

# Historia de la Educación

## Revista interuniversitaria



# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202443>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 43, 2024

## Índice

### MONOGRAFÍA

LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN LA LITERATURA DE LOS SIGLOS XIX Y XX:

UN ENFOQUE NARRATIVO A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Jordi GARCÍA FARRERO y Raúl NAVARRO ZÁRATE, <i>La representación del docente en la literatura de los siglos XIX y XX: un enfoque narrativo a la historia de la educación. Presentación</i> .....	7-12
Ana María de OLIVEIRA GALVÃO, <i>Potencialidades e desafios no uso de obras literárias na pesquisa em História da Educação: reflexões a partir de uma trajetória de investigação</i> .....	13-36
Justino MAGALHÃES, <i>Grandes Textos e Cânone Escolar. Escolarização de Os Lusíadas</i> .....	37-51
María Esther AGUIRRE LORA y Jesús MÁRQUEZ CARRILLO, <i>Las «clases oscuras»: las niñas y los niños en el imaginario de las élites en México (1843-1844)</i> .....	53-69
Marta Isabel LEÑERO LLACA, <i>Tras sus pasos: la experiencia escolar infantil en la ficción</i> .....	71-89
Raúl NAVARRO ZÁRATE y Antonio LOVATO SAGRADO, <i>El Maestro (1921-1923): tentativas literarias en la propuesta cultural vasconcelista</i> .....	91-109
Ángel PASCUAL MARTÍN y Paolo SCOTTON, <i>Literatura moralista, educación liberal y grandes libros. La contribución del reverendo Frederick William Farrar (1831-1903)</i> .....	111-125
Maria Celi CHAVES VASCONCELOS, <i>Mulheres professoras na literatura de folhetim no Brasil oitocentista: destino de prêmio ou castigo?</i> .....	127-143
Mauro CASTILHO GONÇALVES y Emari ANDRATE, <i>O internato como chave de leitura histórico-educacional: a obra O Ateneu, de Raul Pompeia</i> .....	145-159
Pablo PINEAU, «El espíritu del colegio». <i>El Colegio Nacional de Buenos Aires y la formación de identidades en su estudiantado</i> .....	161-173
Rita de Cassia GALLEGO, Paula PERIN VICENTINI y Vivian BATISTA DA SILVA, <i>Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: Proyecto Club de Lectura y Escritura de la Escuela de Aplicación de la FEUSP</i> .....	175-191
<i>Datos biográficos de los autores</i> .....	193-197



# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202443>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (EDU000000); EDUCATION / History (EDU016000)

Vol. 43, 2024

### Table of contents

#### MONOGRAPH

##### THE REPRESENTATION OF THE TEACHER IN THE LITERATURE OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES: A NARRATIVE APPROACH TO THE HISTORY OF EDUCATION

Jordi GARCÍA FARRERO and Raúl NAVARRO ZÁRATE, <i>The Representation of the Teacher in the Literature of the 19th and 20th Centuries: A Narrative Approach to the History of Education. Presentation</i> .....	7-12
Ana María de OLIVEIRA GALVÃO, <i>Potentialities and Challenges in the Use of Literary Works in the Research on History of Education: Reflections from an Experience</i> .....	13-36
Justino MAGALHÃES, <i>Great Texts and the School Canon. Schooling of Os Lusíadas</i> .....	37-51
María Esther AGUIRRE LORA and Jesús MÁRQUEZ CARRILLO, <i>The «Dark Classes»: Girls and Boys in the Imaginary of the Elites in Mexico (1843-1844)</i> .....	53-69
Marta Isabel LEÑERO LLACA, <i>In his Footsteps: Children's School Experience in Fiction</i> .....	71-89
Raúl NAVARRO ZÁRATE and Antonio LOVATO SAGRADO, <i>El Maestro (1921-1923): Literary Attempts in Vasconcello's Cultural Proposal</i> .....	91-109
Àngel PASCUAL MARTÍN and Paolo SCOTTON, <i>Moralistic Literature, Liberal Education and Great Books. The Contribution of the rev. Frederick William Farrar (1831-1903)</i> .....	111-125
Maria Celi CHAVES VASCONCELOS, <i>Women Teachers in Feuilleton Literature in Nineteenth-Century Brazil: Fate of Reward or Punishment?</i> .....	127-143
Mauro CASTILHO GONÇALVES and Emari ANDRATE, <i>The Boarding School as a Key to Historical-Educational Reading: The Work O Ateneu, by Raul Pompeia</i> .....	145-159
Pablo PINEAU, «El Espíritu del Colegio». <i>The National School of Buenos Aires and the Formation of Identities in its Students</i> .....	161-173
Rita de Cassia GALLEGO, Paula PERIN VICENTINI and Vivian BATISTA DA SILVA, <i>Rethinking Practices, Times and Spaces in School: Reading and Writing Club Project in the FEUSP Application School</i> .....	175-191
<i>About the authors</i> .....	193-197



MONOGRAFÍA

Monograph



# LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN LA LITERATURA DE LOS SIGLOS XIX Y XX: UN ENFOQUE NARRATIVO A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## *The Representation of the Teacher in the Literature of the 19th and 20th Centuries: A Narrative Approach to the History of Education*

Jordi GARCÍA FARRERO  
Universitat de Barcelona  
Correo-e: [jgarcia@ub.edu](mailto:jgarcia@ub.edu)

Raúl NAVARRO ZÁRATE  
Universitat de Barcelona  
Correo-e: [r.navarro@ub.edu](mailto:r.navarro@ub.edu)

Recibido el 1 de octubre de 2023  
Aprobado el 18 de octubre de 2023

ESTE MONOGRÁFICO CENTRA SU INTERÉS en la relación entre la Historia y la ficción con la mirada puesta en la Educación. Representa un *topos*, sin duda alguna, desde que la Historia se convirtió en área de conocimiento y asumió los criterios de objetividad o neutralidad para configurar su método científico. También es cierto que todo ello coincidió en el mismo contexto, es decir, «la novela moderna comenzó a aparecer a partir del año 1750 y la historia profesional data de 1777; hacia el 1780 ya había novelas superventas» (Lukacs, 2011, p. 109). Antes, en tiempos de Heródoto y Tucídides, recordamos que era considerada una disciplina pedagógica y retórica que pretendía mostrar acontecimientos y personajes históricos que podrían ser válidos para la construcción de la sociedad. La Historia no estaba separada, pues, de las bellas artes. Sea como fuere, es evidente que existe mucha literatura que defiende la idea de que «la ficción es “un discurso que ‘informa’ de lo real, pero no pretende representarlo ni acreditarse en él”, mientras que la historia pretende dar una representación adecuada de la realidad que fue y ya no es» (Chartier, 2007, p. 39).

Ahora bien, también es cierto que existen diferentes razones que pueden hacer vacilar esta distinción construida durante los albores de la Modernidad. El profesor Chartier (2007) recuerda, por ejemplo, que el teatro, en los siglos XVI y XVII, y la novela, en el siglo XIX, representan una fuerza en concreto de personajes y hechos históricos que tienen la capacidad de producir, moldear y organizar la experiencia colectiva mental y física a pesar de su distorsión de las realidades históricas narradas y, después, destaca que algunas ficciones se han apropiado de las técnicas propias de la Historia a fin de producir textos que sean verosímiles a pesar de que esto puede socavar la intención de verdad de la Historia. Asimismo, existen otros autores, como es el caso de John Lukacs (2011), que defienden las novelas como una fuente valiosa para un historiador porque proporcionan material histórico real y realizan descripciones de tiempos pretéritos con una evidencia histórica de excelente calidad.

Parece, pues, que es importante establecer una premisa donde quede dibujada una frontera entre ficción e Historia, pero la irrupción de la posmodernidad no deja tan clara su silueta ni la solidez de su envergadura. Por ello, no puede sorprendernos que el profesor y escritor Ivan Jablonka (2016) considere que es importante volver a los fundamentos de la disciplina, pero con un límite claro: «No se trata de matar la historia a golpes de ficción y retórica, sino de volver a temprarla mediante una forma, una construcción narrativa, un trabajo sobre la lengua, en un texto-indagación que se case con su esfuerzo por la verdad» (pp. 17-18). De todo ello puede traducirse que vale la pena que la Historia pueda leer todo tipo de fuentes y relacionarse con diferentes disciplinas científicas, pero sin perder de vista la importancia de constituir verdades históricas. En fin: «“Hacer historia” consiste en cómo leer y dar sentido al pasado y al presente» (Jenkins, 2009, pp. 4-5).

A tenor de lo que decimos, se presenta un monográfico que se inicia con un trabajo de carácter conceptual sobre la relación entre literatura e historia de la educación donde Ana María de Olivera Galvão elabora una reflexión en vistas a las «Potencialidades y desafíos en el uso de obras literarias en la investigación en Historia de la Educación». El texto propone una mirada retrospectiva sobre una investigación realizada hace treinta años sobre la vida cotidiana en las escuelas de Paraíba, Brasil, basada en la obra del escritor José Lins do Rego. La autora revisa las condiciones de producción de la investigación en los años noventa y destaca las nuevas condiciones en el campo de la historia de la educación. Se defiende la obra literaria como una fuente relevante en los estudios históricos sobre la vida cotidiana y la cultura escolar, debido a que ayuda a comprender la realidad de manera más compleja que las fuentes convencionales. Advierte que al introducir la obra literaria resulta necesario, como gesto primigenio de investigación, situar al escritor y su obra en un contexto literario más amplio para evaluar de manera más precisa las relaciones entre ficción y realidad. Además de completar los análisis en el campo de la Historia de la Educación haciendo uso de la historia oral y la combinación de diversas fuentes para permitir una lectura multidimensional de la realidad desde una perspectiva narrativa.

Las siguientes tres investigaciones se enmarcan en la relación entre infancia, literatura y escuela. Justino Magalhães trabaja en torno a «Grandes textos y el canon escolar», centrando su contribución en la escolarización de *Os Lusíadas*. Plantea en su aportación la relación fundamental entre la epopeya como objeto literario-escolar y la puesta en marcha de una formación nacional, patriótica y cívica asociada a los Estados-Nación. La investigación presenta el marco de transición y superación de la Primera Modernidad, contextualizando y resumiendo las principales transformaciones de la Revolución occidental poniendo énfasis en la educación, la literatura y la institucionalización escolar. Su aportación recorre consideraciones histórico-pedagógicas sobre el canon literario y el canon escolar y su relación con epopeyas; así mismo aborda la historia literaria y educativa de *Os Lusíadas*, donde desvela la importancia de esta obra como texto básico de educación escolar, sin embargo, aporta la paradójica observación de que, a pesar de su importancia escolar, la epopeya portuguesa no ha sido objeto de una lectura integral en el plano curricular de la educación básica.

María Esther Aguirre Lora y Jesús Márquez Carrillo parten de la historia del libro, la lectura y la edición para enfocarse en el abordaje de la literatura destinada a la infancia que emergió en la primera mitad del siglo XIX. En «Las “clases oscuras”» abordan una literatura que tiene la finalidad de contribuir a la formación de las infancias en clave de ciudadanía para un nuevo proyecto de sociedad liberal e ilustrada al que aspiraban los círculos burgueses mexicanos. A través de su aportación exponen las representaciones de los niños y las niñas en el imaginario de las élites mexicanas y centrándose en el análisis de dos obras clave: *Los niños pintados por ellos mismos* (México, 1843) y *Las niñas pintadas por ellas mismas* (México, 1844), muestran los imaginarios de época vertidos sobre la infancia dominados por el afán de construir instituciones y comportamientos en la perspectiva del pensamiento liberal y la persistencia de valores y preceptos cristianos: inducción a la vida del trabajo, el esfuerzo, compromiso con la patria, autoridad masculina frente a la mujer y la familia como institución conservadora. Si bien plantean que en el contexto de 1840 era difícil, si no imposible, rebasar ese envoltorio sociocultural, publicaciones como las que abordan dirigidas a los más jóvenes abrieron el horizonte para aproximarse a la literatura y superar los ambientes dominados por catecismos y silabarios.

El tercer trabajo corresponde a Marta Isabel Leñero Llaca que, a través del análisis de once cuentos, amplía el marco de las representaciones sobre cómo se vive, rememora y se moldea la experiencia de hallarse en la escuela. En «Tras pasos: la experiencia escolar infantil en la ficción» su material de trabajo se concreta en una antología titulada *El aula y sus muros*, que tiene la proeza de reunir muestras de un solo género literario que brindan una visión completa de un día o un instante propiamente escolar, en contraste con otras compilaciones que recurren a fragmentos o géneros diversos en los que el acto narrativo de la experiencia escolar queda suspendido o trunco. A través del análisis en perspectiva pedagógica de los cuentos asistimos a una construcción poliédrica de la experiencia educativa y el espacio escolar que invita a considerar los aspectos «socioemocionales»,

las temporalidades, los elementos micro y macro de la instancia escolar, así como la interseccionalidad desde la perspectiva de género, y prestar atención a los sistemas de dominación y jerarquización social, como fuentes básicas de investigación en este enfoque narrativo de la Historia de la Educación.

Avanzando en la configuración del monográfico, se ofrecen aportaciones en el marco de la historia intelectual y el papel que juega la lectura como elemento primordial de educación. Raúl Navarro Zárate y Antonio Lovato Sagrado analizan la propuesta literaria de la revista *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, publicada entre 1921 y 1923, en el contexto del México posrevolucionario. La promoción de la lectura, la difusión del libro y la creación de bibliotecas fueron parte de una política lectora del proyecto cultural vasconcelista y que los autores ponen en sintonía con la autobiografía de José Vasconcelos y su relación con los libros. La propuesta literaria de la revista responde a la idea de llevar la educación más allá de la escuela e introducir al lector en una dinámica de formación y de crecimiento personal. Así, los breves relatos publicados en *El Maestro* amplían el campo de acción de la educación y hacen reflexionar al lector sobre diversos temas como la identidad nacional, la crítica a la superioridad moral, la adolescencia, la transformación de los puntos de vista, la manipulación política y la ambición; ofreciendo un paisaje literario amplio y de carácter universalista.

Ángel Pascual Martín y Paolo Scotton centran su aportación en «Literatura moralista, educación liberal y grandes libros». En específico se centran en la contribución del reverendo Frederick William Farrar (1831-1903), prestando atención al cometido religioso de la lectura que responde al empeño por hallar un sustituto espiritual y moral de la religión con el que poder contrarrestar su creciente desarraigo e influencia en la sociedad. Emprenden así un recorrido por la formación intelectual y su obra para situar las aportaciones de Farrar como educador que asienta su acción educativa en la literatura moralista y la educación liberal. Asimismo, inscriben la aportación de Farrar en una larga tradición según la cual la asimilación de la literatura pagana cumplía un papel propedéutico en la educación del cristiano, que percibe en la concurrencia con los grandes libros la antesala para el encuentro con los Libros de Dios.

En el plano de los análisis de casos a partir de obras literarias e instituciones escolares la aportación de Maria Celi Chaves Vasconcelos se enfoca en la representación de «Mujeres maestras en la literatura de folletín en el Brasil del siglo XIX: ¿destino de recompensa o castigo?». A partir de este interrogante explora novelas escritas en ese contexto histórico analizando específicamente dos personajes inmersos en el contexto de Río de Janeiro que pertenecen a los estratos populares. Del análisis se concluye que la denominada buena educación femenina era una demanda constante en las élites brasileñas para lograr tanto un buen matrimonio como la adquisición de un oficio. Así, expone el caso del oficio de profesora que era destinado, particularmente, a mujeres que no disponían de un soporte económico familiar y tenían que proveerse a sí mismas. De esta forma observa que a través de la literatura clásica brasileña es posible constatar cómo lograr el oficio

de profesora era considerado un destino infeliz en el imaginario de los romances escritos en Brasil en la segunda mitad del siglo XIX.

La aportación de Mauro Castilho Gonçalves y Emari Andrate parte del «internado como clave de lectura histórico-educacional» para analizar la obra *O Ateneu* de Raul Pompeia. Así, se encargan de sistematizar el contenido de la obra para comprender su contexto histórico-educativo y abordan los recuerdos escolares en conjunción con la creación de personajes, situaciones y casos que, indudablemente, marcan a Pompeia como sujeto-protagonista. La aportación se basa en la conexión entre obra y coyuntura, haciendo énfasis en el protagonismo de la narrativa y trabajando con extractos considerados nodales para comprender el alcance general de dicha experiencia educativa y el contexto específico en el que emerge. Esta forma de abordaje expone los modos en que el contenido revela indicios sobre un contexto social y cultural, típicamente marcado por la conjunción entre una tradición monárquica lusitana e innovaciones venidas del exterior, en diálogo con el peculiar proceso nacional en curso en aquellos tiempos de transición. Simbólica y concretamente, el internado representaba la ausencia y la permanencia, el caos existencial y la necesidad subjetiva de apoyo. Necesario y odiado al mismo tiempo, en la experiencia del internado hacen eco las penas y los deseos del público estudiantil.

Pablo Pineau, en su contribución titulada «El espíritu del colegio». El Colegio Nacional de Buenos Aires y la formación de identidades en su estudiantado», se ocupa del conjunto de publicaciones que tienen como hilo conector el Colegio Nacional de Buenos Aires y que fueron escritas por exalumnos en el período que abarca desde su fundación a mediados del siglo XIX hasta la década de 1980. El artículo analiza un conjunto de obras –algunas de ellas más ficcionales y otras con pretensión de memoria realista– que fueron escritas en su adultez por alumnos y alumnas del principal establecimiento estatal en Argentina consagrado a la formación de la élite letrada y exclusivamente masculina hasta 1959. La contribución permite observar cómo la institución educativa no aparece como una entidad aislada de la sociedad y del tiempo, sino como su símbolo y lugar de resonancia. De esta forma, la historia personal, la historia educativa y la historia general del país se tejen conjuntamente, dando lugar a la conformación de una identidad especial en el estudiantado que la transita.

Finalmente, el monográfico cierra con una experiencia centrada en «Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela». Las autoras Rita de Cassia Galleo, Paula Perin Vicentini y Vivian Batista da Silva ofrecen un análisis de las prácticas y una historización sobre las condiciones de posibilidad del «Club de lectura y escritura» que, desde 2015, se lleva a cabo en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Su intención no es aportar un modelo, sino demostrar que es posible innovar, con el empeño colectivo de una institución, pero imposible de llevarse a cabo si no hay luchas, negociaciones y dificultades. Su aportación responde, en todo caso, a enfrentarse al desafío histórico de responder a la diversidad en el aula y lograr así romper

con la perspectiva de homogeneización que está en el ámago de la forma escolar consolidada y divulgada a lo largo de los siglos XIX y XX.

## Bibliografía

- CHARTIER, R.: *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2007.  
JABLONKA, I.: *La historia es una literatura contemporánea. Manifiesto por las ciencias sociales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2016.  
JENKINS, K.: *Repensar la historia*, Madrid, Siglo XXI, 2009.  
LUKACS, J.: *El futuro de la Historia*, Madrid, Turner Publicaciones, 2011.

# POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO USO DE OBRAS LITERÁRIAS NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

*Potencialidades y desafíos del uso de obras literarias en la investigación sobre Historia de la Educación: Reflexiones a partir de una experiencia*

Potentialities and Challenges in the Use of Literary Works in the Research on History of Education: Reflections from an Experience

Ana Maria de OLIVEIRA GALVÃO  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Correio-e: [anamariadeogalvao@gmail.com](mailto:anamariadeogalvao@gmail.com)

Recibido el 3 de julio de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

**RESUMO:** O artigo discute as potencialidades e os desafios implicados na mobilização de obras literárias como fontes na pesquisa em História da Educação. Baseia-se na experiência de realizar uma investigação e de revisitá-la, 30 anos depois, sobre o cotidiano da escola na Paraíba, Brasil, entre 1890 e 1920, tendo como principal fonte a obra do escritor José Lins do Rego. O estudo indica que as mudanças ocorridas no campo da historiografia da educação, com a produção de pesquisas sobre o tema e sobre o período, a incorporação de novos procedimentos metodológicos e categorias de análise permitiriam outros modos de analisar a obra literária. Indica, ainda, que elementos como as condições de produção da pesquisa científica, com a digitalização e disponibilização de bibliografia e fontes na rede mundial de computadores, assim como a tradução de obras de outras línguas, têm efeitos decisivos sobre os modos de dar inteligibilidade à documentação analisada.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; fontes; história da escola; pesquisa em história da educação.

RESUMEN: Este artículo discute las potencialidades y los desafíos implicados en la movilización de obras literarias como fuentes para la investigación en Historia de la Educación. Se basa en la experiencia de realizar una investigación y de revisitarla, 30 años después, sobre la vida cotidiana de las escuelas de Paraíba, Brasil, entre 1890 y 1920, utilizando como fuente principal la obra del escritor José Lins do Rego. El estudio indica que los cambios ocurridos en el campo de la historiografía de la educación, con la producción de otras investigaciones sobre el tema y sobre el período, la incorporación de nuevos procedimientos metodológicos y categorías de análisis permitirían otras formas de analizar la obra literaria. También indica que elementos como las condiciones en que se produce la investigación científica, con la digitalización y la disponibilidad de bibliografía y fuentes en la World Wide Web, así como la traducción de obras en otras lenguas, tienen efectos decisivos en las formas de hacer inteligible la documentación analizada.

PALABRAS CLAVE: obras literarias; fuentes; historia escolar; investigación en historia de la educación.

ABSTRACT: The paper discusses the potential and challenges involved in mobilizing literary works as sources for research in the History of Education. It is based on the experience of carrying out an investigation and revisiting it 30 years later, on the daily life of schools in Paraíba, Brazil, between 1890 and 1920, using the work of the writer José Lins do Rego as the main source. The study indicates that the changes that have taken place in the field of historiography of education, with the production of other research on the subject and on the period, the incorporation of new methodological procedures and categories of analysis would allow other ways of analyzing the literary work. It also indicates that elements such as the conditions of production of scientific research, with the digitization and availability of bibliography and sources on the World Wide Web, as well as the translation of studies from other languages, have decisive effects on the ways of giving intelligibility to the documentation analyzed.

KEYWORDS: literature; sources; history of school; research in the history of education.

## 1. Introdução

HÁ CERCA DE 30 ANOS, entre 1992 e 1994, desenvolvemos<sup>1</sup> uma pesquisa que buscou (re)construir o cotidiano da escola primária no período de 1890 a 1920, na região açucareira da Paraíba, Brasil (Galvão, 1994). A obra *Doi-dinho*, do escritor paraibano José Lins do Rego, publicada em 1933, foi mobilizada como fonte principal da pesquisa. O livro narra a história do menino Carlinhos

<sup>1</sup> Trata-se da dissertação de mestrado da autora, realizada sob orientação da professora Eliane Marta Teixeira Lopes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

– alter-ego do escritor, que aparece em várias de suas obras (como criança e, depois, como adulto) – no período em que frequentou um internato em Itabaiana, município localizado no referido estado. Outras obras do autor também compuseram o *corpus* documental, como *Menino de Engenho* (1932), *Bangüê* (1934), *O Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943), além de seu livro explicitamente autobiográfico, *Meus Verdes Anos*, publicado em 1956.

Na pesquisa, foram utilizados também outros tipos de fontes, como quinze (auto)biografias de autores diversos e outros documentos escritos, tanto oficiais, como legislação e relatórios de inspetores de Instrução Pública, quanto não oficiais, como revistas e almanaques. Essa documentação foi localizada em sebos e bibliotecas, no Museu José Lins do Rego e no Arquivo Público do Estado da Paraíba. Também houve duas tentativas de produção de depoimentos orais de pessoas que haviam estudado no mesmo período e em lugares próximos aos investigados no trabalho. Essas tentativas, no entanto, não trouxeram resultados profícuos. Utilizamos, então, um banco de entrevistas realizadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) e pelo Núcleo de Documentação e Informação História da Universidade Federal da Paraíba, que continham informações sobre trajetórias escolares e história da educação no estado. Também foi utilizado como fonte o prédio onde funcionou o Instituto Nossa Senhora do Carmo, internato que serviu de inspiração para a criação da escola em que se passa a narrativa de *Doidinho* (Rego, 1932/1977).

José Lins do Rego (1901-1957) é considerado um dos mais representativos escritores do denominado «romance de 30», movimento literário brasileiro que buscou revelar, com mais autenticidade, a paisagem e os seres humanos de diversas regiões do País, trazendo, por meio da presença de elementos populares e de uma prosa livre, temas como a decadência da aristocracia rural, a formação do proletariado, o êxodo rural, o cangaço e as cidades em transformação (Cândido, 1980). A matriz dessa produção literária se encontra nos movimentos culturais que marcaram a década de 1920 no Brasil e, particularmente, em alguns estados da região Nordeste, onde se configurou, mais fortemente, o debate em torno do «regionalismo» *versus* «modernismo»<sup>2</sup>. Ao lado de José Lins do Rego, destacam-se, no «romance de 30», autores como Jorge Amado, José Américo de Almeida, Graciliano Ramos, Rachel de Queirós e Érico Veríssimo. A ficção aparece como um instrumento de pesquisa humana e social, ao lado de obras de caráter histórico-sociológico, como as de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, escritas na mesma época.

Nascido em Pilar, na Paraíba, em um dos engenhos de seu avô – grande proprietário de terras –, José Lins do Rego expressa, em sua prosa, alguns desses elementos. Órfão de mãe muito cedo, viveu também longe do pai. Em Pilar, aprendeu a ler e a escrever, prosseguindo seus estudos em colégios internos, inicialmente em Itabaiana, para onde se mudou em 1909 e permaneceu durante três anos e, posteriormente, na capital do estado – atual João Pessoa. Concluiu

<sup>2</sup> Para esse debate, ver, entre outros, Azevedo (1984).

seus estudos em 1923, na tradicional Faculdade de Direito do Recife, no estado vizinho, Pernambuco. Ao mesmo tempo em que exercia funções de promotor público, fiscal de bancos e fiscal de imposto de consumo, começou a escrever continuamente, principalmente após a publicação, em 1932, do livro *Menino de Engenho*. Faleceu aos 56 anos, menos de um ano após ter tomado posse na Academia Brasileira de Letras.

Seus romances, cujas narrativas são marcadas pela forte presença da oralidade e pelo despojamento da linguagem, buscam retratar, ao mesmo tempo, uma paisagem marcada por grandes transformações – de decadência dos engenhos, do patriarcado e do desenvolvimento da mecanização do campo – e o cotidiano de homens e mulheres que habitavam a região. O caráter autobiográfico de seus romances é também uma característica apontada pelos estudiosos de sua obra. Por vezes classificado como um «romancista de memória», o próprio autor deixa evidente esse elemento de sua escrita. Em resposta a estudantes da Faculdade de Direito do Recife, que lhe indagaram sobre a possibilidade de criação de personagens que não fossem construídas com base na vida do próprio escritor, ele assim se expressa: «Isso é mesmo que perguntar a uma mãe: poderá a senhora parir o seu filho sem que esse filho venha de suas entranhas? Tudo que é personagem de um escritor é sangue, é plasma, alma deste escritor, mesmo que seja um monstro de Hugo, um louco de Dostoiewsky, um cínico de Stendhal, um anjo Ariel de Shakespeare» (Rego, 1952, p. 54).

A natureza autobiográfica da obra de José Lins do Rego também pode ser constatada na própria pesquisa, principalmente por meio do cotejamento entre os romances de sua autoria – em especial, *Menino de Engenho*, com seu livro explicitamente memorialístico – *Meus Verdes Anos*. Os acontecimentos e os modos de narrá-los, assim como os nomes de alguns personagens, se assemelham ou coincidem nos diferentes livros.

Na pesquisa referida, foram consideradas importantes na análise questões como a história dos meninos no engenho, antes de ingressarem na escola; a organização do espaço escolar; as relações estabelecidas entre professores e alunos e entre os próprios estudantes; os métodos e conteúdos de ensino; as punições; as relações da escola com o mundo extra-institucional; as outras experiências vividas pelo aluno no interior da instituição – sexualidade, higiene, alimentação, religião; as representações que o aluno construía a respeito da escola; os processos de rejeição e submissão que apresentava diante da ação escolar.

É importante ressaltar, desde já, três pontos indispensáveis, em nossa avaliação, após realizar a pesquisa, ao trabalho daqueles(as) que mobilizam obras literárias como documento. O primeiro deles é que a escolha da nossa principal fonte de pesquisa foi imposta pela pergunta da investigação. O cotidiano escolar de outros tempos é quase opaco na maioria da documentação com a qual os pesquisadores da História da Educação têm maior familiaridade: legislação, obras de grandes pensadores e, mais recentemente, livros escolares, impressos estudantis e imprensa periódica. Destacamos, ainda, que, como buscaremos evidenciar ao longo do artigo, a obra literária – como, de resto, qualquer fonte –, por si só, é in-

suficiente para a (re)construir o passado. É imprescindível o cruzamento com outros documentos. Por fim, é necessário ressaltar que conhecer a obra do autor em sua totalidade e as tendências literárias a que se filia (e/ou é inscrito pela crítica), é também imprescindível para compreender, de modo mais rigoroso, as relações entre história, memória e produção literária e, conseqüentemente, as tensões entre ficção e realidade. No caso de José Lins do Rego, como objetivamos mostrar, a sua obra ficcional é também memorialística, o que, a princípio, pode facilitar o trabalho do(a) pesquisador(a). No entanto, como também discutiremos, essas aproximações podem ter o efeito ilusório de que a literatura é transparente em relação ao real, tornando pouco visíveis as tensões que a elas são inerentes.

Tendo em vista todas essas questões, objetivamos, neste artigo, ao revisitar a referida pesquisa, discutir as potencialidades e os desafios implicados na mobilização de obras literárias como fontes nas investigações em História da Educação. Para isso, abordamos as diferenças entre as condições de produção envolvidas no desenvolvimento da pesquisa no campo naquele momento histórico – em relação à bibliografia disponível, à discussão teórico-conceitual e à materialidade dos acervos – e, em um exercício de «imaginação plausível», buscamos analisar possíveis efeitos que esses elementos teriam se a análise das fontes fosse realizada no presente.

## 2. As condições de produção da pesquisa no início dos anos 1990

No início dos anos 1990, o campo da História da Educação no Brasil estava se reconfigurando em novas bases. Embora já no século XIX e até os anos 1970 sejam encontrados trabalhos relevantes sobre o tema, principalmente vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, às Escolas Normais e, com menos frequência, a instâncias acadêmicas, é sobretudo a partir de meados dos anos 1980 que se inaugura um novo momento de produção na área (Vidal e Faria Filho, 2003). Em 1993, duas grandes pesquisadoras do campo, Clarice Nunes e Marta Carvalho, diagnosticavam que, mesmo com a renovação havida, a produção acadêmica sobre a história da educação brasileira era, de modo geral, ainda marcada ora pela ênfase na história das instituições escolares e no uso da legislação como documentação principal, ora na história do pensamento pedagógico e na utilização de obras de grandes pensadores como fonte de pesquisa (Nunes e Carvalho, 1993). Nesse contexto, ainda eram incipientes os estudos que se baseavam em outros tipos de documentos, localizados em arquivos públicos ou privados, e em fontes pouco convencionais, como a literatura<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Na área de História da Educação, destaco a existência, naquele momento, dos estudos de Maria Regina Antoniazzi (1991 e 1992) e de Eliane Marta Teixeira Lopes (1985 e 1991). Não se trata, aqui, entretanto, de fazer uma espécie de genealogia das pesquisas históricas que já haviam, até aquele momento, utilizado a literatura como fonte. Mesmo assim, era ainda algo relativamente raro e cercado de desconfiança.

O cotidiano escolar era, nesse cenário, uma instância do passado ainda quase desconhecida. Em um número especial do periódico *Teoria e Educação*, dedicado à História da Educação e publicado em 1992, Eliane Marta Teixeira Lopes se perguntava:

Certamente influenciada pela antropologia – mas não só – a história da educação se pergunta perplexa pelo cotidiano escolar de outrora. Tal como outros historiadores que instauraram a ‘outra história’ ou a ‘história vinda de baixo’ ou ainda a ‘história da gente comum’ trata-se de compreender a história da educação a partir de dentro, como é que se fazia a educação, como eram os comportamentos, de que maneira eram compostas as suas atividades de maneira a atingir seus objetivos, etc., etc. Esse ‘como’ é certamente a carne e o sangue dos ‘por quês’. (Lopes, 1992, p. III)

Além de todos esses fatores, na medida em que a comunidade acadêmica da área também estava em processo de constituição, eram relativamente raras as oportunidades de socialização dos resultados das pesquisas entre os(as) que pesquisavam temas semelhantes<sup>4</sup>. A interlocução com as discussões realizadas nos institutos e programas de pós-graduação em História também era, de modo geral, tímida. Nesse sentido, é importante destacar, mais amplamente, as condições que os(as) pesquisadores(as) tinham de realizar, de modo sistemático e rigoroso, levantamentos bibliográficos e revisões de literatura. A rede mundial de computadores havia sido criada em 1989, mas com acesso extremamente restrito. Não havia, desnecessário afirmar, repositórios, disponíveis online, de periódicos e trabalhos de mestrado e de doutorado. Os livros eram o principal veículo de disseminação do conhecimento científico nas Humanidades – e na Educação (Mueller, 2005). O levantamento bibliográfico era realizado de modo manual: consultávamos o maior número de bibliotecas, de livrarias e de empresas importadoras de livros a que tínhamos acesso e também os catálogos em que os resumos dos trabalhos de pós-graduação defendidos nas diferentes áreas e instituições eram

<sup>4</sup> O principal *locus* nacional de debate da área era o GT 02, de História da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundado em 1984. A Sociedade Brasileira de História da Educação somente viria a ser criada em 1999. Não havia nenhum periódico brasileiro dedicado especificamente à área: o impresso *História da Educação*, publicado pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, o mais antigo, foi fundado em 1997; a *Revista Brasileira de História da Educação* foi fundada em 2000, mesmo ano de criação da *Revista HISTEDBR*. O periódico *Cadernos de História da Educação*, por sua vez, teve seu primeiro número publicado em 2002. De maneira semelhante, os principais eventos da área, com exceção das Reuniões Anuais da ANPED, em que era possível apresentar trabalhos no GT 02, seriam criados naquele período e posteriormente. A primeira edição dos encontros promovidos pelo grupo HISTEDBR (UNICAMP) ocorreu em 1991; a do Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana em 1992; a do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação ocorreu em 1996; a dos encontros da ASPHE em 1997; a do Congresso Brasileiro de História da Educação em 2000. Evidentemente, havia instâncias de debates mais amplas, como eventos e periódicos da área de Educação e de História, além dos encontros anuais da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), iniciados em 1979, dos quais participavam, naquele momento, ainda poucos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as).

publicados. Assim, certamente, havia outras pesquisas no campo da História da Educação, com ênfase no cotidiano escolar e utilizando a literatura como fonte, realizadas no vasto território brasileiro, que desconhecíamos. O tratamento e a análise da documentação arduamente localizada em acervos dispersos – físicos – também eram artesanais: fichas, canetas coloridas, pastas e papéis se sucediam em um trabalho laborioso de dar inteligibilidade ao passado.

Além da bibliografia restrita, da dificuldade em obtê-la e dos demais aspectos das condições de produção da pesquisa acima elencados, também não haviam sido formulados e/ou traduzidos para o português alguns conceitos e procedimentos metodológicos que se tornariam centrais na produção acadêmica da área. Essas discussões certamente teriam trazido outros efeitos para o uso da literatura como fonte na História da Educação. É o que abordaremos no próximo tópico.

### 3. As novas condições de produção do conhecimento em História da Educação e a revisitação de algumas análises realizadas

Como indicamos em tópico anterior, as condições de produção da pesquisa em História da Educação no Brasil no início dos anos 1990 tiveram efeitos sobre as próprias análises realizadas. Neste momento do artigo, realizaremos um exercício de visitar algumas fontes mobilizadas na investigação e ensaiar outras possibilidades de perquiri-las, com base em alguns conceitos, procedimentos metodológicos e bibliografia que, naquele momento, eram inexistentes e/ou não estavam disponíveis no Brasil. Em razão do espaço de que dispomos neste artigo, centraremos nossas reflexões nos conceitos de forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e de cultura escolar (Julia, 2001), em sua relação com a bibliografia sobre a história da escola, e na operação de «jogos de escalas» (Revel, 1998). Outros conceitos, como o de representações, na perspectiva de Roger Chartier<sup>5</sup>, outras categorias de análise, como a de geração, discutida sobretudo no campo da História da Infância, e outro tipo de bibliografia, como aquela sobre a história das populações negras no Brasil, também poderiam ser abordadas.

#### 3.1. *Os conceitos de forma e cultura escolar e suas relações com a bibliografia sobre história da escola: novas ferramentas para a análise do cotidiano da escola e da obra literária?*

Os conceitos de forma escolar e de cultura escolar foram gestados em meados dos anos 1990 na França e disseminados, entre os(as) pesquisadores(as)

<sup>5</sup> O conceito de representações, no campo da História Cultural, formulado por Roger Chartier, foi difundido, no Brasil, sobretudo, por meio de dois textos: o primeiro deles constituiu a *Introdução*, denominada de *Por uma sociologia histórica das práticas culturais* da coletânea *A História Cultural: entre práticas e representações*, publicada em edição portuguesa e brasileira em 1990. O outro, *Le monde comme representation*, foi publicado nos *Annales* em 1989, e traduzido no Brasil em 1991.

brasileiros(as), principalmente a partir de 2001, quando traduções dos artigos de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) e de Dominique Julia (2001) foram publicadas em periódicos no País. As discussões trazidas por esses conceitos poderiam auxiliar na análise do cotidiano escolar do passado? De que forma? A análise da obra literária, por outro lado, principalmente em países situados no contexto latinoamericano, poderia complexificar esses mesmos conceitos, em uma perspectiva de decolonizar o saber, o ser e o poder (Quijano, 2019)?

No artigo citado<sup>6</sup>, publicado originalmente como capítulo no livro *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Vincent, Lahire e Thin (2001) analisam como, historicamente, a forma escolar de socialização emergiu e se consolidou nas sociedades ocidentais, particularmente no caso europeu. Esse processo que, na França, se iniciou no final do século XVIII e se prolongou até, principalmente, a primeira metade do século XIX, teria resultado em «um conjunto coerente de traços» (p. 37) que define um modo específico de socialização: o modo escolar. Entre esses traços, os autores destacam, em primeiro lugar, «a constituição de um universo separado para a infância» (p. 37), distinto de outros lugares onde se realizam as demais atividades sociais. Esse espaço, a escola, é cuidadosamente concebido e organizado. Além disso, os autores destacam como elementos constitutivos da forma escolar:

a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim –, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 38)

A forma escolar produz, assim, saberes e métodos pedagógicos que são próprios a ela, assim como sujeitos específicos – aqueles destinados a ensinar (os professores) e aqueles destinados a aprender (os alunos). Esses saberes são objetivados, codificados e acumulados por meio da escrita. Para os autores, a escola também é um lugar de aprendizagem de formas – supra-pessoais – de exercício do poder; não são os indivíduos, por exemplo, que aplicam os castigos, mas um conjunto de mecanismos pouco pessoais. Embora a forma escolar somente possa ser compreendida historicamente, apresenta certas características relativamente invariantes e permanentes (Vincent, Lahire e Thin, 2001). Nesse sentido, «Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem» (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 15).

O artigo de Dominique Julia, «La culture scolaire comme objet historique», por sua vez, resultado da conferência que proferiu na XV ISCHE (1992), havia sido

<sup>6</sup> Tradução de Diana Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra.

publicado em 1995 no periódico *Paedagogica Historica*, e sua tradução<sup>7</sup> para o público brasileiro foi veiculada em 2001 no primeiro número da *Revista Brasileira de História da Educação*. O conceito de cultura escolar nos ajuda a compreender como a forma escolar produz um certo modo de funcionamento interno da escola. Segundo Dominique Julia (2001, p. 10),

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essas normas e práticas se materializam em um espaço próprio – a escola – criado no século XVI, «com um edifício, um mobiliário e um material específicos [...]» (Julia, 2001, p. 13). Segundo o autor, elas também não podem ser analisadas sem considerar os «os agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação»: os professores (Julia, 2001, p. 11). Os corpos profissionais que se especializaram na educação nascem, segundo o autor, também a partir do século XVI. Desse modo, os saberes e hábitos requeridos de um futuro professor e o modo como eram recrutados ao longo da história constituem aspectos relevantes para se compreender a análise histórica da cultura escolar (Julia, 2001).

Os conhecimentos, por sua vez, são submetidos a uma progressão, que dão origem a classes separadas de alunos, classificados por níveis. Esse processo ocorreu, segundo o autor (Julia, 2001), nos períodos moderno e contemporâneo. Para ele, no entanto, como vêm mostrando a história das disciplinas escolares, esses conhecimentos «não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar» (Julia, 2001, p. 33).

São, portanto, esses três elementos – o espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional próprio – que, na visão do autor, são essenciais à constituição de uma cultura escolar (Julia, 2001). Trata-se, assim, de «uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres» (Julia, 2001, p. 28).

No entanto, o trabalho de inculcação da escola não é absoluto. Julia (2001, p. 12) nos adverte que somente com o olhar para o funcionamento interno das instituições, é possível «evitar a ilusão de um poder total da escola». Nesse processo, destaca a «liberdade de manobra» do professor (Julia, 2001, p. 33), mas também a necessidade de se pesquisar como culturas tradicionais ou como culturas específicas de determinados grupos sociais – juvenis ou infantis, por exemplo – resistiram às tentativas de aculturação e de disciplinamento da escola ao longo da história.

<sup>7</sup> Realizada por Gizele de Souza.

A cultura escolar somente pode ser compreendida, assim, quando também se analisam as relações que ela mantém, em cada período histórico, com outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, a cultura política ou a cultura popular (Julia, 2001, p. 10). A análise da cultura escolar pode, desse modo, trazer elementos para se identificar, em um sentido mais amplo, «modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização» (Julia, 2001, p. 11).

Para esse empreendimento de pesquisa sobre a história da cultura escolar, Julia (2001) nos adverte que as fontes também precisam ser diversificadas, sob o risco de, baseando-se apenas em textos reguladores e projetos pedagógicos, o(a) pesquisador(a) não consiga se aproximar das realidades do passado. Nesse sentido, o autor sugere a mobilização, como documentação, de exercícios/deveres escolares escritos; cópias de exames e de concursos; ditados da escola primária; cadernos de alunos; cadernos de professores; programas oficiais; revistas pedagógicas; autobiografias; manuais escolares. Quanto à literatura, o autor a menciona com desconfiança: «mas que tipo de veracidade atribuir à transposição literária?» (Julia, 2001, p. 18).

Analisemos, então, aspectos da obra literária de José Lins do Rego à luz de algumas dessas discussões. Como vimos, a invenção de um espaço específico para a escola é considerada, pelos autores, como fundamental para a invenção da forma escolar de socialização e para a produção da cultura escolar. A análise de *Doidinho* (1933/1977) nos revela, entretanto, que o internato onde se passa a narrativa funcionava na casa do diretor e de sua família. Não havia uma distinção nítida entre os espaços doméstico e escolar; situação que também pudemos constatar por meio da análise do prédio naquele momento ainda existente em Itabaiana. Essa não era uma situação isolada nem rara: salas de visitas de casas particulares, e às vezes o prédio todo, que serviam de residência para professores e parentes, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios eram alguns dos espaços que meninos e meninas viviam suas experiências de escolarização. Aulas públicas e particulares funcionavam em locais improvisados, sem instalações sanitárias, sem ventilação e sem iluminação adequadas. Essas constatações foram feitas, no período da pesquisa, com base nas autobiografias e nos relatórios de inspetores de instrução pública. No entanto, atualmente, há uma profusão de estudos que mostram essa realidade em várias localidades brasileiras, tanto no século XIX quanto no século XX, principalmente em suas primeiras décadas. As tensões entre o «governo da casa» e o «governo da escola» (Mattos, 1987; Faria Filho, Vidal, 2000), típicas do Oitocentos no Brasil – e certamente de vários outros países – parecem ter se prolongado por muito mais tempo do que a linearidade trazida nos estudos nos faz supor. Essa situação não era realidade apenas nas zonas rurais, mas também nas pequenas cidades e nas periferias dos grandes centros urbanos. A bibliografia sobre os grupos escolares, criados no Brasil a partir de 1893 e considerados como «templos da civilização» (Souza, 1998), também nos revela que a construção de prédios específicos para a ação escolar – com ensino seriado e um

corpo de profissionais que iam além do professor – resultou de um processo de tensões. A própria legitimação do grupo escolar como a forma mais adequada de socialização por meio da escola também não ocorreu sem disputas (Viega, 2012). Na Paraíba, o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1916 (Pinheiro, 2002).

Em relação ao tempo específico da forma escolar, é interessante destacar como as três dimensões dele constituintes, discutidas por Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 13) – «período da vida», «tempo no ano» e «emprego do tempo cotidiano» – se expressam no cotidiano escolar e na obra de José Lins do Rego e nas demais autobiografias analisadas.

A ideia do tempo escolar como período da vida aparece, concretamente, na preparação do enxoval dos meninos, quando se aproximava o momento de ingresso nos internatos. Constituía, simbolicamente, a ruptura com um mundo conhecido – a família e o engenho – e a inscrição em um novo espaço – comentado, mas não vivido. As páginas finais de *Menino de Engenho* são dedicadas a esse momento de preparação para a partida: «E preparavam o enxoval, faziam camisas de homem para mim, e calças compridas, e ceroulas. Tinha a mala nova cheia de roupa branca, para o internato» (Rego, 1932/1992, p. 109).

No dia da partida, o narrador Carlinhos assim se expressa, em uma narrativa que busca demarcar a nova etapa da vida: «Acordei com os pássaros cantando no gameleiro. Tocavam dobrados ao meu bota-fora. E uma saudade antecipada do engenho me pegou em cima da cama. Vieram-me acordar. [...] Uma outra vida ia começar para mim» (Rego, 1932/1992, p. 109).

O período da vida em que é necessário frequentar a escola, no entanto, não era tampouco único naquela sociedade e tempo histórico. Carlinhos chegou ao internato aos 12 anos, depois de frequentar aulas públicas em Pilar, mas havia colegas que chegaram ao colégio entre os 7 e os 16 anos (Rego, 1933/1977). Alguns deles haviam aprendido a ler e a escrever em casa ou com mestres particulares. Outros ingressavam na escola sem terem sido alfabetizados. Uma vez mais, a bibliografia que tem sido produzida sobre a história da escola no período mostra-nos que essas informações são verossímeis (Gouvêa, 2004). Como destacaremos a seguir, havia, no período e lugar estudados, uma «luta de representações» (Chartier, 1990) em torno dos papéis atribuídos à escola, mesmo no interior das elites, o que fazia com que as escolhas, pelas famílias, em torno de qual era a idade mais adequada à escolarização, pudessem ser distintas. O próprio Estado não tinha uma única legislação para todo o território brasileiro sobre o tema, o que, frequentemente, resultava em debates, nas esferas legislativa e executiva, sobre a obrigatoriedade e a frequência escolares (Oliveira, 2020).

A discussão trazida por Vincent, Lahire e Thin (2001) e por Julia (2001) também nos fornece ferramentas para pensar que esse período específico da vida destinado à escolarização é concebido, na narrativa literária, em dois tempos: o presente e o futuro. O presente materializava-se, para aquele grupo social, na sentença «colégio amansa menino», como se pode observar no trecho abaixo, também de *Menino de Engenho*:

Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. [...] Perdera a inocência [...] Olhava o mundo através dos meus desejos e da minha carne. [...]  
– Colégio amansa menino!  
Em mim havia muita coisa precisando de freios e de chibata. [...]  
– Menino safado, menino atrasado, menino vadio! [...]  
Agora o colégio iria consertar o dismantelo dessa alma descida demais para a terra. [...] – Quando voltar do colégio, vem outro, nem parece o mesmo.  
Todo mundo acreditava nisto. [...]  
Queriam me endireitar, fazer de mim um homem instruído. [...]  
Menino perdido, menino de engenho. (Rego, 1932/1992, pp. 118-120)

Esse presente, que traria civilização ao menino sem freios, teria, entretanto, consequências para seu futuro, o que nos remete ao segundo tempo a que nos referimos. Para parcela significativa da elite proprietária de terras daquele período, as faculdades de Direito constituíam o destino almejado para os seus descendentes: eram um passaporte para se tornarem funcionários públicos e se apropriarem do *ethos* da elite urbana e letrada em ascensão. Nas palavras do narrador, seu avô «Querida sem dúvida um neto, agora, para sua fome de bacharel fazendo figura, engrandecendo a família. Por que não seria eu esse seu neto procurado, esse enche-gosto de seus sonhos?» (Rego, 1933/1977, p. 90).

A segunda dimensão trazida por Vincent, Lahire e Thin (2001), «o tempo no ano», também pode ser explorada com base na obra literária de José Lins do Rego. Destaca-se, em *Doidinho* (1933/1977) e nas demais autobiografias analisadas, particularmente quando os estudantes estudavam em internatos, a regulação dos dias de aula e dos dias de férias, quando podiam voltar a conviver com suas famílias. Esse tempo, no entanto, também não era rigidamente demarcado. As aulas poderiam se iniciar em janeiro, fevereiro ou março e se encerravam em novembro ou dezembro, de acordo com o que determinava cada escola. As férias, no internato em que se passa a narrativa de *Doidinho* (1932/1977), ocorriam na Semana Santa, em junho (férias de São João) e no final do ano. Nas palavras do personagem Carlinhos, o tempo de espera para os intervalos sem aulas era dolorosa e ansiosamente aguardado. A metáfora da prisão é recorrentemente usada:

Maio estava quase no fim. E os dias de São João nos sorriam de fora das grades, com todas as promessas. Olhava para a folhinha da sala de estudos: 29, 30, 31. [...] 1º de junho, o mês gostoso dos 21 dias em casa. Contavam-se as horas. 240 horas; ainda tantas de aula, tantas para dormir. [...] A cada número novo da folhinha, calculava-se. Vencia-se um dia, anoitecia-se pensando no outro. (Rego, 1933/1977, p. 93)

A terceira dimensão – o emprego do tempo no cotidiano – também pode ser analisada na pesquisa. De modo semelhante ao que ocorria em relação à gestão das demais dimensões do tempo, havia certa flexibilidade e diversidade nas diferentes instituições. Havia também diferenças entre os alunos internos, semi-internos e externos. Na escola em que José Lins do Rego estudou, havia estudantes matriculados nos três sistemas e o emprego do tempo poderia se diferenciar entre

eles, embora compartilhassem o mesmo espaço e as mesmas tarefas. De modo mais geral, os alunos ingressavam nas escolas, públicas ou particulares, entre 7 h e 9 h, nelas permanecendo entre 12 h e 16 h. No INSC, os internos ficavam, até o horário inicial das aulas, na calçada, «cada um com seu tamborete» ou caminhando, dois a dois, pelos arredores do colégio, quando se comprava «rolete de cana» ou «pão sovado» (Rego, 1933/1977, p. 8). Nesses momentos, o Diretor passeava pela cidade, deixando em seu lugar, com olhar vigilante, o decurião, situação que se repetia no final das tardes. Após o almoço, os internos tinham meia hora de descanso e recolhiam-se, para dormir, às 21 h. A maioria das escolas, na época e lugar, já havia instituído o recreio (Meurer e Oliveira, 2016), com a finalidade de lanche e brincadeira. Durante 15 ou 20 minutos, meninos e meninas interrompiam a rotina entediante da escola. Nesses momentos, tornava-se menos rigoroso o controle das atividades. No INSC, o recreio era no pequeno quintal da casa; quando chovia, todos permaneciam na sala de jantar: «O nosso recreio era situado numa nesga de quintal, e o único jogo permitido – a conversa. O diretor, numa preguiçosa, lia jornais» (Rego, 1933/1977, p. 6). Além da rotina no interior da escola, os alunos do internato vivenciavam outras experiências fora do espaço escolar. Saídas para cortar o cabelo; idas à missa aos domingos e às aulas de catecismo; passeios periódicos pela cidade; idas ao cinema aos domingos; banhos de rio às terças e aos domingos compunham também o cotidiano. Mesmo que os internatos tivessem de ser, como prescreviam médicos e educadores, submetidos a regulações muito detalhadas, como têm mostrado diferentes estudos (Conceição, 2019), muitas instituições funcionavam de modo muito menos regrado.

Em relação aos conhecimentos constitutivos da forma e da cultura escolares, os autores (Vincent, Lahire e Thin, 2001; Julia, 2001) destacam duas características principais: o fato de serem codificados pela escrita e a sua progressão em etapas. A literatura, ao nos aproximar do cotidiano, nos fornece muitos elementos que nos permitem complexificar essas noções.

A escassez de materiais escritos fazia com que, muitas vezes, a oralidade tivesse um papel fundamental na escolarização. Embora a maior parte da ação escolar estivesse, de fato, baseada na escrita, a análise da obra literária e das autobiografias permite-nos afirmar que a tabuada e os exercícios de soletração, por exemplo, eram cantados, em coro. Embaixo dos bancos, os meninos balançavam os pés no ritmo da toada. Se um aluno destoasse da cadência da cantoria, era castigado com a palmatória. O narrador de *Menino de Engenho*, Carlinhos, afirma que, anos depois, ainda tinha, nos ouvidos, o ritmo das cantilenas (Rego, 1932/1992). A repetição e o recurso à memória constituíam, pois, a base do ensino. Essas práticas, no entanto, eram criticadas pelos poderes públicos e pelos intelectuais da época, engajados na renovação dos métodos pedagógicos (Xavier Júnior, 1913).

A ideia de progressão também merece ser relativizada. Na maioria dos casos, em um mesmo espaço e sob a regência de um único professor, os estudantes eram classificados por graus de conhecimento, medidos de acordo com os livros escolares que utilizavam. Quando chegou ao internato, Carlinhos foi submetido a um exame com essa finalidade:

O diretor mandou-me sentar junto a ele. Ia-me submeter-me a um exame ligeiro. Fez-me umas perguntas de tabuada que eu mal respondia com o susto.  
– Vá buscar o seu livro de leitura.

