres, letras e instrucción de la religión, con inviolable asistencia al exacto cumplimiento de mi obligación”<sup>3</sup>.

Entre el epistolario y la confesión, don Joseph de Torres destaca su condición de hombre probo y honesto. No se trata de un hecho menor; el énfasis colocado en el ejemplo deja en segundo orden la relación del maestro con el saber. Al efecto, Jovellanos (1962: 571) decía que un maestro debía ser “un hombre sensato, honrado, [con] humanidad y patriotismo; un buen cristiano que supiera el método”.

Joseph de Torres no solo cumplía con esos requisitos comunes; era, además, depositario de una cualidad especial: en su trabajo, los resultados eran distinguidos y se sentía merecedor de mejores condiciones. Tenía a su cargo cerca de doscientos niños y sus misivas iban acompañadas de informes y testimonios que ratifican “los muchos discípulos aprovechados, que hoy ocupan los colegios, y otros destinos”. Si bien la historia de este maestro público aparece vinculada a otros sujetos que se hacen visibles porque reclaman a las autoridades el pago de un estipendio, este reclamo es un efecto del carácter público de su designación y un grito afirmativo de reconocimiento a la luz del cargo para el que había sido nombrado. Esta manera de irrumpir en la vida pública va a marcar una diferencia significativa que saca al maestro de la vida conventual, de la vida hogareña y de

<sup>3</sup> Archivo Histórico Nacional de Madrid (sec. Jesuitas, leg. 92, doc. 17, s. fl.).



la parroquia, y lo coloca en un lugar de exposición pública con la que todavía carga.

Las relaciones de vasallaje no admitían el reclamo. Reclamar suponía un hecho político novedoso, un tránsito de la marca privada al escenario del gobierno y de la vida pública. Ponderar el reclamo como simple queja y enfatizar sus expresiones epocales de “urgencias lloradas”, “socorro de limosna” y “gratificación de gracia” no disimula el hecho de que el maestro Torres es un recién llegado al escenario colectivo, y formalizar solicitudes respetuosas hace parte de darse un lugar en la esfera pública. Es más, poco importa si recibe respuesta o si la que llega niega lo solicitado; los primeros maestros tuvieron que pagar el precio de ir tejiendo las condiciones de su oficio, el estatuto de su saber y el papel estratégico de su trabajo.

Tras años de paciente estudio, don Agustín había agotado todas las instancias burocráticas locales; era tiempo de escribirle a la máxima autoridad virreinal y luego al rey, y para hacerlo tuvo que descubrir, él mismo, las rentas disponibles para su reconocimiento. Al mérito que ostentaba y a la notoriedad de su desempeño, añadía la especificidad de los rubros disponibles. Con una tenacidad inigualable y muy a pesar de las múltiples urgencias que padecía, don Agustín volverá a cruzar la plaza Mayor con su ya acostumbrado pergamino bajo el brazo. No sabemos a ciencia cierta qué pasó con las solicitudes de este maestro de primeras letras, muy seguramente no recibió la respuesta favorable que anhelaba; lo último que sabemos de sus cartas fue que quedaron olvidadas en una sección de archivo titulada “Documentos pendientes en la mesa rey” que encontré en el Archivo General de Indias en Sevilla (España). A pesar de eso, lo que sí sabemos, y con sobrada evidencia, es de su carácter inquebrantable y del empecinamiento que sella su vitalismo. Joseph de Torres nos permite una lectura ética de su condición, a diferencia del enseñante regular que solo hace lo que le dicen porque su voto de obediencia así lo estipula, el maestro público lanza un grito que dice: “Estoy aquí, existo, reconózcانme”.

## **El gesto de escribir una cartilla lacónica**

Más allá de las miserias y lamentos, Joseph de Torres se convierte en uno de los primeros maestros, si no el primero, en escribir y editar un libro escolar. Es conveniente recordar que la producción de libros y textos es, por aquella época, un proceso que va más allá del gesto de escribirlos; implica diferentes momentos, técnicas e intervenciones: copistas, editores, impresores, cajistas, correctores y libreros (Chartier, 2005: 16). Además, como actividad intelectual, la escritura era ejercida principalmente por una minoría blanca, peninsular o criolla integrada por eclesiásticos y funcionarios que viven al modo cultural español.

Las letras y la vida intelectual son temáticamente religiosas, de ahí la rareza de un texto escolar que corresponde a otra enseñanza. Esto significa que la cartilla editada por este maestro constituye además un signo de formación. Don Agustín no se asume como un simple reproductor de las letras de molde, todo lo contrario: muestra y hace del saber que enseña una producción escritural para la imprenta.

Se necesita coraje para escribir. Proponer una cartilla de aritmética supone un esfuerzo intelectual importante. Es una señal de la fuerza que este nuevo sujeto tiene y puede desplegar. No está supeitado solamente a los poderes políticos y religiosos que lo dirigen y vigilan, sino que tiene la posibilidad de entrar en relaciones directas con el saber que enseña. Es más, si hubiera optado por un catecismo, muy seguramente, el filtro del cura sería más evidente; la decisión a favor de las operaciones matemáticas restringe la intervención del cura y singulariza desacralizando objetos que le son propios.

La cartilla comienza con una sentida dedicatoria:

Consagra en las superiores manos de V. A. esta Cartilla laconica de las quatro reglas de Aritmética practica, que la Escuela de primeras letras la de San Carlos de Santafé, movida de un patriotico celo compulsò á esmeros de su Maestro, para que la puerilidad tenga algunos

principios de instruccion en beneficio del bien público; y que havien-  
do V. A. dignadose admitirla en su proteccion lógre el Reyno el honor,  
con que V. A. le esmalto para sus felices progresos (Torres, 1797: 4).

Dedicar la cartilla a “Vuestra Alteza” tiene en sí mismo implicaciones sobre la propiedad del manuscrito. La función de autor que don Agustín cumple es muy distinta a finales del siglo XVIII; de hecho, la propiedad literaria es de otro orden: “No es un verdadero derecho, es un privilegio”, una obra no puede ser considerada una propiedad personal, de ahí el uso de la dedicatoria como recurso de legitimación del privilegio. La práctica indica que, al otorgar la dedicatoria, se entrega la obra a la fuente dueña del privilegio y esta, como gesto de reciprocidad, recompensa económicamente al escribiente.

Escribir funciona aquí como un acto de apertura, hay algo del orden de lo impensado en la selección de los ejemplos y de los ejercicios que aborda la dificultad de volver lenguaje las operaciones, su transmisión, su posibilidad de abstracción y contacto con lo universal. Un lector atento hace evidente la paciencia y lentitud, el cuidado y minucia de lo que este enseñante trabaja en su escuela. Concentrado en la tarea que lo ocupa, selecciona sus palabras, las reitera descifrando el valor de una insistencia: “La vara de Castilla tiene quatro quartas, tambien seis sexmas; y tambien tres tercias” (Torres, 1797: 22); una forma precisa de inculcar racionalidad. La aritmética suministra una base educativa sólida porque su aplicación se extiende a todos; es un instrumento universal que asegura la exacta asimilación del pensamiento a las cosas.

La adjetivación “lacónica” es precisa. La cartilla del maestro Joseph de Torres es breve, concisa, sucinta y sobria. Se trata de un estilo que Platón atribuía a los sofistas y del que no desdeñaba por su astucia. Según los tiempos y géneros, sus variaciones son más o menos importantes y pueden concernir, de manera separada o simultánea, a la materialidad del objeto, a la grafía de las palabras y a los propios enunciados que se buscan trabajar (Chartier, 2005: 18). El lenguaje lacónico es delicado, su mecanismo interno apunta a lo resolutorio

y opera por síntesis. Una cartilla destinada a la enseñanza de aritmética tendría en la aserción lacónica un efecto funcional dirigido a poder enseñar algo con cierta precisión.

Así nombra la cartilla cada una de las operaciones a trabajar:

Sumár: és juntár muchos numeros puestos por su orden para saber en un guarismo el total valòr de ellos (Torres, 1797: 5).

Restár ès quitar un numero de otro mayor, ó igual para hallar la diferencia, como quistar 4 de 6, para saber la diferencia 2, ó quitar 4 de 4, para hallar la diferencia, de cero; que es nada (Torres, 1797: 5).

Multiplicár un numero por otro; és aumentar, ó tomar el uno tantas veces como unidades tiene el otro; y asi lo mismo és multiplicar 5 por 4 que aumentar el 5 quatro veces: el numero que se multiplica se llama multiplicador, ó multiplicante: el que sale de la multiplicación se dice, producto (Torres, 1797: 11-12).

Partir un numero por otro, es distribuirle en tantas partes quantas unidades tiene el numero por quien se parte; como partir 12 por 4, es dividir el 12 en 4 partes, porque tantas unidades tiene el 4 (Torres, 1797: 17).

Le interesa el aprovechamiento de sus alumnos, pero está mucho más atento a entrecruzar los libros a los que ha tenido acceso con los ejemplos que le parecen más cercanos al uso cotidiano. Por eso cierra su cartilla con una expresión de modestia: “Estos son cortos y prontos avisos para tu instrucción perdonando los yerros de pluma que hallareís, y agradeciendo mi patriótico amor, que tu aplicación podrá tomar mucho vuelo con ellos” (Torres, 1797: 22).

Un largo recorrido me ha llevado a trabajar insistentemente la escuela y el maestro públicos. En un principio pude detenerme en los lenguajes del archivo y en los comportamientos representados por las “urgencias lloradas”, la solicitud de un “socorro de limosna”, la escuela como “principio de la religión”, etc. Lo que fue menos notorio era el motivo del cambio en las instituciones y sus prácticas;

la manera como se había conformado una experiencia magisterial novedosa que guía la conducta de los maestros, sus sentimientos y deberes.

Las dificultades del pasado no son las mismas de ahora; sin embargo, la autenticidad en la respuesta hace visible, alienta y estimula nuestra reflexión sobre el trabajo profesoral y la forma como afronta vitalmente los problemas. Joseph de Torres nos muestra que existe mucho más vitalismo en lo que pueden los maestros. Insistir en la valoración ética tiene que ver con un intento vital por comprender lo que hacen los maestros, sus respuestas más auténticas, las salidas efectivas ante los problemas y el modo como esas respuestas logran transformarlos. El interés por la ética no pasa por indicar cómo les corresponderá actuar; no se trata de un código de conducta, todo lo contrario: alude a una relación del maestro consigo mismo al momento de comportarse como maestro.

## Bibliografía

Chartier, R. (2005). “¿Qué es un libro?” en Chartier, R., Bouza, F., Cátedra, P. y Rodríguez, A. (eds.) *¿Qué es un texto?* (Madrid: Círculo de Bellas Artes).

Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias* (Valencia: Pre-Textos).

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica* (Barcelona: Pomares-Corredor).

Jovellanos, G. M. (1962). *Prosa escogida* (Vitoria: Magisterio Español).

Martínez Boom, A. (2011). *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander).

Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* (Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía).

Torres, A. J. de (1797). *Cartilla laconica de las quatro reglas de Aritmética practica, dedicada por la Escuela de San Carlos a la Audiencia, y Chancilleria Real de este Nuevo Reyno de Granada* (Bogotá: Imprenta Patriótica).

Zuluaga, O. L. y Martínez Boom, A. (1996). “Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos” en Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (comps.) *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (Buenos Aires: Novedades Educativas).



## Fray Matías de Córdova

La tenaz iniciativa de un educador  
(Nueva España-México, ca. 1800)

*Morelos Torres Aguilar*

Fray Matías de Córdova nació en Tapachula, población de la gobernación del Soconusco, en la Capitanía General de Guatemala, en 1766. En el Seminario de Ciudad Real aprendió latín, y a los 30 años se ordenó como fraile en la ciudad de Guatemala, en la congregación de los dominicos. En vista de sus capacidades, su orden lo envió a España en 1802 para gestionar la erección de una nueva provincia en San José de Chiapa, independiente de la diócesis de Guatemala, meta que logró finalmente mediante la expedición del respectivo decreto. En 1819, de nuevo en Guatemala, alcanzó el grado de doctor teólogo y provincial (Orozco y Jiménez, s. f.: II).

Córdova tuvo una vida dinámica y una amplia formación, de carácter ilustrado. López Sánchez (1960: 802) menciona que, aunque estudió tres años de Filosofía y seis de Teología Escolástica, nunca se mostró satisfecho con las doctrinas de Aristóteles, y “se dedicó a la lectura de la filosofía moderna”, para lo cual solía esconder en su celda “libros de Condillac, Almeida y Sigaud, así como de poetas guatemaltecos y mexicanos, y aún de los clásicos latinos”. El joven fraile también “era dado a la poesía, y componía algunas piezas fugitivas, letrillas, y epigramas que gustaban a todos, por su propiedad,



limpieza e imaginación” (Anónimo 3, 1828: 125). Escribió asimismo un curso de retórica y la fábula “El león y su empresa”, destinada al público infantil.

Quienes lo conocieron, opinaban que era

para todos accesible, y de un natural parejo, nunca impetuoso, trataba a todos con atención y no le asomaba jamás la menor señal de desprecio ni mucho menos de orgullo. Sin pretensiones de ninguna clase, oía más que hablaba. No decía jamás una sátira, como es frecuente en los que se precian de ingeniosos. En ausencia y en presencia, hablaba bien de todos [...] era vergonzoso, por lo cual solía detenerse en sus explicaciones. Su conversación era ingenua y festiva, y nunca se quejaba de los tiempos, ni de otros males [...] fue de mediana estatura, rubio, de ojos grandes y tiernos (Anónimo 3, 1828: 125).

Hasta su fallecimiento, Córdova fue miembro de la Sociedad de Amigos del País de la provincia de Chiapa, organización en la cual llegó a ocupar la vicerrectoría. Esta sociedad fomentaba la tecnología, las ciencias, la educación y diversas acciones en pro del desarrollo de las obras públicas de la provincia, tales como la apertura de caminos, la creación de escuelas, el fomento de la industria y el establecimiento de la primera imprenta de Chiapas, en 1826.

Entre las obras que Córdova escribió, destacan unas “Prelecciones” a los libros de elocuencia, el folleto “Análisis de la Oración de Cicerón por la Ley de Manilia” y el ensayo “Ventajas que resultan al Estado de que todos los indios y ladinos de este Reino se calcen y visttan a la Española”, donde su visión pragmática encuentra en un elemento de carácter cultural, como lo es el vestido, la forma idónea de articular a clases sociorraciales tan distantes:

El vínculo de esta sociedad es la mutua necesidad que tenemos unos de los otros [...] únicamente necesitando los indios y los mulatos de vestir, y calzarse, se excitarán del ocio, gozarán una vida cómoda, asegurarán su felicidad, necesitando los unos de los otros, que es lo que hace el hombre sociable [...] supongamos a todos vestidos y calzados: ya el indio necesitará a los artesanos y a los comerciantes, lo

mismo que nosotros. Esto es lo que resulta de calzar y vestir a los indios y mulatos a la española, el adelantamiento del comercio y de las artes, la abundancia y la comodidad (Córdoba, 1951: 17).

Para Adolfo Bonilla (2005: 222), la postura social de Córdoba consistía en “romper el aislamiento de la familia, el cantón, el pueblo, la villa, la ciudad, hasta llegar a constituir un Estado unificado cultural y económicamente”; mientras que Andrés Fábregas (2011: 221) observa que “el texto de fray Matías de Córdoba contiene el planteamiento de hacer de los indígenas miembros plenos de la sociedad, puesto que su condición humana no está en discusión”. Esta idea, por supuesto, contrastaba absolutamente con la posición discriminatoria y excluyente sostenida por los estratos sociales privilegiados de la época, que consideraban a los miembros de las etnias como haraganes, borrachos e inclusive “animales de costumbres que propiamente pueden colocarse entre el mono y el hombre” (Torres-Freyermuth, 2012: 58). Incluso, en 1822, el ayuntamiento de Ciudad Real redactó unas instrucciones en las que se enfatizaba que los indios debían “permanecer formando una nación realmente distinta, hasta el punto de su civilización” (Torres-Freyermuth, 2012: 66).

En este complejo contexto, una de las vías más fructíferas que encontró Matías de Córdoba para integrar a la sociedad a los indígenas y mestizos fue sin duda la educación. Con dicho propósito, el educador creó una novedosa propuesta pedagógica que pretendía desarrollar, en primer lugar, la creatividad y el criterio propio en los estudiantes:

Uno de los mayores defectos de la educación común es el ser despótica, humillante y capaz de destruir los resortes más poderosos del alma. Los padres y los maestros hablan a sus discípulos como a esclavos, se valen y aprovechan de su credulidad; juzgan que es degradarse el raciocinar con ellos [...] Esta educación servil sólo es buena para formar autómatas privados de razón, faltos de principios, siempre inciertos y vacilantes, incapaces de juzgar por sí mismos, y que nece-

sitan toda su vida de los andadores de la costumbre y de la autoridad (Córdova, 1828: 31).

Para poner en práctica su propuesta, Córdova fundó y dirigió en 1810 una escuela primaria basada en el método de enseñanza de lectura y escritura del castellano “que él mismo había ideado, y que pronto causó impacto en los medios docentes, particularmente porque podía ser utilizado con eficacia sorprendente con los indígenas” (Pérez, 1988: 862). En efecto, tras solo quince días de actividad escolar, el educador dominico mostró que sus alumnos “sabían leer y escribir”, mediante una presentación pública a la que asistieron autoridades civiles y dirigentes eclesiásticos.

Una vez consumada la independencia de México, y tras la aneación de Chiapas a la Federación Mexicana, la escuela siguió funcionando, aunque con serios problemas económicos. El director del establecimiento tuvo que renunciar “por la falta de útiles”, pues el alcalde, en lugar de concederle recursos, se limitó a solicitar a algunos vecinos que se hicieran cargo de la enseñanza (Anónimo 5, 1827: 26).

A pesar de todo, Córdova se mantuvo firme en su propósito. A fines de 1825, cuando se terminó de imprimir su método, iba de pueblo en pueblo, “como los verdaderos apóstoles, enseñando prácticamente su sistema”, cuya eficacia fue comprobada por muchos testigos (Castañón, 1941: 24). Fue así que logró convencer a las autoridades de que apoyaran su iniciativa. De este modo, en la *Memoria* del gobierno de Chiapas de 1826, el secretario de Gobierno José María Esquinca escribe sobre el ilustre fraile: “Amante del bien de su patria, ha descubierto y trata de propagar el célebre método nuevo de primera enseñanza [...] es menos costoso, y por descontado, el más adaptable para nuestra pobreza” (Fenner, 2010 [1826]: 10).

Antes de que Córdova concibiera su método, la educación en Chiapas se ocupaba solo de “llenar la memoria, dejando la conciencia y el pensamiento vacíos” (Albores, 1987: 111). El aprendizaje de las primeras letras se realizaba mediante silabarios, que los niños repetían en forma mecánica y estricta, según fray Víctor María Flores,

quien calificaba al *Silabario de san Juan* como “método maligno” o bien como “el tirano que aflige a todos los niños” (Albores, 1987: 111). Córdoba, en contraste, proponía en primer lugar un trato cordial del profesor hacia el educando. Solía criticar a quienes castigaban o regañaban a los estudiantes, pues, de acuerdo con su experiencia, cuando los maestros se disgustan, los alumnos se confunden y cometen más errores (Castañón, 1941: 24). Por ello mismo, recomienda a los padres “dejar a sus tiernos hijos cometer un error en la pronunciación, a trueque de no cortarles la carrera [...], pues] con el uso diario lo van corrigiendo” (Orozco y Jiménez, 1999: 213).

En el método pedagógico cordovense se enseñan primero las vocales, y la escritura de cada letra es acompañada simultáneamente por el ejercicio sonoro de pronunciarla. Para ello, indica en forma precisa qué movimientos debe realizar con la boca el niño (Córdoba, s. f.: 9). En este sentido, Francisco Larroyo (1947: 246) considera que la propuesta de Córdoba constituye un antecedente del método fononímico u onomatopéyico que habría de inventar más tarde Agustín Grosselin, profesor de sordomudos.

El método concibe también la manera de crear el material didáctico imprescindible para la enseñanza. Por ejemplo, explica cómo crear una tabla cuadrículada —una suerte de pizarrón rudimentario— y papel para calcar, confeccionado mediante la aplicación de dos manos de aceite a medio pliego de papel; una vez secado al sol, este se vuelve traslúcido, lo que permite calcar la letra que se le pone debajo. Y tras dibujar la letra, esta se puede borrar con un paño mojado, para reutilizar el papel (Córdoba, s. f.: 5).

El educador proponía organizar grupos con menos de diez niños, pues consideraba que un número mayor “abrumaría al maestro, y no estando los niños constantemente ocupados, tendrán lugar para hacer travesuras”. Además, incluía el uso de la literatura como recurso didáctico: “Acabado el silabario, y pasando los niños al departamento de lectura [...] se les leerá un período de la primera fábula, v. g. Aunque la mona se vista de seda, mona se queda” (Córdoba, s. f.: 4).

En vista de que la propuesta pedagógica resultaba prometedora, el 13 de agosto de 1827, el Congreso de Chiapas acordó que Córdova presidiera “una comisión de hombres instruidos” para fomentar la educación mediante su sistema de enseñanza. Asimismo, se decidió establecer una escuela normal en la capital del Estado para formar “hombres capaces de regentar la enseñanza en los pueblos”, y financiar “la impresión de cuadernos de lectura y demás útiles”<sup>1</sup>. Así, a fines de 1827 se vendía en Chiapas un “silabario para los niños que aprenden a leer y escribir según el método del Doctor Córdova” (Anónimo 4, 1827: 48).

En su *Informe* de 1827, el gobernador José Diego Lara escribe que varios pueblos reclamaban al Gobierno el establecimiento de escuelas con el método cordovense (Fenner, 2010 [1827]: 6). Por ello, en marzo de 1828, el Congreso del Estado prometió fundar en menos de sesenta días la Escuela Normal de Enseñanza Primaria, “bajo el nuevo método inventado por Matías de Córdova”, cuyos estudiantes, una vez instruidos y aprobados, podrían desempeñarse como maestros en las escuelas que habrían de establecerse (Orozco y Jiménez, 1999: 211).

En consecuencia, la Escuela Normal de Enseñanza Primaria fue fundada en Ciudad Real (hoy San Cristóbal de las Casas) el 18 de mayo de 1828, con la asistencia de “las autoridades, los prelados y muchos vecinos” (Anónimo 1, 1828: 136). En el discurso inaugural se explicaba: “[Ahora para estudiar] se necesita un término muy corto [...] lo que antes costaba tantas fatigas, ahora es fácil. En lo que antes se invertían años, ahora se invierten días” (Orozco y Jiménez, 1999: 211).

El 1 de junio de 1828 se presentaron exámenes públicos en las casas consistoriales de la ciudad (López Sánchez, 1960: 805). Con la presencia del prefecto, el alcalde, un síndico y treinta observadores, los niños, que habían aprendido “muy pronto y bien”, fueron aprobados

---

<sup>1</sup> “Decreto sobre la instrucción primaria, de acuerdo con los métodos inventados por fray Matías de Córdova y sobre el establecimiento de una Escuela Normal en la capital del Estado, 1827”. Archivo Histórico de Chiapas (fon. Educación, t. III, doc. 36-1ff [ms.]).

a tan solo trece días de haber iniciado su enseñanza (Anónimo 2, 1828: 48): salvo en los sonidos de la *x* y de la *q*, “podían escribir todas las palabras que se les dictaran” (López Sánchez, 1960: 806). Así cumplió Córdoba su propósito de acortar el tiempo de la enseñanza, pues pensaba: “Si un niño en dos meses puede aprender a leer con perfección, y a escribir, aunque sin buena forma, podrá ser la América un pueblo ilustrado en poco tiempo” (González, 1960: 98).

Desconocemos si la normal tuvo una corta existencia o si logró sobrevivir cerca de veinte años, como afirman algunos autores (Albores, 1987: 112; Guillén, 1981: 50). Matías de Córdoba falleció en el Convento de Chiapa —del cual era prior— el 17 de octubre de 1828, a los pocos meses de haber visto realizada, por fin, su iniciativa. De cualquier forma, tanto el educador como su método trascendieron su propia época e incidieron de dos maneras en las estrategias de enseñanza que se desarrollaron en la entidad a lo largo del siglo XIX: mediante la propia práctica del método cordovense y a través de la trayectoria docente de su discípulo fray Víctor María Flores, quien habría de desarrollar años más tarde su *Método doméstico ya experimentado para enseñar y aprender seguramente a leer y escribir en sesenta y seis lecciones*.

En opinión de diversos educadores y especialistas, el método cordovense constituyó una visión avanzada para su época. Quienes lo consideraron así, en primer lugar, fueron Ignacio y Juan E. Montero, padre e hijo, cuando fundaron en 1827 una Academia de Primera Enseñanza —en realidad, una normal— en la Ciudad de México, que tenía la función de “uniformar la enseñanza de la primera edad, perfeccionando, en lo que cabe, todos los ramos”, mediante la formación y habilitación de profesores. Porque el método que empleaba dicha institución para aprender a leer era precisamente el de Matías de Córdoba (Meneses, 2001: 105) y, según Tanck de Estrada (1990: 146), sus resultados eran “verdaderamente maravillosos”. La creación de la academia resulta interesante, porque apenas cinco años antes había sido fundada en la misma ciudad la Compañía Lancasteriana de México (Tanck de Estrada, 1973: 494). Así que probablemente el

método cordovense y la técnica lancasteriana convivieron en la misma localidad, al menos por algún tiempo.

Posteriormente, a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, el educador Gregorio Torres Quintero calificó al método como “muy adelantado”; mientras que Enrique Laubscher, introductor del fonetismo en México y fundador de una escuela modelo en Orizaba, escribe: “Cabe, pues, a fray Matías de Córdova la gloria de ser el introductor o el fundador en México de la enseñanza fonética de la lectura” (López Sánchez, 1960: 806). Ya en el siglo XX, el filósofo Francisco Larroyo (1947: 246) designó a la iniciativa pedagógica de Córdova como “una preciosa investigación sobre una nueva didáctica de la lectura y de la escritura” y, al compararla con las doctrinas europeas, considera que mostraba “una originalidad incuestionable que mucho le honra”.

Finalmente, Martha Eugenia Curiel (2011: 428) afirma que las reformas didácticas emprendidas por Córdova “tuvieron gran éxito, [pues] los niños aprendían a leer y escribir con mayor facilidad, y de una manera más segura y rápida”; mientras que el pedagogo contemporáneo José Manuel Villalpando (2005: 161) describe al método cordovense como “una valiosa investigación sobre una nueva didáctica de la lectura y de la escritura”.

## **Bibliografía**

### ***Notas periodísticas***

Anónimo 1 (1828). “Apertura de la Normal” en *El Pararrayo de la Capital de Chiapa* (Chiapas) 20 de mayo.

Anónimo 2 (1828). “Crónica de los exámenes de seis alumnos de la Escuela Normal fundada por fray Matías de Córdova en Ciudad Real” en *El Pararrayo de la Capital de Chiapa* (Chiapas) 3 de junio.

Anónimo 3 (1828). “Noticia biográfica del M. R. P. Dr. Fr. Matías Córdoba” en *El Pararrayo de la Capital de Chiapa* (Chiapas) 21 de octubre.

Anónimo 4 (1827). “Otro” en *El Pararrayo de la Capital de Chiapa* (Chiapas) 19 de diciembre.

Anónimo 5 (1827). “Otro” en *La Campana Chiapaneca* (Chiapas) 17 de julio.

Córdoba, Matías de (1828). “Lección 12” en *El Pararrayo de la Capital de Chiapa* (Chiapas) 7 de octubre.

## **Libros**

Bonilla Bonilla, A. (2005). “Matías de Córdoba en el contexto del pensamiento económico y étnico ilustrado centroamericano” en Olivera, M. y Palomo, M. D. (coords.) *Chiapas: de la Independencia a la Revolución* (México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/Publicaciones de la Casa Chata).

Castañón, F. (1941). *Tuchtlán. Documentos y datos inéditos para la historia particular de Tuxtla Gutiérrez* (Tuxtla Gutiérrez: Gaceta Municipal).

Córdoba, M. de (s. f.). *Nuevo método de enseñanza primaria* (Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos del Congreso del Estado de Chiapas).

Curiel, M. E. (2011). “La educación normal” en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R. (coords.) *Historia de la educación pública en México* (México DF: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública).

Fenner, J. (coord.) (2010). *Memorias e informes de los gobernadores de Chiapas. 1826-1900* (CD-ROM) (Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Universidad Nacional Autónoma de



México/Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste).

González Orellana, C. (1960). *Historia de la educación en Guatemala* (Guatemala: José de Pineda Ibarra).

Guillén, F. (1981). *Un fraile prócer y una fábula poema (estudio acerca de fray Matías de Córdoba)* (Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas).

Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México* (México DF: Porrúa).

López Sánchez, H. (1960). *Apuntes históricos de San Cristóbal de las Casas* (México DF: Hermilio López Sánchez).

Meneses, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911* (México DF: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana).

Orozco y Jiménez, F. s. f. “El Padre Fray Matías de Córdoba” en Córdoba, M. de *Nuevo método de enseñanza primaria* (Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos del Congreso del Estado de Chiapas).

Orozco y Jiménez, F. (1999) *Documentos Inéditos de la Historia de la Iglesia de Chiapas* (Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas) Tomo II.

Pérez de los Reyes, M. A. (1988). “Fray Matías de Córdoba. Su vida y su obra” en Bernal, B. (coord.) *Memoria del IV Congreso de Historia del Derecho* (México DF: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México) Tomo II.

Villalpando, J. M. (2005). *Historia de la educación en México* (México DF: Porrúa).

## **Artículos**

Alboreo González, E. (1987). “El normalismo en Chiapas” en *Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas* (México DF) Vol. 3, N° 1.

Córdova, M. de (1951). “El problema del indio” en *Ateneo* (Chiapas) Vol. I, N° 2.

Fábregas Puig, A. (2011). “Fray Matías de Córdova y las raíces liberales del indigenismo mexicano” en *Anuario 2011* (Chiapas).

Tanck de Estrada, D. (1973) “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842” en *Historia Mexicana* (México DF) Vol. 22, N° 4, 88.

Tanck de Estrada, D. (1990). “Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840” en *Nueva Revista de Filología Hispánica* (México DF) Vol. XXXVIII, N° 1.

Torres-Freyermuth, A. Ú. (2012). “La idea del ‘indio’ en Chiapas, 1794-1821” en *Liminar* (Chiapas) Vol. X, N° 2.



# Florencio Aburto

Educador, impresor y propietario veracruzano de la primera mitad del siglo XIX (México)<sup>1</sup>

*Pablo Martínez Carmona*

Florencio Aburto vivió gran parte de su vida en Xalapa, donde nació en 1803 cuando esta población era una pequeña villa de la intendencia de Veracruz, Nueva España, y murió en el mismo lugar en 1861, a los 58 años de edad<sup>2</sup>. Después de haber adquirido las primeras letras, viajó a la Ciudad de México, en la cual habría realizado sus estudios secundarios entre 1820 y 1825, tal vez en el Colegio de San Ildefonso. Según los registros parroquiales, era católico y su esposa fue Paula Rivas, con quien procreó, a la edad de 29 años, a M. Félix Aburto Rivas (1832), José Félix Aburto Rivas (1837) y Clara Aburto Rivas (ca. 1840)<sup>3</sup>.

Florencio fue uno de los testigos de los grandes acontecimientos de la transición del régimen virreinal a la conformación de la república. En su niñez vivió el eco de la guerra de independencia y con la

---

<sup>1</sup> Una versión más amplia de este texto se publicó en Martínez Carmona (2023).

<sup>2</sup> El *Diccionario enciclopédico veracruzano* (s. f.) sugiere las fechas 1805-1864, pero son inexactas.

<sup>3</sup> La mayoría de las fuentes primarias con las cuales se ha reconstruido la trayectoria de este maestro proviene de distintos acervos, especialmente del Archivo Histórico Municipal de Xalapa (en adelante, AHMX, con dos secciones: Actas de Cabildo y la colección México Independiente que se indica con año y exp.) y del Archivo Histórico Municipal del Puerto de Veracruz (en adelante, AHMV).

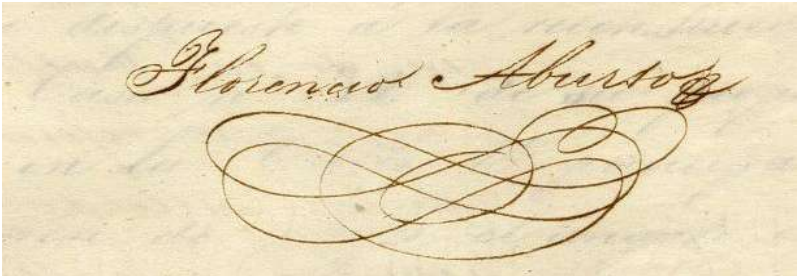
consumación de la misma, en 1821, se incorporó a la nueva nación; mientras que su juventud y madurez se desarrollaron durante esa etapa de la anarquía, llamada así por la sucesión de varios proyectos de nación, lucha de facciones, predominio de caudillos militares, pronunciamientos, golpes de Estado, guerras civiles e intervenciones extranjeras. También vivió los grandes cambios sucedidos en Xalapa, la cual, gracias a sus ferias comerciales de los últimos años del siglo XVIII y a varios movimientos políticos, se convirtió desde 1823 en la capital del nuevo estado de Veracruz y, desde 1830, con la adquisición de la categoría de ciudad, en uno de los principales centros urbanos de la región central veracruzana.

Su caso es representativo de un tipo de maestros de escuelas de primeras letras o educación primaria, cuya formación sucedió en la época de transición del viejo orden colonial a la formación de las nuevas naciones emancipadas. Estos preceptores se dedicaron a diversas actividades educativas, de letras y empresariales, pero poco se sabe de sus aportaciones a sus ciudades y regiones durante el período independiente. Aburto no solo desempeñó el entonces menospreciado oficio de maestro de escuela, sino que también incursionó en el jugoso negocio de la impresión de papeles oficiales, libros y folletos. Por si eso fuera poco, también fue un hombre letrado. El poder obtenido de las letras y la imprenta le aseguró un lugar en la oligarquía de su ciudad al convertirse, con los años, en propietario de fincas urbanas, es decir, terrenos en las periferias, los cuales seguramente se obtenían en detrimento de los intereses de los barrios y pueblos indígenas que habitaban la jurisdicción de la ciudad.

Su paso por las escuelas de primeras letras como alumno y preceptor estuvo definido por otra transición: de la antigua forma en que la escritura y la lectura se enseñaban por separado, a la introducción paulatina del método de enseñanza mutua con el que ambas asignaturas se enseñaban al mismo tiempo y a través de los alumnos más avanzados, también llamados “monitores”. Esta forma de enseñanza permitía alfabetizar en masa. Aburto recibió una educación muy esmerada, la cual se observa en el hecho de que tenía conocimientos de

música, esgrima, inglés, francés y era hábil para la geometría y otras materias. Desafortunadamente, no hay información sobre el contexto social y económico de la familia de Aburto que explique esta formación tan considerable. Asimismo, sugirió y escribió diversas partituras, enseñaba a manejar el florete y encuadernaba libros. Con sus estudios obtuvo el grado de bachiller y vínculos con los principales impresores de la Ciudad de México, pues, de 1828 a 1830, editó al menos una decena de textos en la Imprenta del Correo.

*Imagen 1. Rúbrica de Florencio Aburto*



Fuente: AHMX (1850, exp. 6).

En 1832 se trasladó con su familia al puerto de Veracruz para continuar con su labor de impresor y, por primera vez, incursionó en el negocio de librero. Posiblemente, su decisión de probar suerte en el puerto tuvo que ver con José María Blanco, quien lo habría invitado para formar una asociación, ya que Carlos M. Terán les alquilaba una imprenta, en donde editaban y encuadernaban textos escolares, programas de festividades cívicas, libros y folletos. Además, tenían el negocio de la librería, pues para los exámenes de las escuelas municipales vendían textos y utensilios escolares.

Su faceta de maestro de escuela inició en 1834, cuando sustituyó, por veintiún días y como interino, a Andrés González Millán, quien desde 1831 había fungido como director de la primera escuela municipal del puerto y a quien se consideraba como un profesor reformista. Siguiendo el ejemplo de González, según el cabildo porteño,

Florencio se dedicó a ordenar la enseñanza con el método de enseñanza mutuo, lo cual sugiere que por primera vez habría introducido la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Asimismo, distribuyó las horas de estudio, la concurrencia de los alumnos, así como la secuencia de las clases de escritura y gramática<sup>4</sup>.

Junto con Blanco, en 1834, imprimió un periódico, el *Procurador del Pueblo* (Palacio, 2015: 43; Morales, 2011). Además, de este año data la primera impresión de un discurso patriótico que un individuo notable de la ciudad de Veracruz pronunciaba públicamente en el día de una celebración cívica. Por esos mismos días, Florencio obtuvo su certificación como maestro de primeras letras, pues el Gobierno del estado de Veracruz le expidió el título de preceptor.

Se desconocen los motivos por los cuales Aburto decidió volver a Xalapa en 1835 para continuar ahí su labor de maestro de escuela, impresor, catedrático y propietario. Posiblemente, lo impulsó el negocio de imprimir periódicos oficiales del Gobierno del estado, el cual empezaba a tener mayor importancia en Xalapa, la capital del mismo, pues desde ese año comenzó a imprimir el periódico *El Amigo de la Paz y el Orden*. Asimismo, a finales de ese año se abrió una vacante en la Escuela Pía Boza, definida como pública y gratuita, si bien en la práctica funcionaba como semigratuita<sup>5</sup>. Florencio asumió su dirección en febrero de 1836<sup>6</sup>. Desde ese año, su historia aparece cronológicamente interpolada hasta el día de su muerte en su papel como director de la escuela piadosa y su participación destacada en la educación de Xalapa; su trabajo como empresario en su rol de impresor y reformador de textos escolares, y el incremento de sus relaciones políticas con la elite xalapeña.

<sup>4</sup> AHMV (1831, caj. 161, volúmenes 215 y 216).

<sup>5</sup> Esta escuela fue fundada en 1799 y su nombre se debe al apellido de Manuel de Boza (fallecido en 1787), quien antes de morir instituyó una capellanía para sostener una escuela que diera caridad a los pobres y, a cambio, un capellán haría rezos y misas por el descanso de su alma.

<sup>6</sup> AHMX (1 de febrero de 1836, fl. 11; 13 de febrero de 1836, fl. 26).

En relación con su actividad de director de la escuela, desde la fundación piadosa existió un acuerdo entre la familia Bárcena, administradora de la obra pía, y el maestro de enseñar lectura, escritura, nociones de aritmética, doctrina cristiana, ortografía y elementos de gramática castellana a los niños pobres que llegaran con boleta firmada por el patrono<sup>7</sup>. También, Aburto añadió su habilidad con el dibujo y los idiomas francés e inglés. Para esa década del treinta ya se había arraigado la idea ilustrada de educar a los pobres. En este sentido, el acuerdo entre la familia Bárcena y Aburto también incluyó la promesa de dar un buen trato a los niños, reglamentar horarios, realizar exámenes públicos anuales y rezos por el alma del fundador de la capellanía<sup>8</sup>. Hacia 1837 le compró la imprenta a Terán, la cual trasladó de Veracruz a Xalapa y estableció su taller y librería en la casa situada en la esquina de las calles de la Raqueta (actual Carrillo Puerto) y primera principal (hoy Enríquez), en el cuadro principal de la ciudad<sup>9</sup>.

En este contexto de inicios de la República centralista, la caridad se combinaba con el derecho a la educación y la obligación del Estado de impartirla. En este sentido, el aspecto del financiamiento de la escuela piadosa muestra una modificación de la concepción de lo público y lo privado, en que la autoridad municipal regulaba la inclusión de sectores pobres en las escuelas particulares, y los maestros como Aburto fungían como mediadores entre los intereses de ambas esferas. Desde su fundación, la escuela piadosa tenía dos fuentes de financiamiento: en primer lugar, se sostenía con 900 pesos anuales que se obtenían en réditos por la inversión de los fondos de la capellanía en varias panaderías, los cuales ascendían a 4.500 pesos, con los que se podía sostener hasta cien niños inscritos. Además, desde 1825, el ayuntamiento le asignaba seis o más niños pobres y, para mantenerlos, un capital de 200 pesos anuales (16 pesos mensuales),

---

<sup>7</sup> AHMX (1869, exp. 3).

<sup>8</sup> AHMX (1869, exp. 3).

<sup>9</sup> AHMX (1850, exp. 6).



pero años después le pedía sostener setenta niños a cambio solo de 40 pesos<sup>10</sup>. De modo que, en promedio, Florencio atendía ciento veinte alumnos, de los cuales alrededor de noventa recibían educación gratuita y treinta pagaban una cantidad.

En 1840, el Ayuntamiento de Xalapa creó la primera escuela municipal gratuita. Se le destinó parte de sus fondos a estas nuevas escuelas, pues el discurso ilustrado de formar ciudadanos se reorientó a estos establecimientos. Mientras tanto, un reglamento estatal de ese año normó lo relativo a los diversos tipos de escuelas de primeras letras, y desde entonces las escuelas no municipales pasaron a un segundo nivel de prioridad y sus directores tuvieron que pedir licencia para seguir trabajando. Además del permiso, Florencio Aburto demostró sus estudios e informó cómo había ordenado las clases y cuánto pagaban sus discípulos. Esta situación provocó confrontaciones abiertas con el ayuntamiento y, años después, la desaparición del financiamiento municipal a las escuelas piadosas. No obstante, el ascendiente de Florencio en el Gobierno del estado y la oligarquía local era más evidente, pues en 1841 fue invitado para fungir como comisionado electoral. Su actividad de empresario le restaba bastante tiempo, ya que para entonces el negocio de la imprenta marchaba bien, en la cual empezó a publicar dos nuevos periódicos oficiales del Gobierno: *El Conciliador* y *El Nacional*. A partir de 1842 también retomó la impresión anual de convites y discursos para las fiestas cívicas.

Relacionada con su rol de empresario, en 1843 recibió una acusación por maltrato de los niños. Francisco Rojas, en representación de su esposa Francisca Córdoba, lo acusó de maltratar cruelmente a los alumnos cuando no compraban el papel rayado que Aburto vendía en su librería; mientras que el ayudante Francisco de Paula Ramos azotó a un niño contra una silla, al cual se le hundió una costilla y murió al poco tiempo. Pero los demandantes se retractaron porque los testigos eran mujeres a quienes no se les creía porque “tienden al

---

<sup>10</sup> AHMX (1837, exp. 1).

chisme”<sup>11</sup>. En ese mismo año formó parte del grupo de elite que fundó el Colegio Preparatorio de Xalapa y se convirtió en catedrático de la educación superior de la época. Asimismo, de su imprenta salieron oraciones cívicas del 16 de septiembre y el reglamento interno del Colegio. El año de 1845 fue muy productivo, puesto que de su imprenta comenzó a salir el semanario *El Zempoalteca*, el cual se imprimiría durante una década. Asimismo, imprimió varias traducciones de textos patrióticos. Para entonces, su participación como sinodal de otras escuelas era imprescindible y tenía el reconocimiento y el poder de influencia para recomendar a otros maestros y así estos consiguieran empleo.

La guerra con los Estados Unidos (1846-1848) también le afectó, dado que de la misma forma que la del Gobierno del estado, según Palacio (2001: 173), es posible que en 1847 Aburto hubiera instalado su imprenta en la villa de Huatusco. En 1848 donó cartillas y tinteros para la apertura de una escuela para niños indígenas llamada “La Independencia”. En ese mismo año se incorporó como integrante de la Dirección General de Estudios del Estado en su calidad de preceptor. El negocio de la imprenta disminuyó un poco por los estragos de la guerra, pues solo grabó la oración cívica del 16 de septiembre escrita por el xalapeño José María Roa Bárcena, así como varios ejemplares de la Constitución Política del Estado, reformada en ese año. Luego, en 1849, se incorporó como uno de los veinte socios de la Sociedad Económica de Amigos del País creada en el estado y con filiales en varias ciudades veracruzanas. Para entonces, el ayuntamiento le tributó “un homenaje” por los adelantos que mostraban sus alumnos<sup>12</sup>.

Para ese momento, su ascendente era tal que año tras año (entre 1850 y 1858) era invitado para fungir como miembro de la Junta Patriótica que se encargaba de organizar toda la logística de las fiestas nacionales del 11, 16 y 27 de septiembre. En 1854, Aburto retomó su papel de reformador de textos escolares y se dedicó a editar algunos

<sup>11</sup> AHMX (1843, exp. 10).

<sup>12</sup> AHMX (1849, exp. 3).

catecismos y libros con el propósito de adaptarlos a las necesidades de aprendizaje de los niños.

En 1855, el ayuntamiento señaló que Florencio era un preceptor con buena conducta. Era nombrado sinodal para los exámenes de las escuelas y él mismo presentaba los de la suya. Desde ese año comenzó a imprimir otros periódicos, oraciones cívicas y reglamentos escolares. De 1859 a 1860 la escuela de nuevo perdió los fondos que se le destinaban para la admisión de niños pobres. Florencio era propietario de fincas urbanas al menos desde 1850, pero obviamente sus propiedades las había adquirido desde mucho antes<sup>13</sup>. A la vez, entre 1857 y 1859, tuvo problemas legales con el ayuntamiento y el jefe político del cantón, quienes querían abrir unos callejones existentes en terrenos de su propiedad situados en el camino de La Garita de Veracruz<sup>14</sup>. Por su parte, el negocio de la imprenta y la librería le había dado muchas satisfacciones económicas, pues para esos años se había convertido en el principal distribuidor de impresos de Xalapa y de la región.

En 1860 seguía siendo director de la Escuela Pía, sin embargo, en ese año ya no presentó examen público porque estaba enfermo. El ocaso de la primavera de 1861 parecía traer malos augurios, debido a que Florencio estaba muy enfermo y finalmente murió el 10 de junio a los 58 años, víctima de un mal urinario y de “vértigos”. Florencio se había desenvuelto entre el puerto de Veracruz y Xalapa, y contribuyó a crear una cultura letrada y los primeros pasos para alfabetizar a la población de esta región. Además de sus aportaciones en la educación de primeras letras, también tuvo una actuación política, intelectual y de negocios destacada.

Formó parte de la generación de maestros extranjeros y mexicanos que en las décadas del veinte y del treinta contribuyeron a implantar el nuevo método de enseñanza en Veracruz. Su faceta de preceptor no encajaba del todo con el prototipo de la primera mitad

---

<sup>13</sup> AHMX (1850, exp. 6).

<sup>14</sup> AHMX (1859, exp. 7).

del siglo XIX, puesto que la mayoría de los maestros de escuela procedían de los estratos sociales bajos. Formaba, más bien, parte de un grupo socialmente favorecido de preceptores entusiasmados por emplear el método de Lancaster, que incluso trataron de adecuarlo a las circunstancias locales y, por eso, incursionaban en otras actividades eruditas.

## **Bibliografía**

Alarcón Morales, M. (2011). “La prensa, los impresores, la formación de la opinión pública en Xalapa (1807-1878)”, Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales/Universidad Veracruzana (s. f.). *Diccionario enciclopédico veracruzano*. En <<http://sapp.uv.mx/egv/index.aspx>>.

Martínez Carmona, P. (2023). “Florencio Aburto Trigos. School and University Teacher, Printer and Businessman from Veracruz, 1803-1861” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (Boyacá) Vol. 25, N° 40. En <<https://doi.org/10.19053/01227238.14490>>.

Palacio, C. del (2001). “Imprentas e impresores de Veracruz, 1795-1850” en Suárez de la Torre, L. (coord.) *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)* (México DF: Instituto Mora).

Palacio, C. del (2015). *Pasado y presente: 220 años de prensa veracruzana (1795-2015)* (Xalapa: Universidad Veracruzana).



# Camilo Andrade, maestro de Metepec hacia 1850 (México)<sup>1</sup>

*José Bustamante Vismara*

Metepec es una localidad ubicada a unos pocos kilómetros de Toluca, en el Estado de México. Entre principios de la década de 1840 y mediados de 1860, Camilo Andrade se desempeñó allí como maestro. Se identificaba diciendo: “Soy mejicano, y profeso la Religion católica. Careso de título expreso o en forma para ejercer mi profesión, sin embargo, tengo a mi cargo la dirección de esta escuela desde el 1 de enero de 1842”<sup>2</sup>. Y, como tal, llegó a ocupar un lugar destacado en la constelación de educadores dedicados a la enseñanza elemental que trabajaron en el valle de Toluca.

Su historia permite recuperar algunas facetas de la labor en el período; los vínculos del maestro con la gestión local de estos emprendimientos nos acercan a la cultura material y al horizonte en que se afirmaban, así como permite entrever algunas de las actividades cotidianas que llevaban adelante sus alumnos. Retazos de una

---

<sup>1</sup> Algunas notas acerca de la trayectoria del maestro y del contexto en que se desempeñó han sido presentadas en distintos trabajos que aquí son recuperados (Iracheta Cenecorta, 1984; Escalante Fernández y Padilla Arroyo, 1997; Bustamante Vismara, 2014).

<sup>2</sup> Archivo Histórico Municipal de Metepec (en adelante, AHMM) (fon. Educación [en adelante, fon. E], caj. 2, exp. 41).

trayectoria construidos desde la lógica generada por la propia institución escolar.

Andrade se inició en la actividad con alrededor de 16 años. En alguna carta indicó que ya para entonces tenía a su cargo una numerosa familia, aunque no queda claro si aludía a sus abuelos, padres, hermanos o hijos. Sí sabemos que era sobrino de Francisco Ortiz, quien había estado vinculado a lo educativo y, según Andrade, había marcado algunas pautas en el proceso de enseñanza de la localidad. Además, presumiblemente, había sido quien formó a Andrade en el oficio.

¿En qué horarios dictaba sus clases? Más allá de lo prescripto —que pautaba un horario de ocho a doce de la mañana, y de dos o tres a cinco de la tarde<sup>3</sup>— a mediados de la década de 1850, en un oficio ofrecerá algunas precisiones acerca del asunto: decía estar diariamente nueve horas y media frente a los alumnos. Arrancaba con el alba y finalizaba entrada la tarde. Lógicamente, no todos los alumnos compartían esa extensión horaria. En relación con el asunto, Andrade recibió un oficio del juez de paz don Francisco del Fierro a los pocos meses de haber iniciado sus tareas<sup>4</sup>. Se le llamaba la atención sobre algunas ausencias en el establecimiento. El maestro respondió que no sería extraño que algunos alumnos hubieran llegado a la escuela antes que él. Pero ello se debería a que “a esa hora salimos a tomar nuestro alimento”. Evidentemente no comía en la escuela. Y, según parece, estaba acompañado. Unos años después, el tema de las comidas y los alumnos se reiteró. En esa ocasión, distintos padres solicitaron al maestro que no les permita a los alumnos que “salgan a comer en los magueyes por no ser ese un lugar a propósito para ello, y mas bien lo hagan dentro del mismo local para eximirlos de un mal funestos que los puede ocasionarles esa costumbre”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Artículo 10 del 1 de junio de 1840, N.º 9. Ordenanzas de escuelas de primeras letras y artículo 19 del 7 de diciembre de 1861. Sobre Instrucción pública (Télez y Piña, 2000: 413 [tomo II] y 114 [tomo VI]).

<sup>4</sup> AHMM (fon. E, caj. 1, exp. 17).

<sup>5</sup> AHMM (fon. E, caj. 2, exp. 51, fl. 1042).

También hacia la década de 1840 debió responder por quejas acerca de los tratos con que corregía a sus “educandos”, tal como los denominaba. Entendía que, frente a niños que lo merecieran, era necesario aplicar “castigos algo fuertes”. Se le recriminó por tal asunto y respondió acogiéndose a lo mandado, pero requirió que se desconfiara de los dichos de sus alumnos: “Jamás debe U. dar crédito a lo que mis alumnos digan”. Tal como se advierte en otros contextos del período, aunque los castigos físicos por parte de los maestros estaban desaprobados, estos se aplicaban y toleraban. Dicho de otro modo, se explicitaban prohibiciones y objeciones, mas la práctica continuaba.

El maestro intercambiaba cartas y oficios con el cuerpo colegiado que desde los ayuntamientos o municipios gestionaba las escuelas. En el Estado de México —al igual que en otros ámbitos hispanoamericanos— estaban compuestos por el juez de paz, un sacerdote y algunos vecinos. Usualmente, ellos sostenían una escuela en la cabecera del ayuntamiento y algunas en los pueblos subalternos. Además, debían velar por el buen desempeño de las restantes instituciones educativas. Las comunicaciones que se intercambian entre estos actores del poder local y el maestro ocasionalmente reflejan tonos sugerentes. Así, por ejemplo, en 1859, Andrade fue apercibido, y se le expresó desde la junta que en lo sucesivo se abstuviera de hacer comentarios a las disposiciones de la misma, pues los maestros eran “súbditos de esta”. Aunque ya para ese año Andrade tenía una larga trayectoria, a los dos días respondió con cierta obsecuencia. En otra oportunidad sucedió un conflicto entre dicha junta y varios maestros, entre los que estaba nuestro protagonista; tras la resolución del asunto, desde la junta, manifestó que, en lo sucesivo, los maestros guarden “un perpetuo silencio” ante situaciones similares.

La gestión de las juntas se sustentaba en los escasos fondos que se recaudaban con la contribución directa. Tal impuesto fue puesto en marcha hacia 1820. En su carácter directo se suponía cierta modernidad que iba a tono con los ideales posindependientes. Pero, a poco



de ser lanzado, los réditos obtenidos apenas alcanzaban para pagar los costos de su administración. Advertido esto, en 1827 en el Estado de México, se decidió aplicarlos al arreglo y a la mejora de escuelas. Estos fondos de la contribución directa serían distribuidos desde las cabeceras municipales y beneficiarían a los asentamientos más poblados y donde más se recaudaba. El maestro de Metepec recibía entre \$30 y \$40 mensuales, mientras que el de uno de los pueblos vecinos, alrededor de \$10.

A mediados del siglo XIX, Metepec tenía unos 10.000 habitantes; 3.615 residían en La Cabecera. A sus alrededores había una docena de pueblos. Hacia 1865, cuatro asentamientos tenían escuelas públicas para varones y tenían una para niñas, a los que se podría sumar otros establecimientos de gestión particular<sup>6</sup>. ¿Cuántos niños asistían a las escuelas? Los registros existentes no son regulares ni enteramente confiables, no obstante, los datos mencionados por Andrade refieren entre cien y doscientos matriculados, de los cuales asistían entre sesenta y ciento cuarenta<sup>7</sup>. Una tasa de escolarización que, multiplicada por los establecimientos referidos, no alcanzaría al 10% del total de la población.

En este escenario se desempeñó Andrade. Y lo hizo en un lugar destacado. La escuela de La Cabecera Municipal a su cargo recibía fondos que la distinguían en el horizonte educativo de la municipalidad. Hacia 1850 se localizan inventarios de lo existente en la escuela y de lo requerido por el preceptor<sup>8</sup>. El contraste entre ambos listados permite recrear algunas de sus condiciones materiales. Entre los muebles de la escuela había “una mesa grande con su cajón para uso del preceptor” y, para los alumnos, mesas, bancos y “una gradería formada con tres vigas para asiento de los niños”. ¿Cuántos podrían tener un lugar para escribir o sentarse? Sin dudas, el

---

<sup>6</sup> Datos tomados de Archivo General de la Nación, Instrucción Pública y Bellas Artes (segunda serie) (caj. 17, exp. 64, fls. 1-24).

<sup>7</sup> Según la época del año y período, estos datos varían significativamente (AHMM, fon. E, caj. 2, exp. 36).

<sup>8</sup> AHMM (fon. E, caj. 1, exps. 28 y 29).

número de matriculados difícilmente hubiera podido compartir este espacio. Había un pizarrón, del cual no conocemos el material ni su tamaño, pero sí sabemos que se apoyaba en un bastidor. Tablillas, muestras y juegos de pautas son otros enseres enumerados. Tal conjunto mueble se corona con una imagen de la Purísima Concepción. Y allí se acaban los muebles del establecimiento: no hay banderas, escobas para el aseo, ni utensilios para beber agua. Incluso muchos de los enseres aparecen consignados en mal estado. Algunos de los impresos consignados —catecismos, cuadernillos de doctrina, libros de obligaciones del hombre y cuadernillos de gramática castellana— aparecen como inservibles; en buen estado se mencionan veintiséis libros de gramática y noventa y un silabarios. La lista de solicitudes requeridas en 1851 no contiene ni mesas ni bancos, sí pizarrones o pizarras de distintos tamaños y, fundamentalmente, un buen número de impresos: libros de gramática, ortología, ortografía, aritmética, catecismos; libros de las obligaciones del hombre; catecismos de geografía por Ackerman, y ejemplares de la Constitución estatal. En la mayor parte de los casos, se requieren entre cinco y nueve docenas de ejemplares de cada título. Además, apuntó, al cierre de la lista, el pedido de un “un globo para el estudio de la geografía”.

El conjunto de útiles y enseres existentes y solicitados da cuenta de un universo material sugerente. Hay una combinación de tradicionales saberes conocidos desde la época virreinal y cierta renovación o sofisticación. Alrededor de un cuarto de los alumnos de la escuela, luego de aprender las primeras letras, tenía la oportunidad de explorar nociones de gramática u ortología. Junto a ello, los textos constitucionales o las nociones de geografía sugieren una distinción que excede las pautas que corrientemente tenían las escuelas elementales. Y tal caracterización se reafirma en los meses siguientes. En febrero de 1853, Andrade elevó quejas por la falta de respuestas a su pedido de útiles. Detalló que estaban careciendo “no solo los libros y enseres cuya provisión he solicitado y encarecido infinitas veces

inútilmente, sino aun el papel y tinta necesarios para la práctica de la escritura”.

Desde hacía algunos meses, él había estado suministrando la tinta. Se trataba de una queja repetida, pero, a diferencia de otras ocasiones en que tales requerimientos caían en el vacío, en junio de ese mismo año, la escuela de Metepec recibió la significativa suma de \$100 para el aprovisionamiento de útiles. De este modo, Andrade se dio el gusto de comprar para su establecimiento en la Ciudad de México “una esfera para el ejercicio de la geografía”<sup>9</sup>.

Una vez afianzado en el cargo, Andrade se involucró, por pedido de la junta, como evaluador de candidatos para ocupar cargos en establecimientos de la zona. En junio de 1854 examinó a quienes se habían presentado para dirigir la escuela de San Bartolomé<sup>10</sup>. Hubo tres postulantes: dos de ellos habían sido alumnos de Andrade, mientras que el tercero se había desempeñado como preceptor y quería retornar a la actividad. En el oficio en que el evaluador aceptó la tarea, anticipó algunos de sus juicios sobre quienes habían sido sus alumnos. Acerca de Mariano Urriste, indicó que, aunque ignoraba su conducta moral contemporánea,

sus costumbres e inclinaciones fueron irreprochables en el tiempo que estuvo a mi cargo en este establecimiento. La aplicación con que se distinguió en sus trabajos escolares le mereció toda la confianza para honrarlo con los encargos de instructor, pasante, etc., que en las escuelas se encomiendan a los niños mas aptos para desempeñarlos por su capacidad y circunspección; y habría logrado mejor forma que la que poseé, libre de una ortografía viciada, si sus repetidas faltas de asistencia a la escuela y la imprudencia de su padre en separarlo de ella antes de tiempo no lo hubiera impedido.

Juan Ortega era el otro candidato que había sido alumno suyo. Acerca de él fue menos elogioso, se limitó a indicar que seguramente sería capaz de desempeñar el empleo, pero recomendaba una atenta

<sup>9</sup> AHMM (fon. E, caj. 2, exp. 38).

<sup>10</sup> AHMM (fon. E, caj. 2, exp. 40).

vigilancia en caso de que fuera designado. El domingo siguiente se realizó un examen para evaluarlos. Tras ello, Andrade rubricó un acta ponderando sus impresiones y, tal como había anticipado, Mariano Urriste fue puesto a cargo de la escuela<sup>11</sup>.

En otra ocasión, Andrade participó de la evaluación del aspirante a maestro de la escuela de San Gaspar, Epitanio Bernal. Indicó:

Es un escribiente regular, no lee mal, y sabe las 4 reglas de enteros de la Aritmética, pero carece enteramente de los principios con que se adquieren estos conocimientos en las escuelas de primeras letras, necesarios para la enseñanza. Respecto del ramo de Doctrina Cristiana advierto hallarse atrasado, sin embargo, manifiesta disposiciones no muy comunes para adquirir con algún ejercicio conocimientos mejores acerca de él<sup>12</sup>.

La evaluación es interesante en dos sentidos. Por un lado, remarca la especificidad que suponía la enseñanza: no era suficiente conocer letras o números; además había cierta alusión a saberes que serían propios de una mirada preocupada por lo pedagógico. Por otro lado, llama la atención cierta tolerancia acerca del relajamiento en los saberes de la doctrina. ¿Un signo de las tensiones que atravesaba México? En el caso de Andrade no se advierte un relajamiento en tal sentido. En su escuela, la enseñanza de la doctrina tuvo el lugar que tradicionalmente había conocido; algo así como un contenido transversal y medular articulador de distintas actividades. Pero, incluso, Andrade fue responsable de acompañar a sus alumnos hasta Toluca para que les den la “confirmación religiosa”. Esto lo habría hecho a pedido de algunos padres.

Los certámenes escolares fueron un momento clave en las instancias de legitimación social, tanto de los alumnos como de sus maestros. Suponían una demostración abierta del aprendizaje adquirido ante autoridades locales, padres o madres y público en general. Un

<sup>11</sup> AHMM (fon. Presidencia Municipal, caj. 2, exp. 41).

<sup>12</sup> AHMM (fon. E, caj. 2, exp. 40).

mal paso en estas instancias públicas podía socavar la autoridad del maestro. Y Andrade lo sabía. De hecho, en alguna oportunidad solicitó que se posponga el examen pautado —tradicionalmente se hacía en el mes de junio y en el de diciembre—, dado que preveía resultados poco lúcidos.

Una de las contraccaras de estas instancias de evaluación eran las inasistencias de los alumnos. Resultaban tan importantes que, en varios listados, los alumnos “faltantes” tenían un lugar más destacado que los asistentes. Según expresaba, unos días concurrían unos; al siguiente, otros, y al tercero, otros; de ello resultaba que se empantanaba la enseñanza: “Siempre se está recordando lo aprendido, que con la mayor facilidad se olvida, siempre se practica una sola cosa, y pocas veces se da paso adelante”. Y se preguntaba: “Acaso se me propondrá el que solo me dedique a los que ocurren con constancia, separando sucesivamente a los que vayan faltando?”. Pero sus observaciones no se limitaban a la preocupación por el aprendizaje, derivaban de ello consecuencias morales:

Engolosinados, si puedo explicarme así, con el ocio a que por lo regular se hayan entregados cuando están fuera de la escuela, les es tan difícil después a muchos el habituarse a los trabajos peculiares de ella, que de ahí proviene, a mi entender, aquella aversión que con frecuencia se les advierte al volver a ellos, y que muchas ocasiones es causa de que contraigan peores costumbres que gradualmente los conducen a los vicios<sup>13</sup>.

Hacia 1860, el maestro redactó un oficio que respondía a la consulta que se le había formulado desde la junta sobre qué reformas serían convenientes en los distintos ramos de la enseñanza<sup>14</sup>. Lo interesante de su respuesta se afirma en eludir la recurrente observación acerca de las inasistencias de los alumnos o las limitaciones en las condiciones materiales. Entre otros problemas, la expresión de Andrade apunta a la necesidad de disminuir las materias de la

<sup>13</sup> AHMM (fon. E, caj. 1, exp. 30).

<sup>14</sup> AHMM (fon. E, caj. 3, exp. 58).

instrucción primaria: “Pretender que sepan mucho y bien supone encontrar que en realidad no saben nada”. Además, señaló la posibilidad de aprovechar las disposiciones de los alumnos para determinadas materias y no para otras.

Con el registro del fallecimiento de Andrade en diciembre de 1885, nos enteramos de que había nacido en 1825 y que, al morir a los 60 años, estaba soltero, residiendo en el barrio de Santa Cruz de Metepec y que era identificado por sus parientes y vecinos como preceptor<sup>15</sup>. ¿Hasta qué edad habría estado enseñando? ¿Qué fue de Andrade en otros ámbitos? La estela se pierde, pero no es poco lo que resulta factible reconstruir. Tal posibilidad se debe a la continuidad —infrecuente en la mayor parte de los preceptores del período— que Andrade tuvo a cargo de la escuela principal de Metepec.

Los retazos recuperados —que posiblemente podrían verse enriquecidos con una investigación más profunda— dan cuenta de algunos de los sentidos de las escuelas en el período. La ambigüedad reflejada acerca de la práctica de los castigos, la asimetría existente entre distintas escuelas, los tonos y el tipo de gestión desarrollada desde las juntas de instrucción pública, los vínculos entre los maestros, y entre ellos y sus alumnos, así como instancias cotidianas de sus asistencias a clases... En suma, escenas de un mundo en el que la escuela y sus maestros aún no se consolidaban en el escenario institucional de la región. Si por entonces había emprendimientos educativos, aún no podría aludirse a una sociedad escolarizada ni en la cual la profesionalización de los maestros estuviera generalizada.

---

<sup>15</sup> Dirección del Registro Civil y Notarías de Estado de México, Metepec, Defunciones 1881-1886. En <<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:33SQ-G5MB-Q2R?cc=1916244&wc=MDP7-7P8%3A205545701%2C205561901>>.

## Bibliografía

Bustamante Vismara, J. (2014). *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX* (México DF: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos).

Téllez, M. y Piña, H. (comps.) (2000). *Colección de Decretos del Congreso del Estado de México, 1824-1910* (Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México/El Colegio Mexiquense).

Escalante Fernández, C. y Padilla Arroyo, A. (1997). “La formación del sistema educativo en el Estado de México en el siglo XIX. Ensayo de metodología histórica” en *Experiencias y reflexiones educativas* (México DF: Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México).

Iracheta Cenecorta, M. del P. (1984) “Panorama sobre la educación primaria de la Municipalidad de Metepec, 1843-1850” en *Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México* (México DF) N° 4.

# Un maestro humanista en una escuela pública de frontera

El escolapio Francisco Mata en  
la villa de Melo (Uruguay, 1852-1869)

*Alejandro Demarco*

## **La soberanía cultural y lingüística en los espacios fronterizos**

La región que abarcaba el departamento de Cerro Largo y, en general, la mayor parte del norte del Uruguay actual fue un territorio de disputa con el Imperio de Brasil. Dicho departamento recibió y aún recibe su influencia cultural; situación que, como se sabe, las fronteras convencionales entre los países difícilmente pueden erosionar. A mediados del siglo XIX, la influencia cultural brasileña era corrosiva para el joven Estado oriental del Uruguay creado en 1828. Una de las preocupaciones recurrentes por parte de los gobernantes montevideanos consistió en frenar el “avance” del idioma portugués. De esta manera, se tornó necesario procurar para estas regiones maestros idóneos y comprometidos con la tarea educativa. La villa de Melo era la capital de Cerro Largo, uno de los doce departamentos en que se dividía jurisdiccionalmente el Uruguay en 1852, momento en el cual el maestro español Francisco Mata arribaba a este lugar. Las noticias que llegaban a Montevideo respecto a la situación de la enseñanza primaria desde la frontera eran sin



duda preocupantes. Las escasas escuelas particulares establecidas en el departamento de Cerro Largo enseñaban a los niños, preferentemente, en idioma portugués.

## **Francisco Mata y las Escuelas Pías de los padres escolapios**

Si bien es poca la información que se cuenta en torno a los primeros años de Francisco Mata en su tierra natal, sí se pueden identificar las razones que explicaron su exilio al Uruguay en 1836. Nacido en Cataluña en 1798, formó parte de las Escuelas Pías de la orden de los padres escolapios, fundada por José de Calasanz en 1597, cuyo objetivo se centró en la educación de las clases populares. Los escolapios Pedro Giralt (1802-1879), Joaquín Riba, Sebastián Llobateras, Antonio Masramón (1808-1848), Ángel Sigla, Marcelino Noriega y Hoyos, Fernando Cabañas, José Reventós (1801-1868) y Francisco Mata (1798-1875) habían arribado a Montevideo en febrero de 1836, provenientes de Cataluña, a causa de las conmociones políticas en la península ibérica provocadas por la desamortización de bienes eclesiásticos dispuesta en 1835 por el Gobierno liberal encabezado por Juan Álvarez Mendizábal. En continuidad de su política, en 1837 se suprimieron en España las órdenes y congregaciones religiosas, excepto las de los escolapios y los paúles; si bien las Cortes no acordaron su supresión por considerar a sus miembros “educadores del pueblo”, se les prohibió admitir nuevos novicios. Como indica Antonio Lezaún (2010: 102-103), la privación de rentas y de bienes para el sostenimiento de los colegios y de las comunidades cuando no alcanzaban los doce miembros, así como la vigilancia estatal dispuesta en las escuelas que dirigían, generó el desánimo de algunos religiosos.

Seguramente este fue el caso de la decena de padres escolapios emigrados a Montevideo, lo que explicaría su accionar personal, aunque no descoordinado, pues mantuvieron inequívocos nexos con los valores que inspiraran su carisma enseñante. Apenas arribaron

al país, abrieron un colegio que influyó decididamente en el ambiente cultural de la sociedad montevideana durante casi medio siglo. El Colegio de los Padres Escolapios fue reconocido por impartir una formación muy sólida, con programas amplios que incluían algunos conocimientos del nivel secundario. En el terreno pedagógico, brindaron un tipo de enseñanza en el que prevalecían la intuición y el raciocinio, en demérito de unas prácticas puramente mnemotécnicas. Al finalizar la Guerra Grande en 1851 —coincidente con el momento en que Francisco Mata partió desde Montevideo hacia la villa de Melo—, dicho colegio era el establecimiento educativo de mayor prestigio, al cual concurrieron los jóvenes de las familias de tradicional arraigo en el país<sup>1</sup>. Antonio Molina Memije (1994: 248) ha puesto de relieve que la labor educativa de los escolapios emigrados de España no se realizó, en los países en que se asentaron, en nombre de la comunidad religiosa. Sin embargo, en Uruguay, el establecimiento escolar que sostuvieron fue siempre identificado como “Colegio de los PP. Escolapios”. Ello no obstó, por cierto, para que algunos de los religiosos desarrollaran, en otros puntos del país, labor de cura de almas o de enseñanza, con carácter más personal.

## **La presencia de curas escolapios en el departamento de Cerro Largo**

Concretada la paz de octubre de 1851 que puso fin a la guerra civil en el territorio uruguayo (iniciada en 1842), el Gobierno se interesó por la marcha de la enseñanza en el país; el informe enviado por el jefe político de Cerro Largo al Ministerio de Gobierno en los primeros meses de 1852 advertía sobre las necesidades en materia de enseñanza, más

---

<sup>1</sup> Como dato que resulta mucho más que anecdótico, en el Colegio de los Padres Escolapios se educó el reformador escolar José Pedro Varela; además de que su ya anciano director Pedro Giralt lo acompañó en los primeros momentos de la reforma como inspector general de escuelas de Montevideo a partir del año 1875.

allá de la existencia de algunas escuelas o maestros particulares<sup>2</sup>. Se creó entonces un movimiento encaminado a establecer escuelas en el departamento. La llegada de Francisco Mata a Melo, a principios de 1852, pudo asociarse a la presencia de su hermano en religión José Reventós, quien entre 1842 y 1865 mantuvo gran influencia social y política en la región que comprendía los actuales departamentos de Cerro Largo y de Treinta y Tres. Cuando las circunstancias lo ameritaron, Reventós actuó con fuerte espíritu conciliador e intercedió entre los bandos políticos en disputa con el fin de alcanzar logros comunes. A modo de ejemplo, señala Eduardo Acevedo (1933: 402), y con motivo de la visita del presidente de la república Juan Francisco Giró a los departamentos del interior del país en 1852, las divisiones eran tales en Melo, que se organizaron dos comisiones de recepción.

## **El arribo de Francisco Mata a la villa de Melo**

El 10 de junio de 1852 se instalaron en Melo dos escuelas públicas: la de varones, a cargo de Francisco Mata, y una de niñas<sup>3</sup>. Su labor educativa en la escuela primaria pública se extendió durante diecisiete años, hasta que en 1869 resolvió retornar a Montevideo, donde pasó los últimos años de su vida. Su idoneidad y formación académica que trasladó con dedicación en la escuela a su cargo le granjeó el aprecio entre los pobladores por sus reconocidas aptitudes como educador. Hacia fines de ese año, el organismo municipal encargado de velar por las escuelas de la jurisdicción informaba al Gobierno que a los preceptores nombrados el “pueblo los idolatra, porque ve y palpa en sus hijos la realidad de sus adelantos”<sup>4</sup>. Más allá de las

---

<sup>2</sup> “Informe del Jefe Político de Cerro Largo, Manuel Minan presentado al Ministro de Gobierno, Manuel Herrera y Obes”. AGN (1852, fon. Ministerio de Gobierno [en adelante, fon. MG], caj. 991).

<sup>3</sup> “Informe de la JEA de Cerro Largo presentado al Ministerio de Gobierno”. AGN (1852, fon. MG, caj. 997).

<sup>4</sup> “Informe de la JEA de Cerro Largo presentado al Ministerio de Gobierno”. AGN (1852, fon. MG, caj. 998).

fuertes divisiones existentes en el vecindario melense al tiempo del arribo de Mata, la Junta Económico-Administrativa (JEA) actuó con denodado esfuerzo a favor de la educación pública; impulso animado, ciertamente, por dos liderazgos definidos: el del cura párroco de origen escolapio José Reventós y el de Juan José Victorica (miembro corresponsal del Instituto de Instrucción Pública)<sup>5</sup>. Los elogios de José Gabriel Palomeque en su informe de 1855 sobre la labor de la Junta Económico-Administrativa de Cerro Largo y del personal docente del departamento se confirmarían por el conjunto de logros alcanzados en materia de construcción de nuevos edificios escolares, emprendimiento concretado en 1853 gracias a las suscripciones de ediles y del vecindario<sup>6</sup>. Numerosos testimonios revelan la admiración y el respeto de los vecinos y de las autoridades locales por la labor educativa de Francisco Mata, de la que los programas escolares y sus propios informes a la JEA y al Instituto de Instrucción Pública (IIP) que se han consultado son muestra inequívoca. Su influencia superó el espacio del aula, desde el momento en que

---

<sup>5</sup> Organismo colegiado creado en Montevideo en 1847 con el fin centralizar las decisiones cotidianas en materia escolar y de uniformizar la enseñanza. Aunque dicho organismo fue creado durante el sitio de Montevideo en el transcurso de la guerra civil, se conservó hasta su disolución el 10 de abril de 1875. De esta manera, los reglamentos y programas escolares creados por el instituto durante la Guerra Grande continuaron aplicándose, a partir de su fin (año 1851), en todo el territorio nacional. Las Juntas Económico-Administrativas, establecidas en la Constitución uruguaya de 1830 tenían entre sus atribuciones velar por la enseñanza primaria en cada una de las jurisdicciones departamentales del país.

<sup>6</sup> "Informe de la JEA de Cerro Largo presentado al Ministerio de Gobierno". AGN (1852, fon. MG, caj. 998). "Las Escuelas [de Cerro Largo] son el modelo y ejemplo de todas las de la Campaña. La suficiencia y consagración espresa de los profesores son dignas de mencionarse y no es posible hacerse sin ser lícito, tributar á éstos como á la Junta, el más sincero homenaje de agradecimiento y aprecio por cuanto han hecho para rejenar la instrucción primaria. Las Escuelas de la Villa de Melo, han sentado principios fecundos en resultados; y sólo una cooperación decidida y espontánea de parte de las autoridades locales ha podido salvar los grandes obstáculos, que se oponían a uniformizar y vigorizar la educación, que viene hoy á Nacionalizar un Departamento que presenta opuestos intereses, sin embargo de hallarse bajo la salvaguardia de nuestras Leyes y de nuestras autoridades" (Palomeque, 1855: 3).

las propias autoridades —locales o nacionales— no vacilaban en solicitar su asesoramiento.

## **Prácticas escolares y programas en la escuela pública de Melo (1852-1869)**

La formación académica de Mata abarcó saberes y disciplinas que superaban las exigidas a un maestro de enseñanza primaria inferior y superior: conocía las corrientes filosóficas y literarias antiguas y modernas, especialmente los autores latinos; era un avezado gramático; poseía conocimientos solventes de historia, geografía y cosmografía. Orestes Araujo (1911: 270) no dudó en considerarlo un “verdadero políglota”. De esta manera, desde el año 1852, las escuelas públicas de Melo funcionaron con resultados muy alentadores. Los exámenes se realizaban con una participación importante del vecindario y el IIP destacó año a año las condiciones y la dedicación de los preceptores, así como también el respaldo de la JEA del departamento a favor de la enseñanza primaria. Francisco Mata enseñaba Griego, Latín, Filosofía e Inglés a sus discípulos de la clase superior, asignatura que no figuraba en el currículo escolar del IIP. Hacia 1857, el programa desarrollado en la escuela de varones de Melo indicaba que, por fuera de la enseñanza primaria inferior y superior que establecía el Reglamento, se enseñaba Latín (ocho alumnos), Francés (tres alumnos), Inglés (tres alumnos), Matemáticas (cuatro alumnos), Teneduría de Libros por Partida Doble (un alumno), Griego (un alumno), Principios de Dibujo de Figuras (seis alumnos), Caligrafía y Letras de Adorno (seis alumnos), Humanidades y Filosofía<sup>7</sup>. Los avances observados en ese establecimiento llevaron por entonces a la JEA del departamento, a través de una nota redactada por José Reventós,

---

<sup>7</sup> “Programa de enseñanza de la escuela pública de Cerro Largo presentado por Francisco Mata a la JEA de Cerro Largo”. Archivo Histórico de Montevideo (en adelante, AHM) (1857, fon. Expedientes de la Junta Económico-Administrativa [en adelante, fon. EX JEA], caj. 11).

a proponer al IIP la elevación del establecimiento al rango de colegio para que, luego de un examen general, los alumnos pudieran acceder “a los estudios superiores, a que quisieran dedicarse”<sup>8</sup>. Ante la falta de una respuesta a esta solicitud, Mata se dirigió en 1861 al Consejo Central de la Universidad de la República y requirió que se le otorgase a un estudiante educado en Melo la ganancia de dos años de matemáticas “por no haber podido matricularse en esa Universidad por falta de recursos”. En este caso, una comisión del Consejo Central Universitario se expidió indicando que no ignoraba que Mata tenía “la autorización competente para abrir un curso de Matemáticas”; no obstante, basada en el decreto de octubre de 1850 y en otras resoluciones especiales, la comisión no podía reconocer los cursos que no se realizasen en la Universidad “bajo la dirección de los profesores autorizados”<sup>9</sup>.

La escuela dirigida por Mata y la Escuela de Varones de Salto (esta última, en algunos períodos) fueron las únicas del interior del país de carácter público que cumplían con el programa de enseñanza inferior y superior dispuesto por el reglamento del IPP vigente desde el año 1848. En el establecimiento melense, el horario escolar era discontinuo: tres horas por la mañana y dos por la tarde. Los actos religiosos cumplían un papel no menor en una sociedad profundamente católica; en tal sentido, el programa diseñado por Mata indicaba: “Todos los sábados rezan los alumnos el rosario con sus Directores. Se les hacen explicaciones acerca de los deberes del hombre hacia Dios y la vida social. Al entrar y salir de la escuela rezan una oración en verso compuesta por el Sr. [Francisco Acuña] de Figueroa”<sup>10</sup>. El establecimiento escolar dirigido por Mata congregó en sus aulas a más

<sup>8</sup> “Programa de enseñanza de la escuela pública de Cerro Largo presentado por Francisco Mata a la JEA de Cerro Largo”. AHM (1857, fon. EX JEA, caj. 11).

<sup>9</sup> “Expediente sobre solicitud presentada por el preceptor Francisco Mata”. AHM (1861, fon. EX JEA, caj. 36). El decreto del 23 de octubre de 1850 estableció el monopolio oficial de la enseñanza universitaria que incluía los estudios de carácter secundario.

<sup>10</sup> “Programa de enseñanza de la escuela pública de Cerro Largo presentado por Francisco Mata a la JEA de Cerro Largo”. AHM (1857, fon. EX JEA, caj. 11).

de un centenar de niños en los diecisiete años de actuación, siempre auxiliado por su ayudante, el bonaerense Gerónimo Díaz<sup>11</sup>. A continuación, se presenta un cuadro que indica las materias del programa escolar que se enseñaban en las escuelas de Cerro Largo en la década de 1850.

*Tabla 1. Materias enseñadas en las escuelas de la villa de Melo en 1852, excluyendo Lectura, Escritura, Aritmética y Gramática (y labores en las escuelas de niñas)*

Escuela	Director	Año	Dibujo lineal	Caligrafía	Doctrina	Geografía	Historia	Constitución del Estado	Contabilidad	Cosmografía	Geometría	Moralidad / Urbanidad
Melo (niños)	Francisco Mata (español)	1852-1858	x	x	x	x (n) x (u)	x (u)	x	x	x	x	x
Melo (niñas)	Anastasia Murúa de Manzi	1852		x	x	x (n)	x (s)					

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en los expedientes obrantes en el AHM (fon. EX JEA) y en el AGN (fon. MG).

Los exámenes escolares realizados a partir de 1859 en el establecimiento melense de varones pusieron de relieve los avances logrados por el alumnado. Los celebrados públicamente los días 28, 29 y 31 de diciembre, con la presencia del nuevo jefe político José Gabriel Palomeque y con la concurrencia de las autoridades locales y de las familias de los escolares, revelaron —según el informe de la JEA— que habían sido tratadas todas las materias que preceptuaba el reglamento de enseñanza primaria: “Nada dejaron que desear todas estas clases al público el que con el mayor placer presenciaba los sobresalientes adelantos [...] de que se hizo acreedora la juventud estudiosa, acreditando por ello y no desmintiendo el buen concepto e ilustración

<sup>11</sup> En el contexto de la reforma educativa vareliana del año 1877, dicho preceptor formará parte de la Comisión Departamental de Instrucción Pública del departamento de Cerro Largo.

que para todos goza el digno Preceptor Dn. Francisco Mata”<sup>12</sup>. Luego de culminados los exámenes de enseñanza primaria, fueron evaluados algunos alumnos de Teneduría de Libros, de Francés y de Latín. En 1862, un corresponsal informaba a *La Prensa Oriental* sobre la situación social y cultural en el departamento e indicaba que la JEA se encontraba “completamente desquiciada”, razón por la cual el jefe político Palomeque había convocado desde tiempo atrás una comisión de vecinos (con el título de “Comisión de Salubridad Pública”), presidida por el “simpático Presbítero Don José Reventós”, dos miembros de la JEA y varios vecinos<sup>13</sup>. Los efectos de la invasión de Venancio Flores durante la revolución denominada “Cruzada Libertadora” (1863-1865) se hicieron sentir en el departamento a partir de 1863; aunque las escaramuzas revolucionarias no alcanzaron la región, las “continuas alarmas” generadas mermaron la concurrencia del alumnado a las aulas escolares. No obstante, los establecimientos públicos funcionaron y en diciembre de ese año se realizaron los exámenes escolares, en los que las autoridades notaron un adelanto menor al del año anterior, provocado por la inestabilidad política<sup>14</sup>.

## El retorno a Montevideo

En los últimos años a cargo de la escuela de Melo, parecería que Mata evidenció cierto desgano vinculado, probablemente, a su edad, la soledad (en 1865 partió hacia Cataluña su hermano escolapio José Reventós), sin descartar las cuantiosas deudas del Estado hacia su persona, no tanto en los salarios, sino en otros gastos que desembolsó desde el primer día en útiles escolares. Así, pues, en 1866, reclamó a la

---

<sup>12</sup> “Informe sobre los exámenes escolares de la escuela pública de Melo elevado por la JEA de Cerro Largo al IIP”. AHM (1860, fon. EX JEA, caj. 24).

<sup>13</sup> “Correspondencias de *La Prensa Oriental*. Cerro Largo, 21 de junio de 1862”. *La Prensa Oriental*, 6 de julio de 1862, IV(973), 2.

<sup>14</sup> “Informe sobre los exámenes escolares en las escuelas del departamento de Cerro Largo”. AHM (1864, fon. EX JEA, caj. 52).



Contaduría General de la Nación una deuda en enseres escolares de \$4.211 desde el año 1852, acreditando los respectivos comprobantes<sup>15</sup>. Con el fin de tener una referencia aproximada de lo que implicaba lo adeudado, un salario de preceptor público rondaba los 60 pesos mensuales.

Tras vivir estas azarosas circunstancias, Francisco Mata regresó a Montevideo en 1869, convocado por una sobrina suya, lo que no supuso el abandono de sus aficiones como educador; ocupó varias cátedras en la Universidad de la República, y falleció en 1875. El legado de Mata y su recuerdo en la comunidad fueron debidamente reconocidos por las autoridades municipales del departamento de Cerro Largo. Pocos años después, un exalumno de la escuela que ocupaba el cargo de edil, Doroteo R. Navarrete Sánchez (futuro senador nacional), propuso a la JEA la designación de una de las avenidas de la ciudad de Melo en su memoria.

## Bibliografía

Acevedo, E. (1933). *Anales históricos del Uruguay* (Montevideo: Baireiro y Ramos) Tomo II.

Araujo, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya* (Montevideo: El Siglo Ilustrado).

Delgado Criado, B. (coord.) (1994). "Introducción" en *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea* (Madrid: Morata) Vol 3.

Demarco Nuñez, A. C. (2019). "Inmigración y prácticas escolares. Aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851-1877)", Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo.

<sup>15</sup> "Relación de los gastos invertidos para útiles de la escuela pública de esta villa, pagados por el preceptor Don Francisco Mata según comprobantes". AHM (1866, fon. EX JEA, caj. 69).

*La Prensa Oriental* (1862). “Correspondencia de *La Prensa Oriental*. Cerro Largo, 21 de junio de 1862” en *La Prensa Oriental* (Montevideo) 6 de julio.

Lezaún, A. (2010) *Historia de la orden de las Escuelas Pías* (Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación).

Palomeque, J. G. (1855). *Memoria sobre el estado en que se encuentra la educación pública en los departamentos de campaña* (Montevideo: Imprenta Nacional).

## **Abreviaturas**

AGN: Archivo General de la Nación.

MG: Fondo Ministerio de Gobierno.

AHM: Archivo Histórico de Montevideo.

EX JEA: Fondo Expedientes de la Junta Económico-Administrativa.

IIP: Instituto de Instrucción Pública.

JEA: Junta Económico-Administrativa.

*Imagen 1. Retrato de Francisco Mata que se encuentra en la Escuela Pública N.º 1 de Cerro Largo*



Es la única imagen conocida del maestro.  
Dicho cuadro también se encuentra en el Club Unión de Melo.  
Fuente: fotografía de la maestra Carolina García da Silva.

# Juan de Cominges (1833-1892), profesor y defensor de la agricultura en el Río de la Plata (Uruguay)

*Pía Batista*

En el Río de la Plata, los sistemas de educación popular estatales que se organizaron a fines del siglo XIX desestimaron la relación con la tierra y el trabajo agrario, que representaba el sustento de estas nuevas repúblicas. La educación rural y agraria se constituyó como una educación de segunda categoría o como un subsistema marginal (Gutiérrez, 2007)<sup>1</sup>. Sin embargo, al menos hasta la década de 1870, esas características aún no estaban por completo definidas. Aunque limitadas por la debilidad de los Estados nacionales y la falta de fondos, circularon ideas y proyectos que otorgaban lugares más importantes a la educación agraria.

Para el español Juan de Cominges y Prat (1833-1892), la enseñanza fue una actividad secundaria que convivió con las de agrimensor, naturalista, explorador y periodista, entre las cuales dividía su

---

<sup>1</sup> En Uruguay, la Escuela Nacional de Agricultura de Toledo creada en 1885 se proyectaba con un carácter correccional y de baja calificación (Acevedo, 1934: 313, 433 y 540). En cuanto a la educación primaria, primó en las autoridades de la educación una postura contraria a la enseñanza de la agricultura en las escuelas de distritos rurales, que buscaba evitar una prematura formación para el trabajo (Islas, 2009: 152-164). Cuando finalmente se aprobaron programas diferenciales en 1897, la escuela rural terminó siendo una escuela empobrecida y abreviada, con la mitad de los años de cursada.

tiempo. No obstante, sus cátedras de agricultura y su participación en la creación de instituciones de formación de peritos e ingenieros agrónomos en el Río de la Plata pusieron en discusión las relaciones entre instrucción, progreso y naturaleza. Tanto sus intentos por posicionar el trabajo en la tierra como tarea noble como sus advertencias sobre los peligros de un extractivismo excesivo que no respetara la naturaleza fueron atendidos por actores rioplatenses, en un momento en que la definición de la matriz productiva de la región, así como el rol que le cabía a la educación en su desarrollo, parecían estar abiertos.

Aunque se había criado en el ambiente de la corte de Isabel II, sus convicciones republicanas lo llevaron a participar en la insurrección de Madrid de 1866 y apoyar a los liberales progresistas en la revolución de 1868. Decepcionado con el desenlace político que llevó al trono a Amadeo de Saboya, emigró a las jóvenes repúblicas de América del Sur. Había estudiado en la Escuela Normal de Jardineros Horticultores, en el Campo del Moro, que formaba a los jardineros del Palacio Real (Negrín, 2013: 265-268). Después de egresar, trabajó en el Jardín Botánico del Buen Retiro, en Aranjuez, en las plantaciones de San Jerónimo y en San Ildefonso. Llegó al cargo de director de Jardines y Bosques, mientras que en paralelo organizaba en su casa una academia de matemáticas y dibujo. En 1869 ganó la cátedra de Prácticas de Agricultura en la recién creada Escuela General de Agricultura de la Florida, a las afueras de Madrid, pero renunció ese mismo año al negarse a jurar la Constitución monárquica (Alonso Criado, 1892: XI-XXV).

En 1871, recién llegado a Uruguay, Cominges se relacionaba con algunos de los hacendados más influyentes del país, como Domingo Ordoñana y Lucio Rodríguez. Con ellos fundó ese mismo año la Asociación Rural del Uruguay (ARU), que se transformaría en un agente de presión política clave. En el discurso que dio en la inauguración de la asociación, Cominges se describía como “un corazón entusiasta por la agricultura”. Identificaba como objetivos de la ARU librar a las

familias del hambre y la esclavitud a través de la ciencia, así como proteger la fertilidad del suelo (Cominges, 1892: 330-331).

Para mediados de ese mismo año, contaba con el terreno y la autorización para fundar una Escuela Central de Agricultura en Palmira —departamento de Colonia—, que se encargaría de la formación de ingenieros agrónomos. La Junta Económico-Administrativa de Nueva Palmira le había cedido treinta cuerdas de terreno, el presidente Lorenzo Batlle le prometió la suma de 50.000 pesos y la Universidad de Montevideo se comprometió a expedir los títulos de la futura escuela (Pérez Fontana, 1973: 16; Frogoni, 1998: 26; Rodríguez, 1872: 67).

El apoyo inicial que el proyecto recibió desde la ARU y los poderes públicos da cuenta del interés de los sectores dirigentes por el impacto que una institución de formación agronómica podría tener en el progreso de la joven nación. Desde el Poder Ejecutivo se preveía que luego de cinco años la escuela pasara a la órbita pública (Decreto del 23 agosto de 1871)<sup>2</sup>.

Al diseñar el plan de estudios, Cominges tuvo en cuenta las experiencias que había conocido en España<sup>3</sup>. En 1860 había tenido, además, la oportunidad de viajar becado por el Gobierno a Francia, Alemania e Inglaterra para estudiar los jardines botánicos y la organización de las escuelas de enseñanza agrícola en esos países (Alonso Criado, 1892: XIII). Aunque en el currículo era importante la formación científica, no se descuidaban las prácticas en el terreno. La agricultura tenía preeminencia. Con el ejemplo de La Mesta española siempre presente, Cominges fue un duro crítico de la ganadería

---

<sup>2</sup> En Uruguay había un creciente interés por la educación popular, a partir de la campaña de José Pedro Varela y otros jóvenes —muchos de ellos miembros de la ARU (Bralich, 1989: 53)— que emprendían desde la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP). Cominges también fundó una filial de la SAEP en Colonia. El apoyo estatal a la organización de la instrucción primaria con un alcance nacional cobraría fuerza unos años más tarde.

<sup>3</sup> Sobre la Escuela Central de Agricultura de Aranjuez, predecesora de la formación que recibió Cominges en su juventud, y la posterior Escuela General de Agricultura, en la que obtuvo una cátedra por un breve período, ver Losada (2017: 46), Lacruz Alcocer, (1993-1994: 356) y Negrín (2013: 263).

primitiva y tendió a plantear ganadería y agricultura en términos de oposición (Escuela Central de Agricultura, 1873).

Imaginaba para la campaña oriental un futuro promisorio en el desarrollo de una agricultura moderna con ingenieros y máquinas de vapor, que se constituyera en factor de progreso nacional. Pensaba Cominges fundamentalmente en una agricultura orientada hacia cultivos industrializables. Mostraba entusiasmo por los ensayos con caña de azúcar, algodón, tabaco, olivos, y se imagina al puerto de Nueva Palmira como una Nueva Orleans al sur.

Aunque desde la bibliografía se ha identificado a la ARU con la clase ganadera progresista, estudios más recientes muestran que, hasta la crisis de la filoxera en 1900, la asociación apostó fuertemente por la modernización de la agricultura. Una parte considerable de sus dirigentes desarrollaron emprendimientos agrícolas o fueron estudiosos del tema (Beretta, 2012). Desde el inicio, Cominges contó en su proyecto con el auspicio de la ARU y de algunos de sus miembros más destacados.

A través de la modalidad de internado, Cominges trataba además de construir una nueva relación con el trabajo:

Si guardais alguna reminiscencia de aquella antigua aristocracia, á quien la soberbia hacia pensar que el trabajo rebaja la dignidad humana, no acudáis á un establecimiento donde cada dia habréis de pasar algunas horas empuñando los útiles del labor (Escuela Central de Agricultura, 1873: 6).

Se ha planteado que el interés de la ARU por la enseñanza de la agricultura respondía fundamentalmente a fines disciplinantes, ya que significaba empujar al poverío rural “a una actividad miserable en el país”, sin alterar las desigualdades en la propiedad de la tierra (Barrán y Nahum, 1967: 396). Sin embargo, Cominges confiaba en que los egresados de la escuela podrían desempeñarse como tasadores de terrenos, agrimensores, profesores de botánica y agricultura, visitantes o inspectores oficiales y directores de establecimientos de rurales (Escuela Central de Agricultura, 1873: 7). La institución no

estaba pensada para recibir a los hijos de los labradores pobres, sino a jóvenes de un sector lo suficientemente acomodado como para poder pagar una cuota mensual de 40 pesos por cuatro años, inscribirse en Montevideo, trasladarse a Nueva Palmira y llevar su propio ajuar y útiles de estudio.

Para 1873, Cominges había ensayado varios cultivos en el terreno adjudicado, había importado maquinaria agrícola moderna, hasta el momento inexistente en el país, y había adquirido aparatos de física, libros y semillas<sup>4</sup>. Estaba construido el edificio de dos plantas para la escuela y publicado el reglamento en el que se convocaban alumnos para el inicio de los cursos.

Pero los pagos del Gobierno se atrasaron. Cominges gastó su propio dinero y se endeudó con artesanos y comerciantes locales (Cominges, 1876: 11-14; Escuela Central de Agricultura, 1873: 224). A principios de 1873 comenzaron a circular críticas en diferentes publicaciones, que provenían tanto de miembros de la ARU como de vecinos de Nueva Palmira. Se cuestionaba la viabilidad del proyecto, emplazado en un bañado que Cominges se proponía drenar con un sistema de zanjas, siguiendo el ejemplo de Aranjuez, pero que varios locales calificaban de infértiles y salitrosos (Gazzam, 1873; Herrera, 1873: 134-135).

Algunas de las críticas a Cominges se enmarcaban en disputas más amplias por la propiedad de la tierra. Eran frecuentes en Colonia los conflictos entre ocupantes y propietarios, agitados por el hambre de tierras y la falta de precisión en la diferenciación entre tierras públicas y privadas (Rivero, 2015: 52). Cominges se vio envuelto en un pleito con Andrés Gazzam, uno de los estancieros más importantes de la zona (Peabody, 1970: 28-29). Esto contribuyó a que Cominges perdiera parte de los apoyos que tenía en la ARU.

---

<sup>4</sup> De acuerdo con La Paz, fue Cominges quien introdujo en el país la primera máquina de trillar en junio de 1871. En noviembre de ese año realizó pruebas con una guadañadora Sprange y, a principios de 1872, con el arado Gang Plow y la segadora Wood, esta vez junto con Halbach (Pérez Fontana, 1973: 15-16).



La escuela nunca llegó a abrir. El nuevo Gobierno encabezado por Ellauri le suspendió la subvención. Cominges identificaba intereses económicos contrapuestos a su proyecto. Entendía que la escuela había fracasado, en parte, por la campaña de “algunos enemigos encarnizados de la agricultura” que perpetuaban una ganadería primitiva y “temían el triunfo de [sus] predicaciones” (Cominges, 1876: 19).

Grandes fueron las persecuciones que he sufrido de los que temieron que mi propaganda agrícola diera motivo a leyes que reprimieran sus diarias agresiones contra las propiedades cultivadas.

[...]