Voltei com o meu segundo livro de Felisberto de Carvalho. Li para ele ouvir a lição do começo; li em sobressalto, trocando os nomes, com o livro tremendo nas mãos.

– O senhor não sabe nada. A sua lição de amanhã é esta mesmo. Pode ir lá para dentro, onde estão os outros. (Rego, 1933/1977, p. 8)

D. Emília, a esposa do diretor, ensinava aos menores; Sr. Maciel, o diretor, aos maiores (Rego, 1933/1977). Existiam, assim, portanto, apenas duas grandes graduações. Como indicado, o modelo do grupo escolar, em que a seriação era constitutiva da ação pedagógica, ainda não havia se difundido plenamente no vasto território brasileiro.

A noção de cultura escolar também nos indica que, para a socialização por meio da escola, mobiliário e materiais específicos são imprescindíveis. A obra literária também nos faz relativizar essa ideia. Ela nos informa que, se as instalações gerais onde funcionavam as escolas eram improvisadas, os móveis e objetos de que se serviam os professores e alunos eram também precários. Cadeiras dos estudantes – às vezes esteiras, bancos ou caixas – e mesa do professor eram o mobiliário básico. Cadeiras especiais, mais confortáveis, poderiam ser trazidas pelos alunos de suas próprias casas ou reservadas pelo professor para os mais ricos (Rego, 1933/1977; Rego, 1956). Muitas escolas não tinham quadro-negro e os estudantes mais abastados traziam lousas de ardósia de casa. A improvisação, invenção e criação, por professores e estudantes, de materiais necessários à escolarização parece ter se estendido até, pelo menos, meados do século XX. Na ausência de cadernos, por exemplo, papéis de embrulho ou folhas de bananeira eram usados para a realização dos exercícios escolares, pelas camadas populares, em ambientes rurais ou urbanos (Frade, Galvão, 2016).

Em relação aos dois principais sujeitos da forma e da cultura escolares, o aluno e o professor, a literatura de José Lins do Rego e as demais fontes pesquisadas também nos ajudam a compreendê-los, de forma potente e complexa, no espaço e tempo pesquisados.

O ingresso na forma de socialização escolar representava, como também têm mostrado estudos realizados no campo da História e da Sociologia da Infância, em primeiro lugar, a transformação da criança em aluno (Narodowski, 1994). Essa mudança é expressa em diferentes momentos de *Doidinho* (Rego, 1933/1977) e nas demais obras analisadas. Um deles, repleto de lirismo, diz respeito a uma das primeiras experiências vividas no internato:

Já ao escurecer me chamaram:

Seu Maciel quer falar com o Carlos de Melo.

Era a primeira vez que me chamavam assim, com o nome inteiro. Em casa, era Carlinhos, ou então Carlos, para os mais estranhos. Agora, Carlos de Melo. Parecia que era outra pessoa que eu criara de repente. Ficara um homem. Assinava meu

nome, mas aquele Carlos de Melo não tinha realidade. Era como se eu me sentisse estranho para mim mesmo. Foi uma cousa que me chocou esse primeiro contato com o mundo, esse dístico que o mundo me dava. [...] O Carlos de Melo que me chamavam era bem outra coisa que o Carlinhos do engenho, o Seu Carlos da boca dos moradores, o Carlos do meu avô. (Rego, 1933/1977, p. 7)

A transformação do menino em estudante também é expressa nas passagens em que Carlinhos tem orgulho do uniforme da escola, mesmo que ele fosse sinônimo de sofrimento. No caminho feito entre o engenho e o internato, por ocasião das férias, passageiros do trem frequentemente perguntavam a ele o significado das letras gravadas no boné do seu uniforme: «Explicava satisfeito, sentindo um certo orgulho em decifrar para eles as iniciais do meu presídio.» (Rego, 1933/1977, p. 132). No decorrer da escolarização, o menino ia confirmando, a partir do modo como as pessoas passavam a tratá-lo e da maneira como passava a perceber-se, que o ingresso no mundo da escola lhe conferia outra posição no grupo social mais amplo e no meio familiar. A condição de estudante aproximava o menino do mundo dos adultos e, portanto, do mundo dos que ocupavam a posição primordial naquela sociedade. De volta ao engenho nas férias, Carlinhos passou a ter o privilégio de dormir no quarto do tio – homem adulto: «– Você agora é estudante» (Rego, 1933/1977, p. 104).

Em relação aos professores, a obra literária e as autobiografias revelam que não havia um corpo de profissionais consolidado. Responsável praticamente por toda a ação educativa na época, o professor era figura frequentemente exaltada por parte dos que estavam à frente das instâncias públicas de educação. Ao mesmo tempo, era também percebido como alguém sem condições de desenvolver um trabalho profissional competente, em consequência dos baixíssimos salários que recebia, da estreita dependência que mantinha com o poder oligárquico local e ainda, até 1884, quando é fundada a primeira Escola Normal, da ausência de instituições formadoras na Paraíba. O segundo professor do menino José Lins do Rego, João de Souza Cabral, encarna o protótipo do professor primário associado ao século XIX brasileiro. Indicado pelo coronel José Lins, sem diploma da Escola Normal, com baixa qualificação, o professor viu-se em situação difícil ao ser surpreendido pela visita de um inspetor escolar:

– Diga ao coronel que esteve aqui um fiscal do governo. Diga que eu conto com a proteção dele. [...]

Ao chegar fui logo dando recado ao meu avô. «Coitado de João Cabral; enquanto eu puder ninguém faz mal a ele.»

Nada aprendi com o mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. (Rego, 1956, pp. 68-69)

Casos de professores nomeados por chefes políticos locais eram correntes na Paraíba no início do século. A estreita relação entre poder oligárquico e questões educacionais não era, entretanto, exclusividade da situação do estado. Demartini (1984), ao estudar a situação da educação no interior de São Paulo, na Primeira

República, com base nas memórias de professores, mostra que a criação e a manutenção de escolas, assim como a nomeação dos docentes, estavam diretamente relacionadas aos interesses políticos e pessoais – relações de parentesco e amizade – dos fazendeiros ou dos chefes políticos locais. Estudos mais recentes mostram que essa situação era mais comum do que se supunha (Oliveira, 2021). Nesse sentido, é importante relacionar a cultura escolar, como nos adverte Julia (2001), de outras culturas que lhes são contemporâneas, como, nesse caso, a cultura política.

Outro elemento, ainda relacionado aos sujeitos da escolarização e que seria constitutivo da forma escolar, também merece ser relativizado: a supra-pessoalidade das relações de poder. Quando analisamos o cotidiano da escola no passado por meio da obra literária, observamos, ao contrário, a pessoalidade. No INSC, por exemplo, Sr. Maciel era conhecido por aplicar os bolos de palmatória e D. Emília, sua esposa, em acolher e agradar os meninos (Rego, 1933/1977). Alguns estudantes, mesmo quando erravam as lições ou eram indisciplinados, não eram punidos, por serem de famílias influentes na região.

Por meio da análise da obra literária e das autobiografias é possível, portanto, compreender como, no funcionamento interno da escola no cotidiano, a forma escolar moldava certos modos de educar as novas gerações no tempo e espaço estudados. Pode-se, ainda, apreender, por meio dessa análise, a dinâmica da cultura escolar em ação. Por outro lado, a literatura nos ajuda a complexificar essas grandes categorias de análise, ao mostrar que os próprios sujeitos, em suas vidas ordinárias, produziam outros modos de vivenciar a escola, que não coincidem com a forma e a cultura escolares classicamente representadas. Provavelmente, a mobilização da literatura como fonte permitiria essa complexificação em qualquer país, mas se torna ainda mais vigorosa em países como o Brasil, na medida em que pode relativizar o caráter supostamente universal das referidas formulações teóricas.

### 3.2. *Jogos de escalas*

Outra noção que certamente teria efeitos na produção do conhecimento sobre o cotidiano da escola primária na Paraíba e a análise da obra literária como fonte, que não estava facilmente acessível no Brasil no início dos anos 1990, é a de «jogos de escalas», vinculada à tendência/prática historiográfica italiana da micro-história. Segundo Revel (1998, p. 20),

Ela [a abordagem micro-histórica] afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama. Ou, para recorrer a um outro sistema de referências, mudar as escalas de representação em cartografia não consiste apenas em representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, e sim em transformar o conteúdo da

representação (ou seja, a escolha daquilo que é representável). Notemos desde já que a dimensão «micro» não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o princípio da variação que conta, não a escolha de uma escala em particular.

Embora não goze, nas palavras de Revel (1998), de um privilégio especial na produção do conhecimento, a dimensão «micro» do social foi a mais visitada pelos historiadores vinculados ao movimento. Nessas experimentações, o posicionamento da objetiva no cotidiano e na vida das pessoas comuns teve efeitos na compreensão de fenômenos antes analisados em uma dimensão macrosocial:

Todas [as experiências dos micro-historiadores] guardam uma distância crítica em relação à abordagem macrosocial que, sob modalidades diversas e muitas vezes tacitamente, por muito tempo dominou a pesquisa em história e em ciências sociais; todas se esforçam para dar à experiência dos atores sociais (o «cotidiano» dos historiadores alemães, o «vivido» de seus homólogos italianos) uma significação e uma importância frente ao jogo das estruturas e à eficácia dos processos sociais maciços, anônimos, inconscientes que por muito tempo pareceram ser os únicos a chamar a atenção dos pesquisadores. (Revel, 1998, p. 10)

Nessa direção, destaca-se a crítica realizada pelos micro-historiadores à historiografia tradicional que, ao colocar a lente nos macrofenômenos, tende a atribuir a «grandes arranjos anônimos» a explicação para o que ocorre nas demais dimensões do mundo social:

Todas ou quase todas [...] têm contudo em comum o fato de aceitarem como tal a existência de macrofenômenos cuja eficácia seria óbvia. O que outrora se atribuía à majestade, ao prestígio, à autoridade, ao talento de um personagem singular, hoje é situado com mais facilidade ainda na lógica dos grandes arranjos anônimos que são comodamente chamados de Estado, de modernização, de formas do progresso – mas também, de modo mais setorial, dos fenômenos clássicos como a guerra, a difusão da cultura escrita, a industrialização, a urbanização, entre muitos outros. (Revel, 1998, pp. 28-29)

Hoje, 30 anos depois de realizada a pesquisa sobre o cotidiano da escola primária com base na obra de José Lins do Rego, acreditamos que a formulação de Revel (1998) traria elementos para que nomeássemos um movimento realizado, na pesquisa, entre as múltiplas dimensões do real investigadas. Esse procedimento evidentemente não ocorreu apenas de forma intuitiva, mas certamente resultou da observação atenta das relações entre múltiplos contextos que autores vinculados à micro-história, já então traduzidos no Brasil, como Carlo Ginzburg (1976/1987), faziam em seus trabalhos empíricos.

Na pesquisa, como, então, a operação de jogos de escalas foi realizada? No processo de exploração exaustiva da obra de ficção, foi sendo sinalizada a necessidade de ultrapassar as informações nela indicadas, recorrendo a outras dimensões da realidade, reconstruídas com base em documentos e/ou na bibliografia sobre o tema. Trarei aqui alguns exemplos, alguns dos quais já explorados em outro

trabalho (Galvão, 1998). Em uma cena de *Doidinho* (Rego, 1933/1977), um dos alunos da escola afirmava que os familiares do outro estudante haviam perdido o poder naquele contexto social, pois eram proprietários de engenhos. Somente pudemos dar inteligibilidade a esse diálogo – e, portanto, à (re)construção das relações entre os sujeitos no cotidiano escolar – ao buscar compreender, de modo aprofundado, o processo de decadência dos engenhos banguês (que operavam de maneira, predominantemente, manual) e de emergência e consolidação das usinas (unidades fabris) naquele momento e lugar determinados. Para isso, recorreremos à bibliografia então disponível sobre o tema (Levine, 1980), que nos indicava que a mecanização do campo – e a sua associação à modernidade e ao novo – e a reconfiguração das relações de poder no interior das elites estavam em curso naquela região, uma das mais importantes do País na produção do açúcar. A pesquisa auxiliou, assim, a compreender fenômenos «maciços» como a «modernidade», esse grande arranjo anônimo de que nos fala Revel (1998, p. 28), de outras perspectivas, com base no posicionamento da objetiva no cotidiano.

De maneira semelhante, como compreender que, em algumas escolas, o menino José (Rego, 1956) não recebia bolos de palmatória, mesmo quando errava as lições (embora fosse sempre escolhido para bater nos outros). Como compreender as razões pelas quais o seu primeiro professor público, como referido, apesar de ser considerado um «louco» e «desqualificado», havia conseguido aquele emprego e nele continuava? Mais uma vez, tivemos de recorrer a outras escalas de observação para compreender a narrativa ficcional. Para isso, mobilizar outras fontes foi fundamental. Pudemos encontrar, nos Almanques da Paraíba de 1907 e 1908, na listagem dos professores públicos do estado, o nome do professor responsável pela aula pública estadual primária do sexo masculino no município de Pilar – João de Souza Cabral – e sua categoria funcional: professor «comissionado» e «não diplomado». Ainda nos almanques e em um livro escrito por um cronista sobre o estado (Tavares, 1910), localizamos a lista de propriedades do avô de José Lins do Rego e constatei que ele era um dos principais donos de terras da região: tratava-se de um «coronel». O coronelismo, fenômeno político característico da Primeira República brasileira, estudado em várias pesquisas, nos ajudou a compreender cenas do cotidiano escolar. Por outro lado, observá-lo a partir dessa lente permitiu analisar não apenas como o coronelismo se ramificava em várias dimensões da sociedade, mas também como a própria ação dos sujeitos no cotidiano produzia o coronelismo. Na atualidade, teríamos muito mais informações disponíveis para realizar esse movimento entre as diferentes dimensões do social em relação a esse e outros aspectos. Em uma rápida busca na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, com a seleção de jornais da Paraíba, no período de 1910 a 1919 e a expressão «coronel José Lins», foram localizadas sete ocorrências, todas no jornal *O Norte*. Em uma delas, veiculada em 11 de agosto de 1912, encontramos a informação de que o coronel José Lins, então prefeito de Pilar, estava envolvido em uma polêmica denominada o «caso dos prefeitos». O coronel é criticado pelo periódico. Em outra matéria, publicada em 18 de fevereiro de 1913, encontramos o nome do avô de José Lins do Rego como um dos 39 representantes municipais

em uma convenção do Partido Republicano Conservador. O objetivo da reunião era, segundo o impresso, eleger o então senador Epiácio Pessoa – que entre 1919 e 1922 seria presidente do Brasil – como presidente da comissão executiva do partido. Vários movimentos, no sentido dos jogos de escalas, poderiam ser realizados a partir dessas informações. Podemos pensar, aqui, na metáfora do social dobrado (Lahire, 2002): José Lins poderia ser desdobrado em diversas dimensões – o que significava ser um homem branco naquele tempo e espaço? Em que consistia ser proprietário de terras? O que representava ser reconhecido como coronel? O que indicava ser prefeito de um município do interior da Paraíba naquele momento? O que significava pertencer ao Partido Republicano Conservador?

Outras cenas do cotidiano escolar também somente puderam ser compreendidas por meio da operação de jogos de escalas. Ao nos defrontarmos com a afirmação, na narrativa literária, de que a «palmatória é proibida na Paraíba» (Rego, 1933/1977), uma vez mais, recorreremos a escalas intermediárias da realidade social: as políticas públicas relacionadas à educação no estado. Para isso, foi novamente necessário mobilizar outras fontes. Buscamos investigar, assim, se, na legislação educacional do período, havia alguma prescrição que confirmasse tal afirmação. Nessa perquirição, encontramos, em meio a documentos manuscritos organizados aleatoriamente no Arquivo Público do Estado da Paraíba, o decreto, de 1837, que regulamentou o ensino público na província após o Ato Adicional de 1834, em que se prescrevia o uso do castigo físico como meio eficaz de aprendizagem. Por intermédio da análise de outros documentos oficiais, pudemos constatar que, pouco a pouco, a palmatória foi sendo desaconselhada pelos poderes públicos, até que, no início do século XX, foi repugnada pela Diretoria da Instrução Pública, por simbolizar o que havia de mais arcaico frente à renovação dos métodos pedagógicos. No entanto, os textos literários e as autobiografias me confirmavam que ela continuava a ser usada; ao mesmo tempo, traziam elementos para compreender que, enquanto as escolas públicas estavam, naquele momento da história da Paraíba, passando por uma renovação nos métodos pedagógicos, abolindo os castigos físicos e instituindo o recreio, as escolas particulares continuavam seguindo os tradicionais processos de ensino. Diante dessas constatações, buscamos averiguar o porquê das diferenças. A análise de vários relatórios do Diretor da Instrução Pública da época permitiu constatar que, como mencionado acima, no início do século XX, a Paraíba assistiu a uma grande tentativa de renovação em seus processos educativos, em meio a diversas mudanças implementadas pela referida instância, quando esteve à sua frente o professor Francisco Xavier Júnior (ver, por exemplo, Xavier Júnior, 1913). Além do maior papel atribuído à fiscalização, a Diretoria construiu os primeiros prédios escolares, estimulou a nomeação de normalistas para o interior, instituiu o regime de concurso para o preenchimento das vagas nas escolas, intensificou a criação de cadeiras noturnas e buscou, entre outras medidas, grande mudança nos métodos de ensino, por meio do intercâmbio mantido com outras cidades. Ainda instigadas pelas questões trazidas pelas narrativas literárias e autobiográficas, buscamos investigar se havia alguma legislação que regulamentasse o ensino privado. Pudemos verificar que a

lei n. 360, de 1911, que reformulou a instrução pública no estado, deixava livre aos particulares o ensino em qualquer grau, ficando sujeito apenas à fiscalização do governo no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística.

Quem, então, frequentava as escolas particulares naquele momento e lugar específicos? Dados sobre os colégios particulares e escolas públicas que existiam em Pilar e em Itabaiana e, especificamente, sobre o Instituto Nossa Senhora do Carmo, onde se passa *Doidinho*, puderam ser encontrados em outras fontes. Pudemos constatar, então, que em Itabaiana as opções para as famílias proprietárias de terras eram maiores em termos de escolarização para seus filhos do que em Pilar. Nos Almanques da Paraíba de 1911 e 1913, obtivemos dados sobre o total de alunos matriculados nas escolas dos dois municípios e sobre aqueles que prestaram exames públicos. As opções das elites em matricular os filhos em escolas particulares, mesmo que fossem menos «modernas», certamente se relacionava às possibilidades de socialização com outras famílias proprietárias e possivelmente constituíam um meio menos arriscado de alcançarem um dos objetivos almejados por parte delas em relação à escolarização: tornarem seus filhos bacharéis em Direito e, desse modo, terem mais possibilidades, como indicamos acima, de fazerem parte não mais de uma elite rural decadente, mas daquela que crescia no período – urbana e letrada.

Destaca-se, no entanto, como já referido, que, mesmo entre as elites rurais, não havia homogeneidade em suas concepções de mundo e práticas sociais, mas tensões e disputas. Nesse aspecto, destacamos mais uma cena encontrada em *Doidinho* (1933/1977). Elias era filho de um «senhor de engenho» das redondezas e, ao chegar ao internato, provocou estranhamento entre os estudantes e os adultos:

Chegava ali Elias para amansar. Tinha as mãos de trabalhador. E quando foi para a mesa, comer, não sabia usar o talher. D. Emília [a esposa do proprietário do internato] o ensinou a pegar, empurrando-lhe os dedos duros para o jeito de manobrar o garfo e a faca. Aquilo seria um escândalo no colégio. Um bicho daquele tamanho mais atrasado do que o Clóvis, com os dentes imundos, botando a faca na boca, e que nunca tinha andado de trem! (Rego, 1933/1977, pp. 79-80)

É possível observar, no trecho acima, diversos elementos – dos hábitos à mesa ao trem – que poderíamos associar à ideia do processo civilizatório (Elias, 1994) e à «modernidade». Podemos, ainda, interpretar esses e outros elementos como indícios da «luta de representações» a que nos remete Roger Chartier (1990). Por isso, torna-se importante compreender, como referido por Julia (2001), os modos de pensar e de agir que, em determinado período, concebem a aquisição de saberes apenas por meio da ação da escola. Naquele momento histórico, no entanto, a instituição escolar ainda buscava se legitimar no campo social.

Ainda em relação à «modernidade», é interessante destacar que, na narrativa literária, aparecem referências à participação ativa que tiveram as escolas nos processos de urbanização e modernização por que passava Itabaiana. Pudemos, então, reconstruir aspectos da história da cidade naquele período, principalmente

nas obras dos cronistas e em alguns almanaques. Desse modo, de posse de dados como o número de hotéis, lojas, padarias, farmácias, fábrica, hospital, armazéns, casas residenciais, população total, prédios públicos, etc. que possuía a cidade e informações sobre seu processo de modernização – primeira avenida, iluminação pública, jardins, praças, coretos, jornais e revistas, sistema de telefonia, de água, de luz elétrica – pudemos compreender melhor as relações estabelecidas entre os estudantes e a vida urbana e o significado assumido pela escola naquele contexto específico. Do mesmo modo, foi possível obter dados sobre o cinema inaugurado na cidade, que grande impacto causou sobre os estudantes da instituição em que José Lins do Rego estudou. Outra vez, é possível verificar a potência da literatura para explicar, por meio da objetiva focalizada no cotidiano, «fenômenos maciços» (Revel, 1998), como a modernização urbana ocorrida em diversos países e em várias cidades brasileiras. A focalização da objetiva em acontecimentos ordinários nos permite visualizar a força que tinham na construção da própria ideia de modernização. Eles não eram apenas efeitos de sua força invisível que, supostamente, regulava comportamentos e condutas, mas também a produziam.

Assim, com base na análise do cotidiano escolar, possibilitada pelas fontes literárias e autobiográficas, foi possível reconstruir aspectos das políticas educacionais do período e, ainda, questões mais amplas, relacionadas a outras esferas – sociais, econômicas, políticas e culturais – da sociedade, expressas nas tensões entre o velho e o novo, o rural e o urbano, o moderno e o arcaico, a barbárie e a civilização. O jogo de escalas realizado permitiu, ainda, visibilizar o papel dos sujeitos e das ações ordinárias da vida na produção de fenômenos maciços, muitas vezes compreendidos como motores da história.

#### 4. Considerações finais

Ao finalizar este artigo, retomamos algumas questões que nos parecem importantes quando são discutidos as potencialidades e os limites de mobilização da literatura como documento em pesquisas no campo da História da Educação. Inicialmente, reiteramos a ideia de que os objetivos de pesquisa é que indicarão se a obra literária se constitui em fonte relevante e potente. Estudos sobre o cotidiano e sobre a cultura escolar do passado, assim como aqueles sobre representações sobre a escola e sobre trajetórias escolares de grupos sociais em determinados tempos e espaços, podem, certamente, se beneficiar largamente desse tipo de fonte, complexificando realidades trazidas por fontes mais convencionais.

Embora hoje a desconfiança em torno do uso da literatura como fonte tenha arrefecido, alguns cuidados são necessários para que seja realmente relevante na reconstrução do passado. Como mencionado, talvez o primeiro gesto do(a) pesquisador(a) seja situar o escritor e sua obra em um contexto de produção literária mais amplo, para que as aproximações e tensões entre ficção e realidade sejam avaliadas e a ficcionalização da vida não torne ainda mais opacos alguns elementos do passado. Nas obras de José Lins do Rego, por exemplo, as pessoas negras

aparecem, muitas vezes, de forma romântica e mitificada – e, em alguns casos, principalmente quando se trata de mulheres, de maneira que denominaríamos, contemporaneamente, de racista e sexista. Somente por meio do aprofundamento das matrizes literárias do autor e de seu envolvimento com o movimento regionalista-modernista, liderado por Gilberto Freyre, cuja obra vincula-se à ideia de que haveria uma democracia racial no Brasil, pudemos compreender que, muito mais do que o registro de uma suposta «realidade histórica», a obra do autor está ancorada em condições específicas de produção – e, ao mesmo tempo, contribui para a invenção de certos discursos. Além disso, é necessário afirmar que a literatura, até um tempo relativamente recente, era escrita, predominantemente, por homens brancos, que construía suas narrativas a partir desse lugar. Por isso, julgamos importante ampliar a documentação para autobiografias que, muitas vezes, por não terem o estatuto de obras literárias, são escritas por um perfil mais diversificado de autores(as). A história oral também se constitui, nessa perspectiva, uma poderosa ferramenta para nos aproximarmos do cotidiano e da experiência das pessoas comuns. O cruzamento de fontes é também fundamental, para ampliarmos e complexificarmos as informações trazidas na obra ficcional e para realizarmos os «jogos de escalas» (Revel, 1998), operação que nos possibilita uma leitura multidimensional do social, ultrapassando as realidades circunscritas sobre as quais a literatura geralmente se debruça.

O exercício a que nos propusemos aqui também permite reflexões de outras naturezas. Elas dizem respeito às condições de produção das nossas próprias pesquisas. Até que ponto os conceitos e os pressupostos teórico-conceituais têm efeitos sobre a inteligibilidade dos dados? Análises exaustivas e rigorosas da empiria são capazes de produzir resultados relevantes sobre o passado, mesmo quando guiadas por um arsenal bibliográfico e conceitual relativamente restrito? A tradução de artigos e livros, publicados inicialmente em países do hemisfério norte, pode ser considerada como mobilizadora do nosso olhar como pesquisadores(as)? Em que nossas pesquisas auxiliam, por outro lado, no processo de construção de uma história menos universalista e mais plural e, ao mesmo tempo, na complexificação das próprias teorizações? São questões ainda sem respostas definitivas.

## 5. Referências

- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras: «Guia de Fontes Literárias para o Estudo da História da Educação na Bahia», *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 72(172) (set./dez. 1991.), pp. 388-392.
- ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras: «A literatura como fonte alternativa do estudo da história da educação», em ANPED, XV Reunião Anual, 1992, pp. 1-13.
- AZEVEDO, Neroaldo: *Modernismo e regionalismo: os anos 20 em Pernambuco*, João Pessoa, SEC/PB, 1984.

- BERNARDO, Fabiana de O.: *Frequência escolar e políticas de escolarização em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas (1892-1911)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2020.
- CÂNDIDO, Antônio: *Literatura e sociedade*, São Paulo, Nacional, 1980.
- CHARTIER, Roger: *A História Cultural: entre práticas e reapresentações*, Lisboa, DIFEL, 1990.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da: «Pensões e enxovais: investimentos familiares com a instrução em internatos na corte imperial do Rio de Janeiro (século XIX)», *História da Educação*, 23 (2019), pp. 1-35.
- DEMARTINI, Zélia et al.: *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo*, São Paulo, CERU/INEP, 1984.
- ELIAS, Norbert: *O processo civilizador: uma história dos costumes*, v. 1, Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana: «Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil», *Revista Brasileira de Educação*, 14 (2000), pp. 14-34.
- FRADE, Isabel C. e GALVÃO, Ana Maria de O.: «Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX)», *Revista Brasileira de História da Educação*, 16 (2016), pp. 297-334.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)* (Dissertação Mestrado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 1994.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: «Problematizando fontes em História da Educação», *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 21(2) (1996), pp. 99-118.
- GINZBURG, Carlo: *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. de: «Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar», *Revista Brasileira de História da Educação*, 8 (2004), pp. 265-288.
- JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-43.
- LAHIRE, Bernard: *Homem plural: os determinantes da ação*, Petrópolis, Vozes, 2002.
- LEVINE, Roberto: *A velha usina: Pernambuco na federação brasileira (1889-1937)*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da História*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1985.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: *Da Sagrada Missão Pedagógica* (Tese Professor Titular, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 1991.
- LOPES, Eliane Marta S. T.: «Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher», *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 6 (1992), pp.105-114.
- MATTOS, Ilmar H.: *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*, São Paulo, HUCITEC, 1987.
- MEURER, Sidmar e OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de: «A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola», *Revista Brasileira de Educação*, 21(64) (2016), pp. 225-247.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado: «A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais», *DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação*, 6(1) (2005), pp. 1-12.
- NARODOWSKI, Mariano: *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta: «Historiografia da educação e fontes», *Cadernos ANPED*, 5 (1993), pp. 7-64.

- OLIVEIRA, Eliana de: *Ingerência política e trabalho docente: o processo de organização do magistério público primário em Minas Gerais (1889-1918)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2021.
- PINHEIRO, Antônio Carlos F.: *Da era das cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba*, São Paulo, Autores Associados, 2002.
- QUIJANO, Anibal: *Ensayos en torno de la colonialidad del poder*, Buenos Aires, Del Signo, 2019.
- REGO, José Lins do: *Homens, seres e coisas*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1952.
- REGO, José Lins do: *Meus verdes anos: memórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.
- REGO, José Lins do: *Doidinho*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1977.
- REGO, José Lins do: *Menino de Engenho*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1992.
- REVEL, Jacques (org.): *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*, Rio de Janeiro, FGV, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de: *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, Editora UNESP, 1998.
- TAVARES, João Lyra: *A Parahyba*, Parahyba, Imprensa Oficial, 1910.
- VIDAL, Diana e FARIA FILHO, Luciano Mendes de: «História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)», *Revista Brasileira de História*, 23(45) (2003), pp. 37-70.
- VIEGA, Juliana B.: *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)* (Tese Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais), 2012.
- VINCENT, Guy; Lahire, Bernard e THIN, Daniel: «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33 (2001), pp. 7-47.
- XAVIER JÚNIOR, Francisco: *Relatório apresentado pelo Diretor da Instrução Pública e da Escola Normal ao Presidente do Estado Dr. João Lopes Machado, em 12 de fevereiro de 1912*, Almanaque do Estado da Parahyba para 1913, Parahyba do Norte, Imprensa Oficial, 1913.

# GRANDES TEXTOS E CÂNONE ESCOLAR. ESCOLARIZAÇÃO DE OS *LUSÍADAS*

*Grandes textos y el canon escolar.  
Escolarización de Os Lusíadas*

Great Texts and the School Canon.  
Schooling of Os Lusíadas

Justino MAGALHÃES

*Instituto de Educação (Universidade de Lisboa)*

Correo-e: [justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt](mailto:justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt)

Recibido el 28 de julio de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMO: O Cânone Escolar tem origem em três fontes: textos clássicos religiosos, literários; textos da tradição oral; textos meta-educativos, escolares e paraescolares, doutrinários, ensaísticos, de síntese. A instituição educativa e o suporte *livro* deram curso, ordem, transversalidade aos textos constitutivos do Cânone Escolar, como unidade histórica e literária, agregadora dos Estados-Nação e mobilizadora da formação patriótica e cívica. Neste estudo apresenta-se o quadro de transição e superação da Primeira Modernidade, contextualizando e sumariando as principais transformações da Revolução Ocidental, com destaque para a educação e a institucionalização escolar, associadas aos Estados-Nação. Na sequência, incide-se sobre a constituição do Cânone Literário como base nacional, patriótica e cívica, e sobre a escolarização dos Grandes Textos como núcleo curricular e progressão do Cânone Escolar. Serão tomados em atenção os aspectos gerais e transversais, mas a principal investigação incide sobre *Os Lusíadas* como Epopeia e núcleo do currículo básico e secundário da Escola Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Cânone; Cânone Escolar; *Os Lusíadas*; Currículo Básico.

RESUMEN: El canon escolar tiene su origen en tres fuentes: textos religiosos y literarios clásicos; textos de tradición oral; textos metaeducativos, escolares y paraes-

colares, doctrinales, ensayísticos, de síntesis. La institución educativa y el soporte del libro dieron rumbo, orden, transversalidad a los textos constitutivos del canon escolar, como unidad histórica y literaria, agregando los Estados-Nación y movilizándolo la formación patriótica y cívica. Este estudio presenta el marco de transición y superación de la Primera Modernidad, contextualizando y resumiendo las principales transformaciones de la Revolución occidental, con énfasis en la educación y la institucionalización escolar, asociadas a los Estados-Nación. A continuación, se centra en la constitución del canon literario como base nacional, patriótica y cívica y en la escolarización de los grandes textos como núcleo curricular y progresión del canon escolar. Se tendrán en cuenta aspectos generales y transversales, pero la investigación principal se centra en *Os Lusíadas* como epopeya y núcleo del currículo básico y secundario de la escuela portuguesa.

PALABRAS CLAVE: canon; canon escolar; *Os Lusíadas*; currículo básico.

ABSTRACT: The School Canon has its origins in three sources: classic religious and literary texts; oral tradition texts; meta-educational, school and para-school, doctrinal, essayistic, synthesis texts. The educational institution and the book support gave course, order, transversality to the constitutive texts of the School Canon, as a historical and literary unit, aggregating the Nation-States and mobilizing patriotic and civic formation. This study presents the framework of transition and overcoming of First Modernity, contextualizing and summarizing the main transformations of the Western Revolution, with emphasis on education and school institutionalization, associated with Nation-States. Next, it focuses on the constitution of the Literary Canon as a national, patriotic and civic basis, and on the schooling of the Great Texts as a curricular core and progression of the School Canon. General and transversal aspects will be taken into account, but the main investigation focuses on *Os Lusíadas* as an Epic and core of the basic and secondary curriculum of the Portuguese School.

KEYWORDS: Canon; School Canon; *Os Lusíadas*; Core Curriculum.

## I. Introdução

**A**S REFORMAS ILUMINISTAS da segunda metade de Setecentos introduziram os vernáculos como meios de comunicação e constituição de uma matriz patriótica e cívica. A aculturação ficou confiada sobretudo à escola, que manteve o latim como língua de continuação dos estudos, erudição e ciência. A alfabetização escolar era assegurada pelos catecismos e por pequenos textos informativos, morais e cívicos estruturados em livro de leitura e de iniciação à escrita – aprender pelos livros. No trânsito de Setecentos, o Iluminismo e o Racionalismo Escolar, superando a tradição e por contraponto à Escolástica retomaram os Clássicos, que foram sendo adaptados ao ensino e publicados em edição integral ou em selectas e antologias. A constituição dos Estados-Nação e o

avanço científico, associados à noção de perfectitude do humano e à perspectiva histórica de evolução da humanidade, tomadas como razão, crescimento e progresso, contribuíram para a aceitação do moderno e a formulação de um educacional escolar fundado no passado mais glorioso e representativo, devidamente preservado e dado a conhecer como modelar e com sentido de futuro. Eis a base do classicismo.

História e Tradição Literária surgiam unidas nas sínteses evolutivas escolares e nas cronologias de finais do século XVIII. Os reformismos de final do século XVIII convergiram num neoclassicismo que continuou a manter o latim como principal língua de progressão escolar, muito embora explicado e ensinado através das línguas vernáculas respectivas. A latinidade mantinha-se como arquétipo. Mas as línguas vernáculas ganhavam dinamismo e estrutura, como informação e instrumento de aculturação escrita, escrita política e administrativa, disciplina escolar. As gramáticas em vernáculo não apenas serviam de introdução e suporte à aprendizagem do latim, como constituíam um novo modo de pensar e formalizar o discurso.

Dando curso à refundação dos nacionalismos e identidades pátrias, no contexto das Revoluções Liberais e por obra dos românticos, foram constituídos inventários de obras, selecionados autores e traçados quadros biográficos e estéticos. Correlativamente e em contraponto à via erudita, formalista e transversal, desde o século XVIII, vinham sendo levados a cabo recolhas e inquéritos tendentes a resgatar, organizar e tornar inteligíveis e transmissíveis narrativas oriundas da tradição, representativas da arte, da cultura e da expressão erudita e popular. Em Portugal, mereceu destaque a Biblioteca Lusitana, coligida e publicada, entre 1741 e 1759, por Diogo Barbosa Machado, contendo notícias bibliográficas sobre autores e obras da bibliografia portuguesa. Esta obra de carácter enciclopédico e bibliográfico veio a ser ampliada e actualizada por Inocêncio Francisco da Silva no *Dicionário Bibliográfico Português*. No século XVII, em França, Charles Perault recolheu e publicou narrativas e contos da tradição oral, parte dos quais destinados à infância. Nas primeiras décadas do século XIX, na Alemanha, irmãos Grimm procederam à recolha e reconstituição discursiva de contos e novelas de origem popular.

Coetaneamente aos irmãos Grimm, em Portugal, Almeida Garrett editou o *Romanceiro* e interveio na fixação de textos e memórias de natureza histórico-biográfica, que dava a conhecer sob as formas de autos, textos dramáticos, romances. Sendo certo que, na formação dos cânones literários nacionais não pode deixar de atender-se à confluência das vias erudita e popular, o processo foi no entanto assimétrico e conflituoso, de país para país, em resultado da hegemonia do elemento erudito. Conciliando erudição e classicismo, os cânones artísticos e literários tenderam a submeter a tradição e a etnocultura de raiz e inspiração populares, a igual tirocínio.

As línguas maternas foram estruturadas e convertidas em objecto de ensino e aprendizagem através da escola. Entre final de Setecentos e as primeiras décadas de Oitocentos, teve lugar a formalização de um cursivo em Português que

veio a constituir o caligráfico escolar. Por meados do século, em Portugal, como em Espanha e em França, foram criados e legitimados métodos de alfabetização escolar que evoluíram para cartilhas maternais. O método e a formação escolar, que prosseguiam pelo currículo subsequente, foram tomados como modelo e o padrão linguístico e caligráfico escolares como norma. Desde finais de Oitocentos que as alterações linguísticas não deixaram de atender à norma e ao currículo escolar. Em resultado da escolarização, foram deslegitimadas e tomadas como anómalas as aprendizagens não-escolares. O cânone escolar foi incorporando os clássicos e uma criteriosa selecção de textos e autores, dados como modelo. Uns e outros estiveram sujeitos a flutuações na densidade e na organização curricular, mas houve continuidade. O cânone escolar é um arquétipo da cultura letrada, nos planos humanístico, científico e progressivamente também técnico e artístico.

A formação e a evolução do cânone escolar reflecte a evolução do cânone literário e a mudança das políticas e das práticas educativas. São ciclos históricos, culturais e pedagógicos, que como se verá, estão também subjacentes no tema central desta comunicação – a escolarização de *Os Lusíadas*. Na sequência, abordarei, ainda que sumariamente, quatro tópicos: considerações histórico-pedagógicas sobre cânone literário e cânone escolar (representação e significação); as epopeias e o cânone escolar (humanismo, nacionalismo, norma linguística e estética literária); a história literária de *Os Lusíadas* nomeadamente nos aspectos de classicismo e humanismo, variações e fixação do texto, tradução e actualização linguística e textual, binómio erudito/ popular, oposição nacionalização/universalização, dialéctica entre obra literária e epopeia-pátria; a escolarização de *Os Lusíadas* (séculos XVIII-XIX-XX). As principais manifestações da escolarização foram fixação de um texto e formalização escolar – excertos e norma/anotações e orientações de leitura/leitura escolar, reflectindo o neoclassicismo de Setecentos/Oitocentos; norma e nacionalização, no contexto histórico do Romantismo e da Regeneração; patriotismo e progressão cívica no quadro do Republicanismo; obrigatoriedade e leitura selectiva com o Estado Novo. Nestes diferentes tempos e regimes de escolaridade, *Os Lusíadas* constituíram meta-curriculo, ainda que enquadrados nas práticas leitoras e nos exercícios de escrita, e em conformidade com a progressão dos segmentos de ensino. Apesar de, desde início do século XX, ter havido edições escolares e de haverem integrado os programas de distintos anos escolares, paradoxalmente, *Os Lusíadas* não foram e continuam a não ser objecto de leitura integral, no plano curricular de educação básica.

## 2. Cânone e cânone escolar

Como foi já notado, a constituição de um cânone escolar, como noutras circunstâncias de um arquivo histórico, não assenta apenas no critério da representação. O cânone é modelo, selecção, apropriação, correspondendo à relação entre referenciado e referido, num complexo jogo de escala, simbolização, amostra. Parte-se do universo para, através de depurações sucessivas e remissões, isolar

uma representação integrável no plano curricular e ajustável aos fins da educação. O contraponto da representação é a significação. Com efeito, uma vez definida uma intencionalidade, caracterizado um destinatário e esboçado um quadro de acção, submete-se aquele universo literário a uma escolha representativa, adequada e significativa. A selecção pode ser revista de acordo com a intencionalidade e em conformidade com os critérios curriculares e as circunstâncias socioculturais. Há um vaivém entre representação, adequação, significação. Se a representação endurece o cânone como regularidade e obrigatoriedade, a significação comporta a flexibilidade e a convenção. O cânone escolar respeita à constituição, à transformação e à preservação da tradição e da história literária, mas não pode deixar de ser significativo para a cultura escolar e para a sociedade. Asseverava A. Prado Coelho que «a escolha, que define o essencial, é condição primordial da exequibilidade do ensino literário» (cf. 1919, p. 291)<sup>1</sup>.

A significação está associada à intenção e à eficácia da acção, pelo que é matéria de convenção pedagógica e concretização didáctica. O currículo escolar tem subjacente um ideário e uma meta-educação; nele há substância, discurso, método. Teórico-prático o currículo reflecte um racional de possibilidades e probabilidades, em que interferem a capacidade e a idade dos estudantes. A formação do campo pedagógico associando as ciências humanas e sociais à educação e dando sentido, orgânica e processo à escolarização da cultura escrita, como substância e meio de disciplina e transformação da sociedade, deu origem e acelerada expansão a uma nova *episteme* do escrito, centrada no livro escolar. Conferindo ordem, forma e prossecução ao educacional e ao cultural, o livro tornou-se o principal meio pedagógico e didáctico. De modo análogo, ao que sucedeu noutros países, em Portugal, os textos clássicos foram escolarizados, em regra, como leitura integral, enquanto a antologia escolar permitiu (re)significar textos fundamentais. Deste modo, foi sendo constituído e normalizado um outro cânone – o cânone escolar. Ainda que uma parte representativa do cânone literário faça parte do cânone escolar, no caso português, houve textos matriciais que não foram incluídos e textos que sofreram adaptações.

O cânone escolar é fonte, matriz e racionalidade da cultura escrita, de que saiu fortalecida a norma letrada e saíram beneficiados os novos leitores. A cultura escolar actualizou e deu significado, valor e novo destino aos clássicos, pois, como bem advertiu Ítalo Calvino, «a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os “nossos” clássicos». O cânone escolar ocidental é formado pelas principais obras literárias e por obras fundamentais no plano moral, ético, pedagógico, patriótico. Para além dos clássicos, há autores e textos que foram sendo introduzidos ou excluídos do cânone escolar. Pode admitir-se uma sequência de ciclos compostos por formação, constituição e evolução do cânone escolar, dependendo, cumulativamente, da evolução do cânone propriamente dito, das políticas educativas, das circunstâncias históricas. Não menos relevantes têm sido, no entanto, a resistên-

<sup>1</sup> PRADO COELHO, A. do: *Ensaio Críticos*, Lisboa, Livraria Aillaud e Bertrand, 1919.

cia e a dinâmica instituinte do domínio escolar na recomposição do cânone literário e artístico. Em Portugal, a interação entre cânone literário e cânon escolar reflecte essencialmente o valor dos clássicos e a incorporação de novos autores entretanto surgidos e reconhecidos; reflecte também a influência dos próprios escolares, regulando e ordenando a produção literária, mediando e normalizando o campo pedagógico, disciplinando e graduando a acção didáctica.

### 3. Sobre a história literária de *Os Lusíadas*

No Prefácio à edição, de 1880, de *Os Lusíadas*, comemorativa do 3.º Centenário da morte de Luiz de Camões, Teófilo Braga, assentando na convicção de que «o nome de Camões é a síntese do sentimento nacional português», convicção partilhada ao tempo por, entre outros, Oliveira Martins, traçou um itinerário sobre a história literária de *Os Lusíadas*. Publicados em 1572, *Os Lusíadas*, como fonte de consciência nacional, foi alento para os desiludidos com a perda da Independência, em 1580. Ainda, naquele quarto de século, houve mais 4 edições em português. Por outro lado, houve também traduções para castelhano, uma delas dedicada a Filipe II, que erigiam Luís de Camões a poeta hispânico.

No século XVII, mais de metade cumprido com as coroas espanhola e portuguesa unidas, houve 4 edições. Mas, estranhava Teófilo Braga, que nos 100 anos imediatos à Independência portuguesa, recuperada em 1640, tivesse havido apenas 10 edições. Foi no século XIX que a divulgação de *Os Lusíadas* se tornou massiva, tendo sido publicadas mais de 60 edições. Teófilo Braga associou esta dinâmica à renovação da ciência, das políticas, da indústria e a uma moderna consciência da humanidade, que caracterizavam o século XIX. Apesar de alguma resistência do governo, de então, em dar cumprimento pleno à lei de 10 de Abril de 1880, sobre a celebração do 3.º Centenário da morte de Camões, foi em torno dessa efeméride, que a universalidade da Epopeia e do Poeta se afirmaram, dentro e fora do território português. Houve uma mobilização geral, transversal à sociedade portuguesa. Multiplicaram-se e diversificaram-se as edições de *Os Lusíadas*, edições de natureza e estatuto diversos: edições eruditas, edições de divulgação, edições conformes à versão original (*princeps*); edições conformes à edição segunda, supostamente corrigida pelo próprio Poeta. Houve edições gratuitas e edições destinadas a prémio escolar. Particularmente distinta foi a edição preparada por Adolfo Coelho<sup>2</sup>. Ainda no que se refere ao 3.º Centenário da morte de Camões, para além da intensa mobilização das associações cívicas e empresariais, Teófilo Braga salientou que, fora de Portugal, houve celebrações simultâneas em Paris, Berlim, Nápoles, Madrid, Barcelona, Boston, Hong-Kong, nos Açores e por

<sup>2</sup> *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Edição popular gratuita da Empresa do Diário de Notícias, comemorando o Tricentenário da morte do Poeta, especialmente dedicada aos assinantes e leitores habituais do mencionado Diário (30.000 exemplares). Reprodução crítica sob a direcção de F. Adolfo Coelho, segundo a edição de 1572, feita durante a vida do Poeta, 1880.

todo o Império do Brasil (p. XVIII). Para final de Oitocentos, surgiram edições escolares de *Os Lusíadas*.

Resumindo os principais aspectos da história literária de *Os Lusíadas*, observa-se que, relativamente ao século XVI, foram surgindo dúvidas e controvérsia sobre a biografia de Luís de Camões, a data de publicação da edição *princeps*, a sagração de uma versão oficial do texto. Ainda nesse mesmo século, surgiram três traduções para castelhano que não respeitaram um mesmo original e que introduziram argumentos em prosa, canto a canto. No século XVII, aquelas indeterminações foram acrescentadas pela descoberta de um manuscrito, em Madrid, por parte de Manuel de Faria de Sousa, de cuja análise resultou a convicção de que haveria estâncias que tinham sido suprimidas na primeira versão impressa, supressões essas atribuídas ou ao próprio Luís de Camões ou à Inquisição. Em face da suspeição de que, em 1572, foram publicadas duas edições, a controvérsia entre comentadores e entre filólogos, sobre qual delas era a edição *princeps*, prolongou-se até ao século XX. A investigação foi sendo apurada e o consenso surgiu em torno da argumentação de Costa Pimpão, publicada em 1972, para quem a versão vulgarmente dita A (Ee), em que o pelicano surge voltado para a esquerda do observador é a edição *princeps*. Admitiu Costa Pimpão que a edição dita B (com o pelicano voltado para a direita do observador), teria sido editada em 1584 ou 1585 e não em 1572 (cf. Costa Pimpão, 2000)<sup>3</sup>.

Desde o século XVII, circulou uma edição a que João Franco Barreto havia agregado as estâncias que, supostamente tinham haviam sido censuradas, em 1572. Inseriu também um argumento, em verso, à cabeça de cada Canto. Tais acrescentos passaram a figurar quer em edições impressas quer em cópias manuscritas. À controvérsia sobre os argumentos em verso e a reposição de eventuais perdas de texto, acresciam dúvidas quanto à ortografia e à pontuação. A impossibilidade de fixação de um texto definitivo era acompanhada pela polémica sobre o mérito literário de Camões, sendo frequente o argumento de que o Camões heróico era inferior ao Camões lírico. Daqui emergiam dúvidas sobre a erudição e não raro sobre o fervor pátrio do próprio poeta. Assim, portanto, *Os Lusíadas* ficaram, por um tempo, em lugar secundário como epopeia e obra literária.

Na segunda metade e para final do século XVIII, quando renascia o interesse pela escolarização da Língua Portuguesa, *Os Lusíadas* foram submetidos a severas críticas no plano filológico, linguístico, histórico, científico. À luz do neoclassicismo que, ao tempo, caracterizou o reformismo escolar e em face das Gramáticas eruditas, entretanto publicadas, com destaque para a *Gramática Filosófica* de Jerónimo Soares Barbosa, professor de Eloquência e Poesia na Universidade de Coimbra, humanista e escolar com responsabilidade na reforma curricular em curso, *Os Lusíadas* não correspondiam a uma epopeia-modelo. Com efeito, na introdução à *Gramática Filosófica*, publicada em 1820, Jerónimo Soares Barbosa salientou a especificidade das línguas vernáculas, na origem e no uso como Lín-

<sup>3</sup> *Os Lusíadas*. Leitura, Prefácio e Notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Apresentação de Aníbal Pinto de Castro, 1.ª ed. 1972, 4.ª ed. 2000.

guas Vivas e fez uma aplicação dos princípios, preceitos e regras da *Gramática Filológica*, às duas primeiras estrofes de *Os Lusíadas*, apontando irregularidades em face da gramática portuguesa que acabava de publicar. Ao publicar esta gramática, Jerónimo Soares Barbosa, admitindo muito embora que continuavam a existir gramáticas bilingues, destacou o avanço das gramáticas do espanhol e do francês, e deu relevo às vantagens pedagógicas e didáticas, resultantes de o ensino da Gramática Latina ter início após os estudantes disporem de um conhecimento prévio das línguas maternas, assim espanhol, francês, ou português. Retomava, neste último caso, um princípio pedagógico que vinha da legislação pombalina.

Todavia, foi na análise crítica de *Os Lusíadas* que havia preparado por esses anos e que veio a ser publicada postumamente, que Jerónimo Soares Barbosa, fazendo uso de uma matriz filológica e histórica, desenvolveu uma crítica sistémica e sistemática ao Poema, não deixando de vincar a noção de «erro» sempre que entendeu dever fazê-lo<sup>4</sup>, seja no estilo e na forma da Epopeia, seja quanto aos aspectos científicos e mitológicos. A perspectiva negativa, sobre o Poema, ficara igualmente plasmada na obra *Censura das Lusíadas*, da autoria do Padre José Agostinho de Macedo, publicada em 1820, bem assim como na polémica surgida, por meados de Oitocentos, em torno do poema *D. Jayme*.

Por grande empenho de Dom José Maria de Souza-Botelho, Morgado de Mateus, que havia sido governador de S. Paulo, corria, desde 1818, uma edição ilustrada de *Os Lusíadas*, divulgada junto das instâncias diplomáticas e em circulação no Brasil. Era uma edição depurada e que exarava, com frequência, a indicação «erro». A edição recuperava os argumentos de João Franco Barreto<sup>5</sup>. Nas décadas seguintes foram várias as edições, nomeadamente no Brasil que consagraram a noção de «edição correcta». Um dos aspectos mais notórios era a divergência nas fórmulas verbais dos dois últimos versos da primeira estrofe. Nas edições brasileiras surgia. «edificarão e sublimarão»<sup>6</sup>.

De facto, desde final do século XVIII, estava em curso um movimento de resgate de *Os Lusíadas* como epopeia nacional, restabelecendo uma versão em português que fosse adoptada como definitiva. Nesse retorno assumiu papel importante o Morgado de Mateus e a edição, por ele patrocinada, foi retomada em sucessivas edições brasileiras. Como referido, esse movimento editorial, nomeadamente de edições críticas, intensificou-se quando das Comemorações do 3.º Centenário da morte de Luís de Camões. O Gabinete de Leitura do Rio de Janeiro publicou uma edição que, em Portugal, foi patrocinada e oferecida às Escolas e Centros Culturais por mecenas e por iniciativa oficial. Houve saraus e atribuição de pré-

<sup>4</sup> Analyse dos Lusíadas de Luiz de Camões dividida por seus Cantos com observações críticas sobre cada um deles. Obra posthuma de Jerónimo Soares Barbosa. Proprietário e editor Olympio Nicolau Ruy Fernandes, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1859.

<sup>5</sup> *Os Lusíadas*, Poema Épico de Luís de Camões, nova edição correcta e dada à luz conforme a de 1817, in 4.º por Dom José Maria de Souza-Botelho, Morgado de Mateus, socio da Academia Real das Ciências de Lisboa, Paris, JP Aillaud, 1823. Esta edição foi influenciada pela leitura do Manuscrito que Faria de Sousa havia recuperado na Biblioteca de Madrid.

<sup>6</sup> Cf. *Os Lusíadas*. Poema épico de Luiz de Camões, nova edição correcta, Rio de Janeiro, p. 139.

mios. Teófilo Braga procurou estabelecer uma narrativa sobre a Vida do Poeta e sobre o significado literário do Poema e sua história.

Com o 3.º Centenário, *Os Lusíadas* chegaram finalmente às escolas de modo sistemático e passaram a ser editados com vista à leitura pública, variando as edições ora em conformidade com os destinatários, ora com a monumentalidade da edição. Assumiu particular relevância, no plano literário e cultural, a edição devidamente preparada por Adolfo Coelho e oferecida pelo *Diário de Notícias*. Em 1900, como se verá, saiu publicada uma edição destinada às escolas. Em 1907 (1908), saiu publicada uma edição parafraseada, em prosa, canto a canto<sup>7</sup>. Esta edição, que fora revista em 1915, continha um Prefácio, com a vida do Poeta e anotações várias às edições anteriores de *Os Lusíadas*. Cada Canto contém um argumento em verso e um argumento em Prosa e cada página é sistematicamente composta por duas estrofes em verso, duas paráfrases em prosa e anotações de fim de página.

Na conferência que proferiu no Liceu de Letras do Rio de Janeiro, em 1921, Afrânio Peixoto, membro da Academia Literária do Rio de Janeiro, lançou a proposta de que fosse criada uma Cátedra de Estudos Camoneanos numa das Universidades portuguesas, Lisboa, Porto ou Coimbra. Argumentou com a relevância literária e com o significado português e universal da obra de Camões particularmente de *Os Lusíadas*. A ideia foi bem acolhida e com o Patrocínio do Comendador Zeferino Oliveira, a Cátedra foi criada na Universidade de Lisboa e confiada a José Maria Rodrigues. Na lição inaugural, proferida em 1925, José Maria Rodrigues afirmou que «dos poemas épicos que pertencem por assim dizer, ao património literário do mundo culto, nenhum há que esteja tão estreitamente ligado com a respectiva nacionalidade, como são *Os Lusíadas*». Glosou assim a noção de epopeia nacional e procurou desvelar como a leitura e o estudo de *Os Lusíadas* fortaleciam um sentido cívico e correspondiam à afirmação de um «Portugal maior». Na década de 40, Afrânio Peixoto veio a constituir um ciclo de Estudos Camoneanos no Rio de Janeiro.

Como referido, entre final do século XIX e primeiras décadas do século XX, multiplicaram-se as edições e os estudos sobre *Os Lusíadas*, tendo José Maria Rodrigues destacado os estudos de Teófilo Braga, Carolina Michaelis e Epifânio Dias. Não será possível dar aqui conta de todos esses estudos. Desde início da década de 70 do século XX, que Costa Pimpão foi elaborando e publicando estudos de síntese, sistemáticos e continuados sobre *Os Lusíadas*<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Os Lusíadas* para as escolas e para o Povo. Obra prefaciada, parafraseada e anotada e com um vocabulário, por José Agostinho, Porto, Tip. Universal, Editora Livraria Figueirinhas, 1908. Retomou a edição de 1907. A obra saiu publicada em 1915: José Agostinho. *A chave dos Lusíadas*, Porto, Casa Editora de Figueirinhas.

<sup>8</sup> *Os Lusíadas*. Leitura, Prefácio e Notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Apresentação de Aníbal Pinto de Castro, 1.ª ed. 1972, 4.ª ed. 2000.

#### 4. Escolarização de *Os Lusíadas*

A escolarização de *Os Lusíadas* teve em atenção o campo literário (estético, linguístico, filológico) e os aspectos científico, histórico, mitológico, nacionalista. Mas, sobretudo não deixou de reflectir a complexidade subjacente à tensão entre meta-educação, inerente a epopeia-pátria, fonte de nacionalismo e patriotismo, e critérios pedagógico-didáticos. Esta tensão agudizou-se com a assumpção de que *Os Lusíadas* culminavam o currículo escolar, através da progressão entre instrução primária e instrução secundária. Com efeito, desde o curso literário do Adolfo Coelho que *Os Lusíadas* constituíam uma meta-escola.

Assim, se por um lado a maior sensibilidade aos aspectos pedagógico-didáticos se traduziu na preocupação de preparar gradualmente os alunos, tornando cada mais complexas as aprendizagens, por outro lado, a integridade da obra e a sua própria estrutura forçavam a um percurso escolar próprio. Como referido, nas traduções para castelhano do século XVI, havia referências à geografia e à astronomia, mas Jerónimo Soares Barbosa, nos estudos que realizou entre finais do século XVIII e primeiras décadas do XIX, analisou sobretudo aspectos gramaticais, estilísticos, científicos, inerentes à escolarização de *Os Lusíadas*. Foi a partir da segunda metade do século XIX que os aspectos inerentes às aprendizagens e à gradual apropriação axiológica e crítica por parte dos estudantes, passaram a ser tidos em atenção.

Na escolarização de *Os Lusíadas*, podem distinguir-se três tempos fundamentais ainda que as anotações históricas, linguísticas, mitológicas, estéticas, tenham sido retomadas em sucessivas edições. A utilidade da obra foi reconhecida, desde as primeiras edições. No Alvará Régio de autorização da tradução de Bento de Caldera (1580), para castelhano, ficou assinalado que o livro seria proveitoso para os professores de história e para a navegação. Na tradução castelhana de Tapia, 1580, há uma justificação de que *Os Lusíadas* contém noções de ciência: geografia, zoologia. As traduções para castelhano incluíam um argumento, canto a canto e desde a edição de 1591, que as sucessivas edições portuguesas incluíam anotações. Eram anotações destinadas a apoiar e orientar a leitura, desvelando uma intencionalidade pedagógica que estaria já presente no próprio Luís de Camões, mas a que o leitor só acedia através de uma explicação e de uma orientação. No século XVII, a edição de *Os Lusíadas* foi ampliada com a inclusão de argumentos, da autoria de João Franco Barreto, igualmente em verso decassílabo, no início de cada canto.

Até final do século XVIII, *Os Lusíadas* haviam sido analisados relativamente aos elementos mitológicos, científicos e filológicos. No período Barroco, Camões havia sido comparado a outros poetas e *Os Lusíadas* a outras epopeias. Tais análises foram acumulando algumas imperfeições, a que as sucessivas edições e comentadores procuravam dar resposta, melhorando a linguagem. Também as traduções para outras línguas, nomeadamente para castelhano tinham acrescentado maior diversidade, tornando difícil a reconstituição. No século XVIII, uma vez tomados como símbolo de nacionalismo e fonte do Estado-Nação, *Os Lusíadas* passaram,

por um lado, a ser objeto de observações e correcções, e por outro lado, objecto de depuração e reconstituições, em busca do que teria sido a versão original. Entre final de Setecentos e final de Oitocentos, *Os Lusíadas* foram sendo submetidos à normalização e à escrituração escolar. Estiveram sujeitos a comentários e alterações da linguagem. Multiplicaram-se os compêndios que incluíam excertos para fins didácticos.

A inclusão de *Os Lusíadas* como livro escolar, mantendo a singularidade de obra literária, foi uma questão ciclicamente retomada. Entre outros aspectos, eram matéria de controvérsia a versão a apresentar, pois que tal tinha reflexo na escrita e por consequência no teor de algumas estrofes; a idade ou o ciclo escolar em que deveriam ser introduzidos e trabalhados com significado pedagógico e formalismo didáctico, pelo que era frequente a selecção de Cantos e estrofes (estâncias). Só em final de Oitocentos foi estipulada a elaboração de uma edição escolar oficial, ainda que a leccionação devesse continuar selectiva. Nas recomendações sobre os Livros Escolares para o ano de 1898, emanadas pelo Ministério dos Negócios do Reino, em 19 de Outubro de 1898 através da Direcção Geral de Instrução Pública, ficou estipulado que no livro de *Leituras Portuguezas*, aprovado para a 4.<sup>a</sup> classe do curso liceal, não fosse incluída a parte de *Os Lusíadas*, exigida pelo programa. Com efeito, em conformidade com os pareceres da Comissão de Exame dos Livros destinados à Instrução Secundária e do Conselho Superior de Instrução pública, o Governo deveria mandar proceder a uma edição oficial daquele poema. Intitulada *Lusíadas*, a edição escolar oficial veio a ser publicada em 1900, com anotações de Mendes dos Remédios<sup>9</sup>.

No decurso do século XIX, vários compêndios de Leitura e de Escrita continham excertos e adaptações de *Os Lusíadas*. Entre eles, merece destaque *Arte de Aprender a ler a letra manuscrita para uso das escolas em 10 lições progressivas do mais fácil ao mais difícil*, compêndio da autoria de Duarte Ventura, editado em 1816 e sucessivamente reeditado. Nele, o autor fez um uso alargado, ainda que criterioso, de *Os Lusíadas*. Sendo um compêndio progressivo no grau de dificuldade, combinava teor e forma de escrita. Numa edição posterior dedicada ao Rei Português e ao Imperador do Brasil, Duarte Ventura manteve as 10 lições, tendo apenas acrescentado o alfabeto em gótico (maiúsculo e minúsculo) e substituído parte das ilustrações por representações de criança e assuntos ligados à infância.

Cumprida a primeira lição em que era apresentado o alfabeto maiúsculo e minúsculo, nas versões bastardo e gótico/francês, Duarte Ventura consagrava a segunda lição às dez primeiras estrofes de *Os Lusíadas*. A terceira lição incidia sobre o episódio do Adamastor e a quarta sobre o episódio de Inez de Castro. A partir da quinta lição, este compêndio combinava prosa e verso, numa perspectiva temática. Estava assim fixada uma versão escolar, cuja escrita oficiosa normalizava a linguagem e a utilização pedagógica e didáctica de *Os Lusíadas*, para efeitos de exame escolar, correcção e penalização de erros, legitimada para uso

<sup>9</sup> CAMÕES, Luís de: *Lusíadas*. Edição para as escolas. Revista, prefaciada e anotada por Mendes dos Remédios, Coimbra, França Amado, 1900, 2.<sup>a</sup> edição para as Escolas, 1903, (191 pág. e pág. 192).

interno do institucional escolar, mas também para uso externo. A vulgarização de *Os Lusíadas* pela escola, no todo ou em parte, normalizando uma escrituração, transversalizando distintos públicos e integrando-os num mesmo ideário pátrio, foi instituinte nos planos educativo e sociocultural e de grande relevância para o cânon escolar. Tornou irrelevantes algumas controvérsias eruditas e acadêmicas.

*Os Lusíadas* eram objecto de erudição, mas também de uso escolar e popular, destinados à divulgação e à aculturação literária e cívica dos leitores escolares e dos novos leitores. Com efeito, ressalva Inocêncio da Silva no *Dicionário Bibliográfico Portuguez* que, quando do 3.º Centenário da morte de Luís de Camões, foi organizada para uso escolar uma edição manuscrita, desenhada pelo calígrafo Manuel Nunes Godinho<sup>10</sup>. Reitere-se que, pelo decreto que fez aplicação da Reforma Jaime Moniz do Ensino Liceal (1894, 1895), o uso escolar da Epopeia Camoneana foi objecto de decisão política, havendo sido determinada a organização de uma edição escolar integral.

Tomando como fonte de informação os Programas de Português, podem sistematizar-se algumas informações sobre o modo como *Os Lusíadas* vieram a ser estudados, sendo necessário salientar duas orientações fundamentais: *Os Lusíadas* careciam de uma propedêutica e parte do programa convergia para preparar o acesso e a sua compreensão pelos estudantes; *Os Lusíadas* asseguravam uma graduação do conhecimento, proporcionando uma progressão curricular. A síntese surge na confluência destas duas orientações: *Os Lusíadas* passaram a constituir o culminar do curso geral e da (in)formação básica e secundária, seja nas dimensões literária, axiológica, ética e moral, seja nos planos cívico e patriótico. Epopeia Nacional, era como meta-educação que *Os Lusíadas* deveriam ser apropriados pelos estudantes. Eram matéria obrigatória da Ensino Secundário, liceal e técnico.

No Programa liceal de 1918, constavam algumas orientações propedêuticas a *Os Lusíadas* na Classe II, mas era nos programas das Classes III, IV e V que estavam inseridos alguns Cantos da Epopeia. Nos termos do Decreto 5002 de 28 de Novembro de 1918, 1.ª série – Curso Geral – 1.ª secção, o Programa da Classe II incluía: «trechos análogos aos da classe I, graduando as dificuldades, e pequenas descrições de paisagens do Continente e das Colónias portuguesas; exemplos da arte literária popular portuguesa; lendas e mitos que possam contribuir para a compreensão dos alunos face aos cantos de *Os Lusíadas* a estudar na Classe III». Na sequência do Curso Geral, eram incluídos os seguintes fragmentos de *Os Lusíadas*: na 2.ª Secção Português, Classe III, Leitura: trechos em prosa e verso de obras literárias portuguesas do século XIX, acessíveis à inteligência dos alunos; *Os Lusíadas* (Canto I, estrofes 1 a 18 e cantos III e IV); na IV Classe – *Os Lusíadas* (rápida revisão das estâncias 1 a 18 do Canto I e dos Cantos III e IV, e mais o estudo do resto do Canto I e dos Cantos II, V e VI); na V Classe – *Os Lusíadas* (estudo dos Cantos VII, VIII e X e do plano do Poema. O estudo de *Os Lusíadas* era retomado no Curso Complementar de Letras – Português VI e VII Classes: das origens até o século XVII na classe VI e até o fim do século XIX na classe VII,

<sup>10</sup> Cf. Inocêncio da SILVA, volume 4.º do *Dicionário Bibliográfico Portuguez*, s/d, pág. 246.

relação com a História das literaturas Estrangeiras. Português – Secção de Ciências VI e VII, semelhante à anterior. Para o estudo dos *Lusíadas* era utilizada uma Edição escolar de *Os Lusíadas*.

No programa liceal de 1936, *Os Lusíadas* continuaram a ser estudados de modo fragmentário no Curso Geral, sendo retomados no Complementar – 3.º ciclo (7.º Ano) – «*Os Lusíadas*: verificação do conhecimento pormenorizado do poema; a sua feição individual e confronto com as maiores epopeias da humanidade. O seu valor como expressão; o seu significado nacional; apreciação dos episódios de maior valor representativo».

Reformulando o decreto n.º 37112, de 22 de Outubro de 1948, nos termos do decreto n.º 39807 de 7 de setembro de 1954 (Programas do Ensino Liceal), era necessário «simplificar os programas do Curso Geral, de forma a acomodá-los à capacidade receptiva dos alunos». Ficou estipulado que no 5.º ano dos Liceus, seriam feitos a leitura e o estudo de excertos de *Os Lusíadas* e no 6.º Ano: o Lirismo camoneano; a criação da Epopeia. Em conformidade com os Programas do Ensino de Liceal, promulgados pelo Decreto n.º 39807, de 7 de setembro de 1954, era assumido que o aluno não estava «apto a fazer por si só leitura» de *Os Lusíadas*. Pela sua extensão «há-de limitar-se a leitura e comentário [do poema] a passos bem escolhidos». Caberia ao professor resumir as partes omitidas, para que o aluno fique «fazendo ideia da sequência e do conjunto, permitindo reconstituir aproximadamente o plano de elaboração da nossa epopeia». No comentário, o professor deveria «insistir no significado do poema e no que se possa patentear claramente como expressão pessoal do poeta, dando também relevo ao valor cultural e ao sentido universal de alguns passos e do conjunto». O programa não determinava os passos do poema que deveriam ser lidos, porém «no intuito de aproximar da uniformização conveniente, recomenda-se a inclusão das instâncias que se seguem»:

Canto I, n.ºs 1 a 15, 19 a 40, 70, 74, 76, 84, 89, 94, 104 a 106; Canto II, n.ºs 29 e 30, 33, 44 a 55, 108 e 109; Canto III, n.ºs 3 a 5, 17, 20 e 21, 23 a 26, 42 44, 96 a 99, 102 a 106, 118 a 135, 138 e 139; Canto IV, n.ºs 13 a 19, 28 a 33, 42 a 44, 89 e 94 104; Canto V, n.ºs 1 e 3, 16 a 22, 31 a 35, 37 a 50, 58 a 60 e 81 83; Canto VI, n.ºs 70 a 84; Canto VII, n.ºs 1 a 9, 14 e 15, 23 a 25, 30 e 31, 74 e 78 a 82; Canto VIII, n.ºs 30 a 32; Canto IX, n.ºs 1, 4, 8 e 13 a 15; Canto X, n.ºs 9 a 13, 80 a 82, 127, 128, 140, 145 e 154 a 156.

Nos programas de 1991, constava que «o 3.º ciclo é aquele em que de forma mais significativa cabe valorizar a nossa herança literária e cultural p. ex. de um autor como Gil Vicente e uma obra como *Os Lusíadas*, serão dados excertos a contextualizar adequadamente». No programa do 9.º Ano de 2009, Luís de Camões e *Os Lusíadas* constam da lista de autores anteriores ao século XX. Devendo ser considerados referenciais mínimos, passos do poema narrativo *Os Lusíadas* com particular incidência nos seguintes episódios e estâncias, sendo retomadas com a devida atenção as recomendações enunciadas sobre o trabalho de contextualização, antes enunciadas: Canto I – estâncias 1-3 (proposição); narração (1) viagem para a Índia, Canto I estâncias 19-41 – Concílio dos Deuses; Canto IV – estâncias 84-93 – Despedida de Belém; Canto V – estâncias 39-60. O Adamastor;

Canto VI – estâncias 70-94: tempestade e chegada à Índia; Narração (2): História de Portugal, Canto III – estâncias 118-135 – Inês de Castro; Canto X – estâncias 142-144 – despedida de Tétis e regresso a Portugal; 145-146/ 154-156 – lamentações, exortação a d. sebastião e referência a futuras glórias. Tal como nos Programas de 1918, não há referência ao Canto IX.

As Metas Curriculares promulgadas em 2015, trouxeram uma perspectiva progressiva e integrada dos distintos elementos do Programa. *Os Lusíadas* fazem parte das Obras e Textos para Educação Literária, inseridos no Programa do 9.º ano, ano terminal da Educação Básica<sup>11</sup>. São seleccionados os seguintes episódios e estâncias: Canto I – estâncias 1-3, 19-41; Canto III – estâncias 118-135; Canto IV – estâncias 84-93; Canto V – estâncias 37-60; Canto VI – estâncias 70-94; Canto IX – estâncias 18-29 e 75-84; Canto X – estâncias 142-144, 145-146 e 154-156. Diferentemente de selecções anteriores, nomeadamente a de 2009, em que os fragmentos estão reordenados, as autoras propuseram uma leitura selectiva, mas respeitando a composição e a sequência da própria obra, o que favorece a autenticidade da apropriação pelos estudantes.

## 5. Algumas conclusões

Apesar de existirem edições escolares, *Os Lusíadas* não foram leccionados e forma integral, ou mesmo sequenciada. Os excertos seleccionados eram ordenados tematicamente, ou em combinação com o programa de história. Desde final do século XIX que a leccionação de *Os Lusíadas* recaía no Ciclo Geral, liceal e técnico, posteriormente convertido no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Epopeia-Pátria, o principal fim pedagógico da leccionação de *Os Lusíadas* era afirmar plasmar uma (in)formação geral, no escalão etário escolarizado, de final da adolescência. Em 1918, *Os Lusíadas* eram leccionados em diferentes anos do ciclo geral, mais tarde ficaram concentrados no ano terminal. Mas a integridade da obra que tinha estado subjacente à edição escolar, não parecia assegurada. Aliás o Canto IX foi frequentes vezes censurado. Jamais *Os Lusíadas* foram leccionados e apreendidos na íntegra, ainda que fosse referido nos programas que a selecção de estâncias era um referencial mínimo. A versão escolar foi fixada em final do século XVIII, Duarte Ventura numa edição de 1816, já incluía *Os Lusíadas* como principal obra de leitura e cópia de impresso e de manuscrito; a grafia estava simplificada. Estava assim, reiterar-se, fixada uma versão que normalizava o uso escolar, mesmo para efeitos de exame. Em sede escolar, *Os Lusíadas* foram também combinados com os outros textos, como parte de composições de leitura e escrita. Desde finais do século XIX que havia edições escolares de *Os Lusíadas*, mas estes continuaram a não ser estudados na íntegra.

<sup>11</sup> BUESCU, Helena C.; MORAIS, José; ROCHA, Maria Regina e MAGALHÃES, Violante F.: *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 100, [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

Pode concluir-se, no entanto, que, entre outras dimensões, também em sede escolar foi da relevância aos aspectos estilísticos e filológicos; à controvérsia na fixação do texto; à discussão em torno das fontes históricas de que se haveria socorrido Luís de Camões. Mas a tônica subjacente à escolarização foi a noção de Epopeia-Pátria, resultante da síntese entre nacionalismo e narrativa oceânica. O significado histórico, literário, pedagógico de *Os Lusíadas* ficou muito associado à relação entre Portugal e Brasil, muito particularmente em torno do 3.º Centenário da morte de Luís de Camões. Para além de edições críticas e das acções de divulgação cultural, merece destaque, na segunda década do século xx, a criação, em 1925, da Cátedra de Estudos Camoneanos na Universidade de Lisboa. Com efeito, foi no século xx, que o Camões épico se sobrepôs ao Camões lírico. A introdução a *Os Lusíadas* foi também assegurada pela publicação de *Os Lusíadas contados às crianças e ao Povo*. Esta edição em prosa, da autoria de João de Barros, continha, de modo abreviado, o enredo da Epopeia. Foi muito utilizada nas escolas. Conclua-se que, no reconhecimento e definição de *Os Lusíadas* como Epopeia nacional e cânone escolar pesaram grandemente a experiência, a prática e o preceituado escolar. Enfim, a leitura de *Os Lusíadas* foi, no fundamental, uma leitura escolar.



# LAS «CLASES OSCURAS»: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EL IMAGINARIO DE LAS ÉLITES EN MÉXICO (1843-1844)

## *The «Dark Classes»: Girls and Boys in the Imaginary of the Elites in Mexico (1843-1844)*

María Esther AGUIRRE LORA

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM)*

Correo-e: mariaestheraguirre@gmail.com

Jesús MÁRQUEZ CARRILLO

*Universidad Autónoma de Puebla*

Correo-e: jesusml46@hotmail.com

Recibido el 13 de agosto de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: En el presente texto abordamos la literatura para la infancia que emergió durante las primeras décadas del siglo XIX; para ello, nos interesa trabajar en particular *Los niños pintados por ellos mismos* (México, 1843) y *Las niñas pintadas por ellas mismas* (México, 1844), cuyo propósito era contribuir a la formación de los pequeños ciudadanos para el nuevo proyecto de sociedad liberal e ilustrada al que se aspiraban los círculos burgueses. Interesa tener presente que se trata de un campo de tensión en el que también converge el conservadurismo en distintos planos y niveles.

Los ejes que articulan esta contribución son: 1.º el contexto político y cultural en el que se publica este género de revistas; 2.º indicios de la expansión del mundo editorial que posibilita su publicación; 3.º el señalamiento de algunos elementos presentes en ambas publicaciones, que traslucen los imaginarios de la época.

PALABRAS CLAVE: historia del libro; mundo editorial; literatura infantil; cultura liberal-conservadora; imaginarios sociales.

ABSTRACT: In this text we address the literature for childhood that emerged during the first decades of the 19th century; we are interested in addressing in particular *The Children Painted by Themselves* (Mexico, 1843) and *The Girls Painted*

by *Themselves* (Mexico, 1844), whose purpose was to contribute to the training of young citizens for the new liberal society project and enlightened world to which bourgeois circles aspired. It is interesting to keep in mind that this is a field of tension in which the conservatism also converges at different levels and levels.

The axes that articulate this text, are: 1.º the political and cultural context in which this genre of magazines is published; 2.º signs of the expansion of the publishing world that makes this publication possible; 3.º the pointing out of some elements present in both publications, which reveal the imaginaries of the time.

KEYWORDS: History of the book; publishing world; children's literature; liberal-conservative culture; social imaginaries.

[Un libro] es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria<sup>1</sup>.

Jorge Luis Borges

EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS 90, de manera paralela a la historia de los libros de texto y las disciplinas escolares, comenzó a tener una significativa importancia la historia del libro, la lectura y la edición en México. Investigadores e investigadoras influidas por Roger Chartier, Robert Darnton, Armando Petrucci, François-Xavier Guerra y Jürgen Habermas, entre otros, se aventuraron por nuevos caminos<sup>2</sup>. En un artículo multicitado, Robert Darnton había escrito que a la historia del libro –si no fuera tan pomposa la denominación– «podría incluso llamársela historia social y cultural de la comunicación impresa, porque su finalidad es entender cómo se transmitían las ideas a través de la imprenta y de qué manera la exposición a la palabra impresa afectó el pensamiento y la conducta de la humanidad en los últimos quinientos años»<sup>3</sup>. Luego, en su investigación sobre los libros prohibidos en la Francia prerrevolucionaria pudo mostrar que

<sup>1</sup> BORGES, Jorge Luis: «Otras inquisiciones», en *Obras completas, 1923-1972*, edición dirigida y realizada por Carlos V. Frías, Buenos Aires, Emecé Editores, 1984, p. 747.

<sup>2</sup> La temática sobre los libros de texto y las disciplinas escolares en México la impulsó Luz Elena Galván Lafarga; el primer proyecto, «La cultura del libro en México en los siglos XVIII y XIX», lo encabezó Carmen Castañeda García. A título de ejemplo, basten citar estas obras: CASTAÑEDA, Carmen: *Imprenta, impresores y periódicos en Guadalajara 1793-1811*, Guadalajara, Ayuntamiento Constitucional de Guadalajara, Editorial Ágata-CIESAS, Museo del Periodismo y de las Artes Gráficas, 1999; CASTAÑEDA, Carmen (coord.): *Del autor al lector. I. Historia del libro en México. II. Historia del libro*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa librero-editor, 2002; CASTAÑEDA, Carmen; GALVÁN, Luz Elena y MARTÍNEZ, Lucía (coords.): *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

<sup>3</sup> DARNTON, Robert: «¿Qué es la historia del libro?», *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, Buenos Aires, 12(2) (2008), pp. 135, 137-139.

esta historia estaba conectada con un circuito de comunicaciones que se extiende «desde los autores y editores a través de los impresores, comerciantes y libreros hasta los lectores... [Darnton descubrió que] los libros circularon en una sociedad inundada de chismes, rumores, chistes, canciones, *graffiti*, carteles, pasquines, hojas sueltas, cartas y periódicos, que dejaron su huella en los libros y que a su vez éstos los afectaron»; [pero también se preguntó por] «la articulación de las ideologías y la formación de la opinión pública»<sup>4</sup>.

Sobre esta base, a la historia del libro, la lectura y la edición se sumaron nuevos enfoques y novedosas perspectivas teóricas y metodológicas, que atienden no sólo a la materialidad del objeto impreso y su visualidad, sino también a distintos procesos. Autor, editor, impresor, librero y lector son vasos comunicantes de un vasto circuito en el que para su estudio confluyen varias disciplinas<sup>5</sup>. Se trata de un universo que poco a poco ha mostrado su complejidad y su condición interdisciplinar, vetas y líneas de investigación que han dejado traslucir filones inéditos: de los diversos tipos de textos se ha transitado a los libros, a los lectores con su variedad de prácticas y representaciones, a los editores, a los impresores, a los libreros; estudios donde se muestran los procesos de producción de saberes, de circulación, de apropiación. Estudios donde lo histórico, lo artístico y lo literario se complementan y articulan, generando efectos de sentido, discursos específicos. La historia del libro, la lectura y la edición nos permiten conocer, identificar y comprender su papel en el devenir de las ideas, las imágenes y los imaginarios, las identidades y las representaciones individuales y colectivas.

## I. Algunos antecedentes

A los trabajos seminales de Joaquín García Icazbalceta, Francisco Fernández del Castillo, José Torre Revello, o la magna obra de José Toribio Medina sobre la historia de la imprenta, hoy se suman nuevos temas, problemas y enfoques<sup>6</sup>. Así

<sup>4</sup> CASTAÑEDA, Carmen (coord.): *Del autor al lector. I. Historia del libro en México. II. Historia del libro*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa librero-editor, 2002, p. 7.

<sup>5</sup> El surgimiento de la historia del libro «se debió a la convergencia de varias disciplinas en una serie compartida de problemas, todos los cuales estaban relacionados con el proceso de la comunicación». DARNTON, Robert: «¿Qué es la historia del libro?», *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, Buenos Aires, 12(2) (2008), p. 135.

<sup>6</sup> GARCÍA ICAZBALCETA, Joaquín: *Bibliografía mexicana del siglo XVI. Primera parte. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600, con biografías de autores y otras ilustraciones, precedido de una noticia acerca de la introducción de la imprenta en México*, México, Librería de Andrade y Morales, Sucs., 1886; FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, Francisco: *Libros y libreros en el siglo XVI*, México, Archivo General de la Nación, 1914; TORRE REVELLO, José: *El libro, la imprenta y el periodismo en América durante la dominación española*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Históricas, 1940. Sobre la inmensa producción de José Toribio MEDINA, se pueden mencionar *Historia y bibliografía de la imprenta en el antiguo virreinato del Río de la Plata* (1892); *La imprenta en México, 1539-1810* (1893); *La imprenta en Guadalajara de México, 1793-1821*.

podemos considerar la materialidad y la visualidad del objeto impreso, sus procesos de producción, circulación y puntos de venta, pero también sus múltiples lecturas. Un libro, escribió Jorge Luis Borges, «es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria»<sup>7</sup>.

Además de obras generales que abordan la República de las Letras, son de considerar las contribuciones de Marina Garone Gravier sobre la historia de las bibliotecas y la tipografía en la época colonial, los tipógrafos y grabadores; Eduardo Báez Macías y Judith Puente León sobre libros y grabados en la Biblioteca Nacional, o Isabel Grañén Porrúa sobre los grabados en los primeros «libros novohispanos desde el punto de vista artístico y su relación con la historia de la imprenta en México»<sup>8</sup>. Una veta importante también ha sido la historia sobre la producción y el mercado de lo impreso, la historia de los impresores editores y libreros, así como sus negocios dentro y fuera del país. Aquí destaca el trabajo de Laura Suárez de la Torre y los grupos de trabajo que ha conseguido reunir<sup>9</sup>. Gracias a este grupo de trabajo se han hecho visibles importantes editores-empresarios del siglo

---

*Notas bibliográficas* (1904); *La imprenta en Mérida de Yucatán, 1813-1821. Notas bibliográficas* (1904); *La imprenta en Oaxaca, 1720-1820. Notas bibliográficas* (1904); *La imprenta en Veracruz, 1794-1821. Notas bibliográficas* (1904); *La imprenta en la Puebla de los Angeles, 1640-1821* (1908); *La imprenta en México, 1539-1821* (1908-1912), 8 tomos.

<sup>7</sup> BORGES, Jorge Luis: «Otras inquisiciones», en *Obras completas, 1923-1972*, edición dirigida y realizada por Carlos V. Frías, Buenos Aires, Emecé Editores, 1984, p. 747.

<sup>8</sup> CLARK DE LARA, Belem y SPECKMAN GUERRA, Elisa (eds.): *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico. Volumen I. Ambientes, asociaciones y grupos movimientos, temas y géneros literarios*, México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005; CLARK DE LARA, Belem y SPECKMAN GUERRA, Elisa (eds.): *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico. Volumen II. Publicaciones periódicas y otros impresos*, México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005; CLARK DE LARA, Belem y SPECKMAN GUERRA, Elisa (eds.): *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico. Volumen III. Galería de escritores*, México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005; GARONE GRAVIER, Marina (comp.): *Las otras letras: mujeres impresoras en el mundo del libro antiguo, Puebla*, Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, 2009; GARONE GRAVIER, Marina (ed.): *Miradas a la cultura del libro en Puebla: bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial*, Puebla, Ediciones de Educación y Cultura, 2012; GARONE GRAVIER, Marina: *Historia de la tipografía colonial para lenguas indígenas*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Veracruzana, 2014; BÁEZ MACÍAS, Eduardo y PUENTE LEÓN, Judith: *Libros y grabados en el fondo de origen de la Biblioteca Nacional*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, 1989; GRAÑÉN PORRÚA, Isabel: «El grabado y su finalidad en los libros novohispanos del siglo XVI», Sevilla, Universidad de Sevilla, 1995, tesis de doctorado.

<sup>9</sup> SUÁREZ DE LA TORRE, Laura (coord.): *Constructores de un cambio cultural: impresores-editores y libreros en la ciudad de México, 1830-1855*, México, Instituto Mora, 2003; SUÁREZ DE LA TORRE, Laura Beatriz (coord.): *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Instituto Mora, Instituto de Investigaciones Bibliográfica-UNAM, 2001; ANDRIES, Lise y SUÁREZ DE LA TORRE, Laura (coords.): *Impresiones de México y de Francia. Edición y transferencias culturales en el siglo XIX*, París-México, Maison des Sciences de l'Homme, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis

XIX, como Vicente García Torres, Ignacio Cumplido, y otras temáticas referidas al mundo editorial, incluidos los procesos de edición, donde se incluyen avances técnicos, como la litografía aplicada a las imágenes (por ejemplo, las indagaciones de María Esther Pérez Salas y las de Arturo Aguilar Ochoa, entre otras).

Puede decirse, haciendo un balance general de los logros, que las publicaciones periódicas del siglo XIX en el curso de la primera mitad, y particularmente en el espectacular despliegue que se dio a partir de la década de los 40, transitarían de publicaciones de carácter general a las iniciativas dirigidas a otros sectores particulares de la población, como era el caso de mujeres; trabajadores y artesanos; artistas, actores y músicos; maestros y niños, situación que pone de relieve los avances no sólo en el plano de la Ciudad de México, sino también de los estados, como por ejemplo los trabajos realizados por Adriana Pineda, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, o por Celia del Palacio, en la Universidad Veracruzana. En el curso de estos años los enfoques y las temáticas sobre la cultura impresa se han diversificado y han fertilizado en una vasta colección de publicaciones especializadas en las que participan diversas instituciones nacionales y extranjeras.

## 2. De la historia del libro a la historia de la lectura y de los lectores

En este punto, se presentan cuestiones teóricas relacionadas con la lectura y cuestiones históricas. En el siglo XX sucedió el tránsito de una historia del libro cuantitativa e inferencial hacia una historia de las prácticas lectoras. Frente a una historia del libro centrada en los objetos, la historia social de las mentalidades abundó en una propuesta para conocer a los lectores. Aun cuando los aspectos cuantitativos fueron criticados, su aparición también indujo a proponer la idea de entrecruzar la historia cuantitativa del libro con una sociología de la cultura, que finalmente desembocó en un cambio de enfoque, el cual subrayó la importancia de la historia de las lecturas y los lectores.

Precisamente, desde esta perspectiva Roger Chartier plantea que una «historia de las lecturas y de los lectores» ha de ser una historia de los modos de utilización, de comprensión, de apropiación de los textos<sup>10</sup>. Es aquí donde el concepto de apropiación adquiere mayor relevancia, pues, por una parte,

se refiere a la actualización de las posibilidades semánticas del texto y por otra, sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede operar la autocomprensión y la construcción de la realidad<sup>11</sup>.

Mora, 2009; SUÁREZ DE LA TORRE, Laura (coord.): *Estantes para los impresos, espacios para los lectores, siglos XVIII-XIX*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2017.

<sup>10</sup> CHARTIER, Roger: «Las revoluciones de la lectura: siglos XV-XX», *Revista de Humanidades*, Monterrey, 7 (1999), pp. 92-94.

<sup>11</sup> RODRÍGUEZ PARADA, Concepción: «Los catálogos e inventarios en la historia del libro y de las bibliotecas», *Textos Universitarios de Biblioteconomía i Documentació*, Barcelona, 18 (2007), <http://>

La lectura es, entonces, una práctica cultural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, varía por el uso y está inscrita en circunstancias específicas.

Leer, sin embargo, no siempre supuso un acto privado. Desde el siglo XVI, en el marco de las guerras de religión en Europa y el fortalecimiento de la monarquía, se fueron estableciendo desde el poder leyes sociales que gobiernan el sentido del texto, formas «propias y legítimas» de lectura, en oposición a las lecturas plurales que el mismo texto entraña y que hace de los lectores permanentes trasgresores. Nos encontramos frente a códigos sociales implícitos y explícitos. La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual los intérpretes oficiales entregan «sólo pasaportes, al transformar su lectura (legítima, *también*) en una “literalidad” ortodoxa que reduce a las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo ser heréticas (no “conformes” al sentido del texto) o insignificantes (abandonadas al olvido)»<sup>12</sup>.

Por otra parte, en una obra ya clásica, Peter Burke subrayó cómo en la circulación impresa (folletos, gacetillas, hojas sueltas, almanaques, etc.) de los siglos XVI-XVIII es posible ver para el caso de la Europa occidental dos graduales, pero importantes, cambios: secularización y politización. En cuanto al primero, señala, quizá deberíamos distinguir dos sentidos, uno enfático y otro más tenue. El primero estaría caracterizado por un rechazo de la religión de manera abierta o inconsciente; el segundo, por la expresión –en aumento– de las esperanzas y los miedos en términos mundanos. Puesto que esperanzas y miedos adquieren otro modo de enunciarse, el interés por conocer los problemas circundantes y sus posibles soluciones desemboca en el nacimiento de una «opinión pública» y una actitud crítica (no necesariamente hostil) hacia los gobiernos<sup>13</sup>. Pero, al cristalizarse ambas, podemos hablar para el siglo XVIII no sólo de una paulatina politización en los asuntos relacionados con la cosa pública, sino también de un marcado interés por las cosas temporales. Del mismo modo, Roger Chartier encuentra que entre los siglos XVI y XVIII la circulación multiplicada del escrito impreso transformó las formas de sociabilidad, habiendo permitido nuevas ideas y modificado las relaciones con el poder<sup>14</sup>.

Estos procesos, donde está involucrada la cultura impresa, junto a los cambios económicos y sociales del periodo, desembocaron en el nacimiento de una opinión pública moderna, acompañada de una esfera y un espacio públicos, pero también de un cambio más amplio en las sensibilidades cotidianas, debido al despliegue de una revolución humanitaria en cuyos orígenes se encuentra una reacción

bid.ub.edu/18rodri4.htm

<sup>12</sup> CERTEAU, Michel de: *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996, pp. 184.

<sup>13</sup> BURKE, Peter: *La cultura popular en la Europa moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 360-376.

<sup>14</sup> CHARTIER, Roger: *El mundo como representación. Estudios sobre Historia cultural*, Barcelona, Gedisa, 1992, p. 107.

frente al sufrimiento de los seres vivos<sup>15</sup>. Así, una amplia y nueva cultura del libro y del impreso permitió a los lectores el desarrollo de una imaginación moral que trascendió fronteras de clase o rango<sup>16</sup>. En el siglo XVIII, las y los lectores europeos se conmovieron hasta las lágrimas con las novelas recién salidas de las prensas; estaba en marcha una nueva sensibilidad.

Ahora bien, desde finales del siglo XVII se había ido configurando en el mundo de la cultura impresa lo que hoy denominamos una literatura infantil, cuya encomienda es instruir y deleitar. Sobre la base de que el corazón del hombre en su puerilidad era como «una lámina bruñida en la más oportuna aptitud para recibir el dibujo que quiera grabar en ella el buril de la educación», impresores y grabadores se dedicaron a esa tarea, haciendo coincidir sobre el papel imagen y texto. Hoy, al estudiar esta producción y los circuitos por los que se ramificó es necesario devolverle su sentido, encontrar las relaciones entre textos e imágenes.

### 3. Mundo editorial en movimiento

Las primeras décadas del siglo XIX, en medio de la búsqueda de definiciones y conflictos de todo tipo que se dieron alrededor del movimiento de independencia en México (1821), marcaron un importante despliegue de la industria-mundo editorial, donde entraron a jugar distintas circunstancias que lo harían posible: las condiciones favorables abarcan desde la elaboración del propio papel en vez de depender de su importación de Inglaterra, Francia o España; la legislación referida a la libertad de expresión y la libre asociación; la flexibilización de las leyes conforme a las cuales funcionaban las imprentas que transitaban del antiguo régimen gremial a la liberalización de las disposiciones referidas al comercio y a la industria; la política en torno al impulso de la instrucción pública en la cual, por supuesto, están la alfabetización y el fomento a la lectura y la atención a diversas poblaciones, lo cual era favorable al surgimiento de distintos tipos de publicaciones. En este contexto, el asunto editorial no sería ajeno a las posibilidades que ofrecía como una empresa redituable a los ojos de nacionales y extranjeros. Humboldt, con la publicación de *Essai politique sur le Royaume de la Nouvelle-Espagne* (París, 1811) había visibilizado el territorio nacional como un cuerno de la abundancia que ofrecía múltiples posibilidades a quien lo visitara. De manera paralela, Francia estaba devastada por los conflictos bélicos alrededor del Primer Imperio francés comandado por Napoleón Bonaparte, situación que había alterado profundamente la vida social y la economía de la población.

<sup>15</sup> PINKER, Steven: *Los ángeles que llevamos dentro: El declive de la violencia y sus implicaciones*, Madrid, Paidós, 2012.

<sup>16</sup> Para Ginzburg, «la imaginación moral no tiene nada que ver con la fantasía... Esa imaginación quiere decir, por el contrario, sentir mucho más de cerca a ese asesino de la usurera, o a Natacha, o a un ladrón, un sentimiento que es, justamente, lo contrario del narcisismo». SOFRI, Adriano, «Una entrevista especial a Carlo Ginzburg», *Prohistoria. Historia, Políticas de la Historia*, 3 (1999), p. 279.

Ahora bien, en el universo que se configuraba hacia 1830-1840 alrededor de las ediciones confluían, en una suerte de empresa colectiva, diversos actores que iban más allá de los escritores y autores involucrados en la producción de textos; también jugaban un papel muy importante, cada vez más, los editores, los traductores, los impresores, los tipógrafos, los dibujantes y litógrafos, los librereros, cada uno con sus propias trayectorias, sus propias competencias y limitaciones, su campo de acción y sus redes de relaciones, pero que, a fin de cuentas, participaban en un proyecto colectivo. Estamos en el terreno de lo que Darnton, al abordar la historia cultural de la cultura impresa, plantea como los circuitos de comunicación que median entre los autores y los editores, en sus distintas fases y protagonistas, pero, finalmente, formando comunidad<sup>17</sup>. Se trata de protagonistas que, cada quien desde su lugar, constituyen verdaderos mediadores culturales que tienden puentes donde se necesiten para que tengan lugar distintos niveles de transferencias.

En el caso de *El Diario de los Niños* (1839), *Los niños pintados por sí mismos* (1843), *Las niñas pintadas por sí mismas. Sus tipos, caracteres y retratos* (1844), podemos decir que nos encontramos frente a la trilogía de Vicente García Torres que forma parte del andamiaje de lo que se constituirá como literatura infantil-juvenil, fenómeno común a Occidente mediado por el descubrimiento de la infancia, con toda la elasticidad que implicaba este concepto que aún se estaba construyendo, y, sobre todo, interesados, como hombres ilustrados, en favorecer la instrucción de amplios sectores. La modernización de la sociedad traería consigo nuevos oficios, nuevas amalgamas de ocupaciones, nuevas empresas, donde ocupa un lugar importante la cultura impresa y en ella el género revistas literarias, que integraron los distintos tipos de publicaciones periódicas; las referidas a los niños y jovencitos, si bien tenían el propósito explícito de divertir, entretener, instruir como uno de los recursos tempranos para formar ciudadanos y fomentar el amor por la patria, por la Nación<sup>18</sup>, también expresaban los imaginarios presentes en la sociedad.

En el caso del mundo editorial del que participa Vicente García Torres (1811-1894), una de las tareas que se impone desde el principio, en vista de las carencias del país, recién independizado y cortando lazos de todo tipo con España, es la traducción de las obras que se desee publicar, sea que el modelo de publicación sea inglés o francés. Se buscan publicaciones o textos de calidad de otros países mientras que México va generando la práctica y van emergiendo quienes habrán de participar en ella. García Torres, como editor de estas publicaciones infantiles iniciales, es consciente de ello, lo cual nos remite a usos recurrentes durante las primeras décadas del siglo XX. En el *Diario de los Niños*, en la introducción señala:

<sup>17</sup> DARNTON, Robert: *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 116-146.

<sup>18</sup> AGOSTINI, Claudia: «Divertir e instruir. Revistas infantiles del siglo XIX mexicano», en CLARK, Belem y SPECKMAN, Elisa (eds.): *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, II, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2015, pp. 171-182.

Copiaremos cuanto en los periódicos ingleses sea análogo a nuestro objeto. Tomaremos de las mejores obras cuanto sea digno de presentarse a nuestros conciudadanos, y tendrá un lugar en nuestras columnas lo útil y lo agradable, sea cual fuere su origen.

De tal modo, este tipo de publicaciones integró textos procedentes de otras revistas y de libros ingleses, franceses e incluso españoles, aunque prevaleciendo el interés por generar una cultura nacional. Por esos mismos años se había fundado la Academia de Letrán (1836-1838) con el propósito de producir literatura nacional, de «mexicanizar la literatura», con lo cual impulsaba el despliegue del costumbrismo, vía para que los mexicanos se reconocieran en los prototipos populares planteados con el recurso de las artes visuales y de la literatura, con lo cual se fortalecería la construcción de la identidad nacional. Son años en que, además, echan raíces otras instituciones y academias que dan cuenta de la formación de nuevos grupos de letrados cuyo proyecto era participar en la construcción de un proyecto de nación moderna, civilizada y de avanzada. La cultura impresa se renovaba y expandía.

La participación de García Torres al respecto fue muy importante: él se inició en el mundo de la impresión a partir de la traducción de textos del inglés y del francés. De origen humilde, siendo un jovencito (tenía alrededor de 15-16 años), estamos en 1826, fue asistente del general José Morán y del Villar, marqués de Vivanco (1774-1841), y se formó a su lado. Una de las experiencias que lo marcaron fueron los viajes que hizo con él, primero a Inglaterra y después a Francia, lugares en plena efervescencia social y cultural donde, además del aprendizaje del idioma, adquirió el oficio de impresor, ocupación que asumiría de regreso a México, hacia 1837-38. Con el conocimiento del inglés y del francés y la posibilidad de traducir de ambos idiomas, pudo colocarse en el mundo editorial a muy buen nivel<sup>19</sup>. Poco a poco se fue relacionando con otros traductores y con otros editores hasta llegar a establecer, en principio, una sencilla casa editorial; cuando tuvo suficientes recursos le compró a Mariano Galván su propia imprenta, con lo que mejoró cualitativamente su instrumental de trabajo y sus propias condiciones como editor. Con el tiempo, junto con Ignacio Cumplido, que era su amigo y colaborador, fueron los impresores más reconocidos por esos años al lado de José María Fernández de Lara y Manuel Murguía, entre otros<sup>20</sup>.

Estamos hablando del importante y espectacular despliegue de publicaciones de distinto tipo que se dio de 1821 a 1853; coexistían en la ciudad de México

<sup>19</sup> Inicialmente, tradujo del francés el *Tratado completo de la diplomacia*, que gozó de una gran aceptación en México.

<sup>20</sup> CELIS DE LA CRUZ, Martha: «El empresario Vicente García Torres (1811-1894)», en CASTRO, Miguel Ángel (coord.): *Tipos y caracteres. La prensa mexicana, 1822-1855*, México, UNAM-IIB, 2001, pp. 147-159.

alrededor de doscientas imprentas y pequeños talleres de impresión, algunos de ellos con una corta vida, en tanto que otros se mantuvieron a lo largo del siglo<sup>21</sup>.

Ahora bien, la práctica de editar textos traducidos no fue exclusiva de México: Inglaterra surtía a Francia, Francia a España, España a México<sup>22</sup>. En el caso de *Los niños pintados por ellos mismos*, escrita por H. SAILLET, el editor y adaptador de la obra francesa al español que se publica en Madrid es Manuel Benito Aguirre (1843), quien necesariamente estuvo en contacto con el editor mexicano, García Torres. En relación con *Las niñas pintadas por ellas mismas* (Imagen 2, Portada) se señala que la obra fue escrita en francés por H. SAILLET y traducida al español por algunos mexicanos «afectos a la tierna niñez» y publicada en 1844 por Vicente García Torres. SAILLET (1812-1866), también conocido como Alexandre SAILLET o con el seudónimo de Joseph Hérin, fue un escritor particularmente comprometido con la educación de niños y jóvenes, con quienes concretaría, pensaba, la apuesta del proyecto liberal y, en ese sentido, sus publicaciones resultaron innovadoras.

Este grupo de impresores, editores y traductores de obras para los niños comparte la política liberal de extender la escolarización a distintos sectores sociales y, en ese sentido, ofrecerles materiales de lectura pronunciándose por la educación ofrecida por el Estado. Manuel Benito Guillén, en este sentido, fue autor y colaborador de distintas obras<sup>23</sup>, además de participar como inspector escolar y vicedirector de la Academia de Instrucción en España, lo cual habla a favor de su conocimiento del medio escolar y de sus intereses por difundir obras como *Los niños...* y *Las niñas...* Vicente García Torres, que había vivido de cerca el despliegue industrial de Inglaterra, la emergencia del sector obrero y la difusión del socialismo utópico, en tanto que en Francia estuvo al tanto de las propuestas de Saint Simon y de Fourier<sup>24</sup>, en México se propuso contribuir a la modernización del país con sus propios recursos editoriales aportando materiales de lectura para alfabetizar y escolarizar a las jóvenes poblaciones, asimismo participó en la difusión del sistema lancasteriano. Pocos años después, hacia 1844, sus convicciones ideológicas lo llevaron a editar *El Monitor Constitucional*, más adelante renombrado *El Monitor Republicano*, que, junto con *El Siglo XIX*, editado por su amigo Ignacio Cumplido a partir de 1841, fueron dos de los periódicos más relevantes de México.

<sup>21</sup> GIRON, Nicole: «El entorno editorial de los grandes empresarios culturales: impresores chicos y no tan chicos en el entorno de la Ciudad de México», en SUÁREZ DE LA TORRE, Laura y CASTRO, Miguel Ángel (coords.): *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 51-64.

<sup>22</sup> BOTREL, Jean François: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1993, pp. 541-653.

<sup>23</sup> *Catecismo político de los niños. Breves nociones de los derechos y deberes del ciudadano español con arreglo a la Constitución de 1837* (1839); *Los percances de un carlista, juguete dramático original en verso y en prosa* (1840); *Bosquejo histórico, filosófico y político del estado de la educación primaria en España* (1841); en coautoría, *El mentor de la infancia o el amigo de los niños* (1842).

<sup>24</sup> CELIS DE LA CRUZ, *op. cit.*, pp. 148-150.

Pero, en la expansión del mundo editorial de aquellos años, hubo otro evento particularmente importante para las publicaciones que nos ocupan: el desarrollo de la litografía en las circunstancias propias de México. *Los niños...* y *Las niñas...* forman parte de un grupo de publicaciones (subgénero) que se identifican desde el mismo título «pintados por sí mismos», cuyo origen fue Inglaterra, que sirvió de modelo a Francia, Francia a España y España a México<sup>25</sup>. Se trata de publicaciones por entregas, que después se publicarán como libros, donde se busca caracterizar a las poblaciones a partir de lo que se percibe como identidad (¿o imaginario?), lo cual da lugar al establecimiento de ‘tipos’ vinculados con la propia percepción de la sociedad que los establece; cada tipo que forma parte de la publicación en turno incluye el dibujo del personaje y su descripción literaria. De un país a otro median algunas selecciones y adaptaciones, pero, en lo sustancial, se mantienen el contenido y las imágenes y el gran recurso que se pone en juego, en relación con las técnicas de impresión y divulgación masiva de imágenes, de acuerdo con los avances de la época, es la litografía, novedosa técnica inventada por el músico Alois de Senefelder a finales del siglo XVIII (1796) que grababa las imágenes en piedra caliza con un lápiz graso y pincel, lo cual representaba un importante ahorro de recursos y de tiempo en la medida en que de una misma placa podían obtenerse múltiples imágenes que conservaban la calidad original.

La litografía desplazará a la xilografía, que había dominado la época anterior, ya que los grabados hechos en madera y en metal perdían en claridad y definición en la medida en que se usaban. También el aguafuerte, cuyo uso había sido muy frecuente, fue desplazado. El nuevo recurso litográfico facilitaba la reproducción masiva de las imágenes usando una sola plancha sin que perdiera calidad. A la vez, permitía otro refinamiento en el acabado, con más texturas y contrastes, lo cual respondía mejor a la sensibilidad propia del romanticismo.

En México, el problema para generalizar el uso de la litografía en las revistas y otro tipo de publicaciones con ilustraciones era echar a andar el recurso litográfico en la medida que otros países europeos y Estados Unidos habían avanzado al respecto. Había antecedentes al respecto: Claudio Linatti (1790-1832) y Gaspar Franchini harían gestiones con el Gobierno de México para introducir la litografía: portarían sus instrumentos y utensilios de trabajo y abrirían un taller para hacer impresiones y para transmitir el oficio<sup>26</sup>, pero la estancia de Linatti en México fue muy breve, de 1825 a 1826, y tuvo que salir por inmiscuirse en política interna<sup>27</sup>; al residir en Bruselas, hizo el primer libro con tipos mexicanos en cromolitografía, *Costumes civiles, militaires et reigeux du Mexique, dessinées*

<sup>25</sup> *Les anglais peints par eux-memes*, Paris, L. Curmer, 1840, 2 vols.; *Les français peints par eux-memes: encyclopédie morale du dix-neuvième siècle*, Paris, L. Curmer, 1841-1842, 8 vols.; *Los españoles pintados por sí mismos*, Madrid, I. Boix, 1843-1844, 2 vols.; *Los mexicanos pintados por sí mismos*, México, Imprenta de M. Murguía, 1854.

<sup>26</sup> Ellos dos, junto con Florencio Galli y el poeta cubano José María Heredia, fundaron *El Iris* (1826), que fue la primera revista nacional ilustrada con las primeras litografías hechas en México.

<sup>27</sup> O’GORMAN, Edmundo: *Documentos para la historia de la litografía en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Estéticas, 1955.

*d'apres natures* por C. Linati (Bruselas, Litografía Real de Jobard, 1828), muy bien aceptado en Europa; a través de él se difundieron los primeros tipos mexicanos. Logró una nueva autorización para venir a México, pero murió en 1832, al pisar tierras mexicanas.

El asunto es que los implementos de Linati fueron a dar a la Academia de San Carlos, donde se utilizaron escasamente: los litógrafos franceses Pierre Robert y Jean Charles Adrien Fournier, hacia 1828, se ofrecieron como maestros de litografía, pero las autoridades de la Academia de San Carlos no los aceptaron; Waldeck hizo algún uso de las prensas de Linati, pero su iniciativa no pasó a mayores. La Academia no se encontraba en su mejor momento y si bien dio algunos cursos sobre la técnica alrededor de 1830, en 1836 abandonó la posibilidad de enseñarla; no estuvo en condiciones de fomentar su desarrollo ni de impulsar su transmisión, por más que existían algunos discípulos, como José Gracida y José Ignacio Serrano y algunos jóvenes del Hospicio, entre otros, que la habían aprendido de Linati<sup>28</sup>.