Las calumnias se acallaron con mi ausencia. Los que querían tener las vacas sueltas, mientras los cereales permanecen amurallados para vivir garantidos, ya no tenían que temer la demagógica propaganda del apóstol de la agricultura Juan de Cominges (1876: 16).

En 1874, fracasado su proyecto en Uruguay, Cominges se instaló en Argentina para hacerse cargo de la Escuela Agronómica de Tucumán, anexa al Colegio Nacional, sustituyendo a Federico Schickendantz (Peña, 2014: 97; Alonso Criado, 1892: XXIX)<sup>5</sup>. La escuela de Tucumán era parte del proyecto sarmientino de diversificación de la enseñanza secundaria, pero fue suprimida en 1876, en un contexto de crisis económica (Gutiérrez, 2007: 33-34; Plencovich, Costantini y Bocchicchio, 2008: 65-70).

Cerrada la escuela de Tucumán, Cominges regresó a Uruguay, bajo la dictadura de Lorenzo Latorre (1876-1879), que le reconoció un saldo a su favor de lo invertido en la Escuela de Nueva Palmira. Este gobierno abrió un período modernizador, con sucesivos gobiernos militaristas, que fortaleció el poder estatal y protegió la propiedad privada. Aunque para Cominges (1892: 407) la participación popular

---

<sup>5</sup> La Ley Nacional N.º 432 de 1870 creaba tres departamentos de enseñanza profesional anexos a los colegios nacionales. Si bien la de Tucumán se había instalado en 1871, hasta la llegada de Cominges había funcionado solo como granja modelo y recibió alumnos recién en 1875 (Plencovich, Costantini y Bocchicchio, 2008: 68).

en la elección del Gobierno constituía el “más sagrado derecho conquistado por la humanidad”, apoyó inicialmente la dictadura de Latorre, a la que, como muchos intelectuales de su época, veía como un avance hacia el progreso.

El gobierno de Latorre condensó una pluralidad de ideas y proyectos modernizadores, algunos de los cuales no lograron consolidarse<sup>6</sup>. A partir de la “pacificación de la campaña” que emprendía el militarismo desde el monopolio estatal de la fuerza, Cominges (1877: 3-6) proponía un lugar central para la agricultura y confiaba en que el Gobierno limitaría el derecho a la propiedad en aras del bien común.

Vinculó además la promoción de la agricultura con ideas sobre la conservación de la naturaleza<sup>7</sup>. Basándose en la ciencia, la Biblia y su propia experiencia, advertía que “el uso impremeditado de la propiedad, que quiere llamarse explotación cuando suele ser un verdadero pillaje, llegaría a borrar del planeta la huella de la humanidad” (Cominges, 1892: 253). En Uruguay, veía consecuencias preocupantes de la acción humana en el envejecimiento de los palmares por “la invasión perpetua de los ganados”; incendios forestales por la tala de montes para madera y para extracción de taninos utilizados en la curtiembre, y la pérdida de la “fértil capa vegetal” en las costas (Cominges, 1892: 254-270). Recomendaba al Gobierno legislar limitando los derechos de propiedad para impedir la destrucción de montes, imponer el cerco vegetal y ordenar la rotación de las cosechas (Cominges, 1892: 258). “¿Han de alcanzar los derechos de propiedad hasta concedernos la facultad de destruir a la naturaleza?” (Cominges, 1892: 268).

---

<sup>6</sup> Un ejemplo análogo es la centralidad que ocupaba la participación de las comunidades locales en el gobierno de la educación popular en el proyecto original que miembros de la SAEP presentaron a Latorre, frente a la educación estatal fuertemente centralizada que acabó por establecerse a partir del Decreto Ley de Educación Común en 1877.

<sup>7</sup> Estas ideas quedaron especialmente plasmadas en dos de sus trabajos: el folleto “La propiedad privada y el cultivo”, publicado en 1876 y dedicado al ministro de Gobierno José María Montero, y sus “Conferencias de Agricultura”, del mismo año (Cominges, 1892: 253-271 y 358-365).

Desde su perspectiva, la educación agraria estaba llamada tanto a contribuir al progreso económico como a restituir los nutrientes de la “madre tierra” y proteger el equilibrio de la naturaleza, en la que el hombre era un humilde eslabón (Cominges, 1892: 258 y 359). Es de suponer que Cominges tuvo la oportunidad de transmitir estas ideas a los jóvenes de Montevideo entre 1877 y 1879. Cuando en 1877 el Gobierno creó la Comisión Central de Agricultura, se reflató el proyecto de una “escuela práctica de Agricultura” y Cominges fue convocado para integrar el plantel docente (Comisión Central de Agricultura, 1877: 3). Los perpetuos problemas de falta de fondos impidieron que la escuela se instalara en terreno. Sí funcionó en Montevideo la parte teórica de la formación proyectada con las “Cátedras de Agricultura”. Desde las clases de Agronomía General, Cominges trataba de suplir la falta de formación práctica con excursiones de trabajo en campos a las afueras de Montevideo, para que los estudiantes ensayaran la técnica de acodo o probaran las últimas trilladoras importadas (Comisión Central de Agricultura, 1879: 325). Por esas clases transitaban alrededor de noventa jóvenes cada año.

Durante la década de 1880 y hacia los años finales de su vida, Cominges realizó varias expediciones al Chaco, donde se interesó por las costumbres y lenguas de grupos indígenas, a la vez que denunció la explotación que vivían. Participó de emprendimientos para la expansión del ferrocarril y se vinculó con organizaciones de promoción industrial en Argentina (Alonso Criado, 1892: XXXIII-XXXVII).

Para el siglo XX habían fracasado no solo las instituciones de enseñanza que Cominges había contribuido a fundar, sino también su visión de un desarrollo económico en armonía con la naturaleza y el rol central que imaginaba para la educación agrícola. No obstante, su trayectoria pone en evidencia que, en las décadas en que los sistemas de educación estatal estaban comenzando a tomar forma por estas latitudes, diversos futuros podían ser imaginados.

## Bibliografía

Acevedo, E. (1934). *Anales históricos del Uruguay* (Montevideo: Barreiro y Ramos) Tomo IV.

Alonso Criado, M. (1878). *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay* (Montevideo: Imprenta Rural) Tomo IV.

Alonso Criado, M. (1892). “D. Juan de Cominges” en Cominges, J. de *Obras escogidas* (Buenos Aires: Casa Editora de Juan de Alsina).

Barrán, J. P. y Nahúm, B. (1967). *Historia rural del Uruguay moderno* (Montevideo: Banda Oriental) Tomo I.

Beretta, A. (2012). “Elite, agricultura y modernización: el programa de la Asociación Rural del Uruguay, 1870-1900” en *Agricultura y modernización 1840-1930* (Montevideo: Universidad de la República).

Bralich, J. (1989). *Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional* (Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo).

Cominges, J. de (1876). *La Escuela de Agricultura de Palmira y su fundador don Juan de Cominges* (Montevideo: La Tribuna).

Cominges, J. de (1877). *Lecciones teórico-prácticas de agricultura general* (Montevideo: La Tribuna).

Cominges, J. de (1892). *Obras escogidas* (Buenos Aires: Casa Editora de Juan de Alsina).

Comisión Central de Agricultura (1877). *Boletín Oficial de la Comisión Central de Agricultura* (Montevideo) Vol. I, N° 1.

Comisión Central de Agricultura (1879). *Boletín Oficial de la Comisión Central de Agricultura* (Montevideo) Vol. II, N° 11.

Escuela Central de Agricultura (1873). *Reglamento de la Escuela Central de Agricultura* (Montevideo: La Tribuna) 15 de junio.

Escuela Central de Agricultura (1873). *Asociación Rural del Uruguay* (Montevideo) N° 16, 15 de junio.

- Frogoni, J. (1998). “Hace ya un siglo y cuarto: la inauguración de la Escuela Central de Agricultura” en *Crónicas Palmirenses* (Nueva Palmira) Año II, N° 5.
- Gazzam, A. (1873). *Cosas del cómico agrónomo Juan de Cominges* (s. l.: s. e).
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana 1897-1955* (Bernal: Universidad Nacional de Quilmes).
- Herrera, A. (1873). “Carta de Alfredo de Herrera, 7 de marzo 1873” en *Asociación Rural del Uruguay* (Montevideo) N° 14, 15 de abril.
- Islas, A. (2009). *Liga Patriótica de Enseñanza. Una historia sobre ciudadanía, orden social y educación en el Uruguay (1888-1898)* (Montevideo: Banda Oriental).
- Lacruz Alcocer, M. (1993-1994). “La Escuela Central de Agricultura de Aranjuez (1855-1868)” en *Historia de la Educación* (Salamanca) Vol. XII-XIII.
- Losada, A. (2017). *La ciudad universitaria y la Escuela de Agricultura. Madrid, 1869-1929*. En <[http://oa.upm.es/45984/1/La\\_CU\\_y\\_la\\_EA\\_2017-UPM.pdf](http://oa.upm.es/45984/1/La_CU_y_la_EA_2017-UPM.pdf)>.
- Negrín, O. (2013). “La escuela Normal de Jardineros Horticultores de Madrid (1847-1860)” en *Veinticinco ensayos de historia de la educación española moderna y contemporánea* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Peabody, J. A. (1970). “Diarios sudamericanos 1858-1859” en *Revista de la Biblioteca Nacional* (Montevideo) N° 3.
- Peña de Bascary, S. (2014). “Federico Schickendantz. Un científico investigador y vehemente” en *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Tucumán* (Buenos Aires) N° 14.
- Pérez Fontana, D. (1973). *La década de oro de Nueva Palmira 1870-1880* (Nueva Palmira: s. e.).

Plencovich, M. C., Costantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2008). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura* (Buenos Aires: Ciccus).

Reglamento de la Escuela Central de Agricultura (1873). *Reglamento de la Escuela Central de Agricultura* (Montevideo: La Tribuna).

Rivero, S. (2015). *La modernización en Colonia. Apogeo y declive de la clase comerciante* (Montevideo: Torre del Vigía).

Rodríguez, L. (1872). *Comisión Central Directiva de Inmigración. Informe Anual de 1871* (Montevideo: La Tribuna)



# Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897) y la causa de la educación brasileña

*Maria Helena Camara Bastos*

En el siglo XIX se ampliaron las perspectivas de desarrollo y de generalización de la educación elemental, en sintonía con un movimiento de internacionalización de saberes pedagógicos y modelos educativos, y, poco a poco, el Estado asumió el papel como educador. Este es un momento en la historia de la instrucción pública y de las escuelas de primeras letras que está marcado por un proceso de incorporación de las modernidades de los países centrales, que estaban en una etapa de industrialización y la consecuente formación de ciudadanos adaptados a esta realidad (Vincent, 1980: 261).

En Brasil, la segunda mitad del siglo XIX fue fructífera en debates y eventos en el área de la educación (Congreso de Instrucción Pública [1883-1884], Conferencias Populares, Conferencias Literarias, Informes de Rui Barbosa [1883-1884], Exposición Pedagógica [1883] y exposiciones escolares [1884-1887], etc.) y en la difusión de temas educativos por la prensa periódica y especializada de educación y docencia (*Instrução Pública*, *Revista Pedagógica*), en una búsqueda de inspiración en Europa y Estados Unidos y en la nacionalización de una cultura escolar y saberes pedagógicos.

Uno de los intelectuales con participación en estos eventos fue Joaquim José de Menezes Vieira, quien nació en São Luís do Maranhão,



Maranhão, el 10 de diciembre de 1848, hijo del Dr. João José Vieira. Estudió Humanidades en su ciudad natal, y fue a la Corte, Río de Janeiro, para estudiar Medicina (1868-1873). Murió en Río de Janeiro, el 13 de agosto de 1897, a la edad de 48 años, de arteriosclerosis. En el necrológico, publicado en la *Gazeta de Notícias* el 14 de agosto de 1897, aparece que en tres ocasiones distintas tuvo reconocimiento nacional: en el Instituto de Sordomudos, donde había sido profesor entre los años 1872 y 1888; en el Colégio Menezes Vieira, donde ejerció la función de director entre 1875 y 1887, y como director de la *Pedagogium*, entre los años 1890 y 1897.

Desde muy temprano reveló su vocación por la docencia, comenzando a enseñar en los cursos preparatorios para matricularse en las escuelas públicas de gran prestigio. Cuando aún era estudiante, publicó *Pontos de rethorica e poetica* (1868), según el programa del Imperial Colégio D. Pedro II. Las motivaciones para la docencia pueden provenir de sus experiencias escolares, como podemos ver en una carta que escribió, en 1883, al Dr. Souza Bandeira, en la que afirma que “ao incentivar a adoção do método intuitivo, cujas vantagens há oito anos tento demonstrar, por ter sido *vítima dos métodos e processos do ensino no meu tempo escolar*” (Menezes Vieira, 1883; Bastos, 2002).

Mientras estudiaba medicina, además de trabajar como profesor, fue periodista: editó revistas tales como *O Acadêmico*, una revista de la Associação Acadêmica; *Leitura para o Domingo* (1871), periódico de instrucción y recreación, destinado a la instrucción popular, y estimuló la vida cultural de la ciudad, creando algunas sociedades como Associação Científica y Literária União Acadêmica. También organizó un curso de educación literaria e intelectual para los trabajadores —“Escola de Domingo”, en el barrio de Glória—, imitando las escuelas de Francia (1866) y Bélgica (1854), que fue organizado por la Ligue de l’Enseignement<sup>1</sup>. Como es posible ver, Menezes Vieira se alió con

---

<sup>1</sup> Estas sociedades establecieron escuelas modelo, bibliotecas populares y círculos de trabajadores, donde se celebraron conferencias y cursos gratuitos. Estaban organizados, en cada villa o comunidad, un grupo similar en organización y objetivos, pero con una acción independiente.

varios intelectuales a favor de la educación popular. Esta escuela es considerada la precursora del Colegio Menezes Vieira, fundado en 1875, en la ciudad de Río de Janeiro.

Se especializó como doctor en enfermedades del oído, defendiendo la tesis *Da surdez produzida por lesões materiais; acustica; aparelho da audição; aignaes tirados da voz e da palavra*, el 19 de diciembre de 1873. No ejerció la profesión de médico durante mucho tiempo, pero trabajó como profesor de lengua escrita y lengua articulada en el Instituto de Sordomudos, Río de Janeiro, entre los años de 1871 y 1888.

Se casó con Carlota de Menezes Vieira, quien participó activamente en su actividad educativa. Con ella, fundó el Colegio Menezes Vieira (1875-1887)<sup>2</sup>, donde instaló lo que puede considerarse el primer jardín de infantes de Brasil (*kindergarten*). Fue director y propietario; J. Pereira Pinto fue el director de la parte disciplinaria y económica; D. Carlota fue la directora y la profesora del jardín de infantes. El símbolo del colegio y de todos sus escritos fue “Pro Patria laboremus”, entendido como una actuación dirigida a la “Pátria e pela Pátria”, su lema y propósito de vida.

El colegio mantuvo internados, semiinternados y externados exclusivamente para varones, con una edad máxima de admisión al internado de 12 años de edad. Impartió educación materna, primaria, secundaria y profesional. Introdujo muchas innovaciones pedagógicas, como conferencias científicas, gimnasia, el museo escolar, entre otras. Fue un establecimiento dedicado a la educación de las clases altas de nuestra sociedad. El curso secundario comprendió un curso preparatorio<sup>3</sup> —o sea, un ciclo de estudios requeridos para matricularse en las escuelas públicas: Colégio D. Pedro II, Escola

---

<sup>2</sup> En 1887 vendió el colegio, que pasó a llamarse “Gymnasio Fluminense”, bajo la dirección de José Rodrigues Ferreira.

<sup>3</sup> El curso secundario es la etapa posterior a la educación primaria y comprendía dos ciclos: los primeros cuatro años y los segundos tres años. Comúnmente, en el segundo ciclo eran llamados de colegios, escuelas secundarias, gimnasios, institutos o *ateneus*. El “ciclo preparatorio” servía para presentarse a los exámenes para ingresar en las prestigiosas escuelas públicas de segundo ciclo y/o para la educación superior (Silva, 1969).

## Normal, Escola de Minas Naval, Politécnica, Direito e de Medicina— y de formación profesional:

Havia oficinas de torneiro, marceneiro, encadernação e também tipografia e uma litografia bem montadas, para que os alunos aprendessem um ofício de que pudessem lançar mão em qualquer emergência da vida [...] Banda de música, exercícios de ginástica, aulas de trabalhos manuais, cantos escolares (Bastos, 2002: 75).

Para introducir en su colegio lo más moderno de la época, Menezes Vieira buscó inspiración en la literatura especializada, siendo un “conhecedor profundo da ciência pedagógica [...], um discípulo aproveitado de Pestalozzi, Froebel, Girard, Mme. Pape-Carpantier e outros importantes apóstolos da educação popular” (Bastos, 2002: 111). Para que esto fuera efectivo, realizó numerosos viajes a Europa (1882, 1888 y 1889), donde conoció y visitó los principales centros educativos y estuvo en contacto con lo más moderno de Francia, Italia, Bélgica, Alemania y Suiza.

Menezes Vieira fue también socio fundador de diferentes instituciones benéficas y educativas (Associação Promotora da Instrução do Rio de Janeiro [1874], Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional [1883], Sociedade Liga do Ensino [1884] [Bastos, 1999], Associação Promotora da Infância Desamparada). En los últimos años de su vida luchó por la creación de un Asilo dos Inválidos do Ensino. También participó en la Sociedade Amante da Instrução, institución fundada el 5 de abril de 1829, bajo el nombre de Sociedade Jovial e Instrutiva, con el propósito de mantener un asilo de huérfanos.

Participó activamente en varios eventos educativos en ese momento. Por ejemplo, las Conferencias Populares de Freguesia da Glória, donde pronunció una conferencia, en la reunión del 2 de agosto de 1874, titulada “Do surdo-mudo, considerado do ponto de vista physico, moral e intelectual”. En el Congreso de Instrucción Pública de Río de Janeiro, realizado junto con la Exposición Pedagógica (1883), participó con varias tesis: *Organização dos jardins de infância*, *Organização do professorado para os jardins de infância e para o ensino*

*primário e secundário. Seus direitos e prerrogativas. Incompatibilidades e medidas disciplinares a que deve estar sujeito. Meios de animação y Educação dos surdos-mudos.* En la Primera Exposición Pedagógica de Río de Janeiro (1883), recibió numerosos premios —veinticuatro, de los cuales catorce fueron de primer nivel— por su participación, tanto como orador individual como por su función como director del Colegio Menezes Vieira, por el que recibió el diploma de “Primera Clase” como el único orador “entre nós que com muito bom êxito admitiu no Colégio a prática manual de ofícios” (Bastos, 2002: 88). Además de premios por su participación en exposiciones nacionales e internacionales, recibió el reconocimiento del Gobierno brasileño y, como director del *Pedagogium*, el Gobierno de Francia (1891) le otorgó el título de Oficial de la Academia.

El Colegio Menezes Vieira también participó en Exposiciones Escolares promovidas por el Museu Escolar Nacional, entre 1884 y 1887. En la Exposición Nacional de la Industria (1881) recibió un diploma de honor por los trabajos presentados. Los premios recibidos confirman la relevancia pedagógica de su trabajo y actividades, que presentaron las innovaciones más modernas de Europa y América del Norte. Algunos trabajos del colegio también fueron enviados a la Exposición Universal de Buenos Aires (1882); Amberes (1883); la Exposición Internacional de Higiene y Educación, celebrada en Londres en 1884, donde parece que el Gobierno de Brasil, la Inspección General de Educación Primaria y Secundaria, y el Liceo de Artes y Oficios recibieron varios premios, y el Colegio Menezes Vieira se distinguió. En la Exposición Universal de París de 1889, Menezes Vieira tuvo una participación significativa, habiendo participado con recursos propios. También representó a Brasil en el Congreso de Ciegos y Sordomudos, en el Congreso Internacional de Educación Primaria, que tuvo lugar durante el evento.

Otra forma de dar a conocer su expresiva actuación y obra didáctica (veinte libros, algunos con varias ediciones y muchos impresos en Europa) fue la distribución gratuita a varios estados e instituciones escolares y culturales brasileñas. Por ejemplo, *Jornal O Tempo*, de São Paulo, el

21 de enero de 1883, informa que ofreció 4.000 volúmenes a la escuela, mantenida por el Gabinete de Leitura.

Además de su activa participación en eventos oficiales, Menezes Vieira también criticó la situación de la educación pública en el país: el alto analfabetismo, la decadencia de diversas iniciativas de la elite ilustrada, como las conferencias populares/pedagógicas, la escuela normal, la escuela dominical y las bibliotecas. En los informes anuales sobre las actividades de su escuela, Menezes Vieira criticó la situación docente en Brasil, denunciando los exámenes preparatorios y las dificultades para obtener personal docente idóneo y calificado. En el *Jornal do Comércio*, del 10 de febrero de 1878, indicó que el emperador D. Pedro II era el culpable de la pésima situación de la educación del país. Puede que no se sintiera atraído por los cargos políticos, pero sí por enfrentarse a temas controvertidos, aunque lo hizo bajo un seudónimo, es decir, sin comprometerse directamente.

Las redes de sociabilidad que mantuvo Menezes Vieira a lo largo de su carrera permiten comprender el prestigio social e intelectual que ostentaba: como miembro suplente del Consejo Directivo de Educación Primaria y Secundaria de la Corte en 1883, miembro efectivo como docente privado en 1884; como participante en el Comissão Relatora, presidido por Cunha Leitão, y como director suplente en numerosas ocasiones del Instituto de Sordomudos.

La prensa fue uno de los canales privilegiados para estimular y difundir la obra y la actuación de Menezes Vieira, a lo largo de su carrera como educador, innovador y publicista de la causa de la instrucción. Los periódicos elogiaron los acontecimientos del colegio, con numerosos discursos que apoyaron su desempeño, y fueron recogidos por él en un libro, con el sugerente título *Treze anos de magistério no Rio de Janeiro 1875-1887*. En numerosas ocasiones, especialmente durante los informes anuales, expresó su resentimiento por la falta de reconocimiento a sus innovaciones pedagógicas. Por ejemplo, en 1885 afirma: “Muito mais importante para os nossos estadistas são as tricas eleitorais, o dize tu, direi eu da pequenina política. Continuem eles no seu ofício, eu não abandonarei o meu papel de

percursor, embora utopista ou visionário” (Menezes Vieira, 1886: s. p.). Esta frase, a pesar del tono de lamento, expresaba cómo se percibía a sí mismo: como un pionero de una utopía pedagógica liberal o de la anticipación de un futuro poco definido.

Con la proclamación de la República (1889) y la organización del primer Ministerio de Educación Pública, Correos y Telégrafos, el ministro Benjamin Constant invitó a Menezes Vieira a dirigir el *Pedagogium* y el museo pedagógico. Cuando estuvo en el cargo, entre 1890 y 1897, mostró desánimo por la actitud descuidada de las autoridades gubernamentales a la hora de garantizar el pleno funcionamiento del museo pedagógico. Como director creó la que puede considerarse la primera revista educativa brasileña: la *Revista Pedagógica* (1892-1897). Con una circulación a nivel nacional e internacional —mantenía correspondencia significativa con otros países—, divulgaba la literatura educativa de la época, la implantada en los distintos sistemas de la educación pública.

Menezes Vieira fue un calificado lector de las obras pedagógicas más reconocidas de su tiempo, profundamente consciente de lo más avanzado a nivel internacional a finales del siglo XIX. Además de su trabajo teórico, él —como educador idealista— fue el introductor del jardín de infantes en nuestro país, lo cual se debió, en cierta medida, a los innumerables viajes de investigación que había realizado por Europa.

Su actuación se centró en dos estrategias principales: la “nacionalización” de obras de autores extranjeros y la importación y adopción de materiales didáctico-pedagógicos de distintas fuentes. Todo lo que poseía el colegio había sido importado de Europa y Estados Unidos, lo que en sí mismo caracterizaba al establecimiento como uno de los más modernos de la Corte. Esta modernidad es destacada por Amorim de Carvalho (1880) “com segurança afirmo, o Colégio Menezes Vieira já se acha um século adiante da geração em que vivemos” (Bastos, 2013: 85). Para él, el proceso de “nacionalización” y popularización del saber pedagógico se caracterizó por la traducción y adaptación a la realidad de la escuela brasileña de obras y objetos didácticos. Lo que vio en el

exterior pasó por un proceso de crítica y adaptación a nuestra realidad (Bastos, 2013: 86). Podemos decir que “nacionalizó una cultura escolar” vinculada a la escuela activa y al método intuitivo.

El discurso y la acción de Menezes Vieira estuvieron en sintonía con su época; participó en el proceso de internacionalización del saber educativo y escolar, por su espíritu pionero en la implementación de una serie de innovaciones pedagógicas; la difusión y visibilidad de sus actividades, la prensa y el importante número de libros y artículos publicados; la diversidad de actividades educativas o el amplio espectro de actividades orientadas a la educación —de sordos y mudos, adultos, infantil, primaria, profesional, normal—; por la intensa participación en innumerables eventos relevantes del período, en Brasil y en el exterior. Su acción está inscrita en una historia singular, es decir, otros intelectuales también participaron en el proceso de modernización educativa y escolar, encaminado a la formación de una elite liberal para un país “nuevo”, capitalista moderno, recién salido de un sistema agrario esclavista exportador (1888) (Bastos, 2013: 112).

## Bibliografía

Amorim de Carvalho, J. J. (1880). *Memória histórica do Colégio Menezes Vieira* (Río de Janeiro: Tipografia da Gazeta de Notícias).

Bastos, M. H. C. (1999). “Menezes Vieira e Rui Barbosa: parceiros no projeto de modernização da educação brasileira” en Mendes Faria Filho, L. (coord.) *Pesquisa em História da Educação, Perspectivas de análise, Objetos e Fontes* (Belo Horizonte: HG).

Bastos, M. H. C. (2002). *Pró Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)* (Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco).

Bastos, M. H. C. (2011). *Manual para os Jardins de Infância. Ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira (1882)* (Porto Alegre: Redes).

Bastos, M. H. C. (2013). “Ideias que viajam: Menezes Vieira, peregrino da educação brasileira” en Mignot, A. C. (coord.) *Pedagogium. Símbolo da Modernidade Educacional Republicana* (Rio de Janeiro: Quartet/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro).

Ferreira, F. (1885). *Colégio Menezes Vieira na exposição pedagógica do Rio de Janeiro* (Rio de Janeiro: Tipografia Maximino).

Menezes vieira, J. J. (1887). *Treze Anos de Magistério 1875-1887* (Rio de Janeiro: Tipografia Laemmert).

Silva, G. B. (1969). *A educação secundária: perspectiva histórica e teórica* (São Paulo: Companhia Editora Nacional).

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon).





## Domingo Villalobos Bobadilla, fundador de las colonias escolares (Chile, 1865-1909)

*Pablo Toro-Blanco*

Un niño, arrodillado en su asiento, nariz pegada al vidrio y cuerpo mecido por el ritmo del vagón, mira el paisaje a través de la ventana del tren. No cambiará su posición durante todo el trayecto entre Santiago y Talca, absorto en todo eso que le resulta totalmente desconocido. Es el verano de 1905 y se dirige, junto con una veintena de otros estudiantes de primaria, a conocer el mar. Forma parte de la primera Colonia Escolar realizada en Chile, en el —entonces— aristocrático balneario de Constitución, en la costa de la provincia del Maule. Recorriendo el vagón para supervisar que todo esté en orden, Domingo Villalobos, profesor normalista, lo observa durante un momento, sonrío satisfecho y atesora esa imagen en su memoria para compartirla meses después, en el marco de una charla pública en el Ateneo de Santiago, en noviembre de ese mismo año, ocasión en que presentaría un balance de esta primera experiencia.

La iniciativa de Villalobos de llevar a niños de escuelas precarias a la costa del Pacífico y brindarles una terapéutica estadía en un medio distinto al de sus hogares, lejos del ruido, la suciedad y el miasma capitalino, formó parte de un fenómeno de circulación planetaria de iniciativas semejantes. El cambio de siglo fue un período fértil para la preocupación higienista de educadores y médicos inquietos por

la salud y el bienestar de las poblaciones infantiles. Desde la aparición de las primeras colonias escolares, en Suiza en 1876, ellas se expandieron por distintas latitudes, siendo gestadas usualmente por iniciativas privadas de sociedades filantrópicas. Ese modelo era el que Villalobos quiso proponer en la primera de sus conferencias sobre el tema en el Ateneo de Santiago, en noviembre de 1904, cuando las colonias eran solamente un sueño, un ideal del cual ya había hecho referencia, en ese mismo cenáculo de discusión intelectual y política, el médico y educador Carlos Fernández Peña un año antes, cuando presentó al Ateneo una conferencia titulada “Las Colonias Escolares de los Estados Unidos y su implantación en Chile”, como informaba el periódico *El Ferrocarril* en su edición del 31 de octubre de 1903. Villalobos (1904: 508), ante la mirada atenta del público, sostuvo que las colonias escolares “conspiran al bienestar de la escuela y principalmente de la familia y de la sociedad: buscan al niño para darle el vigor necesario con que debe luchar durante la existencia”. Esa concepción biologicista de la educación campeaba en el ambiente intelectual de la época como una manifestación de ideas con tintes darwinistas. No obstante, también reflejaba la profunda preocupación que Villalobos exhibiría por el bienestar de la infancia popular durante su corta pero intensa vida.

Años antes, en 1885, Domingo había obtenido su título de profesor normalista. Fiel a los impulsos que le hicieron escoger ese destino profesional y que lo llevaron a viajar desde Linares —la ciudad donde nació en 1865— rumbo a Santiago para integrarse a la Escuela Normal, de inmediato el joven Domingo asumió la dirección de una escuela primaria en la sureña localidad de San Carlos.

Si aceptáramos que la existencia tiene múltiples líneas que se interceptan en miles de circunstancias y dan lugar a incontables mundos posibles que, sin embargo, no prosperan debido al azar o a la voluntad de quienes siguen solamente uno de aquellos surcos, cabría imaginar que, desde ese momento liminar, Villalobos podría haber transitado por los rumbos que tantas y tantos profesores primarios recorrieron en esos años: destinaciones a escuelas de distinta categoría, algunas de

ellas, unidocentes, y cambios de una a otra latitud del país, buscando ascender en una carrera funcionaria que, tras algo más de un par de décadas de servicio a la educación pública y de incidencia profunda en la vida local de sus comunidades, terminaría en un tortuoso proceso de solicitud de jubilación. Sin embargo, las inquietudes de Domingo se satisfacían en la enseñanza cotidiana de sus pequeños estudiantes, pero también las rebasaban. Otras preocupaciones rondaban en la cabeza del joven normalista al retornar a Santiago.

*Imagen 1. Retrato de Domingo Villalobos*



Fuente: Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos (1954: 5).

Domingo Villalobos tenía inquietudes múltiples que le llevaban a asumir distintas tareas en paralelo. Tal como otras y otros profesores compartirían la palestra escolar con la asamblea política, el espacio de organización gremial o con incursiones en la literatura, Villalobos tuvo un amplio campo de intereses. Profesionalmente, volvió a su institución formadora a servir, a partir de 1889, como inspector

y luego docente. Poco después iniciaría labores como profesor en la sección preparatoria del prestigioso Instituto Nacional. Su ejercicio docente logró dejar huellas en la memoria de sus estudiantes en ese establecimiento. Casi tres décadas después de su fallecimiento, era recordado con afecto por uno de ellos:

En la preparatoria, don Domingo Villalobos era un maestro incomparable y un verdadero padre para todos nosotros [...] Había en don Domingo una dulce paciencia. Cuando tropezábamos con alguna dificultad o la comprensión de alumno era muy lenta, se sentaba al lado del niño, en el mismo banco, y explicaba de nuevo y volvía a explicar de otra manera hasta que el alumno comprendía, y comprendía para siempre (Lagarrigue, 1936: 14).

En paralelo a su rol de profesor, Villalobos tuvo una gran inquietud por promover la discusión pedagógica a través de distintos espacios. Así, por ejemplo, fue uno de los fundadores de la Sociedad Amigos de la Educación. Colaboró en la redacción y asumió la dirección de publicaciones educacionales como la *Revista de Instrucción Primaria* y *El Educador*. Desde esos espacios participó en debates acerca de temas que eran cruciales en el contexto histórico de un sistema escolar primario que se hallaba en un importante ritmo de expansión, gracias a los favorables efectos económicos derivados del aumento del ingreso fiscal (consecuencia directa de la incorporación de los territorios con riquezas salitreras mediante la guerra del Pacífico, acontecida entre 1879 y 1883). Villalobos fue dando a conocer una línea de pensamiento que, consistentemente, ponía en el centro de las preocupaciones del sistema educacional al bienestar de las niñas y los niños. Así, a propósito de la discusión sobre el carácter y función que debían cumplir los textos escolares, sostenía, a través de las páginas de *El Educador*, que “estamos convencidos de que la tarea del institutor tiene por único norte, no la formación del niño para la escuela, en la cual debe rendir las más satisfactorias pruebas, sino para la sociedad, para la familia y para sí mismo” (Villalobos, 1892). Preocupado por el bienestar de la infancia, su entorno y el país, más que por el

beneficio de la escuela por sí misma, Domingo también opinaba sobre el tratamiento que se les debía a las estudiantes y los estudiantes en un contexto crecientemente preocupado por suavizar los ásperos tratos a los que se les había sometido tradicionalmente. Al argumentar en favor de un enfoque más comprensivo de la índole infantil y, por ende, de formas disciplinarias menos agresivas, proponía castigos de carácter principalmente moral dado que, en su opinión, con el uso de formas todavía vigentes en ese momento (como, por ejemplo, la colocación de los niños de rodillas o los azotes), “se hieren de un modo inadecuado los sentimientos del niño y se toma, por lo tanto, una medida contraproducente” (Villalobos, 1893a: 293).

Intensa, la vida de Villalobos albergó espacio para la formación de un hogar. Se casó con Sofía Rodríguez Aguilera, también profesora, y tuvo siete hijos (Figueroa, 1936: 1069). Mientras tejía la urdimbre de su vida doméstica, las necesidades y los intereses llevaban a Domingo a asumir otras responsabilidades profesionales, siempre en el campo educativo. Así, dejó la docencia escolar para hacerse cargo del Primer Museo Pedagógico (Muñoz Hermosilla, 1918: 304). Es relevante considerar que el Museo Primigenio (llamado originalmente “Museo Pedagógico de Santiago”) había sido una iniciativa de existencia irregular, siempre amenazada por problemas administrativos, presupuestarios y por la falta de condiciones materiales propicias. En 1905 se le dio el rango de Museo Pedagógico Nacional, ahora bajo la dirección de Villalobos, intentando responder a una concepción compleja que suponía que, más allá de un espacio de conmemoración del pasado de la educación chilena, debería convertirse en “un centro científico y de experimentación y, a la vez, un centro dinámico sobre la educación chilena” (Orellana y Araya, 2018: 228).

Sorprende pensar en la cantidad de energía desplegada por Villalobos para responder a todos los desafíos que se planteaba. Al tiempo que cumplía con sus clases en la Escuela Normal, de la que también fue subdirector, y en el Conservatorio Nacional de Música, se daba espacio para escribir en las revistas en las que colaboraba frecuentemente. También, a lo largo de su vida profesional, publicó algunos

libros pedagógicos, principalmente textos para uso en las escuelas en temas de geografía (Villalobos, 1897) e historia de Chile (Villalobos, 1893b y 1896). Además de sus libros para asignaturas escolares, Domingo escribió textos para la práctica escolar de la declamación y la poesía (Villalobos, 1898), junto con obras destinadas a sus colegas, inspiradas en uno de los grandes problemas que nutría la discusión pedagógica de inicios del siglo XX: el papel de la escuela en la forja de la identidad nacional y la cohesión social. Es plausible creer que, en este respecto, la atención de Domingo Villalobos debe haber estado puesta en una efeméride de la que no alcanzaría a participar: el Centenario de la Independencia de Chile, en 1910. Como testigo y protagonista de las tensiones de su tiempo, a Villalobos le preocupaba el “peligroso desgano”, como señala Rojas Flores (2006: 71), que parecían exhibir los profesores primarios ante las celebraciones de carácter patriótico. Saliendo al paso de algunas críticas al respecto, encaraba el problema desde una óptica que, sin desapegarse del marco general de los propósitos nacionalizadores de la escuela, ponía un énfasis modernizador en el nuevo sentido que debían tener los festejos escolares. Así, dando cuenta críticamente de que, “tal vez a lo menos un 95%, la escuela ha conmemorado solo las hazañas militares” (Villalobos, 1905b: 4), proponía darles un contenido crecientemente cívico a las fiestas en la escuela.

Una convicción íntima afloraba en el modo como Villalobos buscaba enfrentar el problema de los festejos escolares. Por una parte, se asomaba su desapego a un culto militarista de lo nacional (juicio crítico que compartía, en general, con el profesorado progresista de inicios del siglo XX). Por otro lado, más relevante para comprender su visión de la infancia, Villalobos imaginaba que lo festivo debía tener un espacio en la vida escolar y ser empleado de una manera que permitiera a las alumnas y los alumnos expandir su contacto con la naturaleza. Por ello, resumía su propuesta de la siguiente manera:

Recomendaríamos paseos campestres durante las épocas de que venimos ocupándonos, que son de recreo, de regocijo y no de estudio o trabajo. El niño debe correr, jugar, gritar, etc. (Villalobos, 1905b: 9).

*Imagen 2. La primera colonia escolar de vacaciones bañándose en las playas de Constitución. Año 1905*



Fuente: Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos (1954: 27).

El interés por el contacto de la infancia con la naturaleza le condujo, en sus últimos años de vida, a promover la implementación de las colonias escolares. En este empeño se estrelló, ocasionalmente, con críticas que ponían en tela de juicio el beneficio de sustraer a niños de su entorno familiar durante semanas y llevarlos lejos del hogar bajo la tutoría de profesores y colaboradores. Parte de esa hostilidad era señalada por Villalobos en el informe de la primera colonia realizada en el verano de 1905:

Pero nada fue aquello si se le compara con ocurrencias de los últimos días, con especies lanzadas para denigrar la persona y hacer creer que la Colonia era un biombo detrás del cual se ocultaban propósitos menguados, deseos de aprovecharse en ventaja personal, de situaciones favorables alcanzadas en bien de aquélla (Villalobos, 1905a: 11).

La polémica por las colonias debería ser comprendida, además, en el marco de la persistencia del conflicto cultural entre laicismo y clericalismo. Cabe mencionar que, en abril de 1907, Villalobos recibió



el grado de maestro masón en la logia Justicia y Libertad N.º 5, de Santiago. Su fallecimiento significó para la masonería perder a un integrante que colaboró con la expansión de su radio de influencia en la sociedad chilena. Así, el periódico *La Verdad*, en su edición de 15 de octubre de 1909, señalaba que

si el Magisterio nacional perdió a una de sus personalidades de mérito, si los niños desvalidos no contarán ya con uno de sus benefactores más honrados y bondadosos, la Masonería de Chile también ha perdido con el hermano Domingo Villalobos a uno de los hombres que eran garantía de acierto en toda empresa en que tomaba parte, que era mentor sensato de ideas hacederas y benéficas (*La Verdad*, 1909: 5).

Domingo Villalobos falleció, a pocos días de cumplir 44 años de edad, el 7 de octubre de 1909.

## Bibliografía

Figueroa, V. (1931). *Diccionario histórico, biográfico y bibliográfico de Chile* (Santiago: Balcells) Tomos IV y V.

Lagarrigue, J. (1936). “El Director General de los Ferrocarriles hace recuerdos del Instituto. Don Juan Lagarrigue rinde homenaje a los que fueron sus profesores” en *Boletín del Instituto Nacional* (Santiago) Vol. I, N.º 1.

Muñoz Hermosilla, J. M. (1918). *Historia elemental de la pedagogía en Chile* (Santiago: Minerva).

Orellana Rivera, M. I. y Araya Olate, N. (2018). “Museos y política: la Educación en exhibición” en *Fondo de apoyo a la investigación patrimonial* (Santiago: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio).

Rojas Flores, J. (2006). *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950* (Santiago: Ariadna).

Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos (1954). *Cincuentenario de la Sociedad Colonias Escolares y Recreatorias Domingo Villalobos, 1904-1954* (Santiago: Pino).

Villalobos, D. (1892). "De los textos escolares" en *El Educador* (Santiago) Vol. 3, N° 8.

Villalobos, D. (1893a). "Disciplina escolar" en *El Educador* (Santiago) Vol. 3, N° 19.

Villalobos, D. (1893b). *Lecciones de historia de Chile: arregladas en círculos concéntricos i precedidas de un estudio sobre la metodología del ramo* (Santiago: Cervantes).

Villalobos, D. (1896). *Tratado elemental de historia de Chile: arreglado para el uso de las escuelas primarias (1492-1891)* (Santiago: Barcelona).

Villalobos, D. (1897). *Tratado elemental de jeografía* (Santiago: Barcelona).

Villalobos, D. (1898). *Poesías escolares destinadas a los ejercicios de recitación en los establecimientos de educación* (Santiago: Barcelona).

Villalobos, D. (1905a). *La primera colonia escolar. Enero-febrero de 1905* (Santiago: Imprenta, Litografía y Encuadernación Barcelona).

Villalobos, D. (1905b). *Instrucción pública. Las escuelas públicas en los días de la patria* (Santiago: Barcelona).



# Ismael Parraguez y el desarrollo de la educación musical en Chile (1883-1917)

*Camila Pérez Navarro*  
*Nidia Paredes Valdivia*

He ahí a nuestro colega, a nuestro alegre camarada, a nuestro leal amigo; he ahí al maestro enamorado de su profesión, al poeta pulcro y sentimental, al conteur y novelista, observador juicioso y estilista atildado, y al músico de privilegiado oído; he ahí a todo ese bello conjunto de cualidades acumuladas por la naturaleza del momento de extraña prodigalidad, para aniquilarlas en golpe súbito y alevoso, con saña implacable y crueldad infinita. Era, Ismael Parraguez, una esperanza y una realidad. Sus prodigiosas facultades prometían la obra definitiva que había de consagrarlo como un maestro en las letras y en la música (*La Nación*, 1917: 11).

Estas palabras, expresadas por el profesor de Castellano, Víctor Celis, en representación de sus colegas del Liceo de Aplicación, resonaron entre los asistentes al funeral. Aquella tarde del miércoles 9 de mayo de 1917, los restos del normalista Ismael Parraguez Cabezas fueron depositados en el mausoleo de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, en el Cementerio General de Santiago. Su despedida se realizó en presencia de un multitudinario público, compuesto no solo por profesores y estudiantes del Instituto Nacional y del Liceo de Aplicación —establecimientos educativos donde Parraguez

ejercía la docencia—, sino también por integrantes de la Asociación de Educación Nacional, de la Sociedad de Instrucción Primaria y de la Sociedad Nacional de Profesores; alumnos de las escuelas normales ubicadas en Santiago y del Orfeón Chileno, organización fundada por el difunto maestro (*La Nación*, 1917).

La muerte de Parraguez fue sorpresiva. Según señala su acta de defunción, su deceso se produjo en su domicilio ubicado en Santiago, a las diez y media de la mañana del 8 de mayo de 1917 (Registro Civil, 1917). El tifus le quitó la vida a la edad de 33 años, “cuando la escuela y la literatura esperaban aún mucho de él” (*La Nación*, 1917). Por este motivo, en los meses y años que siguieron a su fallecimiento, numerosos homenajes fueron organizados en su memoria, como la velada fúnebre llevada a cabo por la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria y el Orfeón Chileno en el Salón Central de la Universidad de Chile, la tarde del domingo 24 de junio de 1917. Por otro lado, la situación socioeconómica de su esposa Ester Ortiz, también preceptora, y sus hijas e hijos fue objeto de preocupación de exestudiantes y excolegas. En octubre del mismo año, alumnos del Instituto Nacional “pensaron en manifestar de una manera práctica sus sentimientos, y como homenaje a la memoria de su malogrado profesor, acordaron recoger fondos entre ellos mismos y el profesorado” (*La Nación*, 1917: 12). El monto recaudado por los jóvenes fue entregado al rector del establecimiento, quien envió el dinero a la familia Parraguez junto con la siguiente nota:

Respetada señora:

Es honroso para mí poner en manos de usted, por encargo de los alumnos del Instituto Nacional, la letra que le envío por valor de \$1.310, espontáneo y cariñoso homenaje que en la persona de su viuda y de sus hijos han querido tributar a la memoria de su distinguido profesor de canto, los jóvenes que se educan en este establecimiento. Sea también para usted consoladora y grata esta sencilla manifestación de afecto, porque pone de relieve la influencia altamente educadora de Ismael Parraguez en el alma de-

licada y generosa de sus alumnos. Con sentimientos de respeto y simpatía, quedo a las órdenes de usted como servidor afectísimo. J. N. Espejo (*La Nación*, 1917: 12).

La trayectoria de Parraguez fue corta pero prolífica. Escribió más de una veintena de libros, entre los cuales se encuentran poemarios, novelas y textos de estudio, además de numerosas composiciones musicales. Tal como señaló José Vargas Badilla (1983: 3) a propósito del centenario de su nacimiento, Parraguez “tuvo una existencia breve y agitada, pero grata resonancia”, tanto en el campo de la literatura como de la educación musical. A pesar de lo anterior, es un personaje “injustamente olvidado”, siendo escasamente reconocido su aporte en la historia educativa y literaria del país.

Parraguez nació el 26 de agosto de 1883 en Pichidegua (Saldías, 2020), actual región de O’Higgins. Vivió su infancia en el fundo Las Pataguas, cercano al canal Larmahue y el río Cachapoal. Por entonces, apenas un 18,4% de la población de esta provincia vivía en sectores urbanos y solo tres de cada diez personas eran consideradas alfabetas (Oficina Central de Estadística, 1895).

Con tan solo 10 años de edad, Parraguez viajó a Santiago para ingresar a la Escuela Normal de Preceptores, la principal institución formadora de maestros del país. En aquella época, las escuelas normales eran vistas como una importante vía de ascenso social, por lo que eran una buena alternativa para los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos o de origen rural. Estos últimos —y, probablemente, en el caso de Parraguez—, para ser admitidos en las escuelas normales, debían demostrar tener “los medios y contactos para irse a estudiar a Santiago, puesto que las becas que se otorgaban a los alumnos de provincia dependían de la recomendación de las autoridades locales, esto es, de un cierto nivel de capital social” (González, 2011: 301). Por lo general, se esperaba que, una vez titulados, los normalistas regresaran a sus territorios de origen, para hacerse cargo de las escuelas primarias públicas y de sus modestas familias. Por este

motivo, al momento de su partida hacia la capital, el padre de Ismael Parraguez le escribió el siguiente poema:

Ismael, cuando a la escuela  
se vaya, piensa, te ruego,  
que en mi familia, mi puesto  
tú has de ocupar [...]  
Este solo pensamiento  
se pondrá en disposiciones  
de aprovechar las lecciones  
que tus maestros te den.  
Porque una vez que yo te falte  
y mi pobre compañera y  
toda mi prole tú  
serás solo el sostén (Marchant, 2019: 332).

Parraguez obtuvo el título de preceptor en diciembre de 1899. Pese a lo esperado por su padre, no regresó a Pichidegua a trabajar como maestro de escuela pública. Entre 1900 y 1901 realizó estudios complementarios en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, donde cursó asignaturas como Castellano y Latín (Marchant, 2019).

A pocos años de su egreso como normalista, Parraguez inició una intensa carrera literaria<sup>1</sup>. En 1903, la imprenta y librería El Progreso publicó su poemario titulado *Un idilio menos*. Tal como asegura Marchant (2019: 19), esta obra “de inmediato llamó la atención de la crítica especializada y rápidamente agotó su edición”. Su última publicación en vida fue *Esperanza. Novela pintoresca y trágica de las escuelas de Chile*, obra que relata la llegada de la preceptora Esperanza Riquelme a Quilahue, para hacerse cargo de la escuela fiscal de niñas

---

<sup>1</sup> En los años siguientes, Parraguez publicó *Flora chilena: poesías* (1908) y *Flora exótica: poesías* (1910). En 1909, bajo el seudónimo de Misael Guerra, la sociedad, imprenta y litografía Universo publicó *De dulce i de grasa*, obra que reúne cuentos y versos festivos; mientras que en 1915 y 1916, respectivamente, fueron impresos los trabajos *Urbe: poema en dos cantos i un paréntesis, así: La ciudad viva. Paréntesis. La ciudad muerta y La araña: novela santiaguina*.

del pueblo. Por último, en junio de 1917, la imprenta Universitaria publicó como obra póstuma *La desinteligencia: novela sobre las tragedias del matrimonio*.

En 1907, la publicación de *Cantos infantiles: coleccionados y arreglados* y *Poesías infantiles* marcó un hito en la historia de la educación musical chilena. En palabras de Eduardo Castro, profesor de la Escuela de Aplicación anexa a la Normal de Preceptores, a principios del siglo XX, los maestros carecían de “colecciones de cantos a que recurrir para enseñar alguna canción nueva”. Por este motivo, la producción de Parraguez era una “gota de agua para nuestra sed de canciones escolares” (Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1904: 333). En la misma línea, Leopoldina Maluschka, profesora austríaca titulada de Canto en el Conservatorio de Viena y regenta del *kindergarten* de la Escuela Normal de Preceptoras, señaló que el libro de Parraguez era

el objeto que tanto necesitábamos. Es una muestra de un estilo infantil y nacional a la vez. Las melodías son sencillas y bonitas, y bien adaptadas a la voz del niño. Estos Cantos infantiles, bien enseñados, darían como resultado una nueva era para el canto escolar en Chile (Parraguez, 1920: 9).

Ambas obras incorporaron elementos del medio rural y la cultura campesina, sus composiciones poseían un carácter simple y los contenidos se trataban “en un lenguaje tan infantil y nacional” (Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1904: 333). Los cantos infantiles fueron ensayados con éxito en la Escuela de Aplicación anexa a la Normal de Preceptores (Parraguez, 1911 [1907]). Con posterioridad, debido a su positiva acogida, estos libros fueron reeditados por diversas y destacadas imprentas nacionales.

*Poesías infantiles* incluyó “Los pollitos dicen”, poema musicalizado que posee fama mundial hasta la actualidad (Marchant, 2019). Su propósito fue agrandar y formar “el corazón y el carácter” de los niños chilenos, además de servir “para las lecciones de cosas y moral, como para el Canto y la Recitación” (Parraguez, 1911 [1907]: 3). De acuerdo



con el educacionista José Abelardo Núñez, con la publicación de *Poesías infantiles*, Parraguez consiguió “reunir las condiciones de claridad, naturalidad y correcta acentuación que son tan necesarias para que los niños comprendan, gusten de ellos y retengan en la memoria los versos que les agradan” (Parraguez, 1911 [1907]: 4).

Rápidamente, Parraguez se convirtió en referente en el campo de la educación musical chilena y en la literatura para la infancia. En 1913, se hizo merecedor del premio del denominado “Certamen de Gobierno”, en el que concursó con la obra *Cantos del Kindergarten. Edición de piano y canto*. Mientras que algunos críticos literarios nacionales calificaron su obra como única “en su género en la literatura pedagógica” (Emeth, 1909: 31); a nivel internacional, el crítico y filólogo español Julio Cejador destacó *Poesías infantiles* como “una joya” (Polanco, 1913: 11). Por estos motivos, a Parraguez se le reconoció como “poeta de la infancia” (Polanco, 1913: 10).

Durante gran parte de su trayectoria como normalista, Parraguez ejerció la docencia en el Instituto Nacional y en el Liceo de Aplicación (Ministerio de Instrucción Pública, 1910). Reconocido como un docente polifacético (*Revista Musical Chilena*, 1967), entre los aportes de Parraguez se incluye la creación del himno del Liceo de Aplicación (Parada, 1969) y la organización del concurso para crear el himno del Instituto Nacional, al que contribuyó con —además de la composición musical— la última estrofa. Asimismo, en esta institución educativa participó como director de la brigada *scout*, experiencia que lo motivó a crear el *Cancionero del Scout* en 1914.

Ismael Parraguez realizó contribuciones significativas al desarrollo de la educación musical, diagnosticó sus problemáticas y abogó por el reconocimiento de la importancia de la enseñanza del canto en la formación de los estudiantes. Esta necesidad, que ya era discutida desde mediados del siglo XIX, vio frenado su desarrollo con una tardía incorporación a los programas de enseñanza. En 1860, cuando se aprobó la Ley de Instrucción Primaria, la educación musical no fue parte de los planes de estudio. Recién en 1883, esta situación fue corregida con la incorporación de la asignatura de Música Vocal, de

forma obligatoria, para las escuelas primarias elementales y de la clase de Canto para educación secundaria, en 1893 (Pino, 2013). No obstante, a comienzos del siglo XX, cuando Parraguez comenzaba el ejercicio de la docencia, aún se cuestionaba fuertemente la precaria formación musical recibida, las metodologías implementadas y la carencia de material didáctico adecuado para su enseñanza (Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1904).

Así es como, desde su experiencia en las aulas, Parraguez evidenció numerosas falencias en la materia, mostrándose crítico “frente a la desorientación que había en los liceos respecto a la enseñanza musical” (*El Mercurio*, 1981: 3). De acuerdo con lo señalado por el normalista, era necesario que los profesores de canto contaran con material metodológico adecuado a sus requerimientos y, para ello, en 1909 se enfocó en conseguir la aprobación del Consejo de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile y del Honorable Consejo de Instrucción Pública, para su difusión en el sistema escolar. Por otro lado, su *Libro de canto*, también publicado con el título *150 cantos para el uso de los liceos de Chile*, fue distinguido como objeto de recomendación y reeditado en numerosas oportunidades<sup>2</sup>. De este modo, sus obras se convirtieron en material pedagógico para la enseñanza en las escuelas y liceos de Chile (Consejo Nacional de Instrucción Pública, 1910).

En 1912, en el marco de la realización del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, Parraguez (1912: 141) expuso las problemáticas que enfrentaba la asignatura. Allí señalaba:

Hasta el presente, la clase de Canto ha sido en los Liceos una simple repetición mecánica de canciones, no siempre bien escogidas para los fines artístico y moral que deben llenar. Hay, por cierto, muchos profesores que han hecho algo más: escogido con tino las canciones

---

<sup>2</sup> Dentro de su prolífica producción publicó diversos textos de carácter musicológico. En 1912 vieron la luz dos obras: *Musicología: literatura musical e Historia de la música* (este último también conocido con el título alternativo *Compendio de historia de la música i biografía de los músicos*). En 1914 publicó *Himnario patriótico, poesía y música*.

y enseñado nociones de teoría musical. Sin embargo, eso es todavía muy poco.

Pretendiendo que el valor educativo de las clases de canto fuera reconocido, Parraguez propuso una reorientación de los contenidos y el aumento de las horas de educación musical a un mínimo de dos semanales, desde preparatoria hasta el sexto año de Humanidades. También planteaba la implementación de dos medidas orientadas a formar a profesores en ejercicio: por un lado, la creación de cursos de “repetición”, que permitiera aunar criterios y técnicas para la enseñanza de la música; por otro, desarrollar acciones de especialización pedagógica y establecer cambios en la situación contractual de los profesores de canto (Parraguez, 1912: 143).

En el citado congreso, Parraguez sostuvo la urgente necesidad de incorporar cantos populares de raigambre tradicional al repertorio escolar. Puso énfasis en la importancia de la música en el desarrollo cultural de una sociedad “en la que soplan tiempos de arte” y en la que se debía impulsar el ánimo “de cantar en todas partes, hacer amar las canciones aprendidas en clase, haciendo cantar a los hijos las que cantaron los padres” (Parraguez, 1912: 142). Sin embargo, Parraguez planteaba que el país no contaba con suficientes canciones en su repertorio, debido a que existía un cierto desdén hacia lo local, especialmente desde la elite. En este sentido, sostuvo la necesidad de que los cantos populares ingresaran a las aulas y fueran parte del “núcleo más simpático de nuestros futuros cancioneros” (Parraguez, 1912: 142).

Su interés por la música popular se manifestó en el desarrollo de diversos estudios sobre folklore, un incipiente campo de investigación en la época, que lo hizo ser reconocido como un recopilador y exponente de la música tradicional. En 1913, Parraguez se presentó en un concurso abierto por la Universidad de Chile, con la recopilación de alrededor de cien trozos musicales que lo llevaron a obtener el primer lugar (*Revista Musical Chilena*, 1967). Además, junto a Eliodoro Flores, destacado investigador de música tradicional y miembro de

la Sociedad de Folklore Chileno (1909-1922), publicó una recopilación denominada *Nanas, o, canciones de cuna corrientes en Chile*, en la que participó componiendo la música (1916).

Una de las principales contribuciones al campo de la música escolar fue la creación del Orfeón Chileno en 1914. Definido como una “asociación para cantar en coro” (Parraguez, 1915: 428), a la sombra del orfeón se desarrollaban “las estudiantinas, la orquesta y la banda, en lo que toca a la música, y todas las instituciones sociales y recreativas que se quiera organizar” (Parraguez, 1915: 429). Con base en esta experiencia, Parraguez (1915: 433) impulsó el desarrollo de orfeones a lo largo del territorio nacional. Tomando ejemplos de diversas latitudes del mundo, el normalista sostuvo la necesidad de extender la práctica del canto coral en las escuelas, liceos y universidades:

Si el Liceo debe ser el centro de la cultura de su distrito; si su biblioteca debe ser el cerebro de su organismo, la sala de espectáculos debe ser su corazón, el complemento necesario de la sociabilidad y de la cultura. Falta también en la mayor parte de los Liceos, la sala de espectáculos públicos que congrege a los profesores, alumnos y padres de familia.

Parraguez (1915: 435) creía firmemente que la institución escolar vibraba a través de la música. Esa extensión permitiría a las familias y comunidades reconocer tonalidades y canciones, encontrarse y favorecer la sociabilidad. Así es como este profesor de música, escritor, poeta y compositor proyectaba su obra:

Veo al futuro Orfeón chileno en las fiestas de beneficencia, enjugando las lágrimas de la viuda y del huérfano; le veo en la plaza pública o frente a la mansión señorial, ovacionando armónicamente a la dama o al varón [...] le veo ante el mar y la montaña, edificando en los corazones el amor por nuestra hermosa naturaleza [...] le veo como un foco de alegría, difundándose en ondas armoniosas que refrescan el corazón y elevan el espíritu. Señoras y señoras, así sea!

Luego de su muerte, el Orfeón Chileno pasó a denominarse “Orfeón Chileno Ismael Parraguez” (Doniez, 2011), con la finalidad de mantener viva su memoria. De esta forma, su nombre siguió siendo recordado por generaciones de estudiantes y maestros (*Revista Musical Chilena*, 1967). Y cuando el paso del tiempo borró su nombre, su obra como “poeta de la infancia” traspasó las fronteras.

## Bibliografía

Consejo Nacional de Instrucción Pública (1910). *Plan de estudios i programas de instrucción secundaria* (Santiago: Establecimientos Gráficos Balcells y Co).

Doniez, R. (2011). *Palabra de Soro* (Valparaíso: Altazor).

*El Mercurio* (1981). “Educadores notables” en *El Mercurio* (Santiago) 6 de octubre.

Emeth, O. (1909). *La vida literaria en Chile: primera serie 1908-1909* (Santiago: El Mercurio).

Escuela Normal de Preceptores de Santiago (1904). “Compendio de teoría musical por Edmundo Georgi” en *La Educación Nacional* (Santiago) N° 4.º

González, M. (2011). *De empresarios a empleados: clase media y Estado docente en Chile, 1810-1920* (Santiago: LOM).

Instituto Nacional (1916). *Álbum del Instituto Nacional 1813-1913* (Santiago: Universo).

*La Nación* (1917). “Homenaje a un profesor” en *La Nación* (Santiago) 10 de mayo.

*La Nación* (1917). “Homenaje a la memoria de un maestro” en *La Nación* (Santiago) 24 de junio.

*La Nación* (1917). “En el Instituto Nacional. Rasgo distintivo de sus alumnos” en *La Nación* (Santiago) 12 de octubre.

- Marchant, R. (2019). *Vida y obra de Ismael Parraguez* (Pichidegua: Ilustre Municipalidad de Pichidegua).
- Ministerio de Instrucción Pública (1910). *Nómina del personal del Ministerio de Instrucción Pública* (Santiago: Universitaria).
- Oficina Central de Estadística (1895). *Séptimo censo general de la población de Chile: levantado el 28 de noviembre de 1895* (Santiago: La Oficina).
- Parada, P. (1969). *Setenta y cinco años de vida del Liceo de Aplicación, 1892-1967. Festividades del septuagésimo quinto aniversario del Liceo de Aplicación* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Parraguez, I. (1911 [1907]). *Poesías infantiles* (Santiago: Universitaria).
- Parraguez, I. (1912). “La educación musical en nuestros liceos, de acuerdo con las tradiciones i aspiraciones nacionales” en *Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. Bases, secciones, temas relatores, adherentes* (Santiago: Universitaria) Tomo I.
- Parraguez, I. (1914a). *Cancionero del scout; ¡Siempre listo!* (Santiago: Universitaria).
- Parraguez, I. (1914b). *Himnario patriótico para el Ejército, la Armada i las Sociedades obreras* (Santiago: Universitaria).
- Parraguez, I. (1915) “Organización de un orfeón chileno” en *Anales de la Universidad de Chile* (Santiago) N° 73.
- Parraguez, I. (1920) *Cantos infantiles. Coleccionados i arreglados* (Santiago: Universo).
- Parraguez, I. (1926). *Séptimo libro de canto: para el quinto y sexto años de humanidades* (Santiago: Universitaria).
- Pino, O. (2013). “Inicios de la educación musical en Chile” en *Am. Revista de Pedagogía en Música* (Santiago) Vol. 1, N° 1. En <<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2898/53-59.pdf?sequence=1>>.

Polanco, R. (1913). “Ojeada crítica sobre la poesía en Chile” en *Anales de la Universidad de Chile* (Santiago) N° 71.

Registro Civil (1917). Certificado N° 1449.

*Revista Musical Chilena* (1967). “Acto de homenaje al Maestro Ismael Parraguez en la Universidad de Chile” en *Revista Musical Chilena* (Santiago) Vol. 21, N° 101.

Saldías, A. (2020). “Libro sobre IPC” en *Marchigüehistoria*. En <<http://marchigüehistoria.blogspot.com/2020>>.

Vargas Badilla, J. (1983). “Presencia del escritor Ismael Parraguez C.” en *La Región* (Santiago) 18 de enero.

# José Antonio Encinas y la Escuela Nueva en el Altiplano peruano a inicios del siglo XX<sup>1</sup>

*Alex Loayza Pérez*

José Antonio Encinas (1888-1958) es reconocido en el Perú como un educador y político muy influyente en la primera mitad del siglo XX. Su trabajo más importante fue *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* de 1932, en el que, a partir de su propia experiencia educativa en Puno, como alumno, maestro y director, reflexionó sobre las reformas educativas estatales. Este texto, escrito cuando ya tenía poco más de cuarenta años, es, por un lado, un testimonio autobiográfico y, por otro, una evaluación de la reforma bajo los lineamientos de la Escuela Nueva. En ese sentido, es útil para reconstruir una parte importante de su trayectoria, su formación y labor como maestro y director de una escuela urbana en Puno en el Altiplano peruano, así como para comprender los alcances y limitaciones de las reformas educativas entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

José Antonio Encinas nació en la ciudad de Puno. Su padre, Mariano Encinas, fue gobernador del pueblo de Acora y su madre Matilde Franco provenía de una familia de políticos puneños. Gracias a

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, R. R. N.º 005557-2022-R, con código de proyecto E22150431.



su formación educativa y posición social, pudo ingresar al Colegio Nacional de San Carlos, el más importante de Puno. Tras el fin de sus estudios secundarios, y gracias a las influencias políticas de la madre, fue becado para estudiar en la Escuela Normal de Varones en Lima, inaugurada el 14 de mayo de 1905, por el presidente de la República José Pardo y Barreda (Portugal Catacora, 2013: 492-493). De hecho, formó parte de la primera promoción de normalistas de esta escuela. Si bien existieron experiencias previas de escuelas normales, estas tuvieron una existencia e impacto fugaz por sus limitados recursos y alcances educativos. Para inicios del siglo XX, en cambio, el Estado peruano inició un ambicioso proyecto educativo con el objetivo de alfabetizar a toda la población, con énfasis en la población indígena que, además de ser la mayoritaria del país, hablaba quechua o aimara. Era un desafío imposible de afrontar sin una participación activa del Estado. Por ello, además de centralizar la administración de la instrucción pública, se invirtieron recursos públicos en infraestructura y en formación de maestros, financiando becas para estudiantes provenientes de diferentes lugares del país (Contreras, 1996; Ccahuana, 2020).

El primer director de la Escuela Normal de Varones fue el educador belga Isidoro Poiry. Según Encinas (2013), su plan era innovador para la época en varios sentidos. Por ejemplo, solo podían ingresar estudiantes con estudios secundarios concluidos; es decir, a diferencia de experiencias previas, se requería mayor preparación. De hecho, en el programa de estudios diseñado por Poiry había cursos como Paidología y Psicología, que apuntaban a un mayor conocimiento de la psicología del niño, propio de las propuestas de la Escuela Nueva. A estos cursos se agregan los de Pedagogía, Historia de la Educación y Sociología. No obstante, el clientelismo limitó el impacto de estas innovaciones al dar parte de estos cursos a un entomólogo amigo del partido del Gobierno y no a un especialista, además de carecer de una biblioteca con textos básicos para los cursos. Con todo, de acuerdo con Encinas, Poiry se las arregló para superar esos escollos, tratando de cubrir las deficiencias en

su curso de Pedagogía. En 1906 se graduó un primer grupo de diecinueve normalistas (Encinas, 2013: 261-274).

Encinas, como se estableció en su beca, regresó a la ciudad Puno —capital del departamento del mismo nombre— en 1907 con el cargo de director del Centro Escolar de Varones N.º 881, puesto que ocupó hasta 1911. Su labor se ciñó bajo la Ley Orgánica de Instrucción de 1901 y la Ley N.º 162 de Reforma de la Instrucción Elemental de 1905. La enseñanza primaria, para los niños entre los 6 y 14 años, según estas leyes, se organizó en dos grados: el primero, de dos años, obligatorio y gratuito, y el segundo, de tres años y de carácter voluntario. Los establecimientos a cargo se clasificaban en dos categorías: 1) la escuela elemental, a cargo exclusivamente del primer grado, donde se enseñaba a leer, escribir, contar y dar nociones de moral, higiene, historia y geografía del Perú, y 2) el centro escolar, de otra parte, ubicado en lugares de mayor población —las ciudades—, impartía los dos grados. Su programa de estudios fue más amplio: además de lo ya señalado para el primer grado, se impartían nociones de geometría, física, química e historia natural, pedagogía, trabajo manual, dibujo, educación moral y cívica y educación física<sup>2</sup>. Estas diferencias se manejaban bajo criterios sociales definidos según hacia qué sector se dirigía la enseñanza primaria. El ministro de Instrucción, en su exposición al Congreso en 1906, indicaba que las escuelas elementales eran para la “población retardada” del campo y el centro escolar para las “poblaciones adelantadas” de las ciudades (Ccahuana, 2020: 10-11).

El departamento de Puno, por entonces, era uno de los de mayor población indígena y tasa de analfabetismo en el Perú: poco más del 90%. La labor educativa de Encinas no se dirigió a la población indígena de forma directa, porque el centro escolar tuvo un alumnado que socialmente provenía de los sectores populares y medios de

---

<sup>2</sup> Ver Ley Orgánica de Instrucción, 1901, arts. 20 y 21, en <<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/LeyesXIX/1901098.pdf>>, y Ley N.º 162, Reforma de la Instrucción Elemental, 1905, arts. 1-5.

la ciudad de Puno. Una ciudad que, a decir de él, tenía una peculiar “cultura política” que permitió el desarrollo de la escuela. Con ello se refería al hecho de que la falta de una “burguesía” y “proletariado” —y sus disputas, según se entiende— fomentó cierto espíritu liberal por la influencia de la masonería y de ideas laicas. A las elites económicas, que pasaban la mayor parte del tiempo en el Cusco o La Paz, no les preocupaban los problemas de Puno, lo cual dejaba mayor espacio de acción a los intereses de los sectores medios como artesanos y pequeños comerciantes. A ello se agregaba que la presencia de la Iglesia católica fue limitada hasta inicios del siglo XX, cuando cobró importancia por su campaña contra las misiones educativas protestantes de alfabetización indígena (Encinas, 2013: 391; Hazen, 1978: 427). En esta descripción, Encinas no incluye a los indígenas cuando, según los censos, su presencia era importante en la ciudad.

El Centro Escolar de Varones N.º 881 se instaló sobre el local de una escuela municipal. Para Encinas, las escuelas en Puno tuvieron su mejor época, en términos de infraestructura, cuando las municipalidades estaban bajo su cargo otorgándoles fondos y una buena administración. Ello cambió cuando el Estado, con sus prefectos y burocracia educativa limeña, tomó a su cargo las escuelas y atendió con ineficiencia sus necesidades por el centralismo y, sobre todo, por el clientelismo político que, como en el caso de su profesor entomólogo en la normal, ponía a individuos sin experiencia en cargos técnicos. Este punto es importante porque precisamente Encinas fue un agente del proyecto centralizador del Estado. Su gestión en el centro escolar le permitió ver las limitaciones del mismo que, no obstante, pudo superar en parte gracias al apoyo del Estado.

Apenas llegó a tomar su cargo de director, tuvo desavenencias con el prefecto de Puno, quien no reconoció su nombramiento. Por entonces, los prefectos se encargaban de designar a los maestros y autoridades educativas, favoreciendo a su clientela y fortaleciendo su autoridad. Y el puesto de director era importante y de prestigio. Para empezar, su salario era de 100 soles, cinco veces más que el de un maestro local. En efecto, el prefecto quería otorgar el puesto de

Encinas a su secretario, y a él, enviarlo al centro escolar del pueblo de Juli, al sur de la ciudad de Puno. Un mensaje del Ministerio de Instrucción, sin embargo, ratificó su nombramiento. Ello no anuló las desavenencias ya trazadas con el prefecto. Como menciona Encinas, los normalistas pronto adquirieron un liderazgo que generó desconfianza en prefectos y ciertas elites locales conservadoras (Portugal Catacora, 2013: 498-499; Contreras, 1996).

Más complicada fue su relación con la Iglesia. El carácter laico del centro escolar pronto encontró críticas por parte del obispo Valentín Ampuero que, desde su llegada en 1909, mantuvo una agresiva campaña contra la labor de los protestantes. El obispo buscaba el control o influencia sobre las principales instituciones educativas de la región. En entrevista con Encinas, le preguntó si el centro escolar era un “foco de propaganda protestante” y si los maestros y niños eran protestantes. Encinas rechazó estas preguntas, indicando al obispo que no tenía autoridad sobre un establecimiento estatal. Frente a esta actitud, el obispo trató de sabotear el centro escolar, visitando a las familias para indicarles que retiraran a sus hijos de aquel lugar, sin éxito. El ataque más fuerte se dio cuando el obispo, con ayuda de un diputado, mandó una carta al Gobierno que acusaba que en el centro se enseñaban “doctrinas contrarias a la constitución del Estado”, en referencia a la defensa de la escuela no confesional de Encinas en un acto de clausura del año escolar. La denuncia no fue atendida por el Gobierno y más bien el ministro de Instrucción le envió felicitaciones por sus servicios. Ampuero continuó con sus ataques al centro, más aún cuando sabía que no había curso de Religión y se enseñaban, adaptadas a los niños, las teorías de La Place y Darwin. El obispo, en otro intento por sabotear la educación laica, modernizó el seminario para atraer a toda la población estudiantil puneña. Su objetivo era dejar al centro escolar de Encinas y al Colegio San Carlos, ambos públicos y laicos, “desiertos”. No obstante, no tuvo la acogida que esperaba (Encinas, 2013: 398-401).

Para apoyar la labor de los maestros, la ya mencionada Ley N.º 162 estableció inspectores, con jurisdicción sobre las autoridades

locales, para velar que se cumpla la reforma educativa en las regiones. De hecho, el centro escolar llevó a cabo actividades formativas de su cuerpo docente gracias al apoyo de estos funcionarios. Este asunto era importante porque los maestros con que contó Encinas no eran normalistas. La mayoría fueron egresados del Colegio Nacional y del Seminario de Puno que se dedicaban a enseñar mientras se preparaban para seguir estudios universitarios. Con todo, cumplieron, a decir de Encinas, su cometido. Esta labor formativa se amplió a las maestras y los maestros de la región. Además de establecerse la Sociedad de Maestros, se organizaron conferencias semanales y se publicaron revistas como *La Educación* y *El Educador de los Niños*; esta última en la imprenta del propio establecimiento educativo. Después se organizó el primer Instituto de Maestros, antes que en Lima, y el primer Congreso de Normalistas del Sur, en Arequipa. De todos los inspectores, Encinas resaltó la labor del norteamericano Joseph A. MacKnight, quien fue contratado por el Estado para precisamente asesorar en las reformas educativas. Este inspector visitó las escuelas de la región, reformando métodos y preparando materiales. Este tema era un asunto urgente dado que, según Encinas, los textos oficiales eran antipedagógicos, basados en el modelo memorístico. Sobre métodos de lectura, por ejemplo, la mayoría de docentes usaba el alfabético, y el centro escolar introdujo el sistema fonético enseñado en la escuela normal; MacKnight, en cambio, lo reemplazó por el ideovisual o el de las frases (Encinas, 2013: 354-357, 406-407 y 411-414).

El apoyo del Estado para el desempeño de Encinas fue importante, pero otras medidas más generales entorpecían la dinámica de las reformas planteadas por el mismo Estado, al menos las que se propugnaban en la escuela normal. Por ejemplo, cuando el Estado permitió que los colegios enseñen los grados de primaria, creó en Puno cierta rivalidad y competencia entre el centro escolar y el Colegio San Carlos. El punto para Encinas (2013) era que esta medida desvirtuaba el “principio democrático” de la escuela. El ideal político y social del centro escolar fue que a este debían acceder todos los

sectores sociales de la ciudad y, con su trato diario e igualitario, “fundir el espíritu de las clases dirigentes en el del pueblo”. Que el colegio, dirigido a los sectores medios y altos, tuviera primaria significaba separarlos, aislarlos de los sectores populares y de su realidad. Según parece, Encinas quería evitar reproducir las actitudes de la elite puneña de entonces. Con todo, el traslado de alumnos no fue masivo y los directores del colegio, al menos en la gestión de Encinas, no buscaron conflictos y pronto colaboraron con el centro (Encinas, 2013: 405-406). Otro tema que Encinas impulsó, aunque no aplicó en el centro escolar, fue la coeducación. De hecho, en Puno existía un Centro Escolar de Mujeres. En su labor formativa de maestras y maestros llevaba a sus alumnos a que trabajasen con las alumnas de las escuelas de mujeres. La idea era que la coeducación se desarrollara plenamente en el colegio, pero el Gobierno lo desestimó y decretó su eliminación (Encinas, 2013: 407).

Visto ya el desarrollo de los aspectos externos del centro escolar, ¿cuál era el modelo de escuela que pretendía Encinas y que implementó? Consideraba que la escuela, como consecuencia de incentivar y premiar el memorismo, se constituyó en una institución “dictatorial”. El memorismo solo podía funcionar mediante una disciplina vertical. Ello se complementaba con el pernicioso influjo de la religión y del chauvinismo —más aun tras la derrota del Perú en la guerra con Chile—. Este tipo de escuela generaba desigualdades que excluían a los niños que no se acomodaban a su disciplina, incluso en los más “capaces” había un desarrollo intelectual limitado, individualista. Para que exista una real reforma de la escuela, según Encinas, esta debía guiarse por la igualdad social y el trabajo por el bienestar colectivo. Se debía desarrollar la libertad del niño y poner la escuela a su servicio. El desarrollo de la autonomía de los estudiantes le llevaba a considerar que las escuelas debían ser como repúblicas, monarquías constitucionales o municipalidades, es decir, con cierta participación de los estudiantes en la escuela. Esta organización tendría un positivo efecto en lo didáctico (Encinas, 2013: 335-338 y 441). ¿De qué forma se aplicaron estas ideas en el Centro Escolar N.º 881?

A diferencia de otras experiencias escolares europeas, Encinas no estableció una especie de Asamblea Escolar con participación de alumnos en la gestión de la escuela. No obstante, otorgó una libertad gradual a los estudiantes. Los del último año, los de máxima libertad, por ejemplo, no tenían ninguna vigilancia: seguían los horarios de los cursos y organizaban su tiempo libre de la forma en que les parecía. El desplazamiento de la unidocencia ayudó a estos objetivos. Según Encinas (2013), al especializar a los maestros en determinadas materias, aminoró su trabajo y “autoritarismo” y, para los alumnos, evitó la monotonía. Fue vital dar a los alumnos tiempo para realizar actividades libres de forma conjunta, que impulsaron su creatividad. Esta libertad, para Encinas, no generó desorden, y los alumnos mostraban iniciativa para establecer reclamos ante el desacuerdo con algún maestro o medida. Eso no evitó que los alumnos organizaran huelgas (Encinas, 2013: 351-354).

A decir de Encinas, las materias buscaron articularse con la realidad del niño, con problemas relacionados a la vida social más que a un rígido currículo. Las lecciones sobre naturaleza, higiene, ciencias físicas y naturales estaban “al servicio del hombre y de sus necesidades”; la lectura, escritura y gramática, en relación con la lengua materna; la aritmética, geometría y dibujo, con referencia al trabajo manual, y la geografía, historia y educación cívica, conectadas a los problemas económicos y sociales. El memorismo se descartó. En Historia, por ejemplo, se prestó atención a la “evolución” de los hechos históricos y ya no a la memorización de fechas. Como complemento, se realizaron actividades fuera del centro escolar: para el curso de Ciencias se recurrió a visitas al ferrocarril; para Geografía, a excursiones al campo. En Educación Física, como no había espacios en la escuela ni en la ciudad para realizar ejercicios, se hicieron excursiones, lo que fomentó certámenes atléticos. El centro escolar, como herencia de la escuela municipal, tenía talleres de carpintería y de tipografía, que —sobre todo la última— despertaron interés en los alumnos. Encinas fue contrario a la enseñanza moral, cívica y sobre todo religiosa, porque sostenía que no se conectaban con la

realidad social (explicar acerca de los derechos cuando estos no se cumplen, fomentar el chauvinismo, los miedos) y eran contradictorias (la cívica y religiosa). La educación moral la guio según las necesidades del orden social: solidaridad, caridad, justicia y verdad, es decir, las necesarias para el bienestar del colectivo. En lo cívico se evitó el chauvinismo y, en tanto las virtudes cívicas no coincidían con la vida política, se ejerció la crítica de la corrupción política, aunque evitando la “crítica destructora”. En este contexto, finalmente, los exámenes públicos no tenían sentido (Encinas, 2013: 347-349, 351, 357-368, 378 y 380-385).

En 1911, Encinas se retiró de la dirección del centro escolar; no queda claro si porque se agudizaron los conflictos con el prefecto y el obispo o por una mejor opción de trabajo. Ese año se trasladó a Lima a trabajar como tesorero y profesor de la Escuela Normal de Varones por invitación de su nuevo director, el ya conocido MacKnight. En la capital tuvo una vida académica y política bastante ocupada y agitada. Fundó, con otros colegas, el Colegio Dalton. Por entonces ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a estudiar Letras y Jurisprudencia; un hecho importante, porque el Gobierno había prohibido a los normalistas seguir carreras universitarias. Dejó en 1915 la escuela normal. Sin MacKnight, las ideas de la Escuela Nueva perdieron fuerza. La enseñanza técnica (psicológica y pedagógica) se dejó de lado, se priorizó impartir las materias de enseñanza escolar y se bajaron los requisitos de ingreso (no era necesario terminar la secundaria). Además, el clientelismo se agudizó, según Encinas, al nombrarse como inspectores a favoritos de las autoridades. No hay evidencias de que la experiencia de la Escuela Nueva se mantuviera en el Centro Escolar N.º 881 tras la salida de Encinas. Al parecer, esta se retoma cuando se abrió una sección normal en el Colegio San Carlos en 1925 (Portugal Catacora, 2013: 499; Encinas, 2013: 274-287).

Después de su salida de la escuela normal, Encinas se dedicó más a la política, apoyó la campaña electoral de Augusto B. Leguía y, durante su presidencia, fue diputado por Puno entre 1919 y 1923, cuando fue deportado por sus críticas al Gobierno. Encinas vivió en



el extranjero y gracias a becas siguió estudios de antropología y educación en Inglaterra y Francia, por lo que obtuvo el título de doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de París. Tras la caída del gobierno de Leguía, regresó al Perú en 1930 y, entre 1931 y 1932, asumió el rectorado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En los años siguientes, dedicado más a la vida política que a la escuela, fue deportado otras tres veces más y asumió la representación de Puno como senador en dos oportunidades. Por entonces, alternó su vida política con la publicación de sus reflexiones sobre la educación. Murió en Lima (Portugal Catacora, 2013: 499-504).

## Bibliografía

Ccahuana Córdova, J. A. (2020). “La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática” en *Apuntes* (Lima) Vol. 47, N° 86.

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos).

Encinas, J. A. (2013). *Escuela nueva. Higiene mental* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano).

Hazen, D. C. (1978). “The Politics of Schooling in the Nonliterate Third World: The Case of Highland Peru” en *History of Education Quarterly* (Cambridge) Vol. 18, N° 4.

Portugal Catacora, J. (2013). “José Antonio Encinas”. En Encinas, J. A. *Escuela nueva. Higiene mental* (Puno: Universidad Nacional del Altiplano).

## Manuel Martínez, impulsor de la pedagogía ruralista (Chile, 1889-1947)

*Camila Pérez Navarro*

“Ya no se oye decir de un estudiante flojo que ‘hay que mandarlo a sembrar papas’ [...] A esto se debe la tendencia agrícola que día a día adquiere nuestra escuela rural” escribió en julio de 1937 el profesor Manuel Martínez, quien por entonces se desempeñaba como jefe de la Sección de Enseñanza Rural del Ministerio de Educación Pública de Chile. Ocupó ese cargo entre 1932 y 1942, período en que se registraron, desde el Estado, los primeros y más decididos intentos de crear una escuela “verdaderamente rural” (Pérez Navarro, 2018).

Nacido en 1889, Martínez se inició en la docencia a inicios de la década del diez. Por esos años, Chile contaba con una población rural que ascendía al 57% del total de los habitantes del territorio. Si bien funcionaban 1.688 escuelas primarias en zonas rurales (cifra que correspondía al 68% del total de escuelas primarias fiscales), estas atendían solo al 48% del total de estudiantes matriculados (Comisión Central del Censo, 1907). A pesar de la acelerada expansión del sistema escolar registrada en las últimas décadas del siglo XIX, los beneficios de la instrucción pública impactaban escasa y limitadamente en los pueblos y campos profundos, donde solo tres de cada diez habitantes sabían leer y escribir. Durante esta época, educacionistas, profesores y políticos discutían la aprobación de una ley que

estableciera la obligatoriedad de la educación primaria. Esta finalmente se aprobó en agosto de 1920, luego de veinte años de debate.

No ha sido posible establecer si Martínez se graduó de maestro en la Escuela Normal José Abelardo Núñez o si cursó estudios en alguna escuela normal ubicada en provincia. Lo que sí sabemos es que, a partir de la década del veinte, desempeñó diversos cargos docentes y administrativos en el sistema de educación pública, y llegó a ocupar el cargo de jefe subrogante de la Dirección General de Educación Primaria (Moll, 1942). Estos progresivos ascensos en la jerarquía burocrática ocurrieron en una coyuntura importante para la educación chilena: los procesos de reforma y contrarreforma educacional impulsados durante la dictadura del militar Carlos Ibáñez del Campo (1927-1931) (Núñez, 1978).

Inspirados en el movimiento pedagógico europeo-norteamericano de la Escuela Nueva, estos procesos reformistas tuvieron como principal propósito impulsar una educación que favoreciera el desarrollo integral de las y los estudiantes. Esto implicaba, necesariamente, renovar los métodos de enseñanza que eran aplicados en las escuelas chilenas. En una primera etapa (1927-1928), el diseño e implementación de la reforma fue encomendada a líderes gremiales quienes, desde su rol como dirigentes de la Asociación General de Profesores (AGP), promovieron desde mediados de la década un proyecto de transformación estructural de la educación. Este incluía, entre otras medidas, descentralizar la administración del sistema educativo, promover la participación en la toma de decisiones y reemplazar el sistema de formación de profesores existente (compuesto por escuelas normales, para titular maestros de educación primaria e institutos pedagógicos, con el fin de formar profesores de educación secundaria) por escuelas de pedagogía (Pérez Navarro, 2020b).

En este marco de reorganización general del sistema de educación primaria, en marzo de 1928 se nombró a las directoras y los directores de las escuelas primarias de la provincia de Santiago. Martínez fue ratificado por un segundo período como director de la

Escuela de Primera Clase N.º 14, la cual pertenecía administrativamente al departamento de Santiago (*La Nación*, 1928: 16). Sin embargo, la compleja puesta en marcha de este proceso de reorganización administrativa (junto con la resistencia de parte del profesorado a aplicar nuevas prácticas pedagógicas y del Ministerio de Hacienda a destinar los recursos fiscales necesarios para implementar la reforma) levantó la oposición del sector más conservador de la dictadura ibañista (Núñez, 1978). En septiembre de 1929, la reforma educativa fue suspendida, y fueron derogados todos los decretos que establecían la transformación integral del sistema educativo; además de exiliados, perseguidos y exonerados gran parte de los docentes que lideraron el proceso reformista. Se inició así la contrarreforma educacional (1928-1931).

Si bien la contrarreforma revirtió los cambios relacionados con la reorganización administrativa del sistema —como, por ejemplo, la reestructuración del Ministerio de Educación Pública o de las instituciones formadoras de profesores—, el conjunto de acciones implementadas a partir de 1928 mantuvo como base los fundamentos del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. Específicamente, desde finales de 1928, la dictadura impulsó la pedagogía experimental, de la mano de la creación de diversas escuelas en las que se ensayaron planes de renovación pedagógica (Pérez Navarro, 2020a). En este contexto, en marzo de 1929, Martínez fue nombrado inspector local del V Sector Escolar de Santiago (*La Nación*, 1929: 15). A modo de celebración por su promoción en la jerarquía ministerial, la noche del 17 de marzo

en el restaurant Martini se realizó a manifestación que algunos profesores y padres de familia ofrecían a don Manuel Martínez M., ascendido recientemente a inspector escolar. La manifestación se desarrolló dentro de un ambiente de franca camaradería, haciendo todos derroche de buen humor. Leyó el discurso de ofrecimiento el señor Pedro 2do. Baeza, contestando el señor Martínez con una elocuente improvisación. Ambos fueron muy aplaudidos (*La Nación*, 1929: 15).

Esta designación le entregó a Martínez la responsabilidad de orientar y uniformar las prácticas pedagógicas de las escuelas que formaban parte de la zona asignada, además de cumplir con otras actividades de carácter administrativo. Para documentar esta experiencia, a finales de 1930 publicó el libro *Cómo educa la Nueva Escuela chilena. Breve reseña del trabajo efectuado en las escuelas del V Sector Escolar de Santiago, del objeto e importancia de las actividades que puede desarrollar la escuela y del modo como deben organizarse y atenderse*. En este texto, el inspector presenta

algunos de los trabajos efectuados en las escuelas del Sector, bajo el imperio de los nuevos rumbos de la educación; se indican el objeto y la importancia de muchas de las más importantes actividades que debe desarrollar la escuela nueva, junto con dar a conocer el modo como deben organizarse, atenderse y ampliarse (Martínez, 1930: 9).

En el libro se describen diversas actividades de cultura artística desarrolladas en las escuelas del sector —como academias de dibujo y pintura, orfeones infantiles, ligas de ornato, academias de danzas y rondas—; además, se brinda información sobre actividades de cultura intelectual, como la organización de bibliotecas infantiles; obras de asistencia escolar, como ligas de higienización y aseo, peluquería, beneficencia, clínicas dentales, desayuno; actividades de cultura física; actividades de alfabetización, y actividades sociales y de perfeccionamiento profesional del profesorado. Adicionalmente, algunas páginas del libro relatan la experiencia de diversos establecimientos educacionales en la puesta en práctica de actividades de carácter agrícola. De acuerdo con lo señalado por Martínez (1930: 65), “la agricultura tiene un gran campo de acción en la educación moderna [..., ya que] este ramo llena muchas exigencias de las nuevas tendencias educacionales: las tendencias sociales, estéticas, morales e intelectuales”. Si bien la gran mayoría de las escuelas del sector eran urbanas, en estas se impulsó con fuerza la organización de clubes avícolas y agrícolas, huertos y jardines escolares, gallineros, palomares y conejeras.

La contrarreforma se orientó a transformar la educación primaria rural, impulsando una pedagogía pertinente con las necesidades y demandas de los sectores rurales (Pérez Navarro, 2020b). En términos institucionales, este proceso incluyó la creación de las primeras escuelas normales rurales en noviembre de 1929, la promulgación de disposiciones especiales para el funcionamiento administrativo y pedagógico de las escuelas primarias en zonas rurales en 1930, y la fundación de la Sección de Educación Rural en el Ministerio de Educación Pública en 1932.

En este proceso de reforma de la educación primaria rural, Martínez jugó un rol destacado. En julio de 1932 fue designado jefe de la recién creada Sección de Educación Rural, puesto que ocupó por diez años<sup>1</sup>. De acuerdo con lo señalado en el Decreto Ley N.º 352, dicha sección era el organismo técnico encargado de “encauzar la educación rural hacia nuevas tendencias”, “cambiar los viejos moldes de la escuela campesina”, “fomentar en los educandos el sentimiento de amor hacia el terruño”, transformar “la escuela rural alfabetizadora” en “escuela civilizadora” y “desarrollar un plan de especialización del profesorado rural”, entre otras. Martínez, en su rol de jefe de tal sección, además de tener “a su cargo la orientación y control del servicio”, atendería

a la confección de programas especializados, al estudio de la creación y reglamentación de escuelas granjas, fronterizas y de concentración, a la formación de grupos rurales para la socialización del trabajo y a la organización del Museo Escolar Rural (Ministerio de Educación Pública, 1932: 1).

Desde esta posición, una de las labores más relevantes que desempeñó Martínez fue la organización de las escuelas granjas. La finalidad de este tipo de establecimientos, definidos por la normativa como aquellas escuelas que contaban con terrenos que superaban las cinco hectáreas (Ministerio de Educación Pública, 1930), fue proporcionar

---

<sup>1</sup> La estabilidad funcionaria de Martínez —incluso en contextos sumamente complejos y turbulentos— sugiere pensar que no militó en ningún partido político.

a los estudiantes “la técnica agrícola necesaria para cultivar la tierra y para atender las pequeñas industrias, con cuyo objeto se hace en ellas demostraciones prácticas y se usan y difunden procedimientos modernos de trabajo” (Martínez, 1936b: 6).

Las seis primeras escuelas granjas comenzaron a funcionar durante el segundo semestre de 1934, en diversas zonas del país. Fueron organizadas “sobre la base de escuelas rurales existentes, a las cuales se le agrega internado y cursos superiores en los cuales se desarrollan programas de actividades agrícolas e industrias derivadas” (*La Nación*, 1934: 8). Dado que eran escuelas primarias rurales reconvertidas en escuelas granjas, a ellas solo podían acceder postulantes egresados de “tercer año primario cursado, salud compatible con las actividades agrícolas y certificado de buena conducta” (*La Nación*, 1934: 8). Las escuelas granjas poseían cierta autonomía en términos curriculares, para así ofrecer oportunidades de aprendizaje contextualizado y pertinente al entorno rural. Sus planes de estudio incluían —además de las asignaturas que eran enseñadas en las escuelas urbanas— actividades agropecuarias como horticultura y chacarería, arboricultura, cultivos generales, jardinería, lechería, apicultura, entre otras (Martínez, 1938: 21-23). Se esperaba que, en un plazo no superior a tres o cuatro años, las escuelas granjas produjesen lo suficiente como para satisfacer sus principales necesidades, “a fin de que no constituyan una carga para el Erario Nacional” (Martínez, 1936b: 6).

Como señaló el mismo Manuel Martínez en un artículo publicado en la *Revista Agrícola* —editada por la Sección de Educación Rural, con el “objeto de difundir entre los maestros rurales los conocimientos agrícolas indispensables para la enseñanza” (Martínez, 1936a: 1)—, el caso de la Escuela Granja de Diaguitas evidenciaba el positivo impacto de la implementación de esta política:

Los habitantes del pueblo y muchos de la región están realmente vinculados con la Escuela. La estación del ferrocarril cuenta con agua potable cedida por el establecimiento y al Retén de Carabineros se le

proporciona casa, luz, agua, teléfono y talaje para dos animales. Ha propagado entre los vecinos y agricultores las razas de animales de que dispone, tales como cerdos Duroc, gallinas Leghorn y Rhode Island, cabras angoras y anglo, conejos finos y otros. Este plantel educacional llena las finalidades que el Supremo Gobierno tuvo presente al fundar las Escuelas Granjas en todo el país porque el desarrollo de sus labores está contribuyendo a que el campesinado se encariñe con el suelo y lo explote económica y racionalmente (Martínez, 1937: 4).

Las escuelas granjas constituyeron la “obra predilecta” de Martínez (Moll, 1942: 4). Sin embargo, si bien las escuelas granjas fueron fuertemente demandadas por las comunidades, estas aumentaron lentamente en términos cuantitativos durante las dos décadas siguientes. A mediados de la década del cincuenta solo funcionaban dieciocho escuelas granjas, las cuales atendían a 1.262 estudiantes (Cámara de Diputados, 1954: 1733).

En mayo de 1942, y con más de treinta años de carrera ininterrumpida en el servicio público, Martínez se jubiló. A modo de despedida, sus compañeros de la *Revista de Educación Rural* le dedicaron las siguientes palabras:

El señor Martínez se retiró del servicio silenciosamente. Formuló un voto sincero por el progreso de la educación rural y estrechó la mano de sus amigos y compañeros de trabajo. Nuestra revista desea un largo y tranquilo descanso a su fundador y exdirector (Moll, 1942: 4).

Unos años más tarde, a causa de diabetes e infección urinaria, Martínez murió el 8 de enero de 1947, a la edad de 58 años (Dirección General del Registro Civil Nacional, 1947). Fue sepultado en el Cementerio General.

Al momento de su muerte, aproximadamente un 40% de la población del país habitaba en zonas rurales (Servicio Nacional de Estadísticas y Censos, 1952). De este total, el 40% de los adultos y el 48% de niñas y niños en edad escolar eran analfabetos. Es decir, el analfabetismo de la población rural disminuyó poco más de diez puntos porcentuales en casi cinco décadas. Complementariamente, diversos



testimonios dan cuenta de una escuela primaria rural “insuficiente, desvitalizada y pobre” (Colonia Pedro Aguirre Cerda, 1948: 6). Estos datos muestran que, a pesar de los incesantes esfuerzos realizados por docentes como Martínez, a mediados del siglo XX, el mejoramiento de las condiciones de la educación primaria rural continuaba siendo una tarea pendiente.

## Bibliografía

Colonia Pedro Aguirre Cerda (1948). *Escuela Granja Femenina* (Santiago: Casa Hogar San Pancracio).

Cámara de Diputados (1954). *Acta de la sesión del día 27 de julio de 1954* (Santiago: Cámara de Diputados).

Comisión Central del Censo (1907). *Memoria presentada al Supremo Gobierno por la Comisión Central del Censo* (Santiago: Universo).

Dirección General del Registro Civil Nacional (1947). “Pase de sepultación” en *Dirección General del Registro Civil Nacional* (Santiago) 9 de enero.

*La Nación* (1929). “Manifestación al Inspector Escolar Señor Martínez” en *La Nación* (Santiago) 18 de marzo.

*La Nación* (1928). “Se nombró a todos los directores de las escuelas primarias de la provincia de Santiago” en *La Nación* (Santiago) 22 de marzo.

*La Nación* (1934). “Las 6 primeras escuelas granjas con internado que comenzarán a funcionar en forma de tales” en *La Nación* (Santiago) 26 de septiembre.

Martínez, M. (1930). *Cómo educa la Nueva Escuela Chilena. Breve reseña del trabajo efectuado en las escuelas del v Sector Escolar de Santiago, del objeto e importancia de las actividades que puede desarrollar la Escuela y del modo como deben organizarse y atenderse* (Santiago: Silva).

Martínez, M. (1936a). “Nuestra revista” en *Revista Agrícola* (Santiago) Vol. 1.

Martínez, M. (1936b). “Las escuelas granjas en Chile” en *Revista Agrícola* (Santiago) Vol. 1.

Martínez, M. (1937). “Escuela granja de Diaguítas” en *Revista Agrícola* (Santiago) Vol. 10.

Martínez, M. (1938). “Las escuelas granjas en Chile” en *Revista Agrícola* (Santiago) Vols. 23-24.

Ministerio de Educación Pública (1930). Decreto Supremo N.º 3143. Reglamento General de las Escuelas Primarias. Disposiciones complementarias especiales para las Escuelas Rurales. La Dirección, 7 de junio.

Ministerio de Educación Pública (1932). “Decreto Ley N.º 352. Crea la Sección de Educación Rural y suprime cargo de Inspector de Enseñanza Rural” en Donoso, R. *Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública* (Santiago: Talleres de Imprenta de la Dirección General de Prisiones).

Moll, L. (1942). “Don Manuel Martínez Mansilla” en *Revista de Educación Rural* N.º 55.

Núñez, I. (1978). *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931* (Santiago: Serec).

Pérez Navarro, C. (2018). “La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado”: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970) (Santiago: Subdirección de Investigación/Servicio Nacional del Patrimonio Cultural).

Pérez Navarro, C. (2020a). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)* (Santiago: Subdirección de Investigación/Servicio Nacional del Patrimonio Cultural).

Pérez Navarro, C. (2020b). “Educación rural: cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural” en Falabella, A. y García-Huidobro, J. E. *A 100 años de la Ley de Educación*

*Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado).

Servicio Nacional de Estadísticas y Censos (1952). *XII Censo General de Población i de Vivienda* (Santiago: Servicio Nacional de Estadísticas y Censos).

## La “escuela-imprenta”

El magisterio cotidiano de Otto Niemann  
en Uruguay (1924-1942)

*Gerardo Garay Montaner*

En una secuencia de la película de Jean-Luc Godard *Vivre sa vie* (1962), Brice Parain, que interpreta el papel de “filósofo”, hace un comentario en el que opone la *vida cotidiana* a la *vida guiada por el pensamiento*; esa vida *pensada* es la que domina, a su vez, la vida “superior”. Esta jerarquización es una creencia muy arraigada en nuestra mentalidad y constituye una convicción fundante de la cultura occidental. Aquí lo cotidiano se identifica con *rutina*, también es sinónimo de *día laboral* y ámbito de los sucesos de las vivencias *comunes* que conforman, a través de las interacciones humanas, el contacto con el ambiente material y cultural, el sostenimiento y la reproducción de la vida, etc. Lo opuesto corresponde a los “grandes sucesos” narrados por la historiografía tradicional y que tanto seducen a los intelectuales; grandes acontecimientos que se producen justo ahí donde la vida cotidiana se interrumpe, cuando logramos salir del círculo fatal de las eternas repeticiones y producir algo *nuevo*. Prestar atención a los asuntos básicos que mueven los acontecimientos cotidianos sería dedicarse a revolver los desperdicios, los residuos de la historia; es ese momento desolador que asalta a los pobres bufones al término de su representación, cuando regresan al carronato, borran la

sonrisa de su rostro, dejan a un lado las lentejuelas y se sumergen de regreso en la *opacidad* de la vida cotidiana.

Pero ¿qué sucedería si insistiéramos en iluminar esa opacidad?, ¿si, en lugar de narrar y acumular anécdotas y detalles, intentáramos leer entre líneas, buscando esa pluralidad de sentidos y simbolismos que conectan las acciones y las palabras; ese hilo que, como el de Ariadna, nos guiara entre los muros de los laberintos cotidianos?

Tal vez una inquietud de este tipo fue royendo las entrañas de Otto Niemann (1888-1958), un joven tipógrafo escapado de Buenos Aires por convicciones pacifistas, seducido por los ideales anarquistas de sus compañeros de oficio, convencido de que, a través de la educación, la sociedad podría verdaderamente “redimirse”.

Tendríamos que ubicarnos mentalmente en las dos primeras décadas del siglo XX; la imprenta, sus linotipos, las cajas de letras metálicas y la prensa “Minerva” —curiosamente era el nombre que identificaba a la máquina empleada en la tipografía hasta que aparecieron las primeras prensas cilíndricas a mediados de siglo—. Todo esto representaba la transformación de la inteligencia colectiva, el saber humano propagado; así lo percibió inteligentemente Lord Acton: por un lado, generó un movimiento horizontal, es decir, la posibilidad de extender de un modo mucho más eficaz los libros y folletos a un número infinitamente mayor de personas que los viejos ejemplares copiados a mano; pero también un movimiento vertical: las generaciones futuras podrían disfrutar del legado precedente en un ejercicio de acumulación constante en el que ya no se perdería una sola idea. No en vano el nombre se identificaba con la deidad romana, diosa de la sabiduría, al mismo tiempo que de las artes y la estrategia militar, y protectora de los artesanos.

Lejos de apagarse los entusiasmos provenientes del Renacimiento y sus efectos demoledores, canalizados en las revueltas populares del hambre y excluidos de la tierra, la imprenta siguió viéndose representada como símbolo de una nueva época de emancipación. Esta mística de la cultura y del progreso fue compartida por los grupos obreros revolucionarios europeos desde el siglo XIX; obstinación del esfuerzo y

amor a la cultura que los llevaría, más allá de comprender la “ciencia de su desgracia” —según la expresión de Fernand Pelloutier—, a un saber que restituiría la dignidad perdida tanto a explotadores como a explotados, como lo sintetiza ese hermoso fragmento de Jacques Rancière en *La noche de los proletarios*: “Para que el proletario se dirija contra ‘lo que se apresta a devorarlo’, no es el conocimiento de la explotación lo que le falta, es un conocimiento de sí que le revele que es un ser que está destinado a algo distinto que la explotación” (Rancière, 2010: 48). Los tipógrafos en el Río de la Plata representaban de manera sobresaliente ese ideal en el cambio de siglo.

Los sucesos que llevaron a Otto Niemann, desde el activismo anarquista, a estudiar magisterio y participar desde “dentro” en el sistema estatal de enseñanza son un proceso que no puedo relatar aquí; quisiera centrarme en la actitud del joven maestro al asumir la dirección de la Escuela Experimental de Progreso, pequeña localidad rural en el departamento de Canelones, Uruguay. Una actitud obstinada, en un contexto con severas carencias de cultura letrada y en un ámbito regido por el autoritarismo cívico y religioso. Los asuntos cotidianos tenían su importancia, por eso, escribió en el burocrático cuaderno de “labores diarias” casi 2.000 páginas en el período 1929-1942, mostrando la importancia que para el desarrollo de la cultura tienen las prácticas de escritura y señalando también que los asuntos políticos poseen filamentos finísimos, urdidos en la trama de los telares cotidianos.

La comunidad educativa producía sus textos; la escuela contaba con una impresora Minerva, a pedal, fruto de las insistentes gestiones de su director; se enseñaba tipografía a los niños que quisieran. Consta que hubo egresados de la escuela que ganaron su sustento el resto de sus días, al ejercer este oficio; entre ellos, Febo Niemann, hijo del director. Se imprimieron tres tipos de publicaciones periódicas: *Caracolitos*, denominado más tarde *El Hornero*, fue la revista de los alumnos de la escuela; su primer número es del 7 de diciembre de 1931 (“Sale cuando puede... y si llueve”). La segunda época comenzó en junio de 1935. En la edición número 11 del 7 de julio de 1934,

se anunció que los niños Rialdo Fogolín, Rafael Legnani y Antonio Acevedo fueron los tipógrafos responsables y se aclaraba: “Fuera del horario escolar”. Para el mes siguiente, el suelto había sido confeccionado por dos estudiantes, pero “esta vez, absolutamente solos” (Escuela N.º 11, 14 de agosto de 1934)<sup>1</sup>.

*La Colmena*, por otra parte, fue un periódico reservado para “cuestiones escolares y doctrinarias dentro de nuestro plan”. Por último, *Acción Cultural*, un folleto que tuvo por objeto informar sobre todas las actividades culturales y de “protección de la infancia” que se realizaban en la localidad, era el órgano informativo de la Comisión de Fomento Escolar, Comisión Escolar de Señoras, Asociación de Ex-Alumnos, Cruz Roja de la Juventud y Comisión de Fomento Vial. Se distribuía gratuitamente y las primeras ediciones alcanzaron los trescientos ejemplares. El primer número apareció en septiembre de 1931 y se proponía contribuir a la “elevación cultural del pueblo”.

Las frases que adornaban sus contornos son indicativas del mundo de representaciones que obsesionó a Niemann; entre ellas, “Sin trabajo no hay vida”, “Si quiere contribuir al progreso debe estudiar para renovar ideas y acciones”, “No pierda la ocasión de instruirse cuando ella se le presenta: es su deber”, “Un día perdido no se recupera jamás” y “Un ignorante no podrá reformarse nunca”. En un editorial de 1932 afirmó que “el estado de desequilibrio social en que actualmente se vive se debe, sobre todo, a la ignorancia” y que “trabajar por elevar la cultura del pueblo es tener fe en el porvenir”.

Las consignas, a modo de aforismos, fueron una estrategia utilizada con frecuencia. Todas las semanas, escrito con tiza en un pizarrón orientado hacia la estación de tren, en la que se reunían diariamente decenas de personas, Niemann escribió con letras grandes inscripciones de este tipo: “Grave problema social: la explotación del

---

<sup>1</sup> El paginado del *Libro Diario* de la Escuela N.º 11 de Progreso (actual Escuela N.º 204) es omitido debido a que el período de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerado desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades.

niño; el niño analfabeto” (Escuela N.º 11, 25 de septiembre de 1933); “La cultura encarrila por la razón; la ignorancia conduce por la violencia” (Escuela N.º 11, 2 de noviembre de 1933). En ocasión de la visita al Uruguay del Zeppelin, en 1929, escribió: “Como el Zeppelin, las ideas de fraternidad darán la vuelta al mundo”.

Para que los niños y las niñas produjeran sus textos y tuvieran su voz, era necesario vencer la timidez y el temor de adentrarse en una cultura que se percibía lejana y ajena; como si los usos de esos *misterios*, manipulados por manos impropias, desataran las peores desgracias conjuradas por insolentes aprendices de brujo.

Entre la enorme batería de ejercicios para fomentar la expresión corporal y oral, retomo estos ejemplos que buscaron fortalecer la lectura y la escritura: se traían recortes de periódicos y revistas y se las pegaban en una cartelera; generalmente, los estudiantes debían elaborar informes sobre diferentes temáticas de la realidad nacional e internacional. Estos ejercicios mostraban a los estudiantes que “cada uno podía instruirse sólo” (Rosello, 2007: 26).

Con ocasión del fallecimiento del expresidente José Batlle y Ordóñez, aprovechó la “oportunidad” para leerles a los alumnos de quinto año los comentarios de los periódicos *El País* y *El Día* —antagónicos desde todo punto de vista—. La contraposición no fue inocente, Niemann destacó

la serenidad y la altura con que ambos órganos periodísticos comentaron el hecho necrológico. A la vez hicimos lenguaje con palabras y frases. Hice un ligero recorrido por nuestra historia desde la iniciación de nuestra independencia hasta nuestros días, hablando de presidentes, revoluciones y constitución; y de los dos períodos en que está dividida la historia de la independencia: desde 1830 a 1904, período de las guerras civiles; de 1905 hasta la fecha, período de paz. Exhorté a los alumnos a investigar y razonar las ideas y las obras de los hombres, desapasionadamente, porque en todos los casos hay ideas generosas que impulsan, en mayor o menor grado. Estudiar las ideas ajenas no quiere decir aceptarlas y estancarse, sino igualarlas y superarlas (Escuela N.º 11, 21 de octubre de 1929).



En junio de 1935, el presidente *de facto* Gabriel Terra fue víctima de un atentado en la sede del Hipódromo de Maroñas; la prensa se despachó largamente. Niemann se alegró de que la acción no tuviera el resultado esperado: “Felizmente, la herida recibida ha sido leve” (Escuela N.º 11, 2 de junio de 1935). Al mismo tiempo, se lamentó de que fueran clausurados tres periódicos de la oposición, “no conociéndose las causas que exigieron tal medida” (Escuela N.º 11, 3 de junio de 1935). Inmediatamente exhortó a los estudiantes a escribir para *El Hornero* redacciones que reflexionaran sobre el hecho; antes, preparó el clima reuniéndolos y hablándoles de este modo: “Todo crimen debe ser repudiado por toda persona de cultura; nadie tiene derecho de disponer de la vida ajena; la violencia es utilizada sólo por los incapaces y por los que perdieron la confianza en sus propias ideas” (Escuela N.º 11, 8 de junio de 1935).

En otra oportunidad colocó un buzón en el patio de la escuela, “en el que podrán echar toda la correspondencia que quieran dirigirme”, las cartas debían estar bajo sobre y podían ser firmadas o simplemente utilizar seudónimos (Escuela N.º 11, 7 de julio de 1931); lo importante era participar, opinando, sobre el rumbo que la escuela iba adquiriendo.

Después de catorce años de actuación en la Escuela de Progreso, declaró con orgullo en un acto de fin de año:

Observando las actividades y orientaciones de los que fueron mis alumnos, puedo decir con satisfacción que mi actuación personal y docente ha contribuido poderosamente en la formación de conciencias libres, aptas, en la mayor edad para el estudio, el razonamiento y para adoptar, sin la conciencia trabada por dogmas, ideas buenas entre las mejores (Escuela N.º 11, 18 de diciembre 1938).

Estas diferentes maneras de *vivir* lo educativo muestran una trama compleja que dispuso de espacios y tiempos, aprendizaje de oficios, enseñanza de tareas agrícolas y labores domésticas, prácticas de estudio y producción cultural, que tendieron a consagrar la actividad y el trabajo como elementos inexcusables desde los que concibieron su existencia: en movimiento, sin dogmas, con una actitud

hacia la cultura en clave de aprendizaje permanente. Revolución de la “cultura del trabajo” y de la “cultura erudita”, usualmente reservada a quienes se dedicarían a las “letras”, a las “leyes” o a las ciencias. La escuela fue ese lugar que alimentó deseos constantes de “saber hacer” y de saber sin más, porque para Niemann y sus colegas no había contradicción: las dos eran manifestaciones de un mismo hecho; gestos cotidianos, basados en solidarios vínculos interpersonales y un proyecto comprometido con su entorno geográfico; esa fue su fuerza histórica.

## Bibliografía

Escuela N.º 11 (1924-1942). *Libro Diario* (Progreso: s. e.).

Garay Montaner, G. (2017a). “La discusión en torno a la implementación de la Escuela Integral en el marco de la propaganda racionalista en Montevideo, 1911-1916” en *Revista Latino-Americana de História* (São Leopoldo) Vol. 6, N° 17. En <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/about>>.

Garay Montaner, G. (2017b). “Anarquistas y racionalistas en el marco de la ‘Liga Popular para la educación racional de la Infancia’. Montevideo, 1911-1916” en *Avances del Cesor* (Rosario) Vol. 14, N° 17. En <<http://www.ishir-conicet.gov.ar/avances.php>>.

Garay Montaner, G. (2019). “Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958)” en *Revista Brasileira de História da Educação* (Maringá) Vol. 19.

Garay Montaner, G. (2021) *La Ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana. La labor de Otto Niemann en la Escuela Experimental de Progreso* (Colonia Valdense: s. e). En <<https://www.academia.edu/search?q=la%20ilustraci%C3%B3n%20perdida>>.

Niemann, A. (1983). *Otto Niemann, un maestro sin fronteras: la educación democrática en el Uruguay. Su significación en la primera mitad de este siglo* (México DF: Penélope).

Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero* (Buenos Aires: Tinta Limón).

Rosello, C. (2007). *Otto Niemann, maestro de maestros* (La Paz: s. e.).

# Silio R. Escalante, profesor rural e itinerante en el México del siglo XX<sup>1</sup>

*Carlos Escalante Fernández*

En el siglo XIX en México, cada entidad federativa tenía su propio sistema educativo y, en consecuencia, reglas propias para la incorporación laboral de preceptores y preceptoras, lo que hizo muy difícil que los enseñantes pudiesen cambiar de entidad en busca de mejoras profesionales y salariales. Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se abrió un panorama diferente. En los primeros años de su funcionamiento, la SEP comisionaba a sus mejores cuadros como inspectores escolares a lo largo del territorio nacional. La historiografía mexicana ha dado poca importancia

---

<sup>1</sup> La hechura de este texto ha resultado un desafío, dado que se trata de mi abuelo paterno a quien, se puede decir, no conocí, pues murió cuando yo tenía poco más de 2 años de edad. El trabajo, en consecuencia, combina los recuerdos familiares (y la admiración que siento a través de estos) con los gajes del oficio de historiar. Para facilitar la labor he seguido el criterio cronológico de la vida de este profesor. Y he tratado de destacar dos de sus pasiones: el magisterio y el béisbol. El resultado constituye una vía diferente, pero igualmente válida, de acercarse a la vida de un profesor, como lo muestran los trabajos de este libro.

Este texto resultó beneficiado, en una primera versión, de los comentarios valiosos de mis colegas del seminario de historia contemporánea de mi institución: Milada Bazant, Carmen Salinas Sandoval, Margarita Vasquez Montañón y Sebastián Rivera Mir, así como de José Bustamante Vismara, a quienes agradezco sus críticas y sugerencias. Igualmente agradezco a los coordinadores del libro por la invitación a participar en este valioso emprendimiento colectivo.

analítica a este fenómeno y casi no ha reparado en la movilidad geográfica experimentada por muchos profesoras y profesores de “banquillo”. Este ensayo proporciona pistas de uno de esos profesores, Silio R. Escalante, que en su vida profesional ejerció el magisterio y las actividades relacionadas con la educación en varias entidades de la República.

Hijo de José Gabriel Escalante (labrador) y de María Refugio Valdéz, Silio Rodolfo Escalante Valdéz nació el 5 de abril de 1893 en Uayma, población cercana a Valladolid, Yucatán<sup>2</sup>. En Yucatán, la presencia de indígenas era visible y formaba parte de la cultura de las clases medias y bajas. Por tanto, hablantes de español aprendían maya, además de que el castellano “yucateco” estaba enriquecido por numerosos vocablos mayas. Así que Silio aprendió el maya.

Estudió en la Escuela Normal de Yucatán y en 1914 vivía en Mérida, en la calle 63. La Escuela Normal era dirigida por el profesor Rodolfo Menéndez de la Peña, en el lapso en el que el joven Silio estudió en esa institución. Ya trabajando como profesor, a los 22 años, el 16 de agosto de 1915 se casó con Amparo Rodríguez Méndez en Mérida. En ese momento gobernaba Yucatán el general Salvador Alvarado, quien impulsaba diversas reformas en la entidad. En materia educativa, en su gobierno se fundaron cerca de 1.000 escuelas en las zonas rurales y la Ley de Educación sostenía el carácter laico de la enseñanza.

De Mérida, el profesor Escalante se trasladó al entonces territorio de Quintana Roo, al oriente de la península yucateca. En 1922 fungía como director general de Educación Pública en Payo Obispo, capital del territorio. Esta tenía 1.773 habitantes en 1921 y constaba de solo cinco vialidades. La Dirección de Educación era una pequeña oficina, compuesta por el profesor Escalante; Armando Cárdenas, secretario general; Miguel Cordero, oficial archivero, y Luis Coral, mozo de oficio (Ramos, 1997: 163). Las condiciones de insalubridad, la resistencia

---

<sup>2</sup> A lo largo de su vida, el profesor Escalante, siempre en sus cartas y oficios, así como en sus nombramientos, solía identificarse como Silio R. Escalante.

de mayas —por generaciones desconfiados del Gobierno, luego de la llamada guerra de Castas del siglo XIX— y los escasos asentamientos en torno al río Hondo hicieron muy difícil la escolarización en el territorio. Pero los esfuerzos emprendidos por esa dirección educativa sentaron las bases para la expansión experimentada a principios de los años treinta.

De la península yucateca, el profesor Escalante se trasladó a la Ciudad de México, en la que estuvo por breve tiempo: un viaje costoso para el profesor, pues tuvo que ir de Mérida al cercano Puerto Progreso y allí aguardar el anuncio de la salida de un barco que lo trasladase a Veracruz; espera que podía durar varios días, por lo que, por las noches, tenía que volverse a Mérida. El trayecto marítimo ocupaba otros días más. Una vez en Veracruz, viajaba a la Ciudad de México en tren. Todo este trayecto debió ser complicado y difícil, pues tuvo que viajar con su esposa Amparo y sus tres pequeños hijos (Julio, Marco Antonio y José Gabriel)<sup>3</sup>. Posteriormente, la SEP lo envió a Sonora, al norte del país. Estos traslados le permitieron ampliar la mirada sobre un país en efervescencia social tras el conflicto armado de la revolución, de manera que las dificultades económicas se compensaban con estos aprendizajes nuevos.

En Sonora fue director en escuelas primarias. Después de ser director de Educación en Quintana Roo, volver a trabajar en escuelas primarias constituyó un descenso en su trayectoria profesional; pero le permitió, “con gallardía y lealtad, a pesar de los puestos que había ocupado”, tener contacto con niñas y niños (Saucedo, 1960). En Guaymas nació su hijo Iván Rodolfo. Al maestro Silio le gustó el trazo urbano de Ciudad Obregón que debió contrastar con el de Payo Obispo. De su labor en tierras sonorenses, solía contar a sus hijos que hacía ver a padres de familia y encargados de la educación que las escuelas debían edificarse de manera que el sol entrara a las aulas de lado

---

<sup>3</sup> Carlos Alberto, el menor de sus hijos varones, suele contar detalles de ese viaje que él, a su vez, escuchaba del profesor Silio y de sus hermanos Marco y José. En su apreciación, el traslado lo hizo porque era seguidor del general Álvaro Obregón.

izquierdo, para que niñas y niños al escribir no se hiciesen sombra; consejo que fue aprendido en su formación normalista en Yucatán y que constituía un precepto higiénico proveniente de los últimos años del siglo XIX. Hablante de maya y sensible a este pueblo, cabe la pregunta de si en Sonora aprendió algunas palabras de yaqui.

Según uno de sus compañeros de trabajo —el profesor Alfredo Saucedo Escalera—, “el notable trabajo realizado en Sonora hizo que las autoridades educativas lo nombraran Director de la Escuela Normal de California” en La Paz, Baja California Sur. En la dirección de la normal, “su brillante labor lo llevó de inmediato a la Dirección General de esa entidad” (Saucedo, 1960). En La Paz formó un equipo de béisbol. Era *pitcher*, pero una lesión en el brazo lo hizo cambiar de posición. Por vez primera en su vida tuvo auto propio.

De regreso al centro del país trabajó en escuelas rurales de Cuautla, Morelos y posteriormente se asentó en la Ciudad de México a inicios de la década del treinta. En 1932 nació su hijo Carlos Alberto en la Ciudad de México. A los pocos años del nacimiento de este hijo, el profesor Escalante tuvo la pena de enviudar. Vivía en ese entonces en la calle de Carrillo Puerto, frente a las instalaciones del Colegio Militar. Años después se casó con la profesora Amparo Ballesteros, con quien procreó dos hijas: Silvia y Patricia. La profesora Ballesteros tenía tres hijos, así que la familia creció y las dificultades económicas se hicieron evidentes por lo exiguo de las percepciones económicas que caracterizaban al magisterio de esa época.

En la Ciudad de México desplegó una variedad de actividades educativas. Adhirió a la educación socialista del gobierno del general Lázaro Cárdenas (1934-1940). Fundó escuelas secundarias nocturnas y enseñaba Español y Física. También ocupó la Oficina de Escalafón de los Maestros, desde la que “impartió justicia y ascendió a los maestros con apego a la ley, con gran sentido de justicia e imparcialidad” (Saucedo, 1961).

Nutrido entonces de su formación normalista y de las experiencias pedagógicas que vivió en las primeras décadas de su trabajo profesional (la escuela racionalista, la movilización popular de Carrillo Puerto,

la escuela rural y la escuela socialista), el profesor Silio debió quedar desconcertado con los cambios educativos que proponía Octavio Véjar Vázquez, segundo secretario de Educación en el gobierno de Ávila Camacho, a partir de su llegada en 1941 a la SEP. El secretario promovía una “escuela del amor” que intentaba dismantelar la propuesta socialista del cardenismo y que apelaba a una escuela neutra, lo contrario de las premisas en las que hasta entonces trabajaba el magisterio. ¿Cómo mantener su compromiso con la educación de las clases trabajadoras, campesinas e indígenas? Debió ser una preocupación para Escalante. La respuesta le llegó con la Campaña Nacional contra el Analfabetismo impulsada por Jaime Torres Bodet, sustituto de Véjar en la SEP.

En 1945, el lingüista Alfredo Barrera Vásquez, su paisano, le invitó a sumarse al esfuerzo de la campaña y a formar parte del trabajo desarrollado en el Instituto Nacional de Alfabetización en Lenguas Indígenas, dependiente de la SEP. El profesor Escalante fungió como pedagogo redactor de la *Cartilla maya-español*, publicada en 1946. Componían el equipo de trabajo que confeccionó esta cartilla los lingüistas Alfredo Barrera Vásquez y Moisés Romero Castillo, el etnólogo Julio de la Fuente y los asesores técnicos Rosaura Lechuga, Luis Álvarez Barret y Miguel Huerta. Ilustraron la cartilla Angelina Beloff y Gabriel Fernández Ledesma. Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública e impulsor de la campaña, rememoraba que el profesor Escalante y Angelina Beloff señalaban la importancia de incluir en las lecciones de la cartilla a Andrés Quintana Roo y a Felipe Carrillo Puerto, hombres importantes en la historia de la región yucateca, y sumarlos a la galería de héroes nacionales que debía contener en sus páginas (Torres, 2017: 293-294).

La cartilla bilingüe se publicó en enero de 1946 con un tiraje de 150.000 ejemplares, los cuales se distribuyeron en los estados de Yucatán y Campeche, y en el territorio de Quintana Roo. Resultó relevante esta actividad porque, en ese momento, había un grupo destacado de educadores y antropólogos que consideraba que era preferible la alfabetización directa en castellano para los indígenas



monolingües. La labor del instituto permitió mostrar que había otros caminos. Además de la cartilla maya, se editaron otras en tarasco, otomí y náhuatl.

Paralelamente a sus actividades de redactor y de sus clases, el profesor Escalante asistió como delegado a la Conferencia Pedagógica convocada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el propósito de estudiar la teoría de la escuela mexicana y los problemas de la legislación educativa (Meneses, 1988: 315). Resulta curioso que fuese delegado por Yucatán cuando ya tenía muchos años de no vivir en ese estado. ¿Mantenía vínculos profesionales con la educación yucateca?

En los siguientes años fungió como inspector escolar en la Ciudad de México y como “Inspector de Inspectores”. A pesar de su carga horaria docente, se daba tiempo para asistir a los juegos de béisbol en el Parque Delta. Escribió para la prensa capitalina sobre los partidos de ese deporte.

Solía decir que un alumno debía aprender “con maestro, sin maestro o a pesar del maestro” para animar a los jóvenes a estudiar con dedicación. La expresión reflejaba sus convicciones pedagógicas, pues ponía en el centro al maestro, pero sabía que había escuelas en las que faltaban los maestros, y que había compañeros que no tenían vocación. En las oficinas de la Inspección y en las diferentes escuelas a su cargo, el profesor Escalante era saludado afectuosamente y era apreciado y muy solicitado<sup>4</sup>. Como todo profesor normalista, Silio dominaba la oratoria. Expresaba sus ideas con claridad; el cuerpo erguido, la mirada atenta en el auditorio, mano firme para sostener el micrófono, de traje y corbata (ver imagen 5).

Su vocación magisterial la transmitió a sus hijos mayores Marco Antonio y José Gabriel, que estudiaron en la normal de la Ciudad de México, y a sus hijas Silvia y Patricia, quienes estudiaron en la

---

<sup>4</sup> La educadora jubilada Irma Escalante Morales, nieta de Silio, fue testigo de estas muestras cuando de niña acompañaba a su abuelo a su trabajo. Comunicación personal, mayo de 2017.

normal de educación física<sup>5</sup>. Su hijo Iván también fungió como profesor de gastronomía. Y su hijo Carlos, químico biólogo, fue profesor de química y de laboratorio en escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional por treinta años. Varios de sus nietos y nietas continuaron la tradición normalista y pedagógica. En la imagen 6 se aprecia al profesor Silio con su familia en un retrato de estudio con motivo de las bodas de oro de sus suegros. En la fotografía se encuentran sus suegros al centro, rodeados de sus hijas e hijos con sus parejas y con sus hijos. He enumerado a los integrantes de la familia Escalante Rodríguez. Me resulta imprecisa la fecha de la fotografía (entre 1936 y 1937) tomada en la capital del país, pero en esos años ya sus hijos Marco y José eran profesores en servicio.

Fuera de su actividad laboral, el profesor Escalante convivía con paisanos asentados en la capital del país. Entre algunos de ellos estaba el poeta Alfredo Aguilar Alfaro, también muy aficionado al béisbol, quien escribió la letra de la canción *Ojos tristes* que interpretaba el cantante yucateco Guty Cárdenas. Siendo Silio director de la Escuela Primaria Andrés Quintana Roo, contaba con la presencia de dos profesoras paisanas suyas.

Su actividad se vio disminuida por un accidente en el que perdió una pierna. Murió en su domicilio de la colonia Avante en la Ciudad de México el 22 de septiembre de 1960. En una nota periodística se informó que “hasta horas antes [de su muerte] se presentó a desempeñar sus labores como Inspector Escolar, puesto al que llegó por riguroso escalafón”<sup>6</sup>. Al mes de su fallecimiento, la Dirección General de Educación Primaria en el distrito federal de la Secretaría de Educación Pública autorizó que la escuela primaria de la colonia Vasco de Quiroga en la delegación Gustavo A. Madero llevase el nombre de “Maestro Silio R. Escalante”; escuela que sigue funcionando en la actualidad.

---

<sup>5</sup> Esta tradición familiar era común en la época —esto es, profesores hijos y/o nietos de padres profesores—, la cual ya no existe en la actualidad.

<sup>6</sup> “Póstumo homenaje a distinguido maestro”, recorte de nota periodística, sin datos de imprenta. Archivo personal de la familia Escalante Fernández.

A lo largo de su vida, el profesor Escalante compartió las propuestas educativas avanzadas y comprometidas con los sectores subalternos. Se formó en una escuela normal que en ese momento experimentaba cambios pedagógicos importantes y trabajó en escuelas rurales de Yucatán en los gobiernos revolucionarios de Salvador Alvarado y de Felipe Carrillo Puerto. Adhirió a la escuela socialista del cardenismo. Fundó escuelas nocturnas para hijos de trabajadores. Y se comprometió en la alfabetización de los monolingües mayas de la península de Yucatán. Trabajó en estados de la República, con historia, geografía y cultura diferentes, y se adaptó a sus contextos porque era un maestro disciplinado y leal a las decisiones de la SEP.

Si bien toda biografía es sobre un ser singular, hay rasgos generalizables que ayudan a entender el contexto del trabajo docente en los años en los que Silio Escalante ejerció el magisterio, lo que ayuda a escribir una historia de la educación con la mirada puesta en el centro de maestras y maestros, quienes han sido el sostén de la escuela pública mexicana.

Termino con las palabras que su hijo Carlos ha transmitido a sus descendientes, pues constituyen su legado familiar, que sintetiza la vida y los valores del profesor Silio R. Escalante: “De él heredamos la honestidad, la responsabilidad, la entrega al trabajo y el amor por la familia, además de la afición por el béisbol”.

*Imagen 1. Maestro Silio R. Escalante en alguna ceremonia escolar (s. f.)*



Fuente: familia Escalante.

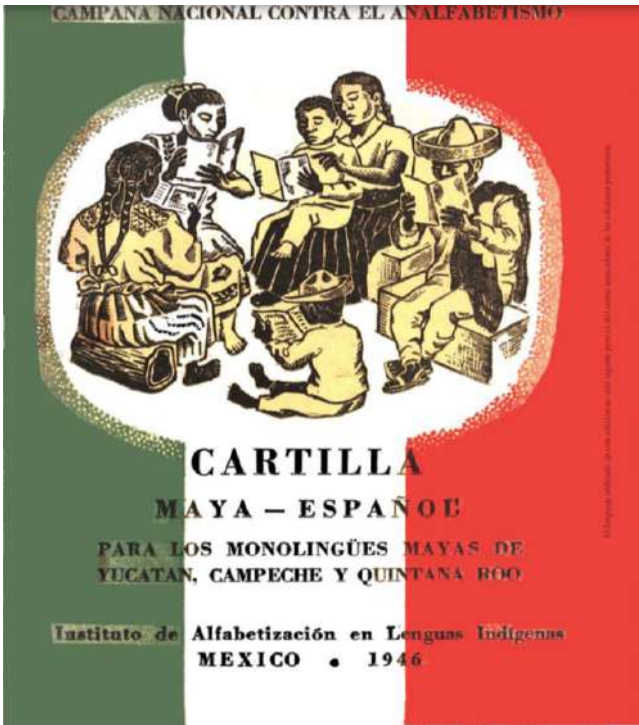
*Imagen 2. Familia Rodríguez Méndez*



1) Prof. Silio R. Escalante, Amapro, su esposa (debajo de él) y su hijo Carlos, nacido en ciudad de México (en brazos de amapro); 2) su hijo mayor Marco Antonio, nacido en Mérida, Yucatán; 3) su hijo José Gabriel, nacido en Mérida, Yucatán; 4) su hijo Iván, nacido en Guaymas, Sonora.

Fuente: familia Escalante.

*Imagen 3. Portada de Cartilla maya-español para los monolingües de Yucatán, Campeche y Quintana Roo (Castro de la Fuente, 1946)*



Fuente: repositorio de El Colegio de México (<https://repositorio.colmex.mx/concern/books/xp68kj076?locale=es>).

## Bibliografía

Castro de la Fuente, A. (1946). *Cartilla maya-español para los monolingües de Yucatán, Campeche y Quintana Roo*. Yucatán, Yucatán (México DF: Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas).

FamilySearch (s. f.). “Silio R. Escalante Valdéz and Amparo Rodríguez Méndez, 1915” en *Registro Civil, 1860-2005*. FamilySearch. En <<https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:QGZW-1CMW>>.

FamilySearch (s. f.). “Silio Rodolfo Escalante Valdez, 1893” en *Registro Civil, 1860-2005*. FamilySearch. En <<https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:QGM9-J5XY>>.

Macías, C. (coord.) (2020). *Revolución y posrevolución en Mérida, Yucatán*. (Base de datos demográfica y de empleo, 1914-1924 con directorios de la Biblioteca Yucatanense) (Mérida: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social). En <[www.historia.culturatanativa.com](http://www.historia.culturatanativa.com)>.

Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964* (México DF: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana).

Ramos Díaz, M. (1997). *La diáspora de los letrados. Educadores, poetas y clérigos en la frontera caribe de México* (Chetumal: Universidad de Quintana Roo).

Saucedo Escalera, A. (1960). *Biografía del Sr. Prof. don Silio R. Escalante* (s. l.: Mecanoscrito).

Torres Bodet, J. (2017). *Memorias I* (México DF: Fondo de Cultura Económica).



# Nair Becker y la enseñanza técnica en Brasil en el segundo tercio del siglo XX

*Flavia Obino Correa Werle*  
*Jauri dos Santos Sá*

Rio de Janeiro, aos 17 de maio de 1971

Querida Lydía

Perdoe dirigir-me assim à diretora da Escola Técnica Feminina, mas suas linhas carinhosas me fizeram tanto bem. Por telegrama hoje passado aceitei de minha parte, mas tive de declinar por mamãe, visto receiar expor-se ao rigor do inverno sulino. Em breve completará 80 anos. Assim no dia 30 lá estarei para ver como êsse bêbê, digo Escola, que tanto custou a nascer (precisou da assistência de quatro secretários de Educação) cresceu e se desenvolveu. Fiquei tão contente em saber que alguém que viveu e se formou neste Estabelecimento, é agora a sua diretora. Foi uma surpresa agradável para nós. Mamãe mais uma vez agradece e pede compreensão pela sua recusa. Quanto à passagem solicito que a marque para o dia 28. Assim pois, um grande abraço e um “até breve”.

Nair M. Becker

Han pasado casi cincuenta años después de que el personaje central de este texto, Nair Maria Becker (en adelante, Nair Becker) enviara el telegrama transcrito anteriormente. Invitada a las fiestas del Jubileo de Plata de la Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (Etsed), la profesora Nair Becker regresa a Porto Alegre en 1971, donde es



honrada como la creadora y primera directora de la Escuela Técnica de la Mujer de Porto Alegre.

Nair Becker tuvo una participación efectiva en la educación pública en Rio Grande do Sul (RS), fue profesora y directora de escuelas primarias públicas, ocupó cargos de jefe y representación del Departamento de Educación del Estado en los municipios de RS, dirigió la Escuela Técnica Femenina, sirvió en la Comisión Brasileña-Americana de Educación Industrial (CBAI). Su nombre, sin embargo, así como su actuación como educadora, gestora y autora son casi desconocidos en Brasil.

Este texto reconstruye el camino de Nair Becker, evitando “crear héroes”, es decir, huyendo de la exaltación, la alabanza del personaje. Entendemos que el personaje “est[é] inmerso en un contexto de relaciones que trascienda su experiencia única” (Schwarcz, 2013: 56), que se encuentra en un contexto de convenciones que conforman e informan. Evitaremos el uso de la cronología para reconstruir su historia de vida, eligiendo entender las relaciones de Nair Becker con el campo de la educación y con el momento en que los hechos tuvieron lugar (Levi, 2002).

Comprendemos que la experiencia social tiene lugar y refleja el contexto político, social, cultural y las relaciones de poder entre diferentes agentes y fuerzas; estando, por lo tanto, situados temporal y localmente, implican éxitos, contradicciones, contratiempos y ambivalencias a lo largo de la vida. Argumentamos que Nair Becker jugó una acción educativa bastante singular tejida en la enseñanza, en la dirección de las escuelas y en el ejercicio de puestos de liderazgo en el sistema educativo estatal, y que se consolida por la acumulación y rearticulación de este volumen de experiencias profesionales y de vida al participar en la CBAI; momento en el que actúa como profesional responsable de la producción y sistematización de contenidos centrales en la formación técnica industrial femenina.

La estrategia metodológica adoptada consiste en la investigación documental en fuentes escritas e iconográficas ubicadas en la colección Etsed en Porto Alegre y en los archivos del Grupo Escolar

Vizconde de Sao Leopoldo (GEVSL) en São Leopoldo. Para el análisis de documentos, utilizamos Corsetti (2006: 36), que llama la atención sobre el “cruce y confrontación de fuentes” y la “lectura hermenéutica de la documentación”.

Los análisis indican que Nair Becker conocía los diversos campos del espacio social y la formación del comportamiento femenino. En la gestión de la Etsed se propuso formar a las mujeres como profesionales cualificadas y como amas de casa. El análisis de los boletines de la CBAI nos permitió observar que Nair Becker “contribuyó a la formación del comportamiento femenino y, de forma concomitante, actuó como un intelectual orgánico al servicio de prácticas pedagógicas liberales de acuerdo con el proceso de industrialización y racionalización del trabajo” (Bordignon, 2017: 9).

Escenario de las décadas del treinta y del cuarenta y la nueva educación técnica industrial

La importancia de Nair Becker al frente de la primera escuela técnica femenina del RS y en el equipo técnico de la CBAI debe ser considerada en el contexto de la época, especialmente, la Era Vargas (1930-1945), el movimiento de aproximación de Brasil con Estados Unidos (EE. UU.) y la nueva educación industrial brasileña. Nair Becker tenía como objetivo proporcionar formación humana y profesional a las mujeres a través del ejercicio de la artesanía y la técnica de una actividad, teniendo en cuenta las profesiones consideradas femeninas en ese momento.

En la década del treinta, Brasil había vivido una fase de altas inversiones, modernización y creación de identidad nacional, con “la presencia significativa de capital, técnicas y técnicos estadounidenses” (Pedrosa y Santos, 2013: 2). El gobierno de Getúlio Vargas (1930-1945) pasó por varias fases, hasta que “hubo una gran revolución política en el contexto brasileño, considerando que el Estado, que hasta entonces tenía un carácter centralizador y autoritario, buscó, por primera vez en la historia de Brasil, una identidad nacional” (Trevizoli, Vieira y Dallabrida, 2013: 2). En la década del cuarenta, las reformas educativas tenían como objetivo “garantizar al país una de

las principales condiciones para producir su desarrollo industrial y económico” (Kunze, 2014: 1153).

La expresión “enseñanza de un oficio” fue abolido y la expresión “educación industrial” comenzó a utilizarse para referirse a la educación profesional de la escuela secundaria. Fue en ese momento que Estados Unidos se estableció como una referencia de las costumbres para prácticamente todo el mundo mecanizado. La mujer definitivamente entra en el mercado laboral formal.

En la organización de la nueva educación técnica industrial se destacaron algunos agentes, entre ellos el gaucho Francisco Montojos. Nacido en Porto Alegre en 1900, Montojos se graduó de la Escuela de Ingeniería en 1924. Su entrada al Gobierno federal se produjo en 1927, en el Servicio de Inspección de la Educación Técnica Profesional, y permaneció en el Ministerio de Educación y Salud (MES) hasta 1949. Se mantuvo dentro del Gobierno federal, por lo tanto, antes y más allá de la Era Vargas.

A lo largo de su carrera participó en la comisión a cargo de la reforma de la educación profesional, fue representante de Brasil en comités internacionales de educación técnica y fue superintendente de Educación Industrial. En 1937, fue ascendido a director de la División de Educación Industrial; además, participó en el grupo que estandariza la enseñanza de oficios. Según Pedrosa y Santos (2013: 7), del trabajo de este equipo nació el Decreto Ley N.º 4073 (30 de enero de 1942), que “estableció las directrices de la Ley Orgánica de Educación Industrial, que organizó el Sistema de Educación Industrial”.

En 1945, Francisco Montojos viajó a EE. UU. para visitar los principales establecimientos educativos industriales. En 1947, acumuló las funciones de director de la División de Educación Industrial del ministerio y de superintendente de la CBAI. El acuerdo entre Brasil y Estados Unidos, que creó la CBAI, firmado el 3 de enero de 1946, duró casi diecisiete años. Su objetivo era formar a los profesores para la educación industrial, pero también era un ejemplo o incluso un organismo de apoyo para la educación técnica.

En el acercamiento con Estados Unidos “en busca de referencias prácticas para la solución de problemas brasileños” (Pedrosa y Santos, 2013: 15), Montojos fue una figura estratégica para la estructura de la nueva educación técnica industrial en Brasil. Las referencias al personaje están justificadas en este esfuerzo que hicimos para rastrear la biografía de Nair Becker, porque, posiblemente, fue Montojos quien, en vista de la capacidad de trabajo de Nair Becker, acogió con satisfacción su participación en la CBAI.

#### Trayectoria de Nair Becker

El nombre de Nair Becker es casi desconocido en Brasil. Llegamos a esta conclusión después de una intensa búsqueda en revistas en el área de la educación, disponibles en fuentes en línea. Usamos descriptores —nombre del personaje, escuela técnica femenina, educación técnica femenina, CBAI, etc.— y localizamos cinco producciones que mencionan su nombre, aunque rápidamente. Uno de los textos tematiza la ETF de Porto Alegre (Louro y Mayer, 1993); el otro (Schemes y Dobler, 2015) analiza un periódico de la década del cuarenta, llamado *O 5 de abril*, que, en una edición de 1943, agradeció a la profesora Nair Becker por los servicios prestados a la ciudad, cuando estaba a cargo de la Segunda Comisaría de Educación, con sede en Novo Hamburgo, RS.

Falcão y Cunha (2009) discuten la concepción de la CBAI y la orientación americanista del gobierno brasileño en la educación técnico-profesional. El artículo de Bordignon (2017) destaca que, además de enviar técnicos brasileños a Estados Unidos, la CBAI organizó series metódicas para cursos profesionales, indicando a Nair Becker como la responsable profesional de las actividades femeninas. La tesina de Scholl (2012) investiga los cursos de “Corte” y “Costura y Sombreros, Flores y Ornatos” que formaron parte del primer ciclo del Gimnasio Industrial de la Etsed, y sugiere que, en las declaraciones de antiguos estudiantes, la profesora Nair Becker se destaca por el extremo cuidado con la educación de los estudiantes y la plena dedicación al trabajo en la Etsed. En estos pocos textos encontramos

registros de la personalidad, dinamismo y dedicación que Nair Becker empleó en cada una de las misiones que se le habían confiado.

Cabe destacar que Nair Becker nació en Porto Alegre en junio de 1911. Comenzó sus estudios en el Colegio Santa María, un externato de mujeres; continuó en el Colegio de Mujeres Católicas de São Leopoldo, por un período de cinco años. Finalmente, regresó a Porto Alegre, donde completó su formación en la Escuela Complementaria y se graduó como estudiante-maestra el 16 de diciembre de 1929.

Nair fue profesora de Portugués de la Fundación Evangélica de Novo Hamburgo. Empezó su caminata en la enseñanza pública estatal en 1933, cuando fue designada maestra en el Grupo Escolar Pedro II. En 1937, a la edad de 28 años, fue nombrada directora del grupo escolar. Posteriormente, ocupa el cargo de inspectora de colegios privados en Novo Hamburgo. En 1939, Nair es transferida al GEVSL. Permanece pocos meses en la junta directiva de la escuela porque, en octubre del mismo año, es nombrada como asesora educativa en la Segunda Comisaría Regional de Educación de Novo Hamburgo. Poco tiempo después es designada *comissária chefe*. Por la gestión eficaz en Novo Hamburgo, recibe la propuesta para organizar la Octava Comisaría Regional de Educación, con sede en la ciudad de Santa María. El periódico *O 5 de Abril*, de Novo Hamburgo, en una edición de 1943, señala el traspaso, registra la dedicación al frente de la comisaría e invita a la comunidad a un banquete en su honor.

En Santa María, las circunstancias de la vida ponen a la profesora Nair frente a un nuevo reto, el cual se prolongará —entre los cambios de secretarios en la pasta de educación y cultura, el golpe de Estado, las elecciones, etc.— durante tres largos años hasta que se hizo realidad el ideal para la escuela técnica femenina. Es este largo “nacimiento” al que Nair se refiere, al aceptar la invitación a participar en las festividades del Jubileo de Plata de la Etsed en 1971. La Escuela Técnica Femenina nace, por tanto, de la determinación política y las negociaciones que implicaron su creación en Porto Alegre, y el cierre de la Escuela Profesional de Mujeres Santa Teresinha, en Santa María, donde debería operar una Escuela Artesana de la Mujer.

La Etsed fue creada en 1945. Nair Becker permaneció al frente de la junta de la escuela hasta noviembre de 1947, cuando asumió el cargo Zilda B. Denardin. No hay referencias a las razones de su salida de la junta directiva. Las posibles explicaciones políticas, desconocidas, se señalan en las declaraciones de los antiguos estudiantes, aunque en los archivos de Etsed se encuentra una copia de la “Ordenanza del Gobernador del Estado del Rio Grande do Sul”, que el 8 de noviembre de 1947 pone a disposición del Ministerio de Educación y Salud a la profesora Nair. Por lo tanto, la colaboración técnica con la CBAI motivó su salida de la función de directora.

Creada en 1946 y suprimida en 1962 (Falcão y Cunha, 2009: 149), la CBAI trabajó en la formación de profesores y gestores, visitas técnicas, traducción de libros, publicación de material didáctico técnico y libros de orientación para profesores de educación industrial. La estructura del sistema educativo industrial empezaba a organizarse en Brasil y era necesario sistematizar los conocimientos técnicos en las áreas industriales, pues no había manuales o libros sobre el tema.

Aquí es donde la figura de Nair Becker había experimentado la relevancia de asociar teoría y práctica. Ha sido fundamental su experiencia en cursos de formación de profesores, en el ejercicio de la dirección en la Etsed, sus conocimientos con el saber hacer, así como sus competencias con las habilidades técnicas en los cursos de formación industrial femenina. Además, en los diferentes espacios profesionales en los que Nair Becker actuó, las referencias (Louro y Mayer, 1993; Scholl, 2012; Schemes y Dobler, 2015) a su personalidad afable, seria y comprometida, a la calidad de su trabajo y compromiso en la búsqueda de la excelencia fueron numerosas y constantes e indicaban sus cualidades y posibilidades para asumir nuevos retos.

Nair actuó como intelectual al sistematizar un saber teórico-práctico, especialmente relacionado con la costura, encaje, bordado, flores, ornatos y sombreros, produciendo materiales pedagógicos —tecnología—, es decir, reglamentando el contenido y algunas disciplinas de la cultura técnica, así como la metodología de enseñanza —*Libro del profesor*—. En la CBAI, ha sistematizado el conocimiento

relacionado con la realización de actividades consideradas artesanales del mundo de la práctica y que constituía asignaturas didácticas en cursos técnicos industriales femeninos. Nair Becker contribuyó fuertemente a la educación técnica industrial del país con el registro de la cultura técnica de los cursos industriales femeninos a través de las publicaciones de la CBAI.

Este estudio, por lo tanto, dio visibilidad a la historia de una educadora que se destacó en la historia de la educación industrial de RS y Brasil, por sus múltiples habilidades; una personalidad, al mismo tiempo, amable, fuerte y decidida, que marcó la trayectoria de la educación técnica femenina, en particular en Porto Alegre de la década del cuarenta.

## Bibliografía

Amorim, M. L. (2007). “O surgimento da comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial” en *Revista História da Educação* (Porto Alegre) Vol. 11, N° 23.

Bordignon, T. (2017). “O americanismo e o fordismo na análise dos Boletins da CBAI”, Ponencia presentada en el XXIX Simpósio Nacional de História, Brasília, 24 y 28 de julio.

Corsetti, B. (2006). “A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos” en *UNIrevista* (São Leopoldo) Vol. 1, N° 1.

Decreto Ley N.º 4073 (1942). “Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro” 30 de enero. En <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm)>.

Falcão, L. y Cunha, L. A. (2009). “Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962)” en *Revista Contemporânea de Educação* (Rio de Janeiro) Vol. 4, N° 7.

Kunze, N. C. (2014). “A reorganização da rede federal de educação profissional no âmbito da Reforma Capanema” en Civera Cerecedo, A., Escalante Fernández, C. y Rockwell, E. (coords.) *Sujetos, poder y disputas por la educación* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación).

Levi, G. (2002). “Usos da biografia” en Moraes Ferreira, M. de y Amado, J. (coords.) *Usos e abusos da história oral* (Río de Janeiro: Fundação Getulio Vargas).

Louro, G. y Mayer, D. (1993). “A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)” en *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo) Vol. 87.

Pedrosa, J. G. y Glatson dos Santos, O. (2013). “A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro (1934-1942)” en *Educação e Tecnologia* (Curitiba) Vol. 13.

Schemes, C. y Dobler, G. (2015). “A representação da mulher nos anos 1940 em Novo Hamburgo/RS” en *Conhecimento Online* (Novo Hamburgo) Vol. 7, Nº 2.

Scholl, R. C. (2012). “Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946-1961)”, Tesis de Maestría, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Schwarcz, L. M. (2013). “Biografia como gênero e problema” en *História Social* (Campinas) Vol. 24. En <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577>>.

Trevizoli, D. M., Vieira, L. y Dallabrida, N. (2013). “As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961” en *Anais Eletrônicos do VIII Colóquio Ensino Médio História e Cidadania* (Florianópolis). En <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066>>.





**PARTE II**  
**Género y nación**



# Una profesora pública brasileña en el siglo XIX

Maestra Benedita da Trindade do Lado de Christo (São Paulo, 1800-1875)<sup>1</sup>

*Fabiana Garcia Munhoz*

En la primera mitad del siglo XIX, la ciudad de São Paulo era una pequeña área urbana con menos de 22.000 habitantes (Müller, 1923); habitada por una población de negros libres y esclavizados, blancos pobres, clase media y elites. La imagen 8 es un dibujo de Charles Landseer titulado *Lady of St. Paul's* (1827). Es una representación de una mujer de São Paulo, elaborada por un artista inglés, que grabó escenas de la vida cotidiana brasileña entre 1825 y 1827. En el mismo período, comenzó a implementarse la educación pública femenina en Brasil, y fue también en estas primeras décadas del siglo XIX cuando sucedió la independencia de los países latinoamericanos.

En Brasil, la independencia ocurrió en 1822, imponiendo rupturas y permanencias. Las elites locales que condujeron el proceso estaban interesadas en la conservación de propiedad de tierras, la explotación inhumana del trabajo esclavo, la unidad territorial y las alianzas con los extranjeros, que mantenían prácticas colonialistas, explotadoras y opresivas.

---

<sup>1</sup> Revisión de texto en lengua española de Gislaïne Rosa dos Santos.

*Imagen 8. Lady of St. Paul's, de Lapis Charles Landseer, en 1827*



Fuente: Lago (1998).

La sociedad brasileña se constituyó de una manera extremadamente jerárquica y desigual. Las relaciones de género también eran marcadamente opresivas. El viajero Saint-Hilaire, en su obra *Viagem à província de São Paulo*<sup>2</sup>, a finales de la década de 1810, estableció un paralelo entre la esclavitud y la condición femenina en Brasil, marcando las relaciones jerárquicas impuestas por “la fuerza o la inteligencia” (Saint-Hilaire, 1976 [1822]: 102). Lo que llamó “inteligencia” tenía que ver con la desigualdad de género en el acceso a la cultura escrita y la escolarización. A finales de la década de 1820,

---

<sup>2</sup> Hay que tener en cuenta que los relatos de los viajeros son fuentes históricas marcadas por el etnocentrismo y que suelen elaborarse tras breves estancias en los lugares visitados.

comenzaron a producirse algunas transformaciones en este campo con la inauguración de la educación pública femenina.

La Ley General del 15 de octubre de 1827<sup>3</sup> oficializó las primeras clases primarias en el Imperio, manteniendo la forma en las escuelas para leer, escribir, contar y crear (doctrina cristiana), ya contempladas en las clases del período colonial (Gondra y Schueler, 2008). No había uniformidad en las diferentes provincias del país. La inclusión de las niñas y la adopción del método mutuo fueron las grandes innovaciones de la Ley de 1827.

Había una diferenciación en las asignaturas destinadas a las niñas y a los niños. En el caso de las niñas, en Aritmética se excluían las “prácticas de fracciones” y la “geometría”, y los conocimientos aritméticos se limitaban a cuatro operaciones. En lugar de las materias excluidas, las profesoras debían enseñar a sus alumnas “las labores de manos que servían para la economía doméstica”. No había una definición de lo que serían tales labores, pero, sí, esas prácticas correspondían a la enseñanza en costura y bordado.

Benedita da Trindade do Lado de Christo fue la primera maestra pública en enseñar las primeras letras en la capital de la provincia de São Paulo. Fue la única escuela pública de la ciudad entre 1828 y 1853, cuya creación ocurrió en abril de 1828, seis meses después de la edición de la Ley de 1827 —un tiempo que se puede considerar corto en el contexto del siglo XIX—.

La capital de la provincia de São Paulo solamente tuvo una escuela pública femenina; situación que perduró por más de veinte años. La apertura de nuevas escuelas dependía de la propuesta de los Gobiernos locales y de la aprobación de la provincia. Tal escasez puede ser un indicio de la falta de interés de las autoridades locales por ampliar la oferta de enseñanza para las niñas e incluso de una resistencia del poder local a la expansión de la educación femenina (Munhoz, 2018).

---

<sup>3</sup> La jurisdicción de la Ley del 15 de octubre de 1827 era nacional.

La novedad de la instrucción elemental femenina fue acompañada por la inauguración de la experiencia en los exámenes públicos para mujeres —prácticas ya experimentadas por algunos candidatos a la enseñanza masculina—. Benedita da Trindade hizo el examen en abril de 1828, en São Paulo, junto con otras dos candidatas, cuyas pruebas orales ocurrían delante de una junta examinadora exclusivamente masculina y que las consideraba aptas al puesto (Toledo, 1828: 1). El ingreso de Benedita da Trindade tuvo lugar el 29 de abril de 1828 y la escuela fue inaugurada casi un mes después (*O Farol Paulistano*, 1828: 470).

La candidata tenía aproximadamente 28 años en el momento del examen (fue bautizada en 1800, en la misma Freguesia da Sé, donde se hizo profesora) y era hija de una madre soltera y un padre desconocido<sup>4</sup>. No encontramos registros de matrimonio o hijos de Benedita da Trindade. En el Brasil del siglo XIX, los códigos de conducta moral clasificaron, jerarquizaron y distinguieron a los sujetos concediéndoles o denegándoles el acceso e imponiéndoles interdicciones (Algranti, 1992) que probablemente fueron vivenciadas por la profesora: una mujer libre, sin posesiones, hija bastarda, de madre soltera.

No tenemos fuentes históricas sobre la filiación racial de la maestra, una vez que no registró su color en los documentos que había producido, tampoco fue posible localizar otras fuentes que aportaran tal información. De este modo, en una sociedad racializada por la violencia de la diáspora africana y la esclavitud, el hecho de omitir el color de su piel en la documentación podría haber sido una forma de protección.

Tampoco sabemos cómo se llevó a cabo su escolarización y apropiación de la lectura, la escritura y la aritmética, conocimientos necesarios para la competencia y el ejercicio de la enseñanza. La investigadora Maria Lucia Hilsdorf (1997) tiene una hipótesis, formulada

---

<sup>4</sup> Registro bautismal de Benedita Bueno (11 de septiembre de 1800), en <<https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:XVWM-YLB>>. También citado por la historiadora Leda Rodrigues (1962).

a partir del entorno familiar de Benedita: una familia de devotos que vivían juntos en congregación y adoptaban la enseñanza privada como medio de subsistencia.

Sabemos que Benedita enseñó a lo largo de treinta y dos años y fue reconocida como una buena maestra por los gobernantes locales. Enseñó Lectura y Escritura (alfabeto [“ABC”], sílabas, cartas de nombres, libros, gramática de la lengua portuguesa); Aritmética (contar, cuentas para sumar, restar, multiplicar y dividir, tablas); Geografía e Historia (constitución política y geografía del Imperio, no siendo posible el estudio de la historia de Brasil por falta de un libro sobre el tema); también enseñó principios de la moral cristiana, de doctrina de la religión y la historia sagrada, adoptando el catecismo de autoría de “Mons. Colbert”, considerado de buena calidad por el inspector de la enseñanza pública.

En su escuela, había chicas de distintas edades que comparecían juntas a las clases. Aunque la asistencia fuese simultánea, el aprendizaje no lo era. La profesora no explicó el método que adoptó, pero es posible identificar el uso del método individual en sus listas de alumnas, así como la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

## **Ausencia de labores de manos en la escuela de la profesora Benedita**

A pesar del reconocimiento como buena maestra, Benedita fue reprendida por los inspectores de Instrucción Pública por la ausencia de la enseñanza de la asignatura Labores de Manos, por lo tanto, el tema constituía en una “disputa” sobre qué saberes contemplar en la instrucción pública femenina de São Paulo. Las insinuaciones, denuncias explícitas y preguntas sobre la ausencia de conocimientos considerados femeninos se produjeron desde 1829 y avanzaron hasta las décadas de 1830 a 1850. Aunque hayan sido citadas otras maestras, el único caso anterior a la década de 1840 es el de Benedita.



En la década de 1830, los registros apuntan que la ausencia de labores de manos no provocó mucha controversia, una vez que algunos inspectores aceptaban justificaciones por falta de tiempo o de conocimiento. Astuta y creativa (Certeau, 1994), la profesora Benedita da Trindade movilizó la legislación provincial —en oposición a la Ley General— para justificar la ausencia de las labores manuales en sus clases, y logró mantenerse en la educación pública, sin enseñarlas, negociando con la inspección de la instrucción, con la intención de privilegiar una perspectiva más literaria en su escuela de primeras letras.

Mientras, había un movimiento de presión para la enseñanza de las tareas domésticas que era cada vez más fuerte en las escuelas públicas para niñas. Se intensificó la inspección, se reajustaron los horarios de clase y, posiblemente, las labores manuales fueron sometidas a una adaptación pedagógica para hacerlas adecuadas a las prácticas escolares (Vincent, Lahire y Thin, 2001: 29). A medida que este proceso fue cobrando fuerza, el margen de negociación para impartir o no clases de esta materia se fue reduciendo, hasta que, en 1854, se instituyó el examen en Labores de Manos, que resultó obligatorio para la admisión de nuevas candidatas al magisterio público de São Paulo. Tales acciones favorecieron la hegemonización de los trabajos de aguja y de costura en las clases públicas femeninas.

Sin embargo, los procesos históricos están atravesados por negociaciones y posiciones diferentes a las que se han convertido en hegemónicas. De este modo, incluso después de dos décadas de denuncias y cobranzas, el inspector general de Instrucción Pública lamentó que la maestra de Sé continuara sin enseñar las labores de manos (Mendonça Pinto, 1852: 9), con la autorización del propio Gobierno, según la propia Benedita da Trindade. Así, en la principal escuela pública femenina de la provincia, se observa la ausencia de estas labores, durante más de veinte años, a pesar de lo que prescribía la legislación y las sucesivas cobranzas.

La maestra Benedita también fue precursora en la actuación de las mujeres en las juntas evaluadoras de las nuevas aspirantes de São Paulo con profesores de enseñanza superior, Latín, Francés,

Filosofía, maestros de la escuela primaria, sacerdotes y militares. Hasta la década de 1840, los referidos puestos estaban ocupados exclusivamente por hombres. Más tarde, otras profesoras comenzaron a actuar como examinadoras en concursos, lo que aumentó la participación de las mujeres en espacios de mayor visibilidad en la instrucción pública y en la jerarquía de la enseñanza en el magisterio. La admisión y participación de las maestras en esta función las proyectó a la vida pública y las engendró en la jerarquía como agentes de la administración provincial —piezas estratégicas en la construcción del Estado imperial (Mattos, 2004)—.

## **El protagonismo docente en la transmisión del magisterio femenino**

Durante el tiempo que ocupó la cátedra de Sé, la profesora enseñó voluntariamente en el orfanato de la ciudad y asistió a la aprobación de algunas de sus alumnas en los concursos públicos de enseñanza. En 1859, se presentó a dar clases en una nueva escuela, creada en el orfanato —que se llamaba “Seminário de Educandas” (*Correio Paulistano*, 1859)—. En este momento, al destacarse su anterior trabajo voluntario, Benedita se ofreció a seguir “prestando el mismo servicio público y favoreciendo a las educandas en su tiempo libre”<sup>5</sup>. No obstante, su propuesta fue rechazada por el inspector general Diogo de Mendonça Pinto, con la justificación de que la profesora ya ocupaba el puesto efectivo de la cátedra de Sé, de modo que, según él, no sería posible cumplir con la carga de trabajo de las dos escuelas.

En el mismo año, en 1859, la maestra se retiró y publicó un anuncio en el periódico *Correio Paulistano* (ver imagen 9), donde ofrecía la instrucción de “damas” en las materias necesarias para los exámenes de ingreso a la enseñanza.

---

<sup>5</sup> “Ofício de Benedita da Trindade do Lado de Cristo”. Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) (27 de enero de 1859, OD, C04911).

Este anuncio señala que la maestra Benedita da Trindade trató de actuar en la preparación de las candidatas mujeres para los concursos públicos, estando dispuesta a trabajar gratuitamente para las que eran muy pobres. De esta manera, ejerció un protagonismo y disputó un espacio en la formación de las nuevas generaciones del sexo femenino. Cabe señalar que, para dar legitimidad y conferir prestigio a su propia trayectoria, destacó que había enseñado educandas que fueron aprobadas en concursos.

*Imagen 9. Anuncio del Correio Paulistano (18 de agosto de 1859)*

Benedicta da Trindade do Lado Christo, profesora jubilada del sexo femenino, informa a todas las señoras, que deseen instruirse en las materias necesarias para el magisterio público: que se puede contar con esta profesora para guiarlas en este estudio hasta que se sientan seguras para hacer el examen, recibiendo para ello solamente una modesta remuneración por su trabajo, enseñando gratuitamente a las que son demasiado pobres, como suele hacer con las educandas del seminario, que hoy ocupan varias cátedras en la provincia.

Fuente: Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional.

## **Consideraciones finales**

Tras el retiro y el anuncio de 1859, tenemos solamente dos registros sobre la trayectoria de la maestra, ambos referidos a la jubilación. El “Almanak da Província de São Paulo para 1873” (1873: 84) publicó los valores de la pensión de los maestros jubilados. De acuerdo con esta fuente, el valor de la pensión de Benedita da Trindade era el más alto entre las profesoras.

Sin embargo, cuando se publicó la noticia de su muerte, en 1875, fue informado que en ese momento “su vida era oscura y pobre”. Los valores de la jubilación eran discrepantes comparados con su condición de miseria. Una de las hipótesis que explica el haber llegado a esta situación es que la maestra Benedita no recibió su jubilación al final de su vida, tal vez por estar físicamente incapaz de cumplir con los requisitos burocráticos para recibirla. No hay duda de que la situación precaria en el momento de su muerte y la poca visibilidad de su trayectoria en la memoria paulista no hacen justicia a las aportaciones de la profesora, una vez que, entre 1828 y 1859, enseñó Lectura, Escritura, Matemática, Geografía y Religión Católica a cientos de alumnas. Además, decidió no enseñar las labores manuales y resistió de forma perspicaz a las presiones para que las enseñara; finalmente, sirvió como examinadora de las nuevas ingresantes y participó activamente en la preparación de las candidatas al trabajo docente.

El estudio de la trayectoria de una maestra del siglo XIX deja muchas preguntas. ¿Habrían tejido maestra y alumnas relaciones solidarias y efectuado la transmisión de la enseñanza como “herencia inmaterial” (Levi, 2000) entre las mujeres provenientes de las clases populares de mediados del siglo XIX? Es una hipótesis plausible, sobre todo si se considera la trayectoria de Benedita, que se destacó por su larga estancia en la profesión docente y por su agencia en la transmisión del oficio.

El análisis de la vida de esta profesora, protagonista de su tiempo, nos permite comprender que la enseñanza pública creó posibilidades para la construcción de diversas feminidades en el siglo XIX (Scott, 1990; Tilly, 1994) y, al mismo tiempo, corroboró la relación entre la educación femenina y las actividades domésticas, a pesar de su resistencia. Volver a este punto singular de la historia de la educación pública paulista del comienzo del siglo XIX y rescatar el protagonismo femenino nos permite tejer nuevos hilos de esta trama de la constitución del oficio docente.

## Bibliografia

Algranti, L. (1992). “Honradas e devotas: mulheres da colônia. Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste 1750-1822”, Tesis de Doctorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Baptista, A. y Delfino, P. (1873). *Almanak da Província de São Paulo* (São Paulo: Typographia Americana).

Certeau, M. de (1994). *A invenção do cotidiano. Artes de fazer* (Petrópolis: Vozes).

*Correio Paulistano* (1859). “Expediente da Presidencia José Joaquim Fernandes Torres” en *Correio Paulistano* (São Paulo) 2 de febrero.

Gondra, J. y Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no império brasileiro* (São Paulo: Cortez).

Hilsdorf, M. L. (1997). “Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo” en *Seminário Docência, Memória e Gênero* (São Paulo).

Lago, P. C. (1998). *Iconografia paulistana do século XIX* (São Paulo: Metalivros/BM/LF).

Levi, G. (2000). *Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

Lei de 15 de outubro de 1827 (1827). “Lei manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, 15 de octubre. En <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias)>.

Mattos, I. R. (2004). *O tempo saquarema* (São Paulo: Hucitec).

Mendonça Pinto, D. de (1852). *Relatório sobre o estado da instrução pública provincial no ano de 1852, apresentado ao exmo. presidente*

*da província Josino do Nascimento Silva, pelo inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto* (São Paulo: Typographia 2 de dezembro de Antonio Louzada Antunes).

Müller, D. P. (1923). *Ensaio d'un quadro estatístico da província de São Paulo* (São Paulo: Reedição Litteral Secção de Obras d"O Estado de São Paulo").

Munhoz, F. G. (2018). "Invenção do magistério público feminino paulista: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860)", Tesis de Doctorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

*O Farol Paulistano* (1828). (São Paulo) 24 de mayo.

Rodrigues, L. M. P. (1962). "A instrução feminina em São Paulo", Tesis de Doctorado, Escolas Profissionais Salesianas, São Paulo.

Saint-Hilaire, A. de (1976 [1822]). *Viagem à província de São Paulo* (Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo).

Scott, J. (1990). "Gênero uma categoria de análise histórica" en *Educação e Realidade* (Porto Alegre) Vol. 16.

Site Family Search (s. f.). En <<https://www.familysearch.org>>.

Tilly, L. A. (1994). "Gênero, História das Mulheres e História Social" en *Cadernos Pagu* (Campinas) Vol. 3.

Toledo, J. F. (1828). "Transcrição da sessão extraordinária da Câmara dos Deputados da Província de São Paulo de 26 de abril de 1828" en *O Farol Paulistano* (São Paulo) 7 de mayo.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar" en *Educação em Revista* (Belo Horizonte) Nº 33.



# Manuela Felicia Gómez (¿1855?-1941), mujer prototípica y maestra ideal de la modernización en Lima, Perú

*G. Antonio Espinoza*

La Fiesta del Maestro de enero de 1926 fue una ceremonia organizada por las autoridades peruanas para honrar al magisterio, distinguiendo a Manuela Felicia Gómez y Armando Filomeno, elegidos por las directoras y directores de las escuelas fiscales de Lima. Entre los asistentes a la ceremonia estuvieron el ministro de Instrucción, enseñantes y alumnos de las escuelas fiscales, y miembros del Comité Obrero de la capital. Algunas de las cualidades que los contemporáneos elogiaban en Gómez estaban relacionadas con un ideal de femineidad, mientras que otras estaban más específicamente vinculadas con el magisterio. Entre las primeras estaban la maternidad y la abnegación, en cambio, las segundas incluían su conocimiento empírico de la pedagogía y su interés en la educación vocacional de las mujeres de sectores populares. Estas eran virtudes que tenían una importancia y alcances específicos en el Perú de fines del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>1</sup>.

El gobierno del presidente Augusto B. Leguía (1919-1930) organizó la Fiesta del Maestro, al menos en parte, para ganarse el apoyo del

---

<sup>1</sup> En otro capítulo, examino el caso de Armando Filomeno de manera equivalente.



magisterio. Pero el reconocimiento a Gómez iba más allá de la coyuntura. Las virtudes por las que era considerada representativa estaban relacionadas al proceso de modernización en Lima y a la creciente presencia de las mujeres en el ámbito educativo. Desde mediados del siglo XIX, la demanda y la oferta por educación femenina en la capital se incrementaron gradualmente. Intelectuales y políticos contribuyeron a dicha tendencia, difundiendo el ideal de la mujer como “ángel del hogar”, esposa y madre virtuosa, responsable del sosiego de su esposo y la formación moral de sus hijos. El establecimiento de nuevas escuelas y colegios privados para mujeres, y de escuelas municipales a partir de 1860 no solo atrajo más estudiantes, sino que también creó puestos docentes (Muñoz, 2018: 64; Espinoza, 2013: 25-27).

Las influencias del positivismo a partir de la década de 1870 y del nacionalismo luego de la guerra del Pacífico (1879-1884) introdujeron nuevos matices en el ideal educativo femenino. Una emergente generación de escritoras llamó a ampliar los planes de estudio para las mujeres, con la finalidad de que estas pudieran cuidar mejor de sí mismas, y a contribuir más al sostenimiento de sus familias. En las primeras décadas del siglo XX, escritoras comprometidas con la modernización abogaron por darle una orientación más práctica a la educación de las mujeres, especialmente aquellas de sectores medios y populares, cuyo acceso a la escolaridad se incrementaba. El aprendizaje de labores manuales era importante para que dichas mujeres pudieran cuidar de sus hogares e incrementar su productividad (Muñoz, 2018: 64-68; Mannarelli, 1999: 43 y 154-155).

La carrera de Manuela Felicia Gómez fue parte integral de estos cambios en la educación femenina. Hija de Santiago Gómez y Basilia Betayelus, nació en Ayacucho alrededor de 1855<sup>2</sup>. Luego de establecerse en Lima, sus padres la matricularon en el Colegio de la Señora Beausejour, uno de los primeros establecimientos educativos laicos

---

<sup>2</sup> “Registro Civil, 1874-1996”. Lima, Perú. En <<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-CSLC-2YZF?cc=1430936&wc=2JYZ-GRD%3A963562201%-2C1637232401%2C1684402420>>.

dirigidos por mujeres. Fundado en 1852, pertenecía a las hermanas Isabel y Luisa Jude de Beasejour, hijas de un educador connotado. Al anunciarse la apertura de este colegio, un remitido a *El Comercio* celebraba la noticia, afirmando que la mujer “educada con acierto y vigilancia, cultivados más sus sentimientos que su talento, con algunos conocimientos en la cabeza y honor y religión en el corazón [...] podría formar la realidad de nuestro sueño dorado, el consuelo de la familia, la calma de nuestras disensiones”. Entre las materias de primaria y secundaria que Gómez estudió estuvieron Aritmética, Gramática, Historia Santa, Geografía Universal, Historia de América, y Dibujo y Pintura. Según la publicación conmemorativa de la Fiesta del Maestro, Gómez recibió varios premios por su inteligencia, dedicación y moralidad como estudiante (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 27-28; *El Comercio*, 1852: 4; Programa de los exámenes..., 1867: 8-10 y 13).

Si bien la publicación conmemorativa afirmaba que Gómez estaba “dotada de una vocación ingénita para el magisterio”, desconocemos si tenía planeado convertirse en maestra luego de culminar sus estudios. En todo caso, en julio de 1874, el Concejo Provincial la nombró directora de la Escuela Municipal de Niñas de la Calle de Pajuelo (hoy jirón Paruro, cuadra 3) (Cisneros, 1939, volumen III: 646). Gómez permaneció soltera y sin descendencia, pero la “maternalidad” (entendida como la disposición natural a ser madre y a cumplir tal función) era una de las cualidades asociadas con el rol de maestra por sus contemporáneos. En 1858, el sacerdote liberal Francisco de Paula González Vigil sostenía que una buena maestra “haría el oficio de muchas madres, y lo que éstas no podrían hacer” (González Vigil, 1976: 135-136). Décadas más tarde, una alumna de Gómez la consideraba una “segunda madre”, quien mediante su “amor maternal” había grabado “recuerdos benéficos” en las almas de sus estudiantes, inculcándoles amor por Dios y por la patria. Con ocasión de la propia Fiesta del Maestro, el ministro de Instrucción saludó a las maestras como “esas sublimes mujeres que en el silencio de sus augustas funciones, se consagran a una maternidad más elevada, la maternidad

espiritual". En tanto maestra ideal, Gómez era implícitamente considerada figura materna por sus contemporáneos<sup>3</sup>.

Como docente, se esperaba de Gómez que estuviera dispuesta a anteponer su compromiso con la educación a sus intereses personales, tal como ocurría en el caso de Armando Filomeno, también distinguido en la Fiesta del Maestro (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 40). Sin embargo, el desprendimiento que se esperaba de Gómez no estaba relacionado únicamente a su rol como maestra, sino también al hecho de que fuera mujer. En 1916, la escritora conservadora Lastenia Larriva de Llona (1916: 1) ensalzaba la abnegación como uno de los tres dones que Dios le había otorgado a la mujer, junto con la fe y la castidad. Evangelina Antay, quien era más bien progresista, también consideraba que el sacrificio era un requisito para la docencia, especialmente en el caso de las mujeres. En su tesis de bachillerato en Letras de 1919, Antay (1919: 40) sostuvo que, entre las condiciones femeninas para la enseñanza, estaban su "espíritu sensible y delicado por naturaleza" y "sus hábitos de temperancia [que] la (*sic*) permiten consagrarse al estudio y al trabajo sobre todo en esta ardua tarea que exige abnegación y perseverancia".

Junto a la maternalidad y la abnegación, los contemporáneos de Gómez también consideraban que poseía otras cualidades más específicamente ligadas al rol docente. Entre ellas estaba el conocimiento pedagógico que tenía como fruto de una larga carrera, a la que en 1926 había dedicado más de medio siglo. En la publicación acerca de la Fiesta del Maestro se decía que su labor era recomendable "por sus mejoras y adelantos escolares, sistemas y métodos docentes dilatados por una larga experiencia y práctica profesionales" (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 28). En realidad, si bien Gómez no se había graduado de una escuela normal, sus conocimientos no eran solamente empíricos. A lo largo de su carrera, Gómez dio, cuando menos, una charla y publicó un libro y un artículo acerca de temas

---

<sup>3</sup> Ver las palabras que la estudiante dedicó a Gómez en *El Comercio* (1897). El saludo del ministro en Homenaje al maestro peruano... (1926: 23).

educativos. Ello demuestra que había hecho sus propias lecturas y reflexiones pedagógicas, tal como otros docentes de su generación. En 1880, Gómez ofreció una charla titulada “Importancia de enseñar las ciencias naturales a la mujer”. Sin apartarse del ideal del ángel del hogar, Gómez sostuvo que las madres debían ser capaces de dar a sus hijas información útil acerca de los objetos que las rodeaban, fomentando en ellas el “hábito de la investigación” acerca de causas y efectos. Por ejemplo, la mujer podía evitar sustancias dañinas para su cuerpo conociendo la química y la física, mientras que la botánica era un medio para conocer qué flores, raíces y frutos eran buenos para la salud (Gómez, 1881: 3-4).

Durante la ocupación chilena de Lima, las autoridades se vieron forzadas a suspender el pago de sueldos y alquileres para las escuelas municipales. Gómez continuó enseñando, posiblemente cobrando pensiones a sus alumnas. Finalizada la guerra, obtuvo nueva plaza docente por concurso. Fue nombrada directora de la Escuela Municipal de Tercer Grado para Mujeres, ubicada en la calle de la Inquisición (hoy jirón Junín, a la altura de la plaza Bolívar). En 1885, fue socia fundadora de la Sociedad de Preceptores de Lima (Soto y Ramírez, 1887: 129; *Reglamento de la Sociedad de Preceptores*, 1885: 13)<sup>4</sup>. En la década de 1890, colaboró con la publicación pedagógica *La Escuela Peruana*. En 1902, publicó su obra *Nociones de moral y urbanidad*, libro de texto para las alumnas de primer grado de instrucción primaria. Esta obra, que alcanzó un mínimo de diez ediciones, prescribía una serie de reglas para que la disposición y el comportamiento de las estudiantes se ajustara al ideal de “decencia”. Entre dichos principios se encontraban la deferencia a las jerarquías, la sumisión, el pudor y la higiene (Miller, 1987: 50-53). Claramente, el conocimiento de Gómez no era únicamente empírico.

Otra virtud por la que Gómez era considerada una maestra ejemplar era su dedicación a la educación vocacional de las mujeres de

---

<sup>4</sup> “Memoria del inspector de instrucción, J. F. Pazos”. Archivo Histórico Municipal de Lima (AHML) (27 de noviembre de 1883, 1893-1915 Instrucción).

sectores medios y populares. Se trataba de un interés que compartía con otras intelectuales y educadoras reformistas. En 1896, publicó un artículo que propugnaba que se enseñaran labores como cocinar, remendar ropa, coser y lavar, en las escuelas municipales. De esa manera, las mujeres podrían llevar a cabo dichas tareas en sus propios hogares u ordenar su ejecución, así como también obtener una remuneración y contribuir al sostenimiento de su familia. Gómez era contraria a la enseñanza de las labores de “adorno” o “fantasía”, ya que solo las utilizaban las “personas de posición desahogada” (Gómez, 1896: 50-52). Hacia 1914, Gómez había introducido la enseñanza de la encuadernación en su centro escolar. Diez años más tarde, a iniciativa de Gómez, el Gobierno convirtió su centro en la primera Escuela Vocacional de Mujeres. Las estudiantes recibían clases de cultura general por las mañanas y materias “industriales” por las tardes, incluyendo costura, bordado, sombrerería, y cartonería, entre otras (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 29; Dirección General de Enseñanza, 1925: 27).

Una dimensión del quehacer de Gómez que sus contemporáneos pasaron por alto, al menos oficialmente, fue que el magisterio le permitió participar de constelaciones femeninas educativas e intelectuales. María Emma Mannarelli (2018: 50-53) denomina así a las relaciones de amistad entre mujeres, cimentadas a través de la educación y la escritura, mediante las cuales podían desarrollarse como sujetos modernos. Gómez, por ejemplo, homenajeó a María Trinidad Enríquez cuando esta se recibió como bachiller en Leyes en 1878, siendo la primera mujer en el país en obtener dicho grado. Para ello, Gómez organizó una colecta entre el “bello sexo de Lima” para enviar una medalla a Enríquez, quien vivía en el Cusco y también había ejercido el magisterio. En la carta que acompañó la medalla, Gómez expresó su deseo de que el ejemplo de Enríquez animara a otras jóvenes a buscar los laureles del saber que parecían reservados a los hombres (Ramos Núñez y Baigorria Castillo, 2005: 57-59). Gómez también fue parte de la delegación peruana al Primer Congreso Femenino Internacional de Buenos Aires en 1910. El grupo incluyó a educadoras como María Jesús Alvarado, Elvira García y García, y

Teresa González de Fanning. Entre los objetivos del congreso estaban estrechar lazos entre las mujeres del mundo, consensuar en torno al progreso y educación femeninas, y proponer soluciones a los problemas que enfrentaban las mujeres. Si bien Gómez no presentó ninguna ponencia, su participación indica que estaba relacionada con los círculos intelectuales y magisteriales de su tiempo, a nivel nacional e internacional (Asociación Universitarias Argentinas, 1911: 14 y 27).

Luego de ser distinguida en la Fiesta del Maestro, Gómez fue homenajeadada por el Congreso de la República y recibió una medalla de oro en reconocimiento a sus méritos como educadora en 1927. Desconocemos cómo pasó sus últimos años, personal y profesionalmente. Al momento de su deceso, en octubre de 1941, residía en el distrito predominantemente obrero de La Victoria. En un período de modernización del país y de creciente presencia de las mujeres en el sistema educativo, Gómez fue distinguida por sus colegas y por las autoridades del Gobierno como representativa. Las cualidades por las que fue considerada una mujer y maestra ideales son ilustrativas de los cambios que se estaban produciendo en la sociedad peruana en general y en el ámbito educativo en particular.

## Bibliografía

Antay, E. (1919). *La mujer como factor de la obra de educación nacional* (Lima: Gil).

Asociación Universitarias Argentinas (1911). *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina: días 18, 19, 20, 21 y 23 de mayo de 1910, Buenos Aires: historia, actas y trabajos* (Buenos Aires: Ceppi).

Cisneros, L. B. (1939). "Memoria y guía estadística de instrucción primaria 1875" en *Obras completas* (Lima: Gil).

Dirección General de Enseñanza (1925). *Memoria que presenta al Sr. Ministro de Instrucción el Director General de Enseñanza, Dr. Alberto A.*

*Giesecke, en cumplimiento de lo dispuesto por el inciso 15 del artículo 24 de la Ley Orgánica de Enseñanza, 1924* (Lima: Garcilaso).

*El Comercio* (1852). “Señoritas Beausejour” en *El Comercio* (Lima) 14 de mayo.

*El Comercio* (1897). “Discurso...” en *El Comercio* (Lima) 21 de diciembre.

Espinoza, G. A. (2013). *Education and the State in Modern Peru. Primary Schooling in Lima, 1821-c. 1921* (Nueva York: Palgrave Macmillan).

Gómez, M. F. (1881). “Inspección de Instrucción. Tesis sostenida por la señorita directora de la escuela municipal no. 20 en la conferencia del día 20 de noviembre próximo pasado” en *Boletín Municipal* (Lima) Vol. V, N° 32.

Gómez, M. F. (1896). “Labores de mano” en *LEP* (Lima) Vol. V, N° 51.

González Vigil, F. de P. (1976). *Importancia de la educación del bello sexo (1858)* (Lima: Instituto Nacional de Cultura).

*Homenaje al maestro peruano. Publicación conmemorativa de la fiesta realizada en Lima el 18 de enero de 1926* (1926). (Lima: Garcilaso).

Larriva de Llona, L. (1916). “Nuestra primera palabra” en *La Mujer Peruana* (Lima) Vol. I, N° 1.

Mannarelli, M. E. (1999). *Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos* (Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán).

Mannarelli, M. E. (2018). “Las mujeres en la universidad (1874-1908): permisos y sexos confundidos” en Carrillo, S. y Cuenca, R. (eds.) *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos).

Miller, L. (1987). “La mujer obrera en Lima 1900-1930” en Stein, S. (comp.) *Lima obrera 1900-1930* (Lima: El Virrey) Vol. II.

Muñoz, F. (2018). “Margarita Práxedes Muñoz: la primera bachiller en Ciencias del Perú (1848-1909)” en Carrillo, S. y Cuenca, R.

(eds.) *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos).

*Programa de los exámenes que presentaran las alumnas del colegio dirigido por la Sta. Luisa Jude de Beausejour correspondiente al año escolar de 1866* (1867). (Lima: Liberal).

Ramos Núñez, C. y Baigorria Castillo, M. (2005). *Trinidad María Enríquez. Una abogada de los Andes* (Lima: Palestra).

*Reglamento de la Sociedad de Preceptores* (1885). (Lima: Imprenta de J. Francisco Solís).

Soto y Ramírez, G. (1887). *Guía de domicilio é industrial de Lima y comercial de las provincias del Callao y Huancayo* (Lima: Masías y Compañía).





# Margarita Ubarne Mansilla, maestra normalista y letrada afrouruuguaya en las primeras décadas del siglo XX

*Fernanda Sosa*

En el periódico *Nuestra Raza*, uno de los varios “periódicos negros” del Uruguay, se publicó en 1934 la semblanza de una maestra afrouruuguaya: Margarita Ubarne Mansilla de Espinosa. En esa semblanza se la presentaba como

ejemplo único en nuestra raza de perseverancia, para imponer su personalidad y su gran capacidad intelectual, allí donde más hermético era el prejuicio de la raza. Cuando empezó a ejercer el profesorado en las escuelas de la capital, encontró, aquí y más allá, en los hombres y en las mujeres, actitudes y gestos que manifestaban la antipatía que sentían por su presencia de mujer negra. Sabían que tenía por virtud un gran talento y una máxima ilustración; más no importaba; era negra y había que alejarla del magisterio nacional (Suárez Peña, 1934: 4-5).

La semblanza la presenta como mujer afrouruuguaya que enfrenta el racismo en el desempeño de una carrera en el magisterio nacional. Margarita Ubarne Mansilla nació en 1891, y en abril de 1909 ingresó al Instituto Normal de Señoritas en la ciudad de Montevideo. Era uruguaya, al igual que su padre Ramón Ubarne (empleado) y su madre

Margarita Mansilla, y vivían en la ciudad de Montevideo. Egresó en noviembre de 1911 como maestra de primer grado, habilitada para trabajar en las escuelas que tuvieran de primer a cuarto año.

*Imagen 10. Margarita Ubarne Mansilla de Espinosa*



Fuente: fotografía cedida por su familia.

Comenzó a desempeñarse como docente en 1913, en la escuela del Reducto (Montevideo), en la que estuvo un año. El resto de su carrera transcurrió en la escuela del barrio Capurro en la ciudad de Montevideo. En 1919 se casó con Isidoro Espinosa, y pasó a firmar como Margarita Ubarne Mansilla de Espinosa. Se jubiló en 1936. Su trabajo como maestra se conjugó con un trabajo sostenido de escritura

y publicación de artículos en distintos periódicos negros. La formación como maestra normalista de Ubarne se advierte en la calidad de su escritura y en el conocimiento de temas históricos y sociales sobre los que escribe. Uno de sus artículos versa sobre educación, a la que considera “antorcha del progreso”. Más allá de ese artículo, sus temas de escritura exceden lo educativo. La esfera pública en la que se expresó fue la de la comunidad afrodescendiente, comunidad que desarrollaba actividades de socialización paralelas, porque en la sociedad uruguaya de la época los afrouruuguayos tenían restricciones —informales— de acceso a clubes sociales, bailes y otros espacios públicos (Andrews, 2011: 66).

Cuando egresó del Instituto Normal de Señoritas, el hecho fue celebrado en el periódico *La Propaganda* (1911: 4), que puso este caso como ejemplo de que los afrodescendientes podían desempeñar tales cargos y demostrar su capacidad cuando se les brindaba educación. Las páginas de los periódicos negros solían publicar notas de felicitación cada vez que una persona de la comunidad afrouruuguaya tuviera éxito en los estudios, dado que hubo dificultades para el acceso de afrodescendientes a la educación.

La inclusión de afrodescendientes en la educación era problemática, a juzgar por las notas de prensa que se ocupan del tema. Entre 1877 —año en que Uruguay consolidó su sistema educativo público con la reforma vareliana— y 1930 hubo una “fabulosa expansión de la cobertura” explicable por la generalización de la escuela pública y la obligatoriedad (Ministerio de Educación y Cultura, 2014: 34)<sup>1</sup>. Pero, en la primera mitad del siglo XX, los afrodescendientes “continuaron teniendo una elevada tasa de abandono escolar, en muchos casos asociada a la necesidad de volcarse al mercado laboral” (Trías, 2020: 163). En los periódicos negros aparecieron exhortaciones a “los padres de familia” para que enviaran a sus hijos a la escuela, se

---

<sup>1</sup> El sistema educativo público de 1877 comprendía a niñas y niños de todas las razas. En el siglo XIX hubo propuestas educativas segregadas por raza, pero primó el sistema vareliano en el que compartían las escuelas personas sin distinción de raza, religión, pensamiento, etcétera.

expuso el sufrimiento de los “tantos que viven a obscuras porque jamás pudieron ir a la escuela” pidiendo que, más allá de que los niños tuvieran que trabajar por necesidad, pudieran “invertir algunas horas en los establecimientos de enseñanza (nocturna). Nuestra colectividad necesita elevarse y es innegable que hay que empezar por la instrucción” (Gloria de la Mañana, 1913: 1-2). “Es de pública notoriedad el estado lamentable de atraso en que se encuentra la colectividad de color debido a la falta de instrucción” (*Nuestra Raza*, 1917a y 1917b); así comenzaba un artículo que pedía a los “hermanos de raza” que enviaran a sus hijos a las escuelas. El problema seguía instalado aún a mediados del siglo XX, según un artículo de la *Revista Uruguay*, el 50% o 70% de la raza negra no había completado el tercer año de escuela. El artículo, firmado por “Montero”, terminaba con una consigna: “¡Que cada niño negro termine su sexto año escolar!” (Montero, 1947: 3). Como se muestra, gran parte de los afrodescendientes no iba más allá del nivel primario de educación y, entre quienes lo empezaban, no todos lo completaban.

Por otro lado, existían diferencias sobre cómo pensar la educación de afrodescendientes. En los “periódicos negros” se presentaba la vida (*Nuestra Raza*, 1917a; Cuaró, 1911) de Booker T. Washington<sup>2</sup> como ejemplo, pero también deslizando las ideas de Washington sobre la educación de los afrodescendientes. En la década del treinta, alguien con seudónimo “Nagel” defendió la idea de Booker T. Washington de que “en el aprendizaje de un oficio está la verdadera emancipación de la raza” (Nagel, 1933 y 1937). A diferencia de esa postura, otros optaban por promover cualquier opción de estudios posprimarios para afrodescendientes (Montero, 1947: 3).

Sin embargo, Margarita Ubarne tuvo un destino diferente al de la mayoría de los afrodescendientes de su época: completó la primaria, estudió y ejerció el magisterio durante toda su vida laboral. A

---

<sup>2</sup> Booker T. Washington, fundador del Tuskegee Normal and Industrial Institute (Alabama) y director desde la fundación en 1881 hasta su muerte en 1915, fue uno de los influyentes líderes educativos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Estados Unidos (Gardner, 1975: 502).

principios del siglo XX se podía ejercer el magisterio de varias maneras: por egreso con el título de normalista del Instituto Normal de Señoritas o del Instituto Normal de Varones —ambos en la ciudad de Montevideo—, por examen habilitante —maestros nacionales— o por el ejercicio sin diploma (Delio, 2009). Las maestras y los maestros normalistas eran una minoría<sup>3</sup>, de la que esta maestra formó parte (Delio, 2009).

Ubarne fue conocida en la comunidad de afrodescendientes de su época porque se desempeñó como columnista en varios “periódicos negros”. Estos periódicos, leídos por dicha comunidad, propiciaban la circulación de ideas y sentidos, convocaban a múltiples reuniones sociales de las comunidades afrouruuguayas y “registraban casos de discriminación e incluso de segregación que revelaban los límites de la democracia uruguaya” (Andrews, 2011: 21). Ubarne puede identificarse como “letrada negra”. La categoría de “letrado negro”, desarrollada por Gortázar (2014) y por Rodríguez (2018 y 2019), permite pensar en la escritura de Ubarne en el marco de un grupo de afrouruuguayos que continuaron la “tradicción letrada” de fines del siglo XIX, tradición que

fue continuada y ampliada en la primera mitad del siglo XX, transformando a la prensa negra de Uruguay en una de las más importantes de América Latina. El volumen de esta prensa evidencia la relevancia de este sector intelectual afrouruuguayo que, a pesar de constituir un grupo minoritario, pudo sostener en el tiempo una fecunda labor periodística que estuvo acompañada de una intensa actividad en el ámbito social y cultural (Rodríguez, 2019: 146-147).

Lewis (2011: 25-26) analiza el papel de los “periódicos negros” para “desarrollar el sentido de lugar, y también para la reconstrucción del patrimonio cultural negro”, así como la “resistencia a la invisibilidad

---

<sup>3</sup> En el período 1911-1915, solo entre el 16% y 18% del magisterio en ejercicio en las escuelas públicas tenía título normalista.

y la reafirmación de la identidad afrouruguaya a través de la palabra escrita”.

El relevante espacio que esta mujer ocupaba en los “periódicos negros” y en la comunidad afrouruguaya requiere ser interpretado. Andrews (2011: 73) señala una “actitud ambivalente de los periódicos negros” con respecto a las feminidades: por un lado se “respetaban” e incluso “imitaban” los valores de subordinación femenina de las clases media y alta uruguayas, y, por otro lado, las mujeres afrouruguayas ocupaban una posición política y económica relevante, dado que eran una pieza crucial para la economía de sus hogares<sup>4</sup>. Conviene señalar que las mujeres ocupaban espacios en estos medios de prensa como proveedoras y organizadoras de la comunidad negra (Andrews, 2011: 71) porque la prensa negra dependía de fondos recaudados en bailes, rifas, ventas, etc., organizados por las mujeres de la comunidad. Además de estas cualidades de proveedoras y organizadoras, puede constatarse en los “periódicos negros” una importante actividad femenina en la escritura. Ubarne es un ejemplo claro.

Se han identificado casi cuarenta textos escritos por Ubarne en los siguientes medios de prensa negra: como columnista regular en

---

<sup>4</sup> Algo similar plantea Geler (2007: 137) en su análisis de la comunidad afroporteña (de la ciudad de Buenos Aires) de fines del siglo XIX: “La sociedad afroporteña no solamente ‘imitaba’ y ‘acataba’ los designios hegemónicos”, también “esta comunidad subalterna mostraba mujeres con mayor agencia de la esperada y hombres más ‘permissivos’ con ellas con respecto a los cánones vigentes”. De acuerdo con esta autora, la mayor parte de discursos masculinos para pensar en las relaciones entre varones y mujeres afroporteños registraba situaciones de disciplinamiento, moralización y sometimiento de las mujeres al ámbito doméstico y a los deberes de la maternidad; pero esta no dejaba de ser una situación imaginada, ya que las afroporteñas eran mujeres trabajadoras, “lo que seguramente haría posible la generación de sentimientos de independencia” (Geler, 2007: 136). Además, Geler registra casos de resistencia de mujeres afro a la domesticidad, a las pautas de crianza que se les querían imponer y a las maneras hegemónicas de referirse a las mujeres. Finalmente, registra dinámicas de relacionamiento entre varones y mujeres distintas a las hegemónicas, porque las mujeres encontraban lugares de expresión en periódicos dirigidos por varones; a veces, esas publicaciones discutían discursos disciplinantes hacia las mujeres y aún así se publicaban sin comentarios críticos o censuradores. Así, “estas mujeres tenían una voz más fuerte de la que detentaban otras en su misma época” (Geler, 2007: 135).

*La Propaganda* (1911-1912) y en *La Verdad* (1911-1914), con algunos escritos en la segunda época de *Nuestra Raza* (1917 y 1933-1948) y en la *Revista Uruguay* (publicación oficial de la Asociación Cultural y Social Uruguay [ACSU], 1945-1948)<sup>5</sup>. Firmaba con su nombre o con el seudónimo “Lirio del Valle”. Los textos que escribió pueden clasificarse en los siguientes grupos: literarios, históricos, de opinión sobre temas de la comunidad afrouruguaya y reflexiones sobre cuestiones sociales.

En los textos con temática histórica, Ubarne presenta una exaltación de sentimientos de amor a la patria, a sus héroes y a sus fechas. Excepto uno, el resto de los textos históricos los escribe en el período 1911-1914. Allí se comparte el relato histórico de integración a lo nacional, es decir, se festeja el hecho de formar parte de una nación común “sin distinciones de rangos ni de razas” (Lirio del Valle, 1912a: 4), aunque las “fiestas cívicas” de las que da cuenta la prensa negra fueran realizadas separadamente<sup>6</sup>. Comparte el discurso liberal, defiende los valores republicanos y democráticos, y entiende que el camino del progreso debe verificar la igualdad republicana superando las diferencias raciales.

Además de la celebración de fechas centrales en la historia nacional, se presentan hechos de la historia de los afrodescendientes. Así, la esclavitud está presente en algunos textos. Ubarne identifica las luchas decoloniales como el inicio del final de la esclavitud, es decir, a la república surgida con la independencia la visualiza como el inicio del camino hacia la abolición de la esclavitud y la igualdad de razas, aunque la esclavitud en el Uruguay se abolió años después de la independencia nacional. En un texto en el que conmemora el

---

<sup>5</sup> También escribió colaboraciones para *La Vanguardia* en 1928 (García Martínez, 2018: 58).

<sup>6</sup> Los límites en la movilidad social de Montevideo resultaban claros cuando se veían las restricciones de acceso a los afrouruguayos a los clubes sociales, bailes, galas y otros espacios públicos de socialización (Andrews, 2011: 66). La entrada a los “clubes de blancos les estaba informalmente vedada (prohibiciones más directas hubieran violado las leyes nacionales de igualdad civil), los afro-uruguayos construyeron sus propias organizaciones en paralelo” (Andrews, 2011: 67).