Paralelamente, movidos por la apertura comercial del país y el deseo de encontrar mejores condiciones para desarrollar el arte de la imprenta, alrededor de la década 1830 llegaron al país litógrafos franceses con el propósito de montar imprentas bien equipadas con el instrumental más actualizado (como el caso de Jean Charles Adrien Fournier, de Joseph Decaen y Jules Michaud), que actuaron como empresas autónomas, al margen de la Academia de San Carlos. En ellas algunos mexicanos se fueron formando en este campo e incluso destacaron, como fue el caso de Hipólito Salazar (1820-1877), que logró combinar su formación como dibujante y conocedor de la técnica litográfica en la Academia de San Carlos con el aprendizaje práctico del oficio de litógrafo en el taller del Maestro Joseph Decaen y de Baudouin. De hecho, fue el primer mexicano que estableció un taller de litografía (1840), que fabricó su propia prensa litográfica y que participó en alguna de las publicaciones infantiles de Vicente García Torres. Para *El Diario de los Niños*<sup>29</sup> hizo «Los jóvenes artistas», firmado por él, contrariamente al uso del anonimato que dominaba en la época<sup>30</sup>.

En el curso de los años 1830 a 1840 proliferaron imprentas puestas en toda forma por litógrafos franceses al lado de sencillos talleres de impresión, espacios que constituyeron lugares de trabajo interesantes donde coexistieron, en sintonía con el oficio, nacionales (como Severo Rocha, Hipólito Salazar, Plácido Blanco)

<sup>28</sup> TOUSSAINT, Manuel: *La litografía en México en el siglo XIX*, México, Estudios Neolitho, 1934; O'GORMAN, Edmundo: *Documentos para la historia de la litografía en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Estéticas, 1955; AGUILAR OCHOA, Arturo: «Los inicios de la litografía en México: el periodo oscuro (1827-1837)», *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 90, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas, 2007; PÉREZ SALAS CANTÚ, María Esther: «Genealogía de los mexicanos pintados por sí mismos», *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, 48(2) (1998).

<sup>29</sup> *Op. cit.*, pp. 64-65.

<sup>30</sup> DOMÍNGUEZ LÓPEZ, Ulises: *Hipólito Salazar: un recorrido por la litografía del siglo XIX* (Tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras), 2016, pp. 4-16.

y extranjeros (Charles Fournier, Agustín Massé, Joseph Decaen), reconocidos internacionalmente por el refinamiento de su trabajo.

Por lo demás, la presencia de Francia y el impacto sobre la sociedad mexicana se daría no sólo a través de la circulación y las transferencias culturales planteadas en el contenido de los textos escritos, también de las imágenes que integraban las revistas, intercambios planteados en ambas direcciones. «Estas transferencias culturales no son simples préstamos: revelan todo un trabajo de adaptación a la realidad mexicana, de aculturación y de traducción, cuestiones que constituyeron el tema central de este proyecto»<sup>31</sup>.

En un inicio, por la situación que mencionábamos, las imágenes se copiaban de otras publicaciones europeas, principalmente francesas y españolas, o bien eran factura de algún extranjero residente en el país o de algún viajero. Pero con los años la demanda de autores, editores, lectores, librerías se focalizaba más a las adaptaciones a la realidad local que se ensayaban y a los pocos años maduraron obras que resultarían muy representativas del género de tipos, inscrito en la perspectiva del costumbrismo<sup>32</sup>.

#### 4. Lente para mirar las revistas infantiles de García Torres

La literatura infantil que publicó García Torres recogía las tradiciones y las búsquedas del momento: la identificación de tipos populares, el uso de la litografía y la perspectiva costumbrista, vertientes que, si bien partían de modelos extranjeros —en este caso Francia y España—, poco a poco mirarían hacia la realidad nacional. *Los niños...* parte de un modelo francés ya adaptado por los españoles, cuya factura es local: en 1843 sale de las prensas litográficas de un mexicano, de García Torres, con una calidad de imágenes que superaron a las de factura española. El editor mexicano respetó las imágenes originales que se habían hecho en Madrid, en los talleres litográficos de J. Aragón y de Bachiller, donde trabajaba J. Avrial<sup>33</sup>, sólo las trasladó a las planchas litográficas, pero introdujo algunos cambios en los textos para hacerlos accesibles a la sociedad, y a la realidad, mexicana. El editor, García Torres, entre las palabras preliminares a *Los niños...* explica así cuáles fueron los cambios que introdujo en la obra: «... era indispensable disminuir un poco su volumen para poder hacer más general su adquisición; así como también evitar algunos provincialismos, frases y palabras que harían poco inteligibles algunos pasajes a la generalidad de nuestros niños». Y consciente del carácter de la edición, de la impronta francesa y española vertidas en ella, plantea, a través de estas pequeñas modificaciones, ir «nacionalizándola» poco a poco.

<sup>31</sup> ANDRIES, Lise: «Transferencias culturales en la prensa y los impresos entre Francia y México en el siglo XIX», *Bulletin Hispanique*, 113(1) - juin 2011-, 2007, pp. 457-467.

<sup>32</sup> Nos referimos a *Los mexicanos pintados por sí mismos* (1854) y *México y sus alrededores* (1855).

<sup>33</sup> BOZAL, Valeriano: «El grabado popular en el siglo XIX», *Summa Artis*, XXXII (1987), p. 292; *apud* PÉREZ, *op. cit.*, p. 187.

En el caso de *Las niñas*, publicada en México un año después, en 1844, se parte de una publicación escrita en francés por H. SAILLET y en cuya autoría y traducción al español también participaron mexicanos, de distinta filiación (como fue el caso de Emma Chretien, Leopoldina Puzin, Paulina d'Ogerón, en su condición de autores, y de Soledad Olaguibel, Isidro R. Gondra, Rafael Espinosa, J. M. Calderón y Luis Maya, como traductores); se hicieron modificaciones importantes para adecuar los contenidos a la propia experiencia local. Las ilustraciones litográficas se dan en el marco del romanticismo y corresponden a los parámetros europeos, ajenos a la realidad nacional (véase «La hortelana», tan distante a lo que sería la mujer campesina mexicana), aun cuando los relatos se hagan en primera persona. En *Las niñas* hay menos imágenes en relación con las que se introducen en *Los niños*.

*Los niños* y *Las niñas* nos presentan, en un primer nivel, universos complementarios mediados por el imaginario social con respecto al género. Al niño se le atribuye, a través de dieciocho personajes, la vida activa y el ejercicio de los oficios propios de los medios urbanos tales como colegiales, instructores, escribientes, aprendices de impresores, aprendices de sastres, aprendices de hilanderos, aprendices de pintores, grumetes [*sic*]. Asimismo se presentan ocupaciones de la vida rural, como pastorcitos, leñadores, labradores, y otras actividades marginales, propias de la infancia abandonada que circulaba por las calles de la ciudad, tal es el caso de mendigos, fosforeros, expósitos, ciegucecitos, niños que trabajan con los artistas callejeros, como los saltimbanquis y los cómicos, en tanto que a las niñas se les atribuyen otros comportamientos, algunos ligados con ocupaciones, como pupilas y aldeanitas, o bien defectos que habría que corregir, tales como ser coquetas (interesadas por el baile, la música y el dibujo, actividades que el siguiente siglo plantearía como innovadoras), curiosas (entendida como la que quiere enterarse de lo que no le compete), caprichosas, envidiosas y burlonas, de modo que el autor-editor se propone, en términos generales, mostrar comportamientos negativos, defectos que hay que corregir, donde media la reprobación de los demás o el arrepentimiento, a la manera de un espejo invertido que motiva la corrección. Para ellas se propone formar una mujer virtuosa, modelo propio de los sectores medios y de las élites cristianas, que superara la frivolidad que se le atribuía a la mujer, propicia a todo tipo de desviaciones, de carencias e imperfecciones.

Pensemos en las primeras décadas del siglo XIX y los proyectos de vida que tenían frente a sí las mujeres: convento o matrimonio, situaciones que se definían en el modelaje de su comportamiento: mujer piadosa, abnegada, recatada, amorosa, dedicada en cuerpo y alma a los hijos, como lo van promoviendo las revistas femeninas de la época. Aquí es importante no perder de vista que estas imágenes de lo que debía ser la mujer son construcciones histórico-culturales y venían de siglos atrás. Por distintos medios se fortalecía la práctica del ser mujer, lo que se esperaba de ella, y las revistas jugaron su papel en la construcción de estos imaginarios sociales, se aconsejaba a las madres:

... que aleje cuanto pueda a su hija de las reuniones ruidosas, y el modo más seguro para conseguir esto, es confiar por algunos años a las niñas que tanto aman a las personas encargadas de educarlas... deben unir los hábitos de trabajo, orden y economía doméstica a los preceptos de una instrucción sólida y acomodada a su sexo, y los hábitos de dulzura, de decencia y de modestia, a los mandamientos de una religión sabia e ilustrada [...]»<sup>34</sup>.

Un elemento más que domina la escena en *Las niñas...* es el papel que juega la familia, presente de diversas formas, tanto como una de las principales destinatarias de las revistas infantiles, por el ambiente que ofrece para transmitir los comportamientos positivos y superar los indeseables, por los espacios de convivencia que se traslucen, por las redes de relaciones que se traban en su interior, las propias del parentesco y los lazos de sangre y las que proceden de los grupos domésticos nucleares. Se transmiten espacios cordiales, armoniosos, donde no hay conflictos o, en todo caso, se resuelven y se liman asperezas, mediados por la autoridad masculina del padre y la sujeción de la madre, con una clara diferenciación de atributos de cada género, de intereses, responsabilidades y cargas de trabajo en el medio urbano y en el medio rural. Pudiera decirse que las familias en que transcurría la vida de *Las niñas...* respondía más a una perspectiva tradicional, conservadora, en la que continuaba legitimándose la autoridad masculina, la absoluta dependencia de la mujer y la búsqueda de la moralización de la sociedad, aunque la aspiración de fondo fuera lograr un núcleo moderno, secularizado. La presencia de la Iglesia, en forma de preceptos y valores propios de la vida novohispana, seguía siendo muy fuerte; se trataba de un pasado reciente y habrían de pasar varios años para que ocurriera la lenta transformación de las mentalidades y las costumbres.

En el caso de *Los niños* predomina la intención de formar trabajadores para el proceso de industrialización que apenas se iniciaría en el país, a la vez que incidir en la formación de un incipiente círculo de letrados. En este contexto, es importante no perder de vista que la revista se originó en Inglaterra y de ahí fue pasando por Francia y España hasta llegar a México. Inglaterra estaba imbuida en proyectos modernizadores que volvían los ojos a las revoluciones industriales (la primera de ellas tuvo lugar en Gran Bretaña, 1760-1860) con todo lo que ello implicaba de nuevas formas de organización social y de su impacto sobre la vida cotidiana, la valoración del trabajo como mercancía, la emergencia de la clase trabajadora: había que formar para el trabajo. México, recién independizado e incursionando en las vías de la modernidad, no podía ser ajeno a estas preocupaciones que atravesaban a los países más adelantados de Occidente, que se veían como modelos a seguir. Así, se transitaba de la organización gremial a la formación para el trabajo asalariado. *Los niños...*, desde su propia circunstancia, se adhiere a estos proyectos: se pretende civilizar a la población, de disciplinarla y organizarla con miras

<sup>34</sup> SAILLET, H.: *Las niñas pintadas por ellas mismas. Tipos, caracteres y retratos*, adaptación al español de Manuel Benito Aguirre, traducida por varios, México, Imprenta de Vicente García Torres, 1844, p. 10.

a generar una clase trabajadora. Se trata del niño como trabajador en ciernes, sea como artesano, preparándose en el oficio, o bien como operario para insertarse en los círculos de obreros que se iban gestando.

En fin, la confrontación con ambos universos nos conduce al terreno de los imaginarios sociales sobre la cultura femenina en contraposición con los de la masculina. En ambos casos hay que instruirlos y civilizarlos, hay que conformarlos en relación con la moral propia de la época y conforme con lo que se exigiría del modelo femenino y masculino vigente entre las élites y los sectores medios. Se trataba de representaciones admitidas y compartidas socialmente.

Por otra parte, además de las imágenes, en ambos casos, *Los niños...* y *Las niñas...* los autores ponían en juego distintos artilugios para hacer accesibles y amenos los textos: hay una escritura en primera persona que daría la sensación de que habían sido elaborados por ellos. Se introducen diálogos, experiencias de la vida cotidiana, referencia a anécdotas que transcurren en los ambientes familiares, relatos autobiográficos, ejercicio del género epistolar, inserción en el texto de cuentos tradicionales (como el del vendedor de cerillos) que concluyen con la superación del comportamiento no deseado, en el arrepentimiento, en el perdón, en la conmiseración. A veces hay relatos de segundo nivel, relatos dentro del relato principal, o bien la escritura de cartas. Se introducen recursos en boga, como la linterna mágica, en el caso de *Los niños...* Y, si bien están escritos para los niños, los padres son los interpelados. Es clara la intención de dirigirse a los sectores acomodados de la sociedad: se perciben los intereses y los conflictos, el uso del tiempo, las comodidades, el arreglo personal, y los excesos con los que se vive, la servidumbre a su servicio. Son evidentes la búsqueda de ascenso social y de distinciones.

Si bien en el caso de *Los niños...* se integran sectores marginales de la sociedad, hay sombras de penumbra que se empiezan a manifestar en múltiples problemas sociales y lo que se percibe como necesidad de establecer instituciones para controlar los comportamientos desviados: hospitales, hospicios, asilos, casas de corrección. Paralelamente se formulan regulaciones contra la vagancia, la mendicidad, el hurto y la ociosidad y se van ideando distintos sistemas de vigilancia; son leyes y disposiciones que comenzaron a emitirse desde las primeras décadas del siglo XIX, alrededor de 1828<sup>35</sup>, evidenciando que no todo era candor e inocencia en la niñez.

## 5. A modo de cierre

Revisar las revistas en función del público al que se dirigían, percibir las como parte de un proyecto ilustrado, analizar los modelos que se presentaban a las po-

<sup>35</sup> SÁNCHEZ MAYOR, Hilda Margarita: «La percepción sobre el niño en el México moderno (1810-1930)», *Tramas*, 20 (2003), pp. 33-59; STAPLES, Anne: *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.

blaciones jóvenes, a la niñez, inducir las a la vida de trabajo, de esfuerzo, de compromiso con el desarrollo de la patria nos plantea una situación donde se filtra el deseo de construir instituciones y comportamientos en la perspectiva del pensamiento liberal, la persistencia los valores y los preceptos cristianos, la autoridad masculina frente a la mujer, la familia como institución conservadora, la inserción en el mundo laboral desde muy temprana edad a través de los oficios. Para los años 1840, si bien no se podía ir más allá de la presencia del modelo propio del conservadurismo ligado a la religión, a las formas de autoridad tradicional, entre otras prácticas y valores que ayudaban a darle estabilidad a la sociedad recién independizada conservando la impronta del régimen novohispano<sup>36</sup>, también es cierto que estas publicaciones dirigidas a las poblaciones jóvenes abrieron el horizonte para aproximarse a la literatura y superar los ambientes dominados por catecismos y silabarios.

<sup>36</sup> Morales y Fowler señalan tres momentos en el despliegue del conservadurismo en México: 1821-1857, 1858-1876 y 1876-1910, y muestran cómo esto coincide con el propio despliegue del liberalismo en el país. MORALES, Humberto y FOWLER, William: «Génesis y evolución del pensamiento conservador en México durante el siglo XIX», en KANOUSI, Dora: *El pensamiento conservador en México*, México, Plaza y Valdés, 2002.



# TRAS SUS PASOS: LA EXPERIENCIA ESCOLAR INFANTIL EN LA FICCIÓN

## *In his Footsteps: Children's School Experience in Fiction*

Martha Isabel LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Correo-e: mar.llaca@gmail.com

Recibido el 23 de agosto de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: ¿En qué medida la ficción narrativa brinda materiales para pensar la escuela? Esta pregunta es la que nos lleva a revisar once cuentos escritos entre 1928 y 1976, reunidos en la antología titulada *El aula y sus muros*. La importancia de esta antología, realizada por la escritora Alicia Molina, consiste en reunir muestras de un solo género literario que brindan una visión completa o total de un día o un instante propiamente escolar, a diferencia de otras compilaciones que recurren a fragmentos o géneros diversos en los que el acto narrativo queda suspendido o trunco. Se trata de 11 cuentos cuyos autores y autoras provienen de México, Barcelona, Buenos Aires y Perú y cuyos años de nacimiento abarcan de finales del siglo XIX hasta los años 40 del XX, y si bien hacen «la denuncia implacable del sistema educativo», como afirma la compiladora, también nos llevan a observar cómo se vive, rememora y se moldea la experiencia de hallarse en la escuela.

PALABRAS CLAVE: la escuela en la ficción; experiencia infantil; denuncia del sistema escolar.

ABSTRACT: To what extent does narrative fiction provide materials for school thinking? This question is what leads us to review eleven stories written between 1928 and 1976, gathered in the anthology entitled *El aula y sus muros*. The importance of this anthology, carried out by the writer Alicia Molina, consists in bringing together samples of a single literary genre that provide a complete or total vision of a school day or moment, unlike other compilations that use fragments or different genres. in which the narrative act is suspended or truncated. These are 11 stories whose authors come from Mexico, Barcelona, Buenos Aires and Peru and whose years of birth range from the end of the 19th century to the 40s of the 20th, and although they make «the implacable denunciation of the educational system», as the

compiler affirms, they also lead us to observe how the experience of being in school is lived, remembered and shaped.

KEYWORDS: school in fiction; childhood experience; denouncement of the school system.

*Para José, compañero infinito*

## I. Cruzar el muro

HACE 28 AÑOS LA ANTOLOGÍA *El aula y sus muros*, preparada por la escritora Alicia Molina, era irresistible para quienes habíamos cursado la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. En parte porque el primer escenario que se abría ante nuestros ojos consistía en un prólogo en el que la escritora presentaba los cuentos reunidos por ella como una «denuncia implacable» de lo que sucedía en la escuela<sup>1</sup>. La investigación educativa en ese entonces apenas empezaba a delinear formas metodológicas para dar cuenta de lo que mucho tiempo después se enunció y denominó «cultura escolar»<sup>2</sup>. Para este concepto, partimos sobre todo de la perspectiva de Antonio Viñao, para quien la «cultura escolar» incluye:

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución, transformación, desaparición [...]– y modos de pensar, así como significados e ideas compartidos. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer<sup>3</sup>.

La literatura, sin embargo, llevaba ya bastante tiempo representando, recordando, aludiendo, recogiendo en géneros literarios diversos<sup>4</sup> muy variadas escenas

<sup>1</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros. Cuentos*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Secretaría de Educación Pública, 1985, pp. 10 y 158.

<sup>2</sup> Para una revisión del surgimiento de la cultura escolar como categoría de análisis y concepto, se puede consultar el artículo de ROCKWELL, Elsie: «Culturas escolares», en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, México, Fondo de Cultura Económica, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016, en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45>, en el cual se citan autores muy leídos en México sobre este tema como ESCOLANO, B. A.: «Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, número extraordinario (2000), pp. 201-218; VIÑAO FRAGO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002; y JULIA, D.: «La cultura escolar como objeto histórico», en MENEGUS, M. y GONZÁLEZ, E. (coords.): *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, CESU-UNAM, 1995.

<sup>3</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio: «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», en AGUIRRE LORA, María Esther (coord.): *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/CESU/Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía), 2001, pp. 140-164 y 148.

<sup>4</sup> Una aproximación a la variedad literaria, es decir, a textos autobiográficos, memorias, poemas, novelas, cuentos donde se encuentran experiencias escolares se localiza en las siguientes publicacio-

escolares que después *reconocimos* como parte de la cultura escolar susceptible de análisis. Por supuesto, las obras de ficción están lejos de informar o de ofrecer resultados de investigación precisos; en cambio, nos ofrecen, de acuerdo con Alicia Molina, «una vía de confrontación y reconocimiento de nuestras propias vivencias del aula y sus muros»<sup>5</sup>; y aunque esas vivencias pueden experimentarse como propias o contemporáneas, vale la pena decir que siempre hay una distancia temporal que depende del momento de escritura de las obras y de las épocas o momentos que el acto narrativo incorpora como parte de la diégesis, es decir, de la dimensión ficcional del relato<sup>6</sup>.

Este primer cruce del muro escolar que ocurrió al franquear el prólogo de una antología me mantuvo por años interesada en el tema de la escuela en la ficción y fue suficiente para motivar la elaboración de mi última tesis de grado: *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*<sup>7</sup>. En ese trabajo analizo los momentos escolares de la novela (publicada en 1957) escrita por Rosario Castellanos (1925-1974) y doy cuenta, a manera de estado de la cuestión, de otras antologías que se suman a la de Alicia Molina y que ya he mencionado aquí en nota a pie de página. Añado ahora, sólo como recordatorio para futuros análisis, la existencia de múltiples obras cinematográficas que tienen por asunto la escuela y que Ramon Espelt<sup>8</sup> analiza en su libro *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000*. Espelt se ocupa de «la educación formal en el cine de ficción de 1975 al 2000», precisamente cuando Jonás, personaje que da nombre a la película de Alain Tanner (1976), debería cumplir los 25 años. Los estudios sobre la escuela en el cine de ficción también cuentan con una larga trayectoria; por mi parte, en mi tesis sobre el rumor de la escuela en la literatura, dediqué un apartado

---

nes que también son antologías: LOMAS, Carlos: *Érase una vez la escuela: los ecos de la escuela en las voces de la literatura*, Barcelona, Graó, Micro-Macro Referencias, 13, Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Serie Comunidad Educativa, 2007; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Miriam y LÓPEZ FERNÁNDEZ, Marcela (comps.): *¿Quién cuenta en la escuela?*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Galatea. Cuadernos de educación, 6, 2006; GRACIDA, Ysabel y LOMAS, Carlos (comps.): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*, México, Paidós (Croma), 2005; LOMAS, Carlos (ed.): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002; RANGEL CÁRDENAS, Juan Carlos: *Caminito de la escuela: la escuela, el maestro y los estudiantes en veinte autores mexicanos del siglo XX*, México, UPN, Limusa, Cenzontle, 1, 1994. Por otro lado, Carlos Lomas (2007) refiere a las siguientes antologías: LAVÍN, Mónica: *Atrapadas en la escuela*, México, Selector, 1999; ESCALANTE, Beatriz y MORALES, José Luis: *Atrapados en la escuela*, México, Selector, 1994; JURADO, Fabio: *La escuela en el cuento*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. En portugués se cita el libro de NÓVOA, Antonio y RAMOS DE Ó, Jorge: *A Escola na Literatura*, Lisboa, Fundação Caloste Gulbenkian, 1997; y en catalán se cita la compilación de CARBONELL, Jaume et al.: *Els grans autors y l'escola*, Barcelona, Eumo Editorial, 1987.

<sup>5</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

<sup>6</sup> PIMENTEL, Luz Aurora: *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, 2002, p. 43.

<sup>7</sup> LEÑERO LLACA, Martha Isabel: *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2014.

<sup>8</sup> ESPELT, Ramón: *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000. La educación formal en el cine de ficción de 1975 a 2000*, Barcelona, Laertes (Psicopedagogía), 2001.

a los trabajos que hasta la primera década del 2000 se habían realizado sobre lo escolar en la cinematografía de ficción.

A diferencia de las novelas o cuentos que, por lo común, hacen la denuncia implacable de la escuela –como dice Alicia Molina–, Espelt se ocupa, entre otros muchos temas de interés, de las figuras docentes ejemplares y carismáticas, encargadas de salvar a los grupos escolares y a sus escuelas. Ejemplos de este tipo de figuras los encontramos en las películas *Al maestro con cariño* (*To Sir, with love*, 1967), protagonizada por Sydney Poitier y titulada en España *Rebelión en las aulas*; y en *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989), protagonizada por Robin Williams, por nombrar sólo dos de las más conocidas.

Regresando a la literatura, una de las primeras diferencias entre las novelas y los cuentos que tienen como asunto la escuela la encontramos en el espacio dedicado a los personajes escolares y sus vivencias, pues en las novelas y en otras obras de mayor extensión sólo encontramos fragmentos o pasajes con tramas propiamente escolares; es el caso de *Balún-Canán*. No por obvia esta diferencia deja de ser significativa, pues, en los cuentos recopilados por Molina, las experiencias localizadas en el aula y en otros espacios escolares adquieren autonomía y dan un significado completo o totalizante al tiempo vivido en la escuela, precisamente porque el texto, en toda su extensión, está dedicado a la vida en la escuela. Por ello esta antología (aunque con otras podría suceder lo mismo) resulta excepcional si lo que se desea es sumergirse en la cultura escolar que se transmite como experiencia significativa para quienes la protagonizan. De ahí que no sea lo mismo encontrarse por casualidad con la escuela y sus personajes en una novela que seguir un enunciado narrativo completo en el que la ficción se concentra en lo escolar y sus avatares<sup>9</sup>.

Una vez franqueado el muro del prólogo quedaba pendiente adentrarse en los cuentos recopilados por Alicia Molina. Y parece que es necesario hacerse de puentes y otras estrategias para ingresar a la escuela amurallada donde campean las formas disciplinarias represivas que obligan frente, en palabras de Molina, a «dos tipos de respuesta: la dolorosa sumisión o la rebeldía, abierta o soterrada»<sup>10</sup>. Desde luego, también se abre la alternativa de la fuga imaginaria, esa que sucede como cuando se piensa en otras cosas mientras se está en el aula, cuando se advierte que «la vida está en otra parte, extramuros, más allá del aula»<sup>11</sup>. Entre confrontaciones y reconocimientos de nuestras propias vivencias, las vivencias escolares en estos cuentos estarían entonces entre el disciplinamiento y el deseo

<sup>9</sup> Para Mijaíl Bajtin el enunciado es la base de todo el sistema de géneros discursivos: «desde una réplica que consiste en una palabra hasta una novela»: BAJTIN, Mijaíl: «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2002, p. 271. A esto añade que el sentido total de todo enunciado depende del momento de su enunciación, es decir, de que sea un sujeto el que asuma la carga significativa y ética del discurso. Por ello podemos pensar que un fragmento de novela es sólo una parte del enunciado y, por lo tanto, por sí mismo ese fragmento no tiene sentido completo.

<sup>10</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

<sup>11</sup> *Ídem*.

de fuga, sin que para Molina las distancias temporales nos separen del momento de escritura de las obras y de los tiempos o épocas que en ellas transcurren. Habrá que abordar y desbordar de otras maneras el aula.

## 2. Al otro lado del muro

El índice, con su lista de títulos, autores y autoras, forma un cerco de carácter temático, pues los cuentos fueron organizados en cuatro amplias categorías: la primera corresponde a las prácticas de violencia o a los «violentos enfrentamientos»<sup>12</sup>; las otras tres reúnen a «los marginados de la escuela», plantean la alternativa de la «sumisión o la rebeldía»<sup>13</sup> y abren la «crítica punzante a la escuela»<sup>14</sup>, crítica que toma la forma de la fuga, ya sea efectiva o imaginaria.

A la primera categoría de violencia responden los primeros cuatro cuentos: *Paco Yunque* (1931), de César Vallejo; *Agueda* (1976), de Guadalupe Dueñas; *Los jefes* (1959), de Mario Vargas Llosa; y *Árbol que crece torcido* (1959), de Vicente Leñero. En la categoría de los marginados de la escuela se encuentran los siguientes tres cuentos: *Noticia del joven K* (1968), de Ana María Matute; *La conjura* (1967), de Juan de la Cabada; y *Excálibur* (1959), de José de la Colina. En la siguiente categoría sobre la sumisión y rebeldía, entendidas como respuestas a la violencia y a la marginación, se encuentra el cuento: *El lugar del corazón* (1974), de Juan Tovar. Al final, los últimos tres cuentos: *Tachas* (1928), de Efrén Hernández; *Modificación de último momento* (1975), de Héctor Sandro; y *Cuarto Año* (1954), de Mauricio Magdaleno, se reúnen en torno a la idea de que «la vida está en otra parte»<sup>15</sup>, fuera o más allá del aula y de la escuela.

Aun cuando se pueda coincidir con el orden y las categorías de la antologadora, el trayecto de lectura por el que opto se orienta más bien por un recorrido histórico con el afán, o quizá la ilusión, de localizar cambios y permanencias posibles en las prácticas escolares o en la cultura escolar de un amplio periodo, pues si tomamos en cuenta las fechas asignadas a los cuentos en la antología estamos ante un panorama de casi 50 años. Sabemos que la ficción funciona de modo diferente a la historia, por ello mismo conviene recordar algunas ideas del escritor argentino Juan José Saer (1937-2005) que forman parte de su libro *El concepto de ficción*<sup>16</sup>. Para él, la ficción «mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario», y para «crearle» como tal (o sea, como ficción) será necesario comprenderla no como «la exposición novelada de tal o cual ideología, sino [como] un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata»<sup>17</sup>. En ese tratamiento específico

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>14</sup> *Ídem*.

<sup>15</sup> *Ídem*.

<sup>16</sup> SAER, Juan José: *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta/Seix Barral, Los Tres Mundos. Ensayo, 2004.

<sup>17</sup> Las expresiones entrecomilladas hasta aquí provienen de la página 12 del libro citado de Juan José Saer.

interviene también la representación como «presentación segunda o nueva, si se quiere, de algo que estaba en el lenguaje, o sea en el mundo»<sup>18</sup>.

Y la escuela está en el mundo (y viceversa), con sus prácticas, sus lenguajes y su segunda presentación en estos cuentos. Y en cuanto al asunto de las novelas históricas, entendidas como aquellas «cuya acción transcurre en el pasado y que intentan reconstruir una época determinada»<sup>19</sup>, Saer piensa que «esa construcción del pasado no pasa de ser simple proyecto. No se reconstruye ningún pasado sino que simplemente se construye una visión del pasado, cierta imagen o idea del pasado que es propia del observador y que no corresponde a ningún hecho histórico»<sup>20</sup>. Entramos, así, a ciertas imágenes del pasado, cuyos «horizontes de espera» y «espacios de experiencia»<sup>21</sup>, según Paul Ricoeur –quien retoma a R. Kosellek–, nos alcanzan y, por supuesto, nos envían a nuestras escuelas de hoy en donde, gracias a las experiencias contadas y vividas por las y los personajes de los cuentos, reconocemos una historia de larga duración. Este reconocimiento puede convertirse en una especie de índice, a la manera del paradigma indiciario o indicial de Carlo Ginzburg<sup>22</sup>, de situaciones, problemas, sentimientos o prácticas que quizá pasan inadvertidas cuando realizamos investigación educativa, sea con trabajo de campo o de archivo.

### 3. Un trayecto a seguir

El trayecto de lectura elegido se orienta por las fechas de publicación de estos cuentos tomando en cuenta los periodos de vida y lugares de nacimiento de las y los autores. De este modo, tenemos dos cuentos de la primera treintena del siglo XX, cuatro del medio siglo, dos de los años sesenta y tres de los setenta.

El cuento con la fecha más antigua de publicación en esta antología es *Tachas* (1928), de Efrén Hernández (1903–1958). Al nacer a principios de siglo, este autor tendría siete años cuando empezó la Revolución mexicana de 1910; su cuento se publica cuando ya han pasado 28 años de esa Revolución y él tiene 25 años. Cuesta trabajo imaginar a qué escuelas asistió ya que ese movimiento armado ocupó toda su infancia, su adolescencia y parte de su juventud. No obstante, entramos en el cuento a las «6 y 35 minutos de la tarde»<sup>23</sup>, a un salón de clases un tanto oscuro, ya

<sup>18</sup> SAER, Juan José, *op. cit.*, p. 180.

<sup>19</sup> SAER, Juan José, *idem*, p. 45.

<sup>20</sup> *Ídem*.

<sup>21</sup> RICEUR, Paul: «Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica», en PERUS, Françoise (comp.): *Historia y literatura*, México, Instituto Mora/UAM, Antologías Universitarias, pp. 70–122. [Traducción: Isabel Vericat y Françoise Perus], p. 71, 1994.

<sup>22</sup> GINZBURG, Carlo: *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Barcelona, Gedisa (Historia), 1989.

<sup>23</sup> A partir de aquí, y con el fin de evitar innumerables notas respecto de las páginas correspondientes en la Antología objeto de este trabajo, sólo se entrecomillarán las expresiones originales de las obras, la mayoría de las cuales pueden localizarse digitalmente.

que los vidrios de sus tres puertas de madera están «despulidos [...] en la mitad de abajo». Este horario vespertino nos remite a una época en que las jornadas escolares estaban divididas en turnos matutinos y vespertinos para los mismos grupos o a los horarios vespertinos que siguen existiendo en algunas escuelas a cuyos turnos asisten diferentes grupos de alumnos. De cualquier manera, la cuestión de las horas y los tiempos de clase resulta un tema que forma parte de la historia de la educación y sus prácticas a las que habría que cuestionar. Enseguida aparece la pregunta del maestro: «¿Qué son las tachas?». El protagonista dice en primera persona que mientras el maestro pregunta, él pensaba en otras «muchas cosas». Después vemos que sólo por una de las puertas del salón hay una especie de rendija por donde este personaje-alumno puede ver un poquito del cielo. A partir de aquí nos lleva a ver con él nubes, nubes y más nubes y también un «fugitivo pajarito». Sin embargo, el silencio general frente a la pregunta del maestro lo regresa al aula. Los silencios en las aulas son también otro tema pedagógico a indagar. Este silencio lo hace pensar en la imposibilidad de dar una respuesta al maestro, porque él ni siquiera sabe qué cosa está haciendo ahí, ni «quién es aquel que atinó con su verdadero camino». Se acuerda de Cervantes, de los *Trabajos de Persiles y Segismunda*, historia donde tampoco se sabe cuál es el camino correcto, pero Don Quijote, no obstante, «iba más tranquilo y más seguro que nosotros». El maestro vuelve a preguntar, y él se detiene a ver ahora a un pajarito, a pensar en el anochecer y en la luna. A la cuarta o quinta vez que pregunta, el maestro se dirige directamente al protagonista; le llama «señor Juárez», le habla de usted. Y él, respondiendo que «esta palabra tiene muchas acepciones», comienza una especie de monólogo interior. El efecto del monólogo es inusitado porque, mientras ocurre, el maestro, que guarda silencio, prácticamente desaparece, no es nadie para el alumno o bien se convierte para éste en «el personaje imaginario, con quien yo platico cuando estoy a solas». Es ante esa presencia imaginaria, sustituta del maestro, que «el señor Juárez», el alumno, enlista todas las acepciones de la palabra *tachas*, desde las gramaticales: «tercera persona del presente indicativo del verbo tachar», «locución adverbial: calabaza en tacha», hasta la función de la palabra como sobrenombre. Por último, señala que esta palabra tiene un cierto sentido en «nuestro código de procedimientos», pero omite explicar cuál es, porque, según aceptará después, lo desconoce. Entonces resurge la pregunta, pero con todo su carácter escolar y docente pues el alumno se encuentra frente al profesor que «dicta en la cátedra» para la cual esta palabra es un concepto básico: «Y díganos, señor, ¿en qué acepción la toma el código de procedimientos?», inquiera Orteguita, es decir, el maestro, cuyo nombre en diminutivo evoca un tratamiento especial, quizá cariñoso, quizá burlón, que afecta la figura magisterial o docente. Al final, todo el grupo se ríe con la última respuesta del protagonista: «Ésa es la única acepción que no conozco. Usted me perdonará, maestro, pero...». El diminutivo y la risa generalizada señalan la situación en la que se ve envuelto un alumno para quien todo en el mundo es absurdo, de modo que lo absurdo es natural y como es natural, nada puede ser extravagante o todo lo es: como pretender que puede haber un motivo legal para desestimar la declaración

de un testigo en un juicio y que eso se denomine *tachas*. Es así como una clase, un aula, una escuela son motivo de ensoñación, divagación, imaginación y puesta en escena de un vocabulario académico para decir las otras cosas y los otros mundos que pasan por nuestra mente mientras ahí estamos. Y muy lejos de lo que ahora conocemos como «pedagogía de la pregunta» inspirada por Paulo Freire<sup>24</sup> en los años ochenta, en donde, más bien, cuestiona la manera en que la escuela inhibe la capacidad de preguntar.

*Paco Yunque* (1931), de César Vallejo (1892-1938), pertenece, de acuerdo con la categorización de la antologadora, a los «violentos enfrentamientos». Paco Yunque es un niño campesino de ocho años que por primera vez va al colegio. Su madre lo lleva a la puerta del establecimiento y llegan cuando los demás niños «estaban jugando en el patio». Él lleva su libro, su cuaderno y su lápiz. Lo primero que Paco siente es miedo «porque nunca había visto a tantos niños juntos» y también se siente «atolondrado» porque en el campo «no oyó nunca sonar tantas voces de personas a la vez». Una vez que entraron al aula después de que sonara la campana, Paco se asustó, pero ahora por el silencio. Vocerío, ruido y silencio, es decir, el paisaje sonoro de la escuela, que muchas veces pasa inadvertido, queda registrado por la literatura. El profesor de la clase destina un lugar para el nuevo alumno y le pregunta su nombre. Su compañerito, Paco Fariña, le dice cómo poner sus útiles en el pupitre o mesa, nombrada en el cuento «carpeta». De pronto y llegando tarde, aparece en el salón el niño Humberto, «hijo del señor Dorian Grieve, un inglés, patrón de los Yunque, gerente de los ferrocarriles de la “Peruvian Corporation” y alcalde del pueblo», o sea, el dueño de todo. Paco ingresa al colegio sólo para ser una suerte de acompañante del niño Humberto, aprovechando que ambos tenían la misma edad. Dentro del salón, Humberto jala a Paco Yunque a su carpeta y Paco Fariña lo defiende. Humberto le dice al profesor: «Paco Yunque es mi muchacho», pero el profesor también actúa en favor de Paco Yunque, quien teme a Humberto pues el hijo del inglés suele pegarle. Tarde, llega otro niño al salón; se trata de Antonio Geldres, «hijo de un albañil», a quien el profesor castiga por su entrada con retraso. Fariña reclama entonces un castigo para el niño Griever, por la misma razón, pero no obtienen ninguna respuesta del maestro. Hasta aquí, podemos ver cómo desde el primer día de clases se producen varios enfrentamientos claramente dibujados como *lucha de clases*, cuestión que no es ajena a la realidad. Enseguida, el maestro propone un ejercicio escrito sobre los peces; los niños señalan que los peces mueren poco a poco si se les saca del agua, y el niño Humberto comenta lo más absurdo del día: que en la sala de su casa los peces no se mueren porque ahí todo es muy elegante. Todos se ríen por

<sup>24</sup> FREIRE, P. y FAUNDEZ, A.: *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina, Siglo XXI, 2013, p. 224. Un artículo que analiza el libro y otras cuestiones históricas y pedagógicas sobre las preguntas escolares es: ZULETA ARAÚJO, Orlando: «La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje», *Educere*, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, 9(28) (enero-marzo, 2005), pp. 115-119, en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

semejante afirmación. Enseguida, cada vez que el profesor da la espalda al grupo para escribir en el pizarrón, Humberto le pega a alguien que se ríe de él o lo contradice, pero niega frente al maestro lo que ha hecho. El maestro, sin saber cómo actuar ante el hijo del hombre más poderoso del pueblo, le da la razón. Después, les pide a los niños que copien en sus cuadernos el texto sobre los peces que él ha escrito en el pizarrón; el único que no lo hace es el niño Humberto, quien sólo hace dibujos de peces en su cuaderno. Salen al recreo. Paco Yunque lleva con él su libro, su cuaderno y su lápiz; Humberto lo zarandea, le tira sus útiles, le da como «veinte patadas» y arranca el ejercicio escrito por Yunque. Los demás niños enfrentan a Humberto sin mucho éxito. Al regresar al salón, entra el director del colegio y le pregunta al profesor por el mejor alumno de la clase; la respuesta parece asombrosa: «La nota más alta la ha obtenido Humberto Grieve», quien por ello obtiene la mención como mejor alumno en el «Cuadro de Honor» de la semana. Paco Yunque, en cambio, termina llorando su primer día de escuela. Si bien la escuela se muestra en este cuento del poeta César Vallejo como un sitio que replica las injusticias y el dominio colonial, también puede notarse cómo se refuerza en ella un orden basado en la asignación de privilegios y prestigio a quien mayor violencia ejerce sobre sus pares, que lo son por su situación escolar y su identidad de género, más no con respecto a una escala jerárquica basada en las posesiones económicas.

Con el cuento *Cuarto año* (1954), de Mauricio Magdaleno (1906-1986), empiezan las obras escritas en la década de los cincuenta. Sin embargo, este cuento transcurre en tiempos de la Revolución mexicana. Por el título, inferimos que los personajes son niños de entre 9 y 10 años, y por sus primeras líneas nos enteramos de que la historia pone el acento en la figura del director y en su rutina: «Nos formábamos en silencio, por orden de estaturas, y los dos maestros y las siete maestras trataban de ponerse a la altura del severo clima creado por el director», de nombre Fermín Barrientos. El cuento continúa con la descripción física de la dirección: «Un viejo escritorio lleno de documentos, con su tintero y sus cortaplumas, cuatro sillas, un desvencijado librero en cuyos anaqueles nadaban, entre rimeros de papeles, un diccionario de la lengua y dos tomos de *México a través de los siglos*». A estos elementos que podrían estar en cualquier oficina se suman otros más próximos a lo escolar: el «retrato de Benito Juárez y tres mapas: el de la República Mexicana, el del Continente Americano y el del Estado de Aguascalientes», bastante despintado. Con esta descripción obtenemos un cuadro de época y un retrato de aquello que se consideraba necesario mostrar para significar una educación laica, heredera de la Reforma, cuyo orden constitucional terminaba con la intervención de la Iglesia en asuntos de Estado. La escuela se describe como una construcción «enorme [...] un mundo de gruesas paredes encaladas que formaban tres patios». Estas paredes también aparecen en la novela *Balún-Canán*, de Rosario Castellanos; ahí, la niña protagonista de siete años dice: «Las paredes del salón de clase están encaladas. La humedad forma en ellas figu-

ras misteriosas que yo descifro cuando me castigan sentándome en un rincón»<sup>25</sup>. Los materiales, la altura y los colores de las paredes de las escuelas y las aulas sin duda producen efectos en el ánimo de quienes estudian, enseñan y administran, más allá de las razones muy probablemente higiénicas con las que se encalaban las paredes de los lugares públicos. Pero en la escuela no sólo concurren docentes, alumnado, directores, administrativos, etcétera; al menos en la que describe Magdaleno, también habita un conserje con su esposa; ella, además de encargarse de la limpieza, vende «tostadas de carnicas» en el recreo, dando crédito a quien no pueda pagarlas al contado. Estos personajes cuya función parece accesoria o necesaria, pero no esencial con respecto a la enseñanza, también contribuyen a lo que se aprende en la escuela sin que a esos aprendizajes se les considere propiamente educativos. Pero veamos otros elementos escolares que rodean o escapan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al cuarto año le da clases la señorita Macías, rubia, con bella voz y un perfume que impregna el ambiente. La figura de la «señorita» ya ha sido ampliamente investigada en la historia cultural de las maestras y de las mujeres<sup>26</sup>. Al respecto, cabe recordar aquí, por su importancia, la historia nada inocente de esta enunciación. Al menos, en la investigación realizada en México, se ha descubierto que esta enunciación de «señorita» para las maestras está atravesada por la idea del sacrificio de sus propios cuerpos y su sexualidad, ya que, de acuerdo con el trabajo de Oresta López<sup>27</sup>, vemos que, para ser «dignas señoritas profesoras» en los años veinte y treinta del siglo XX, las maestras, al menos las maestras rurales que López investiga, debían «ser célibes o viudas [y] no mostrar actividad sexual alguna», como podría revelarse a través del embarazo. Pero también la idea de la desposesión se anuncia como requisito para ser maestra al pedírseles estar «solas, sin fortuna, huérfanas, señoritas [y] pobres (sin varón que las mantuviera)»<sup>28</sup>. Por su parte, García Alcaraz nos informa que a lo largo del XIX, y como derivación del «celibato impuesto a las educadoras», se generalizó «el uso del calificativo *señorita* antepuesto al de preceptora». La complicación de «la frase “señorita preceptora” o “señorita profesora”» hizo que las niñas y

<sup>25</sup> CASTELLANOS, Rosario: *Obras I. Narrativa*, México, Fondo de Cultura Económica, (Letras Mexicanas), 1989, p. II.

<sup>26</sup> Entre muchos otros trabajos se encuentran, por ejemplo, el de LÓPEZ, Oresta: *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (Antropologías), 2001; y el de TORRES SEPTIÉN, Valentina: «Un ideal femenino: los manuales de urbanidad: 1850-1900», en CANO, Gabriela y GEORGETTE, José Valenzuela (coords.): *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, México, UNAM, PUEG, Miguel Ángel Porrúa (Las Ciencias Sociales, Estudios de Género), 2001.

<sup>27</sup> LÓPEZ, Oresta: *Alfabeto y enseñanza domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (Antropologías), 2001, p. 186.

<sup>28</sup> Sobre las maestras «en estado interesante» o «encinta», se despliega todo un arsenal de discursos médicos y culturales que Oresta López registra y analiza en detalle. Véase LÓPEZ, O., *op. cit.*, pp. 198-210.

los niños popularizaran y simplificaran la expresión con «un simple “seño”»<sup>29</sup>. Lo cual también podría aplicarse a la palabra «Miss». Vemos así la permanencia a lo largo del tiempo de un estereotipo, un prejuicio y un juicio sumario sobre los cuerpos de las maestras. Regresando al cuento, vemos al director enamorado de la maestra-señorita y paralelamente enfermo del corazón; acude al salón para verla y pedir al grupo que cante su canción predilecta: *Marchita el alma*. De filiación política conservadora, el director era admirador de Porfirio Díaz<sup>30</sup>, a quien llamaba «el arquitecto de México». Al ser derrocado por la Revolución de 1910, surgen varios bandos revolucionarios, entre ellos, los villistas y los carrancistas. El niño protagonista del cuento es hijo del presidente municipal de Aguascalientes y a la sazón carrancista. De ahí que el director porfirista recrimine a este alumno: «Con razón eres lo que eres, ¡con un demonio!». Los bandos revolucionarios, las preferencias políticas y las inclinaciones sentimentales deciden en este cuento la suerte de los personajes.

Los tres siguientes cuentos fueron publicados en 1959. *Excalibur*, de José de la Colina (1934-2019, Santander, España, en México desde 1939), convierte la legendaria espada del rey Arturo en el arma mágica de un adolescente al que han sacado de la escuela, pues, además de denigrarlo por considerarle «*Un niño tonto*»<sup>31</sup>, también sucedía que «le pegaban y se reían de él». Excluido de la escuela, fue enviado a la casa de una «profesora vieja, gorda, casi calva, con lentes en los que los ojos quedaban lejanos»; en resumen, para el adolescente aquella maestra era una suerte de bruja. El cambio no benefició al muchacho pues la nueva profesora lo comparaba con su hijo muerto: «*el de los dieciséis años como tú, pero ése no era tonto*»<sup>32</sup>. Ofensas y comentarios denigrantes son parte de la experiencia escolar de este muchacho, que se enamora de la hija de la profesora-bruja porque comparte su gusto por la fantasía caballeresca: «la de los veinte o los veintoseis años, la morena, la alta, la silenciosa, la de los grandes adormilados ojos que le mostraban estampas de caballeros con espadas luminosas que abatían brujas y dragones». El aprendizaje sentimental del adolescente, que parecía encaminarse de un modo positivo queda trunco o se invierte cuando la profesora y madre le dice al joven: «*no habrá lección porque mi hija se casa*»<sup>33</sup>. La lección quizá fue precisamente ésta: ya sea en la escuela o en los espacios que la replican, los alumnos son expuestos a la discriminación, la exclusión y a los sentimientos complejos que, al no encontrar remedio, pueden llevar a soluciones traumáticas o trágicas. La violencia en este caso queda sublimada por la imaginación caballeresca, es decir, masculina:

<sup>29</sup> GARCÍA ALCARAZ, María Guadalupe: «Las maestras tapatías: celibato y disciplina, 1867-1910», en GALVÁN LAGARFA, Luz Elena y LÓPEZ PÉREZ, Oresta (coords.): *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, UNAM/PUEG/CIESAS/El Colegio de San Luis (Publicaciones de la Casa Chata), 2008, pp. 127-151 y 147.

<sup>30</sup> Presidente de México por casi treinta años, de 1876 a 1911, derrotado por la Revolución mexicana.

<sup>31</sup> Cursivas en el texto original.

<sup>32</sup> Cursivas originales.

<sup>33</sup> Cursivas originales.

«Se alzó en el aire el silbido de luz de acero de relámpago de espada y la hirió», y él joven «la mató sin que ella lo supiera». Con este cuento también se vuelve imperativo preguntarnos: ¿cuáles son las fantasías de los marginados o, más bien, de los (o las) expulsados(as) de la escuela?

*Árbol que crece torcido*, de Vicente Leñero (1933-2014), narra el surgimiento de una vocación, digamos que torcida, la de Toño, un adolescente de 15 años que asiste a una escuela donde se exagera el catolicismo. Y es así porque toda la jornada escolar gira en torno de una misa de fin de cursos, para la cual hay que llegar preparados mediante lecturas y recitaciones previas a la confesión. De no acudir anticipadamente a confesarse, los alumnos deben tener en cuenta que se les restará un punto en la materia de religión, tendrán que leer el libro donde se explica en qué consiste la confesión, deberán orar, repasar los mandamientos y cumplir la penitencia que se les imponga. «Los pecados más gordos» que confiesa Antonio fueron las conversaciones «impuras» que tuvo con sus compañeros Juan y Jacinto, «sobre cómo eran las mujeres por dentro». En su momento, al confesor, más que los detalles, sólo le importa saber cuántas veces tuvo estas conversaciones y si ha hecho «cosas malas» consigo mismo. Juan y Jacinto invitan a Toño a ir al parque para que vea «a los novios cuando se pone oscuro». Toño empieza a convencerse de que ha pecado y, durante la misa del sábado, se siente muy mal, piensa que es una persona mala por mentirle a su mamá, pues le dijo que había ido a casa de Jacinto para hacer la tarea de matemáticas, cuando en realidad se dedicó a espiar. Debido a este *pecado* considera que no puede comulgar, pero lo hace y se siente aún más pecador y culpable. Es de tal dimensión la culpa que Toño anuncia: «Mamá, quiero ser sacerdote». Si la cultura escolar incluye, así sea tangencialmente, las prácticas religiosas, se hace todavía más complicado para los adolescentes indagar sobre el cuerpo y la sexualidad, pero lo que resulta aún más aleccionador en este cuento es lo siguiente: un ambiente punitivo produce vocaciones dudosas, no sólo en el ámbito religioso sino en cualquiera donde las decisiones se toman por temor al castigo.

Del colegio católico de Leñero, pasamos a un colegio salesiano con fuerte disciplina en el cuento *Los jefes*, de Mario Vargas Llosa (1936). El sonido de un silbato en el patio de la escuela algo anuncia. Parece que los alumnos ya saben de qué se trata y reaccionan formándose a destiempo para enfrentar y oponerse al director. En la protesta y el «tumulto» que organizan cuatro de sus «promotores» de «la Media» (secundaria), por fin dicen: «ho-ra-rio, ho-ra-rio, ho-ra-rio». Ahí nos enteramos de que dicha protesta obedece a que en la escuela no les dirán cuándo ni a qué horas les harán los exámenes finales. Luego, estos promotores se plantean ir a hablar con el director, pero deciden planear su estrategia afuera de la escuela, donde se pelean entre bandas —una de las cuales se autodenomina Los Coyotes—, para decidir quién va a encabezar la demanda y quién va a ser el jefe: «Comenzaron a discutir entre ellos. Nosotros alentábamos a los más excitados, halagándolos: “Bien, churre. No eres ningún marica”». Deciden entonces regresar a la escuela para «enfrentar al director» Ferrufino y le piden «que ponga horarios de exámenes como en años anteriores». La respuesta para quien habló

es un castigo: quedarse hasta las nueve de la noche por «rebelarse contra una disposición pedagógica». Este nuevo director tiene fama de violento; corre el rumor entre los muchachos de que les pega a algunos. Deciden entonces: «—Que nadie entre al colegio hasta que aparezcan los horarios de los exámenes». Esta escuela también cuenta con una primaria y alumnos parcialmente internos. Quienes protestan también quieren convencer a los de primaria de no entrar a la escuela: «—Miren —les dije—. Hoy no entra nadie al colegio. Nos vamos al río. Jugaremos fútbol: Primaria contra Media. ¿De acuerdo?», habla un yo del que desconocemos su nombre. Al final llegan unos «churres» (otros niños-jóvenes) a disolver la concentración. En esta historia de protestas los adolescentes se confrontan y solidarizan, pero también articulan una comunidad jerárquica para oponerse a la arbitrariedad de la escuela, también jerarquizada y, por lo que se observa, autoritaria. Es por demás llamativo que la «medida pedagógica» consista en la cuestión de publicar o no los horarios de los exámenes. Hay aquí una mala conciencia de la pedagogía que encaja con los aleccionamientos y comunicaciones destinados a someterse a una dirigencia o autoridad que no por consensuada deja de ser jerárquica.