Grito de Asencio, manifestación que se reconoce como el inicio de la Revolución oriental en contra de la dominación española en 1811, expresa que hay que recordar “las vidas de los bravos que con pujante brazo derrumbaron la esclavitud y la hipocresía, para elevar en su lugar algo más grande, más noble y digno, cuyos beneficios alcanzarán a todos por igual” (Lirio del Valle, 1912a: 4)<sup>7</sup>. En suma, la participación del relato nacional común, la exaltación de sentimientos patrióticos, la condena a la esclavitud y la reivindicación de la promesa de igualdad republicana son temas que se pueden seguir en sus textos históricos.

Para cerrar, cinco de sus escritos analizan temas sociales: el trabajo, la educación, el progreso social y el feminismo (Lirio del Valle, 1912b, 1912c, 1914 y 1934; Ubarne, 1913). En estos artículos se advierte una aceptación de la idea de progreso social, no obstante, se aparta de la idea de progreso humano ligado a razas, promoviendo la homogeneización de la población que se consolidaría con posterioridad en la síntesis del centenario (Andrews, 2011: 19). Ubarne asocia el progreso al trabajo, a la educación, a la tarea de la prensa negra<sup>8</sup> y a las mujeres dentro del hogar. Presenta como frenos del progreso

---

<sup>7</sup> Desde la prensa negra se reivindicaba el papel de afrodescendientes en la construcción de la nación por la participación en las gestas históricas del pasado (“dieron su sangre generosa”) y en el amor por la patria común (en el presente en el que escriben) (*La Verdad*, 1912: 2). Barrachina (2018: 90) también identifica cómo los afroporteños del siglo XIX resaltaban “su participación en las guerras desde la independencia para obtener los derechos que les correspondían como ciudadanos, haciendo un importante énfasis en la libertad e igualdad”. Años después de los textos históricos publicados por *La Verdad*, la reivindicación del papel de los afrouruguayos en la construcción nacional cobrará significación, porque con las celebraciones del centenario uruguayo (1925-1930) se sintetiza un relato del Uruguay como homogéneo y excepcional, y se invisibilizan los aportes de los afrodescendientes. La homogeneidad, desde el punto de vista racial, queda clara en los siguientes tramos: “Puebla el Uruguay la raza blanca, en su totalidad de origen europeo [...] La pequeña proporción de raza etíopica [...] disminuye visiblemente hasta el punto de constituir un porcentaje insignificante en la totalidad de la población” (Andrews, 2011: 17). Ubarne no participa en las discusiones sobre el centenario y sus textos históricos se produjeron más de una década antes.

<sup>8</sup> Para Ubarne, los periódicos luchaban por el mejoramiento de las condiciones de la raza negra como parte de una “acción progresiva” (Lirio del Valle, 1913: 1).

a la holgazanería, la apatía, la ignorancia y la falta de previsión y cooperación.

Ubarne también reflexionó sobre el feminismo de su época, aceptando la idea de “mujer moderna” que trabaja, estudia, realiza deportes y participa en diversiones, pero rechazando la exigencia de derechos políticos para las mujeres porque creía que el lugar de las mujeres estaba “en el seno del hogar”. Expresó que el feminismo había ido por lugares equivocados y que las mujeres debían concentrarse en su tarea de esposas y madres movidas por el “amor maternal”. No deja de resultar paradójica su postura sobre el tema cuando se revisa su vida como trabajadora —aunque en una carrera que era vista como compatible con la vida hogareña—, como escritora y como luchadora en su comunidad afro.

## Bibliografía

Andrews, G. R. (2011). *Negros en la nación blanca: historia de los afro-uruguayos (1830-2010)* (Montevideo: Linardi y Risso).

Barrachina, M. A. (2018). “Africanos y afrodescendientes en el Buenos Aires posrevolucionario: representaciones en la prensa (1830-1833)” en *Revista Binacional Brasil Argentina* (Candeias) Vol. 7, N° 1.

Cuaró (1911). “Un hermoso ejemplo” en *La Verdad* (Montevideo) 25 de noviembre.

Delio, L. (2009). *Historia de la formación docente. La enseñanza normal nacional* (Montevideo: Cruz del Sur).

García Martínez, M. (2018). “Mujeres afro-uruguayas en el contexto del Primer Congreso Nacional de Mujeres del Uruguay” en *Corpus* (Mendoza) Vol. 8, N° 2.

Gardner, B. (1975). “The Educational Contributions of Booker T. Washington” en *The Journal of Negro Education* (Washington) Vol. 44, N° 4.

Geler, L. (2007). “‘Nuestro sexo está de pie’. Voces afrofemeninas en la Buenos Aires de 1876-78” en *Claroscuro* (Rosario) N° 6.

Gloria de la Mañana (1913). “Víctimas del sufrimiento. Un porvenir sombrío” en *La Verdad* (Montevideo) 15 de diciembre.

Gortázar, A. (2014). *Cultura letrada y etnicidad en los manuscritos de Jacinto Ventura de Molina (1817-1840)* (La Plata: Universidad Nacional de La Plata).

*La Propaganda* (1911). “Ingresando al magisterio” en *La Propaganda* (Montevideo) 20 de noviembre.

*La Verdad* (1912). *La Verdad* (Montevideo) 25 de agosto.

Lewis, M. (2011). *Cultura y literatura afro-uruguaya. Perspectivas post-coloniales* (Montevideo: Casa de la Cultura Afrouruguaya).

Lirio del Valle (1912a). “El grito de Asencio” en *La Verdad* (Montevideo) 25 de febrero.

Lirio del Valle (1912b). “El trabajo” en *La Verdad* (Montevideo) 15 de junio.

Lirio del Valle (1912c). “Lo que cuesta educar y lo que cuesta la educación” en *La Verdad* (Montevideo) 25 de octubre.

Lirio del Valle (1913). “Hacia la altura” en *La Verdad* (Montevideo) 30 de septiembre.

Lirio del Valle (1914). “Eterna preocupación. La marcha del progreso” en *La Verdad* (Montevideo) 15 de junio.

Lirio del Valle (1934). “La mujer moderna y el feminismo” en *Nuestra Raza* (Montevideo) Vol. II, N° 14.

Ministerio de Educación y Cultura (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay* (Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura).

Montero, M. (1947). “Comienzan las clases” en *Revista Uruguay* (Montevideo) Vol II, N° 26.

Nagel (1933). “La mujer moderna” en *Nuestra Raza* (Montevideo) Vol. I, N° 3.

Nagel (1937). “Contra el analfabetismo” en *Nuestra Raza* (Montevideo) Vol. IV, N° 43.

*Nuestra Raza* (1917). “Por la instrucción de la raza” en *Nuestra Raza* (Montevideo) 20 de marzo.

*Nuestra Raza* (1917a). “Negros ilustres” en *Nuestra Raza* (Montevideo) 30 de marzo.

*Nuestra Raza* (1917b). “Por la instrucción de la raza (continuación)” en *Nuestra Raza* (Montevideo) 30 de marzo.

Rodríguez, H. (2018). *Revolviendo los escombros del pasado. Usos del pasado e identidad en el discurso de los letrados negros de Montevideo (1872-1901)* (Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Rodríguez, H. (2019). “Memoria e identidad en el relato histórico de los intelectuales afro-uruguayos del Centenario (1925-1930)” en *Claves* (Montevideo) Vol. 5, N° 9.

Suárez Peña, A. (1934). “Una gran mujer. Margarita U. de Espinosa” en *Nuestra Raza* (Montevideo) Vol 1, N° 10.

Trías, M. (2020). “Afrodescendencia y ciudadanía (segunda mitad del siglo XIX y siglo XX)” en Frega, A., Duffau, N., Chagas, K. y Stalla, N. (coords.) *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay* (Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social/Universidad de la República).

Ubarne, M. (1913). “Páginas selectas. Las acciones del hombre deben tener por fin el progreso social” en *La Verdad* (Montevideo) 15 de septiembre.



## Paz Villavicencio, ser maestra normal en la provincia de Córdoba hacia 1890 (Argentina)

*Gabriela Lamelas*

Paz Villavicencio era maestra titulada y debe haber tenido unos 16 o 17 años cuando fue designada como directora en una escuela de la ciudad de Bell Ville, en la provincia de Córdoba, Argentina, en 1889. Esta breve biografía inicia y concluye de modo abrupto a un ritmo desacompañado del tiempo biológico, del inicio de su vida y de la fecha de su muerte, las que desconocemos. Paz no fue necesariamente un ejemplo a seguir, su personalidad no destacó particularmente entre otras, no era miembro de las elites; tampoco fue reconocida de modo particular como educadora o en el campo pedagógico. Su experiencia “asoma”, fugaz, en los registros y fuentes históricas que nos cuentan fragmentos de su paso por la vida escolar. Sin embargo, este pasaje de su vida, signado por un episodio del cual fue protagonista, nos enseña mucho (Sweet y Nash, 1981: 7). Nos habla de ella y de la identidad que portaba: ser maestra normal nacional en un pueblo del interior de la provincia de Córdoba hacia 1890. Pero también ilustra respecto de otros actores escolares y otras fuerzas políticas y sociales, especialmente del liberalismo y el clericalismo, y de quienes sostenían sus ideas, materializándolas en acciones concretas, cotidianas, para resistir, impedir o propiciar el avance del liberalismo laicista en la educación de la infancia.

## El contexto

Avanzada la década de 1880, el sistema educativo nacional iba adquiriendo centralidad, especialmente luego de la votación de la Ley de Educación N.º 1420 junto con otras normas tendientes a ordenar la vida escolar. La lucha entre liberales laicistas y clericales había tenido un capítulo fundamental hacia 1884, aunque no se había saldado. El proceso institucionalizador llevaba a la creación de escuelas en todo el país propiciado por la Ley de Subvenciones. Las escuelas fiscales se extendían a numerosas localidades del interior provincial, se establecía la obligatoriedad de la enseñanza, se iban transformando gradualmente en mixtas, la docencia comenzaba a ser una profesión asalariada y regulada por el Estado, la religión era desplazada de su lugar central en la enseñanza y transformada en materia de estudio (Lamelas, 2020). En Córdoba, la resistencia clerical impidió la votación de una ley laica, a la vez que se desató y sostuvo una resistencia que se articulaba de múltiples modos. El clericalismo, a la par que busca su lugar en el naciente sistema educativo, batallaba contra las que consideraba escuelas “ateas” y por imponer en las escuelas fiscales su propia impronta. Paralelamente, propiciaba la fundación y el sostenimiento de sus propios establecimientos, gestionados por congregaciones o parroquias, o por particulares adeptos a su ideario educacional.

La resistencia era organizada desde la cúpula eclesiástica por laicos que asumían la defensa del lugar de la Iglesia católica, la religión, lo religioso en el ámbito de las escuelas, y por algunos periódicos como el *Eco de Córdoba* y más tarde *Los Principios*; pero también por curas párrocos que, desde los púlpitos y otras instituciones que impulsaban, buscaban el apoyo de sectores de la población local a los que influía, especialmente mujeres, lo que provocó el vaciamiento o boicot de aquellas escuelas fiscales señaladas como portadoras del mal, del ateísmo, sindicadas como peligrosas.

Esta no fue una política puntual o aislada, sino ratificada y sostenida al menos a partir del Congreso Católico Argentino, realizado en

agosto de 1884, en momentos de promulgación de la Ley N.º 1420, donde se dispuso el fomento y la creación de escuelas católicas, la protección de las existentes y el combate a las “laicas y ateas” (Auza, 1881: 273). Se estableció incluso un fondo económico especial para su impulso.

En el plano de la formación docente, el Gobierno nacional apostaba a la formación de docentes con saberes específicos sobre la enseñanza, portadores de títulos que los acreditaran. Córdoba era parte de este proceso con su particularidad, especialmente en la disputa con el clericalismo (Roitenburd, 2000; Lamelas, 2020).

## La propuesta

Como parte de las iniciativas tendientes a dotar de maestras y maestros titulados a las escuelas en 1885, el Gobierno provincial emitió un decreto de creación de Escuelas Graduadas Superiores con el objetivo de proveer personal docente competente. El plan original de fundación de estas escuelas no contemplaba la enseñanza religiosa, pero el decreto definitivo sí lo hacía. Se abrirían dos para la capital y nueve para el interior (Jara y Monterisi, 1981: 50). Una de estas nueve instituciones se instaló en Bell Ville. Recién iniciarían sus actividades en 1888.

En 1889, Paz recibió la propuesta de asumir la dirección de la Escuela Graduada Superior de Bell Ville del mismo ministro de Educación, Lascano Colodrero. Meses después recordaba:

Lo hice con el ánimo de poner al servicio de mi Provincia en la que me había educado y había recibido el título de Maestra Normal Nacional, mis escasos conocimientos, mi buena voluntad y mi actividad, reconociendo así sino pagando esa deuda de gratitud contraída hacia ella<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba (en adelante, AHPC) (1889, índ. Gobierno, ser. 2 [en adelante, Gob. 2], t. 7, fs. 247-261).



Sus palabras expresaban el entusiasmo inicial, teñido por un tono de entrega y gratitud; recuerdo que evocaba con un dejo de tristeza y desasosiego meses después.

Por entonces, Paz era egresada reciente de la Escuela Normal Nacional de Córdoba, la que luego tomará el nombre de Alejandro Carbó. Es probable que hubiese recibido una beca del Gobierno provincial, política muy frecuente y, en muchos casos, a condición de ejercer la profesión en el interior provincial al egresar. Posiblemente eso explique que se hubiese dispuesto a viajar al interior provincial portando ese título, esa identidad, siendo frecuente que las maestras y los maestros normales se quedaran en la ciudad capital.

Esta escuela había sido regentada desde su nacionalización en 1884 por Francisca Armstrong y Frances Walls y, más tarde, por Jenny Howard; todas ellas maestras norteamericanas atraídas al país por la iniciativa de Sarmiento de poner a estas normalistas al frente de la tarea de organizar la formación docente.

En los años en que Paz había sido estudiante, la Escuela Normal Nacional no era aún la “escuela palacio” en la que se convertiría a partir de 1911. Funcionaba dividida en tres edificios-casas, con muchas limitaciones de espacio<sup>2</sup>. Había debido ya sortear, o al menos morigerar, el anatema que la cúpula eclesiástica lanzara sobre ella, que prohibía a los católicos enviar a sus hijas a esta institución. En esta escuela se enseñaba a las futuras maestras Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Historia, Geografía, Aritmética, Dibujo, Geometría, Zoología, Fisiología, Botánica, Mineralogía, Geología, Anatomía, Higiene, Física, Química, Moral y Urbanidad, Canto, Labores, Ejercicios Calisténicos, Educación Cívica, Declamación y Francés. No se enseñaba Religión, ateniéndose a los planes de estudio nacionales (Lamelas, 2020: 298). Probablemente esta haya sido ya una primera experiencia: ser alumna de la escuela señalada como “la casa del diablo”, abucheada, apedreada, prohibida, combatida (Howard, 1951).

---

<sup>2</sup> AHPC (1885, Gob. 2, t. 5, fls. 41-44).

## La ciudad

Bell Ville era una pequeña localidad y junto a otras, como Saladillo y Río Cuarto, había formado parte de la llamada “línea de fortines”. Tras la llamada “campana del desierto”<sup>3</sup> se constituyó en un centro urbano de importancia. La anexión de territorios, la apropiación privada de nuevas tierras, la formación de estancias y el trazado de la línea del ferrocarril central argentino que la incluyó en su camino fueron motivo de atracción de un importante flujo de inmigrantes, y sus tierras se transformaron en productoras de cereales y carnes (Moyano, 2006).

Por esos años, Bell Ville se modernizaba a paso sostenido: alumbrado eléctrico, matadero, mejoras en la plaza y su empedrado, desagües, obras en las calles, arboledas, secularización del cementerio, instalación de un *tramway* a sangre (Villarroel, 1976).

En la política, “Bell Ville era muy juarista” (Villarroel, 1976: 404), era una “sucursal directa del juarismo”<sup>4</sup> (Lanfranco y Vattier, 2005: 205). Destacadas figuras de la política provincial y del ámbito educativo provenían de la región, entre los que encontramos a Ponciano Vivanco, quien llegó a ser ministro de Educación provincial y presidente del Consejo Nacional de Educación. El anticlericalismo de esta fracción conservadora fue especialmente significativo e impulsó amplias y sostenidas políticas laicistas.

También la Iglesia católica había sentado sus bases en la región, desde la fundación de la Parroquia Inmaculada Concepción y la instalación del sacerdote Rubén Marquez y posteriormente del cura Eduardo Ferreyra. Hacia 1880 se había formado la “Juventud Católica”,

---

<sup>3</sup> La Campaña del Desierto o Conquista del Desierto (1878-1885) es el nombre asignado a la expedición militar dirigida por Julio A. Roca con el objetivo de desplazar la llamada “frontera con el indio” dominando y/o exterminando la población nativa que la habitaba. Uno de los objetivos fue anexar nuevas tierras al proyecto productivo agroexportador.

<sup>4</sup> Miguel Ángel Juárez Celman (1844-1909) fue senador, gobernador provincial y presidente de la República, fundador del Partido Autonomista Nacional. Fue un ferviente impulsor de la separación de la Iglesia y el Estado.

“organización con la cual podían combatir a brazo partido fundamentos de la reforma educativa” (Lanfranco y Vattier, 2005: 205).

## **Los antecedentes**

¿Por qué trasladar a Paz y a su hermana hasta Bell Ville? La falta de maestras y maestros titulados era muy importante, y el Gobierno priorizaba la designación de docentes que pudieran imprimir a las instituciones formadoras el carácter esperado, más allá de incluir la religión en sus programas. Estas maestras normales, como mencionamos, se habían formado con un amplio plan de estudio que incluía las ciencias, las artes, la educación física y los idiomas. Conocían de métodos de enseñanza y debían transmitirlos a las nuevas generaciones de docentes auxiliares. Ellas eran una pieza fundamental.

Por su parte, el clericalismo encontraba en el normalismo un enemigo al que había que combatir. Ser maestra o maestro normal nacional transformaba a estos trabajadores en enemigos. De este modo, organizaron campañas de desprestigio, buscaron impedir su designación u ocuparon sus puestos, propiciaron traslados, utilizaron diferentes formas de amedrentamiento, apoyándose en la prensa, en los púlpitos y también en la población, en las comisiones vecinales y en las familias. Mientras el liberalismo en el Gobierno buscaba desplazar a los maestros sin título, implementando un amplio número de medidas para tender a nombrar maestros titulados en las escuelas, el clericalismo prefirió a los maestros sin título.

## **La llegada**

Al llegar a Bell Ville, Paz y su hermana Socorro Villavicencio se instalaron en una casa particular. Ambas trabajarían en la escuela, pero no vivirían en el mismo edificio como ocurría todavía en las

escuelas elementales. Dos jóvenes mujeres, dos jóvenes hermanas, solas en una pequeña localidad que las recibiría con hostilidad y desconfianza.

A su llegada, la Escuela Graduada ya había tenido una directora, Clara Olmos. En noviembre de 1888, el visitador de escuelas Salcedo remitía a sus superiores un informe en el que destacaba el excelente desempeño de la señorita Olmos, su laboriosidad y abnegación en el trabajo. Sin embargo, meses después de su designación, un grupo de vecinos había presentado una queja y pedido de destitución ante el Consejo Provincial de Educación, lo que provocó que la directora presentase su renuncia. “He regentado durante 8 meses esa escuela haciendo cuanto me ha sido posible en favor de su progreso”, se defendía en una nota dirigida a la inspección en febrero de 1889. Inicialmente, el Gobierno no le aceptó su dimisión, pero debió hacerlo días después, ya que los rumores siguieron y Clara volvió a solicitarla en tono ya suplicante.

¿Quiénes eran estos *vecinos*? ¿Qué motivos habían llevado a *los vecinos* a presentar esta nota? La respuesta no era clara en los informes, sin embargo, los rumores señalaban la oposición despertada por esta normalista entre un sector de la sociedad de Bell Ville.

Justamente este incidente desencadena el nombramiento y la llegada de Paz Villavicencio para sustituir a la señorita Olmos. Su hermana Socorro, quien la acompañaba, ocuparía un puesto vacante de maestra. En su persona, Paz era la representación de un conjunto de políticas de Estado: el normalismo, la laicidad, el desplazamiento de las maestras y los maestros sin título, la obligatoriedad de la enseñanza, la Escuela Graduada, el currículum de la escuela moderna, la feminización del trabajo docente. Y era también la personificación de otro modo posible de vivir la femineidad: emprender un viaje, sola (con su hermana), a buscar un destino que no se ataba exclusivamente a servir a su familia, sino al ejercicio de una profesión en un puesto como la dirección de una escuela graduada con más de cien alumnas. En la escuela trabajaban también la vicedirectora

Valentina V. de Gómez, maestra no titulada, la señorita Rafaela Cristobo, también sin título, y su hermana Socorro Villavicencio.

En esta escuela había, además, otra institución fundamental: la Comisión Vecinal, un órgano clave de la vida escolar en el período, con funciones de control y protección de las escuelas y sus docentes. Estaba formada por tres vecinos. En el caso de la Escuela Graduada de Bell Ville, la Comisión Vecinal estaba presidida por Julián Paz, comisionado de la ciudad, e integrada por el jefe político Cornelio Casas y por el cura párroco Eduardo Ferreyra. Un equilibrio de fuerzas entre liberales laicistas y eclesiásticos proclericales que coexistían en la dirección de importantes asuntos de la vida escolar.

## El incidente

Tan solo unos meses después de la designación de Paz al frente de la escuela, se produjo un incidente que ilustra el modo particular en que la disputa entre liberales y clericales se sostenía en el período. A primera vista, un asunto doméstico, un altercado más de la vida escolar: una fuerte discusión entre Paz y la vicedirectora. ¿Por qué un incidente de esta naturaleza tomó carácter público y ocasionó una investigación por parte del Consejo Provincial de Educación? Repasaremos brevemente los hechos.

Valentina V. de Gómez, vicedirectora de la escuela, había estado enferma de “una fuerte bronquitis”. La maestra normal, señorita Isabel Escudero y Román la había reemplazado durante su convalecencia. Valentina V. de Gómez afirmó que la directora de la escuela, Paz Villavicencio, no habría querido recibirle unas planillas, priorizando la continuidad de la reemplazante y suponiendo de este modo que buscaba desplazarla de su puesto. El periódico proclerical *Eco de Bell Ville*, filial local del periódico clerical *Eco de Córdoba*, había publicado una nota en la que denunciaba “los abusos de la directora”. Este asunto provocó una discusión entre ambas, en plena clase de tercer grado.

La vicedirectora informó a la Comisión Vecinal que la directora la habría insultado y vejado frente a alumnas en un salón de clases, y reclamó un sumario. La Comisión Vecinal informó por nota a la inspección. El ministro de Instrucción Pública ordenó al subinspector general de escuelas viajar a la localidad de Bell Ville para averiguar y clarificar lo ocurrido, máxime contando con el antecedente de renuncia de la señorita Olmos.

Llegado a esta localidad, el subinspector se dirigió de casa en casa, entrevistando a las docentes involucradas, algunas otras *personalidades destacadas* del pueblo y miembros de la Comisión Vecinal. En primer lugar, visitó a las hermanas Villavicencio. Paz le informó que, desde su llegada a Bell Ville, la vicedirectora se había empeñado en denigrarlas, poniendo en duda su competencia y hasta su honorabilidad; agregó que la vicedirectora tenía una asistencia irregular y que su trabajo adolecía de “ciertos defectos en los sistemas de enseñanza” a la vez que reconoció que increpó a la vicedirectora frente a un grupo de alumnas, subiendo de tono la conversación.

La vicedirectora, por su parte, declaró que no había tenido nada que ver con las calumnias en el periódico y acusaba no solo a Paz sino a Socorro y a la profesora Rafaela Cristobo, presentes en el momento del incidente.

El subinspector entrevistó también a Cornelio Casas, jefe político y, a su vez, presidente de la Comisión Vecinal. Casas afirmó que, a su juicio, “el carácter de la vicedirectora era díscolo e intrigante” y que no le extrañaba que pudiera haber ocurrido lo mismo que había pasado con la señorita Olmos hacia quien generó hostilidad por parte de la población. El funcionario indicó que le constaba además “que alguna noche el esposo de la Sra Sub-directora ha ido a golpear las ventanas de la casa de las señoritas Villavicencio produciendo como era natural la alarma en niñas que viven solas”. A juicio suyo, este incidente se vinculaba al propósito de fundar un colegio católico, buscando por este medio el desprestigio de la actual escuela.

También entrevistó al señor Bartolo Silva, gerente del Banco Provincial, quien tenía tres hijas en la escuela. Sobre la directora y su hermana, señaló que habían sido bien recibidas, pero que ahora algunas personas no veían bien que vivieran tan aisladas, sin vincularse con las familias de esa población. Señaló que el cura Ferreyra tenía la intención de fundar un colegio y que, en general, consideraba a las maestras normalistas elementos hostiles o, al menos, muy indiferentes a los principios católicos. Por último, entrevistó a Pastor Sastre, gerente del Banco Nacional, también padre de una alumna. Su propia hija había llegado a su casa llorando el día del incidente. Sastre coincidió en que la subdirectora tenía un carácter díscolo, indicando que no dudaba que hubiese intentado sembrar el desprestigio contra las hermanas Villavicencio. Estas personas, entrevistadas “por su honorabilidad y posición”, en consonancia con su militancia liberal, señalaban los ardides de los que el clericalismo se valía para desprestigiar a estas normalistas y, en consecuencia, a la Escuela Graduada.

Así, los liberales, políticos y hombres influyentes acusaron al unísono a la vicedirectora de volver a intentar desprestigiar a la directora designada, como ya había ocurrido con Clara Olmos, motivada por sus ambiciones personales y las pretensiones del padre Ferreyra. El plan de abrir una escuela católica se entramaba con las escaramuzas, la nota del diario clerical y los señalamientos a las normalistas. El cura aparecía implicado en estos hechos, aunque no de modo directo.

Sin embargo, el padre Ferreyra, tercer miembro de la Comisión Vecinal, no se encontraba en la localidad, no obstante, había remitido con su firma la nota con la denuncia contra Paz a la inspección, por lo que el subinspector daba por sentada su posición sobre lo ocurrido. ¿Quién era este cura párroco? Se había hecho cargo de la parroquia de Bell Ville en 1882, a los 26 años. Bajo su auspicio, un conjunto de mujeres vinculadas al poder político local fundó en 1888 la Sociedad de Beneficencia. Unos años después, en 1893, esta asociación fue la encargada de concretar la fundación de una escuela

católica de niñas regentada por la congregación de las hermanas dominicas (Villarroel, 1976).

## **Ser maestra normalista en la provincia del clericalismo**

La vicedirectora fue trasladada a otra escuela para evitar nuevos incidentes. Paz fue finalmente ratificada en su continuidad por el Consejo Provincial de Educación, no sin señalar que su accionar había sido improcedente por provocar un escándalo en la escuela, frente a las alumnas. Aun así, acusada, deshonrada en el periódico local, señalada, sin vida social, dejó atrás su idea de lo que era ser normalista. Pero, como dijimos, no era personal; ella cargaba un estigma, un anatema: era maestra normal nacional, una amenaza para las pretensiones clericales en la educación. Y, en consecuencia, llegó a Bell Ville, una ciudad cruzada por estas tensiones, y se convirtió en víctima de las políticas de boicot dirigidas a los docentes normalistas.

Si bien su historia es singular, personal y única, no es excepcional. La comparte con su hermana y con decenas de maestras y maestros normales que, en ese tiempo, egresaban orgullosos de las escuelas normales nacionales y debían llevar sus postulados, sus métodos, sus cuerpos mismos, a poblaciones e instituciones que no los recibían como habían soñado. Compartía también su suerte con otros maestras y maestros sin título, que no se ajustaban al ideario católico para la educación: maestras y maestros protestantes, ateos o simplemente católicos, incluso practicantes, pero que cuestionaban de distintos modos el lugar que el catolicismo deparaba para sí en el sistema educativo y algunos de sus posicionamientos dogmáticos hacia la educación. Por eso, la biografía de Paz es parte de una biografía colectiva, una experiencia compartida que nos lleva a elegir el infinitivo para el título de este artículo.



## Bibliografía

- Auza, N. (1981). *Católicos y liberales en la generación del ochenta* (Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas).
- Cabanillas, C. (2019). *Manual de historia de Bell Ville* (Córdoba: Centro Municipal de Estudios Históricos de Bell Ville/Tinta Libre).
- Jara, M. y Monterisi, M. (1981). “La instrucción pública primaria en la ciudad de Córdoba. Su evolución entre 1884-1890”, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Howard, J. (1951). *En otros años y climas distantes* (Buenos Aires: Raigal).
- Lamelas, G. (2020). “La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba, 1880-1930”, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Lanfranco, I. y Vattier, E. (2005). “José Pío Angulo, ¿un protagonista de la historia de Bell Ville?” en *Aportes para la historia de Bell Ville y la región* (Córdoba: Centro Municipal de Estudios Históricos de Bell Ville).
- Moyano, J. (2006). “Régimen oligárquico y transformación del sistema político. El caso de las élites conservadoras cordobesas de Argentina. 1890-1930”, Tesis de Doctorado, Colegio de México, México DF.
- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo* (Córdoba: Ferreyra).
- Sweet, D. y Nash, G. (1981). *La lucha por la supervivencia en la América colonial* (México DF: Fondo de Cultura Económica).
- Villarroel, A. (1976). *Córdoba y Bell Ville en la historia de la patria* (Córdoba: Centro Municipal de Estudios Históricos de Bell Ville).

## Ernestina López (1879-1965)

Feminista liberal y educadora  
en clave americanista (Argentina)

*Eunice N. Rebolledo Fica*

Abrirse camino como mujer intelectual en Argentina en el cambio de siglo resultó, sin dudas, un desafío que pocas pudieron lograr. Ernestina aparece en la historia como una de ellas, que no por azar encontró sitios estratégicos en y desde los cuales defender sus ideales, poniendo a los derechos de las mujeres en el centro de su militancia. Su vida está signada por dos facetas de una praxis que articuló la educación y el feminismo.

Nacida en el hogar del “pintor sin mano”, quien pintara las batallas libradas en la guerra de la Triple Alianza, don Cándido López (1840-1902), fue miembro de la prole de doce hijos de una familia que conoció de dificultades económicas. El artista, lisiado en el frente de batalla, truncó su carrera hasta lograr adiestrar su mano izquierda, lo que le permitió recibir del mismo Bartolomé Mitre una pensión significativa a cambio de que pintara los registros de la cruenta guerra que llevaba en su memoria. Una cierta estabilidad económica y el roce con círculos artísticos e intelectuales progresistas probablemente fueron condiciones que favorecieron que al menos tres de las hermanas se identificaran con las vanguardias feministas que venían gestándose desde el siglo XIX.

En Argentina, la escuela normal fue para muchas mujeres el trampolín para cursar estudios universitarios y proyectarse como intelectuales (Palermo, 2006). En 1901, de un total de nueve graduados que conformaron la primera camada de egresados de la Facultad de Filosofía y Letras creada en 1896, cuatro eran mujeres, y entre ellas estaban las hermanas Ernestina y Elvira López. El nombre de Elvira tendría particular resonancia por ser la autora de la tesis doctoral de filosofía defendida en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Buenos Aires *El movimiento feminista. Primeros trazos del feminismo en Argentina*. De ese modo, se convertía en la primera mujer doctora en Filosofía. Ernestina siguió el derrotero de su hermana mayor al egresar de la misma dependencia con el título de doctora en Letras. Su faceta de educadora y escritora la combinó simultáneamente con su militancia feminista. En 1900 participó en la creación del Consejo Nacional de Mujeres y más tarde en el comité editorial de la revista de dicha institución. En 1906, las hermanas se suman al Centro Feminista, dirigido por una amiga de ellas, Elvira Rawson de Dellepiane, e integrado por Julieta Lanteri, Sara Justo, Alicia Moreau y Petrona Eyle, entre otras. Esta decisión marca un alejamiento de posturas más conservadoras para participar activamente en la organización del Primer Congreso Feminista Internacional de 1910 como integrante de la Asociación de Mujeres Universitarias Argentinas (en adelante, AMUA) (López, 2009).

Como educadora, su ámbito de inserción laboral se proyectó en la docencia: en tareas de enseñanza propiamente dichas, en la dirección del Liceo de Señoritas, en la Escuela Modelo Presidente Sarmiento y, posteriormente, como docente de la Universidad Nacional de la Plata. Sus tareas pedagógicas estuvieron movilizadas por la permanente búsqueda y reflexión del movimiento progresista norteamericano que influyó en sus producciones como escritora de artículos pedagógicos, libros de lectura y material didáctico para las escuelas. Varios de estos fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación y editados por su órgano de difusión, el Monitor de la Educación Común, cuya vigencia aún perdura.

Sus tareas docentes, como escritora y como militante, no le impidieron contraer nupcias con un hombre reconocido en el medio educativo y padre de su única hija Alicia. Nos referimos a Ernesto Nelson, con quien, en 1905, había formado parte de la delegación argentina que participó en la Feria Pedagógica de Saint Louis, Estados Unidos. Para ese entonces, Ernestina se desempeñaba como directora del Colegio Presidente Sarmiento. Nelson, pedagogo —quien además se desempeñaría como profesor de escuelas normales e inspector de escuelas secundarias—, tendría una vasta trayectoria en la difusión del ideario del movimiento de la Escuela Nueva en Argentina. Su fuerte adhesión al americanismo lo impulsaría a difundir el ideario del norteamericano John Dewey, cuya pedagogía inspiraría un innovador Proyecto de Reforma de la Escuela Secundaria, presentado en el Congreso de Diputados en 1915, que no recibió tratamiento. Sin embargo, su mirada reformista de la educación abonaría a los debates de la Comisión de Educación en el Congreso Evangélico Panamericano de 1916. Este era considerado un referente teórico, y desarrolló un plan —recomendado para los países latinoamericanos— en vistas a aportar a una reforma educativa que desterrara las reminiscencias de un catolicismo todavía presente en sus matrices culturales y educativas, lo que era interpretado como un obstáculo para la democratización de las sociedades modernas.

Esta influencia americanista estuvo presente en la vida de Ernestina, quien se hizo eco de los procesos de democratización social propios del siglo XIX en Estados Unidos y el surgimiento de los movimientos feministas<sup>1</sup>. Tanto Elvira como Ernestina recuperaban la línea del feminismo norteamericano (bajo el influjo del trascendentalismo norteamericano de Emerson, Thoreau y Peabody) que, a mediados del siglo XIX, impulsó un proyecto de reforma social basado en la educación progresista, que sectores protestantes liberales

---

<sup>1</sup> Se denomina, según Belluci, “protofeminismo” al forjado en el siglo XIX, y se avanza hacia una mayor movilización y organización hacia principios del siglo XX, denominado “feminismo de primera ola”. Para más información, se sugiere leer Palermo (2006).

difundieron en América Latina (Rebolledo, 2018). En el seno de este movimiento se había forjado un pensamiento sobre la mujer en el que abrevó Juana Manso. Ella, desde su *Álbum de señoritas* (1854), reivindicaba a la educación como “la gran panacea para menguar iniquidades y equilibrar las diferencias” (Barrancos, 2007: 115).

Ernestina retomaría esta línea de pensamiento formando parte de los sectores liberales (entre los que encontramos a los protestantes) que tempranamente reivindicaban la figura de Sarmiento, la educación laica, la separación de la Iglesia y el Estado, y —no sin contradicciones— la proyección de la mujer hacia ámbitos sociales, culturales y políticos, desde una concepción igualitaria de los sexos como condición indispensable para el “progreso moral de la humanidad” (Rebolledo, 2016).

## **Ernestina y la educación progresista norteamericana**

Las fuentes en las que abrevó y la trayectoria educativa que fue desarrollando en el marco de instituciones educativas estatales le permitieron elaborar propuestas de educación para la niñez y las mujeres. En ellas, encontramos coincidencias en metodologías de abordaje que fue adaptando según los grupos etarios, reflejando el reconocimiento del sujeto adulto y sus posibilidades.

Ernestina interpretaba y recolocaba cierta línea pedagógica norteamericana que había construido a partir de la lectura y la visita como delegada argentina, junto a J. Berrutti, a la Exposición de Saint Louis. Aprovechó su estadía de algunos meses para conocer las escuelas primarias que le darían letra para la escritura de artículos en medios de prensa local. En una sucesión de conferencias presentaba su interpretación del concepto de las escuelas norteamericanas para la educación pública en Argentina, arguyendo que ambos países compartían condiciones similares respecto a la educación pública. Esto se refería a que había que librar batalla contra los preceptos pedagógicos medievales y “liberar el alma del niño”, en clara alusión a la educación

tradicional. Ernestina consideraba que en Estados Unidos la mirada sobre la niñez y la defensa de los sus derechos movilizaban a los educadores para experimentar, discutir, ensayar e implementar nuevos métodos que contribuían a la conformación de una ciencia pedagógica.

*El Monitor de la Educación Común* publicaba en 1909 un informe del inspector Teodosio Brea donde se mencionaba el trabajo pedagógico en la Escuela Modelo Presidente Sarmiento —de la que Ernestina era directora—, en la que se empleaban métodos de enseñanza práctica norteamericana, influidos por el pragmatismo de John Dewey y la corriente de Estudios de la Naturaleza o Nature Studies. Particularmente, en sus escritos, aludía a Liberty Hyde Bailey (1858-1954), quien definía que

el estudio de la naturaleza[,] más que un ramo determinado, debe constituir una tendencia, una disciplina, un modo de ver [...] Implica la formación del espíritu de observación y el despertamiento de los sentimientos de simpatía hacia las cosas que contribuyen a hacernos grata la vida (Brea, 1909: 526).

El movimiento académico, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, impulsaba a transformar la horticultura en una ciencia aplicada, así como la investigación y el empleo de nuevos métodos de enseñanza “en el campo” en reemplazo de la enseñanza expositiva de las universidades. Bajo el influjo de esta corriente, impulsaba la creación de escuelas de horticultura y jardines para mujeres (López, como se citó en Barrancos, 2008). La propuesta presentada en el Congreso de 1910 ensamblaba el hacer propio del oficio, la ciencia, la experimentación y un plus que redundaba en la obtención de recursos propios, el uso del tiempo de forma productiva para revertir el ocio y la promoción del vínculo con la naturaleza. Estas tareas comunes en ámbitos rurales se proponían para las “señoritas de clase media que podrían encontrar en ellas una fuente de recursos nada despreciables” (Barrancos, 2008: 122). Formaban parte de la propuesta los cursos de Química, Física, Biología, Botánica, Entomología, Pomología y Patología Vegetal, que se darían en laboratorios, y la aplicación

en siembras y cultivos, para iniciar en prácticas comerciales; todo ello para habilitarlas en una “ocupación productiva y de beneficios generales” (Barrancos, 2008: 122).

El movimiento de Nature Studies partía de considerar que el conocimiento era el lazo que unía la vida y la naturaleza. La educación por la naturaleza se proponía como objetivo al individuo mismo (no el conocimiento *per se*) y apuntaba al desarrollo de todas sus facultades para descubrir por sí mismo las leyes naturales induciéndolas de la observación, la experimentación y la elaboración de sus propias conclusiones mediante la guía del maestro. El texto se incorporaba después para cotejar el proceso realizado. Desde esta perspectiva, la siembra y el cultivo proporcionaban una experiencia de conocimiento en conexión con la vida.

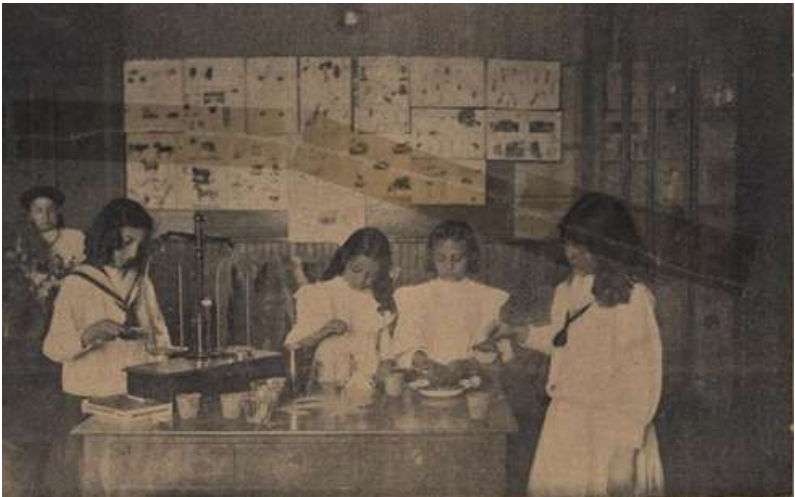
La semilla que él ve germinar se transforma ante sus ojos en algo precioso y sagrado: allí está encerrado, en ese pequeño espacio, el misterio de la renovación de la vida, cada semilla es una planta en compendio, un ser que espera se le dé ocasión de mostrarse (López, 1914: 394).

Es posible identificar en su pensamiento líneas derivadas de la escuela filosófica trascendentalista, que tuvo repercusiones en centros académicos norteamericanos. Esta articulaba la construcción del conocimiento y un particular vínculo con la naturaleza, que incluía el desarrollo estético y espiritual, en términos emersonianos (Curti, 1956). Los círculos intelectuales de este prolífico movimiento traccionarían una reforma pedagógica en la segunda mitad del siglo XIX en Boston, que sería el germen de la pedagogía que portaban las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento para llevar a cabo su empresa educativa (Roitenburd, 2009).

En esta línea, es posible observar la búsqueda de articulación entre diferentes ámbitos educativos propia de este movimiento progresista. Ernestina vinculó las escuelas donde trabajó con referentes de las disciplinas científicas. A medida que proliferaron asociaciones y organizaciones sociales en torno a las problemáticas de la mujer

y la niñez, observamos redes de relaciones de mujeres dedicadas a las ciencias que se fueron afianzando, ya sea en torno a tareas propiamente de enseñanza y de producción de materiales en instituciones educativas, escuelas primarias y normales, y/o para realizar propuestas de intervención del Estado sobre cuestiones sociales vinculadas a las mujeres y a la niñez. En este sentido, la vemos cercana a reconocidas intelectuales que se abrían camino en disciplinas cooptadas por los varones. Ejemplo de ello sería su relación con Elina González Acha de Correa Morales, geógrafa, a quien convocó para formar parte del claustro docente del Liceo Nacional de Señoritas, mientras Ernestina estuvo a su cargo (Curto y Lascano, 2015). Esta mujer —impulsora de la fundación de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos en 1922— fue autora de una extensa obra destinada a la enseñanza de la disciplina en liceos, escuelas normales y universidades. Sus coincidencias en términos pedagógicos giraban en torno a la escuela activa con la impronta de John Dewey que cuestionaba las formas tradicionales de enseñanza.

*Imagen 11. Análisis de la tierra. Primeros trabajos de siembra*



Fuente: López (1906).



El cientificismo (con un fuerte énfasis en las ciencias naturales) —una perspectiva culturalista de apertura a la comprensión de fenómenos sociales e históricos— y la escuela activa, bajo el influjo del pensamiento pedagógico deweyano, así como la promoción de la democracia, se advierten en las lecciones de los libros de lectura para niños que conectan el aprendizaje con la vida cotidiana. Particularmente, el sesgo feminista se advierte en lecciones en las que hombres y mujeres se igualan en el derecho a decidir, a representar y ser representados. Esto se puede apreciar en *Señorita Raquel*, editado en 1931, lección “Nuestro voto” (López, 1931: 151).

## La educación de la mujer

Tal como expresáramos, Ernestina formó parte del grupo de intelectuales AMUA, que organizó el Primer Congreso Femenino celebrado entre el 18 y 23 de mayo de 1910 en Buenos Aires. Dicho evento ha sido considerado como punto de inflexión para el desarrollo de una conciencia feminista en el Cono Sur, ya que en él confluyeron socialistas, liberales y librepensadoras. Las mujeres de diversas procedencias, tanto del Cono Sur como europeas, hicieron oír su voz en relación con los problemas más acuciantes vivenciados en diferentes ámbitos de la sociedad. Sus cuestionamientos a la legislación imperante, las denuncias al abandono y explotación de las mujeres, y la carencia de derechos motivaron parte de sus presentaciones y propuestas. Según Dora Barrancos (2008), “las letradas” impulsaron cuatro demandas fundamentales: la remoción de la inferioridad civil, la obtención de mayor educación, el auxilio a las madres desvalidas y la cuestión del sufragio, que se reclamaba especialmente en otras latitudes.

La AMUA nucleó a un destacado grupo de mujeres, entre las que se encontraban Petrona Eyle, Cecilia Grierson, Elvira Rawson, Julieta Lanteri, Paulina Luisa y María Abella Ramírez, entre otras provenientes del ámbito de la medicina y la educación. Bajo el lema “Trabajar... debe ser el empeño de todas las mujeres”, planteaban una

movilización “indispensable” en diversas dimensiones de la vida. El carácter reformista del evento fue eco de voces en el que se disputaron diferentes sentidos en torno a la causa de la mujer. Los énfasis —muchas veces contrapuestos y ambiguos— daban cuenta de las relaciones de intereses políticos y religiosos de los sectores sociales representados. Estos actuaron como matrices discursivas de las que se valieron las mujeres para construir sus propuestas en un campo de problemáticas que representaban, además de las causas de las mujeres, los derechos negados a diversos sectores de la población de diferentes géneros, edades y clases sociales, ya que encontramos referencias a “los pobres”, a las personas con limitaciones físicas (ciegos, hipoacúsicos) o “anormales”, a los “niños débiles” o desnutridos, etcétera.

Una de las principales preocupaciones expresadas por las feministas en el seno del congreso fue la educación, comprendida como herramienta fundamental para el desarrollo integral de las mujeres y la transformación de su condición de género. Esta impactaría en la autopercepción de sí mismas para proyectarlas hacia la conquista de la autonomía económica y los ámbitos de participación social y política. Se delinearón propuestas que intentaban responder a las necesidades de sus congéneres inscritas en condiciones sociales, culturales y territoriales disímiles. En aquellas presentadas por Ernestina es posible advertir el sesgo liberal-cientificista y utilitario de su pensamiento educativo.

La educación de la mujer se relacionaba con la problemática de la niñez y, para ambas, se interpelaba al Estado y a particulares. Esta articulación, presente en varios discursos de las congresistas, se inscribió en los debates de la época que daban cuenta de lecturas que se construyeron sobre la cuestión social. La conflictividad resultante de la vulnerabilidad de amplios sectores sociales (proveniente del crecimiento demográfico, el hacinamiento habitacional y los altos índices de mortalidad infantil) se expresaba en un contexto de gran efervescencia social. A las demandas por derechos de la creciente organización obrera ante las grandes desigualdades sociales,

se sumaban los derechos de los niños y las mujeres que impulsaban sectores liberales, socialistas y anarquistas.

La preocupación sobre la niñez (compartida con quien fuera su marido) se orientó a proponer soluciones al fracaso escolar —derivado del problema de la integración de los inmigrantes en el sistema educativo por cuestiones idiomáticas— y a los niños de la calle, para lo cual interpelaba a las mujeres, al Estado y a la iniciativa privada. En este sentido, es posible advertir un pensamiento liberal ligado al americanismo y a las propuestas educativas (impulsadas por sectores liberales, protestantes liberales y socialistas) que venían desarrollándose a través de la promoción de la educación de la primera infancia y la educación de las madres desde la concepción de primera educadora. Junto a esa tarea, además, se promovía la educación de la mujer y su acceso al conocimiento para formarse, desempeñar nuevos roles sociales e incorporarse al mercado de trabajo desde una perspectiva emancipatoria (Rebolledo, 2016).

En el Congreso, Ernestina presentó una sugerente propuesta relacionada con las industrias nacionales femeninas en las escuelas profesionales: proponía reemplazar los talleres de guantes, flores y lencería por las industrias regionales (tejido de mantas en telar, artesanías en cuero y paja, conservación de frutas y repostería). La novedad es que debían fomentarse incorporando “procedimientos modernos” que permitieran mejorar su calidad y tiempo de fabricación. Al respecto, se planteaba la ciencia aplicada al mejoramiento de la producción. Sin embargo, también era necesario dotar a las mujeres “del gusto artístico” desde una mirada que podría dar cuenta de una recuperación relativa del valor cultural de estas producciones con un sesgo etnocentrista. No obstante, se ponía en valor desde una perspectiva liberal utilitarista: “Enseñar estas industrias contribuirán a prestar un gran servicio a las mujeres que necesitaban vivir de una labor y al mismo tiempo contribuyen al progreso de las industrias nacionales” (López, como se citó en Barrancos, 2008: 123).

Las propuestas se dirigían a fortalecer condiciones laborales que continuaran con tradiciones que posibilitaban la emancipación

económica. En esta línea, sus propuestas se sumaban a otras presentaciones que abarcaban una diversidad de profesiones (en el área de la salud, la alimentación y la producción de insumos domésticos) para su incorporación al mercado de trabajo en contextos urbanos y rurales.

Por otra parte, la preocupación por la niñez —que constituyó una constante en la preocupación de las feministas de un amplio arco ideológico— tuvo derivaciones en acuerdos que surgieron del Primer Congreso Nacional del Niño de 1913. En este evento se reflejaron las inquietudes de los reformadores sociales que reconocieron la vulnerabilidad del sector “más débil” de la sociedad para interpelar al Estado sobre la responsabilidad en la protección de niños y mujeres (Lavrin, 2005). Educadoras, médicas y abogados participantes coincidieron en la necesidad de profundizar la educación de la mujer para promover y afianzar el cuidado infantil a través de la puericultura. Así, también, los debates se profundizaron en relación con la necesidad de una legislación favorable a las mujeres obreras, embarazadas y lactantes, tal como ya se había planteado en el congreso de 1910. Ernestina participó en la organización de estos eventos junto a otros miembros destacados de la sociedad del momento, como la Dra. Alicia Moreau, Elvira López, Francisca Jacques, María Angélica Barreda, la Dra. Elvira Rawson de Dellepiane y Petrona Eyle. Los socialistas estuvieron representados por Carolina Muzilli, los médicos Enrique del Valle Iberlucea y Ángel M. Giménez, y el diputado Alfredo Palacios.

Es posible advertir la presencia activa de Ernestina en asociaciones como el Club de Madres de Buenos Aires, que promovía la puericultura para el fortalecimiento de la maternidad. Dicha entidad organizaba ocasiones especiales, como la Semana del Bebé, en la que

se ofrecían conferencias sobre el cuidado de lactantes y niños, se analizaba las ventajas de un biberón bien preparado y de la ropa adecuada, además de la relación entre mortalidad infantil, enfermedad venérea y alcoholismo. Un desfile de niños sanos y el cierre de varias calles para convertirlas en patios de juegos, llevaron el mensaje al corazón de los barrios de la ciudad (Lavrin, 2005: 151).

Es posible encontrar estas temáticas vinculadas al higienismo reflejadas en los libros de lectura que escribe Ernestina años después y que permanecen entre sus preocupaciones en torno al cuidado de la infancia.

Marcela Nari (2004) sostiene que esta exaltación de la maternidad se extendió junto a un profundo silencio sobre la paternidad. Cuando, desde el Estado, se interpelaba a la “familia moderna”, se hacía fundamentalmente en relación con el vínculo madre-hijo, y se desplazaba el de padre-hijo. Esto, por otra parte, no era acompañado de una legislación acorde con los derechos de las mujeres sobre sus hijos. Ernestina no era ajena a estas desigualdades, lo que probablemente la llevó a asumir nuevos desafíos en su militancia feminista al incorporarse a la Comisión Interamericana de Mujeres creada en 1928 por el órgano rector de la Unión Panamericana. Dicha comisión se compuso por siete mujeres de los países sudamericanos y su función radicó en la recopilación, revisión de datos y sistematización de información jurídica que sirvió para la preparación de la Séptima Conferencia Panamericana, en la que se consideró la igualdad civil y política de las mujeres en la región. Este espacio de discusión estuvo destinado a unificar fuerzas y presionar a los Gobiernos acerca de tópicos claves como la legislación laboral, el derecho a la nacionalidad, el tráfico de mujeres y el sufragio. El intercambio epistolar permite visualizar las redes construidas con referentes feministas que estaban impulsando profundas luchas en Europa por los derechos de las mujeres y las dificultades para lograr avances en materia jurídica.

Para finalizar, es posible ubicar a Ernestina como parte de un sector minoritario que interpretó y recolocó discursos pedagógicos reformistas pensados para la educación pública del ámbito estatal, en los que encontramos coincidencias con los sostenidos por sectores liberales progresistas y con el socialismo. Sus preocupaciones, que sostuvo a lo largo de su vida, articularon la militancia en el feminismo, la promoción de los derechos del niño y la educación. Continuó su militancia hasta el final de sus días en un contexto dirimido por la tensión de ser madre, esposa e intelectual en una época en la que el

desarrollo de tareas fuera del ámbito doméstico era percibido como obstaculizador de las propiamente asignadas a una mujer casada. Todavía quedaría un largo trecho para reconocer la desigual e injusta división del trabajo según el género en diversos órdenes de la vida, la participación política y la igualdad jurídica. Todo esto a pesar de los avances de las luchas feministas de las primeras décadas del siglo XX, que apenas lograron movilizar las bases de una sociedad profundamente patriarcal.

## Bibliografía

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina* (Buenos Aires: Sudamericana).
- Barrancos, D. (ed.) (2008). *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Buenos Aires 1910. Historia, Actas y Trabajos* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba).
- Brea, T. (1909). “Estudio de la naturaleza” en *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol 23, N° 526. En <[http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150826&num\\_img=00150826\\_0526-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=>](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150826&num_img=00150826_0526-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=>)>.
- Curti, M. (1956). *El desarrollo del pensamiento norteamericano* (Buenos Aires: Antonio Zamora).
- Curto, S. I. y Lascano, M. E. (2015). “Elina González Acha de Correa Morales, Intelectual y Académica” en *Anales de la Academia Nacional de Geografía 2014* (Buenos Aires) Vol. 35, N° 3.
- Delgado Pastor, D. (2016). “Sociogénesis del feminismo liberal: el feminismo utilitarista” en *Daimon* (Murcia) N° 5.
- Doris Stevens Papers (s. f.). “Archivos de correspondencia con Ernestina López de Nelson, 1928-1934, mc 546, folio 61.5” en

*Inter-American Commission of Women* (Harvard). En <[https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:425313600\\$42i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:425313600$42i)>.

Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay (1890-1940)* (Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos).

López, E. (1905). “Concepto de la Enseñanza Primaria en los Estados Unidos” en *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol. 25, N° 390.

López, E. (1906). “El estudio de la naturaleza en la escuela primaria” en *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol. 27, N° 407.

López, E. (1914). “Enseñanza racional de la naturaleza” en *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol. 33, N° 504.

López, E. (1931). *La señorita Raquel. Tercer libro de lectura* (Buenos Aires: Coni).

López, E. (2009). *El movimiento feminista. Primeros trazos del feminismo en Argentina* (Buenos Aires: Biblioteca Nacional).

Martínez Prado, N. (2015). “La emergencia del feminismo en la Argentina: un análisis de las tramas discursivas a comienzos del siglo XX” en *Revista Estudios Feministas* (Florianópolis) Vol. 23, N° 1.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires 1890-1940* (Buenos Aires: Biblos).

Nelson, E. (1905). “Desde Norte América” en *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol 25, N° 387.

Palermo, A. I. (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria” en *Revista Argentina de Sociología* (Buenos Aires) Vol. 4, N° 7.

Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract* (Stanford: Stanford University Press).

Rebolledo, E. N. (2016). *La construcción de la ciudadanía en el discurso pedagógico del protestantismo liberal: revista La Reforma*

(1901-1932) (Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba). En <[https://ffyh.unc.edu.ar/boletin/ediciones\\_anteriores/archivos/imagenes/e-books/EBOOK\\_REBOLLEDO.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/boletin/ediciones_anteriores/archivos/imagenes/e-books/EBOOK_REBOLLEDO.pdf)>.

Rebolledo, E. N. (2018). “Educación y democracia en los discursos reformistas del protestantismo liberal en Argentina (1900-1930)” en *Revista Sociedad y Religión* (Buenos Aires) Vol. 28, N° 50.

Roitenburd, S. N. (2009). “Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EE. UU. Recuperando mensajes olvidados” en *Antíteses* (Londrina) Vol. 2, N° 3. En <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>>.





# Benita Campos: maestra y productora cultural en los albores del siglo XX salteño (Argentina)<sup>1</sup>

*María Magdalena Maciel*

*Sofía Guantay Estrabis*

La recuperación de las mujeres como sujetos históricos ha sido una deuda de larga data por parte de la historia académica y las ciencias sociales en general. Esta gran deuda es tributaria de una historiografía tradicional y claramente androcéntrica, en cuya narrativa se avistan a las mujeres desde la excepcionalidad o como complementarias a los “grandes hombres”. No obstante, en las últimas décadas hemos asistido a un incremento de producciones que estriban en los estudios de género e historia de las mujeres, con el objetivo de hacer visibles y resituar a las mujeres como actores históricos fundamentales. Sin embargo, el trabajo con las fuentes resulta difícil en el campo de la historia de las mujeres: problemática derivada de la invisibilidad y marginalidad de la cual han sido víctimas (Perrot, 2008).

Por otra parte, dentro del campo de la historia de la educación, el abordaje de las trayectorias de las maestras y los maestros normales

---

<sup>1</sup> Este trabajo inédito se enmarca a su vez en las investigaciones de los Proyectos Ciunsa tipo A. N.º 2512 y del Proyecto Institucional para Unidades Ejecutoras del Conicet: “Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la Sociedad de Salta”.

constituye un terreno poco explorado, ya que los estudios en torno al normalismo han privilegiado la dimensión pedagógica e institucional. Dentro de esta nueva mirada, que busca insertar las instituciones educativas y sus agentes en un universo reticular más amplio que integre lo cultural, social y político, ubicamos a Benita Campos como maestra y productora cultural. En los albores del siglo XX, la ciudad de Salta (Argentina) fue el escenario en el cual Benita Campos desplegó su rol como productora cultural hasta su muerte en 1928. En este sentido, las lecturas sobre ella se han centrado en su actividad cívica y pedagógica, dejando de lado su despliegue como intelectual en el ámbito periodístico y literario. Por esta razón, trazar un bosquejo de su trayectoria docente, pero incluyendo su rol como intelectual, implica un trabajo de reivindicación de su figura al recategorizarla como productora de saberes en el ámbito cultural salteño.

\*\*\*

Podríamos sostener que Benita Campos fue una mujer con una personalidad polifacética —maestra normal, periodista, escritora, intelectual— quien, valiéndose de sus lazos con miembros de la elite, se erigió como bastión en diferentes espacios de sociabilidad, apuntalados a una misión civilizatoria en la trama de los procesos de modernización acaecidos a fines del siglo XIX en Argentina. Benita Campos nació en Salta el 13 de marzo de 1867<sup>2</sup>, siendo hija de don Domingo Campos y doña Presentación Sallago (Sosa de Newton, 1972) o Sayago (Vitry, 2005). Realizó su educación elemental, junto con otras niñas y jóvenes de Salta y Tucumán, en la escuela regentada por Benigna Saravia<sup>3</sup>, emplazada en su propio domicilio de Córdoba al 36.

---

<sup>2</sup> Asiento 145. Libro 4 de bautismo de la iglesia de Nuestra Señora de la Candelaria de la Viña. En el libro 5-77 bis del Arzobispado de la Provincia de Salta, data el nacimiento el 21 de marzo de 1870 (Vitry, 2005). En el *Diccionario biográfico de mujeres* de Lily Sosa de Newton (1972), el nacimiento se registra en 1882.

<sup>3</sup> Benigna Saravia, maestra salteña autodidacta de larga tradición educadora, nace el 13 de febrero de 1824 en Salta. Fundó la escuela de niñas y jóvenes en Salta en 1848, que recibió a niñas y jóvenes provenientes de Salta, Tucumán y Jujuy. En 1870 fue

Hija de comerciantes en ascenso —más bien de clase media-baja—, al igual que otras mujeres de su época pertenecientes a este sector socioeconómico, optó por recorrer otros niveles de formación educativa a través de la carrera normal, que se ubicaba en el contexto histórico como una salida laboral y de ascenso social viable. De acuerdo con los documentos, ingresó a la Escuela Normal de Salta —creada en 1881— mediante una beca nacional en 1884, rindiendo su último examen en 1886. En las “Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública”, la directora Corina Echenique establece, en su informe de 1892, que Benita Campos egresa en 1890<sup>4</sup>. Esta diferencia cronológica puede deberse al temprano ingreso a la docencia por parte de Benita, producto de la demanda de maestras normales en el período. A saber que estos años primigenios del sistema educativo argentino se caracterizaron por la acuciante demanda social de alfabetizar y formar ciudadanos, se recurrió a la práctica de colocar frente a las aulas a preceptoras y preceptores o maestras y maestros aún no titulados, pero cuya formación los habilitaba a ejercer el magisterio. Así también las relaciones que tejió la educadora con distintos miembros de la elite en su transcurso por la escuela normal, sumadas al problema en la demanda de maestras y maestros profesionales, sirven como posible explicación a este desfase en la cronología. Cabe advertir que esta diferenciación alarma sobre la escasa documentación en la provincia de la educadora y sobre la producción biográfica de autores que no refieren y/o citan material documental de referencia.

La elite dirigente, en aras de la modernidad, delineó una política sistemática de fundaciones de escuelas normales en diferentes puntos del país, especialmente en las capitales provinciales. Si bien el

---

contratada por la ciudad de Tucumán para fundar las bases de una escuela de jóvenes mujeres. Así regentea la primera escuela “secundaria” de mujeres, el Colegio Particular Sarmiento. En 1882 es nombrada rectora de la Escuela Normal de Mujeres de Salta, cargo que ejerce brevemente, después de lo cual se retira a Córdoba, donde fallece en 1888. Ver Folquer (2017) y Figueroa (1980: 238).

<sup>4</sup> “Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentadas al Congreso Nacional”. Archivo General de la Nación (1884, 1886, y 1892).

proyecto era afín a los impulsos centralistas del Estado, en la práctica se estructuró con una matriz federal (Fiorucci, 2012). Por lo tanto, las escuelas normales como dispositivos para formar docentes adquirieron particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural, en el cual se establecieron y en estrecha relación con las pretensiones de las elites locales.

Lejos de ser un fenómeno homogeneizante, el normalismo se desarrolló en torno a diferentes dinámicas regionales. Por ejemplo, en el área bonaerense y el litoral, el acceso a la carrera era más democrático, de carácter mixto y flexible en cuanto a la procedencia de clases sociales de sus aspirantes. Debido a la explosión demográfica causada por la inmigración europea, se requerían grandes cantidades de maestras y maestros para cubrir el sistema de instrucción pública. Mientras que, en las provincias con tintes más tradicionalistas y con un fuerte predominio de la elite y sus valores liberales —como es el caso de Salta—, el acceso a la carrera de docente era mucho más restringido y con un mayor grado de feminización (Maciel y Guantay Estrabis, 2021). En este sentido, el ingreso de Benita Campos a la Escuela Normal de Salta se enmarcó en una época en que las políticas estatales se abocaron a facilitar el acceso de las mujeres a otros ámbitos de formación educativa; no obstante, una consecuencia a corto plazo fue la problemática de la feminización de estos espacios de enseñanza (Guantay Estrabis, 2019). Este contexto, donde la mayoría de sus coetáneas eran mujeres pertenecientes a los círculos de familias tradicionales, le permitió a Benita generar y acumular capital social, lo que posibilitó su desenvolvimiento en espacios de sociabilidad típicos de la elite salteña de principios del siglo XX (Guantay Estrabis, 2019; Geres, 2019).

Ingresó a la docencia en 1887 cuando fue designada como profesora de la Escuela Graduada de Niñas por el Consejo General de Educación de la provincia, en una nota fechada el 11 de abril de 1887, institución a cargo de la maestra normal: la señorita Carmen Niño. En este período, Benita ejercerá la docencia por el término de un año. En 1888, la entonces directora Carmen Niño renuncia a su cargo, por

motivos de jubilación, y el consejo decide nombrar a Benita como directora interina de este establecimiento:

A la Profesora Sta. Benita:

Estando vacante el cargo a Directora de la Escuela Primaria de Niñas, la inspección general con cargos de dar cuenta al Consejo General de Educación, ha resuelto encargar a Ud. provisoriamente la dirección de dicho establecimiento<sup>5</sup>.

Su trayectoria en el campo educativo como docente se desarrolló en la Escuela Graduada de Niñas —hoy Escuela Sarmiento— y la escuela normal, en los espacios de Historia, Idioma Nacional y Geografía. Lily Sosa (1972: 69) describe su labor: “Volcó su convicción de que las glorias pasadas debían ser puestas de relieve ante la conciencia popular”. Su tarea educativa no se circunscribió al ejercicio del magisterio; entre 1887 y 1888 se desempeñó como secretaria *ad honorem* del Consejo General de Educación de Salta<sup>6</sup>.

Benita Campos trascendió su labor como docente constituyéndose como una agente civilizatoria y productora cultural al crear y reactivar espacios de sociabilidad de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Se desempeñó en el ámbito asociativo benéfico, tendiente a paliar el incipiente analfabetismo y a ampliar la educación para sectores vulnerables de la sociedad. En este sentido, colaboró en la creación de una escuela para huérfanos, privada-confesional, en la cual se desempeñaría como directora (Vitry, 2005), y la fundación de una Escuela Profesional de Mujeres y de dos escuelas dominicales para mujeres adultas que debían funcionar en las parroquias de La Candelaria y de La Merced (Solís Tolosa, 2015: 11). Benita también se destacó por su activa labor cívica en pos del rescate de la memoria y reivindicación de la figura de Güemes, cuyo objetivo central era lograr la construcción del

<sup>5</sup> “De Presidente del CGE Florentino Serrey a la Sta. Benita Campos”. Archivo Histórico de Salta (en adelante, AHS) (1888-1899: 75, Libro Copiador de Notas N.º 35 del Consejo General de Educación, fl. 108).

<sup>6</sup> “Presidente del CGE Florentino Serrey a la Sta. Benita Campos”. AHS (1888-1899, Libro Copiador de Notas N.º 35 del Consejo General de Educación, fl. 108).

monumento (Caro Figueroa, 1968 y 1970). En 1921, tomó la iniciativa de levantar una placa recordatoria en el lugar donde fue herido Güemes, que se colocó en la plaza Belgrano, además de la colocación del busto del general en el patio central de la escuela homónima, inaugurado en 1925. Por estas acciones, tras su muerte en 1928, fue nombrada “la güemesiana inmortal” por Carlos Gregorio Romero Sosa, fundador del Instituto Güemesiano (Romero Sosa, 1982).

Es quizás su trabajo como ideadora, creadora y editora de la *Güemes* por el cual se reconoció su labor tanto en Salta como en Buenos Aires. Si bien Benita había participado anteriormente en revistas literarias y periódicos como *Búcaro Salteño*<sup>7</sup>, *El Cívico*<sup>8</sup> y *El Adelanto*<sup>9</sup>, este proyecto editorial propio inaugura una nueva etapa y ella se convierte en la primera mujer periodista en Salta. La revista *Güemes*, que funcionó de 1907 a 1921, se caracterizó por poner en diálogo y circulación aspectos de la sociedad salteña, como la recuperación de héroes de la independencia, con especial énfasis en el general Martín Miguel de Güemes, en un período donde la historia mitrista le asignó un papel secundario en la “historia argentina”. Entre sus páginas confluyeron las plumas de varias personalidades de la intelectualidad salteña y de otras provincias —especialmente de Buenos Aires—, lo que les otorgó un espacio de privilegio a salteñas ilustres como María Torres Frías<sup>10</sup>, Carmen Niño<sup>11</sup> y Emma Castellanos de

---

<sup>7</sup> Revista quincenal salteña, con fecha de surgimiento imprecisa; se rastrean números de 1895, 1897 y 1898.

<sup>8</sup> Diario *El Cívico*, semanal salteño, funcionó de 1895 a 1902.

<sup>9</sup> “Aparición en el año 1897 de un Periódico Educacionista, Literario y Social llamado *El Adelanto*, con dirección, redacción y administración femenina. Fue fundado por la maestra Pascuala Cueto” (Sáez, 2012: 279).

<sup>10</sup> María Torres Frías nació en Salta —las fuentes marcan como fecha de nacimiento el 28 de mayo de 1877— y falleció en septiembre de 1954. Perteneció a una de las familias tradicionales de Salta. Fue una poetisa, escritora y maestra de música, y ejerció como docente de la Escuela Normal de Salta al regresar de sus estudios complementarios en la ciudad de Buenos Aires, donde recibió el título oficial de profesora de música.

<sup>11</sup> Carmen Niño nació en la ciudad de Salta en 1866, hija de don Bernardo Niño y doña Rosa Niño Cabrera, siendo sus padrinos de bautismo Desiderio Cabrera e Inés Niño de Cabrera. Integró la primera generación de maestras normales de Salta, egresadas en

Solá. Carlota Garrido de la Peña (1917: 540), en una carta publicada en la revista *Güemes* de mayo de 1917, sostuvo:

Conviene distinguir que la publicación á que la Srta. Campos hace ocho años dá vida y vigor, no es una revista de siluetas sociales ó amoríos de salón; sino por el contrario, una publicación de nervio y de tendencia justiciera y patriótica, ante todo eminentemente patriótica, que está dando á conocer con documentación sana y fidedigna las siluetas descollantes de guerreros y patricias que Salta ha sido pródiga en dar á la patria en la época de su gestación y después de ella, en la de su organización definitiva.

En esta revista, Benita redactó sus preocupaciones, entre tantas cuestiones, como la educación, la cuestión cívica y la educación de las mujeres.

Hacia fines del siglo XIX asistimos a un proceso de mejora en la educación femenina, principalmente en los sectores de la elite, lo cual les permitió a ciertas mujeres alcanzar otros niveles de formación intelectual, artística y cultural, y, en consecuencia, irrumpir paulatinamente en el ámbito público. Este proceso —iniciado hacia mediados del siglo XIX— fue lento pero ininterrumpido, y produjo que varias mujeres se desempeñaran en el magisterio, sin embargo, también en las prácticas artísticas, literarias y periodísticas, con lo que podían recibir una remuneración por su trabajo. No es necesario aclarar que este proceso se dio en un marco de muchas dificultades, ya que los sesgos androcéntricos que dominaban la época obstaculizaban no solo el acceso de las mujeres a estos espacios, sino también su reconocimiento en los mismos; este fue el caso de Benita Campos.

Si bien su labor intelectual no fue rupturista, puesto que está enmarcada dentro de los designios femeninos de la época, su agencia

---

septiembre de 1886. Se desempeñó como una gran educacionista hasta su jubilación como directora de la Escuela Sarmiento (antes la Escuela Graduada de Niñas). Participó activamente en el asociacionismo como tesorera de la Sociedad de Beneficencia y escribió para el periódico *El Cívico*. Finalmente, falleció a la edad de 91 años el 22 de enero de 1957 (Vitry, 2000: 180-181).



como maestra y productora cultural en distintos espacios de sociabilidad transgrede en cierta medida el lugar que la sociedad decimonónica le atribuyó a las mujeres, abogando y fomentando la mejora en la educación femenina y el acceso de las mismas a la vida pública hacia principios del siglo XX. Como sostuvo Carlota Garrido de la Peña (1917: 512), Benita Campos, “extendiendo su influencia más allá de las aulas, se ha desentendido de lo vulgar, de lo frívolo, del ‘eterno femenino’, bregando porque el patriotismo no sea una palabra vana, y resurja, y viva y se nutra de las grandes enseñanzas del pasado, exhumadas para ejemplo de las gentes del presente y del porvenir”.

## Bibliografía

Caro Figueroa, G. (1968). “La construcción del culto a Güemes” en *Todo es Historia* (Buenos Aires) N° 368.

Caro Figueroa, G. (1970). *Historia de la gente decente del norte argentino. De Güemes a Patrón Costas* (Buenos Aires: Ediciones de Mar Dulce).

Fiorucci, Flavia (2012). “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia” en Fiorucci, F. y Laguarda, P. (eds.) *Intelectuales cultura y política en espacios regionales, Argentina siglo XX* (Rosario: Prohistoria).

Figueroa, F. (1980). *Diccionario biográfico de salteños* (Salta: Eucasa).

Folquer, C. (2017). “Cuidar, exhortar y abrir el corazón: el epistolario de Elmina Paz de Gallo, Tucumán, Argentina (segunda mitad del siglo XIX)” en *Relaciones* (Zamora) Vol. 38, N° 150.

Garrido de la Peña, C. (1917). “Una salteña ilustrada” en *Güemes* (Salta) Vol. X, N° 55.

Geres, O. (2019). “Proyecto Genoma Salta. Actualización de líneas históricas de la provincia de salta y de sus departamentos y

elaboración de líneas biográficas y temáticas” en Consejo Federal de Inversiones (CIF). En <<https://genoma.cfi.org.ar/enciclopedia/evento?eventoId=40890>>.

Guantay Estrabis, S. (2019). “La figura de la maestra, una lectura desde el género y la clase. Claves para el abordaje de la feminización del normalismo en Salta. Fines del siglo XIX y principios del XX”, Ponencia presentada en el II Workshop de Historia(s) de la Educación. Itinerarios y debates hacia una perspectiva regional del campo. ¿Qué Historia(s) de la educación estamos produciendo? Universidad Nacional de Salta, Salta, 26 y 27 de abril.

Maciel, M. y Guantay Estrabis, S. (2021). “La Escuela Normal como ‘espacio de sociabilidad femenina’ Salta a fines del XIX y mediados del XX” en *History of Education in Latin America* (Natal) Vol. 4. En <<https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID25511>>.

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Romero Sosa, C. (1982). “Orígenes y ejecución del Monumento al General Güemes en la ciudad de Salta. Datos y noticias para su historia, a los 50 años de su inauguración” en *Boletín del Instituto Güemesiano de Salta* (Salta).

Sáez, G. (2012). “El Adelanto, un periódico feminista hecho en Morón” en *Actas de las Cuartas Jornadas de Historia Regional de La Matanza* (Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza).

Solís Tolosa, L. (2015). “Benita Campos: la güemesiana inmortal” en *La Gauchita* (Salta) Vol XIII, N° 144.

Sosa de Newton, L. (1986). *Diccionario biográfico de mujeres argentinas: aumentado y actualizado* (Buenos Aires: Plus Ultra).

Vitry, R. (2000). *Mujeres salteñas* (Salta: Hanne).



# Teresa González de Fanning (1836-1918)

## Precursora de una educación laica para mujeres en Lima, Perú<sup>1</sup>

*Isabel Quispe Tacuse*

En pleno siglo XXI resulta difícil escribir historiográficamente si no se incluye o visibiliza la participación de las mujeres como agentes de cambio histórico. Desde la historiografía de género y de las mujeres, se viene impulsando la recuperación de memorias y biografías femeninas, que regularmente han sido silenciadas u olvidadas por la historia oficial. Rescatar y reescribir estas vidas constituye una forma de proyecto identitario, donde las mujeres del presente se encuentren y reconozcan a sus antecesoras (Bolufer, 2014: 90). Es así que, en esta oportunidad, les presentaremos la biografía de una mujer singular que supo confrontar los infortunios de su vida, convirtiendo sus problemas en oportunidades, en medio de un escenario crítico en la historia del Perú.

Teresa González de Fanning fue una educadora y escritora peruana que nació el 12 de agosto de 1836 en la hacienda San José de las Pampas ubicada en Nepeña, Áncash. Sus padres fueron don Jerónimo González, cirujano español, y doña Josefa del Real y Salas. A pesar del complicado contexto nacional de inicios de la República,

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, R. R. N.º 005557-2022-R, con código de proyecto E22150431.

caracterizado por la pugna entre caudillos por el poder hasta llegar a la coyuntural aparición de la Confederación Perú-Boliviana, Teresa González logró mantener el estatus económico-social que heredó de su familia terrateniente norteña.

*Imagen 12. Retrato de Teresa González de Fanning (1886)*



Fuente: Archivo Courret Hnos. Biblioteca Nacional del Perú.

Sus primeros años de vida transcurrieron durante la década de 1840, época donde la educación, por más que el Estado y la Constitución de 1839 trataban de organizarla y centralizarla por medio de un plan de educación nacional, daba mayor preferencia al sector masculino y seguía en manos del personal eclesiástico desde las parroquias locales, al ser las instituciones más cercanas al pueblo (Chocano y Mannarelli, 2013: 10-11). En el caso de Teresa, al ser mujer y de buena posición, pudo recibir una esmerada educación en casa con preceptores particulares.

Llegada su juventud —con una instrucción notable y gusto por el mundo literario— contrae matrimonio en 1853 con el marino Juan Fanning García, miembro de una acaudalada familia de Lambayeque, con quien llega a tener dos hijos: Jorge y Emma. Es esta etapa de su vida una de las más tranquilas y felices, ya que pudo disfrutar de la vida familiar, sopesar las labores domésticas e intelectuales de forma simultánea (García y García, 1926: 30) y, no menos importante, porque el país gozaba de una cierta estabilidad política, producto de la bonanza económica a expensas de la exportación del guano.

Esa aura de paz y tranquilidad es interrumpida estrepitosamente por la sublevación de los peones de la hacienda en la que vivía ella y su joven familia, lo que los obligó a huir a Lima en condiciones penosas, y es producto de esta odisea que sus dos hijos terminan encontrando la muerte a temprana edad.

Ya instalados en Lima, Juan y Teresa inician una nueva vida desenvolviéndose cada uno en su profesión: él, en el mundo militar, y ella, en la escritura. Respecto a este último punto, podemos precisar que, en las décadas de 1850, 1860 y 1870, años de modernidad nacional, la literatura se feminizó como consecuencia del auge del movimiento romántico en el país, lo que provocó la introducción de mujeres al círculo académico<sup>2</sup>.

En las décadas del sesenta y del setenta aparece una infinidad de romances, leyendas, novelas cortas y artículos firmados por mujeres que fueron publicados por la prensa, como *La Revista de Lima*, *El Correo del Perú*, *El Comercio*, *La Alborada*, *La Bella Limeña*, *El Álbum*, entre otros (Denegri, 2018: 70-71). La mayoría de estos escritos, así como los de Teresa, eran firmados con seudónimos (como Clara del Risco o María de la Luz) y reflexionaban sobre el tema laboral y educativo de las mujeres.

---

<sup>2</sup> A través de iniciativas de intercambio cultural como las veladas literarias de Juana Manuela Gorriti o Clorinda Matto de Turner, Teresa, junto a las mencionadas y otras mujeres contemporáneas, forma parte de la primera generación de mujeres ilustradas del Perú. Para profundizar en este punto, ver Denegri (2018).

Este período de relativa estabilidad, progreso y desarrollo prevaleció hasta el estallido de la guerra del Pacífico en 1879, el cual inauguró un escenario sombrío en la historia del país. La ocupación chilena en la capital trajo consigo caos político, crisis económica y apagón educativo, y dejó a un sinnúmero de familias enlutecidas, entre ellas, la de Teresa. Durante la guerra, su esposo organizó uno de los batallones de la defensa de Lima, al frente del cual luchó en la batalla de Miraflores (15 de enero de 1881), donde terminó inmolándose.

Deseando ser útil a la patria, a la vez que buscaba su propio sustento, el 3 de marzo de 1881, junto con sus hermanas Elena y Enriqueta, fundó un colegio para señoritas en su casa de la calle del Chilli (antes Faltriquera del Diablo) N.º 22<sup>3</sup>. La creación de esta institución resultó ser la materialización de sus reflexiones y postulados propuestos en sus publicaciones periódicas, en las que planteaba la necesidad de expandir los horizontes ocupacionales de la mujer. Teniendo en mente a viudas, mujeres separadas, huérfanas y solteras, carentes del cuidado masculino, consideraba que sus destinos debían ir más allá del convento y del matrimonio, y la única forma de lograr ello era con el entrenamiento laboral femenino por medio de una educación práctica (González de Fanning, 1875: 50-51).

Nombrándolo “Liceo Fanning” —en honor a su difunto esposo—, esta institución se diferenciaba de otras por brindar una educación laica en contraposición a la educación doméstica y religiosa que orientaba a las mujeres a convertirse en seres dependientes del cuidado masculino. Esta educación laica era una con fin vital, independiente del estado de la mujer, y “por lo general más completa y más pronta; siendo por consiguiente más económica; y por lo que es más importante, más adaptada á nuestras costumbres y necesidades: es más peruana” (González de Fanning, 1905: 7).

---

<sup>3</sup> “Carta al Sr. alcalde de la Honorable Municipalidad de Lima, 24 de diciembre de 1883”. Archivo de la Municipalidad de Lima (1883, fon. Concejo Provincial de Lima, sec. Servicios a la ciudad, ser. Expedientes de Instrucción, caj. 12: 1879-1886).

Los cursos que se dictaban eran Matemática, Gramática, Geografía, Economía Doméstica, Historia del Perú, Religión, Ciencias Naturales, algo de ciencias de la salud y de “ciencias duras”, como Física y Química, para lo cual, ella redactaba sus propios manuales educativos. La señora Fanning sostenía que la formación intelectual y moral de la mujer debía estar estrechamente ligada a los preceptos higienistas, es por ello que defendió la práctica racional de los deportes como la gimnasia y la vida al aire libre.

A la par de su labor como maestra, Teresa no descuidaba su labor literaria y seguía participando en la vida intelectual limeña. Además de sus conocidas colaboraciones en los distintos periódicos de la época, escribió novelas como *Ambición y abnegación* (1886) y *Regina* (1886); esta última premiada por el Ateneo de Lima.

Luego de nueve años, por problemas de salud y los desengaños consiguientes a la profesión pedagógica, decidió dejar la dirección del plantel para prestar sus servicios como educadora-consejera a un reducido grupo de señoritas que siempre la rodearon, entre ellas, su sobrina María González, Angélica Palma, Leonor Alayza Paz Soldán y otras más, y continuar —a tiempo completo— con su profesión de escritora, iniciando con la publicación de sus manuales didácticos (García y García, 1926: 31 y 813; Picco Zolezzi, 1957: 20-21). Es así que, para marzo de 1892, traspasa el liceo a Elvira García y García, una joven pedagoga muy amiga de ella.

Los años finales del siglo XIX e inicios del siglo XX constituyeron un período de tiempo oportuno para muchas mujeres, ya que se promueve el ingreso de estas al campo laboral y a la educación superior, a pesar de los prejuicios sociales. Teresa dedica esos últimos años exclusivamente a la escritura. Publica muchos libros en el medio intelectual limeño, pero es una compilación de artículos que vieron la luz en *El Comercio* la que la consolida como “la primera educadora peruana”.

*Educación femenina: colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos* (1905) es uno de los textos más relevantes de su carrera. En este libro expuso un balance crítico de la situación del campo



educativo en el país desde la década de 1880, analizando las posibles causas de las deficiencias en la enseñanza femenina y proponiendo soluciones a esta problemática.

Para poder contextualizar esta obra, tenemos que señalar que el período de la Reconstrucción Nacional sufrió las consecuencias de la guerra y, con ello, el estancamiento de la educación media pública, ya que los colegios nacionales femeninos se mantuvieron cerrados hasta 1890. A raíz de esto, las instituciones particulares lideraron la enseñanza de las mujeres, aunque dejando de lado a las de clase media baja y baja.

La propagación de estos colegios particulares tendió a ser de corte religioso, lo cual, a ojos de Teresa, resultaba perjudicial para las jóvenes educandas. La intelectual condenaba que la dirección de los colegios estuviese en manos de monjas, es decir, de mujeres aisladas de la sociedad. Esto ocasionaba que no contaran con la suficiente experiencia ni la autoridad necesaria para formar mujeres que sean capaces de enfrentar los múltiples infortunios de la vida.

Otro punto que considera contraproducente de este tipo de educación era su lejanía con la realidad peruana. Teresa juzgaba que la mayoría de las lecciones impartidas en estos recintos tenía una marcada influencia europea y una metodología memorística, lo que negaba así la posibilidad de raciocinio o pensamiento práctico.

De momento, las críticas que disparaba en contra de la educación dirigida por monjas pueden interpretarse de carácter anticlerical, pero vale la pena aclarar que ella promueve una educación secularizada, que separe el conocimiento científico del religioso, que no se inmiscuya más allá de lo que vendría a ser un curso o materia de Religión: una educación laica, pero ligada los conceptos de Dios. Es así que la solución que plantea es la continuación de la enseñanza laica, de la que ella fue pionera, lo que dio respaldo a la gestión de Elvira García y García en el Liceo Fanning y fomentó la apertura de más instituciones que repliquen este tipo de enseñanza.

Tras una vasta y fructífera trayectoria académica y pedagógica, Teresa perdió la vida el 7 de abril de 1918 a los 82 años, víctima de una

neumonía que contrajo en su casa de Miraflores. Hasta el último de sus días dio muestras de la humildad y la sencillez de su persona, tan halagadas por el entorno que la conoció, y dejó como última voluntad ser velada sin pompa alguna y en privado<sup>4</sup>.

Dentro de la historiografía peruana, podemos considerar a Teresa González de Fanning como la primera intelectual en considerar a las mujeres como seres autónomos capaces de independizarse de la figura masculina por medio del trabajo y la educación. Y no quedándose solo en el discurso, emprendió un proyecto educativo en aras de concretar sus ideales.

Sin embargo, como toda mujer de su época, Teresa no pudo escapar de ciertos prejuicios sociales originados a partir de su condición de clase media alta. De este modo, consideraba que las jóvenes de clases acomodadas debían recibir una formación superior profesional esmerada, dejando a las jóvenes de “tez de alquitrán” (clases populares) el aprendizaje de un oficio para evitar que, “inflada de vanidad y con aspiraciones tan superiores á su clase” (González de Fanning, 1905: 25), no quisieran desempeñar distintos servicios, como los domésticos.

Finalizamos esta biografía concluyendo que las propuestas de Teresa fueron progresistas dentro de las fronteras sociales y de género, con una tendencia reformista-conservadora. A pesar del contexto en que vivió, se adelantó a su tiempo, haciendo una aguda, sincera y valiente crítica sobre la condición en la que se encontraba el proceso de formación cultural de la mujer. Como dijo Basadre: “No fue escuchada ni tomada en cuenta en su época; pero queda históricamente como una precursora” (Basadre, Palacios y López, 2014: 243).

---

<sup>4</sup> Nota de defunción en *La Prensa* (edición tarde) (8 de abril de 1918: 2).

## Bibliografía

- Basadre, J., Palacios, R. y López, H. (2014). *Historia de la República del Perú, 1822-1933* (Lima: El Comercio/Producciones Cantabria) Tomo X.
- Bolufer, M. (2014). “Multitudes del yo. Biografía e historia de las mujeres” en *Ayer* (Madrid) Vol. 91, N° 1.
- Chocano, M. y Mannarelli, M. (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social, 1827-1860* (Lima: Derrama Magisterial).
- Denegri, F. (2018). *El abanico y la cigarrera: la primera generación de mujeres ilustradas en el Perú* (Cusco: Ceques).
- García y García, E. (1926). *La mujer peruana a través de los siglos* (Lima: Imprenta Americana) Vol. II. En <<https://ufdc.ufl.edu/AA00019316/00002>>.
- González de Fanning, T. (1875). “Trabajo para la mujer” en *La Alborada* (Lima) Vol. II, N° 7.
- González de Fanning, T. (1905). *Educación femenina: colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos* (Lima: El Lucero).
- Mannarelli, M. (2013). *Las mujeres y sus propuestas educativas, 1870-1930* (Lima: Derrama Magisterial).
- Picco Zolezzi, N. (1957). “Educadoras peruanas: Teresa González de Fanning”, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Prieto de Zegarra, J. (1980). *Mujer, poder y desarrollo en el Perú* (Lima: Dhorca) Tomo II.
- Tauzin Castellanos, I. (1995). “La narrativa femenina en el Perú antes de la guerra del Pacífico” en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* (Lima) Vol. XXI, N° 42.

# Juana Gremler: una directora *extranjera* para la educación secundaria femenina chilena (1894-1919)

*Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez*

*Danilo Rodrigues Pimenta*

Juana Gremler Lorentz nació el 22 de noviembre de 1848 en Röthem, Alemania. Realizó sus estudios primarios, secundarios y superiores en el mismo país, y obtuvo los títulos de profesora de Alemán y Francés; cargos en los que se desempeñó al igual que en el de directora de liceos. Llegó a Chile como parte de un grupo de profesoras europeas contratadas por el Gobierno chileno en 1889, para fundar liceos femeninos fiscales en el país. Fue la segunda directora de la Escuela Normal de Concepción y, en 1893, fue nombrada por Máximo del Campo, ministro de Instrucción Pública, como visitadora de liceos subvencionados en Chile. Entre sus funciones estaba crear un proyecto de fundación para un liceo fiscal de señoritas, el que fue aprobado el 9 de marzo de 1894, y el día 31 del mismo mes fue nombrada como directora del naciente “Instituto para Señoritas de Santiago”, nombre de origen del Liceo N.º 1 de niñas Javiera Carrera de Santiago; cargo que desempeñó hasta su fallecimiento en 1919.

En 1900, el Gobierno de Chile le encargó a doña Juana Gremler estudiar los establecimientos de instrucción secundaria para señoritas en Europa, por lo que se ausentó del país durante siete meses,

entre abril y noviembre de ese año. A su regreso, Gremler presentó un informe en el que resumió las observaciones de su viaje. Este documento fue organizado en dos partes: en la primera de ellas, Gremler relata el desarrollo histórico y la organización de los liceos de niñas en Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia, Noruega, Dinamarca, Países Bajos, Italia, España, Portugal y Rusia; mientras que, en la segunda, describe algunos métodos de enseñanza utilizados en las distintas materias.

El informe se basó en las observaciones hechas por la autora y en cifras estadísticas tomadas, principalmente, de textos de los más prestigiosos pedagogos de la época, en materia de educación femenina. Uno de los aspectos informados, que nos parece de especial relevancia, se refiere a la importancia que Gremler reconoce a la participación de las mujeres en la organización y el desarrollo de este tipo de educación en los distintos países. Señalaba por ejemplo que, “en Inglaterra, la organización moderna de la educación de mujeres es debida enteramente a esfuerzos femeninos, i el adelanto actual se ha alcanzado en los últimos 70 años desde el siglo pasado hasta hoi día” (Gremler, 1902b: 19), a lo que agregaba que, bajo la presidencia de la princesa Luisa, se formó en 1871 la Unión Nacional para el mejoramiento de la educación de la mujer, y se creó después la Compañía del Colegio Público de Niñas, institución anónima para la formación de colegios superiores, la que, a la fecha, había fundado cerca de cien colegios superiores.

Resulta interesante analizar el hecho de que Gremler destaque la acción de mujeres, pues permite reconocer que se sentiría parte de un colectivo; algo valioso, en términos biográficos, si consideramos que este viaje le permitió conocer otras experiencias y atenuar esa soledad que muchas veces sientan las mujeres pioneras en campos profesionales. Por otra parte, fue una experiencia que puso en circulación personas, objetos y modelos pedagógicos.

En Chile, las directoras de liceos femeninos fiscales eran nombradas por el presidente de la República, y los primeros nombramientos recayeron sobre profesoras alemanas. Esta elección por parte del Gobierno respondía a la necesidad de proveer los cargos con *aspirantes*

*capacitados y meritorios*, condiciones que, según algunos, no se encontrarían todavía desarrolladas en Chile. Los alemanes gozaban de simpatía y de una valoración muy positiva, debido a que “por muchas décadas el gobierno de Chile siguió considerando al alemán como el inmigrante más deseado” (Norambuena, 1997: 188). Esta apreciación llevó a algunos intelectuales contemporáneos a denominar este período como de “Embrujamiento alemán”<sup>1</sup>.

En este contexto, las directoras de liceos femeninos fiscales tenían atribuciones limitadas en comparación con los rectores de los liceos de hombres fiscales, siendo su trabajo custodiado por los padres de las alumnas, organizados en las Juntas de Vigilancia, que eran facultadas para resolver los asuntos más decisivos de la administración del establecimiento, como, por ejemplo, separar (expulsar) a las alumnas de la institución, lo que en el caso de los liceos masculinos estaba a cargo del rector. En materias económicas, el presupuesto que elaboraban las directoras y que remitían al Ministerio de Instrucción Pública debía también ser aprobado por los padres; al igual que la inversión de las pensiones de las alumnas. Esta situación no ocurría con los rectores, puesto que ellos podían elaborar, remitir y realizar modificaciones de presupuestos por iniciativa propia.

Cabe señalar que, en un comienzo, las directoras no tenían injerencia en el nombramiento o destitución de los empleados del establecimiento; asunto que le competió, hasta 1905, a la Junta de Vigilancia, lo que no ocurría con el rector, quien proponía libremente a los profesores u otros empleados de la administración.

Juana Gremler, como mujer pionera en los ámbitos directivos en educación, participó en la formulación de políticas públicas y, siendo directora del primer liceo femenino fiscal de Santiago, fue capaz de apropiarse de enraizados roles de género y de condiciones sociales favorables —en términos de clase, redes sociales, formación académica, prestigio adquirido por las primeras profesionales

---

<sup>1</sup> Ejemplo de ello fue la publicación en 1899 del libro *El embrujamiento alemán*, de Eduardo de la Barra.

y, especialmente, de su *extranjeridad*— para desarrollar acciones en aras de mejorar las condiciones laborales de las profesoras de liceos, demandando que su trabajo tuviese el mismo reconocimiento que el de sus pares masculinos en relación con nombramientos, promociones, sueldos y aumento de atribuciones, y defendiendo el derecho a la educación de las mujeres trabajando por eliminar las diferencias de género en la formación secundaria pública chilena en materia curricular, de condiciones para el estudio y uniformes.

Uno de los ámbitos prestigiosos de Juana Gremler fue su gran cosmopolitismo, el que incluía un desarrollado conocimiento de lenguas extranjeras, notables viajes por Europa y su valorada nacionalidad alemana. El ser extranjera le permitió ser considerada como *moderna y civilizada*, lo que contrastaba con la valoración que, en general, tenían las mujeres en el Chile de la época. En cuanto al concepto de *extranjeridad* (Pimenta, 2016), podemos reconocer a Juana Gremler como una persona con conciencia de ella, esto le permitió recuperar el mundo sin los automatismos de los hábitos y las máscaras de la vida social, es decir, poseía una *extranjeridad* en relación con los valores morales dominantes en la sociedad.

Juana Gremler fue una mujer que se hizo cargo de la dirección del establecimiento a la edad de 45 años siendo soltera, lo que le habría permitido disponer de más tiempo y energía emocional y psíquica para invertir en su trabajo; en tanto, muchas mujeres casadas o con hijos deben dividir su tiempo en las llamadas “dobles o triples jornadas”. En términos de género, el estar soltera era considerado un *atractivo moral* en las mujeres que se dedicaban a la pedagogía en esa época, ya que

por su función educadora, se exigía a las maestras que dieran “buen ejemplo”, que controlaran sus cuerpos, pues con ellos también enseñan actitudes sexuales, de ahí la norma tradicional de que las profesoras tendrían que ser célibes o viudas, no mostrar actividad sexual ninguna, para ser las “señoritas profesoras”, dignas del respeto de sus alumnos y la comunidad (López, 2001: 185).

En relación con los aspectos laborales, podemos señalar que las condiciones en que trabajaban las profesoras de liceos femeninos diferían de las de los profesores de liceos masculinos en aspectos tales como procedimientos de nombramientos, número de horas de trabajo y salarios.

En cuanto a los nombramientos, podemos señalar que los profesores de liceos de hombres eran seleccionados a través de concursos públicos en los que se consideraban sus antecedentes profesionales y académicos, lo que no ocurría en el caso de las profesoras de liceos femeninos. Cabe señalar que los primeros liceos femeninos fiscales se desarrollaron al margen de la Ley de Educación Secundaria y Superior de 1879, ello significaba que, a pesar de ser establecimientos del Estado, tuvieron un régimen legal distinto al de los varones, dependiendo del Ministerio de Instrucción Pública, a diferencia de los establecimientos masculinos, que estaban a cargo de la Universidad de Chile. Esta diferencia en la dependencia administrativa era una clara manifestación de lo que se esperaba de la educación secundaria masculina: preparar a los estudiantes para la prosecución de estudios universitarios. De la misma manera, se entendía que, si los liceos femeninos fiscales no tenían vínculo con la universidad, eran una expresión de lo contrario. Esta situación se mantendría sin variaciones hasta 1923, fecha a partir de la cual el consejo comenzó a supervigilar la educación de las mujeres.

Con respecto al horario, para ambos tipos de establecimientos, existían reglamentaciones. Por ejemplo, por medio del Reglamento de 1900 para los liceos de niñas se establecía que los profesores y profesoras no podían impartir más de veinticuatro horas semanales de clases, lo que bajaba a no más de dieciocho si desempeñaban algún cargo administrativo en el mismo o en otro establecimiento. En los liceos de hombres, por su parte, de acuerdo con el Decreto del 30 de junio de 1896 del Ministerio de Instrucción Pública, no podían trabajar más de treinta horas de clase a la semana, mientras que los que desempeñaran algún cargo administrativo dentro del establecimiento no podían realizar más de dieciocho horas (Ministerio



de Instrucción Pública, 1912: 317). Consideramos que esta situación pudo haberse originado debido a que, como la mayoría de las personas que ejercían la docencia en los liceos de niñas eran mujeres, su trabajo era considerado como subsidiario en términos económicos. En tanto, en el Chile de la época, el hombre era entendido como proveedor; sumado al hecho de que la pedagogía era una ocupación feminizada, esto generalmente se traduce en algo devaluado, en materia de género, bajo una visión negativa hacia las mujeres (Parga, 2004: 41).

Juana Gremler señalaba que la imagen devaluada del trabajo de las profesoras en relación con el de sus pares masculinos era injustificada, pues la preparación de ambos era la misma. En ese sentido, reclamó por la igualación de salarios y por el cumplimiento del pago de premios a las profesoras, lo que se reconoce en una carta que envió al ministro, con fecha 17 de julio de 1905, donde observaba lo siguiente: “Las profesoras de este liceo que gozan de premios según ley de 9 de enero de 1879 no los han percibido en el presente año. Ruego a usted se digne, si lo tiene a bien, ordenar que la Tesorería fiscal haga el pago de estos premios” (Gremler, 1905: s. p.); situación que deja de manifiesto la defensa de los derechos laborales por parte de la directora en busca del reconocimiento del profesionalismo de las profesoras.

Sobre la educación femenina en Chile, Gremler se pronunció en materia curricular observando la diferencia en las disciplinas y en el número de horas de estas en comparación con los liceos de hombres. La diferencia curricular entre liceos masculinos y femeninos podemos reconocerla, por ejemplo, en la cantidad de horas destinadas para cada asignatura en los distintos tipos de establecimientos; particularmente, en lo que se refiere a las disciplinas escolares relacionadas con las matemáticas y las ciencias naturales, pues estas tenían en la educación para los hombres una presencia tal que constituían prácticamente el doble de la cantidad de horas que se destinaban para su estudio en los liceos de niñas. De la misma forma, en los liceos femeninos fiscales se introdujeron ramos que se consideraban

indispensables para la educación de la mujer, por ejemplo: Economía Doméstica, Costura y Labores de Mano, los que no eran impartidos en los liceos masculinos, para los que se reservaba Educación Cívica, asignatura no impartida para las mujeres.

Sin embargo, para Gremler, la educación de las estudiantes debía alcanzar el desarrollo de otras habilidades, como, por ejemplo, del carácter (considerado, para la época, atributo masculino); interés que interpretamos como una forma de educarlas libres de la sumisión y la pasividad, características del rol social tradicional femenino que se les trataba de imponer en la época.

En el ámbito disciplinario, los primeros liceos femeninos fiscales buscaban desarrollar en sus alumnas el modelo femenino de la época, que incluía aspectos de orden físico, moral y social pretendiendo delinear en ellas las pautas de conducta deseables para su género. En ese sentido, Juana Gremler se preocupó por mantener a sus alumnas en el liceo, cuidando del barrio donde este se instalaría, tratando de evitar que los padres retiraran a sus hijas del establecimiento, preocupados por su integridad y por mantenerlas custodiadas en “barrios decentes”. Su atención también estuvo en eliminar el ausentismo de las alumnas; señalaba que “otro obstáculo a la educación de la mujer en Chile es el poco tiempo de infancia que dejan los padres a sus niñas, las *hacen grandes* demasiado temprano; las llevan a paseos de lujo donde se distraen i pierden el interes por sus estudios” (Gremler, 1902a: 29; énfasis original).

La preocupación por la asistencia de las alumnas incluía la atención en la puntualidad. Al respecto, la directora señalaba que los padres debían cuidar que las alumnas salieran a tiempo de sus casas para llegar puntualmente al liceo y organizar el tiempo escolar para hacerlo más productivo, definiendo también los descansos y vacaciones. Para Gremler, la educación que debían recibir sus alumnas debía responder a otros fundamentos, pues

el principal objeto de los Liceos es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual i no una gran habilidad técnica. Esta

podrán adquirirla más tarde, con tiempo de sobra, en algún establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colejo es, en jeneral, la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco (Gremmler, 1902a: 30).

La ropa que usaban las alumnas también fue un ámbito que la directora atendió, expresando su crítica a los trajes incómodos que las reducían físicamente: “No van vestidas con trajes adecuados; cualquiera puede notar que éstos, en jeneral, son mas lujosos que apropiados a la edad i a la estacion; parece que los padres olvidaran a menudo que el traje de sus niñas debe protegerlas a ellas i no viceversa” (Gremmler, 1902a: 28-29). Consideramos que esta preocupación se debía a que el traje sería una manifestación más del control sobre el cuerpo de la mujer, en el que

la ropa, luego moda, siempre status, aparece como la transparente operatoria del conjunto de discursos oficiales sobre el cuerpo concreto, que ha domesticado sus síntomas erráticos, sus deseos confusos, sus sueños abyectos. Con el cuerpo normado en la cultura, el mandato social dispone de un territorio privilegiado para ensayar la eficacia o la dificultad de un sistema de poder (Eltit, 1991: 20).

Juana Gremmler, como directora *extranjera* para la educación secundaria femenina chilena, fue una mujer pionera; una de las primeras mujeres en un cargo de poder en el ámbito educativo en Chile. Formando parte de una elite profesional, desarrolló una serie de acciones para dotar de sentido a su trabajo y, a la vez, dar muestras constantes de manera pública de su rendimiento y el de las mujeres (maestras y alumnas) que formaban parte de la comunidad del liceo que dirigía. Fue una mujer en transición que debió adaptarse a las herencias que recibió, principalmente, en materia de género, y que consiguió apropiarse de algunas de sus posiciones de sujeto que eran valoradas socialmente, en especial, de su *extranjería*, para defender transformaciones en educación.

Finalmente, cabe destacar que, hace algunos años, el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile reconoció a Juana Gremler como “Defensora del derecho a la educación, y de una educación igualitaria para mujeres y hombres”. Sin duda, su experiencia como profesora puso en tensión el derecho a la educación de las mujeres y el papel de los profesores y profesoras en las transformaciones sociales que se vivían en el Chile de la época, lo que nos permitió, incluso en la actualidad, imaginar formas más democráticas de construir pedagogía.

## Bibliografía

Barra, E. (1899). *El embrujamiento alemán* (Santiago: Establecimiento Poligráfico Roma).

Eltit, D. (1991). “Las batallas del Coronel Robles” en *Revista de Crítica Cultural* (Santiago) Vol. 2, N° 4.

Gremler, J. (1895a). *Proyecto de un Plan General de estudios para liceos de primera clase de niñas presentado al Supremo Gobierno* (Santiago: Imprenta Nacional).

Gremler, J. (1895b). *Informe al ministro acerca de la visita a un local ubicado en la calle de la Merced* (Santiago: Archivo del Ministerio de Instrucción Pública) Vol. MLXXXIX.

Gremler, J. (1902a) *Monografía del Liceo N.º 1 de niñas desde su fundación hasta la fecha* (Santiago: Cervantes).

Gremler, J. (1902b). *Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por la señora Juana Gremler (directora del Liceo N.º 1 de Santiago)* (Santiago: Imprenta Nacional).

Gremler, J. (1905). *Carta al Ministro de Instrucción pública, 17 de julio de 1905* (Santiago: Archivo del Ministerio de Instrucción Pública) Vol. MDCCCLXIII.

Guzmán Olivares, F., Padilla, C. y Rivera, L. (2019). “De ‘madres de familia’ a una educación no sexista. Liceo n.º 1 Javiera Carrera y la

educación femenina ayer y hoy” en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Rancagua) N° 12.

López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital* (México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo).

Ministerio de Instrucción Pública (1905). “Reglamento para los liceos de niñas de 1900” en *Anuario. Recopilación de leyes i reglamentos relativos a los servicios de instrucción superior, secundaria i especial* (Santiago: Universitaria).

Ministerio de Instrucción Pública (1912). “Decreto de 30 de junio de 1896” en *Anuario. Recopilación de Leyes i Reglamentos Relativos a los Servicios de Instrucción Superior, Secundaria i Especial* (Santiago: Universitaria).

Norambuena, C. (1997). “La mujer inmigrante. Imágenes y realidades. Chile 1865-1907” en Mesquita de Samara, E. (coord.) *As idéias e os números de género. Argentina, Brasil e Chile no século XIX* (São Paulo: Hucitec).

Parga, L. (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria* (México DF: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés).

Rodriguez, D. (2016). “Entre o absurdo e a revolta: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus”, Tesis de Doctorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Sepúlveda, C. (2007). “Esencias en fuga: dime, mi bien, ¿quién me llorará, si me dan alas y echo a volar?: Juana Gremler: mujer, educadora, directora... no rectora. Santiago: (1894-1912)”, Tesis de Maestría, Universidad de Chile, Santiago.

Sepúlveda, C. (2009). “Formando ‘niñas’: una mirada a la educación pública femenina a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México DF) Vol. 14, N° 43.

# Gabriela Mistral: maestra rural, teórica de la educación rural, educadora revolucionaria

*Fabio Moraga Valle*

Gabriela Mistral nació como Lucila Godoy Alcayaga, en Vicuña, en el semidesértico valle del Elqui, el 7 de abril de 1889. Su infancia fue difícil: abandonada por el padre, criada por la madre y una medio hermana —Emelina—, aprendió a leer y a apreciar textos religiosos, por ello la Biblia la acompañó el resto de su vida. Empero, esa formación autodidacta la puso en conflicto con la educación formal. Muchas veces fue rechazada por el burocrático y estrecho sistema educacional chileno de inicios del siglo XX: cuando quiso regularizar sus estudios en la escuela normal, el capellán la reprobó porque sus escritos eran “algo socialistas y un tanto paganos”. Se definió a sí misma como un “pájaro natural”, e insistió en educar en escuelas normales para sobrevivir. Producto de estas malas experiencias, cultivó una personalidad fuerte, callada e introvertida, pero de un extraordinario magnetismo: “Las madres de las alumnas se convierten en sus moderadas o exaltadas admiradoras” (González Vera, 1967). Pese a no tener título, trabajó como inspectora o profesora en distintas escuelas desde los 15 años haciendo un recorrido del norte al sur del país y de vuelta al centro: a Santiago.

Su formación fue la lectura de grandes escritores —Goethe, Gabriele D’Annuncio, Vargas Vila, Darío, Sarmiento, Flammarion, Guyau, Dostoiewsky, Andreieff— y el escribir para distintos periódicos y revistas. Los intelectuales Rabindranath Tagore y León Tolstói, quienes habían fundado escuelas experimentales en sus propiedades, influyeron especialmente en su concepción pedagógica centrada en el mundo campesino y popular, y basada en teorías y metodologías experimentales e intuitivas. En 1910 rindió brillantemente el examen en la Escuela Normal de Santiago. Se distanció del catolicismo y se vinculó a la teosofía, cultivó el vegetarianismo, la meditación, y abrazó el budismo. Pero muchos años después volvió a la orden de san Francisco y confesaba tener una concepción “muy personal de la religión” (Rojo, 1998: 197-245).

En 1906 apareció en *La Voz de Elqui* su primer texto pedagógico, “La instrucción de la mujer”, que la ubicó de manera pionera, tanto en el mundo de la pedagogía como en el de los derechos de la mujer (Mistral, 1906). En 1914, sus *Sonetos de la muerte* fueron premiados en los Juegos Florales de Santiago y se reprodujeron en Hispanoamérica, y su seudónimo se universalizó. En 1918, el ministro de Educación, Pedro Aguirre Cerda, la nombró directora del Liceo de Punta Arenas. En el extremo sur de Chile colaboró en la revista *Mireya*, reorganizó el colegio, creó bibliotecas para presos y enfermos, y tuvo un primer encuentro con los kaweskar, los indígenas de la zona. Paralelamente escribió muchos textos sobre los problemas y las potencialidades de la práctica pedagógica y propuso soluciones.

El mexicano Carlos Pereira, quien residía en Madrid, escribió en 1919 sobre los poetas de América y, al llegar al extremo sur, sentenció: “Y en este rincón del mundo tienen los chilenos a Gabriela Mistral”. En 1921 fue nombrada directora del Liceo N.º 6 de Santiago, cargo en el que desplazó a la esposa de un masón, lo que le trajo represalias, y el liceo fue castigado con el desfinanciamiento estatal (Vargas Saavedra, 1991: 16). El español Federico Onis, profesor de literatura en la Universidad de Columbia, leyó parte de su poesía inédita y el

Instituto de las Españas recibió los originales de *Desolación*, que apareció en Nueva York en 1922 (Samatán, 1973: 129-130).

Ese año aceptó la invitación del filósofo y ministro de Educación José Vasconcelos para viajar a México, donde permaneció hasta 1924. En medio de una revolución social, compiló un libro para la educación femenina popular, *Lecturas para mujeres*; escribió decenas de artículos sobre el país y libros de poesía para niños, y anduvo por la sierra a lomo de mula, enseñando en los poblados más lejanos donde se reencontró con el mundo campesino e indígena. En mayo de 1924 fue homenajeada por la Unión Panamericana, en Washington; viajó a Europa y regresó brevemente a Chile acompañada de Palma Guillén, su colaboradora y amiga mexicana. Con esta viajó al Viejo Continente como delegada ante el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual. Su estancia se prolongó hasta 1940, tiempo en el que se desempeñó como cónsul en diversos países.

En 1945, estando en Brasil, recibió el premio Nobel de Literatura. Por primera vez se premiaba a una escritora cuya lengua materna era el español. Después de Suecia, visitó Inglaterra, Francia e Italia; la recibió el papa Pío XII y las universidades de Guatemala, Florencia, Columbia y California le otorgaron doctorados *honoris causa*. Recién en 1951 se le otorgó en Chile el Premio Nacional de Literatura que donó a la biblioteca de su pueblo natal.

## **El proyecto vasconcelista**

José Vasconcelos asumió la rectoría de la Universidad Nacional en junio de 1920 y entre diciembre de ese año y julio de 1924 encabezó la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Sierra, 1973: 9). Vasconcelos explicó este proyecto en la inauguración del edificio: “Algo de eso quise expresar en las figuras que decoran los tableros del patio nuevo”, en ellas: Grecia, España, los indígenas y el mito de Quetzalcóatl y el Buda (Vasconcelos, 1922: 7). Para legitimar su proyecto educativo



se hizo acompañar de artistas e intelectuales; con esto daba realce a las giras y ponía a los intelectuales en contacto con ese México que nunca habían visto (Fell, 1987: 51).

La creación de la SEP era un proyecto “civilizador” que pretendía “regenerar” a los desposeídos a través de la educación. Vasconcelos (1923: 177-178) llevó la regeneración a su máxima expresión con la creación de las misiones culturales donde la amalgamaba con la obra de los antiguos misioneros católicos. Cuando convocó a los maestros jóvenes, aclaró: “Se trata de una lucha mucho más noble que la triste necesidad de ir a matar hombres; se trata de ir a salvar hombres; no de apagar la vida sino de hacerla más luminosa. No seréis mensajeros de muerte, sino sembradores de alegría”.

El secretario hizo propaganda de su proyecto, en el que hizo un símil con la obra de Bartolomé de las Casas, Pedro de Gante, Motolinía, Vasco de Quiroga y el chileno Luis de Valdivia. Vasconcelos también era un intelectual ecléctico: abogado, de formación católica, fue influenciado por el misticismo y el hinduismo. Así, los elementos comunes entre Mistral y Vasconcelos fueron la herencia cultural española, la revaloración del pasado indígena, la importancia de llevar la cultura a las masas desposeídas y un universalismo que se vio reflejado en un proyecto de nación que no se encerraba dentro de las fronteras nacionales.

El 17 de octubre de 1923, Vasconcelos inició oficialmente el Plan de las Misiones Culturales de Educación. El objetivo era “preparar, adecuada y eficazmente, a los profesores de enseñanza rural, proporcionándoles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad”. Despegaba así uno de los proyectos educativos más utópico y a la vez más fructíferos implementados en América Latina durante el siglo XX. La primera misión cultural se realizó en Zacualtipán, Hidalgo: “Esta fue la primera escuela normal rural ambulante, éstos fueron los primeros educadores de adultos en el medio rural, cuando aún no se hablaba en México de este campo de la ciencia de la educación” (Sierra, 1973: 15-17).

A ese ambiente utópico y revolucionario llegó Gabriela a México. Álvaro Obregón había asumido la presidencia el 1 de diciembre de 1920; poco tiempo después nombró embajador en Chile al poeta Enrique González Martínez, consagrado escritor modernista, quien sugirió a Vasconcelos que la invitara. El secretario de Educación la invitó y Gabriela aceptó (Vasconcelos, 1980: 93). Así explicó las razones de su partida:

En los últimos años he escrito con más frecuencia en las revistas de México y la Argentina que en las del país. He mantenido también correspondencia continua con algunos escritores. Larga e íntima amistad epistolar me unió a Amado Nervo, cuya alma patriótica trasluce en sus preciosas cartas [...]; Vasconcelos, rector de la universidad de México, cultísimo y de gran hondura de alma, ha sido un buen amigo que me ha encariñado más todavía con las tierras de su patria y ha alentado siempre mi vida artística (Figuerola, 1933: 37).

Gabriela había cultivado una relación epistolar con el poeta Amado Nervo y el filósofo Antonio Caso. A partir de 1920, desarrolló una estrategia de acercamiento a México y sus intelectuales, y alabó al controvertido rector (Mistral, 1919: 3). En 1921 comenzó a colaborar con la revista *El Maestro* que promovía Vasconcelos (Mistral, 26 de agosto de 1922: 29).

Cuando llegó la poetisa a México, la joven Palma Guillén, profesora de la Escuela Normal para Maestras y la Preparatoria, expresó: “Ella era una gran poeta y los grandes poetas se mueven en una atmósfera que a veces ahoga a los simples mortales” (Guillén, 1988: IX). Ella respondió los elogios señalando las razones que la habían motivado viajar a México:

Para mí [...], México es uno de los países americanos que me inspiran mayor interés, no solamente por sus tradiciones, por su arte y por sus admirables artistas, si no por su espíritu de renovación y progreso [...] desde los tiempos de Sarmiento en la Argentina, ningún pueblo había iniciado tales reformas de enseñanza como en México (Mistral, 24 de julio de 1922).

Allí conoció a varios educadores que seguían los postulados teóricos de la Escuela Nueva o de la Acción y se decidió a trabajar en las misiones culturales<sup>1</sup>. Para el ministro, el misionero moderno tenía el deber de “enseñar el castellano al indio”, con el fin de integrarlo a la nación, inculcarle el apego a la tierra y un espíritu cívico fuerte para que intente “comprender el funcionamiento de las instituciones nacionales y respetarlas” (Fell, 1987: 221). La poetisa, dotada de ese gran carisma, provocó un inusitado impacto con sus actividades:

La gente en los pueblos o en las ciudades acudía a oírla y la oía con verdadera religiosidad. Ella era intuitiva y se daba cuenta inmediatamente de su auditorio, así es que sabía encontrar siempre el tono justo para que cualquier tema se volviera interesante y asequible. Visitaba mercados y talleres; hablaba con los maestros, con los obreros y sobre todo con las mujeres. Todo el mundo la quería (Guillen, 1988: IX).

Su formación autodidacta marcó también su práctica intelectual y misionera. Esta concepción pedagógica la resumió en escritos de casi dos décadas de labor frente a estudiantes, mayoritariamente mujeres populares. El primero, *Consejos a los maestros*, estaba influido por la lectura de José Enrique Rodó y Ernest Renán; de este pasó al ensayista uruguayo, a quien nuestra autora citaba junto con Cristo. En los consejos de su “sermón”, Gabriela recomendaba a sus colegas: “Maestro: enseña con gracia, como pedía Rodó. Sin hacerte un retórico, procura dar un poco de belleza en tu lección de todos los días”<sup>2</sup>. En el tercer texto planteó “desolemnizar” la cátedra y habló “no de un seco cuadro estadístico sino la emoción de este problema” a propósito de la demora en implementar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, retrasada por los conservadores chilenos en el Congreso. Ante la

---

<sup>1</sup> Archivo de la Secretaría de Educación Pública (en adelante, ASEP) (1922, exp. Gabriela Mistral, t. 1, N.º 23555).

<sup>2</sup> Gabriela Mistral, “Consejos a los maestros”, Archivo del Escritor, Biblioteca Nacional (en adelante, AEBN) (fon. Gabriela Mistral, cuad.: 18); Gabriela Mistral, “Sin título”, AEBN (fon. Gabriela Mistral, cuad.: 18).

implementación parcial y tardía de escuelas nocturnas de mujeres, aclaraba que no estaba haciendo “una profesión de fe feminista”, sino que pretendía que no se “degenerara” ese “hemisferio humano [...] la mujer culta debe ser, tiene que ser, más madre que la ignorante”. Destacaba los beneficios de la instrucción femenina para la familia, para superar la educación literaria y dignificar la enseñanza manual, práctica y fabril (Mistral, 21 y 23 de septiembre de 1918, y 1906).

En la inauguración de una biblioteca pública, sostuvo: “Las bibliotecas son otra forma de escuelas. Para mí fueron la única. No tuve la suerte de los felices a quienes el pensamiento es ofrecido como una copa colmada, en la facilidad, tal vez extrema de una hora de clase” (Mistral, 1922: 407). Los libros que recomendaba eran de Tagore y Tolstói, dos de los pocos autores que influyeron en su sensibilidad y concepción pedagógicas, que para ella deberían formar la mayoría de las escuelas del continente. Poco tiempo después reafirmó sus ideas educacionales cuando visitó una escuela granja, en un deprimido barrio de la capital, a la que definió como “la racional escuela primaria agrícola que debiera formar el ochenta por ciento de los colegios de nuestros países, sueño mío desde hace 15 años”. Allí estaban materializadas las enseñanzas de sus inspiradores Tolstói y Tagore que se podían realizar en la revolución (Mistral, 1925; Moraga, 2017).

Para Gabriela, el factor principal de la educación de la niña estaba determinado por su condición de futura madre, ergo, su educación debía tener como elemento fundamental la distinción de género: “Ya sea profesionista, obrera, campesina o simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad, la material y la espiritual juntas o la última, en las mujeres que no tenemos hijos”. Este “proyecto pedagógico” se articulaba con la formación de una “literatura del hogar” de dimensión continental: los libros no debían estar ajenos a las grandes discusiones humanas, la justicia social, el trabajo ni la naturaleza (Mistral, 1988: 9).

Gabriela no solo fue correductora de la Ley de Misiones Culturales, junto a José Gálvez, diputado por Puebla, también hizo un balance de su experiencia en “La reforma educacional en México”, publicado en

*El Mercurio* de Santiago, en 1925. En él, rescató la figura de Elena Torres, directora de las misiones culturales, que eran “el éxito más evidente de la obra de Vasconcelos y lo más sabio de su organización”. Relató las actividades de una misión desde que emprendía el camino desde la capital hasta que llegaba a una comunidad; las actitudes de los habitantes, la labor de las maestras y enfermeras, el cultivo de los huertos: “Oyéndolos hablar, mientras trabajan, sabemos cómo viven, qué problemas tienen y hasta las penas amorosas en que andan”; los profesores normalistas a los que se “arranca de la limitación pedagógica [...] un puente que baja desde el *conocedor* al artesano”. Cuando se retiraban las misiones, dejaban instaladas las cooperativas agrícolas bajo la dirección de la “indiada”, que leía paralelamente los cuentos de Tolstói y las parábolas del Evangelio, y las mujeres cosían sus vestidos en las máquinas de la escuela (Mistral, 1925).

En 1948, el mexicano Jaime Torres Bodet fue nombrado director de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), después de haber sido ministro de Educación. Allí, quien fuera secretario particular de Vasconcelos y se hiciera amigo y colaborador de la poetisa implementó las revolucionarias ideas pedagógicas que Vasconcelos y Mistral ensayaran en México, y llamó a la chilena a asesorarlo en las campañas alfabetizadoras y las misiones pedagógicas que emprendió en los países de Oriente (Moraga, 2020).

La mujer de origen humilde, quien se transformó en maestra rural, para sobrevivir, y en educadora autodidacta, no solo fue una gran poeta y diplomática; también aportó su conocimiento teórico y práctico a la educación popular y mantuvo una profunda conexión con el pueblo, los campesinos y los indígenas hasta poco antes de morir. Afectada por el cáncer y una prolongada diabetes, el “pájaro natural” plegó sus alas para siempre el 10 de enero de 1957 en Long Island. Años después, Palma Guillén (1988) relató: “Cuando murió, de muchos de esos pueblos, recibí yo cartas de pésame de personas que, 35 años antes, la habían conocido y que me escribieron a mí porque no sabían si ella tenía aún familia”.

## Bibliografía

Fell, C. (1987). *José Vasconcelos. Los años del águila* (México DF: Universidad Nacional Autónoma de México).

Figueroa, V. (1933). *La divina Gabriela* (Santiago: El Esfuerzo).

González Vera, J. (1967). *Algunos* (Santiago: Nascimento).

Guillén, P. (1988). “Gabriela Mistral” en Mistral, G. (comp.) *Lecturas de mujeres* (México DF: Secretaría de Educación Pública).

Mistral, G. (1906). “La instrucción de la mujer” en *La Voz de Elqui* (Vicuña) 8 de marzo.

Mistral, G. (1918). “Educación Popular” en *El Magallanes* (Punta Arenas) 21 y 23 de septiembre.

Mistral, G. (1919). “In memoriam” en *Mireya* (Punta Arenas) N° 2.

Mistral, G. (1922). “Palabras pronunciadas por Gabriela Mistral en la inauguración de la biblioteca pública que lleva su nombre el 4 de agosto de 1922” en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (México DF) Vol. I, N° 2.

Mistral, G. (1922). “Entrevista con Gabriela Mistral” en *Excelsior* (México DF) 24 de julio.

Mistral, G. (1922). “La cultura mejicana” en *El Mercurio* (Santiago) 26 de agosto.

Mistral, G. (1925). “La reforma educacional en México” en *El Mercurio* (Santiago).

Mistral, G. (1988). *Lecturas de mujeres* (México DF: Secretaría de Educación Pública).

Moraga Valle, F. (2014). “Lo mejor de Chile está ahora en México”, ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México (1922-1924)” en *Historia Mexicana* (México DF) N° 251.

Moraga Valle, F. (2017). “¿Una escuela tolstoiana para la Revolución mexicana? La escuela-granja Francisco I. Madero de la colonia La Bolsa, 1921-1940” en *Pacarina del Sur* (Lima) Vol. 32.

- Moraga Valle, F. (2020). “Educación y paz: de la Revolución Mexicana a las campañas de alfabetización de la Unesco, 1921-1964” en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Rancagua) Vol. 13.
- Rojo, G. (1998). *Dirán que está en la gloria, Mistral* (Santiago: Fondo de Cultura Económica).
- Samatán, M. (1973). *Los días y los años de Gabriela Mistral* (Puebla: José M. Cajica).
- Sierra, A. (1973). *Las misiones culturales* (México DF: Secretaría de Educación Pública).
- Vargas Saavedra, L. (1991). *Tan de usted, epistolario de Gabriela Mistral con Alfonso Reyes* (Santiago: Hachette).
- Vasconcelos, J. (1922). “Discurso inaugural del edificio de la Secretaría de educación Pública” en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (México DF) Vol. I, N° 2.
- Vasconcelos, J. (1923). “Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros” en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (México DF) Vol. I, N° 4.
- Vasconcelos, J. (1980). *El Desastre* (México DF: Jus).

# Misionera y educadora

## Gertrude Hanks en el Perú (1920-1946)<sup>1</sup>

*Juan Fonseca*

*Nuestro propósito es inculcar en las niñas el carácter cristiano  
con un vivo deseo de servir a la humanidad.*

Gertrude Hanks

Desde fines del siglo XIX, muchos pensadores, políticos y educadores peruanos, conscientes del bajo nivel educativo de la población, empezaron a mirar los modelos educativos de Europa y Estados Unidos para aplicarlos en el país. Se dio entonces una especie de fiebre educadora atizada por los ideales de progreso y desarrollo científico propios del positivismo. Paralelamente, en pleno auge del imperialismo, un ejército de misioneros —sobre todo protestantes— y educadores salió desde Europa y Estados Unidos con destino al continente “descuidado”<sup>2</sup>, eufemismo con el que se referían a Latinoamérica, tan cerca y a la vez lejos de Occidente. Así, entre 1888 y 1930, más de un centenar de misioneros protestantes llegaron al Perú, una

---

<sup>1</sup> El presente artículo es una síntesis de una biografía más extensa publicada por el autor sobre Gertrude Hanks (Fonseca, 2006) con ocasión del primer centenario del Colegio María Alvarado.

<sup>2</sup> En inglés, *the neglected continent*. Ese término aparece en diversas publicaciones de los misioneros protestantes en Latinoamérica; ver Fonseca (2020).



importante proporción de los cuales eran maestras y maestros. Una de ellas fue Gertrude Hanks.

La vida de Gertrude Hanks estuvo marcada por dos convicciones: la religiosa y la docente. Como cristiana metodista, asumió que el trabajo realizado era parte de una misión religiosa. Como ella misma diría, una manera de “glorificar a Dios”. Nació el 27 de julio de 1886 en una granja cercana a Guys Mills, Pensilvania, en el seno de una sencilla familia metodista que presumía de una genealogía de orígenes reales<sup>3</sup>. Gertrude terminó sus estudios en la escuela Randolph Township en Guys Mills. Luego ingresó a la Edinboro State Normal School en Edinboro, Pensilvania, en donde se graduó como maestra. Inició su larga y fructífera carrera docente enseñando en varias escuelas en Pensilvania (Guys Mills, Harmonsburg y Ford City) y Ohio (Akron). Decidida a perfeccionarse como maestra, regresó a Pensilvania y se matriculó en el Allegheny College, en donde obtuvo un *bachelor of arts*. Después continuó enseñando en una escuela secundaria en Newcastle hasta 1920. Ese año decidió dar un paso que cambió su vida: se hizo misionera.

En octubre de 1920, Gertrude Hanks fue una de las cuarenta y nueve misioneras presentadas por la Sociedad Femenina de Misiones Extranjeras de la Iglesia metodista episcopal en su 51.<sup>a</sup> sesión anual y luego nombrada como maestra en el Lima High School (en adelante, LHS), la escuela femenina fundada por la misión metodista en Lima. Llegó al Callao a mediados de diciembre. Aunque el puerto no la impresionó favorablemente, los extensos sembríos que flanqueaban el camino hacia Lima la hicieron sentir como en casa. Según sus propias palabras, la calle Muelle, lugar donde se ubicaba entonces el edificio del colegio, era “la más bella y limpia calle de Lima” (Hanks, 12 de junio de 1921). Probablemente, sin Gertrude Hanks, el LHS no habría sido más que uno de los numerosos y efímeros colegios que se

---

<sup>3</sup> La madre de Gertrude, Lucy Amanda Jones (1858-1913), descendía de Richard Warren, uno de los pioneros del Mayflower, quien a su vez descendía de los antiguos monarcas carolingios y sajones de la Europa medieval.

fundaron en el país<sup>4</sup>. El colegio, aunque fundado en 1906, realmente empezó su florecimiento en 1921, justo el año en el que el Perú celebraba el primer centenario de su vida independiente<sup>5</sup>. Las instituciones se hacen a partir de los sueños de algunas personas y para servicio de quienes comparten esos sueños. Esa pareció ser la filosofía de Gertrude Hanks cuando soñó que el LHS sería uno de los mejores colegios femeninos del país.

En los primeros cinco años de su labor, Gertrude Hanks se dedicó a formalizar la situación del colegio ante las autoridades educativas peruanas. Para ello, siguiendo el ejemplo de su antecesora Beryl Lovejoy, se matriculó en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, para obtener un título académico oficialmente reconocido por el Estado peruano. En 1922 obtuvo el diploma oficial de maestra en el Perú. Así, los certificados expedidos por el colegio

---

<sup>4</sup> Algunos colegios protestantes de existencia efímera fueron la Escuela Diego Thomson (1913-1916), sobre cuya base se fundó el Colegio Anglo-Peruano, asociado a la Iglesia libre de Escocia; el Instituto Norteamericano de Varones (1920-1924), cuyo alumnado se trasladó luego al Colegio Anglo-Peruano; así como numerosas escuelas pequeñas fundadas en pueblos del interior como Tarma, Cerro de Pasco, Goyllarisquisga, Smelter, Chincha Alta, La Oroya, Monsefú, Huánuco, etcétera.

<sup>5</sup> El LHS fue fundado en 1906 por Elsie Wood, misionera metodista, quien además era hija del Dr. Thomas Wood, el gran organizador de la obra metodista en el Perú. En 1913, Wood dejó la dirección del colegio, el cual entró a un período de inestabilidad. En 1916, su situación mejoró con la llegada de Beryl Lovejoy, otra misionera educadora. Bajo su dirección, el colegio se mudó a un edificio en La Colmena. La labor de Lovejoy fue fundamental para la consolidación del colegio. Hasta ese momento solo se contaba con autorización para el funcionamiento de las secciones de kindergarten y primaria. Para habilitar la sección secundaria se requería que el título universitario de la directora fuera reconocido por el Estado peruano. Por ello, Lovejoy tuvo que matricularse en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para obtener el bachillerato en Ciencias Naturales a través de una tesis. Con ese respaldo, los exámenes de las alumnas del LHS ya podían tener el mismo valor oficial que el de los colegios nacionales. Bajo Lovejoy, el colegio abrió un internado para niñas, implementó una sección de formación comercial y habilitó una sección de varones. Esta última, no obstante, luego se independizó para formar el Instituto Norteamericano de Varones que finalmente se disolvió en 1924, y trasladó a sus alumnos al Colegio Anglo-Peruano, que pertenecía a una misión presbiteriana escocesa (Fonseca, 2006: 45-46).

tendrían valor oficial. En esos años también se iniciaron algunas de las tradiciones del colegio que, en su mayoría, subsisten hasta hoy<sup>6</sup>.

Luego de consolidar administrativamente el colegio, Gertrude Hanks se concentró en un nuevo objetivo: construir un local propio y adecuado para la labor educativa, en una época en la que pocos colegios contaban con locales específicamente contruidos para los retos de la educación moderna. Para ello, la misionera se dedicó durante varios años a recaudar fondos. En 1925, la Sociedad Femenina de Misiones Extranjeras apoyó la adquisición de un terreno por el valor de 32.000 dólares americanos en la avenida 28 de julio, en las afueras de la todavía pequeña ciudad de Lima. En 1926, la misma Gertrude Hanks pasó varios meses dando conferencias por diversas iglesias de Nueva York y Pensilvania para obtener fondos. En el colegio, las alumnas tuvieron la iniciativa de recaudar dinero para el Building Fund. En los años siguientes, gracias al esfuerzo conjunto de la misión metodista, así como el de la propia comunidad educativa del LHS, se consiguieron los fondos necesarios para la construcción. En 1929 se concretó el contrato con la firma neoyorquina de arquitectos Coffin and Coffin para que elaborara los planos del futuro edificio bajo la asesoría de expertos en pedagogía. El 4 de octubre 1931 se realizó la ceremonia oficial de “colocación de la primera piedra”. Simbólicamente se colocó en los cimientos una caja que contenía una Biblia, un ejemplar de la revista *Blue and Gold* y las insignias de algunos clubes escolares. Los pilares del LHS eran la fortaleza de la fe cristiana, la riqueza de sus tradiciones y el vigor de su gente.

En el verano de 1932, las alumnas y maestras se mudaron del viejo edificio alquilado de la calle Muelle para ocupar el novísimo edificio. La ceremonia oficial de inauguración se realizó el 18 de junio de 1932, con la asistencia de representantes de instituciones públicas y

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, en 1925 se inició la publicación de *Blue and Gold*, órgano informativo del colegio que, con el tiempo, se transformó en un anuario conmemorativo. En 1928 se estableció el Honor Roll, lista anual de los estudiantes más destacados en el año, y en 1929 se estableció el uniforme oficial, así como la costumbre de usar los guardapolvos según colores.

privadas. Ese mismo año, la Municipalidad de Lima premió al nuevo local del LHS como el mejor edificio de la ciudad. Un gran paso se había logrado. La misionera expresaba sus sentimientos así: “Estamos convencidas de que podremos servir mejor en nuestro nuevo plantel por ser más adecuado, pero no podemos servir con más voluntad porque nuestro deseo ha sido siempre servir a las niñas, a sus padres, en todo lo mejor que nos ha sido posible” (Hanks, como se citó en Carlessi, 1992: 25).

El nuevo edificio incidió favorablemente en el desarrollo del colegio. Antes de 1932, la matrícula era de doscientas alumnas por año. En 1935 pasó a cuatrocientas treinta, y en 1945 sobrepasó las seiscientas. Dicho crecimiento no se debía exclusivamente a la infraestructura, sino también a la filosofía educativa del colegio, en cuya consolidación Gertrude Hanks jugó un rol fundamental. A las familias de la clase media les atraía, por ejemplo, la sección comercial del colegio, en la que las alumnas eran entrenadas para trabajar en la creciente actividad empresarial limeña. Las primeras estenógrafas, mecanógrafas y secretarias del país se formaron en las aulas del LHS. Con el tiempo, muchas de las graduadas desarrollaron carreras profesionales ligadas al mundo de las finanzas o de la administración, basadas en ese primer paso que dieron al valorar su trabajo tanto como el de los hombres. Así, el colegio dio un gran espaldarazo al trabajo femenino en el Perú. En 1938, una orgullosa Gertrude Hanks (1938: 33) decía: “Nuestro departamento comercial manda al mundo empresarial jóvenes con el suficiente carácter y personalidad para asumir responsabilidades y labrarse una vida respetable para ellas mismas —y a veces inclusive para sus familias—. Pero las graduadas del LHS no solo destacaron en el ámbito empresarial. En 1941, a su regreso de unas vacaciones en Estados Unidos, Gertrude fue calurosamente recibida en el puerto del Callao por sus alumnas y colegas. Mientras la saludaban, una sorpresa la dejó impresionada. Un avión pasó volando sobre el grupo a una muy baja altura para lanzar un *bouquet* de flores dedicado a ella. Quien lo piloteaba era

Inés Thomann, la primera mujer aviadora civil peruana y exalumna del colegio.

El crecimiento del LHS impuso, a su vez, una creciente presión sobre el personal del colegio. El número de maestras misioneras era cada vez más insuficiente. La propia Gertrude, a pesar de ser directora del plantel, tenía días en los que enseñaba desde las ocho y media de la mañana hasta las tres de la tarde. Además, pasaba los fines de semana dedicada a actividades religiosas. Su profundo compromiso con la fe cristiana metodista no fue, sin embargo, excluyente, sino ecuménica. La siguiente anécdota lo muestra claramente. En 1944 llegó al Perú Eve Nicklin, misionera norteamericana de la comunidad bahai y antigua amiga de Gertrude Hanks. La misionera metodista no solo recibió con afecto a la misionera bahai, sino que también la ayudó a establecerse en Lima y a contactarla con algunos personajes de la sociedad capitalina. Un autor de dicha comunidad religiosa menciona que Gertrude ayudó a la fundadora del bahaísmo peruano “sin importar que Eve le mencionase su nueva filiación religiosa porque la amistad era verdadera. Alguien ha dicho que los metodistas están entre los mejores ecuménicos” (Handal, 2002).

Además de vincular la fe con la tarea educativa, Gertrude Hanks también supo combinar en la educación de sus alumnas el patriotismo con el aprecio por la cultura anglosajona: en el LHS se estudiaba gran parte de los cursos en idioma inglés, excepto Castellano, Historia y Geografía, materias que tenían que ver directamente con la formación de la nacionalidad entre las alumnas<sup>7</sup>. Durante la década del treinta, el rol del LHS como espacio de enlace cultural peruano-norteamericano alcanzó su punto máximo con la realización del VIII Congreso Panamericano en Lima. Cuando Cordell Hull, secretario de Estado del gobierno de Franklin Roosevelt, llegó al Perú para este congreso dijo que lo primero que quería hacer era “conocer a la misionera que tiene a cargo un colegio de niñas” (Carlessi, 1992: 30).

---

<sup>7</sup> En las ceremonias de clausura, las alumnas cantaban tanto el himno nacional peruano como el estadounidense (*Blue and Gold*, 1929: 1).

Como parte de dicho congreso se fundó el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA). La ceremonia de inauguración se realizó en el Welch Auditorium del colegio. Al año siguiente, ante la presión del Gobierno para que ninguna institución educativa tuviera nombres en idiomas extranjeros, Gertrude Hanks y la dirección del colegio decidieron adoptar el nombre de Colegio Norteamericano. En 1942 optaron finalmente por tomar el nombre de María Alvarado, con el que permanece hasta hoy<sup>8</sup>.

A pesar de su interés por promover la cultura norteamericana, Gertrude desarrolló un profundo afecto por el Perú. En 1946, año de su retiro del país, afirmaba lo siguiente: “Doy gracias a Dios, en primer lugar, porque me ha llamado a ser maestra; pero, particularmente, porque me ha llamado para ser maestra en el Perú” (como se citó en Fonseca, 2006: 19). En los veintiséis años que estuvo en tierra peruana no solo llegó a identificarse con sus alumnas, sino también con las costumbres y la gente del país. Le gustaba viajar, por lo que recorrió gran parte de la costa y sierra peruanas, y dejó descripciones tan intensas como esta:

Mientras escribo este mensaje, miro hacia la gran cordillera de los Andes. Cómo se ve envuelta en un halo suave, azul, que hace que los picos resalten en azules más profundos. Esta tarde, al ponerse el sol, con seguridad se tornarán de color carmesí. Eso no significa que sean inconstantes. Esas son sólo fases distintas, diferentes aspectos de esta majestuosa cordillera. De cualquier ángulo que se la mire en distintos momentos del día, es la misma: la constante y noble cordillera de los Andes (Hanks, como se citó en Carlessi, 1992: 30).

A pesar de su profunda identificación con la educación peruana, en 1945, Gertrude decidió retirarse. La noticia de su partida entristeció

---

<sup>8</sup> Inicialmente, en la narrativa oficial del colegio, se justificó ese nombre aludiendo a una poetisa peruana del siglo XVII, de la cual no tenemos mayor noticia. Más recientemente se reconoció que el nombre alude a la gran precursora del feminismo peruano, María Jesús Alvarado (1878-1971).

a la comunidad educativa en pleno. En un editorial del *Blue and Gold*, las alumnas expresaron su pena con las siguientes palabras:

Es duro expresar cuán profundamente apenadas estamos en nuestros corazones por la partida de nuestra directora. Durante sus veinticinco años, Miss Hanks ha visto graduarse a muchas chicas en el LHS, cada una de las cuales trató de llevar los altos ideales que esta amada maestra trató de plantar en sus corazones. Cada una salió con el corazón agradecido por los amables consejos, por todos sus esfuerzos por hacernos ver aquello que es realmente importante en la vida, y por todas sus enseñanzas sobre Jesucristo (Lee, 1946: 37).

Poco antes de irse, el 7 de enero de 1946, el Gobierno peruano le entregó una condecoración por sus largos años de servicio a la educación en el país<sup>9</sup>. Luego de un periplo por otros países sudamericanos, llegó a Estados Unidos en mayo de ese año. Pronto manifestó deseos de volver al campo misionero, pero los compromisos docentes que asumió en el Scarritt College de Nashville, Tennessee, lo impidieron. No obstante, nunca dejó de comunicarse con las numerosas exalumnas y amigas que dejó en el Perú.

A mediados de 1949 recibió una noticia impactante: un diagnóstico de cáncer. Resistió por algunos meses. Arthur Kirk (2002) cuenta que quienes la visitaban en sus últimos días percibían esa mezcla de intranquilidad y coraje que solo pueden mostrar quienes tienen una fe inquebrantable. El 23 de octubre dejó de existir. Sus restos fueron sepultados en el Union Cemetery de Guys Mills, el pueblo donde nació.

Treva Overholt, misionera que trabajó en el LHS, representó al colegio en la ceremonia. Poco después escribió a los miembros de la comunidad del LHS lo siguiente: “Cuando quieran honrar su memoria, recuerden que si ella pudiera elegir, escogería algo que ayudara a otra persona. No podemos olvidar que su influencia sobre nosotras debe

---

<sup>9</sup> La resolución fue firmada por el entonces ministro de Educación, Luis Valcárcel (Kirk, 2002: 39).

ser transmitida a otros” (Carlessi, 1992: 29). Esto se manifestó en una acción concreta durante el funeral: sus parientes pidieron que quienes quisieran expresarle su homenaje se abstuvieran de enviar flores a la ceremonia, sino más bien contribuyeran económicamente a un fondo en su memoria, cuyo destino final sería el LHS (*Meadville Tribune Republican*, 1949).

La noticia de su muerte produjo una devastadora tristeza entre los que la conocieron en el Perú, en especial entre sus exalumnas. Al año siguiente, en una placa de bronce que se colocó en una de las paredes del colegio, un grupo de exalumnas la despidió con las siguientes palabras: “No ha muerto, solamente se ha ido y vive en la memoria de las niñas y mujeres peruanas, a quienes transmitió la luz de su saber y les abrió las puertas hacia una vida de independencia espiritual y material”. En 1952, Carmen Castro Pozo de Urteaga, exalumna de “Miss Hanks”, junto a otras compañeras y profesoras del LHS, fundó el colegio Gertrude Hanks, que existe hasta hoy.

## Bibliografía

*Blue and Gold* (1929) (Tiffin: Columbian High School).

Carlessi, C. (1992). *Colegio María Alvarado, educando con valores cristianos* (Lima: Colegio María Alvarado).

Fonseca, J. (2006). *La antorcha encendida. Gertrude Hanks y su misión educativa en el Perú* (Lima: Colegio María Alvarado).

Fonseca, J. (2020). “Las representaciones sobre los indígenas en las crónicas de los misioneros protestantes en el Perú a inicios del siglo XX” en *Diálogo Andino* (Arica) N° 63.

Handal, B. (2002). “Ella el valiente corazón. La vida de Eve Blanche Nicklin (1895-1985), ‘Madre Spiritual del Perú’”. En <[https://bahai-library.com/handal\\_eve\\_nicklin\\_peru](https://bahai-library.com/handal_eve_nicklin_peru)>.



Hanks, G. (1921). "Miss Gertrude Hanks' First Letter Home from Lima, Peru. Delightful Story of her Ocean Trip and Meeting Missionary Friends" en *The Tribune Republican* 12 de junio.

Kirk, A. (2002). *A Biography of Eda Gertrude Hanks* (Manuscrito inédito).

Lee, E. (1946). "Appreciation of a Missionary" en *World Outlook*.

Meadville Tribune Republican (1949). *Meadville Tribune Republican*.

## María Luisa López (1900-1939)

Maestra y directora en la escuela rural  
de Tolombón (Salta, Argentina)

*Judith del Valle Rodríguez*

*Víctor Enrique Quinteros*

Existen historias en las que reparamos casi por casualidad y que nos convocan de inmediato. La vida de María Luisa López, maestra graduada en 1924 en la escuela normal de la ciudad de Salta, es una de ellas. Conocimos sobre su obra a través del relato de un sobrino nieto, de la reconstrucción de datos generales procedentes de distintas fuentes y de los registros de la escuela que actualmente lleva su nombre en la localidad de Tolombón. Presentamos aquí unos trazos generales sobre esta singular trayectoria docente, a sabiendas de que es necesario indagar en profundidad otros archivos que permitan recuperar la palabra de María Luisa de un modo directo.

María Luisa nació en Salta el 26 de diciembre de 1900 y fue la octava hija de un matrimonio de obreros. Su madre, Carlota Martínez, trabajaba de lavandera, costurera y planchadora; su padre, Nicolás López, de zapatero y labrador<sup>1</sup>. Esta pareja de mulatos<sup>2</sup>, con su vasta prole, vivía en calle Libertad, en los conventillos alejados del centro

---

<sup>1</sup> Archivo y Bibliotecas Históricas de Salta (en adelante, ABHS) (1888, 1891 y 1894, Libro de Bautismo, Iglesia Catedral de la ciudad de Salta).

<sup>2</sup> ABHS (1888, 1891 y 1894, Libro de Bautismo, Iglesia Catedral de la ciudad de Salta).

de la ciudad, espacio este último reservado, todavía a principios del siglo XX, para los miembros de la elite salteña. En “estos márgenes” de una pequeña urbe en crecimiento (Tejerina, 2016: 103) moraban otros habitantes “de color” entre quienes no solo mediaban lazos de vecindad sino también de compadrazgo, como bien lo reflejan las actas de bautismo de María Luisa y sus hermanos. El lugar social de la familia López-Martínez se reflejaba así en una geografía urbana que bien señalaba físicamente las distancias entre sus pobladores (Justiniano, 2010: 115-130).

María Luisa cursó la educación primaria en la escuela Justo José de Urquiza, ubicada a unas pocas cuadras de la plaza principal. Ingresó luego a la Escuela Normal de Maestros, institución que por entonces se encontraba ya consolidada (Tejerina, 2016: 103), y evidenciaba, tal como en otras ciudades argentinas (Rodríguez, 2019), un perfil marcadamente femenino (Guantay Estrabis, 2019). Allí se graduó en 1924. Inmediatamente después se desempeñó como maestra en la Escuela de Aplicación de dicho establecimiento.

El paso de María Luisa por esta institución revela un nuevo horizonte de posibilidad para los miembros de los sectores subalternos en los albores del siglo XX. La profesionalización de la educación y la ampliación del sistema educativo permitieron la incorporación de nuevos agentes y actores en el proyecto civilizatorio impulsado por los poderes estatales. Las denominadas matronas de la elite, que desde mediados del siglo XIX desempeñaron un papel clave en las escuelas de la ciudad, no perdieron por ello sus tradicionales prerrogativas (Quinteros, 2017). Por el contrario, las conservaron legitimadas por un renovado ideario que insistía en su incontestable idoneidad para las labores educativas, “por su carácter más suave y paciente”, entre otros atributos<sup>3</sup>. En este proyecto, sin embargo, fueron secundadas por mujeres como María Luisa —mulata—, que lejos estaban de integrar el selecto círculo de la “gente decente” de la ciudad. Hasta

---

<sup>3</sup> “Nota del Ejecutivo provincial salteño al gobierno nacional para la fundación de una Escuela Normal”. ABHS (1880, fon. Gobierno, correspondencia exterior).

aquí, la trayectoria de esta maestra nos permite observar las excepcionalidades y particularidades de una escuela normal signada por un fuerte componente elitista (Tejerina, 2016: 104).

En 1925, María Luisa fue designada a la dirección de la Escuela Nacional N.º 48, establecimiento fundado originariamente en la localidad de Las Curtiembres en 1886, trasladado definitivamente a Tolombón en 1915, paraje ubicado en el departamento de Cafayate, distante a 216 km de la capital salteña<sup>4</sup>. Allí funcionó la escuela hasta fines de la década del cuarenta, en la sala principal de la Estancia Tolombón, propiedad de Abel Michel Torino, representante destacado de la oligarquía salteña (Hoops, 2014: 13-14).

En este escenario se desarrolló la obra de María Luisa y adquirió notoriedad su labor acompañada por sus hermanas, Carmen y Ángela, quienes compartían el oficio de la docencia. Las tres iniciaron sus viajes a Tolombón en 1925, un destino caracterizado por una geografía accidentada, semiárida, con población originaria dispersa, propia de los valles Calchaquíes. El viaje hasta la Escuela Nacional N.º 48 se realizaba solo una vez al año. María Luisa y sus hermanas partían desde Salta capital en el mes de marzo para regresar en diciembre, ya finalizado el año escolar. La naturaleza del camino imponía estas condiciones. El recorrido contemplaba un tramo inicial de 100 km que se cubría en tren hasta la estación de Alemania localizada en el departamento de Guachipas. Desde allí, se cubría en diligencia el sinuoso camino que bordeaba el río Las Conchas, en la quebrada que llevaba el mismo nombre. Este “largo y tortuoso viaje” (Hoops, 2014: 17) conducía a las hermanas hasta Cafayate, una próspera y temprana villa veraniega que desde 1920 contaba con teléfono para establecer comunicaciones ágiles con la ciudad de Salta. Sin embargo, el periplo no terminaba allí. Para llegar finalmente a Tolombón, distante a 14 km de Cafayate, las viajeras debían atravesar el río Santa

---

<sup>4</sup> “Trasladar la Escuela Nacional N.º 48, de Curtiembres de la provincia de Salta, con su personal docente a ‘Tolombón’, Departamento de Cafayate, de la misma Provincia, al local cedido gratuitamente”. Archivo de la Escuela Nacional N.º 48 (1915, exp. 7.878.-S.-1º).

María, otro tramo accidentado y especialmente dificultoso en épocas de lluvia. La estancia en la que se situaba la escuela constituía el corazón de una escasa población rural dispersa, situada en el extremo sur de la provincia de Salta, junto al límite político con la provincia de Tucumán.

El conjunto de inconvenientes de accesibilidad antes descrito justificó la conversión de la Escuela Nacional N.º 48 en “escuela albergue”, a pesar de no ser reconocida oficialmente como tal. En ella residían, durante el período escolar, las niñas y los niños de las zonas próximas a la estancia. Y a ello contribuyó María Luisa. Las memorias que se conservan en el referido establecimiento educativo dan cuenta de los viajes a caballo que la maestra realizaba hacia los distintos parajes aledaños con el propósito de convencer a las familias de educar e instruir a sus hijos e hijas; a estas últimas, sobre todo, tradicionalmente menos favorecidas en la materia. Si el acceso hasta el pueblo estaba lleno de impedimentos, trepar por la zona rocosa y árida —poblada de cactus y arbustos espinosos— constituía otro desafío significativo para la época. No obstante, María Luisa insistía en la necesidad de ampliar la matrícula del establecimiento, y promovió principalmente la educación de las niñas.

Las condiciones detalladas prefiguran el escenario propicio para el despliegue y desarrollo de una suerte de “apostolado” capaz de sobreponerse a la adversidad mediante su vocación de servicio y abnegación (Angelini y Angelini, 2005: 4). Este repertorio valorativo, que fue modelando una específica imagen de mujer-maestra (Caldo, 2014), devino en factor clave del proceso moderno de profesionalización de la educación. La trayectoria de María Luisa pareció responder a algunas de las exigencias de este modelo en un espacio físico, tal como describimos, signado por las dificultades y complicaciones que la ponían a prueba de forma permanente. Tales condiciones de vida y de oficio dotaban de sentido los labores de las maestras del nuevo siglo, sobre todo, quizás, las de aquellas que, como nuestra protagonista, provenían de grupos sociales tradicionalmente concebidos desprovistos de galas y virtudes morales (Justiniano, 2010: 115-130).

Amén de los factores que le imprimen particularidad a la historia de María Luisa, el caso analizado nos remite a procesos culturales de mayor envergadura; a la feminización de la docencia, del normalismo (Fiorucci, 2016; Lionetti, 2007) y de la asistencia social (Paz Trueba, 2010). Esferas en las que efectivamente operaron algunas modificaciones (de la mano, por ejemplo, de la retribución monetaria, del salario, de las reglas de la carrera de méritos y las leyes del mundo del trabajo) sin perder, sin embargo, su fundamento ético y moral.

Para las mujeres, por su parte, operó un cambio en la continuidad. Su incorporación a un amplio proyecto de gobierno orientado a la educación y moralización de los futuros ciudadanos hizo públicas sus consabidas tareas del cuidado “de los otros” desplegadas tradicionalmente en el seno del recinto doméstico. Labores que, incluso, habían trascendido, ya desde mediados del siglo XIX, el propio seno del hogar para manifestarse en las escuelas de primeras letras de la ciudad, en sus hospitales, cárceles y asilos; establecimientos promovidos por las autoridades civiles y eclesiásticas locales. Aspecto este en el que las asociaciones católicas desempeñaron un papel clave, contribuyendo al disciplinamiento de un laicado preeminentemente femenino y a su formación en un cúmulo de actividades de fundamento religioso, la educación entre ellas (Quinteros, 2017).

La misma María Luisa y sus hermanas formaban parte de la “Guardia de Obreras del Señor y la Virgen del Milagro” alojada en la Iglesia catedral de la ciudad salteña, una asociación católica consagrada a dos fines principales: primero, al “fomento de la piedad cristiana como elemento necesario para la educación de la mujer”; segundo, a la promoción del bienestar general de las mujeres obreras mediante “el establecimiento de cajas de ahorro, agencias de trabajo, talleres, escuelas de enseñanza doméstica y recreaciones honestas”<sup>5</sup>.

Esta y otras asociaciones obreras colaboraron, como ya expusimos, con la definición de un modelo femenino que hizo de las tareas

---

<sup>5</sup> “Reglamento de la Sociedad de Obreras Guardia Señor del Milagro. Salta, Imprenta y Librería ‘Casa Monerri’”. Archivo Arzobispal de Salta (AAS) (1916).

de moralización, disciplinamiento y educación una de sus principales funciones, contribuyendo, en simultáneo, a la naturalización de las mismas como prerrogativas principalmente femeninas. Los propósitos de este programa fraguado por la Iglesia católica fueron compartidos, en líneas generales, por las autoridades civiles en el marco de una nueva conciliación que operó entre ambos poderes a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (Stefano, 2011). Por esta misma raigambre católica, la moralización aludida trascendió el ámbito mundano para adquirir un valor trascendental vinculado con “una economía de salvación” (Fogelman, 2004); empresa en la que también las mujeres tuvieron mayor protagonismo.

Retomando la trayectoria de María Luisa debemos señalar que el ejercicio de la docencia le permitió (junto a sus hermanas) prosperar económicamente. Entre las décadas del veinte y del treinta se trasladó a su primera vivienda propia, una casona situada a pocas cuadras de la plaza principal de la ciudad. La nueva residencia continuaba emplazada en los denominados márgenes urbanos. Su aspecto y estética, sin embargo, distaban mucho de los de los conventillos de sus años de infancia, destacándose, entre otros elementos, por su imponente fachada de bloques de piedra.

Es posible pensar también que la referida mejora material que describimos le valiera y auspiciara a los miembros del círculo familiar de María Luisa nuevos lazos y vinculaciones sociales; por ejemplo, los que entablaron con algunos inmigrantes europeos, trabajadores y obreros también, oriundos de Italia.

Como se ha analizado ya en otros trabajos, las escuelas normales constituyeron nuevas instancias de promoción social para las mujeres ajenas a los grupos de las elites argentinas (Lionetti, 2007). La historia de María Luisa es un claro ejemplo de ello, de la relación entre el proceso de expansión educativa y la posibilidad de transformación sociocultural de los sectores subalternos.

María Luisa López dirigió la Escuela Nacional N.º 48 entre 1925 y 1939. Durante el transcurso de esos años, y hasta el momento de su muerte, no contrajo matrimonio ni tuvo hijos. Actuó probablemente

como una “segunda madre” (Méndez y Zampa, 2019) para las niñas y los niños de las zonas aledañas a la Estancia Tolombón. Fue precisamente en 1939 cuando falleció producto de un accidente. Mientras bajaba de las montañas junto a otras maestras, tratando de reclutar a nuevos alumnos y alumnas para el establecimiento que dirigía, una tormenta la sorprendió. Cayó del caballo que montaba, se fracturó las costillas y se lastimó con espinas y peñascos. Por la gravedad de sus heridas y su delicado diagnóstico fue trasladada hasta Buenos Aires, y falleció finalmente en el mes de agosto.

## Bibliografía

Angelini, B. y Angelini, M. (2005). “El normalismo local y la formación de los valores”, Ponencia en las X Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia, Argentina.

Caldo, P. (2014). “No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930” en *Historia y Sociedad* (Medellín) N° 26.

Fiorucci, F. (2016). “País afeminado, proletariado feminista, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920” en *Historia de la Educación Anuario* (Buenos Aires) Vol. 17, N° 2.

Fogelman, P. (2004). “Una economía espiritual de la salvación. Culpabilidad, Purgatorio y acumulación de indulgencias en la era colonial” en *Andes* (Salta) N° 15.

Quantay Estrabis, S. (2019). “Las señoritas de la Escuela Normal Mixta Juan Manuel Blegrano. La figura de la maestra como eje de la feminización del normalismo en Salta hacia fines del siglo XIX y principios del XX”, Ponencia presentada en las XIX Jornadas Argentinas de la Historia de la Educación, Argentina.

Justiniano, M. (2010). *Entramados del poder. Salta y la nación en el siglo XIX* (Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes).



Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Méndez, L. y Zampa S. (2019). “Blancas palomitas y segundas mámas’. Ponderaciones sobre maestras y alumnas en la Norpatagonia de la primera mitad del siglo XX” en *La Aljaba* (Buenos Aires) Vol. XXIII.

Paz Trueba, Y. de (2010). “Las no ciudadanas en la plaza pública. Educación y beneficencia como garantía del orden social en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX” en *Cuadernos Interculturales* (Santiago) Vol. 8, N° 14.

Quinteros, E. (2017). “Mujeres, beneficencia y religiosidad. Un estudio de caso. Salta, segunda mitad del siglo XIX (1864-1895)” en *Andes* (Salta) Vol. 1, N° 28.

Rodríguez, L. (2019). “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes” en *Ciencia, Docencia y Tecnología* (Concepción del Uruguay) Vol. 30, N° 59.

Stefano, R. di (2011). “El pacto laico argentino (1880-1920)” en *Pol-His* (Buenos Aires), N° 8.

Tejerina, M. (2016). “Escuela Normal de Salta: una escuela, una ciudad” en *Historia Regional* (Buenos Aires) N° 35.

Terry Hoops, D. (2014). “Reflexiones sobre el estudio de ‘los de arriba’: poder y narrativa en una familia oligárquica argentina” en *Andes* (Salta) N° 25.

## María Esther Suárez y la educación tradicional de niñas en Arequipa (Perú, primera mitad del siglo XX)

*Hélarð André Fuentes Pastor*

María Esther Suárez Castillo descubrió su vocación para la docencia durante la niñez y, como muchas “señoritas” de su tiempo, lo hizo a partir del desarrollo de las cualidades artísticas en la música y la literatura (Belaunde, 1960).

Entonces, la sociedad peruana ingresaba a un nuevo siglo republicano que mantuvo en sus usos y costumbres los rezagos de la época colonial, sobre todo en la manera de juzgar a la mujer desde dos aspectos: su pureza sexual y su virtud doméstica; en cuanto al ámbito profesional, solo podían ostentar el cuidado de huérfanos o a la enseñanza para niños por su profundo e inherente sentido de maternidad (Chambers, 2003: 223), dejando al margen su posibilidad de participar en otros ámbitos como el político.

Bajo dicho contexto, María Esther nació un 17 de abril de 1899 en la provincia de Islay y se educó en el Centro Escolar N.º 953 de Arequipa (Fuentes, 2019: 324). Aquí aprendió sus primeras letras y demostró sus habilidades comunicativas, por ejemplo, en una prolongada actuación que hubo en la plaza Santa Teresa (actual óvalo de San Lázaro) en noviembre de 1914, donde celebraron un homenaje a los ilustres arequipeños Manuel Castillo y Mateo Paz Soldán (Carpio, 2019, tomo V: 145).

Su familia se había fundado en los principios católicos y civiles de la época<sup>1</sup>. Su padre Mateo A. Suárez Prado estuvo dedicado a la agricultura en la costa y su madre María Manuela Castillo Zúñiga, en su condición de ama de casa, cultivó los valores sociales en sus hijos<sup>2</sup>. Aquellos principios estaban orientados a la visión educativa de ese tiempo, que se centró en la masificación y acceso a la educación pública, y la enseñanza con un enfoque pragmático articulado al desarrollo económico (Apaza, 2016).

María Esther, junto a sus hermanos mayores María Candelaria<sup>3</sup> y Víctor Manuel<sup>4</sup>, pasó su primera infancia en las inmediaciones de la ciudad de Arequipa, pues, según los registros documentales, vivieron en la calle Bolívar N.º 51. Asimismo, la familia debió alternar con viajes constantes al pueblo de Mollendo en Islay, lugar donde nacieron los menores: Guillermina<sup>5</sup> y Augusto<sup>6</sup>. Esto nos lleva a pensar que, probablemente, María Esther fue registrada en dicha localidad y, por ese motivo, no hemos encontrado su partida de nacimiento en el Archivo Regional de Arequipa<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Vale destacar que la maestra, en su etapa adulta, fue secretaria de Cultura de la Acción Católica de Damas y del Consorcio de Maestras (Escuelas Americanas, 1944: 759), dando a conocer su arraigada fe católica.

<sup>2</sup> El matrimonio Suárez Castillo se realizó el 30 de agosto de 1886, cuando María Manuela tenía 19, y Mateo, 23 años de edad (Archivo Regional de Arequipa [en adelante, ARA], ref. partida N.º 39).

<sup>3</sup> María Candelaria Guillermina registrada el 7 de febrero de 1889 en Arequipa (ARA, ref. partida N.º 36).

<sup>4</sup> Víctor Manuel Aurelio registrado el 28 de octubre de 1890 en Arequipa (ARA, ref. partida N.º 180).

<sup>5</sup> Guillermina debió nacer en 1891 y falleció el 26 de noviembre de 1946 (ARA, ref. partida N.º 475).

<sup>6</sup> Augusto, contador de profesión, debió nacer en 1902 y falleció el 20 de abril de 1960 (ARA, ref. partida N.º 163).

<sup>7</sup> No obstante, el *Diccionario de las Escuelas Americanas* (1944: 759) nos informa que era “natural de Arequipa”, por lo que debe referirse al departamento y no a la ciudad, pues, en la partida de bautizo del 20 de abril de 1899, se lee lo siguiente: “Yo Juan Bautista Arenas, cura de este puesto de la Purísima Concepción de Mollendo, bauticé solemnemente, a una criatura nacida (de dos días, el 17) a las once y media de la noche, le puse óleo y crisma y por nombre Ana María Ester (*sic*)” (Archivo Arzobispal de Arequipa, registro parroquial de Mollendo, ref. partida N.º 620). Asimismo, al margen

Lo cierto es que creció en el ambiente artístico y cultural de las primeras décadas del siglo XX, pues, como hemos visto, cuando era escolar, participó de un homenaje al vate Castillo Vizcarra (1814-1871), su tío por línea materna. No en vano, en un diario local, respecto a la maestra, se menciona lo siguiente: “Arequipeña de corazón, corre por sus venas la sangre de guerreros y la sangre de Manuel Castillo, el poeta, que después de Melgar, cincelará los más hermosos yaravíes”<sup>8</sup>. Del comentario también se infiere que la maestra mantuvo fuertes vínculos con la ciudad, ya que aquí transcurrió su vida en la calle Cruz Verde N.º 204, muy próxima a la vivienda de su hermano Augusto<sup>9</sup>, que domicilió un tiempo en la casa N.º 111<sup>10</sup>.

Al culminar sus estudios básicos, María Esther se formó en el Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres, y egresó en calidad de normalista de segundo grado (Fuentes, 2019: 324). En aquella época, la enseñanza de niños comprendía tres grados: el primero hasta los 6 años, el segundo hasta los 12 años y el tercero hasta los 15 años<sup>11</sup>. La jovencita se aplicó en un tiempo que avizoraba cambios en la educación, en el sentido de que comenzó a ampliarse el campo profesional

---

del documento, se indica la rectificación del nombre, añadiendo la letra “h” entre la “t” y “e”, según mandato judicial N.º 6538 del 12 de julio de 1976.

<sup>8</sup> Diario *Noticias*, 1962: 4, Arequipa, 22 de mayo.

<sup>9</sup> Augusto estudió en el Instituto de Contadores del Perú y trabajó como tenedor de libros y contador de la Sociedad Eléctrica de Arequipa Ltda. Asimismo, fue el creador del Fondo de Mutualismo para asociados, motivo por el cual recibió el premio de la Municipalidad de Arequipa en 1942 y actuó como accionista de la Cooperativa de Consumo de Empleados de Arequipa (Escuelas Americanas, 1944: 759).

<sup>10</sup> Además, la primera dirección debió ser hogar de sus padres, ya que, para 1944, tanto Augusto como María Esther viven juntos. Ambos eran profesionales y se encontraban en pleno ejercicio.

<sup>11</sup> Según Plácido Díaz (2011: 120), “la enseñanza del segundo grado comprenderá los mismos ramos que la del primero, aunque más intensamente y además rudimentos de lengua latina, nociones de retórica, poética y literatura española; teoría y práctica de la escritura de los caracteres góticos, redondo, francés e inglés, ejecutados con una y otra mano; geografía e historia principalmente de América y particularmente del Perú; teoría y práctica de la educación de niños hasta 12 años de edad. Este último aspecto tomará un carácter más serio porque está destinado a niños de más edad y desarrollo. Alternará la enseñanza con los ejercicios de educación física y los medios de educación moral, todos ellos relacionados con los distintos ramos enumerados anteriormente”.

de las mujeres, lo que permitió su formación para nivel secundario<sup>12</sup>. Esto concedió que, más adelante, llegue a enseñar a mujeres adultas.

Al culminar sus estudios, trabajó como celadora en planteles de mujeres<sup>13</sup> y fue maestra de la Escuela Normal de Arequipa (*Escuelas Americanas*, 1944: 759), un centro que comenzó a popularizarse en la primera mitad del siglo XX<sup>14</sup>. Ella enseñó con el modelo de las congregaciones religiosas, donde “educar es rezar y enseñar es predicar”, tal y como se desprende de los apuntes de José A. Encinas (como se citó en Díaz, 2011: 15).

Definitivamente, el cuidado y las atenciones de la señora Castillo inspiraron las virtudes educativas de su hija. Por eso, María Esther asumió con apego y responsabilidad la instrucción en niñas, educándolas con los preceptos tradicionales de la educación femenina que era “transmitida en el seno de los hogares de madres a hijas, siendo por lo general normas de conducta y comportamiento que más tarde practicarían como esposas y madres” (Málaga, 2019: 30).

Esto demuestra que su desarrollo personal alternó positivamente con los imaginarios sociales de su tiempo que tenían como modelo y/o paradigma de mujer a la joven que reúna las siguientes características: “[Cultivar] virtudes republicanas en los integrantes de su familia, así también había ocasiones en las cuales se les pedía que extendieran este papel inspirador a la esfera pública” (Chambers, 2003: 225).

---

<sup>12</sup> Bajo afirmación de Elmer Robles (2004: 75), “el decreto supremo N.º 1427 del 23 de junio de 1928 transformó a la Escuela Normal de Mujeres, conducida por las religiosas del Sagrado Corazón en Instituto Pedagógico de Mujeres, facultando para ampliar su labor a la formación de profesoras de secundaria, y no sólo de primaria como lo venía haciendo —sin interrupciones”, expresado para el caso de Lima; incluso, según afirmación de Edwin Bejarano (2011: 204) —basado en los apuntes de la educadora Elvira García—, “se creó por primera vez una sección de niños anormales. Ambas secciones empezaron a funcionar en el Instituto Pedagógico en 1928. De esta manera, las alumnas que egresaban del mencionado instituto estaban capacitadas para enseñar en ambas secciones”. Aquí, también se realizaban las especializaciones.

<sup>13</sup> Según afirma Manuel Beltroy (1957: 153), la educadora fue “inspectora de las Escuelas de Niñas de Arequipa, donde introdujo Métodos y procesamiento de la Enseñanza”.

<sup>14</sup> Jorge Basadre (1969) menciona que en 1906 existían escuelas normales en Arequipa, Puno, Cusco y Trujillo.

Muchos colegios femeninos constituyeron la “tenue expresión de los planteamientos de la Ilustración sobre la necesidad de formar a la mujer para ser madre educadora” (Zegarra, 2016: 69) y, mientras algunas de sus contemporáneas buscaban transformar aquel rol en la sociedad, otras mujeres como María Esther reafirmaron el pensamiento tradicional, precisamente por el arraigo a las llamadas “buenas costumbres” (o lo que debiera serlo) y que caracterizaban a una sociedad todavía machista.

En tal sentido, la profesora también corresponde a un momento de proyección educativa distante de los hábitos y los conventos, es decir, como maestra laica<sup>15</sup>. Una evidencia de ese proceso es el surgimiento de una “institución destinada especialmente a la formación de docentes rurales era la Escuela Normal de Arequipa, ¡que estaba integrada solo por mujeres!” (Ccahuana, 2013: 63) a inicios del siglo. Aquello planteaba una ambivalencia: la posibilidad de redefinir a la mujer a partir de la educación o fortalecer las visiones tradicionales alejándose de los afanes feministas que comenzaron a tomar fuerza.

La profesora María Esther Suárez se concentró en la disciplina espiritual-religiosa de la mujer, evitando o eludiendo las discusiones en torno al feminismo que establecieron en la agenda pública sus antecesoras y predecesoras a nivel nacional<sup>16</sup>. Sin lugar a dudas, Suárez fue una dama muy devota y apegada al conservadurismo que aprendió en las aulas con cursos como Higiene Escolar, Economía Doméstica o el novedoso Trabajo Manual, por mencionar algunos. Otra referencia de su arraigo católico se encuentra en una fotografía de los años sesenta, en la cual participa en la bendición del retablo del altar ofrecido a san Antonio de Padua, un 15 de febrero de 1967<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> En el sentido de ser creyente, practicante, bautizada, pero no pertenece al clero.

<sup>16</sup> Los casos más emblemáticos son Flora Tristán, Clorinda Matto de Turner, Mercedes Cabello de Carbonera y Adela Montesinos.

<sup>17</sup> La fotografía ha sido rescatada por José A. Núñez Gambarini de su archivo familiar. En ella se puede apreciar a otros maestros: César Giraldo Alegre y su esposa Rosa Amelia Lazo, junto al cura Pacífico Zegarra Peñaloza.

En consecuencia, sus creencias, los recuerdos familiares y su preparación constituyeron puntales para recoger experiencias relacionadas a la pedagogía; por ende, su proyección en una labor que no cesó hasta ocupar la dirección de un plantel para niñas que se había fundado en la ciudad de Arequipa en junio de 1937 como fue el Centro Educativo N.º 957, bautizado con el nombre del maestro peruano Juan Manuel Polar (Carpio, 2019, tomo VII: 387). La institución se encontraba en el núcleo urbano de la Ciudad Blanca, en la calle Pizarro N.º 118 (Caparo, 1955: 60).

Según los testimonios de la época, su paso por la docencia fue ejemplar, tanto en el colegio Juan Manuel Polar como en la Escuela Nocturna Especial para Mujeres Adultas N.º 9577, donde se indica que se encargó de su “reforma total”, y que cobró notoriedad a fines de los años treinta. Dicho esfuerzo fue reconocido por el Concejo Provincial en 1938 con la Medalla de Oro de Arequipa (Escuelas Americanas, 1944: 759).

Al parecer, María Esther Suárez no llegó a contraer matrimonio, pues, durante la celebración de bendición de la imagen del Señor de Huanca, en una ceremonia que se llevó a cabo el 31 de enero de 1966, con la participación del monseñor José Leonardo Rodríguez Ballón, se indica que “el acto estuvo apadrinado por los doctores Eliud Arrieta Barriga, Jorge Rivera Pacheco y las señoritas Suárez y Laura Perechena (*sic*)” (Carpio, 2019, tomo X: 657). Vale considerar que la maestra ya frisaba los 77 años de edad.

La historia de la maestra arequipeña reafirma los planteamientos de Margarita Zegarra (2016: 66), cuando menciona que uno de los campos en los que incursionaban las señoritas de la época radicaba en la fundación de colegios femeninos, por lo menos entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, y que, con frecuencia, se trataba de mujeres solteras o viudas; aspecto que permitiría conectar la historia de muchas maestras peruanas.

María Esther fue reconocida en el campo pedagógico como “La Mejor Maestra del Perú 1954” por parte del Ministerio de Educación Pública (Fuentes, 2019: 324). Aquel gesto auguró la siguiente mención

en 1956 cuando le concedieron las Palmas Magisteriales (condecoración honorífica creada en 1949, por lo que Suárez debió ser una de las primeras maestras de educación básica en recibirla).

Años más tarde, celebró sus bodas de plata directorales del Colegio Juan Manuel Polar (*Noticias*, 22 de mayo de 1962: 4 y 12); momento en que pronunció un discurso titulado “Se fueron mis 25 años de vida directoral”, y donde mencionó: “No hay mejor felicidad y lealtad, que la del deber cumplido” (Fuentes, 2019: 324); aquel deber cumplido se traduce en haber formado el sentido maternal, altruista y religioso de muchas generaciones de niñas. Su quehacer enriqueció el panorama de la educación femenina de la primera mitad del siglo XX en Arequipa.

## Bibliografía

- Apaza, A. (2016). “Breve historia de la educación en el Perú” en *Apuntes Universitarios* (Lima) Vol. VI, N° 2.
- Basadre, J. (1969). *Historia de la República del Perú* (Lima: Universitaria) Tomos I-XVII.
- Bejarano, E. (2011). “Elvira García y García (1892-1951): mujer y educadora dentro de los procesos modernizadores de la educación de la infancia en el Perú”, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Belaunde, V. A. (1960). *Arequipa de mi infancia. Memorias* (Lima: Lumen) Vol. I.
- Beltroy, M. (1957). *Peruanos notables de hoy. Biografía de peruanos representativos contemporáneos* (Lima: Sanmarti).
- Caparo, J. (1955). *Guía de Arequipa* (Arequipa: El Deber).
- Carpio, J. G. (2019). *Texao. Historia de un pueblo y de un hombre* (Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad Católica de Santa María) Tomos I-XII.



- Ccahuana, J. (2013). “Según la capacidad intelectual de cada uno»: élites, Estado y educación indígena a inicios del siglo XX”, Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chambers, S. (2003). *De súbditos a ciudadanos: honor, género y política en Arequipa 1870-1854* (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú).
- Díaz, P. (2011). “Historia de las escuelas normales en el Perú y las políticas educativas”, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Escuelas Americanas (1944). *Diccionario Biográfico del Perú* (Lima: Torres Aguirre).
- Fuentes, H. (2019). *Escritoras, maestras y artistas. Diccionario biográfico* (Arequipa: Hélaré Fuentes).
- Málaga, A. (2019). “El primer colegio femenino de Arequipa: El Real Colegio de Educandas (1813-1868)” en *Mujeres en la historia del sur andino* (Arequipa: Sur Andino).
- Noticias (1962). *Noticias* (Lima) 22 de mayo.
- Robles, E. (2004). “Las primeras escuelas normales en el Perú” en *Historia de la Educación Latinoamericana* (Boyacá) Vol. 6.
- Tejada, J. M. (1999). *Arequipa en la poesía* (Lima: Amazonía) Tomos I-II.
- Zegarra, M. (2016). *María Jesús Alvarado: la construcción de una intelectual feminista en Lima (1878-1915)* (Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú).

# Manuel Antonio Hierro Pozo

Maestro indigenista ayacuchano  
de la primera mitad del siglo XX (Perú)

*Ranulfo Cavero Carrasco*

## Introducción

En Ayacucho, ciudad ubicada en la sierra centro-sur de Perú, hubo en el transcurso de la primera mitad del siglo XX una generación de destacados maestros-intelectuales como Manuel Antonio Hierro Pozo, Enrique García Godos, Luis E. Cavero, Manuel E. Bustamante y Luis E. Galván. Ellos se enfrentaron a un conjunto de problemas y temas propios de la época, especialmente vinculados a la educación en general y, en particular, a la educación indígena.

Algunos aspectos socioculturales que caracterizaron el contexto ayacuchano en que vivieron y trabajaron fueron el predominio del latifundio feudal, la carencia de actitudes proactivas de la población urbana, el descontento social, el creciente analfabetismo y la preocupación entre los intelectuales por el “problema indígena”.

En 1911 se decía: “La sangre que corre por la vena de los ayacuchanos, parecenos (*sic*) que está helada. Ayacucho con su inactividad, nos hace la ilusión de un planeta muerto por el enfriamiento de su fuego central” (*El Granito*, 1911: 96). La situación no había cambiado en la ciudad de Ayacucho cinco años después, porque se aseveraba:

“La voluntad de los ayacuchanos está deprimida”, “Ayacucho cada día languidece” (Seminario de San Cristóbal, 1916). Con ocasión del centenario de la batalla de Ayacucho (1924), de alguna manera, se dinamizaron algunas demandas y voluntades; entonces, fue el despertar somnoliento del letargo en que se encontraban y se dieron algunas mejoras parciales, sobre todo, en la infraestructura vial.

El analfabetismo era alarmante. Según el censo nacional de 1902, el 84% de los niños ayacuchanos carecía de instrucción, solo estaban por encima de Puno y Apurímac: existían caseríos enteros donde ningún niño sabía leer; no había escuelas en las haciendas, y solo las capitales de distrito evidenciaban poquísimos niños alfabetos (Contreras, 1996). De acuerdo con el censo nacional de 1940, la población en edad escolar (6 a 14 años) sin instrucción alcanzaba el 84,25%, y la población sin instrucción (15 a 100 años), el 85,31% (el promedio nacional de analfabetos era de 42,39%). En 38 años, de 1902 a 1940, el porcentaje de niños de 6 a 14 años con instrucción apenas pasó de 15,6% a 15,7% (Cavero y Cavero, 2007).

En el contexto nacional, de 1900 a 1940 (con más énfasis en las dos décadas del siglo XX), se desarrolló el Proyecto Educativo Civilista; su propuesta para las poblaciones originarias era la “civilización” del indígena. Para este quehacer había que castellanizar y dotar de hábitos occidentales en la salud, la nutrición, las relaciones sociales y la economía. Este proyecto oficial fracasó: una de las razones fue la resistencia del gamonalismo serrano.

En las primeras décadas del siglo XX, emerge un temprano indigenismo, y se distinguen hasta cuatro corrientes: el tímido indigenismo de intelectuales oligárquicos (Manuel V. Villarán, Alejandro Deústua y Víctor Andrés Belaúnde); el indigenismo de “denuncia” (Pedro Zulen y Dora Mayer); el indigenismo oficial auspiciado por Leguía; finalmente, el indigenismo que deja de considerar a la población originaria como un ser inferior, un “hermano menor” o un ciudadano de segunda categoría (José Carlos Mariátegui y otros).

Desde 1941 a 1960 se desarrolló el Proyecto Educativo Nacional Indigenista con Luis E. Valcárcel, José A. Encinas y José María Arguedas,

cuya propuesta consistía en reconocer virtudes de la cultura indígena que debían ser preservadas (el colectivismo agrario y una suerte de espíritu democrático “natural”), y postulaba la conveniencia de alfabetizar al indígena en su propio idioma autóctono y adaptar las estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural. Al final, con distintos matices, ambos proyectos educativos oficiales “concentraron sus esfuerzos en lograr la alfabetización de la población indígena serrana y procurar así su incorporación a la nación peruana” (Contreras, 1996: 5).

El pensamiento y accionar de Hierro Pozo en Ayacucho se basó mayormente en la vigencia del proyecto educativo civilista, pero formó parte de la insurgencia temprana de las propuestas indigenistas. En Ayacucho se podían diferenciar distintas posiciones, desde el indigenismo conservador (Manuel E. Bustamante), el “neoindigenismo” (Lucio Alvizuri) y el indigenismo religioso (Ernesto Navarro del Águila, José Salvador Caveró y Pedro Mañaricúa); hasta un indigenismo artístico-literario (Moisés Caveró y otros) y un folklorismo antropológico (Navarro del Águila y Morote Best) (Caveró y Caveró, 2007). Hierro Pozo discurre, al parecer, entre estas dos últimas, aunque con ciertas particularidades.

El terreno en que se desenvuelve no fue llano ni parejo, también hubo quienes marcaron distancia del indígena y optaron por la crítica y su desvalorización, como Ruiz Fowler, Pío Max Medina y el maestro Parra Carreño.

## **Biografía resumida**

Hierro Pozo, además de ejercer la docencia en el aula y ser un excelente maestro de su generación, hizo una buena gestión educativa y fue un reconocido intelectual: produjo ideas, alcanzó propuestas pedagógicas y redactó artículos sobre la educación indígena en diversas revistas, ejerciendo de esta manera una importante influencia en

el campo educativo de los intelectuales de la región ayacuchana en la primera mitad del siglo XX.

Nació en la ciudad de Ayacucho (provincia de Huamanga), capital del departamento del mismo nombre, en 1883. Realizó sus estudios superiores en la Escuela Normal de Varones de Lima en 1905, y vuelve a su tierra en 1907 imbuido de los principios de la Escuela Nueva como uno de los primeros normalistas “para transformar la enseñanza rutinaria y elevar el nivel educativo tal como lo hicieron los maestros Luis Bouroncle en Lima, José Antonio Encinas en Puno y Humberto Luna en el Cusco” (Cavero, 2014)<sup>1</sup>.

En efecto, una orden superior dispuso que los primeros egresados de la Escuela Normal de Varones de Lima se hicieran cargo como inspectores de instrucción o directores de las escuelas de sus departamentos de procedencia, “debiendo dar cuatro Conferencias mensuales a los preceptores de su localidad, difundiendo los principios de la pedagogía moderna, lecciones modelo y explicando los nuevos métodos” (Perlacios, 2001: 145). Esta disposición superior para impulsar la Escuela Nueva fue considerada en serio por Hierro Pozo. En 1907 fundaron el Centro Escolar de Varones La Mar N° 611 en la ciudad de Ayacucho, y Hierro Pozo fue su primer director; luego cambió de nombre por “Luis Carranza”. En esta escuela se dedicó a la tarea educativa, reformó los moldes de la educación tradicional, divulgó los principios de la Escuela Nueva y puso en práctica la disposición superior antes mencionada.

Fue un ciudadano polifacético, “maestro de maestros”, indigenista, conferencista, periodista, articulista, funcionario educativo, ejerció diversos cargos y fue un ayacuchano prominente. Como periodista, además de fundar y dirigir la revista *La Escuela y El*

---

<sup>1</sup> Los pedagogos Feltre, Basedow y Pestalozzi son los precursores de la Escuela Nueva en la medida que promueven métodos activos en la educación y se pronuncian por la formación integral del alumno. Es a partir de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX que se configura definitivamente el movimiento escolanovista (Arruda, 1996). Al educador belga Isidoro Poiry, encargado de la dirección de la Escuela Normal de Varones de Lima (1905), se le debe la introducción de la Escuela Nueva en el Perú y que fuera difundida por todo el país por los normalistas egresados (Chileno, 2007).

*Sembrador*, colaboró con las revistas *El Condorcunca*, *El Granito*, *Huamanga* y *El Siglo*. Sus principales artículos publicados en estas revistas fueron “Uso de los programas analíticos”, “Instrucciones dadas a los preceptores de Huancavelica”, “Educación de la Raza Indígena y el Congreso Regional del Centro” (1919), “Algunos aspectos de la vida indígena” (1935) y “Estado actual de la Educación en Huamanga” (1941). Publicó, además, “Colonias escolares de niños indígenas en haciendas” (Quito, 1928), “Ensayos de Pedagogía Andinista”, “El problema de los aborígenes de América y su relación con la enseñanza Primaria” (1930) (Hierro Pozo, 1930), “La decadencia de Huamanga y su resurgimiento”, “La Escuela Rural Andina” y “La enseñanza técnica en el Perú”.

Ejerció diversos cargos; por ejemplo, en 1910 fue inspector de instrucción de las provincias ayacuchanas de Huanta y de La Mar, obra que continuaron otros maestros ayacuchanos como Manuel E. Bustamante. Posteriormente fue inspector de enseñanza en Huancavelica y Angaraes (1928), este mismo cargo lo ejerció nuevamente en Huanta (1930) y después en Huamanga. También fue presidente de la Comisión de Pedagogía de la Preparación de la Monografía Completa del Departamento del “Centro de Estudios Histórico-Regionales del Departamento de Ayacucho”, que era una de las principales finalidades de este centro de estudios (Álvarez, 1953: 10).

Particularmente, destacó como director o conductor (entre 1930 a 1932) de la primera escuela rural indígena del Perú, creada en Socoscocha (Huanta, Ayacucho), con rentas que en un principio estuvieron proyectadas para el sostenimiento de un colegio nacional. Planificaron y organizaron en la hacienda del mismo nombre con 40 hectáreas de superficie; la naciente escuela ocupó seis de ellas. Este primer ensayo se dice que estuvo rodeado por un ambiente hostil, artificialmente creado por mestizos politiqueros y defraudadores del fisco “apasionados por la obsesión de un Colegio Nacional”. Después de todo, luego de dos años de funcionamiento, lograron cerrarla arbitrariamente, lo que mereció la protesta y la solidaridad de las familias indígenas y, en particular, del maestro ayacuchano Luis E.

Galván (que a la postre fue director de Educación Indígena del Ministerio del ramo).

Hierro Pozo falleció el 23 de agosto de 1953, lo que causó pesar entre los intelectuales y la gente humilde de Ayacucho, a la que defendió. Desde hace dos décadas, el instituto tecnológico de la ciudad de Ayacucho lleva su nombre.

## Propuestas sobre la educación indígena

Para analizar el pensamiento y el accionar de Manuel Antonio Hierro Pozo, sobre la educación indígena, distinguiremos dos períodos: el primero, que va de 1907 a 1933, es decir, antes de la existencia del Centro Cultural Ayacucho (aquí se incluye su participación como director de la primera escuela rural indígena del Perú), y el segundo período, que abarca de 1934 a 1953, esto es, desde que es miembro del Centro Cultural Ayacucho y articulista de su importante revista *Huamanga*<sup>2</sup>. La trascendencia del Centro Cultural Ayacucho como divisoria entre un antes y un después radica en que esta institución se constituyó —con anterioridad a la reapertura de la antigua Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en 1959— en el primer centro de investigación y difusión de la cultura ayacuquina que agrupó a los más importantes intelectuales huamanguinos, entre los que destacan los maestros de educación primaria y secundaria.

---

<sup>2</sup> A partir de 1934, los intelectuales ayacuchanos se agrupan principalmente en el Centro Cultural Ayacucho. Este sector ilustrado no era homogéneo. Existían en él hasta dos grandes tendencias: la “pro mestiza” y los que siguieron una corriente indigenista; en esta segunda se encontraban varios maestros, entre ellos Manuel Antonio Hierro Pozo, quien fue un miembro y directivo de este centro y articulista de su revista *Huamanga*, que de 1934 a 1965 editó 100 números en forma ininterrumpida. Fue principalmente a través de este centro, mediante su revista *Huamanga*, que desde 1934 se da con mayor fuerza el indigenismo en Ayacucho, en sus diversos matices. Sobre la orientación indigenista de la revista *Huamanga*, ver Cavero y Cavero (2007) y Cavero (2014).

En el primer período, Hierro Pozo sostuvo que el indígena formaba parte de la peruanidad, del desarrollo y del progreso nacional. Dijo que la nacionalidad de Perú debe constituirse sobre la base de su población aborígen, ampliando esta visión también a los estados americanos, coincidiendo de alguna forma con Luis E. Valcárcel, Uriel García y José Carlos Mariátegui. En el segundo período sostuvo que se debe castellanizar al indígena para incorporarlo a la civilización, a la nacionalidad.

Antes de la fundación de la mencionada institución cultural, aseveraba que se debe incorporar al indio en la sociedad nacional no solo a través de la educación, como sostenían en Ayacucho los maestros Enrique García Godos y Mariano Vega, sino mediante cambios en la estructura social, como de alguna manera lo señalaron Manuel González Prada, Mariátegui, el joven Raúl Haya de la Torre y Encinas. Sin embargo, más adelante, como miembro del Centro Cultural Ayacucho, precisó que la educación era la solución al “problema indígena” (apartándose así de Mariátegui), pero que el Estado, además, debe impulsar el desarrollo económico y social (Cavero, 2016).

En el primer período elaboró planes y programas de acuerdo con el medio social (considerando el idioma, el aspecto productivo y las necesidades de cada localidad) y con una orientación especial, por lo que eran una necesidad los llamados “internados en las haciendas”. Posteriormente, en el segundo período agregó que estos planes y programas también debían ser elaborados de acuerdo con la forma de ser y a las costumbres de la población.

Consideró, igualmente, que a los indígenas se les debe educar primero en su lengua materna y solo enseñarles el castellano en una “lenta transición”. Como integrante del Centro Cultural Ayacucho, precisó mejor su idea y señaló que la castellanización del indígena no debe significar el abandono del quechua. Ambas propuestas tuvieron similitud con las acciones realizadas por otro maestro quechua ayacuchano: Moisés Cavero Cazo (Cavero y Cavero, 2007).

Asimismo, propuso, por primera vez, la necesidad de la escuela técnica (o “educación para el trabajo”), para mejorar la economía del



poblador. Como director de la primera escuela rural indígena, sostuvo que la escuela primaria rural debe promover la predilección por las ocupaciones rurales.

Planteó la creación de Escuelas Normales en las zonas rurales, coincidiendo con Luis E. Galván, otro maestro ayacuchano (Cavero, 2019). Esta idea lo siguió sosteniendo como miembro del Centro Cultural Ayacucho, e indicó que deben nominarse “Escuelas Normales Rurales Indígenas”.

Finalmente sostuvo, en ambos períodos a los que nos hemos referido, la necesidad de instituir las “escuelas socializadas” (con lo que se acerca de alguna manera a la propuesta de José Vasconcelos en México<sup>3</sup> y, sobre todo, de Luis E. Galván en Ayacucho), donde haya una relación dinámica escuela-comunidad, es decir, una escuela vinculada al entorno, al medio social y que contemple los factores extraescolares del desempeño escolar.

## **Dimensionamiento de su obra y de sus aportes**

La productiva y polifacética vida, y la labor y aportes del maestro indigenista Hierro Pozo requieren ser dimensionados en un contexto nacional y potenciados con un debate más amplio.

El indigenismo de Hierro Pozo está cerca y lejos del indigenismo de Luis E. Valcárcel: cerca, en tanto exalta la grandeza del Imperio incaico, y lejos, porque no es antihispanista. A diferencia de Riva Agüero, Víctor Andrés Belaúnde y Raúl Porras Barrenechea, el maestro ayacuchano se centra y presta atención al indio vivo y omnipresente. Un ingrediente propio sería la fuerte valoración del quechua, sin dejar de preocuparse por la castellanización del indígena para incorporarlo a la civilización (a la nacionalidad). En la década del veinte,

---

<sup>3</sup> José Vasconcelos impulsó una revolución cultural y logró importantes experiencias educativas en México como titular del Ministerio de Educación Pública (1921) (antes Secretaría de Educación Pública [SEP]). Desarrolló, entre otros, las “escuelas rurales” de orientación social (Cavero, 2019).

Hierro Pozo se sumó, a su manera, al gran debate que se abrió en Perú sobre el indígena y el problema nacional.

Hierro Pozo asumió una clara posición indigenista —a pesar de que en la época de su mayor producción intelectual se estaba ejecutando el Proyecto Educativo Nacional Civilista en el país— que fue reafirmandose cada vez más por su trajinar por diversos ámbitos rurales andinos, sobre todo como funcionario de educación, lo que le permitió conocer de cerca la realidad de los niños indígenas de Ayacucho y Huancavelica. Su reflexión y comprensión (y autocomprensión) se alimentó del sentido que las prácticas pedagógicas (en el sentido amplio del término) connotaron para él, integrando el conocimiento práctico y el conocimiento teórico; siendo este último influenciado por la Escuela Nueva, a la que se adhirió plenamente.

Como maestro y como miembro del Centro Cultural Ayacucho, no tuvo mayor dificultad con la competencia por el éxito y la consagración cultural en la ciudad de Ayacucho. Su legitimidad en el campo intelectual y dentro del ámbito educativo se concretó gracias a sus cualidades intelectuales, a su verdadera vocación de maestro, a su prestigio local y a su acercamiento a la comunidad; aunque su capital político era escaso, peor aún en el ámbito nacional.

Hasta 1933, su pensamiento indigenista se plasmó en un contexto donde se ejecutaba a nivel nacional la política educativa civilista. Su mayor producción intelectual fue en 1930, en tanto escribió más artículos sobre la educación indígena y tuvo la gran experiencia de conducir la primera escuela rural indígena.

A partir de 1934, como integrante del Centro Cultural Ayacucho, sus ideas fueron más cuajadas y añejadas y, en gran parte, reforzó sus anteriores propuestas sobre la educación indígena y su opción indigenista. Consecuentemente, se convirtió —junto con otros maestros ayacuchanos como Luis E. Galván (2019), Moisés Cavero Cazo (Cavero y Cavero, 2007) y otros maestros del país— en prolegómeno temprano de la educación bilingüe y de la educación intercultural en Perú.

Entre sus propuestas ha destacado la necesidad de diseñar los planes curriculares de acuerdo con el medio social; que las escuelas

estén vinculadas a la cultura de los pueblos indígenas; que a estos se les eduque primero en su lengua materna (el quechua), y que la formación de los futuros maestros se desarrolle en las escuelas rurales indígenas. Ha enfatizado, asimismo, en el importante papel que debe cumplir la educación para el indígena, pero fue más allá al reclamar y abogar por que, al mismo tiempo, se resuelvan los problemas socioeconómicos que lo agobiaban. Definitivamente, su pensamiento, luego de haber transcurrido mucho tiempo, en la actualidad, continúa en debate (se encuentra en agenda) sin mencionarlo, a la luz de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) impulsada por el Ministerio de Educación (Minedu), algunas ONG y las propias comunidades campesinas e indígenas.

## Bibliografía

Álvarez, V. (1953). “El Sr. Manuel Antonio Hierro” en *Ayacucho* (Ayacucho) N° 3.

Arruda, M. de (1996). *História da Educação* (São Paulo: Moderna).

Cavero, R. y Cavero, R. (2007). *Retablo de memorias. Indígenas e indigenismo en Ayacucho* (Lima: R&F).

Cavero, R. (2014). *La educación de los excluidos. Ayacucho 1900-1961* (Lima: San Marcos).

Cavero, R. (2015). “El pensamiento y los aportes del maestro ayacuchano Manuel Antonio Hierro Pozo”, Trabajo de investigación, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho.