*La conjura* (1967), de Juan de la Cabada (1899-1986), es una dramática historia de violencia escolar y de género de diversos tipos. Se trata de la niña de once años Olga Rappaport que «estaba fuera de los límites de la convivencia», en una escuela anglosajona y la primera escuela mixta de esta antología. Era tan impresionante el aspecto físico de Olga que en su salón de clases se habían dividido «en dos sectores de actitud bien definida, según idiosincrasia de sexo: las niñas a ignorarla —evitando hasta dirigirla una mirada— y los niños a vengarse, atormentándola». Otra niña, Ellen Webster, intentaba acercársele, sobre todo en el comedor para intercambiar las comidas que llevaban, pero al ver cómo terminaba Olga de comer lamiéndose los dedos y los labios, «Ellen desviaba la vista en un sentimiento conjunto de piedad, disgusto y menosprecio»; sólo admitía la belleza de las manos de Olga. Por su parte, «Miss Brown» se tornaba «iracunda» cuando Olga dejaba de poner atención en clase. Olga no lloraba con las reprimendas, como todos esperaban, sino que hacía una mueca «de sabiduría, bajo la cual el salón entero [...] sobrecogíase de un frío atroz, frío de pánico». Esas veces, la maestra se dirigía a ella con un timbre de voz de tal aspereza que «no le salía para sus otros alumnos ni en los momentos de mayor cólera». Y la maestra «con sus pesadumbres, decepciones, derrotas, infortunio y despechos, a lo mejor desde la cuna hasta sus días, llegaba junto a la pusilánime suscitadora del desorden, y como era ésta una provocativa e irresistible tentación se cebaba el oprobio del tormento en la desgracia». La maestra llama a la mamá de Olga para hablar de «la timidez de su hija», sin éxito. Ellen es castigada por pasar papelitos con recados por debajo de los pupitres criticando a la maestra: «*Mira cómo se le está saliendo el camisón debajo de la falda*»<sup>34</sup>. Una tarde, a la salida de la escuela, los niños apedrean a Olga, quien al poco tiempo muere de pulmonía. Las niñas y los niños

<sup>34</sup> Cursivas originales.

la recuerdan sobre todo por los sentimientos de miedo que ella les producía, los cuales «quedan en lo desconocido, más allá de las culpas, fuera de la comprensión del motivo de las causas. Y a partir de la conversación de aquel mediodía obscuro y húmedo, todo, natural, naturalmente, se olvidó». Es notable el registro ficticio de una realidad antigua que ha tomado mayor visibilidad gracias a las denuncias recientes: el acoso escolar y sus manifestaciones. Quizá lo más interesante del cuento de Juan de la Cabada sea la capacidad de observar los brotes de acoso que toman la forma de la indiferencia o el desprecio por parte de las niñas y la acción violenta de los niños. Esto puede explicarse por una visión del autor que asume la pasividad como característica femenina, pero no deja de hacernos pensar en las formas de la crueldad que se incuban contra quienes, por su aspecto y costumbres, son rechazados y hostigados hasta la muerte.

*Noticia del joven K* (1968), de Ana María Matute (1926-2014), es la historia de un joven que no puede con la escuela, que ya ha repetido grados, que está enojado, que quiere estar solo y no hablar con nadie. No obstante, hay otro muchacho que va en el mismo curso y siempre quiere acompañarlo, siempre se pone delante de él en el camino y siempre lo espera, «al lado de abedul». El joven protagonista, llamado solamente *K*, habla tan sólo con su maestro, don Ángel, a quien le cuenta: «Y yo le dije: so alelao, ¿qué estás ahí esperando?, y él: porque llevamos el mismo camino, y si quieres te llevo los libros». El *joven K* termina por golpear al «gili ése», y por abandonar la escuela para irse al campo a trabajar con su abuelo, pero ahí tampoco puede con las tareas. Vuelve a la escuela, donde se queja con al maestro porque, dice el muchacho, él no sirve tampoco para el campo. El otro muchacho vuelve a esperar al *joven K* y se gana otra paliza. El *joven K* ya no queda sólo fuera de la escuela, sino que está «detenido, procesado». Vuelve a platicar con el maestro y éste le dice que el otro lo espera porque desde hace mucho quiere decirle algo: «que tenéis un mismo padre», y que como son hermanos quiere compartir todo con él. Cuando sale de la cárcel, suponemos que después de un tiempo, el antes *joven K* ve a lo lejos a su maestro, ya viejo; se acerca y don Ángel le informa que su hermano ha muerto, que el padre de ambos lo culpa a él, a *K*, de esta muerte y que lo quiere matar. *K* le ruega entonces al maestro: «No me deje, tengo miedo, ya no puedo huir, dése cuenta: estoy solo». Así, el maestro, que ha sido el único interlocutor de *K* también es la única persona con quien el alumno establece «un único contacto humano», como dice Alicia Molina en el prólogo de la antología<sup>35</sup>. Se plantea aquí una paradoja sobre la escuela, un lugar que puede convertirse en un sitio con actividades inmanejables para quienes ingresan a ella, pero aun en tales condiciones habrá quienes encuentren en los profesores y profesoras la única posibilidad de relacionarse con el mundo. ¿Cómo nos hemos preparado para estos casos, más allá de incorporar nociones de manejo de las emociones?

*El lugar del corazón* (1974), de Juan Tovar (1941-2019), es casi un cuento de terror. Como venganza por haberlas castigado, tres alumnas de entre 15 y 16 años:

<sup>35</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

Neli, Cecilia y Aurora, planean causarle algún daño a su maestro de Literatura, Guillermo Suárez Esponda. Entre las alternativas, sopesan «hundir clavos en las llantas de su coche» o «romper vidrios de su casa», pero Cecilia, poco convencida de esas opciones, recurre a un folleto sobre hechicería que ha encontrado en la biblioteca de su casa. Este maestro se había educado en Alemania, era muy estricto y a la vez sarcástico: «su arma era la humillación». En una clase, le ordena a uno de los alumnos escribir cien veces como tarea: «soy un perfecto imbécil», y comenta: «Es mi destino, estar en un país de imbéciles tratando de educar imbéciles». El folleto de hechicería indica la manera de hacer una «estatuita de cera confeccionada lo mejor posible, de modo que recuerde a la persona a quien se quiere hacer daño».

A su vez, Neli le pregunta a su nana cómo es en su pueblo la costumbre de hacer daño mediante muñecos. La nana le explica el ritual completo. Combinando los procedimientos que reunieron, las tres adolescentes ponen en práctica un hechizo que implica, entre otras cosas, hundir alfileres en la fotografía del profesor. Como pasaron varias noches y el maestro no se «desmejoraba» las jóvenes regresaron varias veces al lote donde realizaban el hechizo y un ritual en que llegan a sentirse poseídas por monstruos, sobre todo Neli, quien experimenta casi un éxtasis sensual-sexual. Al regreso de las vacaciones escolares, encuentran en su escuela un nuevo maestro porque el maestro Suárez Esponda estaba enfermo. Neli lo va a visitar a su casa, platica con él, pero el profesor no puede evitar con sus agrios comentarios: «O se es un maestro popular o se es un buen maestro». Neli regresa al lote, empieza a cavar en el sitio donde habían enterrado la fotografía del profesor como parte del hechizo y encuentra un alfiler clavado en el corazón del retrato. Ella sabía muy bien que habían acordado clavar alfileres en las piernas del maestro para enfermarlo, y cuando quiere quitarlos todos ve que «el retrato era [ya] un trozo de carne amputada». El maestro Esponda muere unos días más tarde a causa de una falla cardíaca. Ella supone que alguna de las otras dos amigas clavó alfileres en el corazón de la foto. Termina el ciclo escolar, suponemos que pasó algún tiempo porque Cecilia y Aurora se casan, y el narrador dice que es a Neli a quien se imagina quitando «un alfiler oxidado» de las piernas del maestro y clavándose «en el lado izquierdo del corazón», porque dice el narrador: «no conozco a las otras dos». Como en el caso de *Los jefes*, en este cuento encontramos a un grupo que decide enfrentar el autoritarismo docente.

No deja de ser significativo que la venganza de este grupo formado por mujeres consista en un hechizo, como si las alternativas de resarcimiento femeninas sólo pudieran ejercerse de un modo sobrenatural. Como se va observando, parece que la escuela y los maestros despiertan deseos de protesta, resarcimiento y venganza con un alto grado de violencia, de ahí que debamos preguntarnos cómo contribuyen las aulas y las relaciones que ahí se entablan para llegar a semejantes visiones de la escuela.

*Modificación de último momento* (1975), de Héctor Sandro (1940, Buenos Aires, Argentina), es un acercamiento con lupa a las tareas escolares o ejercicios solicitados al alumnado y su recepción docente con fines de evaluación. Se trata de

cuatro composiciones escolares cuyos temas son: Mi casa, Mi familia, Mis vacaciones y Mis padres. Son composiciones escritas por una niña a quien suponemos como tal porque en algún momento dice que, cuando sea grande, quiere parecerse a su mamá. Estoy de acuerdo con Alicia Molina, para quien estas composiciones «dejan ver entre líneas los problemas que cercan y rebasan a la niña que escribe»<sup>36</sup>. Lo curioso es cómo se filtran esos problemas en su escritura sin aparecer realmente como problemas. Veamos. Siempre, en sus cuatro escritos, la niña dice que le «gustan mucho» su casa, su familia, sus vacaciones y sus padres, que todo es muy lindo y que quiere a todos los que ahí están, viven y llegan.

En su primera composición describe el exterior de su casa, todo lo que hay en ella, dónde está, que ahí sólo viven su papá, su mamá y ella; pero aparece, junto a la palabra «viven», la tía Chela, quien «a veces se queda a dormir porque vive lejos». De ella, la niña dice que «no es tía mía porque no es hermana ni de mi papá ni de mi mamá ni está casada con un hermano de mi mamá o de mi papá como mi tía Rosa o mi tía Virginia o mi tía Cuqui». Por su parte, la evaluación docente a esta primera composición anota: «*Muy bien. Living va con G al final. Placard va con D al final. Debes poner más comas y no hacer oraciones tan largas*»<sup>37</sup>. Y aquí se puede empezar a comprender el siguiente comentario de Alicia Molina: «Pero ahí donde está la vida su maestra sólo encuentra faltas de ortografía»<sup>38</sup>. En la composición sobre la familia, está casi todo el árbol genealógico de la niña, más la tía Chela quien «ahora vive en mi casa y es como si fuera más tía todavía que las otras». La evaluación asienta que ha mejorado, que no use mucho «la conjunción QUE», pero sí debe usar el punto y aparte. En el texto sobre las vacaciones, la niña cuenta que fue a Córdoba con su mamá y su tía Chela, y su papá se quedó en Buenos Aires. Todo en Córdoba es hermoso, el hotel lindo y limpio, su cuarto tiene ventana y el de su mamá y la tía Chela, también hermoso y tiene «una cama grande como la de mi casa». La evaluación docente insiste en la ortografía. Finalmente, en el tema sobre los padres, la niña escribe que los quiere mucho, que su papá está de viaje y que la tía Chela le hace compañía a su mamá. Dice que se acuerda mucho de su papá, que guarda debajo de su *almoadá* [sic] una cartita que le dejó diciéndole que se portara bien. Pero más se acuerda del papá cuando en la noche ve a su tía Chela irse a dormir con su mamá y le parece que fuera su papá «porque tía Chela ahora usa pijama como yo y no camisón como mi mamá». Y la evaluación anota: «*Almohada va con H intermedia. Bien la redacción*»<sup>39</sup>. Esta forma de revisar los escritos, comprensible y necesaria bajo cierta concepción de la enseñanza de la lengua escrita, deja, en efecto, pasar de largo la vida que la niña observa y consigna significativamente, pero justo más allá del mero signo gramatical: ella procura dar sentido a las relaciones de los adultos en función de las visiones heteronormadas que ha recibido, pero sabe que algo no se le ha dicho

<sup>36</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., p. 12.

<sup>37</sup> Cursivas originales.

<sup>38</sup> MOLINA, Alicia: *El aula y sus muros*, op. cit., pp. 12-13.

<sup>39</sup> Cursivas originales.

aún. Revisar lo escrito por los niños observando la configuración de sus textos no sólo puede darnos una idea de lo que no saben, sino de su búsqueda de una forma y un sentido que eventualmente supera la utilidad de los géneros discursivos transmitidos por la escuela.

Con *Águeda* (1976), de Guadalupe Dueñas (1920-2002), ingresamos a un espacio que enseguida se percibe como escolar por los uniformes almidonados y por tratarse de un espacio cerrado con murallas, con «infinitas galerías altas» y «puertas anheladas que apenas si se abren». Con respecto a los uniformes en la historia cultural de la educación, cabe recordar la investigación de Inés Dussel, cuya importancia radica en problematizar un objeto que podría parecer «frívolo», frente a los enormes desafíos que hoy enfrentan las escuelas. Sin embargo, para ella, los uniformes escolares «son señales y prácticas significantes que llevan consigo significados sobre identidad y diferencia, y que representan la disciplinación del cuerpo por parte de un poder que somete y subjetiviza (produce subjetividades)»<sup>40</sup>. Sin embargo, en este cuento no estamos en una escuela, sino en un internado católico, atendido por monjas, para niñas o chicas jóvenes. Águeda ingresa por primera vez y al marchar, literalmente marchar, junto con las demás internas hacia el dormitorio, lo primero que le queda a la vista son las «dobles hileras de catres separados por cortinas blancas [que] simulan gabinetes». Antes de dormir, sor Julia, que ha guiado a las internas hasta el dormitorio, recita una serie de preguntas que las niñas deben responderse en silencio: «¿Me dejé arrastrar por mi pasión dominante?, ¿Me dejé llevar por la ira?». Ruth y Elena, que están cerca de Águeda, se apresuran a explicarle las normas del lugar, a lo que sigue la reprimenda de sor Julia contra Ruth por hablar. Elena le confirma a Águeda: «Tenemos prohibido hablar». Otra norma que Elena le explicará a Águeda ya no tiene que ver con el orden impuesto por las religiosas, sino el que las niñas mismas se han dado: cada una debe escoger un «planeta» para ser su «satélite». La idea es no quedarse sola, tener alguien con quién jugar y a quién recurrir para que de ser necesario las defienda. Las niñas planeta son las más «elegantes» y tienen que ser «bonitas». Elena le dice a Águeda que tiene que escoger a Lorenza: «es la más alta, delgada y fina». Las obligaciones de ser su satélite serán: «cederle el postre los jueves, la mermelada, comer tú las lentejas los viernes, o lo que a ella no le agrade». Águeda también queda advertida para no elegir a Magdalena, porque ella exige mucho más. En el primer día de clases de Águeda, la vemos practicar costura bajo la dirección de la madre Luz, quien de alguna manera funciona como ángel guardián de las niñas. En el almuerzo o comida, Águeda le cede el dulce a Lorenza, y concluye para sí que, en realidad, está sola. Así, sus aprendizajes del primer día acaban siendo el sometimiento y la soledad. Como en «Los jefes» y

<sup>40</sup> Paréntesis original. DUSSEL, Inés: «Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos», en POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M. y PEREYRA, Miguel A. (comps.): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, México, Ediciones Pomares (Educación y conocimiento), 2003, pp. 208-246 y 208.

«El lugar del corazón» volvemos a encontrarnos con acuerdos que las comunidades o grupos de alumnos se dan para regular sus relaciones, al margen del orden del establecimiento escolar. Nuevamente el espacio y las funciones se reparten en función de una jerarquía asociada a las cualidades femeninas y a la distinción, es decir, al refinamiento o el buen gusto en el vestir y en los modales. Belleza y elegancia definen el lugar en el orden astronómico que se dan las niñas y de ello depende su suerte. En este caso el internado, con su clase de costura, no hace sino reforzar un estereotipo femenino que prohíba la dependencia y la soledad de las mujeres.

#### 4. De salida

Aunque ya se han planteado algunas preguntas, antes de salir del espacio escolar conviene formular otras. Quizá las más fuertes tienen que ver con los sentimientos, las sensaciones y los pensamientos entrelazados o reunidos en torrentes, o bien, cuyos afluentes pugnan por ser incorporados a los sistemas educativos, atendiendo al *nuevo* giro conceptual y epistemológico de las ciencias sociales y las humanidades desde donde se clama por tomar en cuenta los afectos, el cuerpo y los aspectos «socioemocionales». Además de situaciones de violencia, en estos cuentos aparecen muchas experiencias de miedo, soledad, fantasía, culpas, pesadumbre y pasiones que debemos agregar a nuestras categorías de análisis cuando hacemos investigación educativa, ya sea del pasado o del presente. Convendría también tomar nota sobre la experiencia del primer día en la escuela, ya que, como vimos en algunos cuentos, suele ser, en algunos casos, traumático. Se puede ver también que las experiencias narradas condensan por lo común instantes o un solo día escolar, lo cual sugiere que la observación e indagación en un solo día no desmerece como investigación y más bien puede aportar información abundante y diversa que nos lleve a decir: «así fue este día» y así *es todavía* la escuela, a pesar de las múltiples reformas, cambios de enfoque, tradiciones pedagógicas, etcétera. Otras preguntas que también podrían formularse son las relativas a los espacios escolares, y no sólo con respecto a los materiales de construcción, las condiciones de las aulas y los equipos con que se cuenta, sino también en cuanto a sus sonidos, olores, horizontes, etcétera. Nunca estará de más fijar la atención en los útiles que niñas y niños llevan a la escuela, cómo los portan, en qué tipo de mochila, para qué los emplean realmente, o bien, atender otra vez a la organización material del aula y sus componentes, entre ellos los pupitres, los lápices, tinteros o herramientas para escribir, las mesas y los carteles o cuadros que cuelgan de las paredes. En cuanto a las prácticas escolares, vimos en muchos cuentos las calificaciones, las preguntas docentes, las tareas, los ejercicios, así como los castigos, prohibiciones, discriminaciones, rechazos, exclusiones y costumbres jerarquizantes y competitivos como los famosos «Cuadros de Honor». Destaca por ejemplo la noción de «disposiciones pedagógicas» del cuento *Los jefes* de Vargas Llosa, aplicada a una imposición autoritaria. Frente al registro, la memoria y la rememoración que los

autores de ficciones narrativas nos ofrecen cabría preguntarse –pues eso es lo que los cuentos denuncian a su modo– por qué suceden o persisten, qué ocasionan, cómo afectan. Desde luego también debemos contribuir a modificarlas. Pero no sólo importa cómo se sienten los alumnos en la escuela porque las y los docentes, no está de más decirlo, también sienten y padecen problemas que guardan cierto paralelo con los que atenazan al alumnado. Así, valdría la pena indagar estos aspectos y no sólo hacer la historia de la labor docente y de sus autoconcepciones. Queda también clara la necesidad de incluir en nuestras investigaciones educativas el tema de la interseccionalidad desde la perspectiva de género, ya que, como se pudo apreciar en los cuentos, los alumnos varones actúan y reaccionan de ciertos modos, generalmente mediante enfrentamientos físicos y corporales, lenguajes particulares, agrupamientos específicos, mientras que las alumnas recurren a otras formas de enfrentarse con la autoridad, con su situación, entre ellas mismas o con sus compañeros; destaca en estos casos la magia, la escritura, la indiferencia y la reproducción de sistemas de dominación patriarcal, pero en clave femenina. La misma perspectiva de análisis puede aplicarse para el caso de los docentes hombres, las docentes mujeres y las autoridades educativas como los directores varones o los inspectores. Resulta entonces pertinente anotar también como categoría de análisis que puede extraerse de estos cuentos la forma en que la escuela reproduce sistemas de dominación y jerarquización social, violencias estructurales y violencias de género.

Al final, el orden de los cuentos por fecha de publicación no necesariamente indicó –me parece– cambios profundos o diferencias ni en las prácticas escolares ni en sus formas culturales, salvo quizá por el lenguaje del momento. ¿Quién dicta cátedra hoy en día? ¿Y si alguien lo hace, por qué se persiste en esa fórmula? Lo anterior nos regresa a la idea de que el cambio en la educación escolarizada es muy lento, lentísimo, de tiempo largo. Incorpora lenguajes, tecnologías, tendencias, pero parece que la pregunta más simple y a la vez más importante sigue siendo ¿y por qué no cambia?, y si cambia, ¿cómo y qué conserva?



# EL MAESTRO (1921-1923): TENTATIVAS LITERARIAS EN LA PROPUESTA CULTURAL VASCONCELISTA

## *El Maestro (1921-1923): Literary Attempts in Vasconcelo's Cultural Proposal*

Raúl NAVARRO ZÁRATE  
*Universidad de Barcelona*  
Correo-e: r.navarro@ub.edu

Antonio LOVATO SAGRADO  
*Universidad de Barcelona*  
Correo-e: alovato@ub.edu

Recibido el 15 de junio de 2023  
Aprobado el 18 de octubre de 2023

**RESUMEN:** Este trabajo se propone analizar, en clave pedagógica, la propuesta literaria de *El Maestro*, *Revista de Cultura Nacional*, que fue publicada desde el año 1921 al 1923 y representa uno de los hitos de la propuesta cultural vasconcelista. Para ello, primero, se aborda la autobiografía de José Vasconcelos en su vinculación con los libros como parte decisiva para confeccionar toda una política vinculada a la lectura, por alta estima hacia el libro y la biblioteca. En segundo lugar, se explora la revista, sus aspiraciones educativas y su composición como objeto cultural del México posrevolucionario. Finalmente, se aborda la propuesta literaria para –a través de pequeñas historias, cuentos o fábulas– repensar la figura del maestro, las enseñanzas y las experiencias educativas que en el acto de lectura se producen.

**PALABRAS CLAVE:** historia de la educación; José Vasconcelos; educación y literatura; cultura y educación; experiencia educativa.

**ABSTRACT:** This paper analyses, from a pedagogical perspective, the literary proposal of *El Maestro*, a magazine of national culture that was published from 1921 to 1923, which publication represents one of the highlights of Vasconcelos' cultural idea. First, José Vasconcelos autobiography is linked as a decisive part in the creation of a policy related to reading. Secondly, it explores *El Maestro* publication around his pedagogical ideas and its composition as cultural object as a Mexican

cultural object from postrevolutionary period. Finally, the literary proposal is approached to rethink the figure of the teacher and educative experiences produced through the act of reading.

KEYWORDS: History of education; José Vasconcelos; education and literature; culture and education; educational experience.

## 1. Introducción

EN 1923 *EL MAESTRO, REVISTA DE CULTURA NACIONAL* publicó su último número, lo cual significó la apertura de un cierre de ciclo para la historia de la educación mexicana que se complementa con la renuncia de José Vasconcelos a la recién creada Secretaría de Educación Pública en julio del año 1924<sup>1</sup>. A cien años de su última publicación este texto se propone analizar, en clave pedagógica, la propuesta literaria del órgano de difusión cultural que fue, sin duda alguna, la publicación *El Maestro*. En el marco de un monográfico dedicado al cruce entre historia y literatura para repensar la figura del maestro y la experiencia educativa resulta, ciertamente, tentador ocuparse de una política cultural que tuvo como punto de lanza la promoción del libro y la lectura y de la figura de José Vasconcelos que fue, como se sabe, impulsor clave de la reforma del sistema educativo mexicano. Aproximarse a la figura de José Vasconcelos, un reto y un ejercicio minado por los vaivenes de la admiración y la contradicción, significa un atractivo y una advertencia, al tratarse con un «personaje mítico y polémico, de notorios claroscuros»<sup>2</sup>. Por ello, y porque existen sendos trabajos que han revisado la figura y la propuesta cultural vasconcelista<sup>3</sup>, los límites de este trabajo se trazan en la propuesta literaria de la revista teniendo en cuenta el pensamiento pedagógico de Vasconcelos de fondo. La pretensión es esbozar, y a partir de esto valorar, el paisaje literario que se abre a un posible lector de una revista que tuvo una aspiración tan amplia y necesaria como la de contribuir a la alfabetización

<sup>1</sup> Vasconcelos renunció a la Secretaría de Educación Pública en julio de 1924, y en solidaridad lo hizo su colaboradora Gabriela Mistral. El proyecto educativo de Vasconcelos se truncó, pero estableció modificaciones sustanciales en el sistema educativo mexicano que pese a las reformas posteriores mantuvo un cierto sustrato cultural que ha sido parte de un intenso debate incluso hasta la actualidad. Prueba de ello es el ciclo *Cultura y Revolución* organizado en el año 2021 por el Colegio Nacional que se enfocó en revalorar el legado de esa lucha esperanzada que significó la creación de la Secretaría de Educación Pública.

<sup>2</sup> GARCADIÉGO, J.: «Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario», en *Autores, editoriales, instituciones y libros*, México, D.F., El Colegio de México, 2015, p. 109.

<sup>3</sup> FELL, C.: *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925: educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989; GARCADIÉGO, J.: *Autores, editoriales, instituciones y libros: estudios de historia intelectual*, México, D.F., El Colegio de México, 2015; QUINTANILLA, S.: «Por qué importa Vasconcelos», *RMIE*, Ciudad de México, 22 (2017), pp. 1281-1303; TREJO, R.: *Filosofía y vida: el itinerario filosófico de José Vasconcelos*, Universidad Autónoma de Chiapas, 2017.

y a la ampliación del horizonte de saberes y conocimientos de los mexicanos, en un contexto, ciertamente, adverso por las condiciones de analfabetismo que afectaban alrededor del ochenta por ciento de los mexicanos. Y, ante lo cual, la revista se planteaba la lucha contra la alfabetización como una cruzada colaborativa como se lee en la contraportada del primer número: «Usted desperdicia diariamente por lo menos una hora. ¿Por qué no la utiliza en enseñar a leer o escribir? Si puede usted hacerlo debe hacerlo [...]»<sup>4</sup>.

De entrada, cabe apuntar, al hablar de tentativas literarias aludimos, primero, al carácter de intento, de ensayo, de experimento –en el mejor sentido de la palabra– que tuvo la propuesta cultural vasconcelista. En segundo lugar, se alude también a lo abierto de los enfoques, los estilos, las narrativas y las temáticas que se encuentra en la propuesta literaria, aunque respondan fielmente a la tendencia vasconcelista de ampliar el campo de la educación más allá de la escuela e introducir al pueblo en un movimiento formativo y de crecimiento personal. La preferencia del término cultural sobre el educativo deviene de la constatación de que Vasconcelos anhelaba una reforma profunda y de regeneración de los modos de vida donde el motor era la educación.

Somos conscientes de que el acervo literario que promulga Vasconcelos a lo largo de su vida a través de sus famosos listados de clásicos rebasa con creces lo que es posible encontrar en la revista, pero la constatación de que «en los asuntos de la lectura vemos la mano, el ojo y la mente de Vasconcelos intervenir de manera directa»<sup>5</sup> anima la intención de prestar atención a la propuesta literaria de la revista y entenderla como muestra, como síntoma, de la oferta literaria y educativa a ese público amplio al que la revista aspiró: trabajadores, campesinos, estudiantes, maestros, amas de casa, niños y niñas, jóvenes y adolescentes. A esta limitación, al planteamiento del tema acompaña un tema paradójico, pues la revista editada por el Fondo de Cultura Económica aparece bajo el genérico de *Revistas Literarias Mexicanas Modernas*, sin embargo, la propia revista niega la pretensión de ser una revista «literaria» al uso y que, sin temor a equivocarnos, se define mejor por su subtítulo como una *Revista de Cultura Nacional*. Esta es, y así debe tomarse, la aportación de la revista y esto apunta, también, a la idea que Vasconcelos tenía de *El Maestro* –y de sí mismo– como un sembrador de cultura y un ampliador del espíritu. Por último, la selección de *El Maestro* como objeto histórico-cultural a explorar se justifica por ser uno de los hitos significativos de la propuesta cultural vasconcelista y ofrece, en este sentido, un espacio acotado para analizar la figura del maestro y la experiencia educativa a través de la propuesta literaria.

Así pues, para el propósito trazado, se realizó un análisis documental de los contenidos de la revista enfocados en la sección de literatura junto a diversos documentos históricos, literarios y pedagógicos que han ayudado a contextualizar.

<sup>4</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, México, 1(1) (1921).

<sup>5</sup> AGUIRRE BELTRÁN, M. y CANTÓN ARJONA, V.: *Revista El Maestro (1921-1923): Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa, 2002, p. 55.

El texto se estructura –además de la introducción y las conclusiones– en torno a tres grandes apartados, en donde el primero busca contextualizar la figura de José Vasconcelos y su relación con los libros para intentar comprender desde la autobiografía la idea de confeccionar toda una política vinculada a la lectura. En segundo lugar, se intenta contextualizar la publicación de *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* a partir de sus propósitos y características para situar los elementos que la configuran. Y, en tercer lugar, un apartado dedicado a analizar las lecturas y sus enseñanzas bajo la idea de que *El Maestro* ofrece lecturas, da a leer.

## 2. El señor de los libros

En sus *Memorias*, Daniel Cosío Villegas describe la labor de José Vasconcelos en torno a la repartición de libros y a la creación de bibliotecas como ejercicio primordial de su propuesta educativa:

En parte porque quiso darle a esta tarea [la creación de bibliotecas] el respaldo de la autoridad del propio Secretario de Educación, y en otra porque detestaba estar encerrado en su oficina despachando los asuntos que le llevaban, Vasconcelos resolvió viajar en su automóvil los sábados y domingos llevando la cajuela repleta de los libros que donaría a la escuela o al cabildo del lugar visitado [...] jamás se cuidó de prevenir a las autoridades del lugar de sus visitas, en buena medida porque le resultaba insufrible la idea de la banda municipal, la fila de estudiantes primarios y del contingente indio acarreado a la fuerza. Más que nada, sin embargo, por disfrutar de la sorpresa de llegar de incógnito al pueblo, sacar los libros de la cajuela, encaminarse a la escuela o el ayuntamiento y decir: «aquí les traigo esto que les hace falta»<sup>6</sup>.

La anécdota ayuda a entrever la implicación de Vasconcelos y su fuerte convicción de hacer de la popularización del libro –junto con la construcción de escuelas y bibliotecas– la herramienta idónea para la transformación social y cultural del México posrevolucionario. Hay autores que resaltan el carácter místico<sup>7</sup> y el destino trágico<sup>8</sup> de la figura de Vasconcelos, pero coinciden en resaltar que fue un hombre de acción que intentó con todas sus fuerzas que el privilegio de la educación arribara a los rincones más recónditos del país.

La vida de Vasconcelos, sin duda alguna, está marcada por los libros, el porfiriato (1877-1910), la Revolución mexicana (1910-1917) y el México posrevolucionario que aspira a una transformación cultural en el sentido más amplio posible. Nacido en la ciudad de Oaxaca el 27 de febrero de 1882, la infancia de José Vasconcelos transcurre en la frontera norte del país, en donde su padre ocupaba un puesto burocrático en la aduana. Fue educado en un ambiente de clase media y el empleo de su padre le obligó a llevar una vida itinerante. De sus recuerdos de in-

<sup>6</sup> COSÍO VILLEGAS, D.: *Memorias*, México, Joaquín Mortiz, 1976, pp. 75-76.

<sup>7</sup> RAMOS, S.: *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, Espasa-Calpe, 1951, pp. 15-16.

<sup>8</sup> BLANCO, J. J.: *Se llamaba Vasconcelos*, México, FCE, 1993, p. 201.

fancia que Vasconcelos se encargó de novelar en *Ulises Criollo* destacan sus años en la escuela *Eagle Pass* y la indicación hacia sus primeras lecturas. *Eagle Pass* se encontraba al otro lado de la frontera, en Texas, y ahí experimentó el desprecio de sus compañeros al escuchar hablar de los mexicanos como *semi-civilized people*. Es un tanto difícil imaginar hasta qué punto esa experiencia marca la vida de un niño que vive a caballo entre culturas y lo que significó para él ir a la escuela «al otro lado», pero esos recuerdos muestran, en primer lugar, la temprana relación de amor y odio, de admiración y desprecio, que Vasconcelos mantuvo durante su vida con los Estados Unidos de América. En segundo lugar, nos dirige hacia sus primeras lecturas significativas en la casa y en la escuela. A propósito de una riña que tuvo con uno de sus compañeros, nombra algunos de los primeros libros significativos, el gusto que tenía por las lecturas comentadas y sus ansias para acceder a otro préstamo en la biblioteca:

Fue una fortuna que así lograra hacerme respetar, porque las clases me fascinaban. Aparte los libros que nos daban a leer, con frecuencia se hacían lecturas comentadas. Uno de los libros que me removió el interés fue el titulado *The Fair God*, «El Dios Blanco, el Dios Hermoso», una especie de novela a propósito de la llegada de los españoles para la conquista de México [...] Una de las más fuertes sacudidas espirituales de mi infancia *La Iliada* [...] Me la prestaron [...] El alumno que presentaba una *composition* acerca del libro leído tenía derecho a otro préstamo. Cortas se me hacían las horas empleadas en borrar unas notas para pedir otro libro, raro artificio de recreación de sucesos maravillosos pretéritos<sup>9</sup>.

En este ejercicio de rememoración escolar de cuando Vasconcelos tenía cincuenta y tres años aparece la concepción que tenía del libro como posibilidad de construir y reconstruir la historia que, como ejercicio de recreación, aparece vinculado a la literatura. Un poco más adelante Vasconcelos introduce las lecturas hechas en casa, proporcionadas por la familia, con «el afán de protegerme contra la absorción por parte de la cultura extraña [...] *México a través de los siglos* y la Geografía y los Atlas de Antonio García Cuba estuvieron en mis manos desde pequeño»<sup>10</sup>. Obras que, en esa disyuntiva de moverse entre culturas, le proporcionaron la oportunidad de ubicarse y sentirse parte de *una historia con grandes raíces culturales*. Destaca, igualmente, los libros y la educación católica inculcados por su madre dentro de los cuales se encontraba *El genio del cristianismo* de Chateaubriand que, como señala el propio Vasconcelos, fue «el acontecimiento libresco de todo aquel periodo de mi vida»<sup>12</sup>.

La adolescencia de Vasconcelos transcurre en otros paisajes muy distintos, concretamente en la ciudad de Campeche, donde su relación con los libros según cuenta en *Ulises criollo*, va en aumento. De aquí destaca el recuerdo sumamente

<sup>9</sup> VASCONCELOS, J.: *Memorias I, Ulises Criollo y La tormenta*, México, FCE, 1983, p. 32.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 42 y 97.

expresivo que tiene de la biblioteca escolar al escucharlo afirmar que «entraba en ella con emoción [...] nunca había tenido al alcance tal número de libros» y, desde entonces, albergó en sí «la idea de hacer, alguna vez, la biblioteca más grande»<sup>13</sup>.

Después de Campeche, y con esta firme convicción bajo el brazo, un joven Vasconcelos se trasladó a la Ciudad de México, donde estudió la preparatoria y jurisprudencia. La Ciudad de México es el escenario de los años del Ateneo de la Juventud y es el espacio donde comienza su itinerario como de ideas y a tejer «una amistad literaria» dentro de un grupo compuesto por figuras de la talla de Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y Antonio Caso. El Ateneo de la Juventud representa el inicio de la revolución cultural<sup>14</sup> y todo «un universo literario [...] en el que los libros son los astros» y centro de «disquisiciones filosóficas y experimentaciones literarias»<sup>15</sup>. Años de juventud y de formación, de libros, de compartir y discutir sobre intereses filosóficos, estéticos y literarios que sumaron un capítulo más, y quizás uno de los más importante desde el punto de vista del itinerario formativo, en la historia de Vasconcelos como el señor de los libros. De esos años se tienen noticias que Vasconcelos imparte una conferencia en el Ateneo de la Juventud el 12 de diciembre de 1910 sobre *Gabino Barrera y las ideas contemporáneas* en la que hace un reconocimiento a la obra social del gran educador del siglo XIX y reivindicando el autodidactismo de su generación se dice inspirado por «el antintelectualismo de Schopenhauer, la rebeldía de Nietzsche y el espiritualismo de Bergson»<sup>16</sup>.

Tras haber sido el último presidente del Ateneo de la Juventud y cambiarle el nombre al Ateneo de México vino casi una década –1911 a 1920– turbulenta de exilios y vaivenes vinculados a la Revolución que desembocaron, como se sabe, en el paso de Vasconcelos por la Rectoría de la Universidad (1920-1921) y la Secretaría de Educación Pública (1921-1924). Y tras los fracasos de sus candidaturas, primero, al gobierno de Oaxaca y, después, como candidato a la presidencia de México, en 1929 vino un largo y tercer exilio. En 1940 Vasconcelos regresa a México y es nombrado director de la Biblioteca Nacional durante un periodo de 6 años y, al finalizar ese cargo, fue nombrado director de la Biblioteca de México, que ocupó hasta su muerte, el 30 de junio de 1959 en la Ciudad de México.

Hecho este breve apunte biográfico de la relación entre José Vasconcelos y los libros no resulta difícil hacerse una idea del lugar especial que ocuparon los libros –su lectura, su edición y su resguardo– en su vida. Fieles compañeros de vida, los libros le acompañaron en cada una de las etapas de su biografía. Hecho que influyó decisivamente en la idea de confeccionar toda una política educativa basada en los libros, en su edición y en su lectura y que complementó con las

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 96.

<sup>14</sup> MARTÍNEZ, J. L.: *La literatura mexicana del siglo XX*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

<sup>15</sup> Una reconstrucción minuciosa de la vida del Ateneo se encuentra en QUINTANILLA, S.: *Nosotros. La juventud del Ateneo de México*, Ciudad de México, Tusquets, 2008, pp. 14 y 68.

<sup>16</sup> AGUIRRE BELTRÁN: *op. cit.*, p. 15.

influencias, al menos, del educador ruso Anatoli Lunacharski y el escritor catalán Eugeni d'Ors<sup>17</sup>.

Vasconcelos, en definitiva, puede ser denominado *el hombre del libro*<sup>18</sup> y lo reseñable es que apostó pedagógicamente por este artefacto cultural como la herramienta idónea para intentar transformar un país<sup>19</sup>. El anhelo no es otro que el de un hombre de letras *que mediante la tarea educativa aspira y actúa* con todas sus fuerzas a despojar del analfabetismo a su pueblo y que pudiera dejar tras de sí la miseria, la manipulación y la violencia. Su idea se apoyaba en que la educación fuera una fuerza motora que hiciera llegar a través de los libros el saber y la cultura. Como ha señalado el historiador Claude Fell:

Desde su toma de posesión de la rectoría de la Universidad de México, Vasconcelos había enfatizado el papel capital que debería desempeñar el libro en una estrategia nacional de alfabetización y de difusión de la cultura; había comprendido que la alfabetización no sería sino un engaño y una raya en el agua si los ciudadanos alfabetizados no tenían la posibilidad de poner en práctica regular e inmediatamente los conocimientos adquiridos. Era, pues, necesario multiplicar los libros, promover ediciones de gran tiraje y precio accesible y, sobre todo, practicar una política de calidad en el terreno de la publicación<sup>20</sup>.

Vasconcelos, pues, tuvo una alta estima por el libro y la biblioteca. Consideraba a la biblioteca como un lugar vivo que alberga una amplitud de posibilidades intelectuales y culturales. Estaba convencido de que la biblioteca complementa a la escuela, «una buena biblioteca puede substituir a la escuela y aún algunas veces la supera. Una biblioteca es una universidad libre y eficaz. Es tan importante crear escuelas como crear bibliotecas»<sup>21</sup>. En definitiva, en los libros y en su lectura Vasconcelos veía la oportunidad de democratizar el conocimiento, fomentar la lectura, promover la identidad cultural y propiciar el acceso a la sabiduría de la humanidad. Tal como veremos más adelante, la publicación de *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, tiene el sentido de ser un dispensador de lecturas y, en especial, la sección dedicada a la literatura es una buena muestra de esta concepción y de este hecho.

<sup>17</sup> GARCADIEGO: *op. cit.*, p. 110.

<sup>18</sup> SAMETZ DE WALERSTEIN, L.: *Vasconcelos el hombre del libro, la época de oro de las bibliotecas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

<sup>19</sup> La oración fúnebre que le dedica su amigo y colaborador Jaime Torres Bodet da cuentas no sólo del lugar que los libros ocuparon en la vida de Vasconcelos, sino, sobre todo, retrata el hecho de haber hecho del libro una herramienta de difusión y promoción de la educación y la cultura: «Las bibliotecas populares, las ediciones de los autores clásicos para adultos y para niños, el interés por la pintura mural y por la enseñanza técnica, las misiones educativas rurales, la acción contra el analfabetismo, constituyeron tantas otras conquistas que están unidas más o menos directamente, en nuestro pueblo y en nuestro siglo, al recuerdo de su inspiración». CÁRDENAS NORIEGA, J.: *José Vasconcelos. 1882-1992. Educador, político y profeta*, México, Océano, p. 259.

<sup>20</sup> FELL: *op. cit.*, p. 699.

<sup>21</sup> MOLINA, A.: *Antología de textos sobre educación*, México, FCE, 1981, p. 296.

### 3. Una gran revista: *El Maestro*

En el mes de marzo de 1921, ya siendo rector de la Universidad José Vasconcelos, en el *Boletín de la Universidad* se anuncia y se celebra la fundación de una «una gran revista»<sup>22</sup>:

Será una publicación de gran tiraje (75 mil ejemplares por número); será el complemento «natural» de los conocimientos adquiridos en la escuela primaria o en los centros de alfabetización para adultos; su papel consistirá en ampliar el horizonte del campesino y del obrero, proporcionándole sugerencias prácticas en numerosos terrenos: asuntos sociales, orientación obrera, temas de interés agrícola, artesanal, ferroviaria, comercial, etcétera. Será distribuida gratuitamente y no limitará su acción a esas tareas didácticas (extensión universitaria, arte mexicano, economía política mexicana, autoeducación, higiene personal y social, etc.); ofrecerá a sus lectores cuentos, leyendas, poemas, así como informaciones más sucintas sobre Universidad Nacional, la campaña de lectura, estadísticas e informaciones prácticas para los obreros, estudiantes, agricultores, mineros, escritores, artistas, ferrocarrileros [...]<sup>23</sup>.

Este anuncio, además de que aparecen con claridad las características de la nueva publicación, representa una síntesis de la concepción de la propuesta educativa vasconcelista que se define en su propósito de hacer llegar el saber a todo aquel que quiera instruirse. Se trata, claramente, de una reivindicación del derecho de las masas a culturizarse y a la educación, que sigue la senda del ideal ilustrado. La nueva publicación, bajo esta directriz, está destinada a jugar ese papel de dispensador y de ampliador del horizonte cultural y educativo del público amplio y diverso al que aspira.

La revista se inaugura con un artículo editorial, «Un llamado cordial», donde Vasconcelos, al comenzar, insiste en el propósito de la revista, «difundir conocimientos útiles entre toda la población de la República», se reivindica el carácter libre y gratuito de la publicación y se presume estar libre de injerencias partidistas ni de ningún grupo, lo mismo que no se ceñirá ni a «un credo o a una época». Su única convicción es:

de que no vale nada la cultura, de que no valen en nada las ideas, de que no vale nada el arte, si todo aquello no se inspira en el interés general de la humanidad, si todo aquello no persigue el fin de conseguir el bienestar relativo de todos los hombres, si no asegura la libertad y la justicia, indispensables para que todos desarrollen sus capacidades y eleven su espíritu hasta la luz de los más altos conceptos<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* publicó su primer número en abril de 1921, año del centenario de la consumación de la independencia. La dirección la ocupan Agustín Loera y Chávez –pedagogo y fundador de la editorial Cvltvra– y Enrique Monteverde, quien se quedaría solo al frente de la revista a partir del número 8.

<sup>23</sup> *Boletín de la Universidad*, Universidad Nacional de México, 1921.

<sup>24</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *op. cit.*, p. 5.

Aupado en este propósito, en el discurso de Vasconcelos es posible ver desfilar las claves de su pensamiento pedagógico, así como sus ambiciones políticas, creencias religiosas e, incluso, sus aspiraciones platónicas<sup>25</sup>. Y esto último, porque «Un llamado cordial» puede interpretarse como un llamado amistoso a la participación de cualquier ciudadano, pero, sobre todo, de los «intelectuales» en la tarea indispensable de reformar y redimir al pueblo porque, sin la ayuda de éstos, no se alcanzaría el progreso moral e intelectual que el país –a criterio de Vasconcelos– tanto necesita porque, como reza una de las contraportadas de la revista, «un país y una cultura no se improvisan»:

Esta Revista está hecha para las MAYORÍAS, pero tiene interés para TODOS y debe interesar a todos. En consecuencia, los espíritus cultos han de leerla a través de sus refinamientos, con generosidad espiritual, entendidos que un país y una cultura no se improvisan y que ellos están más obligados que nadie a contribuir con su exquisita penetración a la educación popular, ayudando a LOS MAS a entender y sentir lo que ha sido exclusiva ventaja de unos cuantos<sup>26</sup>.

Su pensamiento pedagógico, como se pone de manifiesto, está condicionado por la idea de una «filosofía de Estado» y por su concepto de «lo estético que a menudo se confunde con lo religioso»; de ahí que considere un deber moral y ético de los gobernantes asumir «el papel de educadores del nuevo hombre»<sup>27</sup>, que son los encargados, al fin y al cabo, de generar las condiciones propicias para alcanzar el progreso moral e intelectual que, en Vasconcelos, se traduce en la consecución de alcanzar la justicia (divina) para el pueblo. De la misma manera, su concepto de cultura no responde precisamente a entenderse como un lugar de disputa, sino que percibe, en una concepción idealista y metafísica, como fuente y elemento de inspiración. De esto se desprende que defienda la idea de la necesidad de elevar el espíritu «hasta la luz de los más altos conceptos»: Verdad, Belleza y Bien. En esta concepción, el maestro ha de ser un iniciador y un artista que inspire ese anhelo por alcanzar ese ideal filosófico y humano.

El camino señalado por Vasconcelos para la consecución del ideal de alcanzar la justicia para el pueblo no puede ser otro que la vía privilegiada de la educación. La justicia social y la educación popular –macerados por una reflexión con alto sentido cristiano– aparecen como ejes conductores de su discurso «Un llamado cordial». Un discurso que para defender su propósito intenta desplegar la historia de la humanidad y compara la civilización con la barbarie explicando que han sido periodos dominados por la anarquía y las injusticias. Apunta que la barbarie es el pasado y que el futuro solo puede ser construido con esfuerzo y entrega para poder ser fundado en la justicia y en la concordia. Esa es la labor educativa que expresa a través de su Pedagogía Estructurativa y con la contraposición entre dos

<sup>25</sup> VASCONCELOS, J.: *De Robinson a Odiseo: Pedagogía Estructurativa*, México, H. Cámara de Senadores, 2002 (1935), pp. 11-12.

<sup>26</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *op. cit.*, mayúsculas en el original.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 48.

modelos culturales y su necesaria superación con la consecución de «un nuevo Odiseo [...] más que internacional, universal»<sup>28</sup>. Tropezamos así con una concepción pedagógica que se define como una metafísica y que concibe la educación como la práctica de una filosofía, su filosofía.

Ahora bien, en lo que respecta a la confección de la revista es interesante explorarla desde el punto de vista de objeto cultural legado del México posrevolucionario. Las portadas contienen cuadros sugerentes que combinan elementos icónicos disímiles, de diferentes periodos y culturas. Llamen la atención, si se observan en conjunto, por la hibridez cultural que generan y, por supuesto, por su policromía. Un escriba azteca (I, 2), un coro de niños griegos (III, 1), el nacimiento de Jesucristo (II, 3), León Tolstoi (III, 4-5), Escultura del *Pensador* (III, 2), una mujer mestiza con su atuendo tradicional (I, 5-6), imitación de un bordado (II, 2), El Sembrador de Estrellas rumbo al Partenón (III, 3) y el Gran Ojo Indostánico trazado con imitación de un dibujo prehispánico por Diego Rivera (II, 1) configuran un mural en el que se refleja las aspiraciones universalistas y mestizas de la política cultural vasconcelista<sup>29</sup>.

En el contenido textual de la revista la intención universal y de hibridez cultural queda igualmente manifiesta en la exploración de los temas y los contenidos ofrecidos. La revista está dividida en secciones en donde se encuentran *Artículos Editoriales*, *Pláticas Instructivas*, *Sugestiones Sociales*, *Literatura*, *Conocimientos Prácticos* y *Páginas Informativas*. La estructura de la revista sufrió algunas variaciones, en donde se suprimieron o se absorbieron algunos contenidos en el marco amplio de la sección dedicada a *Diversos Temas*. En lo concerniente a la sección de *Literatura* –la que nos propusimos explorar– no aparece en todos los números publicados. Estrictamente en la sección de literatura se publicaron un total de trece textos de los cuales uno es una breve noticia sobre la muerte del poeta Ramón López Velarde (1888-1921) y un par de semblanzas dedicadas a Shakespeare y a Beethoven en donde se exploran la vida, la trayectoria y su obra al tiempo que se los perfila como una suerte de figuras educativas en donde los distintos modelos humanos se ponen en juego, porque su vida y en sus obras anidan el dolor, la fuerza, la paz, la novela, el regocijo, el infortunio, la belleza, los celos, la violencia, el amor... En definitiva, todo lo que es humano.

#### 4. Dar a leer

La sección de literatura se corresponde con dos ideas claves de la propuesta vasconcelista: llevar la educación más allá de la escuela e introducir al lector en una dinámica de formación y de crecimiento personal<sup>30</sup>. Así, los textos apuntan

<sup>28</sup> VASCONCELOS, J.: *De Robinson a Odiseo*, op. cit., pp. 45-46.

<sup>29</sup> TABOADA, H. G. H.: «Oriente y mundo clásico en José Vasconcelos», *Cuyo: Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 24 (2007), p. 103.

<sup>30</sup> Esta idea, como recuerda Vasconcelos en *La Tormenta*, la toma de Lunacharsky –responsable del proyecto educativo soviético de la Revolución de octubre–, pp. 560-561.

a la idea de ampliar el campo de acción de la educación y hacer reflexionar al lector sobre diversos temas como la identidad nacional, crítica a la superioridad moral, la adolescencia, la transformación de los puntos de vista y la literatura, la ambición, etc. El origen de los textos es, igualmente, diverso –autores de México, Rusia, Francia, Suecia, India, Venezuela, Chile, Reino Unido– y ofrecen un paisaje literario amplio y de carácter universal.

Dicho esto, y en el marco de la idea de *El Maestro* como quien da a leer, en lo que sigue, se realiza un análisis de las lecturas y de la experiencia de la propia lectura, singularizando los efectos sobre un posible lector. Para ello, se ha decidido seguir el orden mismo en el que fueron publicados los textos de manera que se pueda explorar la línea temática tal cual se trazó en su momento. En cada una de las secciones dedicadas a la literatura hay una cierta coherencia temática y de variación de los temas según se van publicando los distintos números. Así, en el tomo I, número 1 las lecturas giran en torno a la identidad y la cohesión nacional con textos como «Novedad de la Patria» de Ramón López Velarde y «Breves pláticas sobre arte nacional» de Agustín Loera y Chávez; mientras en el siguiente número (T<sub>1</sub>, 2) aparecen textos de autores de la talla de Gorki con cuentos como «Boles» y Rabindranath Tagore con «La vuelta al hogar» que pueden vincularse a la adolescencia y a la juventud, en donde se abordan temas como la falsa superioridad moral y los efectos que la atmósfera construida en la casa tiene sobre el desempeño escolar y la vida de los adolescentes. «Valia», del escritor y dramaturgo ruso Leonid Andréyev, es el siguiente texto (T<sub>1</sub>, 4) donde se aborda el papel de la lectura en la ampliación de la comprensión de un «otro» que aparece como extraño. Le sigue «Como anda el mundo», de Voltaire (T<sub>2</sub>, 1), donde se ofrece un análisis de los comportamientos humanos y que desemboca en la conjetura de que el mundo no es sino ambivalente, es decir: corrupto y hermoso al mismo tiempo. La ambición es tratada a través de un cuento de Tolstoi (T<sub>2</sub>, 2) y el fenómeno del acarreo de votantes –que pervive en la actualidad– y el destino trágico de las clases populares por falta de cultura política es tratado en «Democracia Criolla», del escritor y diplomático venezolano Rufino Blanco-Fombona (T<sub>2</sub>, 3). Al cuento de Fombona lo acompañan «Lecturas escolares», de Gabriela Mistral –estrecha colaboradora de Vasconcelos– y «El nido de aguzanieves», de la escritora sueca Selma Lagerlöf que, en una visión religiosa, plantea la unión entre la naturaleza y las almas humanas a través de lazos invisibles. Por último, junto a las reseñas de Shakespeare y Beethoven aparece el cuento del escritor inglés Jerome K. Jerome intitulado «Que trata de los niños de teta», en donde a través de una fábula-comedia aparecen una serie de recomendaciones vinculadas a la crianza, pero que, en realidad, son puestas en vistas al cuidado del esposo para la pervivencia del matrimonio<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> La revista *El Maestro* es accesible a través de la web de MEMÓRICA, disponible en: [https://memoricamexico.gob.mx/es/memorica/el\\_maestro\\_revista\\_de\\_cultura\\_nacional\\_1921-1923](https://memoricamexico.gob.mx/es/memorica/el_maestro_revista_de_cultura_nacional_1921-1923) [acceso: 14/6/2023]; para citar haré referencia al tomo, al número y al intervalo de páginas que corresponden al texto al que se hace referencia.

Esbozado este universo, en lo que se sigue nos proponemos sintetizar a modo de lecciones la intencionalidad de los textos e intentamos extraer elementos sustanciales que los textos ofrecen desde una lectura pedagógica.

#### 4.1. *Identidad y cohesión nacional*

Los dos primeros textos de la revista pueden enmarcarse en la búsqueda de la identidad y la cohesión nacional que buscaba propiciar el proyecto cultural vasconcelista a través de la educación. Tanto el texto de Ramón López Velarde «Novedad de la patria»<sup>32</sup> como el escrito de Agustín Loera y Chávez «Breves pláticas sobre arte nacional»<sup>33</sup> toman en común la resignificación y el sentido de ser mexicano.

Ramón López Velarde (1888-1921), en «Novedad de la patria», refleja un México de transiciones y de reconstrucción en el que vivió. Se plantea, en referencia al porfiriato, la idea de que «han sido precisos los años del sufrimiento para concebir una Patria menos externa. Más modesta y probablemente más preciosa [...] nuestro concepto de Patria es hoy hacia dentro». La «novedad» que se anuncia implica una transformación y un renacimiento. La nueva Patria que nace ya no será externa, ni quedará decidida por las guerras y las disputas políticas, sino que será íntima, pero concreta. La Patria es la tierra y el paisaje que nos rodea, es la diversidad biológica y cultural que configura lo mexicano, son las calles transitadas para acudir al trabajo y a la escuela, la memoria de los mayores, la diversidad de los rostros, las fiestas, las devociones, los duelos y los amores. Asociando elementos típicos de la mexicanidad, destacando «la alquimia del carácter mexicano», pasó a formar parte del discurso nacionalista y legitimador de la Revolución y la emergencia de un Estado que devolvía a México hacia una supuesta autenticidad. Vasconcelos quiso hacer de López Velarde el poeta nacional y a este le tocó representar ese papel excepcional. En *El Maestro* se publicaron el breve ensayo del que estamos hablando y el poema «La Suave Patria»<sup>34</sup>. En una línea similar, Agustín Loera y Chávez (1884-1961) —pedagogo y fundador de la editorial Cvltvra—, quien fue codirector de la revista hasta el número ocho, pide «ser completamente mexicanos [...] por la tradición monumental» venerando las reliquias ancestrales, el silencio de los templos, atestiguado las festividades; a la vez, sentir y meditar sobre «las dudas fugaces y las vigorosas aspiraciones de una raza inquieta».