Cavero, R. (2014). “Manuel Antonio Hierro Pozo y la educación indígena (Ayacucho-Perú, primera mitad del siglo XXI)”, Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, México, 6 al 9 de mayo.

Cavero, R. (2019). “El maestro Luis Enrique Galván y el indigenismo en Ayacucho-Perú, Siglo XX” en *Educación* (Lima) Vol. XXVIII, N° 54. En <<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.008>>.

Chileno, J. (2007). “La Nueva Escuela en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Marcos”, Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Argentina, 30 de octubre al 2 de noviembre.

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos).

Galván, L. (1932). “Aspectos del problema educativo de las masas aborígenes del Perú”, Borrador escrito a máquina.

El Granito (1911). “Cosas de nuestro rincón” en *El Granito* (Ayacucho) N° 11.

Hierro Gil, M. (1974). *Manuel Antonio Hierro Pozo* (Lima: s. e.).

Hierro Pozo, M. (1919). “Educación de la Raza Indígena y el Congreso Regional del Centro” en *El Granito* (Ayacucho) N° 3.

Hierro Pozo, M. (1930). “El problema de los aborígenes de América y su relación con la enseñanza primaria”, Ponencia presentada en el VI Congreso Panamericano del Niño, Perú.

Hierro Pozo, M. (1935). “Algunos aspectos de la Vida Indígena” en *Huamanga* (Huamanga) N° 5.

Hierro Pozo, M. (1941). “El estado de la Educación en la Provincia de Huamanga” en *Huamanga* (Huamanga) N° 38-39.

Perlacios, J. (2001). *Personalidades de Huamanga* (Lima: Nova Graf).

Seminario de San Cristóbal (1916). *Memoria leída por el Rector R. P. Fr. B. Hospital* (Ayacucho: Imprenta Diocesana).



# Elena Torres Cuellar en la historia de la educación rural en México (1910-1950)

*Marco Antonio Calderón Mólgora*

A lo largo del tiempo, en la historia de la educación rural, la participación de innumerables mujeres ha sido crucial, tanto en los núcleos familiares y los hogares, como en las escuelas públicas o privadas; también algunas figuras femeninas han sido centrales en el diseño e implementación de políticas educativas. Con todo, por muchos años, la historiografía dejó de lado la agencia femenina en esa historia, por lo menos en el caso de México; sin embargo, hace ya tres décadas, comenzaron a publicarse libros, artículos y ensayos que recuperan la participación de la mujer en diversos ámbitos de la educación a lo largo del tiempo. Este breve ensayo busca difundir algo de la vida y la obra de una figura central en la educación rural en una etapa vital de la construcción del Estado de la posrevolución: Elena Torres Cuellar.

Elena Torres nació en Guanajuato, un 23 de junio de 1893, en el mineral de Mellado. Hay pocos datos de su situación y origen social. Ella misma menciona que su familia contaba con pocos recursos económicos y, por algunas fotografías, quizás podría definirse como una mujer “mestiza”. Estudió la primaria en una escuela pública de la capital del estado, es decir, Guanajuato. Desde muy joven mostró vocación por el estudio de distintas materias como Español, Literatura y Pedagogía. A los 19 años, llevó a cabo un examen organizado

por el Gobierno del estado que la habilitó como maestra. Por poco tiempo, Torres fue directora de una escuela de “III categoría” en el mineral de Santa Ana, así como ayudante de la Escuela Superior para Niñas de Silao<sup>1</sup>.

Bajo el seudónimo de “Julieta” o “una Guanajuatense”, en la década del diez comenzó a escribir artículos periodísticos sobre las desventajas de ser mujer y los problemas del autoritarismo del régimen político encabezado por Porfirio Díaz; en 1913 inició su participación en el movimiento revolucionario, y entró en contacto con líderes insurgentes como Francisco J. Múgica; trabajó un tiempo como taquígrafa en el cuartel general del Ejército Constitucionalista en la Ciudad de México y fue profesora del Centro de Educación de la Casa del Obrero Mundial en 1915. Salvador Alvarado Rubio, gobernador del estado de Yucatán, la invitó a la península, donde permaneció un par de años (1917-1918) promoviendo la fundación de escuelas y asociaciones de obreras e incluso de una escuela experimental<sup>2</sup>. Durante 1919, trabajó en el Laboratorio de Biología de Alfonso Herrera, en la Ciudad de México, quien le “enseñó a apreciar la actividad científica y la importancia de la Ciencia Biológica”. Ahí nació el interés de Torres por temas de alimentación y ciencias de la nutrición<sup>3</sup>. Siendo rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos Calderón la nombró inspectora de comedores escolares. Una vez creada la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, Torres fundó el Servicio de Desayunos Escolares<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> La mayor parte de la información de este breve ensayo proviene del fondo Elena Torres Cuellar (en adelante, FECT) depositado en la colección especial de la Biblioteca Francisco Javier Clavijero, de la Universidad Iberoamericana de Santa Fe, Ciudad de México. “Currículo de Elena Torres Cuellar” (caj. 1).

<sup>2</sup> “Breve biografía de Elena Torre” (FECT, caj. 1).

<sup>3</sup> “Un libro de técnica a través de un curso de seis semanas...” (FECT, caj. 6: 8). Alfonso Herrera fue biólogo y trabajó muchos años para la Universidad Nacional, publicando varios textos a lo largo de su vida académica. En 1921 publicó *La biología en México durante un siglo*.

<sup>4</sup> “Breve biografía de Elena Torres” (FECT, caj. 1).

Poco antes, en 1920, fue secretaria de la Escuela de Enseñanza Doméstica en la Ciudad de México, institución que dependía entonces de la Universidad Nacional<sup>5</sup>. En ese mismo período continuó promoviendo la organización de grupos de obreras; asimismo, una parte de su tiempo la dedicó a la constitución del Consejo Feminista Mexicano (CFM), haciendo especial énfasis en el trabajo social. Torres luchó no solo por el derecho al voto de las mujeres, sino también por ampliar sus horizontes laborales “en puestos administrativos de responsabilidad”. En Ixtacalco, Ciudad de México, fundó la escuela “León Tolstói”, y promovió la organización de una biblioteca, lugar al que asistían maestras y trabajadoras. Fundó además una revista titulada *La mujer*. El CFM recolectó recursos para la adquisición de camas para el Internado Francisco I. Madero, una escuela granja que daba cobijo a niños pobres de la capital del país. Como señala Gabriela Mistral, Torres hizo especial énfasis en el tema de los desayunos escolares en dicha institución (Zegers, 2007: 56). En 1922 fue nombrada jefa de la Delegación del CFM para participar en un congreso en la ciudad de Baltimore. A su regreso, organizó la “Sección Mexicana de la Liga Pan-Americana para la elevación de la Mujer”; fue su primera presidenta y organizó el Primer Congreso de Mujeres en México, en mayo de 1923 (Cortes, 1993).

En ese tiempo concibió la idea de llevar a cabo una misión cultural experimental para promover el cambio social en las comunidades rurales en el pueblo de San José, una pequeña comunidad del estado de Morelos, entidad que fue la cuna del agrarismo y del reparto agrario en México<sup>6</sup>. Al inicio, Torres contó con el respaldo de José Vasconcelos; sin embargo, poco después, aquel secretario le retiró su apoyo e incluso la cesó como trabajadora de la SEP (Torres, 1964: 222). Bajo esa circunstancia, con muchas dificultades, logró llevar a cabo su “experimento” por diez meses gracias al apoyo del secretario de

<sup>5</sup> “Currículo de Elena Torres Cuellar” (FETC, caj. 1).

<sup>6</sup> “La educación rural en México” (FETC, caj. 2: 9-10).



Agricultura y Fomento, así como de las secretarías de Salubridad, de Industria y Comercio, además del presidente municipal de Cuautla.

Derivada de dicha experiencia, Elena Torres logró obtener una beca para estudiar una maestría en Educación Rural en el Teachers College de Columbia, en Nueva York, lugar en el que permaneció un par de años<sup>7</sup>. Su mentora fue Mabel Carney, la autoridad más sobresaliente en educación rural de Estados Unidos en aquel entonces. En 1926, regresó a México con la intención de dar clases en la Universidad Nacional; sin embargo, el subsecretario de Educación, Moisés Sáenz, la invitó a trabajar para la SEP<sup>8</sup>, siendo la encargada de dar forma a la Dirección de Misiones Culturales (DMC), organizando seis equipos de misioneros culturales; su objetivo fue lograr la integración de una “organización que respondiera ampliamente a las necesidades humanas”; se propuso además otorgar “iguales oportunidades a las mujeres”, por lo que en las misiones culturales de ese tiempo participaron destacadas feministas como Elisa Acuña, Elena Landázuri y Catalina Vesta Struges<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> “Las misiones culturales y la educación rural...” (FECT, caj. 6: 17).

<sup>8</sup> “Las misiones culturales y la educación rural...” (FECT, caj. 6: 87).

<sup>9</sup> En un documento inédito del archivo de Elena Torres Cuellar ubicado en FECT (caj. 2), aparecen pequeñas biografías de varias mujeres feministas de aquella época. Una de ellas fue Elena Landázuri, quien estudió un doctorado en Sociología en la Universidad de Chicago entre los años 1917 y 1921; hablaba varios idiomas y vivió por varios años en Europa, donde representó al Consejo Feminista Mexicano en el Congreso Internacional de la Mujer. En esa ocasión fue electa como delegada del Congreso Pro Paz de Mujeres, por lo que tenía facultades para organizar una agrupación similar en México. Fue también trabajadora social de la Secretaría de Educación Pública, y jugó un destacado papel en la Misión Cultural de Xocoyucan en 1928, estado de Tlaxcala. Por su lado, Elisa Acuña Rossetti, siendo muy joven, comenzó a escribir cuentos y versos; en 1902 se trasladó de Veracruz a la Ciudad de México, donde redactó varios artículos críticos en contra del gobierno de Porfirio Díaz para las revistas *Vesper*, *El hijo del Ahuizote* y *Nieto del Ahuizote*, y fue encarcelada por sus ideas subversivas. Al salir de la cárcel, escribió varios textos para la prensa, así como propaganda revolucionaria, por lo que tuvo que salir del país y refugiarse en Estados Unidos, donde siguió escribiendo para revistas como *Vesper*, *La corregidora*, *Socialismo Mexicano* y *Anáhuac*, una publicación comunista. Apoyó a Francisco I. Madero en las elecciones de 1910 y, cuando Emiliano Zapata decidió levantarse en armas en el estado de Morelos, “realizó toda clase de trabajos revolucionarios”, luchando por la tierra y la libertad. Fue parte del Consejo Feminista, siendo secretaria general, así como secretaria del Interior. En la

Con todo, Torres Cuellar solo trabajó en la DMC por seis meses. Por sus ideales feministas, Luis N. Morones, poderoso líder sindical de la Confederación Revolucionaria Obrera de México (CROM), brazo derecho del presidente Plutarco Elías Calles, se volvió su enemigo, al estar en contra de la participación de las mujeres en puestos directivos de dicha organización. Más aún, por las profundas diferencias entre ambos personajes, Elena Torres se exilió en Estados Unidos, donde estuvo llevando labores de trabajo social para el Gobierno de la ciudad de San Luis Missouri. Según Torres, hasta allá llegó un asesino a sueldo contratado por Morones con la intención de asesinarla; sin embargo, ese individuo no tuvo éxito al verse involucrado en un incidente en el que perdió la vida<sup>10</sup>. Regresó a México en 1929, en una etapa de gran agitación social y política, tanto por el asesinato del presidente electo Álvaro Obregón, como por la violenta disputa entre católicos radicales que se oponían a la intervención del Gobierno federal en la regulación del número de sacerdotes en las parroquias, es decir, durante la llamada Guerra cristera. Plutarco Elías Calles era entonces el jefe *máximo* de la revolución, habiendo constituido ya el Partido Nacional Revolucionario (PNR), otra pieza clave del nuevo sistema político, en proceso de formación. En esa coyuntura, Torres apoyó la candidatura de Pascual Ortiz en las elecciones extraordinarias, quien contendió con José Vasconcelos<sup>11</sup>.

En 1932, Elena Torres reingresó a la SEP, primero como maestra cultural viajera y después recibió una comisión para visitar varias escuelas normales rurales (ENR), con el encargo de analizar las

---

Sección Mexicana de la Liga Pan-América de Mujeres ocupó también el puesto de secretaria. En 1926 y 1927 participó en varias misiones culturales de la SEP. Un año más tarde fue inspectora técnica de las escuelas oficiales y particulares en Michoacán; además, “organizó y fundó la Escuela Industrial para mujeres en Morelia”. Trabajó, asimismo, para la Biblioteca Nacional de México. Por su lado, Vesta Sturges, de origen norteamericano, colaboró varios años para las misiones culturales de la SEP como trabajadora social, jugando un papel muy importante en el caso de la Misión Cultural de Actopan, Hidalgo. Para más detalles sobre Elena Landázuri y Vesta Sturges como trabajadoras sociales y las misiones culturales, ver Calderón (2016 y 2018).

<sup>10</sup> “Las misiones culturales y la educación rural...” (FECT, caj. 6: 91-92).

<sup>11</sup> “Las misiones culturales y la educación rural...” (FECT, caj. 6: 88).

problemáticas que enfrentaban dichas instituciones. Además, en 1934 fue nombrada, por la SEP y por la secretaria de Relaciones Exteriores, parte de la delegación mexicana para asistir en Chile a la Segunda Conferencia Interamericana de Educación, comisión que le permitió viajar a Perú para explicar el programa educativo de México, en donde tuvo la oportunidad de conocer a Raúl Haya de la Torre. Viajó también a Ecuador por recomendación de Moisés Sáenz, quien en esa coyuntura era embajador en Quito, y visitó varias escuelas rurales. En Centroamérica visitó Panamá y Costa Rica con propósitos similares<sup>12</sup>.

En 1935 fue nombrada oficial técnico de las ENR y tuvo a su cargo la organización, inscripción y alimentación de los estudiantes de esas escuelas. Poco tiempo después formó parte del Cuerpo Técnico de Educación y en 1936 fue nombrada “Maestra Experta”, así como integrante de la “Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación primara, y Rural Federal en los Estados y Territorios”<sup>13</sup>.

Un elemento crucial de varios de sus escritos de esa época refiere al impacto de la industrialización en las unidades domésticas, lo que, a su juicio, constituía una seria “amenaza” a “la vida familiar”<sup>14</sup>. La mujer debía estar preparada para afrontar con eficacia las graves responsabilidades que le correspondían como madre y esposa en un contexto de creciente complejidad económica. La necesidad de introducir la enseñanza de la economía y la educación doméstica en la escuela primaria respondía a la “existencia de hogares mal organizados”, así como a “niveles ínfimos de vida cotidiana” en las zonas rurales. Esas materias debían subsanar los problemas que presentaban los hogares en el campo. De hecho, por iniciativa de Torres, las ENR incluyeron la materia Economía Doméstica en 1933. Un elemento clave de su propuesta era lograr que el trabajo doméstico dejara de

---

<sup>12</sup> “Carta de Elena Torres Cuellar dirigida a los Secretarios de Educación Pública y de Relaciones Exteriores” (1934, FECT, caj. 2).

<sup>13</sup> “Currículo de Elena Torres Cuellar” (FECT, caj. 1).

<sup>14</sup> “La educación de la mujer” (FECT, caj. 2: 5)

ser pesado y rutinario; al mismo tiempo, debía generar “mayor economía de tiempo y de dinero”<sup>15</sup>.

En 1936, Elena Torres ofreció un curso de Economía Doméstica para maestros rurales del Estado de México, en la Escuela Normal de Tenería. Ahí pudo constatar que muchos de los ideales que ella promovía estaban muy lejos de ser una realidad en la vida cotidiana de los alumnos y de las comunidades rurales. Esa circunstancia tenía que ver con varios aspectos, como el autoritarismo de algunos personajes de la SEP, el faccionalismo al interior del magisterio y el proceso de corporativización sindical de los trabajadores de la educación. Otro punto fundamental refiere a los bajos ingresos económicos de las familias campesinas. Aun suponiendo que los profesores rurales aprendieran bien las lecciones sobre economía doméstica, las condiciones materiales en que vivían las gentes en el campo eran poco propicias para generar los cambios en la vida cotidiana en relación con las formas de vestir, la alimentación, la higiene y la vivienda que Torres consideraba indispensables<sup>16</sup>. Por otro lado, la gran cantidad de materias que los profesores debían cursar en un tiempo muy acotado, el pesado horario de trabajo, las condiciones inadecuadas de alojamiento, la falta de lugares para descansar, así como la mala alimentación, volvían el trabajo muy complicado. Haciendo abstracción de todas esas dificultades, se dispuso a trabajar. Aunque su idea original era iniciar con una investigación, sus planes se vieron frustrados; de hecho, solo pudo llevar a cabo de manera parcial y fragmentaria algunas pesquisas al no contar con el apoyo de los trabajadores de la SEP, quienes no solo se encontraban enfrascados en las actividades relacionadas con la celebración del aniversario de la Revolución mexicana, sino que además participaban de manera constante en asambleas sindicales<sup>17</sup>. Durante el gobierno de Lázaro

---

<sup>15</sup> “La educación de la mujer” (FETC, caj. 2).

<sup>16</sup> “Un libro de Técnica a través de un curso de seis semanas. Trabajo Colectivo de los Maestros Rurales del Estado de México” (1937, FECT, caj. 6: 15). Bajo la dirección de Elena Torres (México DF: Cultura).

<sup>17</sup> “Un libro de Técnica a través...” (1937, FECT, caj. 6: 7-8).

Cárdenas, Elena Torres siguió colaborando con la SEP, siendo la encargada de escribir varios textos sobre internados indígenas, que en aquellos años llegaron a ser más de treinta.

La “vida” de Elena Torres Cuellar experimentó un cambio muy relevante en la década del cuarenta. Al parecer, esa transformación se explica al haber llegado a la triste conclusión de que el sistema político posrevolucionario podía caracterizarse como autoritario y machista. En una carta personal, Torres hace énfasis sobre el hecho de que los integrantes del Partido Nacional Revolucionario no solo carecían de imaginación, sino que su único ideal era el poder y el dinero<sup>18</sup>. Las constantes decepciones que Torres experimentó en cuanto a los resultados del movimiento revolucionario estaban teniendo efecto, como ella señala en su autobiografía publicada en 1964 bajo el título de *Fragmentos*. A pesar de haber participado en diferentes actividades a favor del movimiento revolucionario en la década del diez y en el movimiento feminista en los años posteriores, y a pesar de haber apoyado al gobierno de Lázaro Cárdenas en los años treinta, en su correspondencia con Manuel Gómez Morín, destacado intelectual liberal, fundador del Partido de Acción Nacional (PAN), Elena Torres subraya su simpatía por los ideales liberales del dicho partido<sup>19</sup>. En otra carta del mismo período, enfatiza, con decepción, el hecho de que el “Partido Oficial”, es decir, el partido que, en teoría, era el resultado de una revolución que había logrado transformarse en institución, hubiese cometido fraude en las elecciones de 1929, siendo José Vasconcelos candidato del Partido Nacional Antirreeleccionista; resalta, además, su enojo por el hecho de que el PNR hubiese plagado sus reclamos feministas sobre los derechos cívicos y políticos de las mujeres. Algo parecido le sucedió pocos años antes, en 1921, con la CROM, cuando Morones y sus allegados excluyeron a las feministas de la dirección de aquella organización obrera, antecedente de la

---

<sup>18</sup> “Carta de Elena Torres Cuellar” (12 de febrero de 1946, FECT, caj. 1).

<sup>19</sup> “Carta de Elena Torres dirigida a Manuel Gómez Morín, Presidente de Acción Nacional” (1946, FECT, caj. 1).

Confederación de Trabajadores de México (CTM), emblema del corporativismo y el machismo<sup>20</sup>.

En 1945, Torres comenzó a trabajar para la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), primero en Londres y después en París. Ella formó parte de una comisión cuyo propósito fue establecer un programa de “educación para todos los pueblos de la tierra”. La educación habría de ir “borrando”, de manera paulatina, los “resentimientos”, el “dolor” y los “odios” que la Segunda Guerra Mundial había dejado tras de sí. Con ese propósito fue constituido un programa que buscaba “elevar los niveles educacionales”, tanto de niños como de adultos. Una de las primeras tareas fue elaborar un libro en torno a la que llamaron “educación fundamental”. En la interpretación de Elena Torres, durante la Revolución mexicana, la lucha había sido por “el mejoramiento total del pueblo de México”, mientras que en la Unesco se perseguía “el bienestar y la hermandad de todos los hombres de la tierra” (Torres, 1964: 146-147). A ella le correspondió elaborar una parte del manuscrito sobre educación fundamental tomando en cuenta su experiencia en la Misión Cultural Experimental de San José, Morelos, así como su participación en la Dirección de Misiones Culturales en 1926. El referido libro sería publicado en 1947. Dicho esfuerzo derivó poco después en la constitución del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (Crefal), en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, en 1951; institución que jugó por varias décadas un papel significativo en la formación de maestros de diversos países latinoamericanos e incluso de otras latitudes del mundo.

Sobre los últimos años de la vida de Elena Torres Cuellar se sabe poco. El epílogo de su autobiografía, *Fragmentos*, es muy escueto; si bien tuvo la intención de escribir una segunda parte, no hay indicios de que lo haya hecho. Murió en la Ciudad de México, el 13 de octubre de 1970, a la edad de 77 años. Pese a conflictos y contradicciones, no cabe duda de que su trabajo, a lo largo de los años, representa un

---

<sup>20</sup> “Carta de Elena Torres Cuellar” (1946, FECT, caj. 1).

importante legado para la historia de la educación rural, por su interés en los desayunos escolares, por su trabajo en la investigación educativa y la experimentación en cuanto al cambio social, por sus escritos en torno a las escuelas normales rurales, los internados indígenas, la educación de la mujer, la economía y la educación doméstica, el impacto de la industrialización en los hogares rurales, así como por su participación en la Unesco y el Crefal.

## Bibliografía

Arredondo, M. (2003). *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México* (México DF: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa).

Calderón, M. (2016). “Educación rural, trabajo social y Estado en México” en *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México DF) Vol 4, N° 8.

Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933* (México DF: El Colegio de Michoacán/Fundación Teixidor).

Cortes, N. (1993). “Elena Torres Cuellar: revolucionaria, feminista y educadora mexicana”, Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.

Galván, L. y López O. (coords.) (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras* (México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología).

Gonzalbo, P. (2013). *Educación, familia y vida cotidiana en México virreinal* (México DF: El Colegio de México).

Torres, E. (1964). *Fragmentos* (México DF: Libros de México).

Vaughan, M. K. (1977). “Mujeres, clase y educación en México, 1880-1928” en *Latin American Perspectives* (Riverside) Vol. IV, N° 1-2.

Zegers, P. (2007). *Gabriela y México* (Santiago: Ril).

## **PARTE III**

# **Trabajo y culturas políticas**





## Francisco Peña, “la dulce satisfacción de transformar a los hombres, por decirlo así de salvajes en ciudadanos”

(Toluca, Estado de México, ca. 1835-1880)<sup>1</sup>

*Carlos Escalante Fernández*

En la historia de la educación, la actuación de preceptores y preceptoras del siglo XIX constituye una ventana especial para mirar los procesos educativos de esas sociedades que pusieron su empeño en educar a la población infantil. Entre los deseos y los resultados hubo una enorme distancia, lo cual no debe llevar a la conclusión de que quienes educaron en los establecimientos escolares decimonónicos no pusieron, en su trabajo cotidiano, sus compromisos, saberes y emociones.

Educar en ese siglo, y en los subsiguientes también, constituyó una tarea llena de satisfacciones y sinsabores para quienes enseñaban y quienes aprendían; tarea no siempre fácil de documentar con amplitud y profundidad desde una perspectiva de historia “desde

---

<sup>1</sup> Este texto resultó beneficiado, en una primera versión, de los comentarios valiosos de mis colegas del Seminario de Historia Contemporánea de mi institución: Mílada Bazant, Carmen Salinas Sandoval, Margarita Vasquez Montaña y Sebastián Rivera Mir, así como de José Bustamante Vismara, a quienes agradezco sus críticas y sugerencias. Igualmente, agradezco a los coordinadores del libro por la invitación a participar en este valioso emprendimiento colectivo.

abajo”. Recuperar desde esta mirada la actuación de preceptoras y preceptores en establecimientos escolares permite iluminar el protagonismo de estas personas y visualizar su contribución a la construcción de la escuela pública.

Pese a las dificultades, es posible documentar las vidas de los preceptores, como el caso de Francisco de Paula Librado Peña Piña, quien enseñó en escuelas de Toluca y Lerma, estado de México, desde finales de la década de 1830 hasta la de 1880. Si bien en varias ocasiones interrumpió su trabajo, la vida de Francisco Peña ejemplifica uno de esos pocos casos en los que un preceptor ejerció la profesión a lo largo de toda su vida en el siglo XIX en el estado de México<sup>2</sup>. En este breve ensayo biográfico se busca documentar su experiencia. A diferencia de muchos preceptores, el caso de Peña ha dejado huellas documentales porque enseñó principalmente en establecimientos escolares de la ciudad de Toluca, lo cual lo colocaba, en teoría, como un preceptor privilegiado en comparación con otros preceptores del estado de México<sup>3</sup>.

Hijo de Francisco Peña y de María Gregoria Piña, el preceptor nació el 16 de agosto de 1814. Como sus padres eran católicos, al día siguiente de su nacimiento fue bautizado en la Iglesia. Su fe de bautismo serviría a Peña en su solicitud de abril de 1843 para ocuparse como preceptor en la escuela que se iba a establecer en la ciudad de Toluca. Acompañó su petición con el certificado del cura José Antonio Romero, en el que se señalaba que Peña había recibido “cada 8 días los santos sacramentos de la penitencia y sagrada eucaristía, los que ha recibido como verdadero cristiano, apostólico y romano manifestando ser de una conducta arreglada a las sanas costumbres que prescribe la religión que profesa”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> En este mismo libro, otro ejemplo situado en esta entidad y en el siglo XIX es el del preceptor Camilo Andrade.

<sup>3</sup> Toluca era la capital del estado de México, una de las entidades más importantes del país.

<sup>4</sup> Archivo Histórico Municipal de Toluca (en adelante, AHMT) (sec. especial, caj. 21, exp. 991/1843).

No es fácil precisar el año en que Peña comenzó a trabajar en educación. Él había obtenido el título de preceptor en octubre de 1839, otorgado por la Compañía Lancasteriana de México (Bustamante Vismara, 2014: 182). Peña mismo, en sus escritos dirigidos a diferentes autoridades, mencionaba dos fechas. En un oficio dirigido a las autoridades municipales de Toluca en 1843, señalaba que entre 1839 y 1841 sirvió en la Escuela Hidalgo de la cabecera de dicha municipalidad<sup>5</sup>. De acuerdo con Antonio Padilla (2006), en 1874, Peña sostenía que tenía treinta y ocho años sirviendo en escuelas, lo que, de ser así, remonta a 1836 como su inicio de trabajo educativo. Es posible que al preceptor la memoria le fallase o estuviese exagerando la fecha, ya que, como se verá más adelante, en el oficio citado por Padilla, Francisco Peña protestaba ante las autoridades educativas de la época y hacía uso de su experiencia laboral como recurso de legitimidad para dar fundamento a su protesta.

La mencionada solicitud de 1843 resultó exitosa, pues se aprobó que Peña ocupase el cargo de preceptor, de forma interina, con un salario de \$600 anuales. Peña, que regresaba a las aulas, luego de su ausencia de poco menos de dos años, atendería a unos doscientos niños en la Escuela Hidalgo, una de las dos escuelas gratuitas asentadas en el centro de la ciudad de Toluca. Mariano Martínez era el preceptor de la otra escuela, denominada Morelos. En ambas escuelas, la inasistencia era uno de los problemas más recurrentes, porque la gratuidad era relativa al tener que pagar los habitantes el impuesto de instrucción. En 1846, los enseres de la escuela de Peña pasaron al establecimiento de adultos. No obstante, el preceptor continuó trabajando. En 1850 atendía a unos sesenta niños y, de los ocho preceptores que había en la ciudad, era el único que acreditaba título lancasteriano.

En su concepción pedagógica era importante tener el control de los niños, lo que él hacía con el uso de la palmeta. Empleaba una

---

<sup>5</sup> Peña, en sus oficios, hablaba de que servía a la sociedad en su quehacer como preceptor.

palmeta de madera que había mandado a hacer a Camilo Romero en 1851, con un costo de dos reales. Un año después, respondió a una circular de las autoridades en la que solicitaba libros para su escuela. Recibió cien ejemplares del muy utilizado catecismo Ripalda, una docena de libros segundos y dos docenas de silabarios, que usaría con unos ochenta niños. También se le entregaron una colección de carteles para la lectura, una colección de muestras para la escritura, un pizarrón y un diccionario. En la Tercera Exposición de Objetos Naturales e Industriales que se exhibió en Toluca, se incluyó un cuadro caligráfico de Francisco Peña (Instituto Literario, 1852). Esto debió ser una distinción. Como se sabe, la lectura y la escritura en esa época no se enseñaban de manera simultánea. Primero se enseñaba a leer y, luego de dos o tres años, los niños (niñas con menor frecuencia) comenzaban el aprendizaje de la escritura. De manera que la caligrafía de los escolares constituía una muestra palpable de las aptitudes de sus preceptores.

Pero los éxitos profesionales no siempre iban acompañados de la justa retribución económica. Así, el 10 de febrero de 1852, Peña, desesperado porque no había recibido su pago, dirigió un oficio extenso en el que señalaba que hacía diez meses no le habían “ministrado con puntualidad el sueldo que disfruto como director” por lo que su familia (doce personas) padecía “la escasez en subsistencia y todo lo más necesario para vivir”. Esta situación, sostenía, lo había obligado a contraer compromisos que no podía satisfacer, por lo que había echado “mano de las prendas con que se cubre mi familia para poder comer con bastante penuria; pero hoy cerrados estos dos caminos, mi familia y yo mas que ella, nos es ya insoportable nuestro padecimientos, porque son las once y no se han desayunado mis hijos”. Terminaba su oficio con un conjunto de apreciaciones que vale la pena reproducir en extenso:

No es la primera vez que sirvo a la sociedad en mi profesión, y siempre que he servido mi sufrimiento ha durado hasta que mis jefes inmediatos han dispuesto mi separación. Mientras no fui profesor

de primeras letras pude vivir con algún descanso, y mis ahorros los emplee en objetos para instruirme; pues en el momento que ejercí mi profesión, sesó (*sic*) el descanso, se paralizó el curso de mi instrucción, y conocí la miserable situación o posición social de los profesores de instrucción primaria. Sin embargo estoy contento y moriré enseñando; porque si he conseguido un trueque de mi bienestar, sumos padecimientos, también *la dulce satisfacción de transformar a los hombres, por decirlo así de salvajes en ciudadanos* de alguna manera útiles a la comunidad. Todos los servicios los he prestado a este lugar donde nací, tal vez aquí moriré, porque quiero de él hasta las piedras; pero también quiero que supuestos mis sacrificios, siquiera se me dé por recompensa la consideración<sup>6</sup>.

Como se percibe, para Peña, su labor era importante y valiosa, pues suponía la necesaria transformación de las personas en ciudadanos. Pero los preceptores estaban en una “miserable situación” que les impedía seguir instruyéndose y que condenaba a sus familias a la penuria. No obstante, él decía estar contento y manifestaba su deseo de continuar instruyendo.

No se tiene evidencia de si le cubrieron los adeudos; sin embargo, siguió al frente del establecimiento escolar. En diciembre de ese mismo año, apareció junto a los preceptores Mariano Martínez, Remigio Camacho y Miguel Domínguez como sinodal de los exámenes privados de las escuelas particulares.

Peña continuó trabajando en esta escuela hasta 1855, año en el que pidió una licencia, la cual le fue otorgada. Pero Peña no abandonó la enseñanza. Se trasladó a la Municipalidad de Lerma en 1859 para sustituir al preceptor Carlos del Moral, quien había sido separado del cargo por sus opiniones políticas. A Peña se le asignó un sueldo mensual de 25 pesos, lo que representó una merma en sus ingresos.

Al igual que Del Moral, Peña también fue estigmatizado por sus posiciones políticas. En mayo de 1860, Mariano de Beraca, autoridad estatal, señalaba que Peña “asusta e inquieta a los vecinos, al grado de

---

<sup>6</sup> AHM (r. 10, ser. 1, caj. 2, exp. 10, fls. 6 y 7; énfasis añadido).

haber introducido entre ellos una división que puede ser de funestas consecuencias; a lo que se agrega su conocida opinión en contra del actual orden de cosas”. No obstante, la junta municipal de instrucción defendió a Peña alegando que era un buen preceptor, de extensa familia y al que se le adeudaban 14 pesos. Unas semanas después se otorgó a Peña una licencia y su hijo Margarito lo reemplazaría (Bustamante Vismara, 2014: 170).

Las noticias de Peña en la década de 1860 se pierden. Volvió a las escuelas de la ciudad de Toluca. En agosto de 1874 se reunió la Comisión de Instrucción Pública con miembros de la Municipalidad de Toluca y con representantes de los preceptores municipales, con el propósito de elegir y nombrar a quien se haría cargo de la Escuela Normal de Preceptores del Distrito de Toluca, en realidad, la Academia Pedagógica<sup>7</sup>. Francisco Peña dio lectura a un documento en el que señalaba su rechazo a los criterios que habrían de seguirse para nombrar al presidente de la academia. Sostenía que la actitud de las autoridades del ayuntamiento había sido “ligera”, y calificó de “impremeditada” la medida. El preceptor criticaba los términos en que se habían dirigido al “Superior Gobierno” para consultarle acerca de las cualidades que debería poseer la persona que la presidiría, esto es, el más antiguo o el más apto. La protesta de Francisco Peña se fincaba en que no tenía dudas de que reunía ambas cualidades: el dominio del quehacer pedagógico, “así para enseñar a los niños como para dar las academias”, probando su dicho tanto con el título de profesor como con los nombramientos para desempeñar las comisiones que “honrosamente” le había conferido el Gobierno del estado.

Aprovechó la oportunidad para expresar su derecho a recibir una jubilación decorosa, tras prestar sus servicios durante treinta y ocho años y dirigir una de las escuelas de mayor tradición en el estado. Finalmente, Peña se negó a someterse a un examen, lo que estimaba

---

<sup>7</sup> La primera academia pedagógica inició en 1871 con la finalidad de dotar de herramientas pedagógicas y metodológicas a los preceptores, que en su mayoría no tenían formación. La pieza clave de su funcionamiento era el presidente de la academia (Bazant, 2002: 274-275).

injusto y “ridículo”; era tanto —señalaba— como pedirle a un abogado que hiciera una defensa o a un escribano que expidiera una escritura. En cambio, estaba dispuesto a presentar y defender un plan de estudios (Padilla, 2006).

Para los encargados de instalar la academia, Peña se había dirigido a ellos en una “irrespetuosa manifestación”, alegando su larga historia de servicios y conocimientos con el único propósito de “escusarse (*sic*) de presentar ecsamen (*sic*)”, tal y como tenían la obligación de hacerlo todos los preceptores. Frente a esta postura, Peña decidió retirarse del acto al que había sido convocado (Padilla, 2006: 46-47).

Entre 1860 y 1880, las escuelas crecieron en número en la Municipalidad de Toluca, hasta llegar en 1880 a la cifra de veintitrés escuelas públicas: cinco en la ciudad y dieciséis en pueblos y barrios. Los preceptores de las escuelas acudían a la Academia de Toluca, sitio en el que, además de cumplir con la revisión de preceptos pedagógicos, comentaban sobre los problemas que enfrentaban en la instrucción. Cansados por la falta de pagos, dieciséis de estos preceptores decidieron en febrero de 1880 cerrar las escuelas, en lo que quizás constituyó la primera protesta colectiva de preceptores en la entidad. Entre los paristas estaba Maclovio Peña, quien sustituía a su padre Francisco. Peña gozaba de una licencia de cuatro meses, aprobada el mes de diciembre del año anterior. Así que Francisco Peña no estaba enterado de la decisión del cierre de las escuelas. Conviene señalar que Peña pidió el permiso para viajar a la Ciudad de México para arreglar asuntos de liquidación “de los alcances de su hijo Margarito, muerto en campaña en la guerra de intervención con clace (*sic*) de capitán”. En su petición de licencia, Peña había pedido que su hijo Maclovio lo cubriera como preceptor, lo que le fue aceptado, razón que explica la presencia de su hijo Maclovio en el cierre de escuelas<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> “Comunicando los preceptores de las escuelas públicas de la Municipalidad, que han quedado cerrados sus respectivos establecimientos, por tener que salir á proporcionarse los recursos necesarios para la subsistencia” AHMT (1880, r. 10, caj. 8, exp. 4).



Para las autoridades, esta acción constituía un escándalo, por lo que, de manera inmediata, decidieron el cese de todos los preceptores en paro y la contratación de nuevos elementos. Enterado Peña de la situación, regresó inmediatamente a Toluca, solicitó el término de su licencia vigente y su reincorporación como preceptor. Al concedérsele la petición, Peña pudo mantener su empleo en la escuela de la ciudad. El resto de los paristas fueron destituidos (Escalante, 1998). La documentación resguardada en el archivo municipal no permite saber el número de años que Peña siguió trabajando. Tampoco es posible conocer la fecha de su deceso.

Su trayectoria resulta notoria en la medida en que trabajó durante varias décadas del siglo XIX como preceptor, tanto en Toluca como en Lerma; algo poco frecuente, pues lo que caracterizó esas décadas fue la inestabilidad laboral de los preceptores. A pesar de que constantemente se le interrumpía su remuneración, cuidó mucho su empleo de preceptor, pues era una persona con *vocación* de enseñar y de instruir a los hombres para que se convirtieran en personas útiles a la comunidad. Una de las maneras de cuidar el empleo fue que, en sus licencias, solicitaba que sus hijos lo cubrieran en la escuela a su cargo (Margarito en 1860, Maclovio en 1879-1880, por ejemplo). Levantó su protesta cuando lo consideró pertinente. El recorrido por su vida muestra sus maneras de concebir su profesión, así como su forma de accionar. Se adaptó a las diversas legislaciones educativas y a los diferentes ámbitos jurisdiccionales que sucedieron a lo largo de los años en los que fungió como preceptor. No dejó de mostrar sus ideas, las que no pocas veces le ocasionaron problemas, y muy probablemente murió enseñando en alguna escuela toluqueña.

Mirar la educación decimonónica desde ópticas como la de este ensayo contribuye a entender diversos aspectos del proceso de edificación de un sistema educativo: las penurias económicas para suministrar recursos para las escuelas, lo difícil que resultaba vivir de enseñar, la inasistencia escolar como problema generalizado, el funcionamiento inestable de las escuelas, entre otros.

## Bibliografía

Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el estado de México 1873-1912* (México DF: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán).

Bustamante Vismara, J. (2014). *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX* (México DF: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos).

Escalante, C. (1998). “Entre la protesta colectiva y la indecisión individual” en Escalante, C. y Padilla, A., *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México* (Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México).

Instituto Literario (1852). *Tercera exposición de objetos naturales é industriales, en la capital del Estado de México* (Toluca: Tipografía del Instituto Literario).

Padilla, A. (2006). “Academias de preceptores en el Estado de México: espacios de construcción del saber pedagógico en el porfiriato” en *Perfiles Educativos* (México DF), Vol. 28, N° 114.



# Germán Frers, de la ciudad a la campaña bonaerense: un educador de mediados de siglo XIX en el terreno de lo político

*Pablo A. González Lopardo*

Esta biografía sobre la vida pública del maestro Germán Frers pretende valorar algunos aspectos de su experiencia política que resultan significativos para avanzar en el conocimiento del funcionamiento y de las transformaciones sociales en la campaña bonaerense de mediados de siglo XIX, en la cual vivía. Constituye un puntapié para rescatar lo político como modalidad de existencia de la vida comunitaria a fin de reconstruir la manera en que los grupos e individuos comprendieron diversas situaciones en las que vivieron (Rosanvallon, 2002: 19). El desafío radica en superar el carácter fragmentario de las fuentes disponibles en diferentes repositorios y bibliografía (Sweet y Nash, 1987: 8).

Germán Frers era oriundo de la ciudad de Hohenwestedt, perteneciente al ducado de Schleswig-Holstein, Alemania. Si bien no contamos con información precisa de sus datos filiatorios, de los registros estadísticos surge que en 1869 tenía 46 años (Fuente, 1872), lo cual sitúa su nacimiento en torno a 1823 y fecha su arribo al Río de la Plata en 1843, a los 20 años de edad (Salaberry 2009a: 119). A su llegada a Buenos Aires se incorporó a la Escuela Evangélica Alemana,

contratado por el pastor Ludwig Siegel para enseñar Matemáticas, Música, Alemán e Inglés (Gilbert, 2009: 54).

Luego de la caída de Juan Manuel de Rosas como gobernador de Buenos Aires tras la batalla de Caseros en febrero de 1852, se sumó al proyecto de creación de una escuela normal para la enseñanza elemental, dispuesto por decreto en abril de ese mismo año. Fue nombrado como institutor administrador de esa institución, que tenía a Marcos Sastre como regente (Salaberry, 2009a: 119).

Por su rol en la escuela normal, en noviembre de 1853, el Gobierno porteño lo designó inspector general de escuelas. Según el decreto de nombramiento, Frers reunía “las calidades necesarias para vijilar [sic] y celar aquellos establecimientos, bajo las obligaciones de Inspector General de Escuelas, cuya idoneidad para esta clase de trabajos ha acreditado mientras estuvo al frente de la Normal”, lo que justificaba su nombramiento en el cargo (Gobierno de Buenos Aires, 1856: 157). Su función quedó bajo la órbita y las órdenes del jefe del Departamento de Escuelas y se le asignó un sueldo mensual de 1500 pesos (Recopilación de leyes y decretos promulgados en Buenos Aires desde enero de 1841 hasta la fecha [en adelante, Recopilación], 1858: 619).

Tiempo después fue reemplazado por Marcos Sastre en el cargo de inspector general de escuelas (Salvadores, 1941: 255), y fue nombrado, en 1855, director de la Escuela Normal Femenina, creada por la Sociedad de Beneficencia ese mismo año (Newland, 1992: 149).

De religión protestante, en 1854 tuvo que solicitar dispensa para contraer matrimonio con Rosario Lynch, una mujer católica, hija de Patricio Lynch, jefe de una familia de notables y terratenientes asentada en Baradero, a orillas del río Paraná<sup>1</sup>, y de la cual había sido maestro particular (Salaberry, 2009a: 119), lo que terminó de incorporarlo a una importante red de parentesco que le permitió integrarse a los mecanismos de la política local, a partir del proceso de

---

<sup>1</sup> Archivo General de la Nación-Estado de Buenos Aires (en adelante, AGN-EBA) (sal. 10, 28-4-10, leg. 5990).

municipalización de la campaña bonaerense impulsado desde 1854 por el estado de Buenos Aires ya separado de la Confederación Argentina (Canedo, 2020).

En las elecciones municipales de noviembre de 1856 resultó electo para integrar la Municipalidad de Baradero en 1857, cargo que ocupará en los dos años siguientes y nuevamente en 1862, desempeñando tareas relativas a la instrucción pública y a la distribución de solares<sup>2</sup>. La Ley de Municipalidades dictada en 1854 le asignó a la instrucción pública un lugar destacado entre las potestades locales, al disponer que uno de los municipales estuviera encargado de los establecimientos de instrucción pública, bajo las órdenes prescriptas por los inspectores de escuela<sup>3</sup>.

En 1857 integró una comisión *ad hoc* con otros vecinos para inspeccionar los exámenes públicos de la escuela de varones, según lo requerido por el Departamento de Escuelas del Estado<sup>4</sup>. Este ceremonial del examen público era una práctica común, de contenido político, orientado a demostrar un ideal escolar mediante el despliegue de símbolos del Estado, de lealtades y responsabilidades políticas en materia de educación y la representación del orden social (Roldan Vera, 2010: 69). También formó parte de la organización de la visita del inspector general de escuelas, Marcos Sastre, a Baradero en octubre de 1858, y se acordó la creación de una escuela normal, “con el objeto [de] elevar la educación a una esfera más elevada”<sup>5</sup>.

Como municipal a cargo del ramo de instrucción pública, impulsó la creación y refacción de las escuelas locales<sup>6</sup>. Desde marzo de 1858 gestionó la instalación de una escuela para varones en la Cañada Bellaca del partido de Baradero, y le refirió a Sarmiento (entonces jefe del Departamento de Escuelas) la existencia de una aglomeración

<sup>2</sup> Libro de Acuerdos y Actas de la Corporación Municipal de Baradero entre 1856 y 1862 (en adelante, Acuerdos), sesión del 6 de mayo de 1858. AGN-EBA (sal. 10, 29-4-2, leg. 17865; sal. 10, 29-6-8, leg. 20647).

<sup>3</sup> Art. 67 de la Ley de Municipalidades (Recopilación, 1858: 715-716).

<sup>4</sup> Acuerdos, sesión del 24 de julio de 1857.

<sup>5</sup> Acuerdos, sesión del 22 de octubre de 1858.

<sup>6</sup> Acuerdos, sesiones del 25 de mayo, 26 de noviembre y 3 de diciembre de 1858.

de poblaciones de gente pobre, cargadas de familia y sin medios de instrucción; le comunica que la municipalidad carecía de recursos económicos con los cuales poner en pie “esta institución tan necesaria y tan deseada por la vecindad”<sup>7</sup>. Sarmiento avaló el proyecto, resolviendo que una parte del financiamiento estaría a cargo del Departamento de Escuelas y la otra se solventaría con contribuciones de los vecinos<sup>8</sup>. Con ese fin integró la comisión de vecinos notables promovida por la municipalidad para recaudar los fondos necesarios (Sarmiento, 1859).

Las comunicaciones entre Frers y el jefe del Departamento de Escuelas en relación con el proyecto fueron permanentes. A modo de balance, le informaba a Sarmiento que la escuela instalada en la Cañada Bellaca tenía treinta alumnos, nueve de los cuales eran mayores de entre 20 y 30 años, y que en su última visita había corroborado que tres jóvenes “sabían leer de corrido, escribir bastante bien y con buenos principios de la aritmética, a más de algunas nociones de gramática y geografía, sin olvidar catecismo”. Destacaba la “revolución moral” que había desatado la instalación de la escuela, comentándole algunas anécdotas que ponían de relieve la importancia que había adquirido la instrucción en el pueblo. Cuenta que el capataz de una estancia le comentó que “los mozos parecían estar locos, pues en lugar de hablar de caballos y carreras, hablan hoy de la escuela, y que fulano ya estaba en la lección de las lanas (primera palabra de la lección) y zultano en otra disputandose el mas rapido (*sic*) adelante” y que un peón suyo, casado, había aprovechado las horas de la siesta del verano para aprender a leer y escribir con la asistencia de un muchacho que iba diariamente a la escuela<sup>9</sup>.

Más allá del intento por mostrar su propia eficacia, se puede apreciar una actividad cercana a la concepción sarmientina sobre la participación de la comunidad como sujeto activo de la educación

---

<sup>7</sup> “Nota de Germán Frers a Domingo Sarmiento, 1 de marzo de 1858” (Levene, 1939: 49).

<sup>8</sup> “Nota del Departamento de Escuelas al Presidente de la Municipalidad de Baradero, 6 de agosto de 1858” (Levene, 1939: 50).

<sup>9</sup> “Carta de Germán Frers a Sarmiento, 28 de febrero de 1859” (Levene, 1939: 55-56).

(Bustamante Vismara, 2012). En el plano de las representaciones, identifica a la educación popular con el progreso y la civilidad, expresándole a Sarmiento su dedicación a la consecución de “todo lo que tienda a su ilustración y progreso”<sup>10</sup>, lo que, en definitiva, es expresión de los nuevos sentidos civilizadores que las alianzas políticas pos-Caseros le otorgaron a la educación (Lionetti, 2010).

Otro rasgo de su actividad pública fue el interés por el desarrollo de la agricultura a partir de la fundación de la primera colonia agrícola en Baradero en febrero de 1856, en la cual gestionó la asignación de colonos en la Oficina de Inmigración del estado de Buenos Aires, donde atrajo familias suizas mediante el ofrecimiento de solares gratuitos para labrar en una zona de gran potencial productivo (Salaberry, 2009a: 123).

Su actuación política como municipal no estuvo exenta de tensiones políticas internas. Mantuvo diversas disputas con otra familia terrateniente, la familia San Martín, por lo que realizó denuncias y pedidos de sanciones al Gobierno municipal. Solicitó, por ejemplo, que se apercibiera al municipal Juan San Martín por no participar de las reuniones, en tanto que en el período de junio de 1858 a enero de 1859 solo había asistido dos veces<sup>11</sup>, desatendiendo la función de policía que se le había asignado en un accionar desmoralizador para la municipalidad. Denunciaba también que a las pocas sesiones que fue, lo hizo por motivos de sus propios negocios<sup>12</sup>.

Otro conflicto con la familia San Martín se dio en oportunidad de las elecciones municipales de noviembre de 1858. En correspondencia a Sarmiento, daba cuenta de la presentación de una lista “capitaneada por los San Martín” y le pedía que no apruebe las elecciones, en virtud de una interesante caracterización que hacía de los miembros de la lista. Señalaba que

---

<sup>10</sup> “Carta de Germán Frers a Sarmiento, 15 de noviembre de 1858”. Archivo del General Mitre-Ministerio de Relaciones Exteriores 1858-1859 (en adelante, AGM-MRE) (1912: 89-90 [tomo XIX]).

<sup>11</sup> Acuerdos, sesiones del 10 de diciembre de 1858 y 21 de enero de 1859.

<sup>12</sup> AGN-EBA (sal. 10, 29-3-1, leg. 16523).



la lista de San Martín reúne las siguientes condiciones: Hay ya un San Martín municipal, que no hace nada. En la nueva lista entra Francisco San Martín, primo hermano del primero. Juan Benito Iglesias, español, hombre tramposo y completamente desacreditado y senil. Ignacio Pereira, cuñado de San Martín, y también completamente desacreditado por trampas y mala conducta. José Iribar, españolito carpintero, que recién se ha puesto de bolichero. Son casi todos los nombrados hombres rudos, incapaces de tener un pensamiento, de realizar una idea<sup>13</sup>.

A tal punto le preocupaban las condiciones intelectuales, culturales y morales de este grupo que intentaba acceder a los puestos de gobierno local, que, sobre el final de la carta, expresa: “En este villorio hay unos cuantos hombres capaces de ponerse a la cabeza de toda empresa útil. ¡Paciencia! Las mejores pruebas son los hechos; fuera de este pequeño círculo, falta inteligencia, falta altura de ideas, falta influencia moral, faltará todo”<sup>14</sup>. Estas disputas muestran un recelo institucional por el funcionamiento regular de la municipalidad, pero también la existencia de conflictos y tensiones internas entre facciones locales y alianzas políticas de las cuales Frers formó parte.

En 1861 fue designado secretario de la Comisión de Escuelas de Baradero, desde donde gestionó la adjudicación de terrenos cercanos a la escuela primaria de la colonia suiza con la idea de instalar allí un instituto agrícola<sup>15</sup>. El proyecto de fundación de una escuela de agricultura, elaborado por Marcos Sastre, incluía contenidos relativos a la agricultura y la ganadería, la aritmética y la religión<sup>16</sup>. También fomentó el ingreso de maestros europeos en las nuevas escuelas del pueblo y hacia 1882 colaboró en la creación de la Sociedad Escuela Particular Suiza Alemana con el objetivo de “facilitar á la juventud de la colonia una enseñanza mejor y mas esmerada, que la que se le ha dado hasta ahora” (Salaberry, 2009b).

---

<sup>13</sup> “Carta de Germán Frers a Sarmiento, 15 de noviembre de 1858”. AGM-MRE (1912: 89-90).

<sup>14</sup> AGN-MRE (1912: 89-90).

<sup>15</sup> Acuerdos, sesión del 15 de marzo de 1861.

<sup>16</sup> AGN-EBA (sal. 10, 29-5-9, leg. 19643).

Se sintetizaban así dos facetas de Frers: como educador preocupado por la instrucción pública y como actor político que atendió a lo que consideraba progreso económico local a partir del mejoramiento de la actividad agrícola. El acceso a cargos de gobierno local a partir de la instalación de la Municipalidad de Baradero le permitió conjugar ambos intereses.

Este recorrido de la trayectoria de Germán Frers muestra su interés por los asuntos relativos al desarrollo de la educación y la participación de los vecinos en temas concernientes a la instrucción pública, y una concepción de la educación como nota de civilidad y herramienta para el progreso económico y moral. Su biografía nos acerca al campo de lo político, entendido como la concreción de una acción colectiva sobre la sociedad (Rosanvallon, 2002: 19), en la que la educación pública, lejos de estar definida *a priori*, constituyó un campo de abierta construcción.

## Bibliografía

Bustamante Vismara, J. (2012). “Entre el decir y el hacer. Sarmiento, los municipios y la administración de las escuelas” en *Estudios de Teoría Literaria* (Mar del Plata) Vol. 1, N° 1.

Canedo, M. (2020). “Municipalidades en ‘todo el territorio’. Desafíos en la conformación del Estado de Buenos Aires” en *Historia Regional* (Villa Constitución) Vol. XXXIII, N° 42.

Fuente, D. de la (1872). *Primer censo de la República argentina verificado en los días 15, 16, y 17 de 1869 bajo la dirección de Diego G. de la Fuente, superintendente del censo* (Buenos Aires: Imprenta del Porvenir). En <<http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1869-TU.pdf>>.

Gilbert, J. (2009). “Redes sociales y vínculos familiares en los orígenes del grupo Tornquist” en *Anuario CEEED* (Buenos Aires) Vol. 1, N° 1.

Gobierno de Buenos Aires (1856). *Registro Oficial del Gobierno de Buenos Aires. Libro trigésimo segundo, 1853* (Buenos Aires: El Orden).

Levene, R. (1939). *Fundación de escuelas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento, 1856-1861 y 1875-1881* (La Plata: Talleres de Impresiones Oficiales).

Lionetti, L. (2010). “Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)” en *Naveg@mérica*, N° 4.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860* (Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano).

Recopilación de leyes y decretos promulgados en Buenos Aires desde enero de 1841 hasta la fecha (1858). *Decreto nombrando un Inspector General de Escuelas* (Buenos Aires: Imprenta de Mayo).

Roldan Vera, E. (2010). “Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México, en el primer tercio del siglo XIX” en *Bordón* (Madrid), Vol. 62, N° 2.

Rosanvallon, P. (2002). *Por una historia conceptual de lo político* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).

Salaberry, I. (2009a). *Brazos poderosos. Inmigración, agricultura y municipio en el estado de Buenos-Ayres: creación de la Colonia Suiza del Baradero* (Buenos Aires: De los Cuatro Vientos).

Salaberry, I. ((2009b) (comp.) “La misión interior suizo-alemana. Protestantismo, escuela y socorros en los orígenes del ‘Asilo Germán Frers’ de Baradero (1862-1909)”. En *Formando primaveras. Hogar “Germán Frers” de Baradero (1909-2009)* (Baradero: Congregación Evangélica Alemana de Buenos Aires).

Salvadores, A. (1941). “El maestro don Marcos Sastre” en *Universidad* (Santa Fe) N° 8.

Sarmiento, D. (1859). “Segundo Informe del Departamento de Escuelas 1858” en *Anales de la Educación Común* (Buenos Aires) Vol. I, N° 8. En <<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/589>>.

Sweet, D. y Nash, G. (1987). *Lucha por la supervivencia en la América colonial* (México DF: Fondo de Cultura Económica).

# Armando Filomeno Johnson (1860-1931), preceptor ejemplar de la modernización en Lima, Perú

*G. Antonio Espinoza*

En enero de 1926, las autoridades peruanas rindieron homenaje al magisterio nacional, distinguiendo a los docentes capitalinos Armando Filomeno Johnson y Manuela Felicia Gómez. La Fiesta del Maestro, organizada por iniciativa del inspector de enseñanza Luis Enrique Galván, tuvo lugar en el histórico Colegio Nacional de Nuestra Señora de Guadalupe de Lima, y contó con la asistencia del ministro de Instrucción, miembros del Comité Obrero y directores, profesores y alumnos de las escuelas fiscales. Los directores de estas últimas designaron a Filomeno y a Gómez para ser galardonados, con aprobación de la Dirección General de Enseñanza, por considerarlos “representativos” del magisterio. En este capítulo, examino algunas de las cualidades por las que Filomeno fue considerado un maestro ejemplar por sus contemporáneos. Virtudes tales como el patriotismo, el altruismo, la voluntad de renovación pedagógica y la dedicación a la educación popular tenían una relevancia y significados específicos en el Perú de fines del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En otro capítulo, realizo un análisis equivalente acerca de Manuela Felicia Gómez.

Con respecto a la coyuntura en la que se realizó la Fiesta del Maestro, el Gobierno del presidente Augusto B. Leguía (1919-1930) organizó el evento, al menos en parte, con la finalidad de atraer y asegurar el apoyo del magisterio. Comentando la ocasión, el docente Pedro Aponte elogió a Leguía por fomentar confianza en la prosperidad nacional y a su Gobierno por dignificar al magisterio nacional. Eufemio Adrián, otro educador, consideró el homenaje como expresión del esfuerzo del Gobierno por mejorar la situación de los maestros. Filomeno, el propio homenajeado, agradeció al presidente por su aliento y apoyo al magisterio (*Homenaje al maestro peruano...*, 1926: 2, 18, 37 y 46). Más ampliamente, las cualidades por las cuales los contemporáneos consideraban a Filomeno un docente representativo estaban vinculadas al proceso de modernización que se había acelerado luego de la derrota en la guerra del Pacífico (1879-1884). En un contexto posbélico de crecimiento económico y expansión de los sectores medios y populares urbanos, las elites vieron en la educación formal un instrumento para civilizar, regenerar y robustecer a una población considerada racialmente diversa, insuficientemente occidentalizada y de limitada lealtad a la nación. Las autoridades buscaban inculcar, mediante la educación, hábitos como la laboriosidad, la disciplina, la higiene, el patriotismo, entre otros (Mannarelli, 1999; Muñoz Cabrejo, 2001; Espinoza, 2013).

Nuestro personaje nació en Arequipa a mediados de febrero de 1860, hijo del profesor de música Francisco Filomeno —natural de Santiago— y de su segunda esposa, la ariqueña Juana Johnson. Debido a su ocupación y, posiblemente, a sus orígenes, su padre viajaba al sur del Perú y a Chile con frecuencia, por lo que Armando Filomeno cursó la primaria en el Liceo Peruano de Lima, al menos un año de la secundaria en el Colegio de Guadalupe y un par de años de humanidades en el Liceo de Valparaíso. Volvió a Lima en 1878, y completó su formación secundaria bajo la orientación de su medio hermano Serafín Filomeno, doctor en Letras por la Universidad de San Marcos y, más tarde, prominente educador. Quizá alentado por su hermano, Armando Filomeno ingresó a San Marcos en 1881, con la intención

de seguir Abogacía, pero interrumpió sus estudios durante la ocupación de Lima por el Ejército chileno. De hecho, Filomeno se enlistó en la fuerza que defendió la capital en la batalla de Miraflores, a mediados de enero de ese año, de la que participó como soldado de reserva del batallón N.º 4 (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 30-31)<sup>2</sup>.

Precisamente, una de las cualidades por las que Filomeno era admirado por sus contemporáneos era su patriotismo, un sentimiento que se entendía entonces con diferentes matices. Por una parte, la derrota en la guerra del Pacífico estimuló el surgimiento de una retórica militarista y revanchista. Esta era difundida a través de las escuelas, en libros de texto, lecciones y prácticas (Espinoza, 2013: 69-75). Por otra parte, algunos contemporáneos enfatizaban que maestros como Filomeno servían a la patria luchando contra la ignorancia, difundiendo cultura, educando a sus estudiantes. En 1888, el político Juan Francisco Pazos hizo una analogía entre maestros y soldados, en un discurso pronunciado ante la Sociedad de Preceptores de Lima, de la que Filomeno era miembro fundador. Pazos (1888: 4) sostuvo que la construcción de la nacionalidad

se alcanzaría por medio de esas legiones de soldados de la civilización que constituyen el profesorado, soldados del campamento de la paz, soldados sin armas y sin sangre, soldados que marchan silenciosos, oscuros y olvidados, abriendo la brecha para arrancar la luz a la densidad de las tinieblas; soldados que llevan por único bagaje, por único armamento, las ligeras hojas de un libro; por única bandera, la enseñanza; por única aspiración, por único premio del trabajo de toda una existencia, nada más, señores, que la satisfacción del bien cumplido.

Comentando la Fiesta del Maestro décadas más tarde, la educadora Elvira García y García también tomaba a los soldados como punto de referencia para referirse al patriotismo, pero contrastando a aquellos con los maestros:

---

<sup>2</sup> Ver también el artículo de Alfredo Filomeno J. (2018), nieto de Armando Filomeno.

Se premió siempre al “soldado destructor”, mientras que se olvidaba al maestro “constructor”, sin duda porque en la misión del primero se combinan esas fuerzas bélicas, que atraen y seducen la atención de las masas; mientras que el educador, silenciosamente va formando el alma ciudadana, que se convertirá a su tiempo, sin duda, en el seguro defensor de su nacionalidad (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 40-41).

Otra cualidad que los contemporáneos elogiaban en Filomeno era su altruismo. En 1926, había pertenecido por más de cuatro décadas al magisterio público, cuyos sueldos eran comúnmente considerados bajos. El tópico del maestro que sacrificaba su juventud y energía a cambio de escasas recompensas materiales y reconocimiento limitado circulaba en Lima, cuando menos, desde la década de 1870<sup>3</sup>. Lo encontramos en el discurso de Pazos, antes mencionado, de fines de la década de 1880. Filomeno había iniciado su carrera docente a los 24 años, pocos meses después de finalizada la ocupación chilena, y luego de abandonar definitivamente los estudios universitarios tras cursar dos años de Letras en San Marcos. En abril de 1884, obtuvo título de preceptor primario tras dar un examen ante un jurado designado por el Concejo Departamental de Lima<sup>4</sup>. Poco después, recibió el nombramiento de director de la escuela municipal de primer grado de la calle de Malambo, distrito 9.º, cuartel 5.º (hoy, avenida Francisco Pizarro en el Rímac), mediante concurso convocado por la alcaldía. En 1892, año en el que Filomeno contrajo matrimonio, su escuela comenzó a impartir también el segundo grado; en 1906, se amplió hasta el tercer grado y se convirtió en centro escolar. Las autoridades otorgaron numerosas distinciones a Filomeno durante su carrera, y sus estudiantes también recibieron premios.

<sup>3</sup> Ver el artículo “El maestro de escuela”, del académico español Manuel Prieto y Prieto (1875), publicado originalmente en Madrid en 1868, y reproducido en el semanario *La Alborada de Lima*. Ver también el relato del escritor peruano Abelardo Gamarra, “La escuela” (Gamarra, 1910: 62-66).

<sup>4</sup> Su examen escrito se refirió a las reglas ortográficas. “Examen...”. Archivo Histórico Municipal de Lima (en adelante, AHML) (1884, fon. Instrucción 1878-1879).

Otra de las virtudes valoradas por los contemporáneos de Filomeno fue la constante voluntad de renovar sus conocimientos y prácticas educativas (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 35). Como la gran mayoría de docentes de la época, Filomeno no se formó en una institución pedagógica especializada. La primera entidad de ese tipo que tuvo continuidad, la Escuela Normal de Varones de Lima, se abrió recién en 1905. Sin embargo, Filomeno fue miembro connotado de una generación de maestros peruanos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX que buscó ampliar, profundizar y divulgar sus saberes pedagógicos mediante congresos, charlas, y publicaciones periódicas especializadas. De esa manera, trataron de representarse y afirmarse públicamente como expertos, incrementar su influencia en la elaboración de políticas y ganar mayor prestigio social (Espinoza, 2016: 67-69).

Entre las actividades que Filomeno llevó a cabo fuera del aula estuvieron el asociacionismo magisterial, la divulgación pedagógica, la autoría de libros de texto y la participación en encuentros pedagógicos. Fue miembro fundador de la Sociedad de Preceptores de Lima en 1885, y llegó a ser tercer vicepresidente de la misma cinco años más tarde. Fue codirector de revista *La Escuela Peruana* (1892-1911), cuyo objetivo era brindar información y sugerencias a los maestros para ser más efectivos en su labor, así como también publicitar sus reclamos ante las autoridades (*La Escuela Peruana*, 1892: 1). Sabemos que fue autor de dos libros de texto: *Colección de problemas de las cuatro operaciones de la aritmética, para uso de los alumnos de las escuelas primarias* (1890) y *Brevísimo catecismo de la doctrina cristiana: arreglado para los principiantes* (1893), que alcanzó un mínimo de quince ediciones. Asimismo, participó de la Primera Asamblea Pedagógica de Lima (1889) y del Primer Congreso Higiénico Escolar Peruano (1899), en el que fue coautor de los dictámenes acerca de inspección médica de las escuelas, y de régimen interno de las escuelas nocturnas. El primero resumió las medidas tomadas en otros países, especialmente en Francia, y recomendó tanto la redacción de un manual de higiene escolar para todo el país como la organización inmediata de



la inspección médica escolar en Lima (Maurtua y Filomeno, 1900: 103-105).

Finalmente, algunos de sus contemporáneos valoraban la dedicación de Filomeno a la educación de los sectores populares (Homenaje al maestro peruano..., 1926: 41-52). Como se ha mencionado, las elites peruanas estaban particularmente afanadas en instruir y disciplinar a artesanos y obreros en la transición entre los siglos XIX y XX. Se trataba no solo de divulgar conocimientos básicos, sino también de “moralizar” a los trabajadores. La escuela que Filomeno dirigió durante su larga carrera docente estaba ubicada en un área modesta de la ciudad. Además de las clases que daba a menores durante el día, también enseñaba otras para adultos por las noches. Esta era una iniciativa de la Sociedad de Preceptores de Lima, que, desde su fundación, se había propuesto “perfeccionar la instrucción popular”. En 1897, en una comunicación a las autoridades municipales, Juan Ramos Palacios, entonces presidente de dicha sociedad, afirmaba que su entidad había educado “a más de 5,000 obreros” desde su fundación. Un funcionario municipal mencionó que la Sociedad de Preceptores había efectuado una “transformación completa” en los artesanos de Lima, divulgando entre ellos “hábitos de moralidad social y el conocimiento de sus deberes que los han tornado en ciudadanos útiles y progresistas”<sup>5</sup>. En el dictamen que presentaron al Congreso Higiénico Escolar Peruano de 1899, acerca de escuelas nocturnas, Filomeno y Ramón Espinoza afirmaron que los adultos sin educación eran un “peligro permanente para la sociedad”. Podían convertirse en “elementos anárquicos y explosivos, que destruyen la paz, la concordia, y el progreso de las sociedades” (Espinoza y Filomeno, 1900: 110-111).

Pero el interés de Filomeno y sus contemporáneos en la educación popular no se limitaba a lo que podían enseñar en las escuelas.

---

<sup>5</sup> “Expediente seguido por Juan Ramos Palacios, presidente de la Sociedad de Preceptores, pidiendo un incremento de la subvención municipal a dicha institución”. AHML (1897, fl. 2v, fon. Instrucción 1893-1915).

Para las elites modernizadoras de su tiempo, también los entretenimientos debían contribuir al desarrollo corporal, moral, e intelectual de artesanos y obreros (Muñoz, 2001). En correspondencia con el afán de las elites modernizadoras por fomentar el deporte entre los sectores populares, Filomeno promovió el Club Atlético Pardo, dirigido a los exalumnos de su escuela. El club destacó especialmente por la práctica del fútbol (*El Comercio*, 1910: 3).

En 1931, Filomeno renunció a la dirección del centro escolar que condujo durante casi medio siglo, dejó el local escolar y se mudó a Miraflores. Según su nieto, pudo haber sido obligado por las autoridades a tomar dicha decisión. En todo caso, falleció algunos meses más tarde, en diciembre de dicho año<sup>6</sup>. Como hemos visto, colegas y autoridades consideraron a Filomeno un maestro ejemplar, por su patriotismo, disposición a sacrificarse por la docencia, afán de actualizar sus métodos y empeño por educar a los sectores populares. Todas estas cualidades tenían una importancia particular en un contexto posbélico, de modernización de la ciudad, y de interés en civilizar y disciplinar a los sectores populares.

## Bibliografía

El Comercio (1910). “Club Atlético Pardo” en *El Comercio* (Lima), 2 de julio.

Espinoza, A. (2013). *Education and the State in Modern Peru. Primary Schooling in Lima, 1821-c. 1921* (Nueva York: Palgrave-Macmillan).

Espinoza, A. (2016). “Civilizadores del pueblo’: Maestros Primarios y Estado en Lima, 1860-ca. 1905” en *Caravelle* (Toulouse) N° 106.

Espinoza, R. y Filomeno, A. (1900). “Tema IX. Régimen interno de las escuelas nocturnas” en Ministerio de Justicia, Culto,

---

<sup>6</sup> Ver el artículo ya citado de Alfredo Filomeno (2018).

Instrucción Pública y Beneficencia, *Primer Congreso Higiénico Escolar Peruano* (Lima: La Industria).

Filomeno, A. (2018). “Joven soldado y viejo maestro (1881-1931). Crónicas del siglo pasado”. En <<https://cronicasdelsiglopasado.blogspot.com/2018/12/joven-soldado-y-viejo-maestro-1881-1931.html>>.

Gamarra, A. (1910). “La escuela” en *Artículos de costumbre de “El Tu-nante”* (Lima: E. Rosay).

Homenaje al maestro peruano. Publicación conmemorativa de la fiesta realizada en Lima el 18 de enero de 1926 (1926). *Homenaje al maestro peruano. Publicación conmemorativa de la fiesta realizada en Lima el 18 de enero de 1926* (Lima: Garcilaso).

La Escuela Peruana (1892). “Nuestro propósito” en *La Escuela Peruana* (Lima) Vol. 1, N° 1.

Mannarelli, M. (1999). *Limpias y modernas: género, higiene y cultura en la Lima del novecientos* (Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán).

Maurtua, V. y Filomeno, A. (1900). “Tema VIII. Inspección Médica de las Escuelas” en Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción Pública y Beneficencia, *Primer Congreso Higiénico Escolar Peruano* (Lima: La Industria).

Muñoz, F. 2001 *Diversiones públicas en Lima, 1890-1920: la experiencia de la modernidad* (Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico).

Pazos, J. 1888 *Discurso pronunciado en la velada literaria de la sociedad de preceptores* (Lima: Imprenta de El Nacional).

Prieto y Prieto, M. 1875 “El maestro de escuela” en *La Alborada de Lima* (Lima) Vol. 1, N° 42.

# María Gómez de Enciso, maestra y benefactora

Azul, provincia de Buenos Aires  
a comienzos del siglo XX<sup>1</sup>

*Yolanda de Paz Trueba*

Pasado el año 1889, María Gómez de Enciso arribó a Azul, un pueblo del centro de la provincia de Buenos Aires, luego de que, por tercera vez, la tragedia llamara a su puerta.

Había nacido en Carmen de Las Flores, un partido limítrofe al que sería su nuevo hogar, en 1867, y siendo aún joven se casó con José Antonio Enciso, un comerciante porteño con quien se trasladó a vivir a Ranchos, al noroeste de la provincia. La fatalidad marcó la vida del matrimonio tras el fallecimiento en poco tiempo de sus dos pequeños hijos en 1888, pero el infortunio se ensañó con María, quien en 1889 debió afrontar la muerte de su esposo (*El Tiempo*, 2020).

Tras esos golpes y con poco más de 20 años, llegó a Azul, una localidad ubicada en el corazón de la provincia más rica del país, que se destacaba por su perfil agrícola ganadero y cuya producción se orientaba al mercado externo. Sin embargo, la prosperidad económica de fines del siglo XIX atrajo a miles de inmigrantes europeos

---

<sup>1</sup> Agradezco a la Mag. María Soledad González por la lectura generosa y las sugerencias hechas a una primera versión de este trabajo.

que fueron cambiando la fisonomía de los pueblos del interior, como Azul. En ellos, algunas industrias, muchos comercios y las primeras sucursales bancarias dinamizaron la economía. A esto se sumaba una sociabilidad cultural creciente, estimulada, entre otras cosas, por los avances de la alfabetización y la modernización en la formación de maestros. De esto daba cuenta la escuela normal, fundada tempranamente en 1886, pocos años antes del arribo de María al pueblo. El empedrado de las calles transitadas diariamente por carruajes particulares y de alquiler completaban el panorama de un espacio pujante que, según los censos nacionales de población, en 1895 tenía 23.115 habitantes, cifra que en 1914 trepó a 32.103.

En esta localidad se estableció definitivamente María de Enciso para ganarse la vida como maestra de labores en la escuela normal, y fue también donde desarrolló una fructífera labor caritativa al frente de instituciones católicas que lograron tener una fuerte presencia en el tiempo. En el contexto temporal que abarca este trabajo, estas organizaciones desempeñaron roles de central importancia en relación con el auxilio de los pobres. Desde fines del siglo XIX y hasta entradas las primeras décadas del siglo XX, el Estado no desarrolló un organigrama de atención de necesidades sociales, y fueron los actores particulares, en especial mujeres vinculadas a la Iglesia y al magisterio, quienes ejercieron esas acciones, entre las que se destacaron las destinadas a la infancia.

Algunas de las instituciones a las que se vinculó María le precedían; otras fueron fundadas por su empeño y el de otro grupo de mujeres que la acompañaron en esa tarea, en un momento a caballo entre dos siglos en los que el ascendiente del catolicismo sobre la asistencia y el capital cultural de las maestras se aunaron en beneficio de los necesitados. Como ha sostenido Lucía Lionetti (2007), la profesionalización por medio del magisterio les permitió a muchas mujeres que no necesariamente disponían de respaldo económico adquirir el capital social, técnico y cultural para desplegar su agencia en la sociedad civil, en un sentido más amplio que el que *a priori* implicaba el desempeño de su trabajo.

Esos establecimientos educativos donde se instruían formadores devinieron también en centros de sociabilidad en los que se gestaban otras solidaridades. Fue en la Escuela Normal de Azul donde María trabó amistad y relaciones con muchos y muchas que la escoltaron en sus tareas benéficas. Fue su trabajo como benefactora el que pasó a la posteridad y el que hizo que fuera recordada luego de su muerte, en tanto fundadora y sostenedora de las obras de beneficencia “de mayor fuste de su época” (*El Ciudadano*, 1945a).

El vínculo entre magisterio y beneficencia fue un rasgo persistente en comunidades pequeñas como Azul, donde las elites caritativas y morales se componían no solamente por aquellos que detentaban una buena posición económica y social, sino también por quienes contaban con el capital cultural suficiente como para revistar entre sus filas. Las maestras fueron, en ese sentido, protagonistas de las iniciativas benéficas. Es que, como se ha señalado, ellas se erigieron en sujetos poseedores y transmisores de conocimientos, lo que permitió que sus actividades cotidianas les otorgaran una proyección social fuera de las aulas para participar activamente en el espacio público (Lionetti, 2007; Billorou, 2016). Fue este prestigio el que les permitió el ingreso a la práctica asociativa de diversa índole y, especialmente, en el caso estudiado aquel de tipo caritativo destinado a la infancia de la mano del laicado católico. María Gómez de Enciso supo aunar en su figura a la maestra y a la benefactora, encarnando además a la madre sufrida que, tras la pérdida propia, consagró su vida a llevar auxilio a los niños y niñas necesitados.

A poco de llegada a Azul, María se incorporó al Apostolado de la Oración, una agrupación de mujeres católicas que se reunían periódicamente en la parroquia o en la casa de alguna de las socias con el propósito de promover la fe y la devoción por el Sagrado Corazón de Jesús. En su seno e impulsadas por Manuel Pujato, el cura párroco de entonces, se hizo fuerte la idea de darle más sistematicidad a lo que hasta entonces eran socorros individuales y específicos. Así nació la Sociedad Damas de Caridad, fundada el 2 de noviembre de 1886 para atender las necesidades de aquellos que requerían de su

ayuda, principalmente proveyéndolos de ropa y calzado. A veces, visitaban las casas de los más pobres para interiorizarse sobre sus carencias y comprobar que estas fueran reales; otras, los convocaban a la salida de los oficios religiosos para distribuir auxilios (Paz Trueba, 2010). A comienzos de la década siguiente, la organización mostraba gran vitalidad, traducida tanto en el aumento del número de socias como en el crecimiento de sus expectativas como institución. Fue en este marco de prosperidad institucional que, en 1896, se manifestó la idea de formar un asilo para niñas huérfanas, que se concretó ese mismo año.

La figura de María Gómez de Enciso en el seno del apostolado y luego en la asociación fue creciendo en importancia al compás de la misma. Ejerció la presidencia por un breve tiempo entre 1894 y 1895 y, luego, desde 1900 hasta su muerte, en 1920. En el interregno, no obstante, se desempeñó como secretaria.

El trabajo en estas asociaciones no era, sin embargo, una tarea fácil. Implicaba gran inversión de tiempo y trabajo, así como no pocos enfrentamientos con otras mujeres y, sobre todo, con varones que ejercían los cargos públicos del pueblo, a quienes debían recurrir con frecuencia en busca de ayudas económicas o autorizaciones de algún tipo para llevar adelante los eventos que les permitían recaudar fondos para sus obras.

En una ocasión, María, como presidenta de la asociación, manifestaba su “enojo” con la Comisión de Damas del Hospital y decía que iba a pedir “explicaciones al intendente en cuanto tuviera oportunidad” porque, según afirmaba, habían faltado al compromiso adquirido de organizar un bazar para recaudar fondos en conjunto<sup>2</sup>. En esa puja por los recursos municipales no sería la primera ni la última vez que se vería enfrentada a otra líder de la beneficencia local, Leonor F. de Pintos, presidenta de la mencionada Comisión de Damas del Hospital y esposa del intendente, el Dr. Ángel Pintos, un líder político

---

<sup>2</sup> Archivo del Asilo Sagrado Corazón de Jesús de Azul (en adelante, AASCJ) (Actas Sagrado Corazón de Jesús de Azul, reunión del 13 de abril de 1902, fl. 150).

local cuya influencia trascendió las fronteras locales al actuar en las filas de la política provincial como diputado (Paz Trueba, 2015).

Algo que podría ser pensado como circunstancial estaba lejos de serlo si tenemos en cuenta que, en esa misma reunión, María señalaba que la escasez de recursos por la que atravesaba la sociedad era “apremiante”. En un marco de estrechez económica, esos eventos cobraban otra relevancia al ser la vía principal (además de las donaciones particulares) para lograr los dineros necesarios con el fin de sostener sus obras.

En el devenir cotidiano de la tarea asistencial de las Damas de Caridad, cobró relevancia la figura del párroco de turno que se desempeñaba como su director espiritual y supo capitalizar la capacidad de agencia caritativa de estas mujeres que se reunían en un comienzo por motivos piadosos, como vimos desde los orígenes del apostolado. El incentivo del padre Pujato tradujo las buenas intenciones de las socias en una obra de envergadura social a través del Asilo de Huérfanas Sagrado Corazón de Jesús.

No habían transcurrido muchos años desde la fundación de aquel primer internado cuando —y por iniciativa del mismo cura— surgió la idea de articular nuevas formas de asistencia a los necesitados. Un grupo de mujeres católicas, entre las que había miembros de las Damas de Caridad como la misma María G. de Enciso, decidieron, el 13 de junio de 1899, crear la Pía Unión de San Antonio y Pan de los Pobres, con el objetivo de socorrer con ropa y alimentos a la enorme cantidad de nuevos pobres que trajo aparejado el crecimiento de la ciudad.

Pero, si hubo una figura que trabajó codo a codo con María de Enciso, ese fue el padre César Cánova. Arribó a Azul en 1903 tras el alejamiento de Pujato, cuando la obra del asilo de niñas llevaba ya varios años de trabajo sostenido. Cuando Cánova llegó a Azul, María era la presidenta de las Damas de Caridad y tenía en su haber muchos años de labor benéfica reconocida en la comunidad junto a un grupo de mujeres que estaban implantadas en más de una instancia asistencial, y muchas de ellas compartían también el trabajo en la escuela



normal. Cáneva tenía firmes convicciones acerca del rol social de la Iglesia, una certeza que halló en María G. de Enciso y otras maestras una mano ejecutora.

Las demandas que pesaban sobre este tipo de asociaciones crecían conforme lo hacían las necesidades de una ciudad en desarrollo, y así lo entendió Cáneva, quien encontró en María y en el grupo de mujeres que la acompañaban a leales trabajadoras, a quienes incentivó, en su carácter de director espiritual, para encarar nuevos desafíos. Tal es así que, en marzo de 1904, las mujeres de la Pía Unión de San Antonio registraron en sus actas que Cáneva se había pronunciado sobre la conveniencia de que esta sociedad “comenzara a preocuparse de la necesidad de fundar un asilo de niños. Habló extensamente al respecto animando a la Comisión procuraran llevar a cabo una obra tan digna y grande”, imitando, según sus dichos, la tarea de las Damas del Sagrado Corazón, que llevaban ya varios años en funcionamiento y que al parecer habían impresionado con sus acciones al párroco<sup>3</sup>.

Llevar adelante obras de la magnitud que estas asociaciones de mujeres emprendieron requería mucha dedicación, así como un trabajo cotidiano arduo, teniendo en cuenta la diversidad de tareas implicadas, tanto en su puesta en práctica como en su posterior sostenimiento. Además del tiempo que insumían las reuniones, la preparación de los diversos eventos imprescindibles para reunir fondos siempre escasos implicaba un intenso trabajo previo y posterior al mismo, que incluía sociabilizar con una cantidad de personas que no se reducían a aquellos que brindaban su colaboración.

Debían circular notas al Concejo Deliberante local que pidieran el salón municipal donde se exponían los objetos que se rifaban durante los bazares. La prensa era un actor fundamental para actuar como articulador con la comunidad y espolear la empatía de esta con su obra, lo que debía redundar en apoyos económicos. Por ello, la tarea incluía también redactar y llevar notas a los directores de los periódicos locales comunicando la realización de los eventos y

---

<sup>3</sup> AASCJ (17 de marzo de 1904, Asilo San Antonio, ac. 9, fls. 7 y 8).

solicitando la colaboración del pueblo, como la que María envió en 1901, en nombre de la comisión que presidía, al director de *El Pueblo*, solicitando su cooperación para organizar la recolección de fondos destinada a terminar la construcción del asilo de huérfanas (*El Pueblo*, 1901). Asimismo, fue la misma María quien firmó la nota que transmitía en 1911 que la comisión que ella presidía entonces y que tenía a su cargo los dos asilos de huérfanos de la ciudad “ha resuelto inaugurar el Asilo de Niños Varones Huérfanos el domingo 1º de octubre próximo” (*El Orden*, 6 de septiembre de 1911).

Conversar con el párroco, alternar con el obispo en días de celebración y, claro, con los pobres necesitados era parte también de la tarea que cotidianamente asumían. A esto se sumaba el trato con constructores, albañiles y carpinteros durante las obras de construcción de los asilos, así como de ampliaciones y refacciones, que fueron constantes.

Al despuntar el año 1920, María falleció a los 51 años en su casa de Azul. Quedaba mucho trabajo por hacer aún, y sus compañeras maestras y benefactoras continuaron dos de sus obras asilares más importantes, que resistieron en pie durante todo el siglo XX, aun cuando fueron cambiando sus funciones conforme mutaban las necesidades de la comunidad.

El sepelio de María alcanzó, según relataba un diario de la mañana, “la proporción de un verdadero duelo público”. El templo estaba repleto de gente que acudió a la misa de cuerpo presente que Cáneva ofició, resaltando la vida entregada de María. María del Carmen Ducós, amiga con quien compartió la tarea en la escuela normal y la labor benéfica, también dijo unas sentidas palabras para recordar la obra humanitaria que María había llevado adelante (*La Razón*, 1920). Como señalara una de sus continuadoras veinticinco años después de su muerte, su figura seguirá siendo recordada con admiración y respeto porque “sus virtudes, piedad y caridad cristianas son estela luminosa que nos anima en la lucha diaria para poder conservar esta institución en el lugar privilegiado en que ella, todo sacrificio y abnegación, la colocara” (*El Ciudadano*, 1945b). Sería así

su obra benéfica la más recordada, aunque también revestida con el ropaje de la abnegación y el sacrificio que toda buena maestra debía poseer (Lionetti, 2007).

## Bibliografía

Billorou, M. J. (2016). “Mujeres que enseñan no solo en las aulas: docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX” en *Anuario de Historia de la Educación* (Buenos Aires) Vol. 17, N° 2.

El Ciudadano (1945a). “Se rendirá homenaje a la memoria de la Señora María Gómez de Enciso” en *El Ciudadano* (Buenos Aires) 25 de enero.

El Ciudadano (1945b). “Emotivo homenaje se rindió a la memoria de la señora María Gómez de Enciso” en *El Ciudadano* (Buenos Aires) 27 de enero.

El Orden (1911). “Las Damas de Caridad del Sagrado Corazón de Jesús” en *El Orden* (Buenos Aires) 6 de septiembre.

El Pueblo (1901). *El Pueblo* (Buenos Aires) 20 de marzo.

El Tiempo (2020). “María Gómez de Enciso, un siglo sin su bondad” en *El Tiempo* (Buenos Aires) 27 de enero. En <<https://www.diarioeltiempo.com.ar/sociedad-mar-a-g-mez-de-enciso-un-siglo-sin-su-bondad-EA66CAD408>>.

La Razón (1920). “María Gómez de Enciso. Sepelio de sus restos” en *La Razón* (Buenos Aires) 28 de enero.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

Paz Trueba, Y. (2010). *Mujeres y esfera pública* (Rosario: Prohistoria).

Paz Trueba, Y. (2015). “Avatares políticos y políticas sociales hacia la infancia. El centro de la provincia de Buenos Aires a comienzos del siglo XX” en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (Bogotá) Vol. 42, N° 2.

# Los escritos de la vida de una maestra

Los itinerarios de Malvina Tavares mediante sus notas (Río Grande del Sur, Brasil, 1866-1930)

*Dóris Bittencourt Almeida*

*Luciane Sgarbi Grazziotin*

Hija de inmigrantes franceses, Julia Malvina Hailliot Tavares nació en el 1866, en el municipio de Encruzilhada ubicado en la provincia de São Pedro de Río Grande del Sur. Se dedicó a impartir clases como profesora del Estado desde finales del siglo XIX hasta los años treinta. Registraba algunos itinerarios en un cuaderno personal regalado en 1891 por su cuñado, el profesor León Languendoch. El artefacto elaborado a modo de diario íntimo es singular, puesto que su análisis permite interpretar signos de otra temporalidad, trazar los trayectos de esa mujer, teniendo como referencia las posibilidades de investigación de campo de la historia de la educación, materializadas en un relato autobiográfico (Ginzburg, 1989).

Malvina practicó, durante muchos años, la escritura personal; por tanto, su diario<sup>1</sup> se caracteriza como un “yo-documento” (Viñao Frago, 2000), una “escritura de sí” (Foucault, 1992), literatura autorreferencial; es decir, es un texto en el que el sujeto se convierte en un elemento de referencia. Ante lo expuesto, pretendemos analizar el

---

<sup>1</sup> El diario de Malvina Tavares se encuentra con sus familiares, en la ciudad de Porto Alegre, Río Grande del Sur. Las autoras poseen una copia, autorizada por la familia.

soporte de escritura que se ha creado en paralelo a la vida de la autora, así como tratamos de conocerla mejor analizando sus relaciones con la docencia.

Describiendo el soporte de escritura, en su materialidad, se trata de un pequeño cuaderno, en formato cosido; sus dimensiones son 20 cm de alto por 14 cm de ancho. Es un cuaderno con cien páginas, las cuales ella ha enumerado hasta ochenta. Está casi completo; tiene solamente dos páginas en blanco, que serían las de número 90 y 92. En la primera página, Malvina expone sus intenciones: “Este cuaderno pertenece a Julia Malvina Hailliot Tavares y debe utilizarse para varios registros”. En sus escritos es posible observar los recuerdos de una mujer que muy probablemente haya realizado sus estudios en educación en el siglo XIX, por lo que aprendió los protocolos de escritura y civismo propios de ese contexto. Desde una mirada en general por los contenidos, se perciben títulos como ejes, a través de los cuales sistematizó sus registros: “Bodas, Nacimientos, Bautismos, Fallecimientos, Cumpleaños de familiares y de amigos, Mudanzas, Nombres de ahijados y de ahijadas, Nombres de compadres y de comadres, Nombres de sobrinos y de sobrinas, Nombres de parientes del esposo, Nombres de cuñados y de cuñadas, Otras notas, Notas sueltas”. Así, se nota que el cuaderno comprende varias capas del tiempo (Koselleck, 2014), que han atravesado la existencia de su titular, lo que permite diferentes perspectivas de análisis. Para el examen de sus escritos nos enfocamos en la búsqueda de evidencias de la experiencia como maestra en escuela pública.

En cuanto a la formación educativa de Malvina, no se encuentran evidencias de que haya asistido a la Escuela Normal de Porto Alegre<sup>2</sup>. Sin embargo, suponemos que existe la posibilidad de que haya estudiado allí, considerando el rico repertorio cultural presente en sus notas; característica de quien accedió a la escolarización. Además, encontramos en el cuaderno un acróstico ofrecido por la “amiga

---

<sup>2</sup> En consulta a los documentos del Archivo Histórico de Río Grande del Sur, no se encontraron informaciones sobre la estudiante Julia Malvina Hailliot Tavares.

poeta Cândida de Oliveira Forte”. La autora del acróstico era una profesora en la ciudad de Cachoeira<sup>3</sup> y las informaciones consultadas (Moreira, 2020) indican que se graduó de la Escuela Normal de Porto Alegre en 1885. Esto puede apuntar que Malvina y Cândida eran compañeras en la mencionada institución. Cândida nació en el 1862, cuatro años antes que Malvina, pero, a diferencia de la amiga —quien tuvo cuatro hijos—, Cândida no tuvo hijos y se dedicó a la enseñanza y a escribir para la prensa local. Otro aspecto interesante es que Malvina empleó, al final del acróstico, la palabra “Canolifor”, por lo cual constatamos que Cândida utilizaba esta expresión para referirse a la autoría de sus escritos, compuesta de las iniciales de su apellido de soltera. En el acróstico, Malvina también utiliza el nombre de soltera, lo que refuerza la hipótesis de esa amistad en la juventud.

Cabe recordar que, a partir de 1881, la Escuela Normal de Porto Alegre tuvo un incremento en el número de alumnos. En 1885, fecha de la graduación de Cândida, la institución tenía cuarenta y cuatro alumnos, setenta y cinco alumnas y trece graduados. Sin embargo, no todos los estudiantes completaban su formación. El director de la escuela normal señala las posibles causas de la desproporción entre el número de matriculados y de graduados. Por un lado, destaca el número de alumnas que se retiraban del curso después de completar los primeros años, “considerándose lo suficientemente preparadas para realizar diversas actividades o ser buenas madres” (Schneider, 1993: 451). Por otro, se producía la evasión, debido a que era posible trabajar con la educación primaria, incluso sin el diploma de conclusión del curso, según lo establecía el Reglamento de Instrucción Pública en vigor. Existe la posibilidad de que Malvina pudiera estar en esta última situación.

También en el diario, hilo conductor de este estudio, encontramos otras evidencias de la profesión docente de la misma. En 1898, registra que la familia abandonó Porto Alegre: “Me anoté para el puesto

---

<sup>3</sup> Hoy es el municipio de Cachoeira do Sul, ubicado en la región central de Río Grande del Sur.

en Encruzilhada el 11-12-13 de julio de 1898, me nombraron el 19 y asumí la docencia el 22 de agosto de 1898”. Por el énfasis con el que describe la “apertura de la Clase”, observamos que la consideró un importante evento, que pudo haber sido el inicio de su vida profesional. Al año siguiente, narra un nuevo cambio: “Salí de Encruzilhada el 20 de marzo de 99 y llegué a mi nueva residencia en São Gabriel do Lageado<sup>4</sup> el 27 de marzo a las 7 de la mañana, empecé la Clase el 28, el día siguiente” (Tavares, 1891-1920: 8). En este lugar, Malvina mantuvo la “Clase Pública” durante más de treinta años y se convirtió en un referente para la docencia en la localidad.

Se nota que Malvina era la que estaba al frente de la familia, debido a que tenía una profesión socialmente legitimada. En la sección “Otras notas”, había pegado un recorte de periódico donde se informaba de la celebración de los veinticinco años de su matrimonio:

Han celebrado el día 15 del corriente [añade “de octubre de 1915”] sus bodas de plata el Sr. José Joaquim Tavares y su esposa, la excelentísima Sra. Julia Malvina Hailliot Tavares, profesora en escuela pública en el municipio de São Gabriel do Lageado. Para celebrar la fecha, sus alumnas le improvisaron un espectáculo representando algunos dramas y comedias (Tavares, 1891-1920: 17).

El texto expone un reconocimiento a la profesión de Malvina, pero no sabemos nada de las actividades de su marido. En esta perspectiva, hay un poema de Tavares en una de las páginas del cuaderno, que rinde homenaje a su cuñada, Honorina, por su jubilación de la docencia. En los versos se considera un “soldado raso”; cuenta casi en un lamento que le queda llorar por carecer de talento, por no tener una profesión socialmente legitimada, por no recibir el salario de profesor porque “esto es solo para los que pueden”. Se nota la asimilación del discurso de escolarización como un elemento fundamental para promover el ascenso social, ya que Tavares se define a sí

---

<sup>4</sup> Un pueblo con características rurales, que es actualmente el municipio de Cruzeiro do Sul.

misma como alguien que no tuvo éxito, debido a la falta de estudios. Estas evidencias nos permiten pensar en el significado simbólico de ser profesora en ese entonces.

Al final del cuaderno, Malvina registra una copia del recibo de su pago como profesora del Estado:

158\$000

En el mes, recibí del correspondiente ciudadano Fidelis José da Silva, recaudador de rentas del Estado en esta villa, la cantidad anterior [...] conforme a lo dispuesto en el decreto de la Dirección de Rentas y Gastos Públicos del Estado, bajo el número 11 el 4 de agosto de 1898, en el cual 93,333 reis es mi sueldo, 46,666 mi bono como profesora en el puesto masculino de esta villa y 18,000 para el alquiler, agua y limpieza de la clase, en tal p.p.

J. M. H. T. (Tavares, 1891-1920: 29).

Este recibo presenta cuestiones relacionadas con las políticas públicas de educación en vigor, ya que se agregaba una tarifa adicional al salario por las clases para los niños y también por ceder parte de la casa para el funcionamiento de la escuela. Es probable que estas adiciones fuesen importantes para mantener a la familia.

Estamos hablando de las primeras décadas de la república en Brasil, cuando las promesas de ampliación de la escolarización tropezaron con muchos problemas, entre ellos, la falta de predios específicos para abrigar escuelas, especialmente en el medio rural, como es el caso de la localidad en la que vivía la profesora Malvina. Era en ese contexto que parte de su casa se convertía en aula de clase. Eran las llamadas clases aisladas o “escuelas de improvisación” (Faria Filho y Vidal, 2000) que, en tesis, deberían ser sustituidas por los edificios escolares monumentales. Entre tanto, tales edificios fueron construidos solo en las grandes ciudades del país, por lo que alcanzaron a una parte diminuta de la población. Además, el texto del recibo de la profesora evidencia discursos higienistas (Nunes, 2000) que también se diseminaban por la sociedad de aquel período. En la situación



concreta, no bastaba para Malvina alquilar al Estado partes de su residencia para recibir la escuela; era necesario cuidar y garantizar la manutención de la misma. Entonces, observamos que una de las páginas del diario íntimo revela circunstancias de la organización escolar en el inicio del siglo XX. Importante acordarse de que ceder parte de su casa para que allí actuase una escuela era práctica recurrente entre el magisterio público, que fue posteriormente sustituida por la implantación de los grupos escolares.

Por ello, en ese entonces, las promesas de ampliar la escolarización enfrentaban muchos problemas, como la falta de un lugar específico para albergar las escuelas, especialmente, en las zonas rurales. En este contexto, parte de la casa de Malvina se convertía en un aula, o lo que se llamaba “escuelas de improvisación” (Faria Filho y Vidal, 2000). En el texto del recibo, además, se destacan los discursos de higiene (Nunes, 2000) que también se difundían por la sociedad, poniendo énfasis en la necesidad de mantener la limpieza en la escuela.

Otro aspecto interesante del pensamiento de Malvina refiere a sus posibles aproximaciones a las ideas libertarias. Esta probable identificación se generalizó en la década de 1890<sup>5</sup> y todavía está presente en la Federación Anarquista Gaúcha (FAG)<sup>6</sup>. Malvina tuvo, a lo largo de su vida, muchos estudiantes y ahijados; entre ellos, los hijos de la familia Martins, personas vinculadas al movimiento anarquista en Río Grande del Sur. Los nombres de Eulina y Espertirina Martins aparecen en el diario como ahijados de Malvina (Tavares, 1891-1920: 5). Espertirina es un icono de la FAG, por su participación como protagonista de la batalla de Várzea en la huelga general de 1917. Se puede suponer que la profesora haya influenciado estos sujetos, futuros líderes anarquistas, pero, al considerar esto de forma aislada, no nos permite identificarla como adepta a la causa libertaria.

---

<sup>5</sup> La identificación de Malvina Tavares con el pensamiento libertario se plantea en la tesis defendida por João Batista Marçal (1995).

<sup>6</sup> La Federación Anarquista Gaúcha fue creada en 1995. Para mayores informaciones, consultar <https://federacaoanarquistagaucha.wordpress.com>.

¿Y cómo se manifiesta el repertorio cultural de Malvina en el cuaderno? En sus registros, podemos identificar algunas lecturas que estaba haciendo. Notamos su aprecio por la poesía y por los “pensamientos” cuyos temas incluyen la religiosidad cristiana, los preceptos de civismo y el gusto por la lengua francesa. Los poemas aparecen en el apartado “Notas sueltas”, lo que nos permite inferir que aquellos que más le gustaban los mantenía preservados mediante la escritura. Malvina admiraba a autores contemporáneos suyos como João Pereira da Costa e Silva (1836-1897), sobre todo, los poemas “O filho exilado” (“El hijo exiliado”); “Quemdá os pobres empresta a Deus” (“El que da al pobre le presta a Dios”), de Castro Alves (1847-1871), y “Aqueleranchinho” (“Aquel pequeño rancho”), de Francisco Lobo da Costa (1853-1888). También destacamos el poema “Portugal”, sin autoría, que exalta a ese país. Quizás lo escribió Malvina en homenaje a su marido de nacionalidad portuguesa (Tavares, 1891-1920: 21-22).

Hay dos poemas que permiten reflexionar sobre el significado de la profesión docente para Malvina Tavares. No presentan autoría, por lo que se presume que ella los haya escrito.

Para recitar en el colegio

Llega el momento de mostrarles a todos  
nuestros premios a los queridos padres [...]  
Ya veo afiladas y crueles espinas  
entre las mil flores de placer alabadas  
Me apartaré de la distinguida vicemadre  
y de las compañeras que considero hermanas  
Sé que las vacaciones se valoran bien  
por quien al estudio se entregó con fe  
así como el oasis del desierto está agradecido  
a los que se quemaron los pies en la arena.

Maestra, los sentimientos  
De un corazoncito

Todos se reducen  
A la palabra gratitud.  
Vuestros tiernos cuidados  
Vuestra solicitud  
En proteger la inocencia  
Con el escudo de la virtud.  
Compañeras, vamos a la escuela  
Allí aprendemos jugando  
Regocijemos a los padres y los maestros  
Sé nuestro norte-instrucción (Tavares, 1891-1920: 25)

Estos escritos apuntan el ascenso de la dimensión de la escuela en los primeros años del siglo XX, un lugar que constituye un referente para el logro de la educación y el civismo. Los poemas también refuerzan la importancia de la dedicación al estudio, asociada a ideas de sufrimiento y recompensa. En estas representaciones, la “Clase Pública” de Malvina Tavares está impregnada de relaciones fraternales, por lo que se asemeja a un ideal familiar, en el que la profesora es la “vicemadre” y los compañeros son como hermanos. Llama la atención la descripción de la profesora, dócil, atenta y solícita. Y el verso más emblemático quizás sea “Allí aprendemos jugando”, pues, de cierto modo, anticipa el discurso de la Escuela Nueva, con la propuesta de una escuela activa centrada en los intereses de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Malvina nos brinda el poema “Le petit enfant” (Tavares, 1891-1920: 23) que, a diferencia de los demás, alude al *Livre de lectura pour les écoles du canton de Fribourg* (1875). El poema cuenta la historia de un niño que valora la escuela como un lugar donde se aprende la buena educación, sin abandonar el tono religioso. ¿Cómo Malvina tuvo acceso al poema? ¿Poseía la obra? ¿Se la trajeron sus padres, inmigrantes franceses? Es importante recordar que, en ese momento, había una intensa circulación de libros franceses en Brasil y, en el caso de Río Grande del Sur, no nos podemos olvidar de las características de la ciudad de Pelotas y la apreciación de sus ciudadanos por Francia.

Encruzilhada, la ciudad natal de Malvina y lugar de residencia de la familia durante un período, está ubicada cerca de Pelotas. Así, suponemos que Malvina pudiera tener este y otros libros en el idioma francés.

Las frases que se encuentran en las páginas “Pensamientos” también muestran sus referentes culturales. En ellas, se habla de esperanza, misericordia, cortesía, humildad, garbo y anhelo. Además, reconocen la importancia del trabajo y el estudio para las mujeres. También aparece el tema de la infancia. Se destacan “Una mujer bien educada equivale a un diamante de primer agua”, “El trabajo hace que el placer sea más sensible y el dolor menos amargo”, “La obediencia es la primera virtud del niño” y “El niño dócil es como un ángel en la familia” (Tavares, 1891-1920: 27-28). Estas declaraciones muestran el cultivo de parámetros instalados en la modernidad, que circularon como una nueva percepción también sobre la educación de las mujeres.

Persiste la impresión de que, a cada nuevo buceo en sus páginas, se siguen nuevos descubrimientos y posibilidades de interpretación. Entretanto, todavía es necesario decir cuán sorprendente es examinar el final del cuaderno. Allí hay más de una transgresión, pues la autora ha subvertido aquel planeamiento inicial, visto que, en una secuencia de pocas páginas, ella archiva un poema, receta de “pastel de nueces”, de “olvidados” y “licor higiénico”, acompañados de datos del cotidiano, como “números de cuadernos de notas”, probablemente una identificación civil de ella, de Tavares y de algunos hijos. En líneas abajo escribió: “Desteté Arístides en el día 10 de mayo de 97” y aun adicionó un modelo de contrato de mandato, que constituía probablemente a uno de los hijos como el encargado de recibir el sueldo en su nombre (Tavares, 1891-1920: 30-31).

Finalmente, la inmersión en las intimidades materializadas en estas prácticas de archivo del yo (Artières, 1998) permitió concluir que el diario acompañó la vida de Malvina. De esta forma, logramos acercarnos a algunos de sus pensamientos, valores, sentimientos y concepciones pedagógicas, prestando atención a todos los *detalles*

que había registrado. En el cuaderno, destacó hechos, presencié los acontecimientos cotidianos y elaboré significados de la vida. En él se perciben las significaciones atribuidas al matrimonio, a la familia, a la educación de las mujeres y a la docencia, temas que señalan elementos que constituyen identidades en su vida. Estos roles que permanecieron en el tiempo (Cunha, 2009), fragmentos de recuerdos femeninos, nos posibilitaron componer una imagen de esta maestra. Hojear sus escritos con el fin de comprender las particularidades de sus itinerarios nos permitió reflexionar sobre las prácticas de la memoria femenina, inscritas en otra temporalidad.

## Bibliografía

Artières, P. (1998). “Arquivar a própria vida” en *Estudos Históricos* (São Paulo) Vol. 11, N° 21.

Cunha, M. T. (2009). “Diários pessoais: territórios abertos para a História” en Bassanezi Pinsky, C. y Regina de Luca, T. (coords.) *O historiador e suas fontes* (São Paulo: Contexto).

Faria Filho, L. M. y Vidal, D. G. (2000). “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil” en *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro) N° 14.

Viñao Frago, A. (2000). “A modo de prologo, refúgios del yo, refugio de outros” en Mignot, A. C., Camara e Bastos, M. y Santos, M. T. (coords.) *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica* (Florianópolis: Mulheres).

Foucault, M. (1992). “A escrita de si” en *O que é um autor?* (Lisboa: Passagens).

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais* (São Paulo: Companhia das Letras).

Koselleck, R. (2014). *Estratos do tempo: estudos sobre História* (Rio de Janeiro: Contraponto).

Marçal, J. B. (1995). *Anarquismo no Rio Grande do Sul* (Porto Alegre: Secretaria da Educação).

Moreira, M. E. (2020). “Cândida Fortes Brandão: necrológio da professora e escritora” en *Cadernos Literários* (Río Grande) Vol. 27, N° 1.

Nunes, C. (2000). “(Des) encantos da modernidade pedagógica” en Teixeira Lopes, E., Faria Filho, L. M. y Veiga, C. G. (coords.) *500 anos de educação no Brasil*, 371-399 (Belo Horizonte: Autêntica).

Tavares, J. M. (1891-1920). *Diario íntimo produzido entre 1891 y mediados de la década de 1920*, Manuscrito inédito.

Schneider, R. P. (1993). *A Instrução Pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)* (Porto Alegre: Est).



# Elsa Fernández de Borges: “Mi política es la de la tierra”. Uruguay (1916-2001)

*Pamela Reisin*

## **Educación, salud, arte y política**

La preocupación principal que manifestó Elsa Fernández de Borges, a lo largo de su trayectoria como maestra primero y como legisladora después, fue la vida de las personas que habitaban en los rancharíos en el norte de Uruguay. Aquellas eran familias no propietarias de tierras que se habían asentado, durante las primeras décadas del siglo XX, en pequeñas franjas al borde de grandes estancias ganaderas. Las condiciones de vida de estas personas eran precarias, ya que no disponían de un trabajo estable ni de tierras para producir sus propios alimentos. Al respecto, declaró en una entrevista: “Mi política es la de la tierra y son los problemas del campo, de sus habitantes, de sus trabajadores, los que me interesan profundamente” (Fernández de Borges, 1961: 32).

Elsa Fernández de Borges nació en el departamento de Lavalleja en 1916, se formó como maestra en Montevideo y, al recibirse, con 17 años, se trasladó a Caraguatá para ejercer la docencia. Caraguatá era una de las áreas rurales más pobres de Uruguay, ubicada al centro norte del país. Allí trabajó desde 1933 hasta 1944 como maestra y directora de la Escuela Rural N.º 28. Vivió con su marido, Juan Antonio



Borges (1900-1984), quien era médico rural en la policlínica de la localidad. Juntos llevaron adelante un trabajo coordinado para combatir los problemas “médico-social y sanitario” (Borges y Fernández de Borges, 1946: 4) en dichas poblaciones. Sostenían que era necesario “coordinar dos fines vitales: la salud y la educación”, y que la escuela y la policlínica debían actuar como “irradiadores de una cultura sanitaria” (Borges y Fernández de Borges, 1946: 3). Según sus declaraciones, el objetivo de ambos era generar “conciencia sanitaria” y contribuir así en la prevención de enfermedades infecciosas y/o vinculadas con malas condiciones de higiene y salubridad (Borges y Fernández de Borges, 1946: 4).

El compromiso social de la pareja se volcó también al arte, Elsa Fernández de Borges y Juan Antonio Borges constituyeron una dupla de escritores literarios<sup>1</sup>; en sus obras estaba presente la escuela y las particularidades de la vida rural. Coescribieron tres libros de crónicas y relatos: *Miel amarga* (1937), *Agua turbia: mirando hacia la campaña, el dolor uruguayo* (1939) y *María Victoria. Drama campesino en tres jornadas* (1945), y tres obras teatrales: *Loj'infelise* (1941), *Tierra ajena* (1943) y *Un pueblo en el camino* (1948)<sup>2</sup>. Miguel Soler Roca (1987: 30)<sup>3</sup>, maestro rural con quien Elsa compartió distintos espacios de

---

<sup>1</sup> Elsa ejerció en distintas ocasiones el periodismo, escribiendo para los diarios *El Plata* y *Acción*, y “en distintos lugares del interior donde su pluma fue conocida ya que los diversos medios locales siempre reclamaban una nota, una opinión o un mensaje de Elsa Fernández de Borges” (Fau, 2001: 1).

<sup>2</sup> Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1939 *Agua turbia: mirando hacia la campaña, el dolor uruguayo* (Montevideo: A. Monteverde); Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1941 *Loj'infelise* (Montevideo: Claudio García); Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1943 *Tierra ajena* (Montevideo: Claudio García); Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1945 *María Victoria. Drama campesino en tres jornadas* (Montevideo: Claudio García); Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1937 *Miel amarga* (Montevideo: Claudio García); Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. 1948 *Un pueblo en el camino* (Montevideo: Letras).

<sup>3</sup> Miguel Soler Roca fue un referente del movimiento pedagógico en favor de la escuela rural en Uruguay durante las décadas del cuarenta y del cincuenta. Desde ese entonces se ha convertido en uno de los principales cronistas e historiadores de este movimiento, haciendo uso de los registros, experiencias y documentación que fue guardando de dicha época. Para más información puede remitirse la antología que publicó el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) sobre su obra (Rivera y Demarchi, 2014).

organización del magisterio, consideró que los dos primeros libros publicados por la pareja fueron

contribuciones importantes a la sensibilización de la opinión pública respecto a la condición miserable de una parte de la población campesina, en áreas de latifundio ganadero, con fuerte incidencia de sífilis y tuberculosis a las que, como a otros problemas, Borges y Fernández combatieron desde su Policlínica y su Escuela, en acción mancomunada.

Particularmente, sobre *Agua turbia: mirando hacia la campaña, el dolor uruguayo*, Soler Roca (2005: 50) consideró que fue "valiente testimonio" que tradujo "en dramática literatura, el ineludible vínculo entre una realidad humana miserable y la visión y la obra de la maestra rural". Por otra parte, la obra teatral *Tierra ajena*, en la que se abordó el problema de la tenencia de las tierras y la necesidad de una reforma agraria pacífica, fue premiada por el Ministerio de Instrucción Pública.

Estos reconocimientos públicos nos plantean la pregunta sobre cuáles fueron las razones y los circuitos sociales que facilitaron los mismos o, en otras palabras, ¿cómo y por qué las obras literarias de una maestra y un médico, que vivían en un apartado poblado rural, más cercano al límite con Brasil que a Montevideo, circularon por distintos ámbitos y fueron hasta premiadas? Se puede plantear como una respuesta posible que el pasado de la maestra y el médico en Montevideo, y su círculo social ligado a la educación, el arte y la política, favorecieron la difusión de las mismas. Juan Antonio Borges, mientras era estudiante de Medicina en Montevideo, incursionó en el cine y dirigió el primer largometraje de ficción que se tenga registro en Uruguay, titulado *Almas de la costa* (1923); a su vez, ambos eran militantes de una de las corrientes batllistas del Partido Colorado.

El inicio del trabajo de Elsa Fernández de Borges en Caraguatá coincidió con el año en que se efectuó un autogolpe de Estado en el país, perpetrado en marzo de 1933 por el presidente Gabriel Terra, quien disolvió el Parlamento e instauró un régimen conservador y

antidemocrático; la democracia se recobró en 1942 cuando se celebraron elecciones nacionales libres. Un mes antes del autogolpe, en febrero de 1933, organizaciones magisteriales llevaron adelante el Primer Congreso Nacional de Maestros, en el cual se debatió, entre otros temas, sobre la función de la escuela en el medio rural. Durante el período terrista, estos debates sobre la escuela rural continuaron al interior del magisterio motorizados por textos que diversos maestras y maestros producían sobre el tema; escribían para los Concursos Anuales de Pedagogía, publicaban artículos periodísticos y boletines gremiales, y difundían sus ideas y experiencias mediante obras literarias como fue la novela pedagógica autobiográfica *Vida de un maestro* (1935) de Jesualdo Sosa y los textos mencionados de Elsa Fernández de Borges y Juan Antonio Borges.

Las trayectorias del médico y la maestra se entrelazaron no solo en la vida privada, sino también en la pública mediante la realización de proyectos comunes que integraban educación, salud, arte y política; transcurrieron así sus vidas entre Caraguatá y Montevideo. La pareja tuvo una hija cuando Elsa tenía 35 años.

## Caraguatá

*Caraguatá es una región de Tacuarembó, de aproximadamente 3.500 kilómetros cuadrados, que recibe su nombre del arroyo que la cruza de este a oeste. Es un nombre [...] guaraní [...] que quiere decir cardo o pita, planta existente en las zonas del bañado y que fue utilizada por nuestras poblaciones originarias.*

Edgardo Rodríguez (2016)

El legado que dejaron Elsa Fernández de Borges y Juan Antonio Borges, luego de once años de trabajo en Caraguatá, quedó ligado al cuidado de la vida de sus pobladores. Juntos habían impulsado distintas estrategias de trabajo comunitario como las Cruzadas Sanitarias, la conformación de un cuerpo de enfermeras voluntarias mediante la

capacitación de mujeres de la zona y el desarrollo de masivas campañas de vacunación. Para estas acciones, coordinaron con trece escuelas de la zona, la intendencia y la policía, y alcanzaron a vacunar hasta a seis mil personas. Por este trabajo, en 1945 se lograron disminuir a cero los índices de enfermos de difteria y sífilis en la zona. Sin embargo, Elsa y Juan Antonio advirtieron que su esfuerzo no era suficiente, ya que, por otros problemas sanitarios generados por la pobreza —como la desnutrición y las enfermedades infecciosas graves, principalmente la tuberculosis—, no les era posible controlar con los escasos recursos que contaban. Este límite en su capacidad de generar transformaciones en Caraguatá los puede haber impulsado a adquirir una mayor visibilidad pública para demandar cambios en las políticas sociales y sanitarias destinadas a las poblaciones pobres del norte del país.

El escenario político comenzó a cambiar y a volverse más receptivo de las demandas sociales con la asunción en 1943 del nuevo Gobierno nacional, cuyo presidente era Amézaga, proveniente de un sector batllista del Partido Colorado, quien se hacía llamar "El candidato de la democracia". En este contexto, en 1945, Elsa Fernández de Borges y Juan Antonio Borges fueron invitados a exponer en el Congreso de Directores Departamentales del Ministerio de Salud Pública, en donde presentaron un informe de su trabajo en Caraguatá titulado "Educación sanitaria en el medio rural. El Rol del médico y maestro". Elsa Fernández de Borges (1946: 3) comenzó su intervención agradeciendo el "honor excesivo" de que como "mujer no técnica en S. Pública" la hayan invitado, junto con su marido, a exponer sobre este tema. Esta expresión de Elsa puede estar evidenciando también una estructura de desigualdad en cuanto al género; que una mujer fuese invitada a exponer en un congreso médico debió constituir una excepcionalidad para la época, estar viviendo una situación única y novedosa era experimentado por ella como un "honor excesivo". Según la maestra, la presencia de ambos allí se debió a que

el campo está viviendo su hora. Hora de madurez. Así nos dice esta ola de Congresos que nos está agitando. Fueron primero, los educadores rurales [...], quienes se buscaron las caras para denunciar con datos terroríficos, una realidad socio-económica que no puede seguir escondida más tiempo. La prensa y la radio de todo el país siguen manteniendo en primer plano, el planteamiento campesino (Borges y Fernández, 1946: 3-4).

Luego, explicó los logros alcanzados en Caraguatá en cuanto a la difteria y la sífilis, pero manifestó su preocupación por el avance de la tuberculosis, mostrando cuadros con estadísticas sobre su propagación<sup>4</sup> y fotografías en las que se reflejaba la atención alimentaria y de vestimenta que brindaba la escuela con niños enfermos de tuberculosis.

Al respecto, exclamaba con impotencia:

Niños hambreados permanentes, enflaquecidos crónicos que llenan nuestros rancheríos [...] ¿con qué cuenta Caraguatá para atender a 70 focos familiares bacilares denunciados [...] en un total de 15 rancheríos?

Con precarios y limitadísimos recursos: desplazar a la capital, cuando es posible, a los sembradores y sino, condenarlos a la promiscuidad del rancherío y a una pavorosa realidad, angustiante en estos días: *hambre* (Borges y Fernández, 1946: 9).

El informe presentado en el congreso médico, junto con las otras acciones de denuncia pública que los educadores rurales venían efectuando, contribuyó a instalar esta problemática en la opinión pública y a que, desde el Estado, se sancione en 1946 la Ley Mattiauda, que aseguraba tratamiento y ayuda económica para los enfermos de tuberculosis de todo el país, presenten o no síntomas.

---

<sup>4</sup> Si bien desde 1927 se comenzó a aplicar la vacuna BCG para prevenir la infección de esta enfermedad a los recién nacidos, esta vacunación se aplicaba solo a quienes nacían en las maternidades que había en Montevideo, no alcanzaba a las poblaciones rurales más alejadas de este centro urbano.

Esta “hora de madurez” que estaba viviendo el campo, según Elsa Fernández de Borges, se manifestó también en la relevancia que comenzó a adquirir la educación rural desde las políticas públicas. En 1943, terminado el terrismo con la asunción de las nuevas autoridades nacionales elegidas democráticamente, el movimiento magisterial en favor de la escuela rural (Soler Roca, 1987) tuvo la posibilidad de concretar, con el apoyo del Estado, diversos proyectos que venían gestando desde la década anterior. Para ello, se reunieron en distintas instancias de encuentro y organización. En 1944, Elsa Fernández de Borges tuvo una participación protagónica en el Encuentro Nacional de Maestros sobre Escuela Rural, promovido por la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay, y en la Concentración de Maestros de Tacuarembó. En el Congreso, ofició como vocal, expuso en la sesión inaugural en representación de los maestros del interior y presentó dos trabajos, uno de ellos escritos con la colaboración de su marido (González Sierra, 1996). En la Concentración de Maestros de Tacuarembó, Fernández de Borges fue una de las cuatro conferencistas invitadas, junto a otros maestros consagrados como Julio Castro, Reyna Reyes y Agustín Ferreiro (Soler Roca, 1987).

En el marco de este impulso de la pedagogía ruralista en Uruguay (Reisin, 2019), en 1945, Elsa dejó la dirección de la Escuela N.º 28 para desempeñarse como inspectora de escuelas granja; este era un proyecto educativo novedoso, creado por el mencionado pedagogo Agustín Ferreiro. En ese mismo año en que Elsa Fernández de Borges renunció, la Escuela N.º 28 fue designada como sede de la Primera Misión Socio Pedagógica. Julio Castro ([1945] 2012), profesor de institutos normales en Montevideo y periodista del semanario *Marcha*, fue uno de los encargados de acompañar a los estudiantes magisteriales de Montevideo en esta misión al interior del país y, a su regreso, publicó una nota sobre la misma, en la cual se refirió a la labor que habían desempeñado el médico y la maestra en la zona:

Tenemos que hacer justicia a Borges, el médico, y a Elsa Fernández, la maestra. Todos los pobres nos hablaron de ellos con verdadera devo-

ción y no faltó quien, al hablar de Borges, se quitara el sombrero en el momento de nombrarlo. De Elsa Fernández, nos contaron muchas cosas. Su abnegación, su afectuosidad, sus andanzas de noche, a caballo, para ayudar y socorrer al poverrío. Antes, cuando conocíamos sólo sus libros, no nos podíamos explicar su militancia política en el blanquicevedismo<sup>5</sup>. Hoy, militantes políticos nosotros también y en ese terreno adversarios suyos, aún cuando no hayamos podido despejar esa interrogante, nos consideramos en el deber de afirmar públicamente que en Caraguatá el poverrío los quiere y los admira. Como una prueba más de ello, cuando regresábamos nos salió un hombre al camino y nos entregó un papelito que copiamos textualmente: “Otaba de Tacuarembó Costa de Caraguatá el Señor Santo Sabría desearía que el señor borges benga y la señorita Elsa Fernandez” (Castro, [1945] 2012: 241).

Conmovido por estos testimonios, Julio Castro cambió su parecer sobre Elsa Fernández de Borges, a quien consideraba una adversaria política<sup>6</sup>, y sintió el deber de expresarlo públicamente en la nota que escribió para el semanario *Marcha*. Este reconocimiento público permite advertir que la labor de Elsa, como directora en Caraguatá, trascendió las disputas partidarias, y que el movimiento magisterial logró poner, por encima de las mismas, los proyectos político pedagógicos que estaban construyendo colectivamente como maestras y maestros.

Después de tantos años de trabajo en la Escuela Rural N.º 28, no debe haber sido una decisión sencilla para Elsa Fernández de Borges dejar la dirección escolar para tomar el cargo de inspectora de escuelas granjas, pero seguramente consideraba que asumir esta

---

<sup>5</sup> El blanquicevedismo alude una corriente política de trascendencia dentro Partido Colorado, liderada por Eduardo Blanco Acevedo, médico y político, quien entre 1933 y 1936 había sido designado por la dictadura de Terra como ministro de Salud Pública. Sin embargo, su carrera política no quedó ligada al terrismo, ya que, con el retorno de la democracia, fue elegido, primero, senador en 1946 y, luego, designado como ministro de Instrucción Pública y Previsión Social entre 1951 y 1952.

<sup>6</sup> Julio Castro era afín a una corriente política de izquierda interna del Partido Nacional.

nueva responsabilidad podía ser una forma de motorizar mayores transformaciones sociales en las zonas rurales. La "función inspectiva" en la educación primaria en Uruguay, según el maestro Miguel Soler Roca (2005: 114), "ha sido siempre una de las garantías profesionales y éticas del sistema [...]; su columna vertebral [...] los educadores los veíamos no solamente como nuestros superiores, sino también como nuestros colegas y nuestros orientadores". Este testimonio de Soler Roca permite ilustrar el significado y relevancia que tenía para la docencia que algún maestro o maestra asumiera esa función. Elsa se desempeñó en dicho cargo por diez años, orientando el desarrollo de un proyecto pedagógico que apostaba por el desarrollo rural y colocaba a la escuela como motor del mismo.

### **La diputada del magisterio rural**

La trayectoria de Elsa Fernández de Borges hasta entonces hizo que fuese adquiriendo mayor notoriedad pública y que esta la impulse a presentarse como candidata a diputada por la lista 15 del Partido Colorado. Su asunción obligó a su familia regresar a Montevideo, pero siguieron viajando a Caraguatá en sus tiempos libres. Juan Antonio Borges dejó su cargo de médico rural y comenzó a desempeñarse como médico de la Cámara de Diputados.

En 1955, siendo ya diputada, integró la "Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos" que se había conformado en la Cámara de Diputados. De la misma, participaron como invitados dos delegados del Centro de Misiones Socio Pedagógicas, quienes expusieron un informe sobre la situación de los rancheríos, en general, y del rancherío ubicado en Cañas, departamento de Tacuarembó, en particular. Elsa Fernández de Borges apoyó la exposición de los misioneros; avaló los datos que ellos brindaron sobre la situación socioeconómica, sanitaria y educativa de la población; agregó explicaciones adicionales fundamentadas en la experiencia que tuvo como directora de una escuela rural situada en un



rancherío en el mismo departamento al que aludían los misioneros, y demandó el compromiso de la Cámara de Diputados en la temática. Al respecto, señaló: “Apoyo totalmente las manifestaciones del disertante, pero ruego a los señores Diputados que pongan atención para cuando llegue el momento de plantearlo en Cámara” (Fernández de Borges, [1955] 2012: 418). Si bien las demandas del Centro de Misiones de Montevideo fueron escuchadas por el poder legislativo, no tenemos conocimiento de si alguna de las reformas solicitadas fue efectivamente implementada en el rancharío de Cañas.

En 1958, el escenario político en Uruguay dio un giro conservador; había ganado las elecciones el Partido Nacional, y los maestros dejaron de contar con el apoyo estatal que habían tenido desde 1943. Esto se volvió más evidente cuando, en 1960, las nuevas “autoridades nacionales y educacionales adoptaron políticas tendientes al desmantelamiento de todo lo construido” (Soler Roca, 1996: 394) y los proyectos que venían desarrollándose se volvieron inviables dentro del ámbito de la educación pública. La nueva conformación del Consejo de Enseñanza suprimió, en 1961, la sección de Educación Rural y la inspección de escuelas granjas; reorientó el Instituto Normal Rural y abandonó la extensión de los núcleos escolares previamente promulgada, entre otras medidas (Soler Roca, 1996: 412). Como estrategia de resistencia a estas nuevas regulaciones, se logró que desde el Parlamento se efectúe una interpelación al ministro de Instrucción Pública, el Dr. Etcheverry. Para el movimiento pedagógico en favor de la escuela rural, “era una garantía que ella [Elsa] fuera la primera interpelante al Poder Ejecutivo” (Soler Roca, 2005: 50). Elsa Fernández de Borges fue primera en tomar la palabra en el recinto, sus compañeros maestros ingresaron a la cámara para escucharla y brindarle su apoyo.

[Elsa] comenzó diciendo que hablaría desde su “conciencia de maestra”. Pasó en revista [...], la progresiva historia de la escuela rural nacional [...]: los inicios, los congresos, las escuelas granjas, el Instituto Normal Rural, el Núcleo de La Mina, la Sección Educación Rural,

aportando detalles y nombres conocidos por los maestros (que nos apiñábamos expectantes en la barra de la Cámara)[,] pero que era preciso que resonaran en el ámbito parlamentario y que trascendieran a la opinión pública (Soler Roca, 2005: 50).

Durante la década del sesenta, la lucha del movimiento en favor de la educación rural, el cual tenía a Elsa Fernández de Borges como una de sus representantes en el poder legislativo<sup>7</sup>, no logró modificar el curso de los acontecimientos, sus proyectos pedagógicos perdieron el apoyo del Estado y se vieron forzados a cerrar. Muchos maestros y directores fueron impedidos de continuar con sus funciones y otros, sintiéndose impotentes, terminaron renunciando a sus cargos. En 1973, la dictadura militar terminó por clausurar los pocos proyectos que se mantenían en pie.

Elsa Fernández de Borges falleció en 2001, el Senado le rindió un homenaje reconociendo su trayectoria en el campo de la educación, la cultura y la política, haciendo especial mención a su preocupación por el “niño rural”. Del mismo, participaron representantes de los partidos políticos más importantes de Uruguay.

Para concluir, podemos señalar que Elsa Fernández de Borges, si bien desempeñó distintos roles a lo largo de su vida (escritora, directora, inspectora, diputada), siempre ubicó como punto de referencia, para su discurso y su accionar, su identidad de maestra o, como ella declaró en la cámara de senadores, su “conciencia de maestra” (Soler Roca, 2005). La legitimidad que le dio su trabajo en Caraguatá le valió el reconocimiento de distintos sectores sociales y políticos; trascendió así las fronteras del magisterio.

---

<sup>7</sup> Elsa Fernández de Borges fue elegida en tres oportunidades para ocupar una banca en el Palacio Legislativo.

## Bibliografía

Berro, E. (1961). “Cuando las mujeres gobiernan de veras” en *Reporter - Artículos de Elina Berro* (Montevideo). En <<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/41723>>.

Borges, J. A. y Fernández de Borges, E. (1946). “La Educación Sanitaria en el medio ambiente rural. Rol de médico y maestro” en *Boletín de Salud Pública* (Montevideo) N° 10.

Castro, J. (2012). “La misión pedagógica de los alumnos normalistas” en García Alonso, M. y Scagliola, G. (coords.) *Misiones socio-pedagógicas del Uruguay (1945-1971)* (Montevideo: Consejo de Formación en Educación).

Fau (2001). “Señora Elsa Fernandez de Borges. Homenaje a su memoria” en *Diario de sesiones de la Cámara de Senadores* (Montevideo) Vol. 82, N° 405.

Fernández de Borges, E. (1961). “Las mujeres somos más conscientes” en Berro, E. “Cuando las mujeres gobiernan de veras”, *Reporter*, 30-36. En <<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/41723>>.

Fernández de Borges, E. (2012 [1955]). “Acta n° 16. Comisión especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos” en García Alonso, M. y Scagliola, G. *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria* (Montevideo: Consejo de Formación en Educación).

González Sierra, Y. (1996). *Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM* (Montevideo: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo/Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung Uruguay).

Reisin, P. (2019). “Pedagogías ruralistas: con los pies en Uruguay y los ojos puestos en México (1920-1960)” en *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México DF) Vol. 7, N° 14.

Rodríguez, E. (2016). *Pueblo Las Toscas de Caraguatá. Elevación a la categoría de Villa. Informe* (Cámara de Representantes. Comisión de Vivienda, Territorio y Medio Ambiente) Carpeta N.º 617 de 2015.

Soler Roca, M. (1987). "El movimiento a favor de una nueva escuela rural" en Angione, A. M. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo).

Soler Roca, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina* (Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio/Instituto del Tercer Mundo).

Soler Roca, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido* (Montevideo: Trilce).

Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro* (Montevideo: Trilce).



# Amílcar Vasconcellos, maestro y militante gremial (Uruguay, siglo XX)

*Trinidad Iralde*

La historia de la agremiación del magisterio uruguayo tiene su germen en el último cuarto del siglo XIX. Fue en ese período en el que acontecieron las primeras asambleas, publicaciones de prensa y acciones organizadas<sup>1</sup>. Apenas comenzado el siglo XX, se fundó la primera asociación gremial y cuatro décadas transcurrieron hasta que el magisterio logró arribar a la federación única a nivel nacional<sup>2</sup>. El primer gremio por el que transitó Amílcar Vasconcellos, siendo aún un estudiante normalista, fue la Federación Magisterial Uruguaya. Esta nació en 1920 y perduró hasta 1936, cuando, junto a otros colectivos gremiales, pasó a fundar la Unión Nacional del Magisterio; allí también participó el maestro Vasconcellos. Su militancia gremial, tan relevante como polémica, estuvo en gran medida atravesada por la escritura. Durante las décadas del treinta y del cuarenta, los órganos de prensa gremiales resultaron espacios sustanciales de militancia en tanto dinamizaron el tránsito de las asociaciones por la discusión pública. Particularmente en ese período, las ideas y

---

<sup>1</sup> El trabajo de González Sierra (1996) resulta el único aporte bibliográfico sobre la temática.

<sup>2</sup> Hacemos referencia a la Federación Uruguaya del Magisterio, vigente hasta la actualidad.

reivindicaciones del magisterio se configuraron en la escritura y en la lectura más que en acciones colectivas en las calles o en proyectos legislativos en el Parlamento.

A comienzos de 1930, Vasconcellos se mudó con su familia del departamento de Rivera, donde nació, a Montevideo. En 1933, comenzó su formación como maestro en el Instituto Normal Joaquín R. Sánchez y, en 1937, egresó como maestro normalista. Tanto para él como para otros jóvenes del interior del país, llegar a Montevideo con el ingreso asegurado al instituto normal significaba dar el primer paso de una trayectoria por la educación superior que, en varios casos, concluiría en la universidad.

Vasconcellos no solo se dedicó a la militancia gremial en el marco del magisterio, también lo hizo en el ámbito universitario y en el político partidario. Se distinguió en las filas del Partido Colorado desempeñando cargos electivos y hasta llegó a postularse a la presidencia en dos ocasiones. Su militancia, desde el magisterio hasta el Parlamento, se caracterizó por el protagonismo. Siendo un joven maestro, formó parte de la comisión directiva de la Unión Nacional del Magisterio, fue el redactor responsable del periódico *La Voz del Magisterio* y supo ser noticia en la prensa. Esto último, tanto por sus conflictos con el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal como por haber publicado su primer libro: *Pedagogía-Apuntes* (s. f.)<sup>3</sup>. Por tales razones, su desempeño como militante gremial del magisterio resulta un antecedente significativo. Tanto su vehemencia como su protagonismo han sido rasgos personales que marcaron aquella joven militancia y, del mismo modo, el resto de su reconocida trayectoria política<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Amílcar Vasconcellos fue aludido durante los años 1941 y 1942 en las páginas de *El Herald*, del *Boletín de la Unión Nacional del Magisterio*, del *Boletín de la Confederación de Maestros del Uruguay* y en la prensa que él mismo dirigió, *La Voz del Magisterio*. En esta última, su protagonismo fue realmente significativo.

<sup>4</sup> Sobre la década del cincuenta, Amílcar Vasconcellos comenzaría su destaque en la esfera política desde el ala batllista del Partido Colorado. Fue representante nacional por Montevideo (1951-1959), ministro de Ganadería y Agricultura (1955-1957), ministro de Hacienda (1957 a febrero 1959), consejero nacional de Gobierno (1963-1967), minis-

Durante la segunda década del siglo XXI, el Archivo General de la Nación inauguró su Fondo Documental, la Intendencia de Montevideo instaló una “Marca de la Memoria” en el que fue su domicilio y su libro *Febrero amargo* (1973) se reeditó como parte de la Colección de clásicos uruguayos<sup>5</sup>. Sin embargo, su intervención como educador y militante gremial prácticamente no cuenta con registros documentales y tampoco ha ocupado el interés de otros investigadores e investigadoras.

A partir del año 1936 y hasta 1941, Vasconcellos militó en las filas de la Unión Nacional del Magisterio y conformó el núcleo “Autonomía Escolar”<sup>6</sup>. Esta agrupación se presentó a elecciones en dos oportunidades y logró en ambas una representación minoritaria. Sobre 1941, generaría un fuerte desconcierto anunciando su baja en vísperas de la tercera elección de la comisión directiva y, del mismo modo, anunciaría su alejamiento definitivo del gremio. Si bien los votos no fueron el fuerte del núcleo “Autonomía Escolar”, algunos de los maestros que lo conformaron efectivamente accedieron a cargos en la comisión directiva y tuvieron una participación significativa en el gremio, fundamentalmente en torno a la redacción de la prensa. Durante ese mismo año, e incluso antes del repliegue de la agrupación, comenzaría a circular un periódico que funcionaría como su medio de prensa: *La Voz del Magisterio*, “Una tribuna al servicio de la autonomía escolar”.

Como secretario de redacción de aquel periódico, y sin un cuerpo de colaboradores aludidos, Vasconcellos llevaría adelante un

---

tro de Hacienda, por cien días, en la presidencia de Gestido, y senador de la República (1967, reelecto en 1971 y cesado por la fuerza el 27 de junio de 1973). Incluso llegó a postularse a la presidencia, tanto en 1966 como en 1971.

<sup>5</sup> El libro *Febrero amargo*, publicado en vísperas de la última dictadura (1973-1985), operó como testimonio y denuncia respecto al avasallamiento de las Fuerzas Armadas sobre las instituciones de la democracia uruguaya.

<sup>6</sup> Aquel grupo también estuvo conformado por Hipólito Coirolo, Bautista López Toledo y Julio C. Condon. Con estos maestros, Vasconcellos participó en la redacción de *Escuela*, “Revista de Ciencias de la Enseñanza”, y compartió la militancia en la Confederación de Maestros del Uruguay.



movimiento de relevancia cualitativa para la historia de las luchas gremiales. *La Voz del Magisterio* se instaló en el debate público con el fin de retomar una reivindicación que fue tratada ligeramente por el órgano de prensa de la Unión Nacional del Magisterio. Nos referimos al conflicto en torno a la integración del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. Vasconcellos no solo radicalizó el sentido de aquel combate, sino que le puso un nombre, el mismo que llevaba el lema bajo el que militó por años: “autonomía escolar”.

En las páginas de *La Voz del Magisterio* se instaló un discurso que renovó el sentido de aquella lucha. Para su redactor responsable, la autonomía no sería realmente técnica hasta que el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal estuviera conformado exclusivamente por maestros que, a su vez, fueran elegidos por maestros. A través de las páginas del periódico, Vasconcellos estableció una relación directa entre los problemas de la escuela pública (analfabetismo, superpoblación, educación rural, etc.) y las decisiones tomadas por los miembros del Consejo<sup>7</sup>. En este sentido fue que se evidenció la centralidad de la lucha por la autonomía; acceder al gobierno de la educación permitiría al magisterio avanzar sobre “los intereses del gremio que se consustancian en definitiva con los de la Escuela y el Niño” (*La Voz del Magisterio*, 1941b: 6). A través del discurso de este órgano de prensa, las esferas de lo político y lo pedagógico, juntas, resultaron un nuevo ámbito de enunciación y lucha. De este modo, el magisterio se sumó a un continuo de larga duración (más de medio siglo) en el que pensar el gobierno de la educación acarreó consigo la idea de la autonomía y también los debates en torno al cogobierno.

En el Uruguay del siglo XIX, la lucha por la autonomía fue parte del escenario que vio nacer a la Universidad Mayor de la República. Sobre el siglo XX, las reivindicaciones en torno a la autonomía en la educación convocaron intensos debates y discusiones

---

<sup>7</sup> Empleamos la abreviación “Consejo” para hacer referencia al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal.

parlamentarias en las que participaron tanto maestros como profesores<sup>8</sup>. Sería recién a partir de la Constitución promulgada en 1918 que la autonomía se instalaría en términos administrativos y técnicos en la órbita de la educación primaria, secundaria y superior<sup>9</sup>. Aquello implicó la creación de entes autónomos de la enseñanza conformados por integrantes elegidos por el Consejo Nacional de Administración<sup>10</sup>. En el caso del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, luego de aquella reforma constitucional, la autonomía resultó administrativa y técnica, y contó con la participación de algunos maestros en su estructura de gobierno. De todos modos, la prensa gremial de la época dejó ver un alto grado de descontento en tanto el magisterio entendía necesario poder elegir mediante el voto a aquellos nuevos representantes. Sobre la década del veinte, la Federación Magisterial Uruguaya se ocupó de publicar, en las páginas de su órgano de prensa, notas al respecto, siempre con tono de demanda y urgencia. En el mismo sentido, tanto en Argentina como en Brasil, la conformación del gobierno escolar tuvo su lugar en la agenda gremial durante las primeras décadas del siglo XX<sup>11</sup>. No obstante, la palabra “autonomía” apareció citada escasas veces en las páginas de la prensa y no se discutió en el proyecto legislativo de 1920 propuesto por el diputado Schinca (proyecto consecuente con las preocupaciones del magisterio). Del mismo modo, la prensa de la Unión Nacional del Magisterio tampoco recuperó la idea de autonomía cuando dedicó líneas a la conformación del Consejo.

La operación de Vasconcellos surtió efecto como antecedente en términos discursivos. Tanto la Confederación de Maestros del

---

<sup>8</sup> Sobre los debates en torno a la autonomía en la enseñanza secundaria, ver el trabajo de Romano (2018).

<sup>9</sup> Respecto al marco jurídico que operó sobre la autonomía y el cogobierno en la educación, el trabajo de Sosa (2005) comporta aportes desde una perspectiva de historia institucional.

<sup>10</sup> Órgano colegiado correspondiente al Poder Ejecutivo integrado por nueve miembros elegidos por el pueblo.

<sup>11</sup> Ascolani y Gindin (2018) recuperan las reivindicaciones gremiales del magisterio para los casos de Argentina y Brasil.

Uruguay (1942-1945) como la Federación Uruguaya del Magisterio (fundada en 1945 y aún vigente) instalaron en sus reivindicaciones gremiales la palabra “autonomía” para nombrar la lucha por la participación real del magisterio en el gobierno de la educación. No obstante, el saldo de aquel intento por radicalizar la lucha del magisterio terminó con la destitución del maestro Vasconcellos.

En 1941, queda suspendido por el término de quince días por haber “perturbado” la marcha de un sumario correspondiente al director de la Escuela N.º 13 de Montevideo, primera escuela en la que trabajó. El Consejo determinó que la institución se encontraba en estado de anarquía y que la actitud de algunos de sus ayudantes y del director resultaban un ejemplo de falta de ética profesional. Sin profundizar en el conflicto original, acaecido cuatro años antes, en *La Voz del Magisterio* se denunció explícitamente el autoritarismo de la organización escolar haciendo referencia a las arbitrarias medidas tomadas por el Consejo. El desenlace de aquel conflicto apareció publicado en el segundo número de *La Voz del Magisterio* (1941b: 5): “El inspector de Escuelas de Montevideo pide la destitución del Maestro Amílcar Vasconcellos por ser Redactor Responsable de *La Voz del Magisterio*”. Reforzando la centralidad de los órganos de prensa en este período y el notorio protagonismo de Vasconcellos en la publicación, la determinación del Consejo acentuó el carácter intransigente de los reclamos del maestro: “El señor Amílcar Vasconcellos con la publicación del primer número de ‘La Voz del Magisterio’ ha asumido una actitud irrespetuosa y subversiva que, agregada a su actuación en el sumario a que se alude, informa la máxima sanción”<sup>12</sup>. De la lectura completa del acta, se desprenden centralmente dos causales: las opiniones manifestadas por Vasconcellos sobre el inspector a cargo del sumario, Agustín Ferrerío, y sus declaraciones acerca de la responsabilidad del Consejo para con los problemas de la escuela pública.

---

<sup>12</sup> Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (12 de junio de 1941, lib. 108, ac. N° 811: 285).

Al parecer, su reposición tuvo lugar un año después. Tal como señalamos en un comienzo, el capítulo que encuentra a Amílcar Vasconcellos como maestro no ha sido muy visitado. Asimismo, no hay rastros de su hoja de servicio. De todos modos, algunos datos dispersos comprueban que luego de su reposición trabajó en otra escuela de Montevideo.

Su biblioteca personal, colmada de libros, mantiene un sector con decenas de ejemplares dedicados a la pedagogía. Allí aparecen entremezcladas obras de Émile Durkheim y de Jean-Jacques Rousseau junto a una gran cantidad de libros vinculados al movimiento de la Escuela Nueva, desde John Dewey, hasta experiencias como la de Olga Cossettini en Argentina y la de Sabas Olaizola en Uruguay. Algunas de estas lecturas se traslucen en las ideas que aparecen en su segundo tomo de *Pedagogía-Apuntes* (s. f.). Ambos tomos comportan un desarrollo teórico de los contenidos correspondientes a los programas de Pedagogía de quinto y sexto año que se dictaban en los institutos normales.

En 1943, Vasconcellos obtuvo el título de doctor en Derecho y Ciencias Sociales. No obstante, siguió directamente vinculado a la educación primaria, ya que continuó trabajando como maestro de escuela. A su vez, en 1945 comenzó a trabajar en los institutos normales dictando clases de Pedagogía y Derecho<sup>13</sup>. Durante el año 1947, participó como delegado del magisterio uruguayo en el Congreso Latinoamericano de la Escuela Laica y, junto a otros docentes, llevó adelante una experiencia de “República de niños” en la Escuela N.º 23. En octubre del año 1948, Vasconcellos describió aquella práctica en la *Revista Uruguaya de Ciencias de la Educación* (1948: 32-36) como el logro de un núcleo de maestros de “inquieto espíritu” interesados en motivar la expresión de los niños y la defensa de sus ideas en ámbitos de discusión colectiva.

---

<sup>13</sup> Dictó clases en los institutos normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez” hasta el año 1951, momento en que comenzaría su trabajo en el Parlamento como representante nacional por Montevideo.

En 1961, momento en que no mantuvo compromisos políticos con el Gobierno de la república, volvió a vincularse con los institutos normales, donde dictó clases de Derecho durante unos meses. De igual forma, durante su carrera política siguió vinculado a proyectos legislativos relacionados con la educación<sup>14</sup> y también siguió escribiendo. Publicó *En pleno vendaval* (1947), *La mujer ante el derecho positivo uruguayo* (1948), *Reforma educacional mexicana* (1949), *La lucha recién empieza* (1955), *Un país perdió el rumbo* (1959), *Cien días en el Ministerio de Hacienda* (1967) y *Febrero amargo* (1973). De todas esas escrituras, nos interesa resaltar particularmente la última, y no solo por su trascendencia para la historia política del Uruguay. *Febrero amargo*, “escrito sobre la marcha de los acontecimientos, cuando tantas urgencias están golpeando sobre nuestra actividad” (Vasconcellos, 1973: 4), representa el mismo impulso que llevó a la publicación de *La Voz del Magisterio* (3 de junio de 1941: 1): “Nacemos a la vida periodística en pie de lucha. Hoy más que nunca, el Magisterio necesita expresar clara, firme y serenamente su voz”. Tres décadas después de la publicación de aquel periódico, encontramos nuevamente a Amílcar Vasconcellos escribiéndole a la urgencia, militando el presente.

“Hay figuras que en la historia de un país pueden adquirir protagonismo a partir de su rol decisivo en un solo acontecimiento, un episodio que por su magnitud marca la memoria de un pueblo” (Caetano, 2017: 7). Relativizando esta frase comienza el prólogo de la última edición de *Febrero amargo*. Allí se evidencia que el carácter significativo de Amílcar Vasconcellos para la memoria y la historia del Uruguay no tiene como único correlato la publicación de aquel libro. De igual forma, aquí narramos un capítulo de su vida en el que el transcurso del tiempo y de los hechos, por su desarrollo y

---

<sup>14</sup> Algunos de sus proyectos de ley vinculados a la educación fueron la designación de nombres a escuelas primarias, una propuesta de administración de los bienes del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, la creación del Instituto Nacional del Libro, la efectividad de maestros concursantes entre los años 1948 y 1953, la retención de cuotas a afiliados de la Federación Uruguaya del Magisterio (solicitud al Consejo) y la regulación de descuentos y depósitos correspondientes a los maestros de enseñanza privada.

transformación, cobra sentido más que como un suceso puntual. La historia del magisterio uruguayo, y particularmente la de su agremiación, exige con fervor una historia que estudie ideas, prácticas y otros itinerarios más allá de algunos acontecimientos particulares y largamente reconocidos.

La militancia gremial de Amílcar Vasconcellos en el magisterio, no escrita ni translúcida en su archivo, es parte de un proceso colectivo de lucha que se encuentra en disputa aún hoy y merece, por tanto, ser escrito y leído.

## Bibliografía

Ascolani, A. y Gindin, J. (comps.) (2018). *Sindicalismo docente en Argentina y Brasil. Procesos históricos del siglo XX* (Rosario: Laborde).

*Boletín de la Confederación de Maestros del Uruguay* (1942). (Montevideo) N° 1-3.

*Boletín de la Unión Nacional del Magisterio* (1940-1941) (Montevideo) N° 11-18.

Caetano, G. (2017). “Prólogo” en Vasconcellos, A. *Febrero amargo*, (Montevideo: Biblioteca Artigas) Volumen CCII.

*El Heraldo* (s. f.). (Florida).

*Escuela* (1940-1942). *Escuela* (Montevideo) Vol. 2-8.

González Sierra, Y. (1996). *Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio. 50 años de lucha de la FUM* (Montevideo: Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo/Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung Uruguay).

*La Voz del Magisterio* (1941a) (Montevideo) Vol. 1, N° 1. 3 de junio.

*La Voz del Magisterio* (1941b) Vol. 1, N° 2. 5 de julio.

*Revista Uruguaya de Ciencias de la Educación* (1948) (Montevideo) N° 2.

Romano, A. (2018). “La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)”, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. En <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1591/te.1591.pdf>>.

Sosa, A. (2005). *Autonomía, cogobierno y coordinación* (Montevideo: Asociación de Profesores de Educación Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay).

*Unión Nacional del Magisterio* (1937-1939) (Montevideo) N° 1-10.

Vasconcellos, A. (s. f.). *Pedagogía. Programa de 6to año* (Montevideo: Organización Taquigráfica Medina).

Vasconcellos, A. (1973). *Febrero amargo* (Montevideo: Vanguardia) 4.ª edición.

# Atilio Torrassa: maestro y periodista (Argentina, 1902-1971)

*Adrián Cammarota*

Atilio Torrassa (1902-1971) se desempeñó como profesor de Filosofía y maestro; fue un ensayista del magisterio, defensor de la escuela laica y crítico acérrimo del avance de la Iglesia católica en el campo educativo. Su labor se desarrolló en las escuelas de la capital federal de Argentina. Afiliado al Partido Socialista, fundó el Comité de Maestros sin Puestos en Buenos Aires, organizó la Federación de Estudiantes Normales e integró el Frente Único del Magisterio durante la década del treinta. Participó como delegado en la Liga Nacional de Maestros a la Primera Convención Internacional del Magisterio llevada a cabo en Buenos Aires en enero de 1928. De la primera convención surgió la Internacional del Magisterio Americano, que se proponía trazar el camino programático para la génesis de varias federaciones en diversos países (Ascolani, 2010).

Hacia 1934, Torrassa ejercía en la escuela XIII del Consejo Escolar IX de la Capital Federal<sup>1</sup>. Formó parte de la Liga Argentina de Cultura Laica (LACL) a fines de la década del cincuenta. Paralelamente

---

<sup>1</sup> La capital federal estaba dividida en veintidós consejos escolares que habían reemplazado a las antiguas divisiones parroquiales. El distrito donde se desempeñaba Torrassa (denominado antiguamente Socorro) tenía como límites Dársena Norte y el Río de la Plata, al norte y al este, respectivamente; la calle Paraguay, al sur; calles Uruguay, Juncal, Vicente López y Callao, al oeste.



actuaba como periodista en el afamado diario *Crítica*, fundado por el periodista uruguayo Natalio Botana en 1913<sup>2</sup>. Desde allí desarrolló su labor en una columna destinada específicamente a temas educativos, denominada “La Educación del Pueblo”.

Como periodista, sus editoriales esbozaban un fuerte cuestionamiento al funcionamiento del Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE), el organismo encargado de direccionar la planificación y el funcionamiento del sistema escolar. Por ejemplo, en el artículo titulado “El Consejo quiere ocultar su irremediable fracaso”, situaba en cuestión las cifras trazadas por el CNE en torno al analfabetismo<sup>3</sup>. Según la columna, el proyecto del CNE de crear treinta y una escuelas en el ámbito capitalino dejaba en evidencia el fracaso del organismo, “politiquero e inepto”, y entendía que el único plan realizado por su presidente Octavio Pico “fue la repartija de suplencias entre elementos clericales y nacionalistas y la suspensión durante dos meses y medio del envío de ternas para proveer las vacantes de las escuelas”. Para Torrassa se invertían 100 millones a nivel nacional para “sostener una escuela mala, por su inadaptación al medio y a su falta de sentido práctico”<sup>4</sup>. De acuerdo con su óptica, la lucha contra el analfabetismo era parte de una gran lucha social.

Por añadidura, el análisis de Torrassa no difería sustancialmente del realizado por el otrora presidente del CNE Ramón Cárcano, quien publicó, en 1933, una pesquisa titulada *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Tomando el censo escolar de 1931 que arrojó un 36.91% de analfabetos, el funcionario desmenuzaba las causas que originaban

---

<sup>2</sup> Botana estuvo ligado políticamente con los conservadores, de ahí su oposición al gobierno radical de Hipólito Irigoyen (1916-1922). El diario tuvo una sección dedicada al deporte y a las crónicas policiales con un tinte sensacionalista. A mediados de 1927 llegó a tener una tirada de 145.000 ejemplares. En la década del treinta, las ventas crecieron vertiginosamente, con un millón de ejemplares en circulación, compitiendo con el diario *La Nación*. Ver Saitta (1998).

<sup>3</sup> Los artículos de Torrassa fueron consultados del sumario que levantaron contra él, atesorado en el Archivo Intermedio de la Nación (en adelante, AIN) (1933, fon. Consejo Nacional de Educación, caj. 1).

<sup>4</sup> Las escuelas Láinez eran creadas por el Gobierno nacional en aquellas provincias que, por falta de recursos, no podían cumplir con la Ley de Educación Común.

el problema y cuyos orígenes estaban en la insuficiencia y mala ubicación de las escuelas y las endebles inspecciones técnicas (Cárcano, 1933: 18). Hacia 1934, al celebrarse los cincuenta años del sistema educativo, el CNE aún mostraba grandes dificultades para cumplimentar la escolarización masiva acorde al espíritu de la Ley de Educación Común<sup>5</sup>.

El presupuesto destinado al sistema escolar era otro de los focos de atención para Torrassa. Bajo el título “El Consejo Despilfarra el Presupuesto de Enseñanza”, ponía en cuestión la eficacia del CNE, la creación de cursos nocturnos desiertos, y la suma de cargos administrativos y técnicos innecesarios. En la columna titulada “Crea Puestos Parasitarios con los Fondos para Escuelas”, arremetía contra el crecimiento de la burocracia educativa. Las escuelas complementarias y escuelas de adultos habían sido creadas para educar a los analfabetos mayores de 14 años. A juzgar por el editorial, su funcionamiento era defectuoso debido al carácter rígido de sus programas, la falta de un plan orgánico y la calidad del personal, ya que estas escuelas sirvieron para acomodar parientes, amigos y altos empleados del CNE, entre ellos, un número nutrido de inspectores. En consecuencia, el presidente de la repartición no se preocupaba por mejorar las escuelas complementarias, sino por expandir la burocracia estatal con favoritismos políticos.

En el editorial “¿Monopolio de los textos?”, el docente reprendía al CNE por haber establecido un concurso de textos con miras a unificar los criterios de lectura en cada grado de enseñanza. Según el proyecto inicial, la imprenta del CNE se encargaría de la impresión de libros para repartirlos entre los escolares. La pregunta de *Crítica* era si el organismo podía llegar a imprimir una cantidad de libros de texto lo bastante sustanciosa como para 800 mil estudiantes, lo cual ponía en duda la capacidad técnica del organismo para la edición de libros escolares. De acuerdo con el columnista, esta obra sería imposible de cumplir, y definía al Consejo como un mal impresor que no

---

<sup>5</sup> La Ley N.º 1420 de Educación Libre, Gratuita y Laica, sancionada en 1884, organizó el sistema educativo argentino.

había podido resolver la edición regular de *El Monitor de la Educación Común*<sup>6</sup>. Detrás de esto subyacía el objetivo de crear un monopolio a favor de ciertos editores que se verían beneficiados por el negocio de la “homogeneidad” de los libros de lectura. Como periodista, Torrasa también apuntó a los intentos de intromisión del catolicismo en la escuela laica y a las nocivas condiciones laborales bajo las cuales trabajaban los docentes en los Territorios Nacionales y Colonias<sup>7</sup>.

Ahora bien, el docente no pudo prever la singularidad de los acontecimientos que se avecinaban debido al ejercicio de su profesión y a su militancia gremial: él y cuatro maestros capitalinos fueron denunciados por una supuesta afinidad con el comunismo. Integraban la nómina los inspectores técnicos de la capital federal Pedro Franco, Marcos Badano y Arnaldo Pellerano; José Miguel Piedrabuena, inspector seccional de escuelas de la capital y profesor del Colegio Nacional Mariano Moreno, y José Más, un español que a la sazón era redactor de la revista *La Obra*<sup>8</sup> destinada al magisterio. La delación fue presentada el 22 de julio de 1933 por el presidente de la Comisión Popular Argentina contra el Comunismo, Carlos Silveyra, y el secretario de la organización, Benito Currás<sup>9</sup>. Se declaraba la “presencia de elementos comunistas entronizados en la enseñanza primaria”, todos funcionarios dependientes del CNE con antecedentes notorios de actividades “ideológicas antipatrióticas, antinacionalistas”<sup>10</sup>.

El 21 de agosto de 1933, la Inspección Técnica General elevó un breve informe con los descargos de los maestros acusados. Ocho días

---

<sup>6</sup> La revista *El Monitor de la Educación Común* fue la publicación oficial del CNE surgida a fines del siglo XIX.

<sup>7</sup> Los Territorios Nacionales fueron creados a fines del siglo XIX. Eran unidades administrativas que dependían directamente del Estado nacional.

<sup>8</sup> *La Obra* fue una revista impulsada en 1921 por un grupo de docentes normalistas, exalumnos de la Escuela Normal Mariano Acosta (capital federal). Sus editoriales se encargaron de difundir las ideas de la Escuela Nueva.

<sup>9</sup> En el universo ideológico de la Comisión Popular Argentina contra el Comunismo no se diferenciaba entre el socialismo reformista (Partido Socialista) y el Partido Comunista vernáculo bajo el ala de la Unión Soviética.

<sup>10</sup> La investigación sumarial se encuentra en AIN (1933, fon. Consejo Nacional de Educación, caj. 1).

después, la resolución del CNE fue favorable para los docentes acusados. Pero, si bien se eximía de culpa a los maestros, la repartición central instaba a Torrassa a objetar directamente los cargos que se le formulaban en un plazo de diez días. Más que las supuestas concepciones marxistas de Torrassa, les preocupaba su pluma en el diario *Crítica*, específicamente en la columna “La Educación del Pueblo”. El maestro expresó que no podía ser merecedor de una sanción, ya que muchas figuras destacadas de la política argentina, entre ellas el mismo Sarmiento, habían estado ligadas a la “tribuna periodística”. Para la Asesoría Letrada del CNE, las evasivas del maestro ponían de manifiesto el deseo de entorpecer el total esclarecimiento de los hechos. Por lo tanto, se aconsejaba que Torrassa se sirviera de contestar categóricamente si era o no el redactor de las columnas. En consecuencia, el CNE resolvió, el 23 de marzo de 1934, una medida sugestiva ante la evasiva del docente: ordenaba que debía optar, en un plazo de diez días, por el periodismo o el magisterio bajo apercibimiento de suspensión o exoneración.

Era evidente que el maestro revelaba una postura esquivada por riesgo a ser sancionado disciplinariamente. Los recortes elevados por el denunciante que acompañan el sumario lo comprometían ante las autoridades educativas. Torrassa observó que la acción administrativa iniciada hacia su persona era en realidad una acción contra el diario *Crítica*, pero no se la nombraba como tal porque eso lesionaría la libertad e independencia de la prensa gráfica. Así, el pedido de rectificación del maestro fue desestimado y el 14 de agosto de 1939 fue declarado cesante por la Asesoría Letrada. Habían transcurrido ya cinco años desde su apartamiento del circuito escolar.

La labor cultural y pedagógica del maestro durante su “exilio” no menguó. En los seis años de suspensión ejerció la crítica teatral y musical en diversas revistas y actuó como profesor y luego como director del Instituto Vicente López, una institución privada adscripta a la Escuela Industrial de la Nación y al Colegio Nacional Julio Roca

de la capital federal<sup>11</sup>. Desde 1935 dictó en esa institución Historia, Psicología y Castellano. También participó del Congreso Provincial de Educación de San Luis y fue invitado a casi todos los congresos del magisterio.

Ahora bien, los motivos que llevaron a la sanción de Torrassa excedían, a nuestro juicio, la falta de lo meramente normativo. Bajo el caso subyacían varias aristas que se ligaban con los imaginarios políticos en pugna predominantes en la década del treinta. La denominada “Década Infame” se inició con el primer golpe cívico-militar de Argentina en 1930, llevado a cabo por el general Uriburu, y se caracterizó por el retorno de la elite oligárquica al poder. Uriburu fue un franco devoto del fascismo europeo y detractor de la democracia liberal. El militar contó con el apoyo intelectual e ideológico de escritores nacionalistas como Leopoldo Lugones y Carlos Ibarguren, y un grupo de civiles integrados en la Liga Republicana, la Legión de Mayo, la Liga Patriótica Argentina y la Iglesia católica (Barbero y Devoto, 1983: 150). A este clima intelectual se sumaban los cursos de Cultura Católica y la revista *Criterio* (Buchrucker, 1987). Su sucesor, Agustín P. Justo (1932-1938), inició la denominada “Concordancia” y el “fraude patriótico”.

Sobre este contexto, el CNE se reconfiguró con funcionarios adscriptos a esta ideología. Uno de estos fue Juan B. Terán, quien asumió el cargo de presidente del CNE bajo la dictadura de José Félix Uriburu. Terán era un espiritualista, antilaicista y conservador que repudiaba la reforma universitaria de 1918 y la escuela activa de la que se hacía eco la revista *La Obra*<sup>12</sup>. Concebía que el maestro debía

---

<sup>11</sup> Cabe aclarar que la escuela secundaria dependía de la Inspección de Enseñanza Secundaria y que la exoneración de Torrassa no se extendía al ciclo medio de la educación. Por su parte, los institutos privados estaban obligados a estar adscriptos a un colegio secundario estatal, una estrategia para ejercer el control por parte del Estado sobre la educación particular.

<sup>12</sup> La Escuela Nueva fue una propuesta pedagógica sustentada en la construcción activa de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento, que desplaza a la pedagogía positivista impregnada en los orígenes del sistema escolar argentino. Su impulsora fue la maestra Olga Cossetini (1898-1987), quien tomó las raíces en la pedagogía del

ser un “apóstol”. En otro nivel, el Gobierno de Agustín P. Justo puso su foco de atención y persecución sobre los docentes que tenían posturas más críticas, radicalizadas o laicistas. A Terán le sucedió, en 1932 y nombrado por el presidente Agustín P. Justo, el ingeniero Octavio Pico. Egresado de la Universidad de Buenos Aires, ministro de Obras Públicas y del Interior de Uriburu, Pico integró la primera comisión directiva de los cursos de Cultura Católica. Bajo las dos administraciones se exoneraron a varios docentes, entre ellos, a la reconocida militante gremial e intelectual crítica del magisterio Florencia Fossatti.

Los miembros de la Comisión Popular Argentina contra el Comunismo formaban parte de este amplio espectro de “nacionalismos reaccionarios”. La comisión, organizada en 1932, tuvo una asidua actuación denunciando en el espacio público a los potenciales “elementos” comunistas que perturbaban, desde su óptica, la tradición patriótica y nacional del país. La acción de los grupos nacionalistas/reaccionarios se complementó con un proyecto de ley contra la represión al comunismo que trazaba una línea de continuidad con la Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910. Sobre este escenario, tanto liberales como socialistas vieron peligrar el espíritu de la Ley N.º 1420 ante la avanzada del sector conservador y espiritualista sobre la administración central del sistema educativo.

Durante esos años, la escuela exacerbaba la puesta en escena de los valores del nacionalismo. Los rituales y los sentidos construidos en torno a una nación argentina que hundía sus raíces en el período colonial subsumieron las conductas y las lealtades de los docentes. La batalla cultural en torno a la cuestión educativa entre las corrientes nacionalistas, conservadoras, liberales, marxistas o anarquistas se expresaba en publicaciones, periódicos, discursos y panfletos. Estas tendencias, en ocasiones, llegaron a convivir dentro del campo

---

filósofo norteamericano John Dewey. Acorde a este modelo, las niñas y los niños debían explorar la realidad, en contacto con el mundo que rodeaba a la escuela y cuyo contenido ideológico era la construcción de la ciudadanía, como planteaba Dewey.

escolar. Por ejemplo, el Colegio Libre de Estudios Superiores, creado en 1930, estuvo integrado por figuras prominentes como el marxista Aníbal Ponce, Juan Mantovani, Juan Cassani, Alejandro Korn y Carlos Ibarguren. Todos defendieron, en una primera etapa y al margen de sus postulados ideológicos, la Ley N.º 1420 y el carácter laico de la educación. A pesar de ello, las divergencias entre los espiritualistas laicos y los marxistas fueron relegadas por la emergencia del nacionalismo católico y corporativista (Puiggrós, 2009: 120-121).

Hay que señalar que las columnas de Torrassa y el color de su contenido no eran algo novedoso. La redacción de manifiestos de protesta y artículos fustigadores contra la burocracia educativa fue una tradición institucionalizada desde principios del siglo XX. Durante el primer gobierno del radical Hipólito Irigoyen (1916-1922), los educadores progresistas más proclives al cuestionamiento de la política educativa tuvieron un espacio de discusión que les permitió expresar sus pareceres, ideas y experiencias, pero sin consolidar una propuesta pedagógica concreta. A ello hay que agregarle el espíritu de la reforma universitaria de 1918 que contagió el ánimo de muchos educadores. Cabe agregar que la relación entre los docentes y los funcionarios del CNE, desde los orígenes del sistema educativo argentino, fue compleja. Diversas publicaciones del magisterio reclamaban por la disminución del poder de control de los inspectores escolares y una mayor participación en la dirección y la administración escolar (Finocchio, 2009: 111).

El universo ideológico de Torrassa se inscribía en esta corriente de pensamiento. En líneas generales, estos maestros bregaban por una educación democrática y a favor de la Ley de Educación Común. Por lo tanto, las columnas de Torrassa desbrozaban sentimientos expuestos por un sector del magisterio que ponía en la mesa de discusión el mecanismo ideológico y el funcionamiento estructural del CNE. En otro nivel, las columnas especificadas de “La Educación del Pueblo” alteraban el imaginario esbozado sobre el funcionario escolar, investido de cierta autoridad profesional, reconocida no tanto

por sus credenciales académicas sino, más bien, por su trayectoria y clasificaciones dentro del campo.

Fiel a su estilo, el maestro Torrassa siguió interpelando al CNE en los años posteriores a su exoneración. Tuvo que esperar hasta el 26 de septiembre de 1940, cuando la Asesoría Letrada resolvió restituirlo a su cargo, sin percibir el sueldo que le correspondía durante el tiempo que había estado exonerado. El fundamento era que en ninguna parte de las actuaciones se había considerado incompatible el ejercicio de la docencia y el ejercicio del periodismo de manera conjunta. Torrassa siguió militando en favor de organizar el magisterio hasta su fallecimiento, a principios de la década del setenta.

## Bibliografía

Ascolani, A. (2010). "Las Convenciones Internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-sindicales" en *Revista Brasileira de História da Educação* (Maringá) Vol. 10, N° 2. En <<https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161059008.pdf>>.

Barbero, M. I. y Devoto, F. (1983). *Los nacionalistas* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina).

Buchrucker, C. (1987). *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)* (Buenos Aires: Sudamericana).

Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos. Aldeas escolares* (Buenos Aires: Roldán).

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina* (Buenos Aires: Edhasa).

Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente* (Buenos Aires: Galerna).

Sáitta, S. (1998). *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920* (Buenos Aires: Sudamericana).





## Educación, política y movilidad social en el Chile de mediados del siglo XX: Ramón Núñez Aguilar (1907-1954)

*Rodrigo Mayorga*

El 25 de julio de 1931, Alberto Zañartu conducía de regreso a su hogar tras el funeral de su amigo Jaime Pinto. Pinto, estudiante de Medicina, había fallecido el día anterior, abatido por las balas de la policía en una de las tantas protestas masivas que en esos días se desarrollaban en Santiago contra el gobierno dictatorial de Carlos Ibáñez del Campo. Zañartu no era médico, sino abogado y profesor de Historia del Liceo de Aplicación, pero compartía con Pinto su oposición al gobierno ibañista. Para nadie fue extraño que el sepelio del estudiante de Medicina se transformara rápidamente en una manifestación pública contra la violencia estatal; en ese contexto fue que las balas de carabineros alcanzaron a Zañartu dentro de su propio vehículo y le dieron muerte. El asesinato del profesor del Liceo de Aplicación encendió aún más la protesta social, a la que se sumaron organizaciones como los gremios de profesores secundarios y el Colegio de Abogados. Ante el creciente descontento ciudadano, Carlos Ibáñez del Campo decidió huir al día siguiente hacia Argentina, y fue destituido por el Congreso Nacional el 27 del mismo mes.

La historia de Alberto Zañartu refleja el creciente rol político que los y las docentes comenzaron a tomar en Chile durante la primera

mitad del siglo XX, así como las terribles consecuencias que a veces debieron pagar por ello. Pocos años antes de su muerte, la Asociación de General de Profesores —fundada en 1922— había logrado promover una reforma educacional integral y profunda. Articulada en torno al Decreto con Fuerza de Ley N.º 7500 de 1927, esta introdujo en el sistema educacional chileno elementos democratizadores, a la vez que principios pedagógicos de la llamada Escuela Nueva. Menos de dos años después, una “contrarreforma” desde el Gobierno barrió con los aspectos democratizadores del proceso y conllevó, además, el despido de decenas de profesores y profesoras. Las exoneraciones de docentes por causas políticas no se detuvieron con la caída de Ibáñez: en 1932, y durante los noventa días de gobierno de Carlos Dávila Espinoza, un grupo de miembros de la Federación de Maestros de Chile —formada ese mismo año por el Partido Comunista tras la división de la Asociación de Profesores— fue relegado a la isla Mocha. Dentro de este grupo de maestros deportados a la isla que siglos antes refugiara al pirata Francis Drake y cuyas costas albergaron al cachalote albino que inspirara la novela cúlmine de Herman Melville, *Moby Dick*, se encontraba Ramón Núñez Aguilar.

Hijo de los campesinos Clodomiro Núñez y Rosa Aguilar, Ramón Núñez Aguilar nació en 1907, mismo año en que Pedro Montt alcanzó la primera magistratura de la República y los fusiles del Ejército masacraron a miles de obreros del salitre y sus familias a las puertas de la Escuela Santa María de Iquique. Siendo el segundo de cinco hermanos, fue el único de ellos que desarrolló una carrera profesional, si bien todos, poco antes o después, terminarían por migrar del campo a la ciudad. En el caso de Núñez, ello ocurrió tras haber realizado sus estudios primarios en las escuelas fiscales de Paine y Linderos, y de mudarse a Santiago para cursar sus estudios secundarios en la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Reconocido entre sus pares como un alumno aventajado, el joven preceptor egresó en 1928, en plena implementación de la reforma educacional impulsada por la Asociación de Profesores. Ejerciendo como maestro de la Escuela Fiscal de San Miguel, a la vez estudiando Educación Física en la

Universidad de Chile, Núñez demostró con prontitud su interés por la política. No es posible asegurar que se encontrara manifestándose en las calles santiaguinas el día en que Alberto Zañartu fue abatido por las balas de carabineros, pero es muy probable que así fuera, al menos según los recuerdos de sus correligionarios décadas después. Como miembro del Partido Comunista, Ramón Núñez no solo debió sufrir la relegación a la isla Mocha, sino que, durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma (1932-1938), fue exonerado por el Ministerio de Educación Pública, al igual que decenas de docentes que perdieron sus cargos en estos años por razones políticas.

La exoneración no solo interrumpió el ascenso social que su carrera como docente le había permitido, sino que además afectó gravemente su situación socioeconómica. En un Chile aún abatido por la más grande crisis financiera que el mundo hubiera sufrido, el trabajo escaseaba y Núñez debió buscar diversas formas de proveer el sustento para sí y su familia, compuesta por su esposa Orfilia Prieto y sus dos hijos, Magali e Iván. No fue fácil, y el núcleo familiar debió enfrentar las precariedades y penurias cotidianas propias de la vida de un maestro exonerado. Durante el resto de la década, Núñez se desempeñó principalmente como obrero, en faenas tan diversas como cargador arenero, albañil y trabajador metalúrgico. Sus manos confeccionaron ladrillos —una de las faenas más duras a las que un hombre podía dedicarse en aquellos años— y también barnizaron las paredes de los edificios del Barrio Cívico de la ciudad de Santiago, obra promovida por el Gobierno de Alessandri para enfrentar la crisis económica y proveer de trabajo a la población. En este nuevo escenario, la educación y la política continuaron estando al centro de su vida: sabemos que, durante estos años, Núñez cumplió, al menos una vez más, funciones como maestro, aunque en una escuela particular y durante un tiempo reducido. Décadas después, sus correligionarios recordarían también su trabajo como educador de adultos —particularmente de sus compañeros obreros de faena—, así como su compromiso con el trabajo político y militante, por lo cual llegó a

ser secretario del sindicato de trabajadores de la naciente empresa Manufacturera de Metales (Mademsa).

Los últimos años de la década del treinta trajeron vientos renovadores a la política chilena. El cambio de estrategia del comunismo internacional —que a mediados de la década comenzó a promover alianzas electorales con grupos medios en pos de enfrentar el avance del fascismo— se replicó en Chile con la conformación del Frente Popular. Fue esta coalición la que llevó a la presidencia al radical Pedro Aguirre Cerda. Su llegada a la primera magistratura de la República no solo fue histórica por ser la primera vez que una coalición que incluía a partidos de izquierda llegaba por medio de las urnas al poder en Chile, sino también por reflejar el ascenso que las capas medias experimentaban en la sociedad chilena de mediados de siglo. Siendo profesor de Castellano y Filosofía, en el gobierno de Aguirre Cerda (1938-1941) se caracterizó por una férrea defensa del Estado docente y por promover numerosas iniciativas de educación comunitaria y popular. El lema por el cual es recordado hasta hoy ilustra fielmente los énfasis de su período presidencial: “Gobernar es Educar”.

Una de las primeras medidas tomadas por Aguirre Cerda en el ámbito educacional fue rehabilitar a las maestras y los maestros exonerados durante el mandato de su predecesor. La decisión tuvo sin duda un trasfondo partidista —los docentes rehabilitados pertenecían, en su mayoría, sino en su totalidad, a los partidos políticos que formaban parte del Frente Popular—, pero también fue defendida desde un discurso político y democrático más amplio. En la circular que mandataba la medida, el recién asumido ministro de Educación, Rudecindo Ortega, señalaba que el objetivo de esta era “estimular en el país el prestigio de que el maestro debe estar investido para realizar su noble y meritoria labor de formador de la conciencia nacional”. Definiendo esta decisión como un restablecimiento de la “libertad ideológica” del profesorado, Ortega continuaba cuestionando abiertamente la postura del Gobierno anterior ante el tema, y llegó incluso a justificar por medio de la Constitución el que los y las docentes pudieran “sustentar opiniones políticas y actuar en la vida

cívica de la República”. La circular reflejaba, así, no solo el compromiso del gobierno con sus partidarios, sino un cambio en el discurso educativo respecto al rol político de la escuela, el cual tendría importantes y positivos efectos también en la educación ciudadana de esta década y las siguientes.

Noventa y tres maestras y maestros fueron beneficiados por esta medida y entre ellos se encontraba Ramón Núñez Aguilar. Para entonces, ya había abandonado el Partido Comunista y militaba en el Partido Socialista, al que se había incorporado en 1937. Quizás por eso no es de extrañar que su rehabilitación llegase de la mano del nombramiento de director de la Escuela de Niños N.º 249 de Puente Alto, zona que correspondía a una verdadera fortaleza del socialismo en aquel entonces. Los contactos políticos, así como su entusiasmo incansable, le permitieron convertirse en un actor importante allí, e impactar significativamente la educación que recibían las niñas y los niños puentealtinos. Ejemplo de ello serían sus recordadas salidas pedagógicas a Algarrobo y al Cajón del Maipo, posibles gracias a la cooperación del sindicato de obreros de la fábrica de papeles y el Regimiento Ferrocarrileros del Ejército de Puente Alto. Estas actividades eran muestra de la aplicación concreta de los principios de la pedagogía activa propugnada por la Escuela Nueva, a la vez que de la apertura de la escuela hacia otros actores de la comunidad local. Su trabajo en el apoyo a la formación de centros de padres y apoderados en la zona, así como de escuelas nocturnas para adultos, fue también evidencia de la misma labor.

Ramón Núñez no solo transformó pedagógicamente la Escuela de Niños N.º 249, también lo hizo físicamente. La escuela a la que llegó a hacerse cargo a inicios de 1939 era un establecimiento conocido por niños, padres y madres como la “escuela rancho”. Su hijo Iván —futuro Premio Nacional de Educación, pero entonces solo un alumno más del establecimiento— la recordaría décadas más tarde como una casa grande y vieja, de corredores estrechos y salas siempre llenas, y donde llovía sin parar durante los meses de invierno. El trabajo educacional y político de su padre llevó a que, en

solo tres años, la “escuela rancho” se transformara en una “escuela palacio”. Desde el gobierno de Alessandri Palma, la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales había iniciado un plan de trabajo que incluía la provisión de nuevos y modernos locales escolares, y esto continuó con la llegada de los radicales al poder. El trabajo educacional y político de Ramón Núñez posibilitó que, en 1942, uno de estos nuevos establecimientos fuera entregado a la Escuela de Niños N.º 249. Se trataba de un local de hormigón y con tres pisos, suelo embaldosado y al menos dos salas que funcionaban como talleres. Contaba además con una dotación completa de herramientas de carpintería —algo impensado durante los tiempos de la “escuela rancho”—, las que entregaron novedosas oportunidades educativas a los estudiantes. Iván Núñez recuerda que uno de los principales cambios tuvo que ver con los corredores del local:

Los corredores que siempre tienen las escuelas alrededor del patio, los corredores eran puertas de fierro con ventanas, no eran pilares como muchas que tienen pilares o tienen arcos, esta era una estructura de fierro, de puertas de fierro que se podían abrir o cerrar según las estaciones, de manera que en invierno toda la matrícula de la escuela podía quedarse jugando al interior de un espacio techado y con vidrios hacia afuera, etc. Ese como lujo me parecía a mí<sup>1</sup>.

La historia de la educación muchas veces pasa por alto cambios como este, que en apariencia se ven sencillos, pero que modifican radicalmente las condiciones en que se desarrollaron —y desarrollan— los procesos educativos al interior de las escuelas. La labor de Ramón Núñez como preceptor permitió, sin duda, cambiar el rostro de su escuela y, de esta forma, entregar a los niños de Puente Alto una mejor y más digna educación.

Por supuesto, la labor de director de escuela no estuvo exenta de tensiones. Conflictiva fue la relación de Núñez con la derecha y la Iglesia en la zona, particularmente con un sacerdote de apellido

---

<sup>1</sup> Entrevista a Iván Núñez Prieto, 24 de octubre de 2020.

Santa María, a quien debió aceptar como profesor de Religión. Santa María era un miembro de la elite y, si bien los estudiantes se burlaban de él debido a una disimetría de sus piernas, ello no reducía sus conexiones e influencias. Tras algunos conflictos en que vio cuestionada su autoridad docente por este miembro de la Iglesia católica, y quizás en parte defraudado al no sentirse protegido por el Estado docente, Ramón Núñez decidió, a sugerencia de una pareja amiga, trasladarse a Magallanes y asumir una jefatura de la Dirección de Educación Primaria en el área de educación de adultos. Sin embargo, a pocos días de iniciar el viaje hacia el extremo austral con toda su familia, Núñez fue informado de que el puesto había sido suprimido. Eran los primeros años del gobierno de Gabriel González Videla (1946-1952), y la alianza entre el Partido Radical y el Partido Comunista —que años después mutaría en animadversión absoluta— había implicado la marginación de los socialistas, quienes tenían en Magallanes otro de sus bastiones históricos. No es descabellado pensar que lo ocurrido con la designación de Ramón Núñez haya tenido que ver con este conflicto partidista. La política y la educación estaban también entrelazadas por medio de este tipo de disputas y negociaciones.

En compensación por el puesto magallánico, Núñez fue designado como director de la Escuela Fiscal N.º 11 en Santiago. El traslado a la capital tuvo consecuencias materiales importantes en su vida y la de su familia. Habiendo vendido o regalado todas sus pertenencias antes de partir a Magallanes, Núñez y su esposa debieron enfrentar el desafío de equipar desde cero un nuevo hogar, ahora en una ciudad donde el costo de vida era mayor y sin las asignaciones extraordinarias que el cargo en la zona austral habría conllevado. Todo ello, además, en años en que la inflación ya había comenzado a mostrarse como un problema endémico de la sociedad chilena, con tasas que se consolidaron por sobre el 20%. Sin alcanzar la precariedad propia de sus años como exonerado, esta nueva situación distaba mucho de la tranquilidad económica de la que Núñez había gozado como director en Puente Alto, lo que lo llevó incluso a asumir labores además de aquellas propias de su escuela, como fue la dirección de la Escuela



Nocturna del Sindicato Tranviario. Al mismo tiempo, la relocalización a Santiago implicó que Núñez quedara al centro de la actividad política y sindical del país. Ello explica, en parte, su fructífera actividad en ese ámbito durante aquellos años. Fue así como llegó a convertirse en presidente de la Unión de Profesores de Chile, posición que lo llevaría después a ser miembro del Congreso Constituyente de la Central Única de Trabajadores y del Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación fundada en 1953.

Ramón Núñez Aguilar murió en agosto de 1954, a los 46 años. Su vida y obra ilustran con claridad un momento de cambio trascendental en la historia de la escuela chilena, evidenciando el rol fundamental que los maestros adquirieron, en tanto actores sociales y políticos, durante estos años en el país. Más importante aún: su historia nos permite visualizar los matices y complejidades propios de la vida de las capas medias chilenas durante el período. La trayectoria social de Núñez, desde su infancia campesina hasta su transformación en funcionario público de carrera ascendente, no puede hacernos obviar la fragilidad sobre la que se sostenía este recorrido. La tan anhelada movilidad social que el sistema educativo y el Estado de bienestar prometían distaba de ser un proceso lineal y siempre hacia adelante, sino que era más bien un camino lleno de estancamientos y retrocesos, sometido a los más diversos obstáculos y azares.

## Bibliografía

Carreño, E. (2016a). “Por los caminos de Puente Alto I” en *Puente Alto al Día* (Puente Alto) 8 de octubre.

Carreño, E. (2016b). “Por los caminos de Puente Alto II” en *Puente Alto al Día* (Puente Alto) 12 de octubre.

Diario de Sesiones del Senado (1954). “Sesión 27.<sup>a</sup> del Senado de Chile, martes 31 de agosto de 1954” (Santiago).

*La Nación* (1939) (Santiago) 1 de enero.

Leyton, A., Mariñir, A., Mellado, A., Caces, B., Olivares, I. y Olivares, L. (2018). *El olvido del profesor Zañartu* (Santiago: Olvidos y Peripecias).

Nervi, M. L. (2013). *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX* (Santiago: Universitaria).

Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970* (Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación).

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Santiago: Taurus). Tomo II “La educación nacional. 1880-1930”

Serrano, S., Ponce de León, M., Rengifo, F. y Mayorga, R. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)* (Santiago: Taurus). Tomo III “Democracia, exclusión y crisis. 1930-1964”



# Cristina Zerpa: la construcción de una escuela rural en el Uruguay (1898-1971)

*María Vera de los Campos*

En 1877 tuvo lugar la reestructuración más importante de la historia de la educación del Uruguay. La reforma, liderada por Varela<sup>1</sup> y fuertemente influenciada por el pensamiento de Sarmiento, definió un modelo de educación pública, obligatoria y gratuita, que debería llegar a todos los rincones del país para sentar las bases de una sociedad nacional homogeneizada. Para poder hacer efectiva la nueva ley de educación<sup>2</sup>, era necesario que el Estado aumentara el número de escuelas y creara las condiciones para la formación masiva de docentes.

Algunas estadísticas de inicios del siglo XX evidencian el esfuerzo estatal por hacer efectivas las promesas de la reforma vareliana. Uno de los principales desafíos que planteaba la reestructuración era la necesidad de hacer llegar la educación pública a las áreas rurales. Entre 1900 y 1920, el número de escuelas urbanas aumentó un 21%, mientras que el de escuelas rurales aumentó un 100% (Nahúm, 2007: 101).

En este mismo período, el país vivía una importante oleada migratoria. Entre 1910 y 1929, la inmigración —el saldo inmigratorio

---

<sup>1</sup> Pedagogo uruguayo fundador de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

<sup>2</sup> Ley N.º 1350 de 1877.

fue de 103.081 inmigrantes— representó el 14% (Nahúm, 2007: 31) del crecimiento de la población. Esta situación tuvo dos principales consecuencias para el panorama educativo. En primer lugar, el aumento de la población implicaba un aumento en la demanda de escuelas, así como de maestros. En segundo lugar, hizo aún más urgente la necesidad de homogeneizar a la población, dado que la inmigración aumentaba la diversidad cultural.

Una de las particularidades del panorama educativo uruguayo de principios del siglo XX es la altísima feminización del magisterio. Desde los primeros años posteriores a la reforma, el Estado activamente impulsó la formación de mujeres como maestras por múltiples motivos (Ramírez, Pena y Berra, 1882). En primer lugar, se consideraba que las escuelas dirigidas por mujeres funcionaban mejor, puesto que estas eran buenas educadoras por naturaleza. Por otra parte, esta era una gran oportunidad laboral para las mujeres. Por este motivo se consideraba que las más capaces optarían por el magisterio, a diferencia de los hombres que tenían mejores oportunidades en el mercado laboral. Por último, el empleo de mujeres implicaba para el Estado un abaratamiento de los costos. La proporción de mujeres dentro del cuerpo de maestros, que venía en aumento desde el momento de la reforma, alcanzó el 90% en 1913, y se mantuvo en el entorno de esta cifra durante los siguientes cuarenta años.

Es en este contexto que el 1 de marzo de 1916 se inauguró, en Canteiras del Riachuelo, una escuela a cargo de Cristina y Teresa Zerpa, dos hermanas con sus títulos de maestras normalistas recién expedidos. Cristina fue contratada como directora interina, mientras que la menor de las hermanas ocupaba el cargo de ayudante honoraria. Las hermanas, que habían crecido en una familia sin problemas económicos, habían optado, como muchas mujeres de su tiempo, por continuar sus estudios y seguir una profesión. A los 17 años y sin experiencia, debieron mudarse a una escuela rural ubicada en un pequeño paraje para hacerse cargo de la institución, y su afán por educar a los niños las llevaría a encargarse de distintos asuntos que concernían a todo el vecindario. Este caso evidencia las carencias que enfrentaba el Estado

en materia de personal para la educación a principios de siglo, pero también las posibilidades que estas mismas limitaciones abrían para las jóvenes mujeres y la responsabilidad que recaía sobre ellas.

Canteras del Riachuelo se ubica en el departamento de Colonia, el tercero (por detrás de Montevideo y Canelones) con mayor población del país en ese entonces. A diferencia de las zonas donde predominaba la actividad agrícola o ganadera, la vida en Canteras del Riachuelo giraba en torno a una única empresa local: la cantera de piedra en la que trabajaban la mayoría de los pobladores. Otra particularidad del paraje consistía en la gran cantidad de inmigrantes que se reunían allí. Este último punto podría ser la causa de la decisión de la Inspección del departamento de fundar una nueva escuela en este paraje. La vida de Zerpa nos habla de las consecuencias negativas que podía tener para una maestra rural la ausencia del Estado, aunque, además, es un ejemplo de lo que se podía alcanzar cuando el personal de la escuela trabajaba en estrecho vínculo con la comunidad.

Desde un primer momento<sup>3</sup>, la directora tuvo una marcada preocupación por lograr que todos los niños se inscribiesen y concurren a la escuela. En los primeros años solía recorrer las casas del vecindario haciendo averiguaciones sobre las causas de inasistencia y, luego, trabajaba con los principales actores del paraje para enmendarlas.

En algunas ocasiones, la solución fue modificar el horario de las clases para que fuese compatible con el trabajo en las canteras. En este punto se comienza a hacer evidente cierta tensión entre lo público y lo privado que se daba en la escuela: esta funcionaba en un galpón cedido por la empresa Ferro, encargada de la explotación de las canteras, por lo que los niños iban a la escuela en el mismo lugar en el que sus padres trabajaban. A la vez, eran los dueños de la empresa Ferro quienes presidían la Comisión de Protección y Fomento

---

<sup>3</sup> Toda la información referida al funcionamiento de la Escuela N.º 56 y a su vínculo con la comunidad del paraje ha sido obtenida a partir de la lectura del *Libro diario* y del *Copiodor de notas* de la institución.

Escolar (en adelante, CPFE) que, de la mano de las maestras, iría construyendo la escuela y encargándose de cubrir sus necesidades. Estos empresarios también formaban parte cada año de la mesa examinadora en las promociones de cursos. El Estado, incapaz de satisfacer todas las necesidades educativas de los niños del paraje, dejaba un gran espacio a los más pudientes de la zona para que cubrieran sus carencias. La educación de los niños de Canteras respondía a un programa definido por el Estado y era impartida por maestras capacitadas en institutos normales, pero eran los empleadores de sus padres quienes la garantizaban.

Otra de las formas que la directora halló para lograr que más niños acudiesen a clases en los primeros años fue solicitar a las familias de la clase alta del departamento que donasen abrigo y calzado para los niños del paraje. Ese contacto fue posible gracias a la colaboración de su padre, quien se desempeñaba como comisario. Con este proceder se comenzó a tejer el vínculo entre la escuela y las familias obreras que, desde entonces, ya no veían a la escuela como algo que sacaba tiempo de trabajo a sus hijos sin devolverles nada positivo, sino como una institución que se preocupaba por su bienestar. Es a partir de los festivales organizados por la CPFE para recaudar fondos que se fortaleció aún más el vínculo escuela-vecindario. Allí las familias contribuían a la construcción de la escuela, un espacio que comenzaban a sentir como propio. El vínculo se consolidó cuando, en 1931, en medio de una enorme crisis económica, la escuela se posicionó como la principal representante del Estado para los vecinos del paraje.

Las manifestaciones de la crisis mundial llevaron a que la empresa Ferro tuviese que cerrar y eso generó la paralización de todo el paraje. Zerpa orquestó la visita del presidente de la República a la escuela y convocó a los obreros para que se presentaran allí ese día para reclamarle trabajo o comida<sup>4</sup>. Unos meses después, el Estado otorgó a la escuela dinero con el que se compraron alimentos para

---

<sup>4</sup> La visita tuvo lugar el 24 de abril de 1931.

repartir entre las familias. Se hace evidente la relevancia que adquirirían las escuelas en las zonas rurales: estas oficiaban como mediadoras entre el Estado y la población, asumiendo funciones que iban más allá de lo educativo.

Zerpa se enorgullecía de poder ayudar a las familias porque entendía que esa era la forma de crear un lazo que favorecería a los más pequeños. En medio de la Gran Depresión, dio testimonio de la desesperación que sentía:

Hace 17 períodos escolares que estoy al frente de esta escuela. Tuve que afrontar la crisis de la post-guerra, pero tuve siempre de dónde sacar recursos sin que los niños sufrieran, pero este año me declaro impotente. No sé cómo defenderme. Con el edificio en ruinas, sin material escolar, con una paralización del trabajo de 21 meses, con hambre, miseria, angustias, cuadros desgarradores en todos los hogares ¿qué podemos hacer? Luchar por levantar el espíritu decaído, es lo único. Cantar y alimentar esperanzas [...]. Pero entre tanto los fondos de la Comisión se han agotado y hoy no puedo dar pan a los niños [...]. Es tan atroz para mí que quisiera salir por cualquier camino estirando mi mano para traerles pan<sup>5</sup>.

Al ir logrando un gran crecimiento de la matrícula se fueron haciendo evidentes otras faltas a las que debería enfrentarse la directora para garantizar la calidad de la educación de los niños del paraje: la ausencia de salones y de personal docente. La primera fue solucionándose con el apoyo de la CPFE, que posibilitó la construcción de una casa para la directora con el propósito de que su habitación pudiese pasar a funcionar como salón. La falta de personal fue más difícil de solucionar, dado que este debía ser designado por la Inspección.

---

<sup>5</sup> Palabras escritas por Cristina Zerpa el 28 de septiembre de 1932 en el *Libro diario* de la escuela.



Ya en mayo de 1916, el número de asistencia diario llegó a sesenta y un niños<sup>6</sup>, por lo que la directora comenzó a solicitar a la Inspección que se contratara a un ayudante. Sin embargo, la inspección tardó casi diez años en cumplir con lo que le correspondía. En 1917, Teresa fue enviada a dirigir otra escuela provisoriamente y, durante ese período, Cristina tuvo que hacerse cargo de la educación de ciento cincuenta niños. Tras muchas cartas dirigidas a la Inspección que recordaban la necesidad de más personal, en 1929, en la escuela se conformó un equipo de cinco maestros que atenderían a más de doscientos alumnos.

Uno de los maestros que integraba ese equipo era Jesualdo Sosa, quien contrajo matrimonio con Zerpa. En su primer año en la escuela, el maestro comenzó a trabajar en un curso de “Perfeccionamiento Cultural” con los estudiantes que ya habían terminado el trayecto de tres años obligatorios de primaria. En 1935, Jesualdo publicó el libro *Vida de un maestro*, en el que narraba la vida de las familias del paraje, el funcionamiento de la escuela; analizaba la experiencia que había llevado a cabo con su grupo en particular, y realizaba una fuerte crítica al sistema educativo de la época. El libro, que fue un éxito de ventas en el Río de la Plata, otorgó gran prestigio a la escuela, pero también llevó a que Jesualdo Sosa fuese destituido y decidiera trasladarse a Montevideo. Cristina decidió, con mucho dolor, dejar la escuela en 1936 para acompañar a su esposo junto a sus tres hijos. En Canteras del Riachuelo quedó una escuela muy distinta a aquel galpón de zinc con siete niños y dos maestras. Ahora contaba con cuatro ayudantías, tres salones, bancos, paredes de material, un predio con canchas de distintos deportes y, sobre todo, con un vínculo muy estrecho con la comunidad del paraje. Por ella habían pasado ya más de mil niños.

Cuando ya estaban instalados en Montevideo, conoció a Julia Arévalo, una reconocida militante de izquierda, quien la invitó a integrar

---

<sup>6</sup> De acuerdo con las disposiciones del momento, a las escuelas con un promedio de asistencia mayor a sesenta niños les correspondía una ayudantía.

la Unión Femenina del Uruguay que, en ese momento, estaba realizando un arduo trabajo en favor del niño español. Junto a Arévalo, militó en el Partido Comunista, en comités femeninos del Frente Izquierdista de Liberación y en la Comisión Femenina de la Convención Nacional de Trabajadores. Jesualdo, por su parte, se consolidó como uno de los principales intelectuales de la época, publicó varios libros y dio conferencias por todo el mundo.

Los casos de Cristina Zerpa y Jesualdo Sosa resultan ejemplos significativos de las diferentes trayectorias que podían recorrer los maestros de aquel entonces. Ambos trabajaron en pos del bienestar del niño. Zerpa, descuidando en parte las reflexiones sobre didáctica, realizó una ardua labor para que todos los niños acudiesen a una escuela digna, y pudiesen alimentarse de forma adecuada y abrigarse en invierno. Por otra parte, Sosa se dedicó a dar una educación de perfeccionamiento a unos pocos niños que ya habían cumplido con sus estudios obligatorios.

Al momento de su publicación, *Vida de un maestro* tuvo un fuerte impacto en la definición del estado de la educación pública en el país. Al día de hoy, el libro sigue siendo recogido como un indicador del panorama educativo de la época. El análisis de fuentes que suelen ser descartadas por la historia tradicional, tales como los libros diarios de la escuela, aporta a una mejor comprensión de la situación de las escuelas rurales en Uruguay en la primera mitad del siglo XX, iluminando la importancia de las redes comunitarias tendidas en torno a las escuelas y las formas en que estas asumían funciones estatales que trascendían lo educativo.

## **Bibliografía**

Escuela N.º 56 de Canteras del Riachuelo (1916-1936). *Copiadore de notas de la Escuela N.º56 de Canteras del Riachuelo* (Montevideo: s. e.).

Escuela N.º 56 de Canteras del Riachuelo (1916-1936). *Libro diario de la Escuela N.º 56 de Canteras del Riachuelo* (Montevideo: s. e.).

Nahúm, B. (2007). *Estadísticas históricas del Uruguay: 1900-1950* (Montevideo: Universidad de la República).