<sup>32</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, op. cit., pp. 61-63.

<sup>33</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, ibídem, pp. 65-67.

<sup>34</sup> GARCÍA MORALES, A.: *La médula guadalupana de «La Suave Patria»*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2011.

#### 4.2. *Sobre adolescencia y juventud*

Avanzando en la lectura, encontramos dos textos que pueden enmarcarse en la temática de la adolescencia y la juventud, el cuento de «Boles» de Máximo Gorki<sup>35</sup> (1868-1936) y «La vuelta al hogar» de Rabindranath Tagore<sup>36</sup> (1861-1941). El interés de estos textos radica en que abordan la experiencia educativa desde distintos frentes, si bien el cuento de Gorki aborda la experiencia de un joven estudiante que «busca razones para no ir a la universidad», lo que lo abre al contacto con un mundo distinto a lo que está acostumbrado y el cual lo empuja a batallar con sus convicciones más profundas; el cuento de Tagore, por su parte, aborda el delicado momento de la adolescencia, el significado de la casa como lugar de cuidado y la incidencia de atmosfera de la casa en el desempeño escolar. Así se puede señalar que ambos textos comparten la experiencia de esos primeros contactos con el mundo exterior que inciden en nuestra experiencia de vida, positiva o negativamente, según los elementos formativos que nos acompañen.

Dicho esto, el cuento de «Boles» busca transmitir la lección de que, de ninguna manera, somos superiores a los demás, que la condición humana nos iguala independiente de nuestro lugar social. Esto es lo que, al final del cuento, dice aprender el estudiante:

En realidad, nosotros somos también hombres encenagados, caídos muy bajo, caídos en el fondo de nuestra convicción errónea de que nuestros nervios y nuestros cerebros son superiores a los de los demás, cuando toda nuestra superioridad consiste en que somos más cucos y sabemos hacernos los buenos mejor que los demás.

Además de retratar el arte de fingir superioridad de quienes intelectualmente se consideran superiores, el cuento apunta al papel de la literatura en la construcción de una realidad más amplia que complementa la vida y que «hace la vida más llevadera». La afirmación es de Teresa, la prostituta, que le pide al joven estudiante que le escriba y le lea cartas a un novio y a una amiga ante la incredulidad del estudiante, que se admira de que alguien como «ella» tenga pareja y amigas. El estudiante, al darse cuenta de que su novio y su amiga solo existen en la imaginación de Teresa, le reprocha que lo haya hecho caer en su trampa, pensando que lo hacía para que contratara sus servicios, pero, después de reflexionar un tiempo, se da cuenta de su estupidez, ¿qué demonios importa que no existan ni Boles –su novio–, ni su amiga? Teresa lo explica:

Mire usted –continuó–, usted me ha escrito una carta para Boles, yo se la doy a leer a otros, y cuando les oigo leérmela, me hago la ilusión de que Boles, en efecto, existe. Después suplico que me escriban una carta de Boles para Teresa, es decir,

<sup>35</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, 1(2), pp. 151-155.

<sup>36</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, *ibídem*, pp. 157-162.

para mí. Y cuando me leen esta carta, no me cabe ya duda de que existe Boles, lo cual me hace la vida más llevadera.

Finalmente, Teresa es arrestada y es cuando el estudiante se da cuenta de su estúpida convicción de impecabilidad que es lo que, al fin y al cabo, no le hace posible ni ver ni apreciar las cosas del mundo y de la vida.

Por su parte, el cuento de Rabindranath Tagore «La vuelta al hogar» tiene un doble interés. En primer lugar, por la influencia que el pedagogo y escritor indio tuvo sobre Vasconcelos, de manera que es posible inferir que este escrito refleja, en cierta forma, algunas de las convicciones pedagógicas de este<sup>37</sup>. En segundo lugar, porque aborda un tema necesario tanto para la época como para las condiciones de vida de los adolescentes mexicanos del momento y que, en su lectura, destila desafortunadamente inusitada actualidad. El cuento aborda la historia de Phatik y el ofrecimiento de Bishabeu para llevarlo a Calcuta a educarlo con sus hijos. Phatik es un adolescente de catorce años que no se lleva bien con sus hermanos, molesta y fastidia a su madre diga lo que diga. Para su madre es un alivio que Phatik se vaya de casa, pero para éste resulta una experiencia que lo lleva al borde de la muerte al encontrar en la casa de su tía una atmosfera aún más asfixiante.

Esta historia sirve para tratar el delicado momento de la adolescencia e introducir algunas exhortaciones vinculadas al significado que tienen la casa y la familia –cualquiera que sea su configuración– como lugar de cuidado y su incidencia en el desarrollo escolar. Así, el texto apunta el problema más sustancial que sufre el adolescente: «Anhela más que se reconozca lo que vale y se le ame [pero] nadie decide quererlo con franqueza». E igualmente señala: «El único paraíso para un niño de catorce años es su propia casa. Estar, como extraño, en casa extraña, es su peor martirio [...] mientras lo más alto de su felicidad es ser mirado bondadosamente». Como es evidente, el texto pone de relieve el tema del maltrato –no solo físico, sino también afectivo y simbólico– a los y las adolescentes y que dicha situación de no reconocimiento empuja al adolescente a situarse, en ocasiones, en una relación de conflicto con la familia y la escuela: «No había niño más atrasado que Phatik». El maestro le preguntaba y Phatik enmudecía, perdía sus libros y eso no le generaba más que malos tratos en su casa y en la escuela. Como ya se ha apuntado, el cuento invita a repensar la relación con los adolescentes tanto en lo que respecta a la figura del profesorado –ante el enmudecimiento ante las preguntas y los problemas con las materias– como a las familias, sobre todo, cuando hay conflictos y coloca algunas coordenadas para construir otras perspectivas.

<sup>37</sup> VALLE, F. M.: «Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964», *Historia Mexicana*, 65(3) (2016), pp. 1341-1404.

#### 4.3. *La comprensión de un «otro» extraño, o la lectura como catarsis*

«Valia»<sup>38</sup>, del escritor ruso Leonid Andréiev (1871-1919), aborda la experiencia de la lectura y la ampliación de los marcos interpretativos a través del acto de leer. En el cuento, Valia es colocado en las fronteras del entendimiento porque le presentan un hecho incomprensible: su madre no es su madre, sino su tía, quien lo adoptó tras el abandono de su madre, que reaparece espontáneamente y quiere recuperarlo, que se vaya con ella. Para Valia, a quien molesta que este hecho interrumpa su lectura, las dos mujeres que se le presentan son antitéticas, a su madre –es decir, su tía– la ama y la comprende, pero su madre biológica le desconcierta y le genera rechazo. Valia, absorto en sus lecturas, asiste tangencialmente al conflicto entre las dos hermanas y a la búsqueda desesperada de su padre por encontrar una solución legal a dicho conflicto que, dicho sea de paso, sufre por el porvenir de Valia y los vaivenes en las sentencias que mutan, al decir del abogado, porque «todo depende del punto de vista del tribunal». En realidad, esta idea –que todo depende del punto de vista de quien juzga– es la que estructura el relato y la historia de Valia, que va mudando su punto de vista mientras leía y leía y escuchaba referencias a su madre biológica como «una pobre mujer». Valia disfrutaba más de la lectura que de la compañía de juguetes y de otros niños y mientras leía:

Ante sus ojos pasaban bellas imágenes tristes que evocaban la piedad y el amor, pero aún con más frecuencia, el miedo. Valia compadecía a la pobrecita hada del mar que amaba tanto al hermoso príncipe, que abandonó por él a sus hermanas y el océano profundo y tranquilo; pero el príncipe no sabía nada de aquel amor, porque el hada del mar era muda, y se casó con una alegre princesa; se festejaba la boda, la música tocaba sobre el baje, y todas sus ventanas estaban profusamente iluminadas, cuando la pequeña hada del mar se arrojó, buscando la muerte, en las ondas oscuras y frías. ¡Pobrecita hada del mar, tan dulce, tan triste, tan buena!...

Así, a través de la lectura y poco a poco, «la pobre mujer» comenzó a interesarle a Valia y en su «imaginación ya era una mujer como todas las demás». La historia continúa, pero lo que interesa destacar es el papel de la lectura como *catarsis*<sup>39</sup>, en el sentido aristotélico: aprender implica una ampliación de nuestro entendimiento, de nuestra cosmovisión, que se efectúa a través de la reconstrucción de un hecho, en este caso el abandono. No se trata de una huida hacia adelante, sino de «un salto hacia otro lado, donde la fantasía, el pensamiento, el recuerdo, la imaginación de un futuro llegan a ser posibles»<sup>40</sup>. La lectura de *La historia de la pobrecita hada del mar* funciona para Valia como un espacio de reconstrucción de un hecho y esa mera posibilidad le ayuda a Valia a enfrentar un acontecimiento tan inesperado como incomprensible para él. El relato de lo incomprensible –del

<sup>38</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, 1(4), pp. 373-383.

<sup>39</sup> ARISTÓTELES: *Poética*, Madrid, Alianza, 2004, 1448b, 5-20.

<sup>40</sup> PETIT, M.: *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*, México, FCE, 2015, p. 51.

abandono de su madre por causas del amor— es, de alguna manera, la oportunidad que tiene Valia de hacerlo comprensible, de abrir esa ventana de la ficción para vislumbrar un sentido que le ayude a entender mejor lo que le está pasando. La lectura produce, en este sentido, un aprendizaje, le permite construir un sentido vinculado a su experiencia y en ese trabajo con la lectura metabolizar el conflicto y el malestar.

#### 4.4. *Ambivalencia y perfectibilidad del mundo y la condición humana*

«Como anda el mundo»<sup>41</sup> es la sexta narración que se ofrece en *El Maestro* y se trata de una memorable —amarga, pero divertida— historia de Voltaire (1694-1778). El relato, por su forma y contenido, recuerda a los mitos de la tragedia griega, pero su final más que trágico es cauto, esperanzador o aterrador, quizás, pero, sobre todo, se basa en un intento por mostrar en su fiel reflejo el funcionamiento del mundo y la condición humana. En este cuento, a Babuco —perspicaz observador— se le encomienda cumplir una misión del Ángel Ituriel, quien, a partir del informe del primero, determinará si ha de castigar o destruir la ciudad de Persépolis. Babuco se entrega a la tarea y examina los comportamientos de los habitantes de la ciudad y pronto se da cuenta de que en un mundo donde gobierna la guerra y la violencia nadie conoce el motivo por el que pelean e, incluso, cuando parece abrirse un espacio para la paz, los mismos gobernantes reaniman la guerra —matando a guerreros de su mismo bando— para que esta continúe. Observado el mundo de los persas, Babuco se va al lado indio y, así, descubre que en el mundo reina la injusticia, el crimen, el vicio y la locura de quienes profesan sabiduría. Sin embargo, Babuco se reconcilia también con algunos habitantes que dan muestras de afabilidad y cortesía y la esperanza de que otra forma de vivir —sin envidias, con instrucción al pueblo y sujetos a las mismas leyes— es posible. Transitando por la ciudad Babuco llega a la conclusión de que los seres humanos son como los edificios de Persépolis: unos provocan lástima y otros digna admiración. Ante esto, Babuco decidió mandar a fundir

una estatua pequeña, compuesta de todos los metales y de las tierras y piedras más preciosas y más viles, y se la llevo a Ituriel. ¿Haréis pedazos, le digo, esta linda estatua porque no es toda ella oro y diamantes? Comprendió Ituriel el emblema, y se determinó a no tratar ni siquiera de emendar a Persépolis, y dejar que anduviera el mundo como anda [...]

Pero ¿hay que dejar el mundo tal como anda? Voltaire, en esta lúcida reflexión sobre el tránsito del ser humano en el mundo, deja apuntada la idea de que la perfección del mundo y de uno mismo es una decisión humana. El mal está ahí porque es constitutivo de los seres humanos, pero en sus manos está mejorar su

<sup>41</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *El Maestro*, Tomo 2, número 1, pp. 60-71.

propia condición, embellecer su vida y construirse su propio destino a través de las artes, la buena mesa, la música y la buena política que ayude a la construcción de una sociedad que siempre es perfectible y, por tanto, puede ser más justa.

#### 4.5. *De la ambición, o ¿cuánta tierra necesita un hombre?*

En torno a esta pregunta: ¿cuánta tierra necesita un hombre? gira el cuento de «Pakhom el Mujik», que representa una magnífica parábola sobre la ambición desmedida del ser humano retratada por Tolstoi<sup>42</sup>. Pakhom es un campesino al que ninguna extensión de tierra le satisface y mientras más tierras posee más quiere. La historia comienza comparando la vida en la gran ciudad y la vida de campo a través del diálogo entre dos hermanas que enaltecen las ventajas de la vida que lleva cada una. La hermana de la ciudad, casada con un comerciante, alaba las buenas ropas, los teatros y la vida elegante mientras que la hermana menor, casada con Pakhom, defiende que quien habita en el campo no vive con miedo, lleva una vida tranquila y segura, al contrario que en las ciudades y que, al vivir con poco, no tiene que preocuparse ni tener miedo de perderlo todo. Pakhom, quien escucha la conversación, interviene y dice: «La única desgracia es tener pocas tierras; pero si yo tuviera toda la que deseara, no tendría miedo ni al mismo diablo». El diablo, agazapado, acepta el reto, estando seguro de que el joven campesino no tendría suficiente con que su suerte mejorara. Poco a poco, el diablo se encarga de ir sembrando oportunidades a Pakhom para que, comprando y vendiendo, se haga de más y más tierras aumentando su patrimonio. Cuanto más tiene más quiere y cuanto mejor le va, más arriesga; hasta que un día se encuentra con una oportunidad de oro, los baschkirs, habitantes de tierras lejanas, le venden por mil rublos toda la extensión de tierra que sea capaz de recorrer en un día, pero con una condición: tiene que estar de vuelta antes de que se ponga el sol. Corroído por su ambición desmedida, Pakhom quiere acaparar tanta tierra que le es imposible volver, desfallece y muere en su intento. La pregunta que sirve de motor al relato queda claramente despejada: «Tres archinas de la cabeza a los pies» es toda la tierra que necesita un hombre.

En esta enseñanza de Tolstoi, como perspicaz observador de la condición humana, se ve reflejada la conducta humana cuando la ambición desmedida la corrompe. Como apunta el cuento, es muy tentador llegar a más, pero también es necesario saber hasta dónde llegar y no perder la mente ni la vida, poseídos por la avaricia y el negocio. Como hombre preocupado, atento a la voluntad y a las tentaciones terrenas Tolstoi ambicionó –al igual que Vasconcelos– instruir a su pueblo y sus fábulas instan a educarse en la medida, en la construcción de algún dique, que frene esos deseos y ansias insaciables que a menudo nos consumen.

<sup>42</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, 2(2), pp. 179-191.

#### 4.6. *Violencia, manipulación y cultura política en las clases populares*

Dando continuidad a la reflexión sobre la vida en el campo y los fenómenos que ahí se suscitan, sale al paso el cuento de Rufino Blanco Fombona (1874-1944), escritor venezolano de prolífica y variada obra. «Democracia Criolla»<sup>43</sup> (1900) es un cuento que recuerda a *Los de abajo* de Mariano Azuela por el realismo social que destila y sus cruentos acontecimientos vinculados a la Revolución y a la incipiente democracia latinoamericana. La escena se sitúa en un pueblecito de Venezuela, Camoruco, la puerta de los Llanos, y describe un paisaje pintado por la lluvia donde se anuncia el eje por el que se mueve la historia: «Pero esas lluvias, al mismo tiempo que un bien, causan al hombre un mal» porque, estancada, la lluvia genera mosquitos palúdicos y estos la malaria que anuncia la destrucción: «Por eso los habitantes de Camoruco son, en su mayoría, de una palidez mortal». Anunciado el escenario y la fragilidad de la vida de los habitantes de estas tierras se describe el fenómeno de los acarreados colocando el foco en las clases humildes –vecinos, peones, trabajadores sufridos, llaneros, etc.–, esos que «traídos como recuas, eran los ciudadanos, es decir, los votantes» que tenían que decidir entre dos candidatos, uno de cada partido. Reclutados y narrando historias de la revolución, los reclutados, ya no saben bien para qué están ahí y, aunque los caciques intentaban hacer «comprender a los muchachos [...] que no era un asunto de guerra, sino de elegir presidente de Estado», sin embargo, la idea de que el otro bando era el enemigo y mañana serían vencidos no abandonó al joven que enviado de espía a ver qué hacía el otro bando mató a un viejo confundiendo «democracia» con la guerra: «Pero, ¿no se trataba de vencerlos? ¿No eran enemigos?». En este cuento de campo y tragedia se manifiestan enteramente rasgos de literatura de denuncia social en donde se retrata la angustia de las clases populares que, frente al desconocimiento de algunas situaciones, sufren las consecuencias de la manipulación y de la violencia. La enseñanza de esta lectura, en el contexto de la publicación de *El Maestro*, puede situarse en torno a la advertencia de los peligros que acarrea una incipiente democracia en las condiciones de analfabetismo en las que se encontraban las clases campesinas y populares. De hecho, tal como hemos señalado, el cuento de Rufino Blanco Fombona puede situarse como antecedente de una literatura de realismo social como la obra *Los de abajo* (1916) del mexicano Mariano Azuela y que, por su clara intención de concienciación social, se ha convertido en una de las novelas más leídas en el ámbito escolar mexicano<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *El Maestro*, 2(3), pp. 293-297.

<sup>44</sup> Apuntamos aquí literatura de realismo social que retrata la vida de las clases populares frente a las presiones políticas y culturales de la sociedad en la que viven: *La conjura* (1909), del cubano Jesús Castellanos; *La sangre*, del dominicano Tulio Manuel Cestero; *Raza de bronce* (1919), del boliviano Alicides Arguendas, que pueden considerarse literatura formativa vinculada al indigenismo y las clases populares.

## 5. Consideraciones finales

En este trabajo hemos planteado analizar la propuesta literaria de la revista *El Maestro* para repensar la figura del maestro y la experiencia educativa. La valoración, y la medida de lectura, ha sido planteada desde la idea de paisaje literario que, desde una perspectiva pedagógica, la formulamos como ese «gran círculo de ideas»<sup>45</sup> que se abre al lector y que logra tener la fuerza suficiente para abrir un proceso de formación y de transformación de uno mismo y del mundo. En este sentido, la literatura y el acto de leer no pueden ser entendidos solamente como la relación con un uso particular de la lengua porque son, sobre todo, elementos que ayudan a construir una visión, donde se juega una interpretación y se elabora una reconstrucción –que implica una recreación– de la realidad. Ahora bien, lo hallado en la exploración de *El Maestro* –como objeto cultural legado del México posrevolucionario– apunta, en primer lugar, a la apuesta vasconcelista por la intensa promoción de la lectura y la difusión de la cultura como medio idóneo para la construcción del ciudadano. La creación de una revista que metafóricamente representa la figura del maestro tiene sus raíces en la importancia que Vasconcelos concede a la lectura, la estima que tiene por el libro y por la biblioteca. Si esto es así, es posible representarse la revista como una especie de libro-biblioteca itinerante –adopta la forma de libro por sus 125-130 páginas de media y de biblioteca, por la amplitud de ámbitos de saber que ofrece– que alberga contenidos suficientes como para iniciarse en alguna de las propuestas que dan forma a la revista. Y, en el caso de la literatura, despertar el interés por los libros, fomentar el acto lector y comenzar a hacerse de un canon personal. Y aquí conviene situar el papel del educador como aquel que ofrece, que hace y deja hacer, para que, a través del encuentro, la magia del acto educativo se produzca. El buen educador sabe que en el juego pedagógico la libertad es necesaria porque no puede imponer su elección sobre los demás ni aprender por ellos. Por eso mientras más amplio y de mejor calidad sea el repertorio, mejor. La imagen que mejor representa la figura de *El Maestro* es la del sembrador de cultura.

La propuesta literaria de *El Maestro* responde a este criterio y apunta a diferentes frentes esbozando un paisaje diverso y complejo sobre la condición humana y nuestra experiencia del mundo. A través de pequeñas historias, cuentos o fábulas ofrece la posibilidad de reflexión y de encuentro con la propia cultura, la falsa superioridad moral, la adolescencia, la ambición, la catarsis, la transformación de los puntos de vista, el comportamiento humano, las injusticias, etc. *El Maestro* aparece aquí como una especie de prescriptor, de curador, en una tarea de selección fina de lo que da a leer, y así no puede sino apuntar más allá del deber escolar –entendido en términos de currículo a cubrir– y en su acción de compartir lecturas abre un espacio y un tiempo para que la experiencia educativa –como formación y de transformación de uno mismo y el mismo– se produzca.

<sup>45</sup> HERBART, J. F.: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.



# LITERATURA MORALISTA, EDUCACIÓN LIBERAL Y GRANDES LIBROS. LA CONTRIBUCIÓN DEL REVERENDO FREDERICK WILLIAM FARRAR (1831-1903)

*Moralistic Literature, Liberal Education  
and Great Books. The Contribution of the rev.  
Frederick William Farrar (1831-1903)*

Ángel PASCUAL MARTÍN  
*Universitat de Barcelona*  
Correo-e: apascual@ub.edu

Paolo SCOTTON  
*Universitat de Barcelona*  
Correo-e: p.scotton@ub.edu

Recibido el 1 de septiembre de 2023  
Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: Una de las expresiones originarias del llamado movimiento de los grandes libros que menos atención ha recibido ha sido aquella en la que sobresale el cometido religioso de la lectura y en la que puede apreciarse distintivamente cómo la fascinación y la fe victorianas en la literatura responden al empeño por dar con un sustituto espiritual y moral de la religión con el que poder contrarrestar su creciente desarraigo e influencia en la sociedad. A este espíritu corresponde la contribución de Frederick William Farrar, quien no solo reconocería la santidad de las obras maestras de la literatura, sino que, a la vez, siguiendo una larga tradición según la cual la asimilación de la literatura pagana cumplía un papel propedéutico en la educación del cristiano, verá en la concurrencia con los grandes libros la antesala para el encuentro con los Libros de Dios.

PALABRAS CLAVE: grandes libros; educación liberal; literatura moralista; Frederic Farrar; era victoriana.

**ABSTRACT:** One of the less attention-grabbing expressions of the so-called Great Books movement has been the one highlighting the religious purpose of reading. It can be distinctly appreciated how Victorian fascination and faith in literature served as a spiritual and moral substitute for religion, aiming to counteract its increasing detachment and influence on society. This spirit finds its counterpart in the contribution of Frederick William Farrar, who not only recognized the sanctity of literary masterpieces but also, following a long-standing tradition in which the assimilation of pagan literature played a propaedeutic role in Christian education, saw the engagement with great books as a prelude to the encounter with the Books of God.

**KEYWORDS:** Great books; liberal education; moralist literature; Frederic Farrar; Victorian era.

## 1. Introducción

EL IDEAL FORMATIVO forjado alrededor de la lectura de los llamados «grandes libros» tiene su origen en la segunda mitad del siglo XIX; para ser más precisos, se trata de una expresión genuina del ambiente cultural victoriano (Carnochan, 1999; Chaddock-Reynolds, 2002; Lacy, 2008; Beam, 2008). En un estado generalizado de fascinación por la virtud de cierto tipo de literatura y de fe en su poder para la educación y la reforma de la sociedad, pueden distinguirse ya por aquel entonces diferentes ideas o propósitos con entidad propia, que aún hoy subyacen a las múltiples expresiones contemporáneas de los programas de grandes libros: el educativo o utilitario, el evaluativo o de juicio (canónico, si se prefiere) y el religioso o espiritual (Carnochan, 1999, pp. 352-353). Sin embargo, tanto el esfuerzo histórico por reconstruir el desarrollo temporal de este movimiento educativo como la tentativa teórica de los artífices de este tipo de programas por identificar sus principales hitos especulativos no han prestado una atención equivalente a las distintas corrientes. De acuerdo con esto, mientras figuras como Matthew Arnold y John Lubbock han copado gran parte del protagonismo de esta saga de la historia de la educación literaria, otros representantes no menos célebres en su tiempo, como el positivista Frederic Harrison o el reverendo Frederick William Farrar, han sido mucho menos atendidos y estudiados (*cf.* Erskine, 1915; Buchanan, 1962; Adler, 1977; Carnochan, 1999; Chaddock-Reynolds, 2002; Lacy, 2008; Beam, 2008)<sup>1</sup>.

Una de las formulaciones de la conocida como idea de los grandes libros a la que menos atención se le ha prestado hasta el momento ha sido precisamente aquella en la que sobresalen el elemento y el cometido religioso de la lectura y en la que puede apreciarse distintivamente que la fascinación y la fe victorianas en la literatura de una cierta categoría responden al empeño propio de la época, en

<sup>1</sup> A la aportación de Frederic Harrison al movimiento de los grandes libros le hemos dedicado recientemente un estudio (PASCUAL, 2024).

este caso dirigido por la Iglesia anglicana, por dar con un sustituto espiritual y moral de la religión misma con el que poder contrarrestar su creciente desarraigo y pérdida de influencia en la sociedad<sup>2</sup> (Eagleton, 1983, p. 22; Carnochan, 1999, pp. 352-353; cf. LaPorte, 2013). Probablemente, dicha esperanza en el poder de la literatura no puede quedar mejor expresada que en las célebres conferencias de mayo de 1840 *On heroes, heroic worship and the heroic in history* de Thomas Carlyle. En un fragmento de la lección dedicada al hombre de letras como héroe, leemos:

I many a time say, the Newspapers, Pamphlets, Poems, Books, these are the real working effective Church of a modern country. Nay only our preaching, but even our worship, is not it too accomplished by means of printed books. [...] Fragments of a real «Church Liturgy» and «Body of Homilies», strangely disguised from the common eye, are to found weltering in that huge froth-ocean of printed speech we call Literature! Books are our Church too. (Carlyle, 1841, pp. 263-263)

En este ambiente de secularización y de fascinación por la cultura escrita de la sociedad victoriana cabe situar el planteamiento de Frederick William Farrar (1831-1903), deán de Canterbury, quien no solo reconocería la santidad de la literatura de determinada categoría, como cierta manifestación de la creación divina y, en consecuencia, apelaría a su merecido culto y devoción, sino que a la vez, siguiendo el legado, entre otros, de algunos Padres de la Iglesia o de otros tantos humanistas del Renacimiento, para los que la asimilación de la literatura pagana cumplía un papel propedéutico o preparatorio en la educación del cristiano, verá en la concurrencia con las grandes obras maestras de la literatura la antesala para el encuentro con los Libros de Dios, estos sí, la máxima expresión de sabiduría y santidad en la Tierra.

## 2. Farrar, educador: literatura moralista y educación liberal

Frederick William Farrar nace en Bombay en 1831, hijo de un capellán de la Sociedad Misionera de la Iglesia, aunque a sus tres años es enviado a Inglaterra, quedando bajo el amparo y la educación de dos de sus tías. En 1947 después de pasar algunos años con sus padres en la Isla de Man, su familia se instala en Londres y el joven Farrar ingresa en el King's College, instituido justo en la década anterior. Allí estudia bajo la influencia de Frederick Dennison Maurice, el gran represen-

<sup>2</sup> Creemos que la Iglesia anglicana no es la única que promoverá un uso sagrado, si se puede decir así, de los grandes libros. Cabe recordar que el positivismo, y muy especialmente el positivismo inglés, también adopta los grandes libros, a imagen y semejanza del planteamiento de la *Bibliothèque positiviste* de Auguste Comte, como uno de los principales instrumentos al servicio de la Religión de la Humanidad (PASCUAL, 2024). En este sentido, alertamos que la clasificación de Carnochan respecto a las diferentes agendas existentes en el surgimiento del ideal victoriano de los grandes libros –la religiosa o espiritual (Farrar); la educativa o utilitaria (Harrison); y la evaluativa o de juicio (Lubbock)– tomada estrictamente puede conllevar una cierta simplificación del fenómeno. Si bien es cierto que el mismo Carnochan reconoce una cierta reciprocidad entre estas.

tante del socialismo cristiano en Inglaterra y cofundador pocos años más tarde del Working Men's College. Sus buenas prestaciones académicas le permitirán, en 1850, ingresar en el Trinity College de Cambridge, donde llegará a formar parte de la prestigiosa sociedad de los *Apostles* y terminará graduándose con la más alta distinción honorífica en clásicas. Al poco tiempo de graduarse, G. E. L. Cotton, el director del Marlborough College y posterior obispo de Calcuta, gran seguidor de la pedagogía de Thomas Arnold, le ofrece un puesto como profesor. La estancia inicial en Marlborough será corta, pues, a finales de 1855, asume la subdirección de la Harrow Public School, donde ejercerá durante quince años, período en el cual es ordenado sacerdote de la Iglesia de Inglaterra (1857). Posteriormente, regresará a Marlborough como *headmaster*, hasta que, en 1876, a sus 45 años, y tras años distinguido como Capellán Honorario de la Reina y habiéndose ganado ya una reputación como teólogo, acepte el encargo del *Premier* británico Benjamín Disraeli para convertirse en canónigo de la abadía de Westminster y rector de la Iglesia de St. Margaret's en Londres. Abandonada su labor docente, en los años siguientes, se convertirá en uno de los predicadores más respetados y queridos del país y, dos décadas más tarde, será nombrado *Dean* de Canterbury. Como autoridad religiosa se mantuvo en todo momento conectado con los centros de decisión política y estableció estrechas relaciones con muchas de las más destacadas figuras de la época en todos los campos (Farrar, 1904; Scott, 1971, pp. 163-165; Rapple, 1995, pp. 57-59; Prévost, 2007).

El carácter polifacético de la vida y la carrera de Farrar produce un sinnúmero de interesantes aportaciones en distintos ámbitos del pensamiento más allá del teológico, también en la educación. El *Dean* de Canterbury deviene un prolífico escritor sobre temas educativos. Como a él le gusta reseñar con frecuencia, siempre desde el conocimiento y el aprendizaje que le habría proporcionado su larga experiencia en el ejercicio docente y directivo de las *Public Schools* y con la convicción de que su vocación para el magisterio respondería a una misión sagrada y trascendente<sup>3</sup> (Farrar, 1867, p. 9; 1883, pp. 4-5). Por lo general, sus escritos dedicados a temas educativos han recibido relativamente poca atención por parte de los historiadores de la educación (Rapple, 1995, p. 58). Aunque el poco interés pedagógico que ha despertado el *Dean* de Canterbury en la historiografía educativa queda, en algún sentido, corregido por el atractivo que habrían generado sus novelas escolares, especialmente, la primera de ellas. En 1858, un año después de su ordenación como sacerdote, Farrar publica *Eric, or, Little by Little: A Tale of Roslyn School*. El estreno como novelista del por aquel entonces asistente de dirección de la Harrow Public School acontece solo un año después de que salga a la luz *Tom Brown's Schooldays*, de Thomas Hughes. Aunque con el tiempo *Tom Brown* alcanzó mayor celebridad, *Eric*, con treinta reimpressiones desde su publicación hasta 1902, tuvo también gran acogida entre niños y jóvenes de todas

<sup>3</sup> Farrar afirma identificarse con la máxima de Lutero según la cual, si Dios no hubiera hecho de la predicación su misión, hubiera elegido ser director de escuela (FARRAR, 1883, p. 4).

las clases<sup>4</sup>. Sin embargo, y a pesar del buen recibimiento entre el público general, *Eric* ha sido considerada con recurrencia por la crítica como una pieza de poco valor artístico y pedagógico (Holt, 2008; Dean, 2014, p. 128). Sirviéndose de motivos reales –los de sus propias vivencias como estudiante en el King William’s College de la Isla de Man y como docente en el Marlborough College, primero, y en la Harrow Public School, después–, en *Eric*, Farrar cuenta la historia de Eric Williams, un ingenuo e inocente adolescente, alumno de la escuela Roslyn, quien, incapaz de sobreponerse a sus debilidades y habiendo sucumbido cada vez más a las maliciosas tentaciones que acontecen alrededor de la vida escolar, finalmente muere, no sin antes haber expresado su arrepentimiento por haber tomado tan mal camino (Farrar, 1858).

Seguida de la publicación de tres obras escolares más, *Julian Home: A Tale of College Life* (1859), *St. Winnifred’s: or, The World of School* (1862) y *The Three Homes: A Tale for Fathers and Sons* (1873) –algunas, inicialmente anónimas o bajo pseudónimo–<sup>5</sup>, *Eric* es la expresión de una larga tradición de literatura evangélica, una tradición caracterizada por poner en el foco la inclinación natural de niños y jóvenes hacia el mal<sup>6</sup> y por exhortar recurrentemente a los mismos al arrepentimiento y a la reforma de sus malos hábitos (Rapple, 1995, pp. 59-61). Sus cuatro novelas son, de hecho, una excelente muestra de la convicción del autor, expresada en otros de sus textos, de que en la inculcación de la moralidad y de la fe religiosa descansa el propósito principal de la educación y buena parte de la solución de los problemas que afectaban a las *Public Schools* (Farrar, 1867, 1883). En este sentido, Farrar se ve fuertemente influenciado por las reformas de Thomas Arnold, a quien consideraba «the greatest of english schoolmasters» (Farrar, 1878, p. 463), especialmente por la contribución que su obra en Rugby habría tenido para la mejora del tono moral de las *Public Schools* en toda Inglaterra<sup>7</sup>. Que este es exactamente el cometido con el que Farrar se enfrenta a su tarea como novelista queda expuesto en el prefacio a la vigésimo cuarta edición de *Eric*, al confesar que la habría escrito «with but one single object: the vivid inculcation of inward purity and moral purpose» (Farrar, 1877, p. vii). Y así parece haber cumplido con su cometido, a juzgar por las confesiones de algunos jóvenes lectores: «It was through Reading *Eric* that I first learned to hate sin, and ever since that time,

<sup>4</sup> Según HOLT (2008), *Eric* no es una novela con una conciencia de clase tan acentuada como *Tom Brown*.

<sup>5</sup> Por esta razón, algunos de los años aquí consignados no coinciden con los aportados en la bibliografía.

<sup>6</sup> En lo que se refiere a una visión problemática y pesimista de la infancia y la adolescencia, HOLT (2008) considera que Farrar tiene un impacto mayor en escritores posteriores que no Hughes.

<sup>7</sup> En este sentido, en *On Some Defects in Public School Education*, FARRAR se congratula del hecho de que las *Public Schools* hayan logrado ennoblecer y purificar la insana atmósfera moral que en tiempos recientes reinaba en ellas (1867, p. 14). Esto ha llevado a algunos críticos a señalar oportunamente que, por lo tanto, la historia de Eric debe situarse en una etapa anterior a las reformas de Arnold (RAPPLE, 1995, p. 60).

about four years ago, I have tried to live a pure, brave and true life at school» (citada en Holt, 2008).

Paralelamente al compromiso moral de Farrar plasmado a través de sus novelas infantiles y juveniles, nuestro protagonista, coincidiendo aún con su estancia en la Harrow Public School, jugará también un papel relevante en los debates curriculares de la época sobre la educación liberal y, muy especialmente, en las discusiones sobre cómo se debería plantear la enseñanza de la lengua y la literatura clásicas. Su contribución al respecto trasciende especialmente a partir de la edición de los *Essays on a Liberal Education* de 1868. En ella, Farrar aparece como el director del volumen y firma uno de los ensayos, acompañado de otros nombres de reputado prestigio académico, entre los que destaca Henry Sidgwick. El propósito principal de este volumen, que coincide en el tiempo con la publicación del informe de la *Taunton Commission* que examinaba el estado de la cuestión en la enseñanza de las *grammar schools* privadas (Ball, 1979), era el de poner sobre la mesa los principios de la educación liberal, así como las distintas teorías para la reforma de sus métodos y contenidos de enseñanza (Farrar, 1868, p. v). Esta serie de ensayos terminaron sirviendo, al menos, para introducir materias como la ciencia y la literatura moderna en el currículo clásico predominante, y contribuir así a construir una propuesta educativa más completa, general y adaptada a los tiempos (Trilling, 1965, p. 209; Curtis y Boulwood, 1966, pp. 440-442; Miller, 2015).

El hecho de que Farrar ostentara, desde la finalización de sus estudios en Cambridge, una elevada distinción académica como filólogo clásico, hasta llegar a ingresar en la Royal Society, o que fuera el autor de un exitoso libro publicado en 1867 sobre *A brief Greek syntax and hints on Greek accidence* no le evitaría reconocer que la enseñanza del griego y del latín, tradicionalmente ligados al currículum escolar de educación liberal, no solo habría fracasado como tal, sino que se habría convertido en uno de los principales motivos que habrían llevado a la degradación de las *Public Schools*, así como al descrédito y menosprecio del sistema educativo inglés en su conjunto (Farrar, 1867, pp. 11, 17-18; 1868, p. 209). En su propia contribución a la serie de ensayos sobre la educación liberal, que lleva por título «On Greek and Latin Verse-Composition as a General Branch of Education», Farrar se mantiene firme en la idea de que el enfoque predominante en la enseñanza del latín y el griego –calificado de reliquia inútil y desafortunada–, que hacía hincapié en el aprendizaje mecánico de las formas gramaticales y de la sintaxis y que incluía la traducción sistemática del inglés en prosa y verso a las lenguas antiguas, era contraproducente desde el punto de vista educativo, y, para más insistencia, no lograba transmitir a los alumnos una verdadera apreciación de la cultura y el pensamiento grecorromanos, de cuyo estudio se veían alienados. Por todo esto, Farrar propone el abandono total y de forma inmediata de la redacción en verso en griego y en latín (Farrar, 1868, pp. 206-207; Rapple, 1995, pp. 61-68). Sin que ello signifique renunciar a la enseñanza de la lengua y la literatura

clásicas<sup>8</sup>, Farrar, en consonancia con el resto de ponentes de esta obra colectiva, aboga por que ocupen un lugar más proporcionado en los planes de estudios, en beneficio de otras enseñanzas de mayor utilidad e interés para los estudiantes y para la vida moderna, como la historia, la literatura, las lenguas modernas y, sobre todo, las ciencias (Farrar, 1867, p. 19; 1868, pp. 207, 209).

### 3. «Great Books» I: reglas generales para la selección literaria

En 1897, *Sunday Magazine* invitaba al por aquel entonces *Dean* de Canterbury a escribir una serie de artículos sobre los grandes libros, seguidos de otros tantos sobre ciertos escritores extraordinarios. Entre enero y diciembre de 1898, bajo el título genérico de *Great Books*<sup>9</sup>, Farrar publicó mensualmente en el citado periódico un pequeño ensayo. Todos juntos aparecían al finalizar el año recogidos y reimpressos en forma de libro. De los doce escritos, los dos primeros, convertidos en una sola pieza en el volumen final, atacaban el problema de la selección literaria, servían orientaciones para proceder con la misma y reivindicaban los grandes libros como los principales instrumentos de los que se podían proveer los lectores para completar una buena educación. El resto de los ensayos tratarían con obras de grandes maestros de la literatura (Bunyan, Shakespeare, Dante, Milton y Kempis), así como con algunas de las enseñanzas que de ellas podían sustraerse (Farrar, 1898). La serie de escritos de Farrar se presentaban en continuidad con una asentada y celebrada tradición –si es que no puede hablarse de un mismo género discursivo, el de los consejos en la elección de libros–, al parecer, iniciada con la conferencia inaugural de la Universidad de Edimburgo, pronunciada en abril de 1866 por el rector entrante Thomas Carlyle, y en buena medida culminada dos décadas más tarde por el discurso de enero de 1886 del director del Working Men's College, John Lubbock, acerca de «The Choice of Books» (Carlyle, 1866; AA. VV., 1886, p. 1)<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Farrar no es contrario a la enseñanza de la gramática formal como llegarán a serlo otros representantes de la tradición de los grandes libros, como John Erskine, el artífice del que habría sido considerado el primer programa de grandes libros en el contexto de la educación colegial, el General Honors de Columbia, que la consideraría un obstáculo para transmitir el aprecio por la literatura (ERSKINE, 1948, pp. 21-26).

<sup>9</sup> Farrar se refiere alternativamente a los grandes libros en ocasiones en mayúsculas, en ocasiones en minúsculas. En esta misma obra, así como en otros escritos, lo hace en minúsculas, en un sentido genérico que no técnico, como cuando es aplicado a «great men», «great writers» o «great politicians». Mientras solamente la emplea en mayúsculas para referirse al título de la serie de ensayos encargados en 1898, y para referirse únicamente al «Libro de Dios» («Book of God»). Por lo que aquí, siempre que no nos estemos refiriendo al título del trabajo, lo haremos en minúscula. Contrariamente, Carnochan, siguiendo el ejemplo de Allan Bloom, emplea la expresión en mayúscula, para referirse a la tradición que ve recogida en Farrar, por el estatus casi bíblico que, como veremos más adelante, el reverendo atribuiría a los mismos (CARNOCHAN, 1999, p. 353; BLOOM, 1987, p. 344).

<sup>10</sup> El discurso de Lubbock a los estudiantes del Working Men's College es a menudo tomado como el hito fundacional del movimiento por los grandes libros (BEAM, 2008; LACY, 2008, 2013). La

Con la serie de ensayos de 1898 sobre *Great Books*, Farrar tiene la voluntad expresa de poder ser de utilidad sobre todo a los más jóvenes (Farrar, 1898, p. 1). La explícita llamada del reverendo a la educación de la juventud esconde una profunda preocupación, expuesta ya en otros textos del autor, por las condiciones que amenazan la continuidad de la formación fuera del por aquel entonces veintenario sistema nacional de enseñanza británico. En este contexto, la educación de una gran mayoría de muchachos se daba por resuelta a los catorce años de edad; sin lugar para ellos en las escuelas y condenados a la caprichosa suerte de la vida de la calle en el momento más decisivo de su vida, Farrar teme no solo que estos echen a perder la instrucción académica recibida, sino, más aún, que sean moralmente corrompidos por los vicios de la sociedad. A la espera entonces de ver ampliados de la infancia a la juventud la enseñanza y el cuidado público de los chicos, el *Dean* de Canterbury apunta a los libros y a la lectura como uno de los principales resortes con los que seguir alimentando de conocimientos y de experiencias espirituales sus vidas (Farrar, 1892, pp. 204-205).

Farrar reconoce en la invención de la imprenta y en la consiguiente diseminación de la literatura una fuerza sin igual para la ilustración de las sociedades y de su gobierno, así como para la formación, el desarrollo y el bienestar del individuo. Sin ellas jamás podría haber nacido en la humanidad la esperanza de desprenderse del gobierno arbitrario de la ignorancia, y de regirse por conocimiento de lo sabio, ni el hombre en el plano individual habría podido tener al alcance semejante fuente de instrucción, felicidad y compañía (Farrar, 1892, pp. 205-208, 209-211; 1898, pp. 27, 40-42). Pero la invención de la imprenta también habría llevado como consecuencia la multiplicación incalculable y descontrolada de libros, peligrosa para aquellos jóvenes que no hallarían sino en la literatura la única posibilidad de continuidad de su educación. Con la proliferación infinita de material impreso, la gran mayoría de libros al alcance del público son, en el mejor de los casos, según Farrar, vacíos, banales y repletos de lugares comunes, cuando no peligrosos y malvados. Es por esta precisa razón que se propone ofrecer a los más jóvenes una serie de normas generales sobre la lectura o, más concretamente,

---

celebridad del discurso de Lubbock sobre la necesaria selección literaria fue presentado junto a una lista con los que consideraba los «Best Hundred Books». Ambos se publicaron conjuntamente el 11 de enero en *Pall Mall Gazette*; y el mismo periódico dedicó semanas más tarde el extra número 24 a un completo monográfico titulado «The Best Hundred Books, by the Best Literary Judges of the Day» que, además de la lista original de Lubbock y la recepción, crítica y propuestas de mejora elaboradas por una serie de destacadas figuras de la época, incluiría la contrapropuesta del autor, y otras contribuciones adicionales sobre el tema (AA. VV., 1886). Entre las personalidades que revisaron críticamente y sugirieron alternativas a la lista de Lubbock, se incluían autoridades políticas de alto nivel como el príncipe de Gales o el primer ministro William Ewart Gladstone; famosos hombres y mujeres de letras como John Ruskin, Thomas Carlyle, Matthew Arnold o Benjamin Jowett; científicos como Herbert Spencer; autoridades eclesiásticas como el cardenal John Henry Newman; además de actores, novelistas, dramaturgos, editores, libreros, bibliotecarios y profesores. Precisamente, Frederic William Farrar fue uno de los ilustres victorianos que *Pall Mall Gazette* invitó a dar su opinión sobre los «Best Hundred Books» de Lubbock; al igual que el cardenal Newman, invitado en calidad de autoridad religiosa.

una serie de reglas sobre la elección del objeto de la misma (Farrar, 1898, p. 4; 1892, p. 212)<sup>11</sup>.

Las reglas que ofrece el reverendo tienen que ver fundamentalmente con la necesidad de medir o refrenarse en la práctica de la lectura. Para empezar, Farrar ve en la ambición de algunos por conocerlo todo, y en el consiguiente deseo por adquirir toda la literatura por completo, un cierto exceso. Nuestras limitadas capacidades y nuestra breve existencia en el mundo, insistirá, hacen imposible cumplir con las exigencias para el dominio de las grandes cantidades de saberes que integran todas y cada una de las materias de estudio. En consecuencia, a aquel que aspire a cultivarse por medio de los libros, Farrar le recomienda que se decida primero por el tema o los temas sobre los que, en la medida de sus posibilidades, desee estar bien informado; que escoja aquellos textos que traten sobre el mismo, y que, mayormente, renuncie a leer sobre todo lo demás (Farrar, 1898, p. 4-5). El alcance limitado del aprendizaje humano, por capacidad o por caducidad, no es para Farrar, sin embargo, el único motivo ni el que más urge a una cierta constricción a la hora de abastecerse de literatura con fines educativos. En segundo lugar, el *Dean* de Canterbury exhorta al lector, con independencia de la materia de estudio a la que escoja dedicarse, a tomar en consideración que no todas las publicaciones que tenga al alcance realmente contribuyan al conocimiento del mismo ni a la educación que supuestamente podría derivarse de él. Debería, en consecuencia, aplicarse una cierta dieta, esto es, seleccionar bien las letras de las que se nutre, con el fin de evitar al máximo de padecer de cierta «indigestión mental». Esto es, expuestos como estamos a infinitud de lecturas de todo tipo, resulta indispensable tomarse un tiempo para examinarlas y considerar su eventual provecho o perjuicio antes de adentrarse en ellas y tomar e incorporar consigo algunas de sus enseñanzas; para, una vez examinadas, no tener que perder el tiempo con libros inútiles, sin sentido y sin categoría, con piezas escritas sin propósito alguno, y, para, si fuera el caso, desprendernos de ellos, arrojarlos a la basura (Farrar, 1898, pp. 6-7; 1892, p. 212)<sup>12</sup>.

En la doble exigencia planteada por Farrar para la constricción lectora, la prensa merece una atención especial. Por un lado, mientras considera necesarios los periódicos, en la medida que nos permiten estar al corriente de los principales

<sup>11</sup> Tanto Frederic Harrison como John Lubbock en sus homónimos textos *The choice of books* toman de igual manera el problema de la proliferación del mercado del libro como el motivo que precipita el consejo en la elección de libros (HARRISON, 1886, pp. 4, 12; LUBBOCK, 1890, pp. 70-71). En conjunto son una buena muestra de una constante en la era victoriana: la preocupación de las élites sociales, bajo cualquiera de sus filiaciones, por el contenido de la lectura que ocupa el ocio de la clase trabajadora (LYONS, 1999).

<sup>12</sup> Farrar utiliza recurrentemente las imágenes del conocimiento o de la sabiduría como alimentos de la mente o del alma (FARRAR, 1898, p. 204). La imagen, acompañada como aparece también en el reverendo, de una llamada a la necesidad de examinar la bondad de aquello de lo que pretendemos nutrirnos, a riesgo de infligirnos ciertas dolencias, se remonta, al menos, a la advertencia de Sócrates sobre la enseñanza de los sofistas al joven Hipócrates, en la escena introductoria del *Protágoras* de Platón (313a-314b).

acontecimientos del mundo contemporáneo, observa también que a menudo les dedicamos demasiado tiempo, y que el tiempo invertido a diario en ello sustrae la dedicación que deberíamos destinar a pensar; por lo que recomienda no invertir en ellos más de cinco o, a lo sumo, diez minutos, lo que cree suficiente para hacernos con todo lo que deberíamos saber. Y es que lamentablemente lo más provechoso que puede obtenerse de ellos es la opinión de gente pretendidamente lista repleta de los lugares comunes que ya pueden encontrarse en el discurso público sobre los asuntos de interés general. Por no decir que, cada vez más, los periódicos andan llenos de simples chismorreos, calumnias y escándalos, que nada bueno producen más allá de malicia, envidias y odio (Farrar, 1898, pp. 8-11). En cualquier caso, Farrar está dispuesto a reconocer que de casi cualquier lectura se podría obtener algo de utilidad y de provecho, pero recomienda que, ante la posibilidad de que no seamos lectores lo suficientemente hábiles como para reconocerlo y obtenerlo, o como para no tener que hacerlo sin dedicarle un excesivo tiempo, mejor nos abstengamos a la hora de intentarlo (Farrar, 1898, p. 8)<sup>13</sup>.

Por encima de todo, Farrar insiste en que no debemos caer en la tentación de leer a conciencia y por curiosidad un mal libro, entendiendo por mal libro un libro corrupto y lujurioso, un auténtico emisario del mal, del tipo que corrompe la atmósfera moral (Farrar, 1898, p. 11). Pues del mismo modo que sostiene que en tantas ocasiones un buen libro ha sido para algunos chicos el motivo principal de éxito, la pista a seguir para el descubrimiento de la realidad, el sostén para un carácter noble o el principal alimento para una vida feliz (Farrar, 1898, p. 12), alerta también de lo contrario, esto es, que bastan solo cinco minutos de lectura de un mal libro para contaminar hasta tal punto nuestra alma que nos lleve a años de angustia y de amargura (Farrar, 1898, p. 13)<sup>14</sup>. Así que no duda en ofrecer a los chicos el siguiente y definitivo consejo:

Turn with horror, with loathing, with contempt, from books which are stained through and through the passions of dishonor; turn from stories of pickpockets and footpads, daubed with tawdry attractiveness; turn from literature alike all paltry malice and of revolting brutality; turn from silly snippings of coarse slang and vulgarest jocosity; above all, turn from the deadly and plague-bestprinkled garbage of demoralization and obscenity. (Farrar, 1892, p. 212)

<sup>13</sup> En la misma línea, Frederic Harrison consideraba preferible no leer en absoluto que leer cualquier cosa corriendo el riesgo no solo de leer algo intelectualmente pobre o moralmente perverso, sino de adquirir el hábito de hacerlo (HARRISON, 1886, p. 6).

<sup>14</sup> En estos mismos términos parece expresar refiriéndose a la selección literaria Basilio de Cesarea, siguiendo muy probablemente el tratamiento de Sócrates de la poesía en *La república* de Platón, en el discurso *A los jóvenes: cómo sacar provecho de la literatura griega* (I, 6, 7; IV, 2).

#### 4. «Great Books» II: la antesala al Gran Libro de Dios

La acelerada proliferación del libro y de la prensa escrita, si bien es cierto que habría puesto al alcance del público abundantes cantidades de literatura poco edificante, habría asegurado también, reconoce Farrar, la diseminación y el acceso a libros de gran estatura intelectual y fuerza moral que antes de la irrupción de la imprenta solo podían leer algunos privilegiados. Tal es la presencia de grandes libros en el mercado editorial que toda una vida no bastaría para leerlos todos, ni tan solo para leer todo lo publicado en una determinada rama del conocimiento. Sin embargo, en parte por ignorancia, en parte por pusilanimidad, la atención por lo general prestada a los grandes libros y el provecho que podríamos obtener de ellos seguiría siendo mucho menor que el papel que otorgamos en nuestras vidas a libros más bajos (Farrar, 1898, p. 14; 1886, pp. 34-35). Para convencer, pues, a los jóvenes del beneficio que podrían obtener del estudio de determinada literatura el deán de Canterbury recurre a la autoridad y el buen testimonio de estadistas y hombres de ciencia. Benjamin Franklin, Jeremy Bentham o Charles Darwin –amigo personal del reverendo–<sup>15</sup> sirven a Farrar para mostrar las ventajas que algunos de estos libros habrían supuesto en el desarrollo de la conducta, de la virtud política, del trabajo intelectual o, en general, de una trayectoria vital y profesional (Farrar, 1898, pp. 16-23). Si esto ha supuesto la lectura de grandes libros a estas célebres figuras, también Farrar considera que

Many a sad and useless man might both have *been* good and *done* good, –might both have been happy as human life permits and a source of happiness to others,– if he had learned to take delight in the great thoughts of the wisest and holiest mankind. (Farrar, 1898, p. 15)

A pesar de todo esto, como sucederá con otros representantes de la tradición de los grandes libros –y muy a pesar de que se les atribuyan recurrentemente intenciones canónicas–, el deán de Canterbury no demuestra intransigencia o inflexibilidad alguna para con la lectura de otros libros que no sean propiamente obras maestras, más bien al contrario. Aunque considera que los grandes libros tendrían que centrar gran parte de la atención del estudiante, considera que no hay que renunciar a leer otros libros que bien pueden ser útiles o necesarios para acceder a los anteriores (Farrar, 1898, p. 26)<sup>16</sup>.

Pero ¿qué entiende Farrar por «grandes libros»? En primer lugar, el reverendo se refiere aquí a los libros que habrían gozado de una popularidad permanente y

<sup>15</sup> Dícese que fue a propuesta de Darwin que Farrar pasó a formar parte de la Royal Society, habiéndole causado una gran impresión la obra del reverendo *The Origin of Language, based on Modern Researches: an Essay*, publicada en 1860. Al mismo tiempo, Farrar fue el encargado de pronunciar el sermón en el funeral del científico (RAPPLE, 1995, p. 67).