Ramírez, C., Pena, C. de y Berra, F. (1882). “Informe acerca del Congreso pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires 1882” en *Anales del Ateneo del Uruguay* (Montevideo) Vol 2., N.º 11.

## La perseverancia como camino a la superación profesional

Raúl Arreola Cortés, 1917-2000 (Michoacán, México)

*María Guadalupe Cedeño Peguero*

Raúl Arreola Cortés fue un destacado profesor michoacano, quien, a pesar de haber iniciado sus estudios en la versión de oficio o enseñanza técnica, llegó a doctorarse en Historia en la más importante universidad de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y ocupó cargos importantes, no solo en la burocracia educativa sino en la academia, e incluso en la política michoacana.

Nació en una estación ferroviaria en medio de una balacera revolucionaria, porque su padre Simón Arreola Barajas, michoacano de Ario de Rosales de 26 años, era soldado del Ejército mexicano asignado a la ciudad de Parral, Chihuahua. El 16 de noviembre de 1917, a las seis de la mañana durante su alumbramiento, los escuadrones villistas atacaron aquella base militar para mayor apuro de su madre, María Guadalupe Cortés Martínez, joven de 16 años y originaria de Ecuandureo, Michoacán; suceso que Arreola recordaba así: “En esta estación de ferrocarril, según supe por voz de mis padres, en el momento en que estaba naciendo estaban atacando las fuerzas de Francisco Villa y tuvieron que enganchar el carro y salir de la estación Ortiz” (Guzmán Ávila, 2002: 495). Después de este episodio, la familia se trasladó a la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, donde permanecieron

por varios años, lugar al que Raúl reconocía como su patria chica, ya que llegó a ella de brazos y solo salió a los 15 años, cuando se trasladaron a Morelia, la capital michoacana.

Ahí Arreola ingresó a la Escuela Industrial Álvaro Obregón, no solo para completar su enseñanza primaria, que había quedado inconclusa, sino también para aprender el oficio de impresor, una de las especialidades que ese plantel ofrecía a sus alumnos y en la que nuestro personaje se volvió maestro, porque adquirió arte y oficio al trabajar para varias imprentas de la ciudad, y llegó a poseer una imprenta propia para publicar sus obras, tanto poéticas como literarias.

En 1938 ingresó a la Escuela Normal de Morelia, que entonces pertenecía a la Universidad Michoacana, donde cursó la secundaria y la normal para convertirse en maestro de educación primaria; permaneció en ella hasta 1943 y se tituló como docente en 1944. Siendo todavía normalista, participó en el periodismo estudiantil, al colaborar con las publicaciones *Revista Pliego* y *Mensaje Juvenil*, donde trabajó como coeditor, dados sus conocimientos sobre la impresión.

En 1940, antes de terminar la normal, se inició como profesor de Historia de México, al colaborar con el gran “Proyecto Tarasco” en su fase del pueblo de Paracho. Estos estudios se iniciaron en julio de 1939 con la finalidad de integrar a los indígenas a la nueva sociedad posrevolucionaria mexicana; en esta etapa estuvo encabezado por Maurice Swadesh, distinguido filólogo norteamericano, profesor de Lingüística de la Universidad de Wisconsin, y alumno sobresaliente de Edward Sapir, con extensa experiencia en el estudio de lenguas indígenas. El experimento fue impulsado por la Dirección de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública, así como por el Gobierno norteamericano, y fue parte de un complejo proyecto antropológico, aplicado por fases en varias localidades michoacanas, que pretendió también desarrollar la identidad nacional de los aborígenes, así como el conocimiento de la historia mexicana y el dominio y uso del castellano (Kemper, 2011).

En dicha labor, Arreola estuvo acompañado por los profesores michoacanos “José Corona Núñez y Tomás Rico Cano” (Guzmán, 2002:

497); este último había sido su compañero de la escuela normal. A su regreso se tituló como maestro normalista, el 10 de enero de 1944<sup>1</sup>, y en 1948 se inscribió en el Colegio de San Nicolás de la Universidad Michoacana para estudiar el bachillerato en Ciencias Sociales; más tarde, entre 1950 y 1952, se trasladó a la Ciudad de México con el objetivo de cursar los estudios de Ciencias Sociales en la escuela normal superior, con la finalidad de habilitarse como profesor de enseñanza secundaria.

Y después de un receso de diez años, en los que se dedicó a dar clases y desempeñarse como funcionario público, en noviembre de 1962, al inaugurarse en Morelia la Facultad de Altos Estudios “Melchor Ocampo” de la Universidad Michoacana, con la cual se pretendió dotar a esa casa de estudios con los catedráticos en Humanidades de los que carecía (Sánchez, 2017: 302-318), Arreola ingresó a la misma para cursar la licenciatura en Historia, en la cual obtuvo dos títulos: el 15 de abril de 1964 como profesor universitario de nivel medio superior, para trabajar en el bachillerato, y el 12 de noviembre de 1966, como licenciado en Historia, en un álgido momento político de esta institución, que trajo como consecuencia la clausura de la dependencia universitaria. La tesis que presentó fue *La obra científica y literaria de don Melchor Ocampo*. Su titulación fue un hecho único, ya que, para esa temporalidad, la facultad había sido reducida a solo una catedrática, la Dra. Teresa Rhode, quien, como directora, logró examinarlo con el auxilio de dos reconocidos profesores de la UNAM, para que se pudiera celebrar legalmente su titulación. De esta primera etapa de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana, solo se logró la titulación de nuestro personaje y otra alumna, de la cual no se tienen mayores noticias.

La persistencia de Arreola lo llevó a solicitar su ingreso en la maestría en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM de la Ciudad de México, donde ingresó en 1967 y permaneció hasta

---

<sup>1</sup> Archivo Histórico Universidad Michoacana (fon. Secretaría Administrativa, sec. Personal Universitario, ser. Docentes y Administrativos, caj. 58, exp. 1188-1201).

1968, durante otro aciago momento del establecimiento por el movimiento estudiantil del último año, el cual culminó con los sucesos de Tlatelolco, de los que aún no se ha precisado el número de fallecidos y detenidos. Sin embargo, a pesar de los problemas por retrasos administrativos, en los que muy probablemente hayan tenido que ver los conflictos del momento, Arreola logró titularse el 16 de enero de 1974, con la tesis *Epitacio Huerta. Soldado y estadista liberal* —militar liberal del siglo XIX michoacano que fue gobernador del Estado (1858-1862) e impulsor del liberalismo mexicano—, la cual sería publicada años más tarde. Al terminar la maestría, prosiguió para alcanzar el grado máximo de doctorado en la misma institución, donde se tituló el 11 de diciembre del mismo 1974, con el trabajo *Melchor Ocampo y las obvenciones parroquiales en Michoacán*, dirigido por el Dr. Juan Ortega y Medina, reconocido profesor del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, y con la presencia como sinodales de distinguidos académicos de esa institución como Josefina Zoraida Vázquez, Moisés González Navarro y Ernesto Lemoine Villicaña.

Habrá que mencionar que la seriedad y perseverancia en la investigación mostradas por nuestro personaje quedaron de manifiesto en sus dos tesis de grado, porque ambas fueron el seguimiento de indagaciones de varios años atrás que Arreola llevó a su plenitud; la de maestría, sobre el general Epitacio Huerta michoacano del siglo XIX (1827-1904), y uno de los liberales michoacanos más radicales de su época, la inició por encargo que le hizo el literato y escritor Mauricio Magdaleno Cardona —subsecretario de Asuntos Culturales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970)—, con quien colaboró en su proyecto *Cuadernos de Cultura Popular*, colección en la cual publicó tres números; uno de ellos, el de Huerta. De este personaje poco conocido durante esta época —aun en el mismo Michoacán—, Arreola aportó los primeros informes y con esta labor se percató de que se podía profundizar mucho más en el tema, para darlo a conocer mejor (Guzmán, 2002: 503), lo que logró con la publicación de su tesis de maestría en 1979.

En el caso del trabajo de doctorado, sus incursiones en la temática se iniciaron desde 1957, con motivo del primer centenario de la Constitución mexicana de 1857, cuando la Universidad Michoacana lo invitó a publicar un trabajo sobre Melchor Ocampo, sobresaliente liberal michoacano de ese período. Sin embargo, esta propuesta no fructificó y después de varios intentos fallidos de abordar con profundidad esta materia, finalmente el objetivo se concretó en la tesis de doctorado que fue publicada hasta 1985-1986, cuando el Gobierno del estado publicó *Las obras completas de don Melchor Ocampo*, coordinadas por Arreola, las que se complementaron con dos libros de este autor años más tarde; testimonio del profundo estudio que realizó sobre este personaje por más de treinta años.

## **Su carrera docente**

Su extensa preparación como docente le permitió tener una carrera de más de veinticinco años de servicio, fundamentalmente en dos instituciones: la escuela normal de la ciudad de Morelia y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En la primera inició su desempeño como catedrático en el mismo año de su titulación, en 1943, al nombrársele catedrático de Literatura Castellana e Historia General, materias a las que dedicaría todo su trabajo docente. Junto con estas últimas, también impartió Preceptiva Literaria y Español Superior, durante más de veinte años hasta después de 1963.

En la universidad tuvo tres etapas de ejercicio en igual número de planteles. La primera, en la Escuela de Verano que la institución implementó durante las décadas del 40 y del 50, lapso durante el cual se le nombró para impartir las cátedras de Panorama de la Literatura Iberoamérica a lo largo de tres períodos consecutivos, de 1948 a 1950, para proseguir con Panorama de la Literatura Latinoamericana, en 1952 y, después, Literatura Mexicana, en 1959. La segunda etapa de su desempeño se efectuó entre 1964 y después de 1966, en la Escuela Popular de Bellas Artes —dependencia formadora de artistas—, cuando



impartió las cátedras de Historia del Teatro durante los respectivos años lectivos mencionados. Cátedras a las que renunció para poder atender sus nuevos nombramientos en su nueva *aula mater* de la Facultad de Altos Estudios “Melchor Ocampo” de la propia universidad, período que constituyó la tercera etapa de su desempeño como catedrático en esta casa de estudios. Fue este transcurso y dependencia universitaria donde mejor ejerció su labor docente dedicada a la historia, ya que las cátedras que se le asignaron fueron para atender materias de esta disciplina, tales como Fundamentos de la Historia, Geografía e Historia General de México, Historia de los Países Coloniales y Dependientes, Historia de México III y Seminario de Investigación Histórica. Todo en 1966, su último año de estudio en la misma dependencia; clases que impartió a los alumnos de grados inferiores al suyo y sin abandonar sus clases de la normal.

## **Impresor literato y poeta**

Como se mencionó arriba, el maestro Arreola Cortés tuvo como primer oficio el de impresor, actividad que lo ligó a la literatura y a la poesía para impulsar desde su interior el poeta-escritor que nunca dejó de ser. Desde 1936, durante su breve incursión en la política estatal, formó e imprimió el periódico *Lucha Roja* del Bloque de Jóvenes Socialistas de Michoacán, en donde colaboró con algunos cuentos cortos (Sánchez, 2017). Para 1940, publicó sus primeras poesías, *Apuntes de un aprendiz*, además de un ensayo de crítica literaria sobre José Rubén Romero y Miguel N. Lira en las revistas *El Centavo* e *Hispánica Moderna*, y en los suplementos de los periódicos nacionales *Novedades* y *El Universal*. Escribió también prosa didáctica sobre héroes nacionales, como en *La poesía en Michoacán* y *Antologías de cuentistas michoacanos*, así como literatura costumbrista en su libro *Sonidos de las islas. Recuerdos de infancia*, donde narra sus memorias de infancia en Pátzcuaro.

A la conclusión de sus estudios en la escuela normal, siguió cultivando sus dotes literarios y consiguió que le publicaran algunas de sus obras de poesías: *Apuntes de un aprendiz*, *Ofrenda lírica al poeta César L. Bonequi* y *Por la tierra y el alba*, pero su labor se extendió también a la edición y fungió como coeditor de la revista *Pliego. Mensaje juvenil*, la cual le permitió relacionarse estrechamente con los poetas locales, con los que cultivó entrañables amistades (Guzmán, 2002). Sus actividades docentes las acompañó por largo tiempo con su desempeño editorial, pues, entre 1949 y 1959, dirigió publicaciones periódicas como *Cuadernos de Literatura Michoacana* y *Cantera*, donde se divulgaron las obras de diversos escritores michoacanos. Tanto amaba su oficio de impresor, que fundó imprenta y editorial propios, llamados “Mar” y “Torito”, respectivamente. Y hasta las últimas etapas de su vida colaboró como escritor para varias publicaciones periódicas, como *La Voz de Michoacán*, en su suplemento cultural “Acento”, de este periódico local de mayor circulación estatal de su época.

## **Catedrático y funcionario**

Desde muy joven se desempeñó como docente del nivel superior, ya que fue maestro en la escuela normal para maestros y en la Universidad Michoacana, pero también incursionó en la burocracia, pues en 1942, con solo 25 años, fungió como secretario de Educación Extraescolar y Estética del Gobierno de Michoacán, y años después ejerció como subdirector general técnico de internados de primaria, enseñanza y educación indígena a nivel nacional, y como supervisor general de educación normal en el distrito federal, cargo que ocupó hasta 1983, cuando ya contaba con 66 años. Fue subdirector de la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia por más de veinte años y director suplente en varias ocasiones.

Pero su culminación en este renglón fue su designación como rector interino de la Universidad Michoacana, después de una

importante participación en la Junta de Gobierno, que tenía entre sus funciones la elección del rector nicolaita. Su designación se efectuó el 9 de diciembre de 1985, cuando, ante la renuncia del rector Dr. Cuauhtémoc Olmedo (1983-1985), se le nombró en el cargo, pero, desafortunadamente, su gestión solo cubrió el corto plazo de nueve meses, porque, en septiembre de 1986, tuvo que renunciar como resultado de la penosa injerencia del Gobierno del ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano en los asuntos universitarios, quien violó la autonomía de la institución al tratar de infiltrar en ella a un grupo de sus incondicionales para que lo apoyaran en sus aspiraciones a la presidencia de la República, ante una desfavorecida posición en su partido político (PRI). Fue tan trágico este episodio, que culminó con un “accidente” automovilístico fatal, que casi le cuesta la vida a Arreola en el mes de octubre (Arreola, 2002: 85-104), cuando este iniciaba un “año sabático” que se le concedió tras su renuncia. Como resultado de las lesiones que le dejó el infortunio, tuvo que retirarse de su función académica por casi tres años, tras los cuales regresó a su lugar de adscripción, el Centro de la Cultura Nicolaita, para seguir produciendo todavía algunas obras más. Falleció en octubre de 2000, en la ciudad de Morelia, a la edad de casi 83 años.

Al concluir este texto es interesante resaltar que, además de haber recibido varios premios como reconocimiento a su aportación a la vida cultural michoacana y mexicana, le tocó a Arreola —coincidentalmente— vivir épocas decisivas en las tres instituciones académicas donde transcurrió su vida: en la normal de Morelia, cuando sus alumnos y profesores emprendieron la federalización de ese plantel a través de varias acciones combativas, como una marcha a pie en los años cuarenta a la Secretaría de Educación Pública de la ciudad de México (más de trescientos kilómetros) para lograr este propósito, ya que la Universidad Michoacana de la que dependía la normal en esa época no podía proporcionarle el subsidio necesario para su buen funcionamiento. Un segundo lapso fue en la Universidad Michoacana, cuando, en 1966, al culminar su licenciatura, se dio el cierre de su Facultad de Altos Estudios “Melchor Ocampo”, al ser

acusada por las autoridades estatales de que funcionaba como un centro subversivo y socialista; en especial, por desempeñarse en ella muchos profesores extranjeros, algunos sudamericanos. Y un tercer momento fueron los sucesos de la UNAM durante el gran movimiento estudiantil de 1968. De ellos, Arreola fue testigo, y se afirma que dejó testimonios sobre los mismos, los cuales sería interesante conocer y profundizar.

## Bibliografía

Arreola, R. (2002). “La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” en David Piñera Ramírez (coord.) *La educación superior en el proceso histórico en México* (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) Tomo IV.

Ávalos Placencia, T. (2006). *El Proyecto Tarasco: alfabetización indígena y política del lenguaje en la Meseta P'urhépecha, 1939-1960*, Tesis de Licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.

Diccionario de Historia de la Educación en México (s. f.). “Arreola Cortés, Raúl” en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. En <[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_a/arreola\\_cortes.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_a/arreola_cortes.htm)>.

García Mora, C. (2011). “Proyectos educativos, culturales y de desarrollo socioeconómico llevados a cabo por el gobierno mexicano en el país purépecha del estado de Michoacán (México)”. En <<https://carlosgarciamoraetnologo.wordpress.com/article/proyectos-tarascos-1dzkd4r4rdt65-11>>.

González Molinero, L. (2006). *Catálogo Documental del Fondo Correspondencia y Circulares Dr. Raúl Arreola Cortés. 1933-1950*. (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

Guzmán Ávila, J. N. (2002). “Raúl Arreola Cortés: Escritor e historiador de raigambre liberal” en *Crecer sobre las raíces. Historiadores de Michoacán en el siglo XX* (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

Guzmán Ávila, J. N. (2017). “Raúl Arreola Cortés. 1985-1986” en Sánchez Díaz G. (coord.) *La Universidad Michoacana y sus rectores. 1917-2017* (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Cámara de Diputados XLIII Legislatura).

Kemper, R. (2011). “Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los Proyectos Tarascos” en *Relaciones* (Zamora) Vol. 32, N° 128. En <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-39292011000400008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292011000400008)>.

Sánchez Amaro, L. (2017). “Elí Eduardo de Gortari de Gortari 1961-1963” en Sánchez Díaz G. (coord.) *La Universidad Michoacana y sus Rectores 1917 2017* (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Cámara de Diputados XLIII Legislatura).

Sánchez Rebolledo, A. (1988). *Diccionario de escritores mexicanos. Siglo XX* (México DF: Centro de Estudios Literarios de la Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México). En <<http://www.elem.mx/autor/datos/124941>>.

Tovar Herrera, J. M. (2018). *Los límites de la autonomía universitaria. La rectoría de Raúl Arreola Cortés, 1985-1986* (Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

# Alberto Maritano, un maestro santafesino

Reflexiones alrededor de la escuela rural  
(Argentina, 1940-1950)

*Mara Petitti y Laura Graciela Rodríguez*

## Introducción

A principios del año 1948 se publicó en la revista *Cursos y Conferencias*, perteneciente a la filial del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) de Rosario, un conjunto de artículos compilados por la maestra rosarina Olga Cossettini sobre las escuelas rurales en distintas partes del país. Dicha compilación fue producto de un encuentro que había organizado Cossettini en 1947 con docentes que ella había contactado. En este trabajo nos proponemos reconstruir parte de la biografía de uno de los participantes, Alberto Maritano, y analizar tres de sus obras: la novela sobre un “niño campesino”, *Pablito* (1940), de la cual la poetisa Juana de Ibarbourou dijo que era “el libro de los niños de América”; el artículo “La escuela rural santafesina” (1948), y *La caja de colores* (1953), un grupo de obras de teatro infantil<sup>1</sup>. Siendo un maestro muy reconocido en su comunidad, existe hoy en San Genaro una calle con su nombre.

---

<sup>1</sup> En este artículo nos referiremos a la obra de Maritano hasta la publicación de *La caja de colores* en 1953, pero es preciso aclarar que nuestro biografiado falleció en 1977 y escribió otras novelas y artículos después de ese año, que no se mencionan aquí. Un análisis de la compilación de 1948 está en Rodríguez y Petitti (2020).

## Breves apuntes sobre su biografía

Maritano nació en Buenos Aires en 1902, de pequeño se trasladó con sus padres a vivir a la provincia de Santa Fe y se definía como “hijo de campesinos del maíz”. Había aprendido a leer y escribir, sin embargo, no pudo estudiar en la escuela normal, por lo que se convirtió en un maestro sin título, pero con una gran vocación. En 1926 fundó, con el apoyo de sus vecinos, la Escuela Popular Sarmiento en San Genaro, donde se destacó el Teatro de Niños que él mismo había creado (Maritano, 1948). En 1940 impulsó la creación, dentro de la escuela, de la Biblioteca Pablo Pizzurno, donde su esposa era una de las vocales de la comisión directiva. Escritor prolífico, además de las obras ya mencionadas, entre 1930 y 1932, publicó en la revista *Nervios. Ciencias. Artes. Letra*, vinculada al anarquismo argentino; en 1931 fundó la publicación pedagógica *Nuestra Revista*; escribió para *Hombre de América fuerte y libre* (1936), una revista antifascista, y en *Hombre de América* (1940) trazó una semblanza de la escuela rural. Entre sus libros se encontraban *Alma y cerebro* (1923), en el que ya se distinguían sus preocupaciones de carácter social; *Los amos* (1935), donde abordaba la problemática de la lucha agraria; *Recuerdos de la escuela* (1937), sobre su tarea como maestro; *Pablo Pizzurno y su ideal pedagógico* (1945), y *La señorita Julia* (1952) (Maritano, 1953). Maritano también se desempeñó como gremialista: en la Mesa Directiva del XV Congreso de la Federación Provincial del Magisterio de Santa Fe de 1945, ocupó el cargo de vicepresidente. De ese congreso, fue elegido suplente ante la Junta de Gobierno de la Unión Argentina del Magisterio (Martínez Trucco, 2004). Al momento de escribir las obras que pasaremos a comentar, Maritano seguía siendo el director de la Escuela de San Genaro.

## Una novela: *Pablito*

La novela *Pablito*, publicada en 1940, presentaba de manera ficcional las preocupaciones que tenía Maritano sobre la escuela rural. Allí,

siguiendo los ciclos estacionales y la producción de maíz, relataba distintos aspectos de la cotidianidad de un niño campesino, quien se vinculaba con diferentes actores del mundo rural, pero también de la ciudad. Un personaje central lo constituía Barba, un trabajador estacionario, de orígenes italianos, que introducía a Pablito en el amor a la lectura, fomentaba su curiosidad y afirmaba sus valores morales. Barba le advertía a Pablito que debía basar su razonamiento en criterios científicos y no creer en supersticiones: “Nunca suceden cosas que no sean naturales. Las creencias absurdas son un mal que debemos combatir [...]. Los adivinos suelen hacerse ricos explotando las creencias de los incautos” (Maritano, 1940: 121-122). Por el contrario, narrándole historias, se proponía aficionarlo a la lectura. El que leía, aclaraba, podía salir afuera del mundo que lo rodeaba para visitar extraños países, conocer costumbres diferentes, hombres de otra raza, animales y plantas de mil especies distintas.

Maritano planteaba el contraste entre la gente del campo y la ciudad, comparando a la madre de Pablito, de “dulce fisonomía y modales apacibles”, con su hermana de Buenos Aires, quien poseía “un aire altivo y desdenoso”, y a través de un diálogo entre Pablito y su primo. Su mirada romántica de la vida sencilla en el campo no dejaba de advertir las deficiencias de las escuelas rurales y la diferencia con las escuelas urbanas, así como la temprana incorporación al trabajo por parte de los niños que vivían en el campo; aunque, en el caso de Pablito, hijo de un pequeño propietario, este combinaba las labores agrarias con situaciones de juego y aprendizaje. Algún día, afirmaba, “se repartirá mejor el trabajo y los obreros tendrán buena comida, descanso necesario, casa donde habitar y lecho donde dormir” (Maritano, 1940: 194). Asimismo, daba cuenta de que el acceso a la lectura en el campo era más difícil para las mujeres. Mientras su hermana se encargaba de las tareas domésticas, Pablito escuchaba las narraciones de Barba y su padre, y luego asistía a la escuela. Por otra parte, su madre no sabía leer, lo cual contrastaba con la figura de su tía de Buenos Aires, a quien le gustaban las novelas policiales.



Maritano describía la escuela campesina instalada en una “habitación cuadrilonga”, con una puerta, una ventana, piso de ladrillos, paredes ennegrecidas por el tiempo y sin material de enseñanza. Allí los niños solo aprendían a leer y escribir, y, alguna que otra vez, el maestro relataba un viejo episodio ocurrido de su patria o, si era bastante instruido, brindaba algunas nociones geográficas. Aunque dejaba entrever que los contenidos debían ser similares a los de las escuelas urbanas, al referir a la figura del maestro, sostenía que debía adecuarse a las condiciones de vida y aceptar la alternancia con el trabajo rural, incluso colaborando cuando ello era necesario. Además de manejar la máquina segadora, se encargaba de escribir las cartas y revisar las cuentas de los campesinos, por quienes era respetado. Lo describía como un hombre elegante y honrado, que hasta solía hablar de teatro, libros, pintura y escultura, porque leía mucho. Sin embargo, el maestro también se enojaba: “A Pedrito lo puso de rodillas porque no sabía la lección” (Maritano, 1940: 76). Al final, luego de sus conversaciones con Barba, Pablito, quien en un principio se mostraba desinteresado por la ciudad, comenzó a soñar que viajaba a Buenos Aires en tren e imaginó: “Veré ciudades, pueblos, ríos, montañas. Aprenderé. Seré un hombre instruido y serio, que podrá enseñar mucho a los grandes y pequeños” (Maritano, 1940: 115). En suma, si al principio el autor parecía definir el campo y la ciudad como mundos opuestos, concluía que ambos tenían mucho que aprender uno del otro.

### **Sus reflexiones alrededor de la escuela rural santafesina (1948)**

En el artículo publicado en *Cursos y Conferencias*, Maritano había madurado varias de estas ideas planteadas unos años antes en *Pablito*. Argumentaba más claramente que el problema con la escuela de campo era que se enseñaba hasta tercero o cuarto grado, a diferencia de la escuela urbana, y que esto hacía que el joven campesino no pudiese competir con ninguno de la ciudad y se sintiese acomplejado

y tímido, por lo que era imprescindible que la escuela de campo sumara hasta el sexto grado. Pasaba luego a describir cómo vivían los niños campesinos que él conocía. A excepción de los hijos de los colonos propietarios, afirmaba Maritano (1948: 316), la gran mayoría vivía en condiciones miserables y trabajaba “de una manera brutal”. A los seis años, decía, veía a ese niño montado en un viejo caballo cuidando animales, sacando agua o realizando otras tareas como ocuparse de los cerdos y andar de la mañana a la noche como un vagabundo. Iban a la escuela accidentados, con las “manecitas lastimadas, cortajeadas muchas veces”, con “rostros curtidos por el frío” y con las “piernas combadas” por el caballo (Maritano, 1948: 316). Maritano (1948: 320) agregaba que, en la escuela, los alumnos leían los libros de texto y se preguntaban: “¿Por qué no somos nosotros esos campesinos sonrientes y pulcros que aparecen en este libro?”. En suma, la escuela rural, así como estaba, no ayudaba a la población campesina a romper el círculo estrecho en que se desenvolvía.

De acuerdo con su visión, la única solución para mejorar la educación rural era obligar al Estado a encarar de manera definitiva una reforma agraria: entregar la tierra a los hombres que la trabajaban, facilitándoles los medios para lograr una vida mejor, y hacer cumplir las leyes para impedir “que la infancia deje los pulmones y la alegría en los rudos trabajos de campo” o que emigre a las ciudades (Maritano, 1948: 317). Una vez solucionado este problema, lo que se necesitaba, aseguraba, era apartar al niño del trabajo para que “pueda asistir sin fatiga a la escuela y dedique sus energías al juego y al estudio”, hacerlo feliz, “permitirle vivir su infancia y hacer que ame la lectura, fuente no solo de conocimientos sino también de crecimiento espiritual” (Maritano, 1948: 316). Maritano (1948: 320), en línea con los otros autores, se refería a los maestros y criticaba la formación en la escuela normal, que no los preparaba para orientar a la niñez campesina. Se enfocaba luego en la maestra mujer, a quien consideraba una “verdadera heroína”, ya que el campo era “un mundo extraño para ella”, de incompreensión y desidia, donde pocas veces cosechaba la “flor de la gratitud”.

A un mayor bienestar, correspondía una escuela mejor: “Mientras los campesinos sean pobres, mientras vivan humillados y temerosos de pasar hambre algún día ¿qué podemos esperar de la escuela?” (Maritano, 1948: 321). Por otro lado, el autor consideraba que los padres no debían aspirar a tener un “maestro agricultor”, pues era absurdo “partir de la premisa de que todos los chicos han de ser, forzosamente, agricultores” (Maritano, 1948: 322). De todos modos, al maestro campesino le concernía tener un conocimiento cabal de la idiosincrasia del trabajador de la tierra, identificar sus hábitos y su psicología, e intentar ayudarlo de manera general; pero la función primordial de la escuela primaria no era hacer campesinos ni artesanos, sino despertar en el niño todas las facultades creadoras y hacer que, con base en su personalidad, fuese lo que debía ser. El maestro no tenía que saber solamente de las cuestiones agrícolas, sino también llevar a cabo una obra cultural, cultivando la buena música, la lectura y el arte en general.

### **El teatro infantil en la “escuela campesina” (1953)**

Para Maritano, la “escuela campesina” debía tener una “sala de espectáculos” donde desarrollar el teatro infantil. Según su experiencia en la Escuela de San Genaro desde hacía veintisiete años, el teatro daba “resultados verdaderamente sorprendentes” en relación con el desarrollo del lenguaje y la imaginación. Contaba que, recientemente, una muchacha, hija de campesinos que había sido su alumna, Elda Rossi, acababa de publicar un libro de versos que había sido muy bien recibido por la crítica<sup>2</sup>. Parte de sus obras para teatro

---

<sup>2</sup> Es probable que se trate de la poeta Elda Virginia Rossi, nacida en Centeno en 1928. En 1947, año al que se refería Maritano, publicó su poemario *Por la orilla de la gleba*. Además, su propia hija, Alma Maritano, nacida en San Genaro, se convirtió en una reconocida escritora santafesina (D’Anna, 2018). También Jorge Raúl Muñoz, nacido en Rosario en 1940, radicó en San Genaro en 1955 y, alentado por Alberto Maritano, publicó su primer libro en 1962: *Cantos agrestes*.

infantil fueron publicadas en 1953 en el libro *La caja de colores*, que contenía cinco “obras graciosas”, cinco “obras serias” y un “drama”, que Maritano había escrito para los niños y niñas de su escuela. Las obras —explicaba— no se sostenían en la belleza de los decorados ni en la suntuosidad de los trajes, sino que estaban destinadas al niño común. En la escuela, todos los niños formaban parte de la obra de una u otra manera, sin hacer distinciones irritantes y aprovechando sus talentos naturales. Todas las obras transcurrían en un pueblo rural donde las figuras de la maestra y la madre eran centrales. El autor concebía al teatro infantil como una estrategia pedagógica que le permitía no solo desarrollar el lenguaje, la escritura y la imaginación de los niños y niñas, sino también la transmisión de valores morales de distinto tipo. En ellas, se planteaba la cuestión de la amistad sincera, la responsabilidad de dedicarse al estudio, la consideración hacia el otro, el respeto por los animales, el recuerdo de los héroes de la patria y la necesidad de honrarlos estudiando. Tres de ellas hablaban de la realidad de los niños huérfanos que tenían que trabajar en la calle; de un niño pobre que estaba muy enfermo, pero debía trabajar igual y terminó muriendo en su casa frente al director de escuela y las maestras que habían ido a visitarlo, y una tercera que planteaba la diferencia entre el saber médico y el de las curanderas, figuras muy presentes en la cultura rural, que en el texto eran tratadas negativamente, como “verdaderas estafadoras” que abusaban “de la ingenuidad de las gentes”.

\*\*\*

En resumen, hemos mostrado aquí que Alberto Maritano fue un maestro autodidacta, que participó de organizaciones gremiales del magisterio, tuvo una reconocida presencia en el mundo literario santafesino y capitalino de izquierdas, escribiendo principalmente sobre la educación rural. Para este autor, se necesitaba sacar de la pobreza a la familia rural y evitar el trabajo infantil implementando una urgente y profunda reforma agraria. Respecto a la escuela rural, estaba lejos de creer que debía formar a la niña o el niño

exclusivamente para que se transformase en agricultor. A dicha escuela le correspondía ofrecer las mismas oportunidades que la escuela urbana para que la niña o el niño pudiese elegir libremente dónde desarrollarse. Para ello, sus docentes tenían que incentivar su inteligencia en un sentido amplio, tanto a través de la ciencia como de las letras y cultivando las artes. En esta área realizó un innovador aporte pedagógico al escribir y reflexionar sobre la importancia del teatro infantil en la escuela rural.

## Bibliografía

Cossettini, O. (1948). “Prefacio” en *Cursos y conferencias* (Rosario) Vol. XXXII, N° 191-192.

D’Anna, E. (2018). *La literatura de Santa Fe. Un análisis histórico* (Rosario: Espacio Santafesino).

Maritano, A. (1940). *Pablito. La novela de un niño campesino* (Rosario: Ruiz).

Maritano, A. (1953). *La caja de colores. Teatro infantil* (San Genaro: Armando).

Maritano, A. (1948). “La escuela rural santafesina” en *Cursos y Conferencias* (Rosario) Vol. XXXII, N° 191-192.

Martínez Trucco, A. (2004). *Acción gremial del magisterio de Santa Fe: su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo* (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral).

Rodríguez, L. G. y Petitti, M. (2020). “Las voces de los maestros rurales: niñez, familia y escuela en los inicios del peronismo (1948)” Ponencia presentada en las XI Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea. 26-28 de agosto, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

## Pedro S. Monge Córdova: maestro, escritor, recopilador Jauja a mediados del siglo XX (Perú)

*Carlos H. Hurtado Ames*

El profesor y escritor Pedro Monge Córdova es una figura fundamental, tanto en las letras como en la pedagogía de la sierra central peruana, principalmente de la ciudad de Jauja. A la par que describía —en crónicas imbuidas de mucha perspicacia— la realidad social de su región, fue recopilador de la literatura oral de ella, ejerciendo, además, la docencia en un colegio de su localidad por más de cuarenta y seis años.

El autor que aquí nos concita nació en Jauja en 1904. Realizó sus estudios primarios y secundarios en su ciudad natal, y los superiores, en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ejerció la docencia media en el Colegio San José de Jauja hasta casi el desenlace de su vida. Falleció en Lima, tras una cruel dolencia, el 27 de octubre de 1979 (Rivera, 1981; cf. Mallaopoma y Salinas, 1997). En el presente ensayo haremos una exploración de su biografía en tanto profesor de educación media, y de su producción intelectual a partir de los textos y materiales que dejó en vida, y de los que se publicaron y editaron luego de su fallecimiento, así como de los materiales inéditos que logramos localizar. Esquemáticamente, tres son los ámbitos en los que se puede categorizar su trayectoria.

El primero es como docente de formación media; el segundo, como escritor, y el último, como recopilador de literatura oral.

La labor de educador es la que más debió marcar su vida y es en torno a ella que se articula lo que intelectualmente produjo y su existencia misma. Monge ingresó a la docencia media en 1932 y, desde 1933, enseñó Castellano y Literatura por más de cuatro décadas en el Colegio San José (Mallaopoma y Salinas, 1997: 15), un área del que tenía gran conocimiento y que fue una de sus grandes pasiones. Varios testimonios orales que existen en la ciudad dan cuenta de esta faceta y de cómo dejaría una huella en sus alumnos. De esta manera, se menciona que fue con este profesor que se leyó a los grandes clásicos de la literatura, principalmente el *Quijote*, que era uno de sus materiales preferidos, además de otros autores del Siglo de Oro español (Loayza y Kato, 2001). Vale decir: incentivaría la importancia de la lectura en muchos de ellos.

Cabe destacar que el colegio donde trabajaba era solo de varones y uno de los más importantes de la ciudad en aquellos momentos<sup>1</sup>, también uno de los que tenía mayor prestigio en la región central, y en el que convergían alumnos tanto de la ciudad como de los distritos circundantes. Así, se veía ahí una confluencia de una realidad urbana y rural. Se debe ponderar, además, el hecho de que la docencia media, en estos tiempos, era una de las profesiones más respetadas, principalmente en las provincias del Perú. De este modo, los profesores eran personas que gozaban de prestigio y, en ciertos casos, asumían la tarea de recopilar y difundir la cultura y la historia local.

Monge fue parte de esa ola de “provincianos” que se formaron en Lima y regresaron a su terruño, sirviendo como una especie de bisagra o puente entre las ideas imperantes en la capital y su propio espacio local en el que desempeñó sus actividades. De esta parte de su existencia —la de su vida como estudiante universitario— no se ha podido obtener mayores detalles, aunque es previsible que fuera una de las más importantes para su evolución intelectual, ya que se permearía de

---

<sup>1</sup> Había también dos colegios de mujeres en la ciudad: El Carmen y San Vicente.

las diversas ideas que se debatían en una institución como San Marcos de los años veinte y treinta —momento en el que, deducimos, realizó sus estudios en dicha universidad—, así como de las diversas maneras de producir cultura.

Monge tuvo una producción intelectual amplia, aparte de la recolección de literatura oral, y toda ella se trata de artículos de diversa índole. En vida no llegó a difundir sus trabajos mediante la forma de libro; estos verían la luz después de su fallecimiento, con el nombre de *Estampas de Jauja* (1981) y *Cuentos populares de Jauja* (1986 y 1993). Durante mucho tiempo, solo fue conocido por su faceta de recopilador de literatura oral, sobre todo, a partir de la divulgación de algunos cuentos que compiló en *Folklore Americano* José María Arguedas (1953: 101-293). Tras la publicación de *Estampas*, aunque en una fecha tardía con relación a cuando fueron escritos, se hizo más conocida su pluma de escritor. Sin embargo, la trascendencia de Monge, como escritor y recopilador de la literatura oral, rebasa estos dos volúmenes. Además de algunos otros artículos dispersos en diferentes revistas, al parecer, al momento de su muerte, dejó cierto material inédito y sobre el cual se especula en algunos medios locales de Jauja, como la existencia de un supuesto trabajo titulado *Jauja a través del lenguaje de sus escritores* (Mallaopoma y Salinas, 1997: 20).

En vida, el profesor tenía reconocimiento y prestigio en el ámbito local. Era usual orador en diversas circunstancias conmemorativas de la ciudad. Varios de sus escritos se publicaban en revistas de la región. La principal de ellas fue *Xauxa*<sup>2</sup>, que era editada por el colegio donde laboraba y que se publicó entre 1942 y 1957. Monge fue parte del consejo editorial desde su creación. Su historia intelectual está ligada a la edición de esta revista, donde es posible observar cómo fueron cambiando y madurando sus intereses. Es sintomático, en este sentido, que su producción conocida decaiga justamente cuando se discontinúa su edición. Pero, a la vez, es mediante esta revista que

---

<sup>2</sup> También publicaría en: *Jauja, Visión Xauxa, Mantaro y Tradición*.



ejercería una influencia decisiva en algunos de sus alumnos, principalmente en los que tenían vocación literaria.

En este sentido, un ejemplo notable es el caso del escritor Edgardo Rivera Martínez. Su primer cuento, “La Cruz de Piedra” (1950), lo publicó en esta revista, bajo la tutela de Monge, quien lo alentó a escribir siendo alumno suyo. En el preámbulo a aquel trabajo, el profesor escribiría:

Con “La cruz de piedra” inicia su carrera literaria el joven Rivera Martínez. Lector impenitente, ha bajado a todos los representativos de la literatura universal en un afán encomiable de acopiar concepciones estéticas y modelos de estilo para iniciar su propia elaboración literaria.

Temperamentos y méritos como los de Edgardo Rivera Martínez justifican holgadamente que un profesor rompa sus normas de rígida imparcialidad para saludar al discípulo distinguido, con la seguridad de saludar en él a uno de los futuros escritores del Perú (Rivera, 1950).

Ahora bien, tras la revisión cuidadosa de la revista *Xauxa*, vemos que en un comienzo tuvo una particular inclinación por la historia, lo que se deduce de artículos iniciales como son “Aspectos de la civilización Sausa” (1942a) o “Las ciudades cementerio de Jauja” (1942b), de carácter exploratorio, basados en observación empírica y trabajo de campo. Este inicial interés por la investigación histórica fue trocando hacia la observación del paisaje y la vida de los jaujinos, por lo cual escribió varios artículos que en su mayoría han sido recogidos en *Estampas*. Además, también se observa cierto interés por la lengua, por lo que dejó algunos artículos como “El peruanismo de Palma” (1944a) o “Uso y abuso de la etcétera” (1944b).

Luego, comenzó a explorar la cultura literaria local y a describir el paisaje aledaño. Ejemplo de ello es el artículo “Visión literaria de Jauja” (1946), donde hace una revisión de la producción literaria de su provincia y que luego no ha tenido continuadores (cf. Baquerizo, 1998). “Aspectos de nuestra poesía popular” (1947), que está centrado en la vena poética de la lírica popular, y “Aspectos de nuestro paisaje invernal” (1955),

donde se evidencia la perspicacia que tenía para escudriñar la naturaleza, también tienen esta connotación.

Hasta donde sabemos, la mayor parte de su producción la realizó entre las décadas del cuarenta y del cincuenta. Se puede pensar que el declive de los medios escritos de la ciudad —debido al desfase económico de Jauja ante el crecimiento de Huancayo, la capital departamental circundante— que pudieran acoger sus trabajos frenara su pluma. De la etapa de su vida que media entre 1960 y el desenlace final de su existencia en 1979, solo sabemos que produjo una tesis que presentó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Monge, 1984). Es probable que existan algunos trabajos que permanecen inéditos y que esperan ser descubiertos si es que no se han perdido.

Ahora bien, desde la publicación de *Estampas* se hizo evidente que estábamos ante un autor importante. Como ha observado Baquerizo (1998: 68), Monge poseyó un registro descriptivo bastante rico y un notable poder de evocación. Esta es una primera característica que interesa enfatizar; en efecto, en la mayor parte de su obra está presente ese registro descriptivo, a lo que podríamos sumar una interesante visión de la sociedad jaujina y el proceso histórico mismo de la nación peruana. *Estampas* es uno de los libros más importantes de la literatura regional de la sierra central peruana. Prácticamente, solo se difundió en este espacio regional, sobre todo en su ciudad natal, siendo mayoritariamente ignorado en el resto del territorio nacional. El libro se compone en total de quince ensayos, de los cuales siete habían sido publicados antes y los restantes eran inéditos. Como se indica en la edición, en aquella ocasión no se incluyeron algunos de temática y espíritu similar por su expresa voluntad, aunque ignoramos cuáles.

Se caracterizan por recoger diversos aspectos del paisaje de la ciudad y la provincia, y la vida social, propias del tiempo en el que le tocó vivir; Edgardo Rivera (1981), en el prólogo, los llamaba ensayos descriptivos. De esta manera, hay observaciones en torno a las fiestas y los barrios de la ciudad, de un lado, y, de otro, las plantas nativas

de la región y el entorno geográfico en general<sup>3</sup>. Como observa Rivera, en todos ellos, por encima de lo inmediato y de lo anecdótico, subyace un profundo interés por el hombre y, en particular, por el hombre modesto, la mujer del campo, el niño. Interés por sus actividades, sus costumbres, sus alegrías y sus sufrimientos. Y subyace, también, un profundo amor por la tierra luminosa del valle, a todo lo cual se superpone una honda preocupación por la preservación de la identidad regional, así como una percepción cada vez más aguzada de la virtud erosiva del tiempo, y de la fuerza integradora de la vida.

De otro lado, *Cuentos populares* es un libro fundamental en muchos aspectos. Es una recopilación de largo aliento de la literatura oral de Jauja, sobre todo en el ámbito rural. Monge realizó la compilación posiblemente desde la década del cuarenta, junto a sus alumnos del San José. El libro consta de 235 cuentos inherentes a la cultura popular oral de la zona, como son sobre almas, cabezas que vuelan, condenados, suicidas, brujas, curas, opas y tontos, y pishtacos<sup>4</sup>; así como los que se refieren a gatos y otros animales, tapados y tesoros. Se trata, en líneas generales, de un material que nos inserta rápidamente en el universo mental y cultural, sobre todo, de los campesinos de la sierra central peruana.

Al parecer, su interés por la literatura oral se dio a raíz de una resolución de 1945 que disponía a los maestros la recopilación del arte y del folklore a través de los alumnos (Mallaopoma y Salinas, 1997: 15). Parte de estos trabajos se dio a conocer en 1953, en la revista *Folklore Americano*, por José María Arguedas, quien, a su vez, estableció una clasificación de esos relatos (Arguedas, 1953: 125 y ss.). Se observa entonces que Monge estuvo trabajando estos cuentos durante mucho tiempo. A pesar de que se recogieron casi a mediados del siglo XX, estos no fueron publicados hasta 1986 y 1993 por la Municipalidad Provincial

---

<sup>3</sup> Ejemplo de lo primero puede ser “Los barrios” o “La Samaritana”; de lo segundo, “Condorcinja”, “El chagual” y “El huaraguay”.

<sup>4</sup> Personaje mitológico de la tradición andina que degüella a sus víctimas.

de Jauja. Resta decir que hasta ahora no se les ha dado la importancia que poseen.

Arguedas (1953: 127) comprendió inmediatamente la importancia del trabajo de Monge, a quien conoció personalmente en Jauja y visitó en su estudio:

El Profesor Monge trabaja con sus alumnos [...]. Los estudiantes informan directamente a su Profesor o recogen los materiales en sus pueblos de origen, de otros informantes. Monge los escribe ciñéndose estrictamente al desarrollo del relato original. *Expresamos nuestra admiración por este folklorista honestísimo, cuyo gabinete hemos visitado en la ciudad de Jauja*. Tiene aún decenas de trabajos en borrador, y su archivo se incrementa a diario (énfasis añadido).

Su labor como recopilador merece un estudio acucioso que aún no se ha realizado, como ya se anotó —salvo la tesis de Mallaopoma y Salinas (1997)—, ni se ha hecho un trabajo que analice o tome como base este material, como sí ha sucedido con otros recopiladores de literatura oral, por ejemplo, Morote Best (1997). La decisión de acopiar este material, además del marco institucional ya señalado, se debe seguramente a una particular fascinación por lo popular, a la creencia de que el hombre que hurga en el folklore se apodera de la intimidad de un pueblo, descubriendo su modo de ser, exhibiendo lo más típico de él (Monge, 1946). De este modo, se puede proponer que buscaba desentrañar, nuevamente, las particularidades culturales de su región.

Parte de este trabajo se había estado ya publicando en la revista *Xauxa*, donde se hacían visibles para la colectividad de la zona estas actividades del profesor con sus alumnos, quienes fueron los que, en definitiva, recogieron los relatos orales. En este sentido, una primera aproximación al trabajo que venía realizando la dio a conocer en un artículo denominado “Un álbum del cuento folklórico jaujino” (1949). En el mismo, deja clara la intención de publicar los cuentos que había recopilado bajo el título de *Álbum del cuento folklórico jaujino*, el que debería contar —señala— con el concurso de alumnos y

profesores. Agregaba, además, que cada cuento estaría debidamente ilustrado con dibujos de colores o a tinta china, plasmados por dibujantes y pendolistas del San José. Por diversas razones, que ignoramos, este gran proyecto no llegó a salir a la luz mientras estuvo con vida, pero evidencia la función educativa —y al colegio donde laboraba— como el eje de esta actividad.

Al hacerse inequívoco el desenlace de la enfermedad que lo aquejaba, Monge realizó un testamento en el que donaba su casa y su biblioteca a la Municipalidad Provincial de Jauja, previo acuerdo en el que se condicionaba la edición por parte de la comuna jaujina de los cuentos que había recopilado. Realizado ello, se hizo la entrega por parte del albacea de más de 2.850 volúmenes y 1.200 revistas, que era de lo que se constituía esta biblioteca, como figura en los inventarios.

Hoy por hoy en la ciudad de Jauja, en el ámbito de su historia y su cultura en general, la presencia de Monge es muy perceptible. Se le suele evocar en las conversaciones o en diferentes alocuciones de diverso tipo, principalmente de quienes fueron sus pupilos y lo conocieron, y los alumnos de los colegios suelen hacer trabajos en torno a su obra. Incluso un instituto pedagógico local lleva su nombre, al igual que la Biblioteca Municipal de Jauja, lo que indicaría que estaría en camino a convertirse en una especie de héroe cultural, en un pivote identitario fundamental. Sin embargo, la importancia de su obra no ha trascendido la esfera regional. Más bien pareciera que ella es parte de un mundo y una historia distinta o paralela, y que está al margen de la construcción de la discursividad histórica peruana. Lógicamente, hay varios elementos que permiten explicar una situación de esta naturaleza y que están en directa relación con algunos problemas estructurales de la sociedad del país y el tiempo en el que vivió.

## Bibliografía

- Arguedas, J. M. (1953). "Folklore del valle del Mantaro" en *Folklore Americano* (Lima).
- Baquerizo, M. (1998). *La conciencia de la identidad en la formación de la literatura de costumbres en la sierra central del Perú* (Huancayo: Centro José María Arguedas).
- Loayza, H. y Kato, J. (comps.) (2001). *Semblanzas de "Pedro el del Quijote" (Pedro Susanivar Monge Córdova)* (Jauja: Halckon).
- Mallaopoma, J. y Salinas, Z. (1997). *La trascendencia socio-cultural de la obra literaria de Pedro S. Monge Córdova*, Tesis de Licenciatura, Instituto Superior Pedagógico Público Pedro S. Monge, Córdova.
- Monge, P. (1942a). "Aspectos de la civilización Sausa" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 1.
- Monge, P. (1942b). "Las ciudades cementerio de Jauja" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 3.
- Monge, P. (1944a) "El peruanismo de Palma" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 10.
- Monge, P. (1944b) "Uso y abuso de la etcétera" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 24.
- Monge, P. (1946). "Visión literaria de Jauja" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 12.
- Monge, P. (1947). "Aspectos de nuestra poesía popular" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 13.
- Monge, P. (1949). "Un álbum del cuento folklórico jaujino" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 16.
- Monge, P. (1955). "Aspectos de nuestro paisaje invernal" en *Xauxa* (Jauja) Vol. 20-21.
- Monge, P. (1981). *Estampas de Jauja* (Jauja: Lasontay).
- Monge, P. (1984). *El análisis lógico de la oración compuesta* (Jauja: Municipalidad Provincial de Jauja).

Monge, P. (1993). *Cuentos populares de Jauja* (Huancayo: Talleres del Departamento de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional del Centro del Perú) 2.<sup>a</sup> edición.

Morote Best, E. (1997). *Aldeas sumergidas, cultura popular y sociedad en los Andes* (Cusco: Centro Bartolomé de las Casas).

Rivera, E. (1950). “La cruz de piedra” en *Xauxa* (Jauja) Vol. 17.

Rivera, E. (1981). “Prólogo” en P. Monge *Estampas de Jauja* (Lima: Lasontay).

# Rodolfo Low Maus: escapar de la guerra para construir una vida (Colombia, 1957-1962)<sup>1</sup>

*Álvaro Acevedo Tarazona*  
*Gimena Gutiérrez Martínez*

## **Introducción**

La guerra civil española (1936-1939) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) serían situaciones adversas para numerosos habitantes de Alemania, España y Francia, entre otros países europeos, quienes vieron en América una opción para escapar del conflicto bélico. Varios de estos migrantes contaban con estudios superiores y tenían fuertes lazos académicos con instituciones reconocidas a nivel mundial; no obstante, el sonido de los tanques de guerra hizo que se refugiaran en lejanos países como México, Colombia, Argentina, Chile, etc. Algunas de estas naciones, como Colombia, abrieron sus fronteras a estos migrantes, con algunas restricciones. Pese a ello, el resultado fue la llegada de destacados profesores universitarios que

---

<sup>1</sup> Este artículo es resultado parcial del proyecto de investigación titulado “Calidad académica en la educación superior: caso Departamento de Santander” (cód. 2669), desarrollado entre el 21 de septiembre de 2020 y el 21 de septiembre de 2022, y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Colombia.



en sus primeros años debieron laborar en colegios y escuelas de enseñanza básica y secundaria, hasta lograr posicionarse en círculos académicos y llegar a regentar nacientes instituciones de educación superior.

En el caso particular se presenta un esbozo biográfico de Rodolfo Low Maus, un alemán con formación posgraduada en España, llegado a Bucaramanga, una pequeña ciudad ubicada en el departamento de Santander, Colombia. Su periplo vital es interesante porque abandonó su vida académica y profesional en el país ibérico ante la guerra civil española, para probar suerte en tierras americanas. La buena formación académica, su trayectoria laboral en España, y su capacidad investigativa y de enseñanza lo llevarían a convertirse en uno de los primeros extranjeros en impartir clases en una naciente institución de educación superior: la Universidad Industrial de Santander (UIS), claustro del cual llegó a ser uno de los rectores más queridos por la comunidad estudiantil y más respetados a nivel nacional. Por tanto, el capítulo desarrolla su reseña biográfica entre 1912 y 1996, con énfasis en la labor desarrollada como rector de la UIS entre 1957 y 1962.

## **Rodolfo Low Maus: de Alemania a Colombia**

Nacido en Barmen, hoy Wuppertal (Alemania), después de estallar la Primera Guerra Mundial y siendo niño, Rodolfo Low Maus viajó con su familia a España, donde cursó sus estudios escolares en el Colegio Ripoll en Palma de Mallorca. En la misma ciudad terminó su bachillerato en el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza, denominado luego Instituto Raimundo Lulio. Realizó estudios en la Universidad de Barcelona, donde obtuvo su grado en 1935 como químico, con la calificación “Sobresaliente con premio extraordinario”. Al siguiente año recibió su título de doctor en la Universidad de Erlangen (Alemania). En 1937, debido a la guerra civil española, emigró hacia Colombia con su esposa María Murtra. Si bien no hay un motivo preciso

por el cual hayan escogido a Colombia como destino migratorio, lo cierto es que para Rodolfo Low Maus lo prioritario fue conservar la seguridad de su esposa, quien estaba ya embarazada de su primer hijo. Las consideraciones políticas y su neutralidad en este aspecto hicieron que buscara refugio en Colombia, país en el que tenía algunos familiares, uno de los cuales le había dicho a Low Maus que era muy probable obtener una cátedra en la Universidad Nacional de Colombia (Low Maus, 2002: 55).

Una vez radicado en Colombia, Low Maus puso sus conocimientos como químico al servicio de la Compañía Colombiana de Caucho y de Productos de Caucho Villegas. Además, era reconocido como el gestor del programa de Química en la Universidad Nacional de Colombia. Algunos de sus estudiantes estaban vinculados a la empresa privada y lo reconocían tanto en su vida laboral como privada (Acevedo Tarazona, 2002: 20-24). La alta formación investigativa y profesional de Low Maus se puede evidenciar en una anécdota relatada por él mismo en sus *Memorias*, cuando cuenta lo que le sucedió con Guillermo Wickman, rector de la Escuela Nacional de Comercio en Bogotá, el día en que pretendía hacerse con una plaza docente:

Me recibió un día en forma poco cortés y me dijo que me iba a señalar un tema para que me fuera a mi casa a prepararlo y una vez preparado le avisara para que dictara una clase a los alumnos delante de él. Le dije que me podía señalar cualquier tema y yo tendría mucho gusto en dictar la clase a los alumnos sin necesidad de prepararme la clase. Faltaban unos minutos para las nueve de la mañana y me dijo que precisamente se iba a despedir de mí para ir a dar la clase, pero si estaba de acuerdo podía dictarla de una vez. Subimos entonces al segundo piso, que es donde estaba el aula de los alumnos de quinto curso, y me presentó más o menos con las siguientes palabras: “Les presento a otro aspirante a la cátedra que cree que sabe Física porque tiene un bonito título, pero ya verán que tampoco sabe nada”. Y me señaló el tema: el movimiento circular.

Se sentó en la primera fila con los alumnos y me dijo que principiará. Lo hice y hablé con serenidad y precisión. Cuando había hablado

unos diez o quince minutos, se levantó y dijo: “Basta”. A mí se me heló la sangre en las venas, porque creí que me iba a decir que lo había hecho mal, pero se me acercó, me abrazó y dijo: “Gracias, Profesor. Por fin he encontrado a alguien que me puede reemplazar. Gracias”. Me dijo que de una vez podía seguir dando la clase y que el nombramiento me llegaría después (Low Maus, 2002: 59-60).

Por su profesionalismo es que Rodolfo Low Maus llegará a ocupar el cargo más importante de la UIS. Si bien en Bogotá un grupo de egresados de la UIS liderados por Guillermo Camacho Caro le propone aceptar una candidatura para la rectoría de la institución, Low Maus no oculta cierta renuencia a abandonar su cargo en la compañía Seiberling. Es de anotar que el paso de Low Maus como profesor en la educación secundaria fue fugaz; su principal vinculación laboral en la ciudad de Bogotá fue con la empresa Productos de Caucho Villegas, la cual desde 1953 se convirtió en fabricante de llantas Seiberling en Colombia. Low Maus (2002: 72) laboró como químico jefe y “nunca se me habría pasado por la mente cambiar mi posición en la empresa por algo diferente”. No obstante, y ante la presión de algunos egresados de la UIS, al fin entrega su hoja de vida, la cual llega a manos del director de Educación del departamento de Santander, Jorge Sánchez Camacho, quien, desde Bucaramanga y tras varias llamadas telefónicas a Low Maus sin lograr convencerlo, decide insistir a través de un contacto suyo en el Alto Gobierno militar. A los pocos días, Low Maus recibe una llamada del almirante Rubén Piedrahita Arango, uno de los miembros de la Junta de Gobierno, quien le insta a aceptar el nombramiento en la UIS “por razones de patriotismo y agradecimiento con el país que tan bien lo había acogido” (Martínez, 2018: 33). Aunque no se desconocían los méritos académicos y laborales de Low Maus, el Gobierno nacional consideraba que los exiliados, a quienes el país les había favorecido, debían retribuir esta colaboración con algún cargo de índole oficial, más que en la empresa privada.

## **La Universidad Industrial de Santander (UIS): un reto mayor**

En octubre de 1957, junto con sus dos asesores —Ramiro Osorio Osma en la parte administrativa y Antonio Michaeler en planeación—, la UIS da la bienvenida a este ingeniero alemán. Ya en 1958, Low Maus tuvo bajo su responsabilidad una universidad industrial con seis facultades de ingenierías: Mecánica, Química, Eléctrica, Metalúrgica, Petróleos y la innovadora Ingeniería Industrial. La rectoría de Low Maus se caracterizó por privilegiar un enfoque netamente ingenieril hermanado con la ciencia. Él estaba convencido de que las disciplinas en ingenierías eran la base del éxito de la institución, cuyo objetivo principal debía ser la formación de ingenieros para el desarrollo de la industria nacional. Estas características le dieron renombre a la Universidad Industrial de Santander, además de otorgarle una significativa proyección internacional. Pero ahí apenas iniciaba su gestión. Uno de sus mayores avances en materia administrativa fue el concepto de apertura, que incentivaba el ingreso a la universidad de todas las clases sociales y abría sus puertas para el arribo de más jóvenes provenientes de otras regiones del país. Low Maus tenía la certeza de que existían muy pocas ofertas académicas significativas en Santander e incluso en otras regiones, y que esta era la única oportunidad para que muchos jóvenes pudieran acceder a la educación superior.

No obstante, los cuestionamientos por parte de la clase dirigente no se hicieron esperar. La clase dirigente santandereana, a la cual no pertenecía Low Maus, estaba conformada por miembros de los partidos liberal y conservador, esferas políticas tradicionales en el país, quienes no veían de buena manera los cambios instaurados en la UIS, especialmente en lo referente al ingreso de estudiantes de escasos recursos y de regiones diferentes al departamento de Santander. A Low Maus se le acusó de dejar entrar a las comunidades afro, a los costeños y a los jóvenes de la ribera del río Magdalena a cursar estudios superiores en la UIS. Integrantes de la alta sociedad bumanguesa

no vieron con agrado la “costeñización” de la UIS. Una marcada discriminación social, además del concepto cerrado de región, hizo que la inclusión de grupos antes marginados de la universidad se viera como una amenaza. Sin embargo, nada de esto será obstáculo para que el rector Low Maus diera pequeños pasos en la conformación de una comunidad más igualitaria y pluralista, con un carácter democrático y menos de división de clase. Esto quedaría evidenciado en las cifras de estudiantes matriculados: para 1958 se registró la admisión de 675 estudiantes, mientras que para 1960 la cifra ya era de 1.200 jóvenes matriculados. Un buen porcentaje de estos jóvenes provenía de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander, Antioquia, Caldas, Tolima, Magdalena, Bolívar y Atlántico.

Pero la apertura propuesta por Low Maus fue más allá de los estudiantes; también se incorporaron profesores de tendencias democráticas y se vincularon, en calidad de docentes, los primeros egresados. Como ciudadano alemán y con una sólida formación académica adquirida en España, Low Maus entró en contacto con las universidades de Europa y atrajo profesores de algunos países como Checoslovaquia y Rumania, entre otras nacionalidades. Pero, ante el éxodo de profesores extranjeros que le dieron brillo y prestigio a la UIS, y que de inmediato fueron captados por universidades en ciudades como Bogotá o Caracas, se creó la necesidad de convocar a los egresados para entrenarlos y capacitarlos como profesores universitarios. A raíz de esta iniciativa, la generación inicial de graduados retornó a su casa de estudios, y sería apoyada por sus antiguos maestros, también exiliados, como Julio y José Álvarez Cerón, Federico Mamitza, Jacob Seib, Antonio Casciello y Guido Burzzi.

## **El legado: una universidad con aires de internacionalización**

Los prejuicios y temores de una parte de la sociedad bumanguesa ante la rectoría de Rodolfo Low Maus fueron enfrentados por este con el respaldo de un grupo administrativo y la nivelación de un

exigente y comprometido equipo docente, que lo acompañaron en una gestión que aún hoy se sigue recordando (Lobo, 2004: 90). La alta escuela de ingenierías que ya era la UIS se encaminó hacia una transformación definitiva que se consolidará varios años después.

El impulso otorgado por Low Maus a la UIS se verá evidenciado en la construcción de edificios, el incremento en el número de estudiantes, la actualización de los planes de estudios, la introducción de textos americanos para las diferentes asignaturas y la vinculación de docentes extranjeros como los profesores españoles Agustín Mottilla Martín, Lázaro Molera, Manuel Quintana Fábrega y José Pérez Censano (Lobo, 2004: 32-33).

Low Maus proyectó construir en la ciudad universitaria cinco edificios de residencias, de cuatro pisos cada uno, para albergar en ellos a cerca de doscientos estudiantes. El propósito era brindar alojamiento a los jóvenes que llegaban de las provincias santandereanas y del resto del país. De este proyecto, sin embargo, solo se concluirá un edificio. Pero, aún sin el logro completo de la ejecución de las proyecciones académicas y arquitectónicas planteadas “como nunca antes y nunca después, durante la rectoría de Rodolfo Low Maus (1958-1962)”, afirma Libardo Vargas (1996: 80), “se mostró más clara la expectativa de lo que la UIS significaba en sus diversos niveles: la mayor realización santandereana, el símbolo del progreso nacional y la piedra angular para el desarrollo y la tecnificación de Latinoamérica”. Para esta época, el rector tenía autonomía en cuanto a decisiones como la construcción de nuevos edificios, pues el organigrama de la UIS estaba constituido por la Rectoría, Secretaría General, Departamento de Matemáticas y Física, Facultad de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería Mecánica, Facultad de Ingeniería Eléctrica, Facultad de Ingeniería Metalúrgica, Facultad de Petróleos, Facultad de Ingeniería Industrial, División de Investigaciones Científicas, Departamento Psicopedagógico, Departamento de Planeación, Departamento Administrativo, Sindicatura y Capellanía; de los cuales, solo la Rectoría y el Departamento de Planeación tenían injerencia en este tipo de asuntos de infraestructura.

La universidad continuaba creciendo de la mano emprendedora del rector Low Maus, quien, para 1960, estableció un convenio con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), con el ánimo de consolidar el progreso de la universidad a través de un plan de desarrollo total. Aun hoy se considera que ha sido uno de los planes de desarrollo más grandes que ha tenido la UIS en su historia. Este acuerdo será la impronta de Low Maus y el legado más notable que dejará para la UIS. Todo el apoyo económico brindado por la Unesco se tradujo en una sola palabra: industrialización.

En Colombia, desde las primeras décadas del siglo XX se había tratado de avanzar en un proceso de industrialización a partir de la construcción de vías de comunicación y del mejoramiento de la infraestructura, especialmente para la educación pública, pues ello era imprescindible para adecuar a las mayorías a procesos de cambio, de urbanización y de desarrollo económico (Jaramillo, 1998: 52). Para la década del sesenta, si bien algunos egresados de la UIS ya estaban vinculados a empresas, el departamento de Santander seguía rezagado en el campo de la industrialización; esto si se le compara con el desarrollo existente en departamentos industriales como Valle del Cauca y Antioquia. La región santandereana, desde el siglo XIX, fue reconocida por batallas y como epicentro de la guerra de los Mil Días, conflicto bipartidista con que se cerraría la centuria decimonónica y con el que se abriría el siglo XX. Estas confrontaciones dejaron a sus habitantes al margen de una industrialización a mayor escala (Acevedo Tarazona y Espinosa Suárez, 2020: 251). Por industrialización se comprende “el proceso mediante el cual el Estado o el sector privado fomentan el paso de talleres a unidades económicas tecnificadas como fábricas e industrias que motivan el desarrollo económico” (Acevedo Tarazona y Espinosa Suárez, 2020: 252), es decir, comprende la transformación de materias primas, independientemente de la tecnología (Romero, 2016: 17); esta situación era común en la ciudad de Bucaramanga, la cual contaba con algunas fábricas de tecnología sencilla, con poco interés de sacar productos de su región y exportar,

y con predominio de la manufactura (Acevedo Tarazona y Espinosa Suárez, 2020: 253).

Una probable causa del lento avance industrial era “la ausencia de instituciones de educación superior que formaran profesionales para generar desarrollo económico, pues solo desde 1948 la ciudad contó con la Universidad Industrial de Santander, cuyo objetivo era la industrialización de la región” (Acevedo Tarazona y Espinosa Suárez, 2020: 258); mientras que, en regiones como Antioquia, Bogotá y Valle del Cauca, ya se habían formado profesionales desde hacía medio siglo o más. Si bien la UIS había sido fundada en 1948, su primer gran impulso se dará en los años sesenta con el Plan Unesco, el cual permitió el ingreso de recursos económicos a la institución, a través de la entrega de equipos, la dotación de laboratorios y la profesionalización de sus profesores. Este convenio suscrito por Low Maus en 1960 consolidará el progreso, el desarrollo y la industrialización de la UIS; proceso que se implementará hasta 1966. Se trataba de la primera expansión universitaria que vinculaba a sus estudiantes, los profesores, el personal administrativo y la comunidad en general, quienes participaron de un proyecto modernizador local y nacional, desde las entrañas de la universidad.

La renuncia de Low Maus a la rectoría de la UIS, tras la percepción del Gobierno departamental, que le veía como promotor del comunismo, provocó la primera gran revuelta estudiantil. Low Maus era un hombre respetuoso de la libertad de expresión y así lo demostró durante su administración rectoral; situación que fue considerada como un apoyo de su parte a los movimientos estudiantiles. Aunque probablemente nunca tuvo la idea de respaldar este movimiento revolucionario estudiantil, su salida fue considerada por muchos miembros de la universidad como una equivocación, a raíz de esta falsa apreciación de creer que él toleraba estos movimientos de izquierda.

No se consideraba justa la salida del académico extranjero que había traído progreso a la universidad, no solo por la suscripción de importantes convenios y el mejoramiento de las condiciones académicas



de los estudiantes, sino porque Low Maus había conseguido proyectar la institución a nivel nacional y latinoamericano como un centro de saber serio y comprometido con la sociedad. Luego de su salida de la UIS, le ofrecieron a Low Maus la dirección de la Asociación Colombiana de Universidades, él declinó este nombramiento y decidió irse a laborar en la Fundación Ford, en la que permaneció hasta 1975. En este cargo tuvo la oportunidad de viajar a varios países de América Latina para conocer la situación educativa; información que le sirvió de base para ofrecer asesorías y consultorías al respecto. Durante esta labor profundizó acerca del sistema educativo colombiano y sus planteamientos quedaron plasmados en su obra *Compendio del sistema educativo colombiano*, publicada en 1971.

En su vida personal, se debe mencionar que Low Maus estuvo casado con María Murtra, su esposa desde 1936 y de cuya unión nacieron sus hijos, Fernando y Enrique Low Murtra. De María Murtra es preciso decir que su vida estuvo ligada al desarrollo científico en sus estudios realizados en Farmacia. Sus investigaciones se basaron en la síntesis del benzopireno, una sustancia que se usa para inducir el cáncer en animales de laboratorio y que se extrae del alquitrán de hulla. Estas investigaciones la llevaron a estudiar Química en la Universidad de Barcelona, donde conoció a Rodolfo Low Maus. Al parecer, ese contacto temprano con la sustancia en mención le ocasionó el severo cáncer primario de hígado, que segó su vida en 1947. Después de este acontecimiento, Low Maus conoció a Inés Cualla, con quien contrajo matrimonio en 1948 y de cuya unión nacieron Rodolfo, María Luisa, Inés y Mónica Low Cualla.

Los años finales de la vida de Rodolfo Low Maus estuvieron marcados por el dolor. El 30 de abril de 1991 fue asesinado su hijo Enrique Low Murtra, quien se desempeñó como ministro de Justicia entre septiembre de 1987 y julio de 1988. La lucha de Low Murtra contra el narcotráfico en Colombia y su férrea defensa del Tratado de Extradición con Estados Unidos por la comisión del delito del comercio ilegal de drogas fueron los principales motivos de su asesinato. Tiempo después, el 9 de junio de 1992, fallecería su esposa Inés Cualla, tras

batallar contra el cáncer de pulmón. Rodolfo Low Maus vivió sus últimos años con su familia, pero la tristeza ante la pérdida de su hijo y de su esposa —situaciones de las que no se recuperaría— lo llevaron a su fallecimiento el 6 de marzo de 1996 en la ciudad de Miami, Estados Unidos.

## Bibliografía

Acevedo Tarazona, Á. (2002). “La huella de Rodolfo Low Maus en la UIS” en Low Maus, R. (ed.) *Memorias* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander).

Acevedo Tarazona, Á. y Espinosa Suárez, C. (2020). “El lento despegue industrial de Bucaramanga, Colombia (1857-1929)” en *Apuntes del Cenes* (Boyacá) Vol. 39, N° 69.

Jaramillo, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada* (Bogotá: Selene).

Lobo, L. E. (2004). *Mi paso por la UIS, 1951-1965* (Cúcuta: Color).

Low Maus, R. (2002). *Memorias* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander).

Martínez, V. G. (2018). “Los años fundacionales de la UIS” en *Revista Santander* (Santander) N° 13.

Romero, M. (2016). *La industria mexicana y su historia. Siglos XVI-II, XIX y XX* (México DF: Universidad Nacional Autónoma de México).

Vargas Díaz, L. (1996). *Expresiones políticas del movimiento estudiantil Audesa, 1960-1980* (Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander).



## Sobre los autores y autoras

### **Adrián Cammarota**

Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Nacional General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social), magíster y licenciado en Historia (Universidad Nacional Tres de Febrero). Es profesor en Historia (Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González) e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de La Matanza (Departamento de Salud). Su campo de investigación abarca la historia social de la salud, la historia social de la educación, el género, y la historia de las juventudes; dirige proyectos de investigación ligados con estas temáticas. Ha publicado artículos académicos en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros.

Correo electrónico: [adriancammarota2000@gmail.com](mailto:adriancammarota2000@gmail.com)

### **Alberto Martínez Boom**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional en el doctorado interinstitucional en Educación. Es investigador emérito del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, y miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Trabaja asuntos relacionados con políticas educativas, educación comparada, modernización educativa, escuela pública, saber pedagógico, análisis genealógico y arqueológico, historia del maestro y de la educación en Colombia.

Correo electrónico: [almarboom@gmail.com](mailto:almarboom@gmail.com)

### **Alejandro Demarco**

Magíster en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense (Universidad de la República [Udelar]), y licenciado en Ciencias Históricas (Udelar). Es docente del Departamento de Historiología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [Udelar]) y profesor de Historia de la Educación, Historia Contemporánea e Historia de América en Formación Docente. Sus trabajos y líneas de investigación se relacionan con la historia de la educación en el siglo XIX, la historia de la inmigración, la historia de las universidades y la enseñanza de la historia.

Correo electrónico: [telurico21@hotmail.com](mailto:telurico21@hotmail.com)

### **Álvaro Acevedo Tarazona**

Doctor en Historia (Universidad de Huelva), magíster y licenciado en Historia (Universidad Industrial de Santander0 [UIS]). Es especialista en Filosofía (Universidad de Antioquia) y posee un posdoctorado en Ciencias de la Educación (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Además, fue exconsejero del Consejo Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se desempeña como profesor titular de la UIS e investigador *senior* y director del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas. Es autor de libros y artículos sobre historia de la educación, historia regional, historia social y de la cultura.

Correo electrónico: [tarazona20@gmail.com](mailto:tarazona20@gmail.com)

### **Alex Loayza Pérez**

Magíster y licenciado en Historia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM]). Es investigador y docente especializado en temas de historia política, intelectual y de educación en el Perú republicano (siglo XIX y siglo XX). Fue director del Seminario de Historia Rural Andina de la UNMSM (2016). Entre sus publicaciones está la

edición de *La independencia peruana como representación. Historiografía, conmemoración y escultura pública* (Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2016). Actualmente es docente e investigador en la Escuela Académico Profesional de Historia de la UNMSM y dirige la revista *ISHRA* del Instituto Seminario de Historia Rural Andina.

Correo electrónico: aloayzap@unmsm.edu.pe

### **Camila Pérez Navarro**

Doctora y magíster en Ciencias de la Educación; licenciada en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile) y magíster en Ciencias Sociales, con mención en Sociología (Universidad de Chile). Es académica asociada del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Editora en jefe de la revista *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. Es presidenta de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación; así como investigadora responsable y coinvestigadora de diversos proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico relativos a la historia de la educación escolar.

Correo electrónico: cperezn@uahurtado.cl

### **Carlos Escalante Fernández**

Investigador adscrito al Seminario de Historia Contemporánea de El Colegio Mexiquense. Es coordinador del libro *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos. América Latina en el siglo XX*, publicado en 2020 por El Colegio Mexiquense, en el que también escribe capítulos sobre campañas nacionales de alfabetización de México y Guatemala. Es autor de la introducción a la edición facsimilar de la *Cartilla de liberación proletaria*, un texto del cardenismo editado por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa.

Correo electrónico: cescalante@cmq.edu.mx

### **Carlos H. Hurtado Ames**

Doctor y magíster en Historia (El Colegio de México); magíster en Antropología (Pontificia Universidad Católica del Perú) y licenciado en Historia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM]). Es investigador calificado por el Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica del Perú, y profesor investigador por la UNMSM. Ha publicado varios libros y artículos sobre la historia y cultura de la sierra central del Perú.

Correo electrónico: [churtadoa@unmsm.edu.pe](mailto:churtadoa@unmsm.edu.pe)

### **Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez**

Doctora en Educación, área de concentración en Ciencias Sociales (Universidade Estadual de Campinas); magíster en Estudios de Género y Cultura, con mención en Humanidades (Universidad de Chile), y licenciada en Educación en Historia y Geografía (Universidad de Santiago de Chile). Es profesora de Estado en la Universidad de Santiago de Chile, y docente visitante extranjera en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Realizó una estancia de investigación posdoctoral en la Universidade de São Paulo. Se ha dedicado al estudio de la trayectoria intelectual de las mujeres profesoras Juana Gremler y Gabriela Mistral y de la historia de la educación con perspectiva de género, entre otros tópicos.

Correo electrónico: [carola.vasquez@unila.edu.br](mailto:carola.vasquez@unila.edu.br)

### **Danilo Rodrigues Pimenta**

Doctor en Educación, área de concentración en Filosofía e Historia de la Educación (Universidade Estadual de Campinas); magíster en Estética y Filosofía del Arte (Universidade Federal de Ouro Preto); licenciado en Filosofía (Universidade Federal de Goiás), y posgraduado en Filosofía (Universidade de Brasilia). Es investigador de posdoctorado (Programa Nacional de Pós-Doutorado de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), y profesor colaborador en

el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Metodista de Piracicaba y en el magíster profesional en Filosofía (Núcleo Universidad Fermín Toro), así como docente de Filosofía en el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Se ha dedicado al estudio de la estética, la filosofía latinoamericana, la enseñanza de la filosofía, la literatura y la trayectoria de Albert Camus, entre otros temas.

Correo electrónico: danilopimenta@hotmail.com.br

### **Dóris Bittencourt Almeida**

Doctor en Educación (Universidade Federal de Río Grande del Sur [UFRGS]) y licenciado en Historia (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur). Es profesor de Historia de la Educación en la Facultad de Educación y el Programa de Pós-Graduação em Educação de la UFRGS. Sus temas de investigación abarcan las trayectorias docentes, la historia de las instituciones educativas, los archivos personales y el patrimonio de la educación.

Correo electrónico: almeida.doris@gmail.com

### **Eunice N. Rebolledo Fica**

Doctora, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]). Es integrante docente del equipo de la cátedra de Historia de la Educación Argentina de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, y codirectora del proyecto de investigación sobre la formación docente en Córdoba (1870-1930), radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Trabaja en temas vinculados a las articulaciones entre la historia de la educación y el protestantismo en la expansión de la educación primaria, la formación docente y el desarrollo científico (1870-1930).

Correo electrónico: eunice.rebolledo@unc.edu.ar



### **Fabiana Garcia Munhoz**

Doctora y magíster en Educación con investigaciones sobre la historia de las maestras y las relaciones sociales de género en el trabajo docente (Universidad de São Paulo); licenciada en Historia y en Pedagogía. Es profesora efectiva en la Red Municipal de Río Claro. Tiene experiencia docente en educación infantil y primaria, como pedagoga; en historia, en finales de primaria y de secundaria, y en asignaturas del área de fundamentos de la educación en la enseñanza superior.

Correo electrónico: fgmunhoz@gmail.com

### **Fabio Moraga Valle**

Doctor en Historia (El Colegio de México [Colmex]); licenciado y magíster en Historia (Universidad de Chile). Es especialista en historia política e intelectual de América Latina contemporánea, historia de los movimientos estudiantiles e historia de la educación. Ha trabajado en docencia e investigación en la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de Colima y el Colmex. Por más de quince años ha sido profesor e investigador en la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre sus artículos destacados están “Lo mejor de Chile está ahora en México. Ideas políticas y labor pedagógica de Gabriela Mistral en México, 1922-1924” (2014) y “Educación, exilio y diplomacia. Vasconcelos, Mistral, Torres Bodet y la proyección internacional de sus ideas educativas, 1921-1964” (2019). Actualmente prepara un libro sobre la pedagogía y la didáctica de Gabriela Mistral.

Correo electrónico: fabiohis@gmail.com

### **Fernanda Sosa**

Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Educación, y especialista en Políticas Educativas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República) y doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es maestra de Educación Primaria

(Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay [ANEP]) y profesora efectiva de Pedagogía (Consejo de Formación en Educación de la ANEP). Forma parte de la comisión directiva de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación y fue presidenta de esa organización (2018-2022). Investiga sobre género y sexualidades en vínculo con la educación, entre otras temáticas. Ha publicado artículos, capítulos de libros y libros en coautoría.

Correo electrónico: totifernanda@gmail.com

### **Flavia Obino Correa Werle**

Doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur [PUCRS]); magíster en Administración de Sistemas Educativos (PUCRS) y licenciada en Pedagogía (Universidad Federal de Río Grande del Sur); posee un posdoctorado en Educación (Universidade do Minho). Es profesora titular de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, en el Programa de Posgrado en Educación. Sus temas de investigación abarcan la historia de las instituciones escolares, las políticas públicas y las trayectorias docentes.

Correo electrónico: flaviaw2015@gmail.com

### **G. Antonio Espinoza**

Ph. D. en Historia de América Latina (Columbia University) y licenciado en Historia (Pontificia Universidad Católica del Perú); fue becario Fulbright para seguir estudios de posgrado en Estados Unidos. Es catedrático asociado de Historia Latinoamericana en la Universidad de la Mancomunidad de Virginia. Es autor de *Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821-c. 1921* (Nueva York, Palgrave-Macmillan, 2013), así como de numerosos artículos y capítulos de libros sobre historia intelectual y educativa. En 2018, recibió el Premio de Mentoría Robert L. Perry otorgado por la Asociación Nacional de Estudios Étnicos de Estados Unidos.

Correo electrónico: gaespinoza@vcu.edu

### **Gabriela Lamelas**

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]), licenciada en Ciencias de la Educación (UNC) y especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNC). Es profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y dirige un proyecto de investigación en temáticas de historia de la educación. Es coordinadora del área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Se desempeña como secretaria académica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación. Trabaja en temas de historia de la educación de las infancias y la formación docente de la provincia de Córdoba, con énfasis en los vínculos entre el Estado, el clericalismo y las escuelas.

Correo electrónico: gabrielalamelas@unc.edu.ar

### **Gerardo Garay Montaner**

Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y licenciado en Filosofía y Educación; ha presentado tesis de maestría y doctorado en el área de Historia de las Ideas e Historia Intelectual, y obtuvo un posdoctorado en la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Es profesor titular de la Universidad de la República. Se ha especializado en historia de la educación con trabajos como *Anarquistas educadores. La Liga Racionalista de Montevideo: Uruguay, 1911-1916* (Montevideo, Editorial Académica Española, 2019) y *La ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana en la primera mitad del siglo XX* (2021).

Correo electrónico: gerardo.garay@gmail.com

### **Gimena Gutiérrez Martínez**

Egresada de Historia (Universidad Industrial de Santander). Ha realizado estudios en archivística y en argumentación y texto escrito. Es miembro del grupo de investigación Políticas, Sociabilidades y

Representaciones Histórico-Educativas, e investigadora en proyectos historiográficos relacionados con comunicación, educación y movimientos universitarios; proyectos educativos y construcción de memoria nacional; movimientos sociales, política y universidad; hermenéutica de los discursos políticos y culturales, e historia de la universidad en Colombia.

Correo electrónico: gimena53@gmail.com

### **Hélarð André Fuentes Pastor**

Licenciado en Historia (Universidad Nacional de San Agustín) y egresado de la maestría en Educación Superior (Universidad Católica de Santa María). Se desempeña como profesor del Colegio San José de Jesuitas de Arequipa. Es columnista de los diarios *Correo* y *El Pueblo de Arequipa*, así como autor de diferentes libros de carácter histórico, entre los cuales se pueden mencionar los más recientes: *Historia de las fiestas del carnaval en Arequipa* (Cerro Colorado, Texao, 2017), *Los jesuitas y el colegio de Santiago de Arequipa* (Arequipa, Colegio San José Jesuitas, 2018) y *Diccionario histórico-biográfico de escritoras, maestras y artistas en Arequipa* (Arequipa, 2019).

Correo electrónico: helardandrefuentespastor@gmail.com

### **Isabel Quispe Tacuse**

Bachiller en Ciencias Sociales, especialidad de Historia (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Sus intereses de investigación son la historia de la educación, la historia de las mujeres, la historia del género, la historia local/regional y la historia social. Actualmente es miembro de Fuentes Históricas del Perú, un proyecto de humanidades digitales que promueve la visibilización de recursos de interés para el estudio historiográfico peruano.

Correo electrónico: isabel.quispe.tacuse@gmail.com

### **Jauri dos Santos Sá**

Doctor en Arquitectura (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona/Universitat Politècnica de Catalunya) y graduado en Arquitectura (Universidade do Vale do Rio dos Sinos [Unisinos]). Posee un posdoctorado en Educación, por el Programa de Posgrado en Educación (Unisinos). Es profesor del Proyecto de Arquitectura e Historia de la Arquitectura en la Universidade do Vale do Taquari. Sus temas de investigación abarcan la arquitectura escolar, la historia de las instituciones escolares, las trayectorias docentes, los archivos escolares, la arquitectura y el patrimonio escolar.

Correo electrónico: [jauri.sa@univates.br](mailto:jauri.sa@univates.br)

### **José Bustamante Vismara**

Doctor en Historia (El Colegio de México), magíster en Historia (Universidad Torcuato di Tella) y profesor en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata [UNMDP]). Es docente adjunto en el Departamento de Historia de la UNMDP e investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Históricos del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNMDP. Trabaja temas de historia de la educación del siglo XIX en Hispanoamérica y está involucrado en proyectos de puesta en valor de archivos históricos escolares.

Correo electrónico: [jovisma@hotmail.com](mailto:jovisma@hotmail.com)

### **Juan Fonseca**

Magíster en Historia (Pontificia Universidad Católica del Perú). Es profesor de Humanidades en la Universidad del Pacífico. Fue coordinador general del Congreso Nacional de Historia Bicentenario, organizado por el Proyecto Especial Bicentenario del Ministerio de Cultura del Perú. Ha investigado extensamente sobre la historia de las religiones en el Perú, así como sobre otros temas de historia social y cultural. Entre sus publicaciones sobresale *Misioneros y civilizadores*.

*Protestantismo y modernización en el Perú. 1915-1930* (Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002). Asimismo, ha publicado más de veinte artículos en diversas compilaciones y revistas académicas.

Correo electrónico: j.fonsecaa@up.edu.pe

### **Judith del Valle Rodríguez**

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba) y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta [UNSA]). Es profesora adjunta de la cátedra Historia de la Educación Argentina en la UNSA.

Correo electrónico: lic.judithrodriguez@gmail.com

### **Laura Graciela Rodríguez**

Doctora en Antropología Social, magíster en Ciencias Sociales y licenciada en Historia. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesora en la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente investiga sobre la historia de la educación de las mujeres y de las escuelas normales. Como producto directo de sus actividades de investigación, ha publicado más de setenta artículos en revistas nacionales y extranjeras. De sus últimos libros, podemos mencionar *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*, en coautoría con Mara Petitti (Buenos Aires, TeseoPress, 2021); *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*, compilación realizada con Flavia Fiorucci (Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2018), y *Profesionales e intelectuales de Estado. Análisis de perfiles y trayectorias en la salud pública, la educación y las fuerzas armadas*, editado con Germán Soprano (Rosario, Prohistoria, 2018).

### **Luciane Sgarbi Grazziotin**

Doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur), con un período de prácticas en la Universidade Clássica de Lisboa; magíster en Ciencias (Universidade Federal de Pelotas [Ufpel]) y licenciada en Biología (Ufpel). Ha realizado una estancia posdoctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es líder del grupo de investigación Educación en Brasil: memoria, instituciones y cultura escolar (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico [CNPQ]), así como profesora investigadora en los programas de licenciatura y posgrado en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Vale do Rio dos Sinos. Es becaria PQ2 en el CNPQ.

Correo electrónico: lusgarbi@terra.com.br

### **Mara Petitti**

Doctora, licenciada y profesora en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y jefa de trabajos prácticos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Además, enseña en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Es autora de *Más allá de una escuela peronista. Políticas públicas y educación en la provincia de Buenos Aires* (Rosario, Prohistoria, 2017) y coautora con Laura Rodríguez en *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)* (La Plata, TeseoPress, 2021), entre otras publicaciones.

Correo electrónico: marapetitti@gmail.com

### **Marco Antonio Calderón Mólgora**

Doctor en Ciencias Antropológicas (Universidad Autónoma Metropolitana [UAM]), magíster en Sociología Política (Instituto José María Luis Mora) y licenciado en Sociología (UAM). Es profesor investigador del Centro de Estudios Antropológicos en el Colegio de

Michoacán. Lleva más de dos décadas analizando temas de historia sociocultural de educación rural e indígena, cambio cultural y construcción del Estado. Sobre dichos temas ha publicado varios capítulos de libro, artículos de revista y libros. Publicó *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México, 1910-1933* (Zamora, El Colegio de Michoacán, 2018). En la actualidad dirige un amplio proyecto de investigación sobre historia de la educación indígena en México.

Correo electrónico: calderon@colmich.edu.mx

### **María Guadalupe Cedeño Peguero**

Doctora en Historia (Universidad Nacional Autónoma de México). Es profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación incluyen la historia de la educación, los pueblos de indios, las reformas borbónicas a las escuelas de primeras letras y la historia social de la educación. Su última publicación fue el artículo “Reformas fiscales y escuelas de caja de comunidad. Las escuelas de la subdelegación de Chucándiro, de la Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1790-1802” (2022).

Correo electrónico: maria.cedeno@umich.mx

### **María Helena Camara Bastos**

Doctora en Historia y Filosofía de la Educación (Universidad de São Paulo) y licenciada en Historia (Universidad Federal de Río Grande del Sur [UFRGS]). Es profesora titular de Historia de la Educación en la UFRGS y becaria posdoctoral en el Service d'histoire de l'éducation del Institut National de la Recherche Pédagogique, así como profesora visitante en la Universidad de Macerata y en la Universidad de Molise. Asimismo, enseña Historia de la Educación en el curso de Pedagogía y en los programas de posgrado en Educación e Historia de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (PUCRS). Es investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y



Tecnológico. Además, es editora de las revistas *Educação* (PUCRS) e *História da Educação* (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação); así como editora asociada de la *Revista Brasileira de Educação* (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Sus intereses de investigación incluyen la historia de la disciplina, la historia de la educación, la cultura escolar, los impresos escolares, la prensa periódica, y la prensa educativa y pedagógica en los siglos XIX y XX.

Correo electrónico: mhbastos1950@gmail.com

### **María Magdalena Maciel**

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta [UNSA]). Es doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y maestranda en Políticas Públicas en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Es miembro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNSA. Se desempeña como docente en institutos de formación docente; miembro de proyectos de investigación del Consejo de Investigación de la UNSA. Es autora y coautora de artículos académicos en torno a la experiencia educativa de mujeres salteñas. Actualmente trabaja sobre temáticas que cruzan los campos de la historia de las mujeres y la historia de la educación, con atención en las experiencias educativas y de sociabilidad de mujeres de fines del siglo XIX y mediados del siglo XX en Salta.

Correo electrónico: mariamaciel991@yahoo.com.ar

### **María Vera de los Campos**

Licenciada en Educación (Universidad de la República) y maestranda en Investigación e Innovación en Contextos Educativos (Universidad de Cantabria). Sus temas de interés abarcan la historia de la educación de las mujeres y las políticas educativas.

Correo electrónico: mariaveradlc@gmail.com

### **Morelos Torres Aguilar**

Doctor en Historia con mención honorífica (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]); sus estudios de doctorado fueron premiados por la UNAM mediante la medalla Alfonso Caso y el premio Marcos y Celia Maus. Es profesor titular del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad de Guanajuato. Es investigador nacional (Sistema Nacional de Investigadores, nivel II), así como miembro del Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales de la UNAM, y del grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. Tiene artículos publicados en revistas de Brasil, Colombia, Costa Rica, Brasil y México, y capítulos en libros editados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, la Universidad Autónoma de Chiapas, el Fondo de Cultura Económica, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Michoacana y la UNAM. Es autor de cuatro libros publicados, y coeditor de tres.

Correo electrónico: [morelostorres@gmail.com](mailto:morelostorres@gmail.com)

### **Nidia Paredes Valdivia**

Doctoranda en Educación (Universidad Alberto Hurtado-Universidad Diego Portales). Magíster en Investigación en Educación (Universitat Autònoma de Barcelona). Es profesora de Historia y Ciencias Sociales en la Universidad de Valparaíso.

Correo electrónico: [nidiaparedesv@gmail.com](mailto:nidiaparedesv@gmail.com)

### **Pablo A. González Lopardo**

Profesor y Licenciado en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Sus temas de investigación están relacionados con la historia rural rioplatense del siglo XIX, las relaciones entre Gobiernos municipales y provinciales durante la organización del Estado nacional argentino, las potestades y jurisdicciones locales en la campaña

bonaerense, la conformación de elencos locales de Gobierno. Es titular del proyecto de investigación plurianual del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas titulado “Política y fiscalidad en el litoral rioplatense, 1850-1870”.

Correo electrónico: pagonzalezlopardo@gmail.com

### **Pablo Martínez Carmona**

Doctor en Historia (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y ha recibido la medalla Alfonso Caso de la UNAM. Es profesor e investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Sus líneas de investigación son la historia del magisterio, la escolarización y cultura escolar, la historia de la educación primaria y secundaria, el espacio público y los mecanismos y prácticas de ciudadanía. Su artículo más reciente es “Afectos y emociones en la educación preescolar de finales del Porfiriato a las primeras décadas del siglo XX. Una aproximación” (2022).

Correo electrónico: martinezcarmonapablo@ciesas.edu.mx

### **Pablo Toro-Blanco**

Doctor en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile) y magíster en Historia (Universidad de Chile). Es académico del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado, así como vicepresidente de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Es investigador responsable de diversos proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. Entre sus intereses de investigación están la historia social y cultural de la educación en Chile, la historia de la juventud y los movimientos estudiantiles, y la historia de las emociones.

Correo electrónico: ptoro@uahurtado.cl

### **Pamela Reisin**

Doctora en Estudios Sociales de América Latina (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]), licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Correo electrónico: pame.reisin@gmail.com

### **Pía Batista**

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República [Udelar]) y maestranda en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense (Udelar). Es ayudante del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Trabaja temas de investigación vinculados a la historia del trabajo docente.

Correo electrónico: piaburdampilleta@gmail.com

### **Ranulfo Caveró Carrasco**

Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Estadual de Campinas), magíster en Antropología (Pontificia Universidad Católica del Perú) y con un diplomado de segunda especialidad en Políticas Educativas y Desarrollo Regional. Ha publicado varios libros y artículos científicos sobre historia de la educación, antropología y conflicto armado interno. Ha sustentado sus ponencias en varias versiones en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (Brasil, Argentina, México, Colombia y Uruguay). Fue director de la Escuela de Posgrado y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación; actualmente es vicerrector de Investigación de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

Correo electrónico: juan.cavero@unsch.edu.pe

### **Rodrigo Mayorga**

Doctor en Antropología Educacional, magíster en Educación (Teachers College de la Universidad de Columbia), y magíster y licenciado en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile [UC]). Es profesor adjunto en el Instituto de Historia, así como investigador posdoctoral en el Centro de Justicia Educacional, y coordinador pedagógico del Programa de Archivos Escolares de la UC. Es director ejecutivo de la Fundación Momento Constituyente. Entre sus intereses de investigación se encuentran la conciencia histórica, los usos de la historia, la educación ciudadana formal e informal, y la historia de la educación chilena.

Correo electrónico: [lrmayorg@uc.cl](mailto:lrmayorg@uc.cl)

### **Sofía Guantay Estrabis**

Estudiante de grado del profesorado y licenciatura (Universidad Nacional de Salta). Es becaria de investigación por el Consejo Interuniversitario Nacional e integrante de proyectos de investigación del Consejo de Investigación. Es autora y coautora de artículos científicos, y expositora en jornadas académicas. Sus investigaciones abordan la historia social de la educación y la historia de las mujeres, privilegiando su dimensión histórica. En el marco del proyecto CIUNSa 2512, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, se encuentra trabajando en la feminización del normalismo y el magisterio en Salta, a través de la reconstrucción trayectorial de maestras salteñas en Salta hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Correo electrónico: [sofiestrabis@gmail.com](mailto:sofiestrabis@gmail.com)

### **Trinidad Iralde**

Licenciada en Educación (Universidad de la República [Udelar]), maestranda del programa en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense (Udelar), y profesora de Educación Primaria (E. N. S. N.º

1). Es ayudante del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Trabaja temas de investigación vinculados a la historia de la educación en Uruguay en el siglo XX, entre los que se encuentran el magisterio, el género, la cultura escrita y el gremialismo docente.

Correo electrónico: trinidadiralde@gmail.com

### **Víctor Enrique Quinteros**

Doctor en Historia (Universidad Nacional de Córdoba) y profesor en Historia (Universidad Nacional de Salta [UNSA]). Es becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, así como coordinador del Museo Histórico de la Universidad Nacional de Salta “Prof. Eduardo Ashur”. Es docente de la carrera de Profesorado Universitario de Nivel Inicial de la Universidad Católica de Salta, y miembro del equipo editorial de *Revista Andes*, “Antropología e Historia”, de la Facultad de Humanidades de la UNSA.

Correo electrónico: enriquequinteros84@gmail.com

### **Yolanda de Paz Trueba**

Doctora, licenciada y profesora en Historia (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires [Unicen]). Es docente de la carrera de Historia de la Unicen, así como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación en Historia, Mujeres y Archivos. Ha investigado sobre el lugar de las mujeres en la esfera pública a fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Actualmente, sus investigaciones se centran en la intersección entre infancia y mundo del trabajo, así como en la reconfiguración asistencial que tuvo lugar en la provincia de Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX.

Correo electrónico: yolidepaz@gmail.com



# Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)

El lugar de maestros y maestras en la historiografía ha sido usualmente ambiguo. Si la historia social dio a obreros, artesanos y campesinos cierta entidad, en ese mismo horizonte, los educadores no han adquirido visibilidad en el elenco más extenso de los trabajadores. Esta compilación busca contribuir a la construcción de una historia social de maestras y maestros mediante ensayos biográficos sobre sujetos que no necesariamente trascendieron por su actuación política o intelectual y que, sin embargo, tuvieron significativas experiencias en los momentos en que vivieron. El período donde se ubican estas biografías va desde la irrupción de la escuela pública a la crisis de la configuración liberal que acompañó la expansión de la oferta educativa. Rico en diversidad, con narraciones que van desde Colombia hasta Argentina, esta compilación de historias permite conocer más sobre las vidas de educadoras y educadores y con ellas, contribuir en la construcción de una historia social poco estudiada hasta ahora.