<sup>16</sup> Esta posición es fácilmente identificable con la obra del comparatista norteamericano George Edward WOODBERRY, *The Appreciation of Literature* (1907), que tuvo una gran influencia en el plan-teamiento en Columbia de los cursos de grandes libros del *college* neoyorkino.

universal, libros cuyo alcance e influencia habrían sobrevivido a los innumerables y enormes cambios por los que habría pasado la humanidad a lo largo de toda su historia. La razón de dicho alcance e influencia: la capacidad de determinados libros de satisfacer la voluntad y movilizar los sentimientos del corazón humano (Farrar, 1886, pp. 35-36; 1898, pp. 14-16)<sup>17</sup>, una capacidad que Farrar contempla como la máxima expresión de la transcendencia del hombre con respecto a la vida salvaje. La idea que tiene Farrar de grandes libros no se reduce a la creación literaria, sino que también incluye otros géneros, propios de la ciencia o de la historia<sup>18</sup>. Sin embargo, Farrar dedicará mayor atención a la literatura imaginativa, la poesía en el sentido genuino del término, y en menor grado a la historia y a la filosofía, puesto que es a través de éstas, en mayor medida, que ve acontecer los pensamientos más profundos que pueden inundar el corazón de la humanidad y que, en consecuencia, mayores y mejores efectos pueden tener en el comportamiento y la conciencia moral del individuo<sup>19</sup>. Es este género de literatura especialmente en el que se puede encontrar el remedio a las vicisitudes de la vida ordinaria (Farrar, 1898, pp. 16-19) y su lectura la que puede proveer con mayor felicidad a los jóvenes: «And what reading would be more likely to purify and ennoble than that of the poets who teach us, most sweetly, and with the clearest insight, the great in conduct, and the pure in thought» (Farrar, 1898, p. 44).

Los grandes libros son, según Farrar, el producto bien de los más notables genios individuales, los más sabios y santos, bien de la eclosión en ciertos individuos del riquísimo cúmulo de sabiduría acumulada a lo largo de los siglos. En cualquier caso, los más sabios y santos son los que han sido capaces de descifrar mediante el intelecto la belleza, la maravilla y el poder del universo (de Dios) y los grandes libros no son más que las obras escritas donde ha podido quedar plasmado dicho desciframiento (Farrar, 1886, p. 15). El Héroe como hombre de letras de Thomas Carlyle, a quien Farrar cita para identificarse con su concepción

<sup>17</sup> Resulta conveniente notar que la definición que ofrece aquí de «grandes libros» no coincide del todo con algunas manifestaciones anteriores del reverendo. En su contribución crítica a la lista de los *Best Hundred Books* de John Lubbock, Farrar le pedía aclarar qué entendía el autor por «los cien mejores libros»; si se refería a aquellos que supuestamente disfrutarían de un valor eterno e intrínseco o si estaría pensando simplemente en aquellos que más habrían gustado o que habrían sido leídos por un mayor número de gente. Y bajo la indicación de que existirían libros que habrían dejado de leerse y casi habrían caído en el olvido precisamente debido a su gran valor, estaría sugiriendo que la actualidad sempiterna de una obra no sería una prueba necesaria de su grandeza (AA. VV., 1886, p. 14).

<sup>18</sup> Farrar considera que, si el objetivo final de la lista era el de proporcionar lo indispensable para lograr una cultura integral, la propuesta de Lubbock quedaría incompleta en cuanto a la recopilación de lo más relevante en relación con los hechos o la explicación de los fenómenos, echando en falta historias, biografías, así como libros de ciencia (AA. VV., 1886, p. 14).

<sup>19</sup> Como se apunta en el cuerpo del texto, que Farrar, en su propio consejo a los jóvenes sobre la selección literaria, haga hincapié en la literatura imaginativa, por encima de la literatura científica, es una expresión más de su convicción según la cual el cometido prioritario de la educación es la inculcación de la moralidad. Este énfasis en la prioridad moral de la lectura puede encontrarse también en la tradición positivista de los grandes libros, empezando por el propio Auguste Comte y la *Bibliothèque* y siguiendo por Frederic Harrison (PASCUAL, 2024).

fichteana de la Historia como «libro divino de la revelación» (Farrar, 1886, p. 45), expresa a la perfección aquello que el reverendo ve en los artífices de los grandes libros:

The Hero is he who lives in the inward sphere of things, in the True, Divine and Eternal, which exists always, unseen to most, under the Temporary, Trivial: his being is in that; he declares that abroad, by act or speech as it may be, in declaring himself abroad. His life, as we said before, is a piece of the everlasting heart of Nature herself: all men's life is, –but the weak many know not the fact, and are untrue to it, in most times; the strong few are strong, heroic, perennial, because it cannot be hidden from them. The Man of Letters, like every Hero, is there to proclaim this in such sort as he can. Intrinsically it is the same function which the old generations named a man Prophet, Priest, Divinity for doing; which all manner of Heroes, by speech or by act, are sent into the world to do. (Carlyle, 1840, pp. 251-252)<sup>20</sup>

Aunque en el aspecto instructivo hay otra razón, intrínsecamente ligada a la anterior, para la lectura de los grandes libros. Y es que precisamente porque si en los grandes libros encontramos la mejor expresión humana de la obra divina, esto les hace necesariamente la mejor puerta de entrada a los Libros de Dios (Farrar, 1898, pp. 26, 47)<sup>21</sup>. Así lo demuestra san Pablo en la Carta a los Corintios, cuando cita a Menandro, o en la Epístola a Tito, sirviéndose de la poesía de Epiménes (Farrar, 1898, p. 30). Este es el impagable valor de los grandes libros de la literatura pagana: «The reading of all other books will fail in its best object if it does not enable him to read and understand the Book of books» (Farrar, 1886, pp. 26, 30). Y es que, por encima de cualquier otro libro, si hay uno al que Farrar recomendaría dirigirse para la adquisición de la verdadera sabiduría y comprensión, este no es otro que el Libro de Dios (Farrar, 1892, pp. 213-214).

Además de la felicidad y la instrucción que proveen los grandes libros, Farrar añadirá un tercer elemento, la compañía. Son unas palabras de John Ruskin en *Sesame and Lilies* las que le permiten insistir en la idea de que las grandes obras maestras de la literatura y del pensamiento nos brindarían la oportunidad de estar en comunión, de entrar a formar parte de la sociedad de los más grandes espíritus<sup>22</sup>:

<sup>20</sup> Las palabras de Carlyle sobre el hombre de letras como héroe parecen estar inspiradas en las *Lecciones sobre el destino del erudito y sus manifestaciones en el ámbito de la libertad* (*Über das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit*) dictadas por Johann-Gottlieb Fichte en 1806.

<sup>21</sup> En palabras de Basilio de Cesarea: «Si se pretende que la doctrina del bien se nos quede imborrable, nos iniciaremos ya en lo profano para luego, percibir los misterios de las sagradas enseñanzas. Y una vez que estemos acostumbrados a ver, como si dijéramos, el sol reflejado en el agua, dirigiremos así nuestra mirada a la luz misma» (*A los jóvenes*, II, 9).

<sup>22</sup> Esta idea, a la que John Lubbock dedicaba también de forma íntegra la conferencia titulada «On the pleasure of reading», y que este recoge en la expresión «the friendship of books», habría sido explotada mucho antes por el fundador del Working Men's College, Frederick Dennison Maurice (1874).

All the higher circles of human intelligence are, to those beneath, only momentarily and partially open. We may, by good fortune, obtain a glimpse of a great poet, and hear the sound of his voice; or put a question to a man of science, and be answered good-humouredly. We may intrude ten minutes' talk on a cabinet minister... or snatch, once or twice in our lives, the privilege of throwing a bouquet in the path of a princess, or arresting the kind glance of a queen. And yet these momentary chances we covet... while, meantime, there is a society continually open to us, of people who will talk to us as long as we like, whatever our rank or occupation;—talk to us in the best words they can choose, and of the things nearest their hearts. And this society, because it is so numerous and so gentle, and can be kept waiting round us all day long,—kings and statesmen lingering patiently, in the plainly furnished and narrow anterooms, our bookcase shelves,—we make no account of that company,—perhaps never listen to a word they would say, all day long!. (Ruskin, 1865, pp. 13-14)

En definitiva, un hombre que vive en esta alta sociedad va por el mundo con los ojos abiertos a la maravilla y con la mente receptiva a la inteligencia. Pero, además, o mejor dicho, por consiguiente, creará en Dios, en el hombre, en la consciencia y en el deber (Farrar, 1898, 25).

## 5. Bibliografía

- AA. VV.: *THE BEST HUNDRED BOOKS: CONTAINING AN ARTICLE ON THE CHOICE OF BOOKS BY MR JOHN RUSKIN, a Hitherto Unpublished Letter by Thomas Carlyle and others. Pall Mall Gazzete «Extra», n.º 24*, London, Pall Mall Gazette Office, 1886.
- ADLER, M. J.: *Philosopher at Large. An Intellectual Autobiography*, London, Weidenfeld and Nicolson, 1977.
- BALL, F.: «The Taunton Commission, and the Maintenance of the Classical Curriculum in the Grammar Schools», *Journal of Educational Administration and History*, 11(2) (1979), pp. 8-12.
- BEAM, A.: *A Great Idea at the Time: The Rise, Fall, and Curious Afterlife of the Great Books*, New York, Public Affairs, 2008.
- BLOOM, A.: *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed democracy and Empoverished the Soul's of Today's Students*, New York, Simon and Schuster, 1987.
- BUCHANAN, S.: *Poetry and Mathematics*, Philadelphia and New York, Lippincott, 1962.
- CARLYLE, T.: *On Heroes, Heroe-Worship, and the Heroic in History*, London, James Fraser, 1841.
- CARNOCHAN, W. B.: *The Battleground for the Curriculum: Liberal Education and American Experience*, Stanford, Stanford University Press, 1993.
- CARNOCHAN, W. B.: «Where Did Great Books Come from Anyway?», *The Book Collector*, 48 (1999), pp. 352-371.
- CURTIS, S. J. y BOULTWOOD, M. E. A.: *A Short History of Educational Ideas*, 4.ª ed., London, University Tutorial Press, 1966.
- DEAN, B.: *Masculinity and The New Imperialism. Rewriting Manhood in British Popular Literature, 1870-1914*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- EAGLETON, T.: *Literary Theory: An Introduction*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.

- ERSKINE, J.: *The Moral Obligation to Be Intelligent and Other Essays*, New York, Duffield and Company, 1915.
- ERSKINE, J.: *My life as a teacher*, Philadelphia and New York, Lippincott, 1948.
- FARRAR, F. W.: *Eric or Little by Little: a Tale of Roslyn School*, Edinburgh, Adam and Charles Black, 1858.
- FARRAR, F. W.: *Julian Home: A Tale of College Life*, Edinburgh, Adam and Charles Black, 1859.
- FARRAR, F. W.: *St. Winnifred's: or, The World of School*, Edinburgh, Adam and Charles Black, 1863.
- FARRAR, F. W.: *On Some Defects in Public School Education. A Lecture Delivered at the Royal Institution*, London, Macmillan and Co, 1867.
- FARRAR, F. W. (ed.): *Essays on a Liberal Education*, London, Macmillan, 1868.
- FARRAR, F. W.: «Thomas Arnold, D. D.», *Macmillan's Magazine*, 37 (1878), pp. 456-463.
- FARRAR, F. W.: «General Aims of the Teacher», en FARRAR, F. W. y POOLE, R. B.: *General Aims of the Teacher and Form Management. Two Lectures*, Cambridge, Cambridge University Press, 1883, pp. 1-33.
- FARRAR, F. W. *Treasure Thoughts from the Writings of Frederic W. Farrar*, editado por R. Porter, Boston, Lothrop and Co., 1886.
- FARRAR, F. W.: *Social and Present-Day Questions*, London, Hodder and Stoughton, 1892.
- FARRAR, F. W.: *Great Books*, New York, Crowell and Company, 1898.
- FARRAR, F. W.: *Eric or Little by Little: a Tale of Roslyn School*, New York and London, Garland, 1977.
- FARRAR, F. W.: *The Three Homes: A Tale for Fathers and Sons*, New York, Dutton and Co, 1996.
- FARRAR, R. A.: *The Life of Frederic William Farrar, sometime Dean of Canterbury*, New York, Crowell and Company, 1904.
- GOLDHILL, S.: *Victorian Culture and Classical Antiquity. Art, Opera, Fiction, and the Proclamation of Modernity*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2011.
- HOLT, J.: «"Beastly Erikin": Nature, God, and the Adolescent Boy», en HOLT, J.: *Public School Literature, Civic Education and the Politics of Male Adolescence*, Farnham, Ashgate, 2008.
- JAMIESON, A.: «F. W. Farrar and Novels of the Public Schools», *British Journal of Educational Studies*, 16(3) (1968), pp. 271-278.
- LACY, T.: «Dreams of a Democratic Culture: Revising the Origins of the Great Books Idea, 1869-1921», *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 7(4) (2008), pp. 397-441.
- LACY, T.: *The Dream of a Democratic Culture: Mortimer Adler and the Great Books Idea*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.
- LAPORTE, Ch.: «Victorian Literature, Religion and Secularization», *Literature Compass*, 10/3 (2013), pp. 277-287.
- LUBBOCK, J.: «The Choice of Books», en Lubbock, J.: *The Pleasures of Life*, Part I, 18.<sup>a</sup> ed., London, Macmillan, 1890, pp. 70-93.
- LYONS, M.: «New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers», en CAVALLLO, G. y CHARTIER, R. (eds.): *A History of Reading in the West*, Amherst, University of Massachusetts Press, 1999, pp. 313-344.
- MILLER, A.: *A New Vision of Liberal Education: The Good of the Unexamined Life*, New York, Routledge, 2015.
- PASCUAL, À.: «La raíz positivista de los programas de Grandes Libros. Frederic Harrison y la recepción victoriana de la *Bibliothèque* de Auguste Comte», *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2 (2024), en prensa.
- PRÉVOST, S.: «Dean Farrar's "Divine Crusade" and Victoria's "Little Wars"», *Cahiers victoriens et édouardiens* 66 (2007).

- RAPPLE, B. A.: «Dean Frederic William Farrar: Educationist», *British Journal of Educational Studies*, 43(1) (1995), pp. 57-74.
- SCOTT, P. G.: «The School Novels of Dean Farrar», *British Journal of Educational Studies*, 19(2) (1971), pp. 163-182.
- TRILLING, L.: «The Two Environments: Reflections on the Study of English», en Trilling, L.: *Beyond Culture. Essays on Literature and Learning*, New York, The Viking Press, 1965, pp. 209-233.
- WOODBERRY, G. E.: *The Appreciation of Literature*, 2.<sup>a</sup> ed., New York, Harcourt, Brace & Co, 1921.

# MULHERES PROFESSORAS NA LITERATURA DE FOLHETIM NO BRASIL OITOCENTISTA: DESTINO DE PRÊMIO OU CASTIGO?

*Mujeres maestras en la literatura de folletín  
en el Brasil del siglo XIX: ¿destino de recompensa  
o castigo?*

## Women Teachers in Feuilleton Literature in Nineteenth-Century Brazil: Fate of Reward or Punishment?

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Correo-e: maria2.celi@gmail.com

Recibido el 2 de octubre de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMO: O estudo tem como objetivo recompor aspectos da formação feminina considerada adequada no Brasil na segunda metade do século XIX, tomando como fonte de pesquisa a literatura da época, ou seja, romances escritos naquele período. Em um plano mais específico, a partir da narrativa literária, são examinadas as descrições relativas a duas personagens inseridas no contexto do Rio de Janeiro oitocentista, ambas pertencentes às camadas populares da estrutura social vigente. Trata-se de uma pesquisa histórico-bibliográfica na qual a literatura é abordada como fonte principal, revelando-se bastante significativa para o entendimento do espaço ocupado pela educação e formação de mulheres como professoras no período abordado. Conclui-se que o ensino de aprendizagens consideradas indispensáveis à boa educação feminina era demanda constante para um bom casamento, assim como a aquisição do ofício de mestra era destinada, notadamente, às mulheres que, não dispondo de sustentação parental, tinham que prover o seu próprio sustento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Condição feminina; Narrativas de Formação; História e literatura; Folhetim; Rio de Janeiro oitocentista.

**RESUMEN:** El estudio tiene como objetivo recomponer aspectos de la educación femenina considerados adecuados en Brasil, en la segunda mitad del siglo XIX, tomando como fuente de investigación la literatura de la época, es decir, las novelas escritas en ese período. En un nivel más específico, a partir de la narrativa literaria, se examinan las descripciones relativas a dos personajes insertos en el contexto del Río de Janeiro en el ochocientos, ambos pertenecientes a los estratos populares de la estructura social. Se trata de una investigación histórico-bibliográfica, en la que se aborda la literatura como fuente principal, resultando bastante significativa para la comprensión del espacio ocupado por la formación y la educación de las mujeres como docentes, en el período abarcado. Se concluye que la enseñanza de oficios considerados esenciales para una buena educación femenina era una exigencia constante para un buen matrimonio, así como la adquisición del oficio de maestra, estaba destinada, en particular, a las mujeres que, al no contar con el apoyo de los padres, tenían para proveerse de su propio sustento.

**PALABRAS CLAVE:** condición femenina; narrativas de formación; historia y literatura; folletín; Río de Janeiro del siglo XIX.

**ABSTRACT:** The study aims to recompose aspects of female education considered adequate in Brazil, in the second half of the 19th century, taking the literature of the time as a research source, that is, novels written in that period. On a more specific level, based on the literary narrative, the descriptions related to two characters inserted in the context of nineteenth-century Rio de Janeiro, both belonging to the popular strata of the current social structure, are examined. It is historical-bibliographic research, in which literature is approached as the main source, proving to be quite significant for the understanding of the space occupied by the education and training of women as teachers, in the period covered. It is concluded that the teaching of skills considered essential for a good female education was a constant demand for a good marriage, as well as the acquisition of the teacher's trade, it was intended, notably, for women who, not having parental support, had to provide their own sustenance.

**KEYWORDS:** Female condition; Schooling Narratives; History and literature; Leaflet; 19th century Rio de Janeiro.

## 1. Introdução ao estudo: duas mulheres nas páginas de MACHADO DE ASSIS

**A**INDA REVERBERANDO A ESCOLA DOS ANNALES<sup>1</sup>, que mudou a maneira de se pensar e se fazer história, cada vez mais novas fontes e cenários de investigação desvelam-se aos historiadores e aos pesquisadores cujo foco é a

<sup>1</sup> A escola dos Annales foi um movimento historiográfico do século XX que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, criado por Lucien

recomposição de um objeto, circunstância, prática ou, enfim, de algum fragmento do vivido. O acontecimento passa a ser visto sob outro prisma, que considera as questões econômicas, diplomáticas, políticas e militares, além das ideias e dos sentimentos envolvidos nos processos históricos. De acordo com o balanço crítico de José Carlos Reis<sup>2</sup> sobre a «terceira geração dos Annales», quando se faz a passagem «Da História Total à História em Migalhas» ocorrem algumas mudanças de perspectivas, entre as quais o percurso que vai da História-Ciência Social à História-Literatura e as possibilidades da literatura como história, ainda que não se deva confundi-la «com simples literatura imaginativa»<sup>3</sup>.

Assim, no bojo da possibilidade de ampliação da concepção de documento e considerando a literatura também como fonte histórica, vislumbra-se nela o potencial para evidenciar o que Marc Bloch denomina de «modos de pensar e de sentir», que podem preencher lacunas da história, tendo em vista que o escritor, preocupado com a contextualização de sua narrativa, procura no seu entorno, nas histórias ouvidas, nos personagens observados por ele e nas condutas de cada um, elementos para construir seu próprio cenário. Castro acrescenta, ainda, que:

Sempre existiu uma íntima ligação entre a literatura e as cidades', pois é nas cidades que se encontram 'as instituições literárias básicas: editoras, patronos, bibliotecas, museus, livrarias, teatros, revistas'. É também no espaço urbano que 'as pressões, as novidades, os debates, o lazer, o dinheiro, a alta rotatividade das pessoas, os fluxos dos visitantes, o som de muitas línguas, a rápida troca de ideias e estilos, a oportunidade de especialização artística', se realizam<sup>4</sup>.

A literatura romântica que retrata o século XIX no Brasil é, na interlocução das narrativas com as cidades que servem de cenários, uma das principais fontes para se aproximar do panorama urbano da realidade existente. Isso porque, embora se apresente como narrativa de ficção, a literatura contém elementos que outras fontes documentais do período, como as cartas, as fotografias, os anúncios e a própria imprensa, não explicitam de forma tão elucidativa, mostrando, no tempo recortado pelo romancista, o movimento e a dinâmica do cotidiano dos sujeitos.

O romance, segundo Castro<sup>5</sup>, oferece «relatos da vida cotidiana, histórias sobre os recônditos da alma humana, percursos de formação». Ele aproxima os leitores das narrativas, ao mostrar cenas muito comuns no cotidiano de cada sujeito e que podem ser imaginadas com facilidade e aspiradas à medida que se lê.

---

Febvre e Marc Bloch, em 1929. Sua discussão propunha uma nova visão para a história, a partir da substituição da história dos acontecimentos pontuais por processos de longa duração nos quais se pudesse pensar a civilização e as mentalidades.

<sup>2</sup> REIS, J. C.: *Escola dos Annales: a inovação em História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000, p. 204.

<sup>3</sup> BARROS, J. C. D'A.: «A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento», *Revista História em Reflexão*, UFGD, Dourados, 4(8) (jul./dez. 2010), p. 23.

<sup>4</sup> CASTRO, A. C. V. de: «Figurações da cidade: um olhar para a literatura como fonte da história urbana», *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, 24(3) (set./dez. 2016), p. 99.

<sup>5</sup> *Id.*, *Ibid.*, p. 100.

Além disso, mesmo quando os romances possuem descrições, por vezes satíricas ou caricatas, elas representam o realismo dos costumes com cenas reveladoras da vida burguesa, classe leitora e consumidora, em especial, deste tipo de literatura. Através dos romances e crônicas publicados como folhetins nos jornais, a burguesia urbana oitocentista deliciava-se ao ver retratadas as histórias que exacerbavam o cotidiano, dicotomizando os nexos entre o bem e o mal, o certo e o errado, o moral e o imoral<sup>6</sup>.

No Brasil, os romances dos períodos conhecidos na literatura do país como «romantismo»<sup>7</sup> e «realismo»<sup>8</sup>, de maneira geral, iniciam descrevendo o «herói», ou seja, o personagem principal e o seu entorno. Após essa referência, quase sempre dedicam alguns parágrafos a contar a condição educacional do personagem e como esta foi atingida.

Com base nesses registros, o presente estudo tem como objetivo central analisar aspectos da formação feminina para o ofício de professora, a partir da narrativa literária de Machado de Assis<sup>9</sup>, um dos principais autores brasileiros, cuja obra atinge seu ápice na segunda metade do século XIX. Para tanto, a pesquisa foca em duas personagens mulheres inseridas no contexto do Rio de Janeiro oitocentista, sendo que ambas são protagonistas forjadas nas páginas da literatura de folhetim do escritor, cuja finalidade era despertar a curiosidade do público leitor, particularmente, como hoje, expondo a privacidade do outro, ainda que sob a aparência de ficção.

<sup>6</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: «La literatura como fuente documental para la investigación en historia de la educación en el Brasil», em *XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Vic – Es, v. 2., 2015, pp. 297-310; VASCONCELOS, M. C. C.: «Mulheres educadas no oitocentos: o “final feliz” das casadoiras e o “triste fim” das professoras», em SILVA, A. L. (Org.): *Sujeitos em movimento. Instituições, circulação de saberes, práticas educativas e culturais*, Curitiba, Appris, v. 1, 2018, pp. 109-119.

<sup>7</sup> O Romantismo no Brasil compreende um período que vai de 1836 a 1881, como um primeiro movimento da literatura nacional brasileira, contribuindo para a criação de uma identidade cultural própria do país. Ele abrangia o rompimento com a cultura precedente, o Arcadismo, para substituí-lo por uma literatura povoada de subjetividade e de expressão dos sentimentos; era popular por meio dos folhetins de jornais; e dava liberdade e originalidade aos escritores para mostrarem, nas histórias, uma idealização da mulher e do amor.

<sup>8</sup> O Realismo, no Brasil, teve início no ano de 1881, quando Machado de Assis (1839-1908), que, até então, era um escritor romântico, publicou a obra realista *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O autor mostrava o seu desencanto com a estética romântica e o conservadorismo que ela representava, criticando as contradições e os moralismos da elite burguesa, além de usar de ironia, descrições psicológicas e análises detalhadas dos personagens narrados.

<sup>9</sup> Martino define Machado de Assis (1839 a 1908) como um dos maiores expoentes da Língua Portuguesa no Brasil: «Ele viveu o século XIX, o das grandes transformações, tanto tecnológicas quanto político-sociais; presenciou a formação de influentes correntes ideológicas, como o darwinismo e o positivismo; corroborou com as mudanças literárias, do Romantismo para o Realismo/Parnasianismo; assistiu à mudança de regime governamental, passando do Império para a República». *Vid.* MARTINO, A.: «Literatura como fonte histórica: a língua portuguesa pelas crônicas de Machado de Assis», *Verbum*, 7(1) (2018), p. 76.

De acordo com Oliveira, «na década de 1840, o folhetim já é gênero de ficção corrente no Brasil, passando a exercer uma função preponderante na gênese do romance brasileiro»<sup>10</sup>. Como mais um modelo copiado da França, «o folhetim era tomado como leitura recreativa para um público mais amplo»<sup>11</sup>. Para a autora,

o folhetim escrito no Brasil, no segundo Reinado, apresentava a sociedade carioca da segunda metade do século XIX e seus personagens, dentre eles, as mulheres, com seus conflitos, impasses e conquistas, sua luta para tornar-se um indivíduo moderno. A partir de então forma-se um trio moderno *par excellence*: a mulher, a imprensa e a literatura – especialmente, a literatura romântica publicada em jornais – apresentada na forma de «ficção em pedaços» – ou em volumes<sup>12</sup>.

Considerando as relações permitidas entre a história e a literatura como fonte, e partindo das concepções sobre a temática de autores como Chartier<sup>13</sup>, Pesavento<sup>14</sup>, Karnal & Tatsch<sup>15</sup> e Ferreira<sup>16</sup>, a primeira personagem analisada neste estudo é Guiomar, criada por Machado de Assis para ser a protagonista do romance *A mão e a luva*, publicado como folhetim em 1874. A narrativa conta a história da moça órfã que vive sob a proteção da madrinha, uma baronesa viúva que, quando lhe morre a filha, a estabelece definitivamente em sua casa, alterando, sobretudo, seus planos educacionais.

A segunda personagem, também presente na obra de Machado de Assis, é *Iaiá Garcia*, heroína do romance datado de 1878, a qual ambicionava ser professora particular de piano, ou em um colégio, e que escapa a tal destino ao casar-se com um oficial do exército, não precisando mais submeter-se à condição de mestra.

A par das duas personagens enfocadas, o estudo tem como objetivos específicos averiguar as circunstâncias de formação dessas mulheres; analisar o padrão esperado de educação feminina na época; e verificar os arquétipos do que era permitido ao sexo feminino, de acordo com a condição social ocupada por cada uma no contexto oitocentista, conforme as descrições contidas nas fontes estudadas.

Contudo, não se pode perder de vista que as expectativas relativas à formação feminina no Oitocentos privilegiavam moldar uma boa esposa, boa gestora da

<sup>10</sup> OLIVEIRA, C. de: «Mulheres de estampa: o folhetim e a representação do feminino no Segundo Reinado», em KNAUSS, P. et al. (Orgs.): *Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no segundo Reinado*, Rio de Janeiro, Mauad X, Faperj, 2011, pp. 157-172.

<sup>11</sup> *Id.*, *Ibid.*, pp. 158-159.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, C. de: «Mulheres de estampa: o folhetim e a representação do feminino no Segundo Reinado», em KNAUSS, P. et al. (Orgs.): *Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no segundo Reinado*, Rio de Janeiro, Mauad X, Faperj, 2011, pp. 157-172.

<sup>13</sup> CHARTIER, R. (Org.): *Práticas de leitura*, Tradução de Cristiane Nascimento, São Paulo, Editora Liberdade, 2000.

<sup>14</sup> PESAVENTO, S. J.: *História & História Cultural*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

<sup>15</sup> KARNAL, L. e TATSCH, F. G.: «A memória evanescente», em PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. (Orgs.): *O historiador e suas fontes*, São Paulo, Contexto, 2011, pp. 9-27.

<sup>16</sup> FERREIRA, A. C.: «Literatura. A fonte fecunda», em PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. (Orgs.): *O historiador e suas fontes*, São Paulo, Contexto, 2011, pp. 61-91.

casa e uma mãe capaz de educar seus filhos, sendo o ofício de professora destinado àquelas que não podiam alcançar essa prerrogativa<sup>17</sup>.

Os procedimentos metodológicos que nortearam a escrita do artigo são aqueles atinentes a uma pesquisa histórica e bibliográfica, que toma a literatura como a fonte documental principal, relacionando-a com outros estudos já realizados sobre a mesma temática, no contexto do Brasil do século XIX.

Assim, a pesquisa partiu da premissa de que a literatura oitocentista, escrita originalmente como folhetim<sup>18</sup> para ser publicada nos jornais da Corte carioca, a cidade do Rio de Janeiro, é um dos principais registros para se compreender a realidade existente naquele período, permitindo a recomposição de cenários historiográficos, especialmente aqueles que têm como foco anotações e reflexões sobre a cotidianidade vivida. Além disso, a literatura possibilita evidenciar elementos que outras fontes não explicitam de forma tão elucidativa, assim como viabiliza a localização de vestígios sobre o tema tratado – a formação educacional – em escritos não intencionais a essa finalidade, mas que, todavia, podem revelá-la.

## 2. A «fonte fecunda»: possibilidades da literatura clássica brasileira para a pesquisa

Não é por acaso que Antônio Celso Ferreira denomina a literatura como «a fonte fecunda». Ainda mais em se tratando da literatura clássica brasileira, que, no dizer do mesmo autor<sup>19</sup>, são «aquelas obras que se impuseram no tempo por seu valor intrínseco», não importando se foram «louvadas ou vetadas em sua época», «simplesmente porque aguçam a imaginação e a sensibilidade», aspectos essenciais em nosso ofício de historiadores.

Partilhando a afirmação do autor<sup>20</sup> e considerando que, por meio das fontes literárias, é possível verificar aspectos da formação feminina para o ofício de professora e como esse ofício era visto na época, segunda metade do século XIX, são tomadas como fontes as duas obras citadas da literatura clássica brasileira: *A mão e a luva* e *Iaiá Garcia*. Ambas foram escritas por Machado de Assis na década de 1870 e elaboradas originalmente como ficção romanesca, permitindo, através das narrativas daquele escritor, tecer um panorama da realidade existente no Rio de Janeiro, nos tempos do Império no Brasil. Segundo Ferreira,

<sup>17</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*, Rio de Janeiro, Gryphus, 2005.

<sup>18</sup> Embora publicadas originalmente como folhetins, na mesma época, Machado de Assis transformou as histórias em livros, sendo o romance *A mão e a luva*, de acordo com Campos, editado pela empresa Gomes de Oliveira & Cia, em 1874; enquanto o romance *Iaiá Garcia* foi editado pela firma G. Viana e Cia. Editores, em 1878. Vid. CAMPOS, A. S. L.: «Edições de Machado de Assis: por quê, para quê?», *Machadiana Eletrônica*, Vitória, 1(1) (jan./jun. 2018), p. 132.

<sup>19</sup> FERREIRA, A. C.: «Literatura. A fonte fecunda», em PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. (Orgs.): *O historiador e suas fontes*, São Paulo, Contexto, 2011, p. 71.

<sup>20</sup> *Id.*, *Ibid.*

o romance contemporâneo está inteiramente entranhado na história e de história, não só porque integra os modos de produção, circulação e consumo da cultura em épocas determinadas, mas também por ter o tempo como elemento básico de sua estrutura narrativa<sup>21</sup>.

No entanto, o mesmo autor alerta<sup>22</sup> que tais representações se constituem sempre em um universo ficcional, por mais verossímil que tenha sido a intenção do narrador, e «o papel do historiador é confrontá-las com outras fontes, ou seja, outros registros que permitam a contextualização da obra para assim se aproximar dos múltiplos significados da realidade histórica»<sup>23</sup>.

Ainda assim, a literatura que retrata o século XIX, no Brasil, pode ser vista como um «arquivo de memórias» da época, contendo uma série de «tipos populares» presentes no cotidiano das cidades, como a parteira, as comadres, as beatas, as cartomantes, as viúvas, os «moços» vindos do interior, os estrangeiros, os caixeiros, os «clérigos lúbricos, os barbeiros, os sonolentos guardas do paço» etc.<sup>24</sup>. Da mesma forma, também traça algum perfil da «formação de meninas e meninos, moços e moças, naquele tempo e lugar»<sup>25</sup>.

Nessa perspectiva, o estudo em pauta não possui nenhuma pretensão de análise literária, mas apenas de mergulhar nas fontes, desvelando aquilo que está arquivado e pode ser analisado, em mais uma possibilidade de demonstrar aspectos da formação feminina, como uma das únicas ocupações permitidas e relativamente aceitas para as mulheres no Brasil oitocentista: o ofício de professora. Para tanto, a eleição de dois romances de Machado de Assis pareceu adequada, tendo em vista as possibilidades que eles demonstram de permitir o exame do passado, por vezes já tão lido, mas ainda possibilitador de novas leituras, em particular no que se refere às descrições do escritor sobre o ofício de professora e as motivações que levaram à sua escolha.

Nessa seleção dos romances/folhetins, observou-se ainda o que afirma Chalhoub: «ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreveu a história do Brasil no século XIX»<sup>26</sup>. O mesmo autor<sup>27</sup>, analisando a obra de Machado de Assis, embora tendo como foco o paternalismo e a escravidão, sugere elementos

<sup>21</sup> *Id., Ibid.*, p. 75.

<sup>22</sup> FERREIRA, A. C.: «Literatura. A fonte fecunda», em PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. (Orgs.): *O historiador e suas fontes*, São Paulo, Contexto, 2011.

<sup>23</sup> *Id., Ibid.*, p. 77.

<sup>24</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: «La literatura como fuente documental para la investigación en historia de la educación en el Brasil», em *XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Vic – Es, v. 2., 2015, pp. 297-310; VASCONCELOS, M. C. C.: «Mulheres educadas no oitocentos: o “final feliz” das casadoiras e o “triste fim” das professoras», em SILVA, A. L. (Org.): *Sujeitos em movimento. Instituições, circulação de saberes, práticas educativas e culturais*, Curitiba, Appris, v. 1, 2018, pp. 109-119.

<sup>25</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*, Rio de Janeiro, Gryphus, 2005, p. 96.

<sup>26</sup> CHALHOUB, S.: *Machado de Assis: historiador*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p. 17.

<sup>27</sup> *Id., Ibid.*, p. 18.

importantes para se tomar o romance como «uma interpretação da sociedade brasileira durante o período de hegemonia do projeto saquarema»<sup>28</sup>. Além disso, segundo Chalhoub, «Machado de Assis foi um intérprete incansável do *discurso político possível* aos dominados»<sup>29</sup>, podendo-se incluir nesse rol, sem dúvida, as mulheres e a condição feminina na sociedade oitocentista.

De acordo com Araújo<sup>30</sup>, «a ficção pode revelar, até certo ponto, a situação das mulheres na sociedade», suas possibilidades e limites para receber educação apropriada ao seu lugar social. Vasconcelos, em pesquisa acerca da educação doméstica, traz, ainda, a constatação da análise literária como fonte de investigação, afirmando:

Se as histórias contadas nos romances não são «reais», elas são, sem dúvida, inseridas na realidade contextual da sociedade da época, pano de fundo para as aventuras, os dramas e desventuras desse cotidiano construído. Podem não ser «verdadeiras» as histórias, mas, com certeza, revelam emoções, atitudes, imagens, desejos, ações muito próximas da realidade<sup>31</sup>.

Dentro dessa abordagem, amplia-se o escopo da pesquisa, permitindo a utilização da literatura junto a outras fontes de investigação, para o que ela demonstra grande potencial no desvelar de aspectos, em geral, negligenciados e pouco perceptíveis em trabalhos baseadas unicamente em documentos considerados fontes «fidedignas» ou oficiais.

### 3. Guiomar e Iaiá: a formação de duas mulheres e suas expectativas no Oitocentos

A escolha dos dois romances de Machado de Assis para examinar a formação de suas personagens femininas ocorreu porque, para esse autor, como analisa

<sup>28</sup> Ilmar Mattos, em seu livro *O tempo Saquarema*, caracteriza os dirigentes saquaremas como um conjunto que engloba a alta burocracia imperial, senadores, magistrados, ministros e conselheiros de Estado, bispos e, ainda, os proprietários rurais localizados nas mais diversas regiões e nos mais distantes pontos do império, mas que orientam suas ações pelos parâmetros fixados pelos dirigentes imperiais, além dos professores, médicos, jornalistas, literatos e demais agentes «não públicos». O autor detalha as práticas desse grupo em seu projeto de consolidação do estado imperial. Vid. MATTOS, I. R.: *O Tempo Saquarema - A Formação do Estado Imperial*, 4.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, ACESS, 1999, p. 3.

<sup>29</sup> CHALHOUB, S.: *Machado de Assis: historiador*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003, p.62.

<sup>30</sup> Helena Costa de Araújo é autora de tese de doutoramento publicada com o título de *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*, cujo estudo aborda o processo da construção do ensinar na escola primária em Portugal, como trabalho de mulheres, no período que decorre entre 1870 e 1933. Vid. ARAÚJO, H. C.: *Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século 1870-1933*, Lisboa, Instituto de Inovação educacional, IE, 2000.

<sup>31</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*, Rio de Janeiro, Gryphus, 2005, p. XXIV.

Chalhoub (2003, p. 92), «interessava desvendar o sentido do processo histórico referido, buscar as suas causas mais profundas, não necessariamente evidentes na observação da superfície dos acontecimentos»<sup>32</sup>.

Com efeito, essa foi uma das intenções de Machado de Assis quando escreveu *A mão e a luva*, romance publicado como folhetim em 1874, que tem como personagem principal Guiomar, moça órfã que foi viver com a madrinha, uma baronesa viúva que havia perdido a única filha. Além de Guiomar, aparecem na narrativa outras duas mulheres, a baronesa e sua dama de companhia, uma inglesa tratada no romance como Mrs. Oswald.

O romance foi publicado pela primeira vez em um sábado, 26 de setembro de 1874, no jornal *O Globo: Órgão da Agência Americana Telegraphica dedicado aos interesses do Commercio, Lavoura e Industria*<sup>33</sup>, na sessão chamada de *Folhetim do Globo*, na qual o autor, após o seu nome, intitulava o primeiro capítulo como «*O fim da carta*». A seguir, em uma publicação que pretendia ser diária, mas que nem sempre ocorria dessa forma, a novela estendeu-se até o dia 03 de novembro de 1874, totalizando vinte capítulos.

A história é ambientada no ano de 1853, como informa o autor logo na primeira intervenção como narrador. Todavia, as abordagens sobre a condição feminina não parecem ter sido alteradas ao longo dos vinte anos que distanciam as circunstâncias narradas e a época de sua publicação, 1874, sugerindo que a lacuna temporal tenha sido um recurso para dissimular qualquer semelhança com situações reais ocorridas nos anos de 1870 que, porventura, pudessem ser associadas.

Ao apresentar a protagonista, Machado de Assis informa que Guiomar é uma «moça de dezessete anos, e, por ora, simples aluna-professora no colégio», localizado à rua dos Inválidos. Contudo, ao entrar no colégio no qual estudava para ser professora, Guiomar já havia sido educada pela mãe, antes que esta morresse:

Sua mãe, depois que lhe morrera o marido, não tinha outro cuidado na terra, nem outra ambição mais, que a de vê-la prendada e feliz. Ela mesma lhe ensinava a ler mal, como ela sabia – e a coser e bordar, e o pouco mais que possuía de seu ofício de mulher. Guiomar não tinha dificuldade nenhuma em reter o que a mãe lhe ensinava, e com tal afinco lidava por aprender, que a viúva – ao menos nessa parte – sentia-se venturosa. Hás de ser a minha doutora, dizia-lhe muita vez; e esta simples expressão de ternura alegrava a menina e lhe servia de incentivo à aplicação<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> CHALHOUB, S.: *Machado de Assis: historiador*, São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

<sup>33</sup> Molina, escrevendo sobre o *Jornal do Commercio*, o periódico de maior tiragem na Corte carioca, afirma que «novos concorrentes surgiram nos anos 1870. O Globo foi lançado em 1874 como órgão da Agência Americana Telegraphica, de Manuel Gomes de Oliveira e fechou em 1878. Foi relançado em 1881 sob a direção de Quintino Bocayuva e circulou até 1883, tendo alcançado um inegável prestígio». Machado de Assis escreveu sobre ele: «O Globo honra a nossa imprensa e merece ser coadjuvado por todos os que amam essa alavanca do progresso, [...] [em que] ocupa lugar distinto». Vid. MOLINA, M.: *História dos jornais no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 2015, p. 251.

<sup>34</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *A mão e a luva*, Porto Alegre, L&PM, 2002, p. 47.

Aos 13 anos, Guiomar ficou órfã, e a madrinha, sendo uma baronesa de muitas posses, fez com que ela entrasse para um colégio «onde aperfeiçoava o que sabia e onde lhe ensinavam muita coisa mais». Quando a moça tinha 16 anos, a baronesa mudou-a de colégio, para outro que lhe parecia mais adequado a dar melhor educação. Guiomar manifestava o desejo de ser professora e expressou-o da seguinte maneira à madrinha:

– *Não há outro recurso, disse ela à baronesa quando lhe confiou esta aspiração.*  
 – Como assim? Perguntou a madrinha. – *Não há, repetiu Guiomar. Não duvido, nem posso negar o amor que a senhora me tem; mas a cada qual cabe uma obrigação, que se deve cumprir. A minha é... é ganhar o pão. [...] Peço-lhe uma coisa honrosa para mim [...]*<sup>35</sup>.

No entanto, pouco tempo depois, uma reviravolta do destino faz com que o conformismo de Guiomar deixasse para sempre de acompanhá-la. Morre a única filha da baronesa, que, a fim de aplacar o vazio deixado, toma Guiomar para preencher o lugar da menina, estabelecendo-a definitivamente em sua casa e, dessa forma, alterando seus planos anteriores. Já não se tornava adequado que, sendo considerada como filha de uma baronesa, viesse a ser professora, como a própria Guiomar explica ao encontrar o sobrinho da antiga mestra do colégio:

[...] eu saí do colégio, logo depois que o senhor seguiu para São Paulo. Saí a convite da baronesa, minha madrinha, que lá foi buscar-me um dia, alegando que eu já não tinha que aprender, e que me não convinha ensinar. – Decerto, assentiu Estevão. – *Minha tia é que não deixou nem podia deixar de ensinar; acabou no ofício*<sup>36</sup>.

Do que se pode depreender do relato machadiano, ensinar tanto em casas de família quanto em colégios, no Brasil oitocentista, era uma prática aceita apenas para as mulheres que necessitavam desse trabalho para sobreviver, tratando-se de uma ocupação para classes desfavorecidas social e economicamente. Uma vez elevada à condição de herdeira de uma baronesa, a personagem do romance *A mão e a luva* rapidamente se identificou com a nova condição social, sendo, a partir daí, descrita pelo autor como alguém que «voluntariamente, só uma vez aceitara a obscuridade e a mediania; foi quando se propôs a seguir o ofício de ensinar; mas é preciso dizer que ela contava com a ternura da baronesa»<sup>37</sup>.

Enquanto Guiomar era apenas uma órfã cujas perspectivas sociais contavam tão somente com a condição de ser afilhada da baronesa, estar em um colégio recebendo formação para atuar como professora era o mais apropriado e até considerado uma função «honrosa», tendo em vista a ausência de qualquer sustentação ou vínculo parental para provê-la, como sugere ser o caso da tia do personagem Estevão. Porém, a partir do momento em que a baronesa faz Guiomar ocupar o

<sup>35</sup> *Id., Ibid.*, p. 50.

<sup>36</sup> *Id., Ibid.*, p. 36, grifo da autora.

<sup>37</sup> *Id., Ibid.*, p. 117.

lugar de sua filha, continuar a formação para ser professora não era mais necessário, como também não era essa uma função adequada à sua nova condição social, demonstrando, explicitamente, pela narrativa do autor, as representações restritivas que envolviam o ofício de ensinar para as mulheres no Brasil oitocentista.

Cabe lembrar, como assevera Martino<sup>38</sup>, que «o primeiro passo para o uso bem-sucedido da literatura como fonte histórica é ter consciência da relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico estabelece com a realidade». Ao contar a história de Guiomar, Machado de Assis não deixa de traçar um estereótipo da «baronesa» e de sua protegida, dando a elas características maniqueístas previsíveis, as quais, quando se trata da realidade, são transpassadas por múltiplos acontecimentos, não se limitando a uma única narrativa. Assim, não se pode transpor rigorosamente a narrativa literária para a história, ainda que ele forneça inúmeros vestígios.

No caso da baronesa e sua imbricada atuação na história da disputa amorosa entre Jorge, Estevão, Luís Alves e Guiomar, de acordo com Mangini<sup>39</sup>, por certo, ela «é a principal responsável pela pressão familiar, pois [...] em Jorge parecia-lhe ver todos os dotes necessários para torná-la venturosa». Além disso, as palavras da baronesa a Mrs. Oswald revelam o quanto a mudança de condição social havia alterado a vida de Guiomar. Estevão, que talvez fosse um bom pretendente para a aprendiz de professora, agora se tornava um empecilho às aspirações da baronesa para com a sua filha adotiva. Ao saber do encontro de Guiomar com o rapaz, ela comenta seus receios para a dama de companhia inglesa:

Não sei se tudo; mas enfim disse-me que, estando a passear na chácara, vira o tal sobrinho da mestra, junto à cerca do Dr. Luís Alves, e ficara a conversar com ele. Que será isto, Mrs. Oswald? Algum amor que continua ou recomeça agora, – agora, que ela já não é a simples herdeira da pobreza de seus pais, mas a minha filha, a filha do meu coração<sup>40</sup>.

Enfim, os medos da madrinha não se concretizaram, e o desfecho da história do destino matrimonial de Guiomar será desiludir a Estevão, pela segunda vez, e a Jorge, seu outro pretendente, sobrinho da baronesa. A jovem opta por realizar seus desejos mais ambiciosos, casando-se com o vizinho da baronesa, Luís Alves, recém-eleito deputado e, dessa forma, consolidar sua posição social tão aspirada. Ela e Luís Alves, na literatura machadiana, representam o casamento perfeito entre duas pessoas calculistas, que não medem esforços para suas conquistas, combinando-se como «a mão e a luva».

<sup>38</sup> MARTINO, A.: «Literatura como fonte histórica: a língua portuguesa pelas crônicas de Machado de Assis», *Verbum*, 7(1) (mai. 2018), pp. 74-75.

<sup>39</sup> MANGINI, M. Â. A.: «Análise de “A mão e a luva”», de Machado de Assis, segundo conceitos da filosofia de Schopenhauer», *Mafuná*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 28 (2017).

<sup>40</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *A mão e a luva*, Porto Alegre, L&PM, 2002, p. 12.

Assim, «a moça de 17 anos», descrita por Machado de Assis ao começar a narrativa como «por ora, simples aluna-professora no colégio»<sup>41</sup>, escapa ao destino considerado obscuro e mediano e recebe o final feliz desejado para as heroínas daquele tempo, o casamento com um homem de posição social elevada.

O segundo romance de Machado de Assis escolhido para a análise das narrativas sobre a formação feminina e as expectativas relativas ao ofício de professora é intitulado *Iaiá Garcia*, nome da protagonista, que, como a heroína anterior, também ambicionava ser mestra de piano.

Em 1º de janeiro de 1878, uma terça-feira, iniciavam-se os capítulos dessa história contada como folhetim do jornal *O Cruzeiro*<sup>42</sup>, periódico bastante popular na Corte do Rio de Janeiro. A «novela» intitulada «Yayá Garcia», na grafia original, era escrita periodicamente por Machado de Assis e estendeu-se até sábado, 02 de março de 1878, finalizando no capítulo XVII. *O Cruzeiro*, jornal no qual originalmente o romance de Iaiá Garcia foi publicado, era um periódico diário brasileiro, lançado no Rio de Janeiro, em 1º de janeiro de 1878. Machado de Assis, que começara nele a sua novela «Yayá Garcia», escreveu sobre o novo jornal em sua outra coluna intitulada *História de Quinze Dias*, na *Revista Ilustração Brasileira*, registrando o surgimento da publicação nesses termos: «Apareceu mais um campeão na imprensa diária, *O Cruzeiro*, jornal anunciado há algumas semanas. Desejamos longa vida ao nosso novo e brilhante colega»<sup>43</sup>.

Como no romance *A mão e a luva*, Machado de Assis localiza a história de *Iaiá Garcia* em um tempo distanciado da publicação, o ano de 1866. A protagonista criada pelo autor era filha de um modesto funcionário público, sendo órfã de mãe e estando a ser educada em um colégio. «Contava onze anos e chamava-se Lina. O nome doméstico era Iaiá. No colégio, como as outras meninas lhe chamassem assim, e houvesse mais de uma com igual nome, acrescentavam-lhe o apelido de família. Esta era Iaiá Garcia»<sup>44</sup>.

Interna durante a semana no colégio, a menina ia para a casa aos sábados, quando contava ao pai o que aprendera durante os dias anteriores e «confiava» a ele os seus planos de se tornar mestra de piano. O pai de Iaiá Garcia, ao escutá-los, assim se posicionava:

<sup>41</sup> *Id.*, *Ibid.*, p. 2.

<sup>42</sup> Conforme Molina, *O Cruzeiro* surgiu em 1878 como uma séria ameaça aos outros jornais da época, já com 12 mil assinantes. «O redator Ernesto Mattoso disse que um acionista do Jornal do Commercio “ficou assustado, irrequieto, com medo de que *O Cruzeiro*, tão favorecido pelo comércio, viesse fazer sombra ao seu jornal”. Até ver o “pavoroso primeiro número”. Não conseguiu receber o papel encomendado na Europa e comprou papel “na praça, amarelo, feio”: “a montanha pariu um rato... Podemos dormir tranquilos”, disse ele. *O Cruzeiro* fechou em 1883». *Vid.* MOLINA, M.: *História dos jornais no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 2015, p. 251.

<sup>43</sup> O escritor tornar-se-ia colaborador assíduo do novo jornal, em cujo folhetim publicava também uma coluna semanal de crônicas – «Notas Semanais» –, bem como outros textos, sob o pseudônimo Eliezar.

<sup>44</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002b, p. 15.

Luís Garcia sorria a esses planos da meninice, tão frágeis e fugidios como suas impressões. Também ele os tivera aos dez anos. Que lhe ficara dessas primeiras ambições? Um resíduo e nada mais. Mas, assim como as aspirações daquele tempo o fizeram feliz, era justo não dissuadir a filha de uma ambição, aliás inocente e modesta. Oxalá não viesse a ter outras de mais alto vôo! Demais, que lhe poderia ele desejar, senão aquilo que a tornasse independente e lhe desse os meios de viver sem favor? *Iaiá tinha por si a beleza e a instrução; podia não ser bastante para lhe dar casamento e família. Uma profissão honesta aparava os golpes possíveis da adversidade. Não se podia dizer que Iaiá tivesse talento musical: que importa? Para ensinar a gramática da arte, era suficiente conhecê-la*<sup>45</sup>.

No triângulo amoroso pelo qual se encaminha a narrativa desse romance machadiano, a outra personagem feminina é Estela, também filha de um modesto escrevente que, tendo morrido a mulher, com a ajuda do desembargador para quem trabalhava, consegue colocar a filha em um colégio, com o propósito de que, igualmente, um dia, ela pudesse se tornar professora. «Morta a mulher, alcançou do desembargador um enxoval completo para fazer entrar a filha num colégio, visto que até então nada aprendera, e já agora não podia deixá-la sozinha em casa. O desembargador dera o enxoval; algumas vezes pagou o ensino»<sup>46</sup>.

Ao terminar os estudos e sair do colégio, Estela, também órfã de mãe, vai para a casa do desembargador, já falecido, onde é recebida como agregada para fazer companhia à viúva. Tais circunstâncias acabam por fazer com que Estela se apaixone pelo filho da viúva, chamada Valéria, a qual vai usar de todos os artifícios possíveis para afastar o filho desse enlace, por não achar a moça em posição social apropriada para casar-se com ele. Ainda que a própria Estela reconhecesse a sua «inferioridade», ela não foi capaz de se escusar do afeto que lhe devotava o filho do desembargador. Nas palavras de Machado de Assis, ao concluir o colégio e ir para a casa da viúva do desembargador, Estela, «simples agregada ou protegida, não se julgava com direito de sonhar outra posição superior e independente»<sup>47</sup>, quiçá ser digna do afeto do herdeiro da família. Assim, decide parecer indiferente às investidas do jovem, por se julgar inadequada para sua consorte, acabando por deixá-lo sem esperanças de ser correspondido, o que o faz partir para a Guerra do Paraguai.

Sobre essa separação, Sens explicita que Estela «aceita sua situação social e, mesmo secretamente ainda guardando um amor por Jorge, não faz grande oposição a sua partida, pensando na separação como um ocorrido positivo aos dois»<sup>48</sup>. Valéria, a viúva, mãe de Jorge, por sua vez, prefere ver o filho na guerra a casado com Estela, como demonstra Machado de Assis:

<sup>45</sup> *Id., Ibid.*, pp. 19-20, grifo da autora.

<sup>46</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002b, p. 36.

<sup>47</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002b, p. 42.

<sup>48</sup> SENS, R. M.: «A Guerra do Paraguai em Iaiá Garcia, de Machado de Assis», *Mafuá*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 21 (2014), s/p.

Isto posto, não admira que Valéria receasse a cada instante a terminação da guerra e a pronta volta do filho. Se tal coisa acontecesse, ela teria dado um golpe inútil, e o fogo podia renascer das cinzas mal apagadas. Valéria preferia as soluções radicais. Uma vez arredado o filho, viu a necessidade de aniquilar as últimas esperanças, e o mais seguro meio era casar Estela. Assim procedendo, satisfaria também a afeição que tinha à moça, afeição que nunca lhe diminuiria. Sabia que entre Estela e o pai havia contrastes morais de difícil conciliação. Cada um deles falava língua diferente, não podiam entender-se nunca, sobretudo, (dizia ela consigo) na escolha de um consorte<sup>49</sup>.

Assim, aproveitando-se da ausência do filho, a viúva promove o casamento de Estela com o pai de Iaiá, Luís Garcia, afastando-a definitivamente de Jorge, seu filho. Quanto à Estela, aceita o casamento, que, a seu ver, estava mais de acordo com a sua modesta posição social, tornando-se madrasta de Iaiá. Tratava-se de um bom consórcio para ela, pois, ainda que casada com um homem de sua mesma modesta condição, por ora estava livre de ter que exercer o ofício de professora.

Estela tem na vida de casada com Luís Garcia a conformação absoluta de quem acreditava estar cumprindo o único papel adequado que a condição feminina impunha às mulheres daquele tempo, cuidando do marido, da enteada e de sua própria casa. Iaiá, sua enteada, também educada em um colégio, visava nessa formação ao mesmo propósito de ser professora, caso um dia precisasse ensinar para prover o próprio sustento.

No entanto, quando Jorge volta do Paraguai, Machado de Assis, como um senhor do destino, muda radicalmente os rumos da história tão bem tecida pela mãe, que tudo fez para afastar o filho do casamento com uma moça pobre. Assim, Jorge acaba por se aproximar de Iaiá, a qual conquista o amor do rapaz que, apaixonado, pede-a em casamento. Com esse desfecho, Iaiá livra-se do tão fadado ofício de mestra, recebendo do autor, ao final do romance, o destino considerado o mais adequado e desejado pelas moças da época: casa-se com o filho da viúva do desembargador, tornado oficial do exército e detentor de uma elevada condição social na época.

Mas não se pode esquecer que Jorge, o noivo, era o mesmo cuja mãe, Valéria, que já havia morrido, quando viva, tudo havia feito para separá-lo de Estela, madrasta de Iaiá, por ser a moça de condição humilde, não adequada às suas pretensões para mulher do filho. Assim, quando Luís Garcia também morre e Estela fica viúva, ela percebe que não poderá continuar a conviver com a enteada, Iaiá, e o marido, Jorge, por ele se tratar de seu antigo afeto.

Diante das adversidades do destino tão bem retratadas por Machado de Assis, Estela relembra de sua formação para o ofício de professora e acaba oferecendo-se para trabalhar em um colégio longe da Corte: «Uma antiga condiscípula de Estela, residente no norte de São Paulo, aceitava a proposta que esta lhe fizera, de ir dirigir-lhe o estabelecimento de educação que ali fundara desde alguns meses»<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002b, p. 30.

<sup>50</sup> MACHADO DE ASSIS, J. M.: *Iaiá Garcia*, Porto Alegre, L&PM, 2002b, p. 214.

Dessa forma, Machado de Assis opta por um «final feliz» para a jovem Iaiá Garcia, que se casa com Jorge, militar condecorado na guerra e filho de desembargador, legando à sua madrasta, Estela, viúva de seu pai e antigo afeto de Jorge, seu noivo, a outra única opção «honrosa» às mulheres daquela época, ocupar-se da educação de meninas em colégios ou em casas de família, sugerindo que ela teria o mesmo fim da tia de Estevão, personagem do romance *A mão e a luva*, que «acabou no ofício», isto é, exerceu-o até morrer.

O romance *Iaiá Garcia* representa de forma exemplar as questões de classe em uma sociedade hierarquicamente diferenciada, na qual o trabalho feminino e, nesse caso, as poucas opções que se apresentavam às mulheres eram consideradas ocupações apenas destinadas àquelas que não possuíam uma condição social e econômica «adequada», ou seja, mulheres que precisavam adquirir seu próprio sustento, ou àquelas que não se casavam ou ficavam viúvas.

Como assegura Xavier, os textos literários do século XIX possuem um potencial particular para o estudo da história da educação, sobretudo examinando-se as informações relativas ao lugar atribuído ao sexo feminino, para o qual se mantém «intacta a admissão, quando não a defesa, do papel social subalterno da mulher»<sup>51</sup>.

A educação feminina considerada apropriada e correta era aquela dada às mulheres para se tornarem boas esposas, mães de família e gestoras da casa, como expõem os diversos manuais que, segundo Malta, são publicados para a organização do lar ou de economia doméstica, «pois era preciso preparar as futuras rainhas para ocuparem seu reino»<sup>52</sup>. De acordo com a autora, desde o período imperial os folhetins e os romances já se dedicavam a assuntos sobre o asseio e a ordem do lar, a educação dos filhos, o orçamento familiar e o trato com os empregados, tentando convencer as leitoras «da responsabilidade do papel de mãe e esposa na formação do caráter e da saúde da nação»<sup>53</sup>.

Nesse caso, tanto Guiomar como Iaiá Garcia são exemplos da formação diferenciada por classe social, mas também relativa às expectativas que havia para as mulheres dos diferentes extratos da população. À «filha» da baronesa esperava-se um destino compatível com o das mulheres da nobreza: casar-se, cuidar da casa, do marido e dos filhos, frequentar os salões e fazer «boa» figura na sociedade de seu tempo. Às outras mulheres, sem provimento econômico ou social, restava a busca por uma atividade honesta para que não fossem completamente excluídas do convívio com suas pares.

A literatura reproduz, em forma de romance, esses preconceitos existentes, oferecendo àquelas que não obtinham do escritor o final feliz do casamento, mas cujo personagem também não merecia ser castigado, um dos poucos destinos

<sup>51</sup> XAVIER, M. E. S. P.: *A educação na literatura do século XIX*, Campinas, SP, Editora Alínea, 2008, p. II.

<sup>52</sup> MALTA, M.: *O olhar decorativo: ambientes domésticos em fins do século XIX no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Mauad X, Faperj, 2011, p. 42.

<sup>53</sup> *Id.*, *Ibid.*, p. 42.

aceitos para as mulheres que precisavam se sustentar sem cair em desonra: ser professora<sup>54</sup>.

#### 4. Considerações Finais

As representações relativas à formação feminina e suas expectativas para o ofício de professora estão bastante presentes na literatura oitocentista. Nesse sentido, a utilização da literatura como fonte também se refere, conforme afirma Xavier, às possibilidades que são oferecidas à investigação histórica, «dada a sua extrema preocupação com a verossimilhança e com a crônica social. Há uma preocupação explícita e assumida pelos escritores românticos, realistas e naturalistas com a crônica social elaborada com função crítico-pedagógica, seja de caráter renovador ou conservador»<sup>55</sup>.

Corroborando a investigação detalhada realizada por Xavier sobre a literatura do período em sua interface com a educação, conclui-se que a formação feminina era destinada tão somente ao cumprimento do papel social esperado das mulheres, ou seja, sua preparação para o «lar», vendo-se sob suspeição as instituições escolares, que não pareciam o lugar mais seguro e adequado para educar as filhas mulheres. Para a sociedade oitocentista, o que mais importava era a educação moral da mulher e seu desempenho como esposa e mãe.

Contudo, àquelas que não dispunham de recursos financeiros ou de um casamento seguro para conduzir sua vida, a escolha do magistério era a forma mais digna de trabalhar fora de casa, o que, por si só, já era considerado uma anomalia no destino feminino, notadamente reservado a moças sem dote.

A partir da análise da condição educacional das duas personagens mulheres estudadas, conclui-se que o ensino de aprendizagens consideradas indispensáveis à boa educação feminina era uma demanda constante nas elites brasileiras para se alcançar um bom casamento, assim como a perspectiva de aquisição de um ofício, como o de professora, era destinada, particularmente, às mulheres que, não dispondo de sustentação parental, tinham que prover o seu próprio sustento.

Cabe notar, em que pesem os preconceitos existentes nas fontes literárias estudadas, que a ocupação de mestra de meninas é a única opção de trabalho feminino descrita e relativamente aceita nas histórias dos romances oitocentistas investigados.

Assim, por meio da literatura clássica brasileira, é possível constatar como a formação feminina para o lugar de professora era considerada um destino infeliz no imaginário dos romances escritos no Brasil, na segunda metade do século XIX.

<sup>54</sup> VASCONCELOS, M. C. C.: «Mulheres educadas no oitocentos: o “final feliz” das casadoiras e o “triste fim” das professoras», em SILVA, A. L. (Org.): *Sujeitos em movimento. Instituições, circulação de saberes, práticas educativas e culturais*, Curitiba, Appris, v. 1, 2018, pp. 109-119.

<sup>55</sup> XAVIER, M. E. S. P.: *A educação na literatura do século XIX*, Campinas, SP, Editora Alínea, 2008, p. II.

Tomando como fonte de pesquisa a literatura da época, ou seja, os romances escritos naquele período, ser mulher e professora na literatura de folhetim era um destino, senão de castigo, tão somente de consolação, diante da felicidade aspirada pelo casamento e pela vida doméstica com o marido e os filhos e filhas.



# O INTERNATO COMO CHAVE DE LEITURA HISTÓRICO-EDUCACIONAL: A OBRA *O ATENEU*, DE RAUL POMPEIA

*El internado como clave de lectura  
histórico-educacional:  
la obra O Ateneu, de Raul Pompeia*

The Boarding School as a Key  
to Historical-Educational Reading:  
The Work *O Ateneu*, by Raul Pompeia

Mauro CASTILHO GONÇALVES  
*Universidade de Taubaté*  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*  
Correo-e: mauro\_castilho@uol.com.br

Emari ANDRADE  
*Universidade de Taubaté*  
Correo-e: emari.andrade@unitau.br

Recibido el 2 de julio de 2023  
Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMO: O artigo propõe um estudo sobre a obra *O Ateneu*, do escritor brasileiro Raul Pompeia. Lançado no final do século XIX, o romance aborda uma experiência crítico-memorialística do autor que, instado pelas circunstâncias históricas, sistematiza suas reminiscências escolares ao criar personagens, situações e casos que, indelevelmente, o marcaram como sujeito-protagonista. Parte-se da hipótese de que Pompeia expõe seus argumentos e convicções, tendo em vista um exame apurado de suas condições existenciais, atreladas às peculiaridades do momento em que repercutiu a experiência institucional que enfrentou. A pesquisa apurou o conteúdo do romance, com vistas a compreender o *statu quo* histórico-educacional e seu vínculo com a filiação literária do autor. Optou-se em observar as articulações entre obra e conjuntura. Conclui-se que a obra debate o clima tensional do período,

articulado com as adversidades institucionais próprias de um modelo de internato, que associa e congrega uma complexa rede de conveniências existenciais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação; Ateneu; Raul Pompeia; Internato.

RESUMEN: El artículo propone un estudio sobre la obra *El Ateneo*, del escritor brasileño Raul Pompeia. Publicada a finales del siglo XIX, la novela aborda una experiencia crítico-memorialista del autor que, impulsado por las circunstancias históricas, sistematiza sus reminiscencias escolares creando personajes, situaciones y casos que lo marcaron como sujeto-protagonista. La hipótesis es que Pompeia expone sus argumentos y convicciones a causa de un examen preciso de sus condiciones existenciales, vinculadas a las peculiaridades del momento en que reflejó la experiencia institucional que enfrentó. Se investigó el contenido de la novela, buscando comprender el *statu quo* histórico-educativo y su vínculo con la filiación literaria de Raul Pompeia. El trabajo observó las articulaciones entre trabajo y coyuntura. Se concluye que la obra discute el clima tensional de la época, articulado con las adversidades institucionales de un modelo de internado, que asocia y congrega una compleja red de comodidades existenciales y culturales.

PALABRAS CLAVE: historia de la educación; Ateneo; Raul Pompeia; Internado.

ABSTRACT: The article proposes a study on the work *O Ateneu*, by the Brazilian writer Raul Pompeia. Published at the end of the 19th century, the novel addresses a critical-memorial experience of the author who, driven by historical circumstances, systematizes his school reminiscences, creating characters, situations and cases that marked him as a subject-protagonist. The hypothesis is that Pompeia exposes his arguments and convictions due to a precise examination of his existential conditions, linked to the peculiarities of the moment in which he reflected the institutional experience he faced. The content of the novel was investigated, seeking to understand the historical-educational *statu quo* and its link with Raul Pompeia's literary affiliation. The work observed the articulations between work and situation. It is concluded that the work discusses the tense climate of the time, articulated with the institutional adversities of a boarding school model, which associates and brings together a complex network of existential and cultural comforts.

KEYWORDS: History of education; Ateneo; Raul Pompeia; Boarding school.

## 1. Introdução

**O** *ATENEU – CRÔNICA DE SAUDADES*<sup>1</sup> é considerada a obra-prima do escritor brasileiro Raul Pompeia (1863-1895). Publicada em 1888, num período de derrocada e crise do sistema monárquico e de severas críticas ao escrava-

<sup>1</sup> Todas as referências à obra-fonte aqui analisada foram retiradas da seguinte edição: POMPEIA, Raul. *O Ateneu*, São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1954.

gismo, abolido oficialmente em 13 de maio daquele mesmo ano, o romance aborda o contexto de um internato carioca e as reminiscências escolares e existências do seu autor-protagonista.

O artigo sistematiza uma análise do conteúdo do romance, para a compreensão do contexto histórico-educacional e seus vínculos com a filiação literária do sujeito-narrador. O pressuposto que orienta a proposta em tela, visa a reunir e a articular as argumentações do autor que, instado por condições existenciais e culturais específicas, expôs suas reminiscências de estudante, a partir de um internato, instituição característica de um legado luso-católico, de cariz patriarcal. Em certa medida, a pesquisa versa acerca das conexões entre obra e conjuntura, com ênfase no protagonismo da narrativa, expresso em excertos entendidos como nodais para a compreensão do escopo geral.

Considerados como objetos centrais da pesquisa (o autor e a obra), o artigo expõe as formas pelas quais o conteúdo revela pistas sobre um contexto social e cultural, tipicamente marcado pela conjunção entre uma lusitana tradição monárquica e as inovações oriundas do estrangeiro, em diálogo com o peculiar processo nacional, em curso naqueles tempos de transição.

O texto está estruturado em quatro seções. Na primeira, o romance é considerado à luz das circunstâncias, vistas como peculiares no caso brasileiro. Na segunda, apresentam-se as conexões entre o autor e sua obra, com vistas a compreender os processos e debates literários advindos daquele momento histórico (final do século XIX). A terceira seção analisa o debate educacional do período, considerando a crise do modelo de internato e a emergência de uma discussão sobre o «moderno» em educação escolar. Por último, um corolário com considerações finais.

## 2. O contexto e a obra

O século XIX brasileiro, em linhas gerais, pode ser compreendido a partir de uma bivalência cronológica: sua primeira metade foi marcada pela gênese e formulação da política monárquica e a consolidação de um absolutismo de tradição lusitana, que não demorou muito a ser questionado pelas diferenças regionais que se apresentavam no interior das províncias. Não houve pacto federativo, ao contrário, a sociedade escravocrata presenciou tensões de larga escala, com revoltas localizadas, que provocaram imediatas reações, com forte repressão por parte do Estado, canonicamente instituído pela Constituição de 1824, a primeira após o longo período colonial.

As revoltas regionais, assim denominadas pela historiografia, com suas diferentes configurações socioeconômicas, acabaram por desenhar fronteiras internas que proporcionaram, durante o século, inúmeras contingências locais: o Brasil apresenta-se e fortalecia-se como uma sociedade complexa e, ao mesmo tempo, de difícil solução pacífica. De um lado, a subalternidade social ampliava-se com uma política econômica excludente. De outro, resistências ao norte da sede im-

perial – e ao sul – definiam e circunscreviam territórios e alargavam as diferenças socioculturais. Era necessário, pois, impor centralidade e nacionalidade ao todo complexo.

Uma das primeiras tentativas de imposição de uma homogeneidade nacional, ainda na primeira metade do século XIX, veio com a outorga do Decreto Imperial de 1827, que regulamentou a instrução elementar no Império. Era a hora e a vez do Estado, assim como ocorria na rica Europa, conduzir, ou pelo menos apresentar-se como condutor, um setor com potencial de unificação, ao menos num idioma nacional, correlato com uma religião oficial. Assim sucedeu quando a norma consubstanciou, em 1827, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e do ensino da religião católica apostólica romana nas assim denominadas «escolas de primeiras letras». Língua e religião, de forma unívoca e articulada, poderiam, em tese, promover a tão almejada unificação nacional.

De outro lado, o século XIX ganhava vulto, por meio de conquistas e inovações em todas as áreas: ciências, literatura, artes etc. Adentra-se em um outro momento, com a chegada de novas culturas emigradas. A segunda metade do referido século apresenta-se com uma nova roupagem: imigração, circulação de livros e ideias, imprensa periódica militante e crítica, movimentos abolicionistas, entre outros. Avizinhavam-se os «ventos do progresso», do republicanismo militar e laico, assim como a formação de novos quadros intelectuais no interior do exército, nas escolas estrangeiras, nas viagens e estágios internacionais, na tradução de obras científicas etc. Instituições culturais foram criadas para atender novas demandas de formação intelectual: o então promissor Colégio Pedro II, fundado em 1827, no final do século XIX, já era o responsável direto pela formação de quadros proeminentes que acessaram o ensino superior brasileiro ou estrangeiro, vindos da França, principalmente.

As Ciências Jurídicas, do nordeste ao sudeste, destacaram-se como *locus* de formação de uma elite letrada interveniente e militante, participativa da vida nacional, que passou a ocupar os setores da «inteligência brasileira»: jornais, colégios, escolas normais, academias de letras e artes. De outro lado, na medida que o século avançava, o Brasil mirava novos rumos. Chegava o momento de problematizar o passado, mas ao mesmo tempo preservá-lo. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, cresceu em notoriedade no reinado de Pedro II, fortalecendo-se como uma instituição responsável, pela primeira vez, por registrar e preservar a cultura pretérita, com vistas a escrever uma história nacional para divulgá-lo por meio do ensino escolarizado.

As contradições inerentes a uma sociedade dividida por privilégios patrimonialistas e excludentes forçaram a consolidação de uma massa iletrada, distante da escola e da formação cultural, sem o acesso aos bens inalienáveis da dignidade humana. Uma formação social assim instituída reverberou os conflitos, as revoltas e as resistências, nomeadamente da população negra. Parte das elites brancas assumiu a condição da crítica pela ciência, artes e literatura. Uma rede pífia de escolas isoladas públicas passou a atender a alfabetização, herança do ensino régio, legado português. Por outro lado, uma rede heterogênea de instituições par-

ticulares dinamizava a formação das elites privilegiadas: conventos, seminários, internatos, corporações familiares e o ensino preceptor.

No final do século XIX, circunstância da formação intelectual de Raul Pompeia e da publicação de seu romance mais famoso, o Brasil já era outro, com uma hodierna configuração sociológica. Um «novo espetáculo das raças»<sup>2</sup> apresentava-se como alternativa a um país miscigenado e multicultural. Políticas de embranquecimento foram adotadas, no incentivo ao imigrante estrangeiro e na exclusão social das massas iletradas. A crise, em larga medida, imposta às tradicionais e longevas instituições, contribuiu para reatualizações teórico-práticas. O republicanismo, ensinado nos quartéis e propagado por setores da imprensa periódica e escolas literárias, em suas diferentes vertentes positivistas, serviu de estofo ideológico para, afinal, o Brasil apresentar-se como uma hipotética federação, não sem resistências.

A celeuma ideológica e cultural que afetou as elites letradas, nomeadamente no Rio de Janeiro e São Paulo, eixos propulsores das «novidades americanas e europeias»<sup>3</sup>, expressou a mais contundente luta pela hegemonia: a formação de um Estado republicano, capaz de elevar e mirar o futuro da «ordem e do progresso»<sup>4</sup>. O projeto era republicanizar a sociedade brasileira pela escola popular<sup>5</sup>, pelo incentivo a alternativas instituições de cultura e ciência<sup>6</sup>, bem como pela propagação e o debate literário, por meio do apoio a novas casas editoriais e o incremento de obras didáticas, nacionais ou estrangeiras, para abastecer a incipiente e desestruturada rede escolar pública, em processo de institucionalização nos primeiros anos do século XX.

A obra de Raul Pompeia, aqui centrada no seu principal livro, insere-se, segundo nosso juízo, num emaranhado dinâmico, próprio de sociedades em transição. Era o caso do Brasil, à época. As mudanças em curso, da política à cultura, da economia à educação escolar, foram decisivas na emergência de novas demandas sociais, que marcaram a passagem do regime monárquico ao ciclo republicano. O sistema político recém-instalado caracterizou-se, em linhas gerais, por uma articulação «pelo alto», que aglutinou setores do exército, fazendeiros descontentes com o rumo econômico da monarquia, parcelas da intelectualidade científica, entre outros.

<sup>2</sup> SCHWARCZ, Lília M.: *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*, São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

<sup>3</sup> SEVCENKO, Nicolau: *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

<sup>4</sup> CARVALHO, José Murilo: *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a república que não foi*, São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

<sup>5</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de: «Reformas da instrução pública», em LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive: *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2000, pp. 225-252.

<sup>6</sup> SEVCENKO, Nicolau: *Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

No final do século XIX, como afirmado anteriormente, o Brasil conheceu a emergência de novos setores sociais, dentre os quais se destacaram camadas médias urbanas, ligadas ao comércio, à exportação/importação, à imprensa periódica, ao magistério público e privado, profissões liberais, entre outros estratos. A família de Pompeia pertencia, de algum modo, a tais camadas. Seu pai, advogado, migra para a capital (Rio de Janeiro), centro nevrálgico da ação política, dos debates científico-culturais e das transações econômicas. No Rio, a cidade pulsava e expressava a fidedigna imagem da divisão social e da exclusão da maioria, ainda iletrada e subempregada, legada do pretérito regime escravista.

O acesso aos internatos era restrito a camadas específicas da sociedade brasileira. Uma instituição das elites, portanto. Níveis criteriosos de seleção eram postos em prática, como definição institucional de marca privilegiada. O internato como forma escolar<sup>7</sup> remonta à própria essência instada pela tradição católico-jesuítica<sup>8</sup>. Os antigos colégios da Companhia de Jesus, propagados desde um projeto global-missionário, atendiam camadas específicas do sistema colonial para a formação de novos quadros dirigentes do catolicismo, sob o grifo jesuítico. Consolidaram-se, assim, como modelo de instituição educacional, replicado em experiências corporativas no decorrer do século.

O título da obra aqui em destaque (*O Ateneu*), como conceito e experiência institucional, diz respeito, exatamente, a um paradigma de organização de ensino, propriamente dito. Como os conceitos possuem história<sup>9</sup> e só existem e se transformam em razão de circunstâncias históricas aliadas às heranças pretéritas, o termo em epígrafe suscita reflexões sobre sua historicidade como espaço de reclusão e aglutinação da infância e da juventude.

Varela e Álvarez-Uría<sup>10</sup> abordaram a questão ao definirem a escola como «instância da modernidade ocidental» que, num processo de longa duração, configurou-se, desde o século XVI, como agremiação detentora de peculiaridades até então inexistentes em outras formas institucionais de educação dos sujeitos. A definição da infância como etapa cronológica nodal de intervenção pedagógica, o ofício do ensino dirigido por especialistas, a definição de um espaço fechado, organicamente instituído, as noções de classe e currículo e, por fim, a formatação de sistemas mais amplos e nacionais de educação escolar comprovam a natureza histórica e política da escola.

<sup>7</sup> VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel: «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33 (jun. 2001), pp. 7-47; JULIÁ, Dominique: «A Cultura Escolar como Objeto Histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, 1 (jan./jun. 2001), pp. 10-43.

<sup>8</sup> HASEN, João Adolfo: «Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII», em VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lucia Spedo: *Tópicos em História da Educação*, São Paulo: Edusp, 2001, pp. 13-41.

<sup>9</sup> KOSELLECK, Reinhart: *Histórias de conceitos*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2020.

<sup>10</sup> VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando: «A maquinaria escolar», *Teoria e Educação*, 6 (1992), pp. 1-17.

O Ateneu, narrado por Pompeia, diz respeito não somente às suas reminiscências juvenis de estudante, seus medos, expectativas e frustrações. Há elementos que, a nosso ver, guardam conexão com a crise vivida por um modelo de instituição escolar que se apresentava anacrônico em tempos de transição. A ciência pedagógica ganhava novos contornos científicos e técnicos, como comprovam, por exemplo, a circulação internacional de teorias, materializadas em livros, manuais didáticos, artefatos e instrumentos para a organização de museus pedagógicos nas escolas, exposições etc.<sup>11</sup>

Feitas essas considerações acerca do contexto da obra, cabe, na próxima seção, aproximarmos-nos de seu autor: Raul Pompeia.

### 3. O autor e sua obra

O escritor brasileiro Raul Pompeia nasceu em 12 de abril de 1863, em Angra dos Reis (RJ), e suicidou-se no Natal de 1895, aos 32 anos, na cidade do Rio de Janeiro. Filho de Antônio D'Ávila Pompeia e Rosa Teixeira Pompeia, além de escritor, de romances e crônicas para a imprensa fluminense, também foi professor e diretor da Biblioteca Nacional. Proveniente de uma família carioca abastada, inicialmente seguiu os passos do pai e começou o curso de Direito, do Largo São Francisco, em São Paulo, concluindo-o em Recife. No entanto, nunca exerceu a profissão. Foi ao longo da faculdade que começou a participar de grandes debates públicos e a militar em movimentos abolicionistas e republicanos. De personalidade inquieta, angustiada e introspectiva, foi crítico contundente da sociedade em que viveu e de instituições que conheceu, como o internato, alvo de nossa reflexão.

São as memórias dos anos vividos em regime de internato no colégio carioca Abílio, dirigido pelo educador Abílio César Borges, o barão de Macaúbas, que compõem a narrativa do romance. Na obra autobiográfica, o narrador-personagem Sérgio conta, em tom memorialístico, a sua experiência como interno por dois anos no renomado Ateneu, um educandário onde estudavam os filhos da rica burguesia carioca do século XIX. É para essa instituição escolar que o menino, de 11 anos, é levado pelo pai e vai aprender a viver em uma sociedade onde sobrevivem os mais fortes e espertos.

O romance foi publicado em 1888, em forma de folhetim, na *Gazeta de Notícias*. Como previamente discutido, trata-se de um período de grande transformação histórico-cultural no país. A data é um marco para a história do Brasil: ano da Abolição da Escravatura e um ano depois da Proclamação da República.

Na história da literatura, trata-se de um período que se convencionou a chamar de Realismo/Naturalismo, época em que as obras apresentam um caráter de denúncia da condição humana, de pessimismo frente à humanidade, dadas as

<sup>11</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes: «Instrução elementar no século XIX», em LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive: *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 135-150.

mazelas da sociedade e da condição do homem. Essa característica naturalista da obra será mais bem explorada na próxima seção, nas descrições dos laboratórios e na educação do olhar investigativo e sistemático ensinado aos alunos do colégio.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar literariamente o romance, cumpre mencionar que muitos críticos literários se dedicaram ao seu estudo sistemático, dentre os quais se destacam: *O Atheneu*, de Roberto Schwarz, escrito em 1960 e publicado na coletânea de ensaios críticos *A sereia e o desconfiado* e *O Ateneu, opacidade e destruição*, de Alfredo Bosi, publicado na obra *Céu, Inferno: ensaios críticos literários e ideológicos* cuja primeira edição data de 1988.

Como colocado por Silva<sup>12</sup>, ambos ensaios contrapõem a análise de Mário de Andrade *O Ateneu*, publicado em 1941, no livro *Aspectos da Literatura Brasileira*, no qual Mário de Andrade declara que *O Ateneu* é uma obra autobiográfica em que Raul Pompeia constrói sua vingança impiedosa contra a sociedade em que viveu. Apesar de classificar o romance como uma obra-prima, Mário de Andrade tece duras críticas, destacando os sentimentos de inadequação e o agudo ressentimento de Sérgio, os quais, segundo o autor, inspiraram, inclusive, outros romances memorialísticos brasileiros escritos na década de 1930.

*O Ateneu* não é facilmente classificável. Para Mário de Andrade, a obra de teria elementos e processos técnicos do Naturalismo<sup>13</sup>, já para Schwarz<sup>14</sup>, há uma superação do Realismo, já que a presença simultânea de visualização e consciência visualizadora coloca o romance na origem da linha reflexiva que iria ultrapassar os esquemas de Realismo e Naturalismo. Em *História Concisa da Literatura Brasileira*, Bosi<sup>15</sup> sustenta que não se pode definir *O Ateneu* em sentido estrito, realista. O crítico literário explica que alguns afirmam que a obra tem traços impressionistas, dada a plasticidade nervosa de alguns retratos e ambientações; por outras razões se poderiam encontrar traços expressionistas, como o gosto do mórbido e do grotesco com que deforma sem piedade o mundo do adolescente.

O enredo concentra-se em torno das memórias do narrador personagem-protagonista, Sérgio, que, já adulto, resgata suas memórias de infância, de quando tinha 11 anos e fora matriculado no colégio Ateneu. A referida instituição é conhecida por sua extrema rigidez. O colégio, então, funciona como microcosmo do mundo, da sociedade que é vista como uma selva<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> SILVA, M. L.: «O Ateneu sob a perspectiva de Bosi e Schwarz», em *XII Congresso Internacional da Abralic – Centros, ética, estética – 2011. Anais*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://abralic.org.br/eventos/congz2011/AnaisOnline/resumos/TCo815-1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

<sup>13</sup> ANDRADE, Mario de: *Aspectos da Literatura Brasileira*, 4.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Martins, 1972.

<sup>14</sup> SCHWARZ, Roberto: «O Atheneu», em *A sereia e o desconfiado: ensaios críticos*, 2.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Paz e Terra, 1981. pp. 25-30.

<sup>15</sup> BOSI, Alfredo: *História concisa da literatura brasileira*, 53.<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cultrix, 2021.

<sup>16</sup> ARAUJO, F. M. S. de: *O ateneu e a nostalgia da forma* (Dissertação mestrado em estudos da linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte), 2011.

Ao ser levado ao educandário, o menino é obrigado a cortar os cabelos, ação que simboliza um rito de passagem da infância superprotegida pela mãe para a vida de adolescente, cruel e rígida, a qual sempre será vigiada pelos olhos do austero Aristarco Argolo de Ramos, diretor do internato.

Dentro do internato, cujo espaço remete a um cárcere, as relações são estabelecidas de forma violenta e bruta. Há uma nítida divisão entre fortes e fracos, muito comum às teorias darwinistas da época. Sérgio, ao longo da narrativa, tem três protetores, Chances, Bento Alves e Egbert, os quais ajudam o garoto a sobreviver, formar-se e deformar-se.

Assim, nesses dois anos que demarcam o tempo da narrativa, acompanhamos o narrador que funciona como um cientista que «pega uma alíquota da sua experiência e observa»<sup>17</sup>. O espaço, no caso, o educandário é um microcosmo da sociedade. Assim, também se torna metonimicamente um personagem, a representação de um todo. Por essa razão afirma-se que o *Ateneu* é um romance de formação, ou seja, uma obra que investiga por que alguém se torna o que é, na medida em que apresenta fatos decisivos, ocorridos em geral na infância ou na adolescência, que teriam o caráter de formar a identidade psicológica/moral/cultural de um personagem. O livro encerra com a destruição de parte colégio, ocorrida por causa de um incêndio provocado por um estudante recém-chegado. Em uma manhã, Sérgio acorda com os gritos e percebe que tudo estava ardendo em chamas. Eis a ruína a ruína do Ateneu.

Segundo Tundisi<sup>18</sup>, o romance é uma recriação artística da educação nos internatos da época. Como procuraremos mostrar, a seguir, a narrativa é repleta de relatos de práticas pedagógicas da época que não apenas denunciam as falhas do sistema educacional vigente, como também tecem críticas a comportamentos e valores de toda a sociedade.

#### 4. O *Ateneu*: a obra e o debate histórico-educacional

Os internatos e suas repercussões no cenário de inovações e permanências pedagógicas espelham a dinâmica e complexa rede de ensino que figurou no Brasil dos oitocentos. Como afirmado, havia um heterogêneo conjunto de formas institucionais de ensino que atendia diferentes setores sociais.

O internato era mais uma das alternativas para contemplar os interesses de famílias pertencentes às esferas privilegiadas. Às massas, disformes e difusas, estavam reservadas, com limites, as instituições públicas isoladas, como «par-

<sup>17</sup> QUEIROZ, T. B. de: «O conceito de romance de internato a partir da tradição do Bildungsroman», *Estação Literária*, 18 (2016), pp. 10-24. <https://doi.org/10.5433/el.2016v18.e29046>. Acesso em 24 jul. 2023.

<sup>18</sup> TUNDISI, Alexandre: *Sérgios e Aristarcos: apropriações de «O Ateneu» no campo educacional brasileiro* (Dissertação mestrado em História da Educação e Historiografia, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [FEUSP]), 2013, 160 pp.

dieiros»<sup>19</sup>, em sua grande parte desprovidas da estrutura característica dos tradicionais colégios privados, tais como os internatos, localizados estrategicamente na zona urbana dos municípios, que compunham a malha do traslado do café, produto agroexportador, cujas as repercussões facilitaram a emergência e o enriquecimento dos barões, favorecidos pelo investimento estatal-privado em linhas férreas que interligavam as fazendas aos portos, localizados na costa litorânea do sudeste brasileiro.

Do ponto de vista da literatura científica pertinente, exarada no âmbito da historiografia educacional brasileira (e em alguns casos da portuguesa), determinadas perspectivas de análise versaram sobre estudos de caso<sup>20</sup>, entre outros. As pesquisas de Conceição 2012<sup>21</sup> e 2019<sup>22</sup> são igualmente relevantes para endossar elementos similares à organização interna e pedagógica desse modelo de confinamento juvenil, em um espaço de tempo alargado que remontou ao legado institucional dos colégios inacianos. O estudo de Santana<sup>23</sup> agrega consistente discussão histórico-filosófica ao selecionar romances brasileiros que abordaram os internatos como objeto estético e literário, com vistas a conhecer e analisar práticas pedagógicas do final do século XIX e as primeiras décadas do XX.

A leitura de *O Ateneu* enseja diferentes sentidos. Sob o ângulo da História da Educação, a atenção recai sobre aspectos relativos à organização institucional e seus contextos, bem como aos elementos referentes às práticas dos diferentes atores escolares e das heterogêneas e tensionais formas de se organizar o ensino, o currículo, os materiais e equipamentos disponíveis às didáticas e as apropriações científicas no âmbito do debate intelectual.

A análise que orientou a pesquisa em tela mira as ressonâncias que a narrativa expõe no escopo da obra, publicada no final do século XX. A edição escolhida, dentre as inúmeras publicadas no Brasil, foi a tiragem organizada pela Câmara Brasileira do Livro, impressa em 1954, em comemoração ao centenário da fundação da cidade de São Paulo. Com ilustrações do artista Clóvis Graciano (1907-1988), a editora pensou um ensaio do poeta modernista Mario de Andrade (1893-

<sup>19</sup> FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive: *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, pp. 135-150.

<sup>20</sup> RUFINO, Cesar: *A educação correccional de menores em internato. Discurso pedagógico e práticas pedagógicas da modernidade* (Dissertação mestrado em Ciências da Educação, História da Educação e Educação Comparada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa), 2004; GOMES, José Alberto; PATACAS, Paula Cristina e HENRIQUES, Helder: «O internato de Santo António de Portalegre», em *Anais, III Seminário de I&DT*, Portalegre, Portugal, 2012.

<sup>21</sup> CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares: *Internar para educar. Colégios-Internatos no Brasil (1840-1950)* (Tese Doutorado em História Social do Brasil. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA), 2012.

<sup>22</sup> CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares: «Princípio do internato escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil», *Interfaces Científicas. Educação*, 7(2) (2019), pp. 107-120.

<sup>23</sup> SANTANA, Jeová Silva: *O internato como modelo educacional segundo a literatura: um estudo sob a perspectiva da teoria crítica* (Tese doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo), 2011.

1945), escrito em 1941, que abre a edição. Não se trata aqui de examinar o conteúdo e a apreciação de Andrade sobre o romance e seu autor, mas destacar a relevância da obra *O Ateneu* nos marcos de uma nova abordagem literária no Brasil, emergente no final do século XIX e início do XX, como apresentado na seção anterior. Em uma das contracapas, lê-se: «Desta obra tiraram-se trezentos e vinte e seis exemplares de luxo, no formato 24x33, em papel “Pluma”, sendo trezentos numerados de I a 300, e vinte e seis, fora de comercio, de A a Z»<sup>24</sup>.

Desde uma perspectiva histórico-educacional, a narrativa expõe as reminiscências de um ex-aluno que, no período da infância, frequentou um colégio interno masculino, localizado no município do Rio de Janeiro. Desde o internato, tratado por Pompeia como um microcosmo, o autor relembra o centralismo administrativo, os castigos, a relação com os colegas, as matérias lecionadas, os professores e suas práticas, as saídas para casa, as regras disciplinares, as premiações, as cerimônias e celebrações, a arquitetura espacial etc.

Chama a atenção, dentre outras preocupações memorialísticas de Pompeia, a ênfase nos métodos de ensino, no papel persuasivo dos docentes e no autoritarismo da direção do instituto. O *Ateneu*, assim, converte-se para o autor como um complexo que conecta e articula variadas acepções de escola e formação da infância.

De um lado, a experimentação; de outro, a manutenção de valores e práticas procedentes de tempos pretéritos e longevos. Senão vejamos:

«Perto de mim vi o Franco. Sempre de penitência: em pé, cara contra a parede [...] perguntei-lhe por que estava de castigo. Sem olhar, de mau modo: ‘Lá sei! Disse ele. Porque me mandaram’»<sup>25</sup>.

Em variadas passagens, de outro lado, uma homenagem ao ensino intuitivo, sob bases naturalistas, consideradas, naquele contexto, a grande novidade pedagógica. O ensino intuitivo, apregoado e, em alguns casos, aplicado na escola interna em epígrafe, denominado de «lição de coisas», de origem europeia, estava fundamentado em uma lógica naturalista, que defendia a intuição pela experiência empírica, com vistas a conduzir a infância a exercitar, na escola, o contato material com equipamentos experimentais, próprios daqueles tempos de mudança pedagógica. Exemplo notório diz respeito à ênfase dada aos passeios externos, trabalhos de campo que envolviam o contato com a natureza.

O Jardim Botânico, espaço tradicional do naturalismo do século XIX, adequava-se aos objetivos do ensino prático das Ciências Naturais, narrados por Pompeia com alto grau de detalhamento. No *Ateneu*, o currículo transmutava-se rotineiramente entre o passado e o presente, entre o tradicional e o inovador, complexa teia de procedimentos, que articulava padrões centralizadores, auto-

<sup>24</sup> Como informado no início deste texto, todas as referências à obra-fonte aqui analisada foram retiradas da seguinte edição: POMPEIA, Raul, *O ateneu*, São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1954.

<sup>25</sup> *Idem*, p. 37.

ritários e moralistas com técnicas inovadoras de ensino, à época mundializadas, em razão da circulação internacional de conhecimentos advindos de uma novos paradigmas sobre a infância, conquista da Psicologia e Pedagogia científicas.

Interessante notar que a rotina interna do *Ateneu*, narrada pelo autor-personagem que rememora, era organizada por uma conjugação de práticas diversas, muitas delas trilhando o caminho oposto à normatização estabelecida pela hierarquia burocrático-institucional. Os internos, cada qual com suas mazelas e expectativas, postulavam, ao se modo, maneiras diversas de apropriação do *statu quo* pedagógico. Pompeia relata, por exemplo, «a organização da sala de estudos pela vontade dos estudantes»<sup>26</sup>; «a circulação de periódicos e romances proibidos»<sup>27</sup>, entre outros.

Níveis heterogêneos de apropriação do currículo, das matérias e das regras eram corriqueiros no interior do estabelecimento fechado em contraste com as estratégias e equipamentos de repressão disponíveis, tais como o «livro das notas» e os métodos de controle exercidos pela direção, que «espiava as correspondências dos alunos»<sup>28</sup>. Ocasão especial, segundo o memorialista, ocorria com as saídas do *Ateneu*, «uma libertação existencial»<sup>29</sup>.

Interessante constatar, na narrativa, a forma como o autor-personagem interpreta as:

duas perniciosas influências que contrabalançavam eficazmente o porejamento (sic) de doutrina a transudar das paredes, nos conceitos de sabedoria decorativa dos quadros, e ainda mesmo a polícia das aparições ubíquas e subitâneas do diretor [...]. O meio, filosofemos, é um ouriço invertido: em vez da explosão divergente dos dardos – uma convergência de pontas ao redor. Através dos embaraços pungentes, cumpre descobrir o meato de passagem, ou aceitar a luta desigual da epiderme contra as puas. Em geral, prefere-se o meato<sup>30</sup>.

Pompeia não titubeia em apresentar de forma contundente uma crítica voraz ao formato institucional que acolhia parcelas da infância masculina. O clima era opressor, segundo ele. No entanto, havia brechas que os próprios internos conseguiam criar e trilhar, se opondo à doutrina e às regras, táticas de sobrevivência existencial, emaranhado da cultura escolar. As amizades entre os estudantes, constituídas na rotina imposta pela burocracia, congregavam atitudes rebeldes, sob as lentes atentas da direção, assessorada pelos bedéis, os «olhos e os ouvidos do rei».

O meio, enfatizado na narrativa pela tendência naturalista do autor, regrava as atitudes e expectativas dos juvenis, internados no *Ateneu*. Assim, Pompeia sistematiza suas impressões sobre as peculiaridades institucionais do colégio, com

<sup>26</sup> *Idem*, p. 136.

<sup>27</sup> *Idem*, p. 138.

<sup>28</sup> *Idem*, pp. 62 y 75.

<sup>29</sup> *Idem*, pp. 92-93.

<sup>30</sup> *Idem*, p. 93.

seus determinados espaços internos, como a sala geral de estudo, um coletivo disponível à clientela estudantil, que servia para burlar as regras, senão vejamos: «A sala geral do estudo [...] era um microcosmo de atividade subterrânea. Estudo era pretexto e aparência, as encadernações capeavam mais a espreteza do que os próprios volumes». Talvez para superar o tédio, a «grande enfermidade da escola»<sup>31</sup>.

As férias eram aguardadas pelos estudantes como um evento de superação temporária do aniquilamento da liberdade, conforme o relato que segue:

Pelas paredes a carvão, pelas tábuas negras a traços brancos, arranhada na calíça, escrita a lápis ou a tinta, por todos os cantos via-se esta proclamação: Viva às férias! Determinando a ansiedade geral, como um pedido, uma intimativa ao tempo que fosse menos tardo, opondo, cruel, a resistência impalpável, invencível dos minutos, dos segundos, à chegada festiva da boa data<sup>32</sup>.

As regras disciplinares, por sua vez, eram encaradas, pelo sujeito-narrador como peças da arquitetura regimental, organicamente sistematizadas, com vistas a controlar todos os passos e atitudes dos internos. Situação que contrastava com a emergência do ensino intuitivo, em voga e debatido pela literatura científica disponível, que circulava nos meios acadêmicos e intelectuais da pedagogia. Pompeia, em determinados trechos do livro, faz referência às novidades didáticas, algumas delas, inclusive, experimentadas por atuação pontual e localizada de docentes inspirados e criativos. A existência, no internato, de laboratórios para o ensino de ciências naturais, expressava a vivacidade relativa da proposta pedagógica da instituição.

Determinadas aulas e discursos docentes cravaram na memória do narrador pistas e sinais de algum avanço e evolução nas práticas da didática. Na Educação Física, por exemplo, a aposta no ensino naturalista, voltado ao desenvolvimento harmônico da corporeidade juvenil, era vista como necessária para acompanhar as conquistas da ciência moderna. Aqueles docentes mais conectados aos novos paradigmas pedagógicos não relutavam em enfatizar as imprescindíveis relações entre o homem e a natureza, entre o corpo e a mente, com a vista a formar e a educar desde uma perspectiva integral. O colégio era, como se vê, um espaço tensional que contrastava o antigo e o moderno, o tradicional e o progressista, numa dialética existencial-memorialística exibida pelo narrador-sujeito.

As estratégias de rebeldia estudantil expressavam-se pelas táticas do desenho e bilhetes compartilhados pelos corredores, pelo coleguismo espontâneo e pelas formas autônomas de organização dos estudos, procedimentos que burlavam as regras e normas disciplinares. Tais atitudes, não diminuía a fúria do controle adulto sobre a infância internada e recolhida entre os muros do colégio. A direção e seus asseclas, funcionários obedientes e disciplinados, atentos à rotina institucional, não mediam esforços na fiscalização das práticas consideradas rebeldes e

<sup>31</sup> *Idem*, pp. 136 y 133.

<sup>32</sup> *Idem*, pp.138-139.

os castigos eram medidas muitas vezes tomadas para sanar possíveis articulações grupais.

Os exames finais (escritos ou orais) eram cerimônias marcadas pelo medo e ansiedade, segundo o narrador. A imprensa periódica, como era de costume naqueles tempos, divulgava os júris como eventos simbólicos de coroamento do ano letivo. No *Ateneu*, eram encarados como consolidação e divulgação dos saberes apropriados pelos estudantes, ocasião privilegiada para os docentes exteriorizar o pedantismo acadêmico.

Para o sujeito-narrador os professores «eram bons e moderados». Um docente da Língua Inglesa, de nome Velho Junior, era «o melhor dos homens; zeloso, explicador detalhado, sem exaltar-se nunca» e, ainda, Mr. Delille, de francês, «inofensivo e benévolo»<sup>33</sup>.

A direção, por sua vez, apregoava uma leitura própria sobre a educação e o ensino. Convocava, rotineiramente, assembleias para divulgar o que entendia sobre o tema. Pelas memórias narradas por Pompeia, é possível vislumbrar uma concepção e um paradigma que, divulgado, compunha o acervo das opiniões e das práticas, sempre em contraste com a realidade objetiva. Senão vejamos:

A educação não faz mal as almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias. A energia para afrontá-las é a herança de sangue dos capazes da moralidade, felizes na loteria do destino. Os deserdados abatem-se [...]. O internato é útil; a existência agita-se como a peneira do garimpeiro: o que vale mais e o que vale menos, separam-se<sup>34</sup>.

Simbólica e concretamente, o internato representava a ausência e a permanência, o caos existencial e a necessidade subjetiva de apoio. Necessário e, simultaneamente, odiado, o ritmo que saltava dos corredores, salas de estudo, refeitório fazia coro às mazelas e vontades do público estudantil. Para Pompeia, as lembranças escolares, marcadas indelevelmente, proporcionavam um conteúdo existencial e cultural que, de forma significativa, explicaria a mais pesada contradição posta a prova no cotidiano da instituição.

## 5. Considerações Finais

História e Literatura, como campos de análise, quando articulados, podem propiciar pertinentes elementos para o entendimento dos processos relativos às transformações e permanências que sofreram as instituições de ensino em suas diferentes fases de constituição e consolidação. Como assevera Souza<sup>35</sup>, a história, com processo, é parte intrínseca dos conteúdos literários e, por sua vez, a histo-

<sup>33</sup> *Idem*, p. 180.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 203.

<sup>35</sup> SOUZA, Ana Santana: «História e literatura: notas para um diálogo», *Mneme – Revista de Humanidades*, 11(28) (ago./set., 2010), pp. 1-16.

riografia, como averbação, dialoga com o conteúdo literário, a fim de captar o produto (e o autor) em seu tempo e as repercussões e apropriações posteriores.

Considerar uma obra e seu contexto de elaboração, na tentativa de compreender pormenores expostos nas linhas e entrelinhas das narrativas, foi a tarefa que o estudo em tela se empenhou em discernir. Temas e questões educacionais foram abordados por diferentes vertentes literárias. A literatura brasileira registra um acervo de importantes obras que versaram sobre o tema escolar. Dentre elas, *O Ateneu*, de Raul Pompeia, aqui exposta articuladamente com os processos histórico-educacionais, configurou-se como um paradigma de entrada e questionamento sobre um protótipo institucional que vigorou durante séculos no Brasil, em concorrência com toda uma série de inovações dispostas a superar o tradicionalismo e a ortodoxia pedagógica. O enfrentamento foi tensional, o que acarretou e aprofundou a crise educacional no país, que oscilou entre o público e o privado, entre a democratização do ensino e o patrimonialismo aristocrático, marca indelével de uma sociedade de classes.

As tentativas de superação do atraso e do conservadorismo foram tópicas, arquitetadas em momentos-chave de luta democrática, interrompidos pelas fases ditatoriais do período republicano brasileiro. Pode-se, portanto, considerar que as assertivas de Raul Pompeia, fundamentadas por suas memórias sistematizadas em *O Ateneu*, significaram, em dupla face, um marco literário de questionamento e crítica, que inclusive inspirou os romancistas de década de 1930, assim como um exercício historiográfico que congrega autor, obra e contexto. Essa interlocução é a chave para entender a ambiguidade de sua avaliação estética e classificação histórica.

Como analisado por Pasta Júnior<sup>36</sup>, é na imagem pompeana do fogo que o romance localiza sua mediação por excelência, aquela que se forma desaparecendo, que se forma como destruição. Para aquele momento histórico, a ruína da educação, e da sociedade, foi o caminho encontrado por Pompeia para a resolução de seus impasses. Atualmente, teríamos encontrado outras vias de solução?

<sup>36</sup> PASTA, Júnior: *Pompéia: a metafísica ruínosa d'O ateneu* (Tese doutorado em Teoria Literária, FFLCH, Universidade de São Paulo), 1992.



# «EL ESPÍRITU DEL COLEGIO». EL COLEGIO NACIONAL DE BUENOS AIRES Y LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES EN SU ESTUDIANTADO

«*El Espíritu del Colegio*». *The National School of Buenos Aires and the Formation of Identities in its Students*

Pablo PINEAU  
*Universidad de Buenos Aires*  
Correo-e: [pablopineau@gmail.com](mailto:pablopineau@gmail.com)

Recibido el 28 de julio de 2023  
Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: Este artículo analiza un conjunto de publicaciones sobre el Colegio Nacional de Buenos Aires, la principal institución educativa estatal argentina consagrada a la formación de la élite letrada –y exclusivamente masculina hasta 1959–, que fueron escritas por sus exalumnos en el período que abarca desde su fundación a mediados del siglo XIX hasta la década de 1980. En primer lugar, se aborda *Juvenilia*, de Miguel Cané (1882), y que puede considerarse la obra canónica de la serie. Luego, se concentra en un conjunto de «memorias» que recrean la primera mitad del siglo XX, para abordar posteriormente un grupo de novelas más actuales que focalizan en los años 70 y la última dictadura cívico-militar. Se analiza cómo en sus relatos se tejen conjuntamente la historia personal de autores, la historia educativa y la historia general del país, dando lugar a la conformación de identidades específicas en el estudiantado que las habitan.

PALABRAS CLAVE: Colegio Nacional de Buenos Aires; *Juvenilia*; nivel secundario en Argentina; *Bildungsroman*; estudiantinas.

ABSTRACT: This article analyzes a set of printed material about the Colegio Nacional de Buenos Aires, the main public institution in Argentina dedicated to training of the elite – only men until 1959 –, which were written by former students in

the period that spans from its foundation in the mid-19th century until the 1980s. In the first section, *Juvenilia* by Miguel Cané, written in 1882, and which can be considered the canonical work of the series, is discussed. Then, it focuses on a set of «memoirs» that recreate the first half of the 20th century, and then addresses a group of more current novels that focus on the 70s and the last civil-military dictatorship. It analyzes how in their stories the personal history of the authors, the educational history and the general history of the country are interwoven, leading to the formation of specific identities in the students.

KEYWORDS: Colegio Nacional de Buenos Aires; *Juvenilia*; Secondary level in Argentina; Bildungsroman; student chronicles.

**A** LO LARGO DEL TIEMPO, las generaciones han legado escritos en los cuales se propusieron reconstruir sus experiencias y tránsitos educativos. Una de sus modalidades destacadas son las llamadas «novelas de formación o de aprendizaje» (*Bildungsroman*), relatos generalmente en primera persona que se ocupan de los cambios en la vida de sus protagonistas. En un trabajo clásico al respecto, Mikael Bajtín (1982) sostiene que este tipo de narración se basa en el desarrollo de ese proceso, donde el héroe mismo y su carácter se convierten en una variable central del relato. Su transformación a lo largo del tiempo adquiere mucha importancia para el argumento, que da cuenta del pasaje de un ser «no-educado» a uno «educado», y cuyos cambios se explican mayormente como efectos de esas experiencias pedagógicas, de las formas en que fueron incorporadas y de cómo condicionaron el futuro. De esta forma, se constituyen en fuentes importantes para reconstruir los procesos de producción de sus identidades llevados a cabo en ellas (Pineau, 2018).

En este escrito nos detendremos a analizar un conjunto de obras, entendidas libremente como casos de *Bildungsroman*, algunas de ellas más ficcionales y otras con pretensión de memoria realista, que fueron escritas en su adultez por alumnos y alumnas del principal establecimiento estatal en Argentina consagrado a la formación de la élite letrada –y exclusivamente masculina hasta 1959–, el Colegio Nacional de Buenos Aires (Méndez, 2013), en el período que abarca desde su fundación a mediados del siglo XIX hasta la última dictadura cívico-militar comenzada en 1976. Analizaremos cómo la institución donde se lleva a cabo el proceso educativo no aparece como una entidad aislada de la sociedad y del tiempo, sino como su símbolo y lugar de resonancia. De esta forma, la historia personal, la historia educativa y la historia general del país se tejen conjuntamente, dando lugar a la conformación de una identidad especial en el estudiantado que la transita. En un primer apartado, abordaremos *Juvenilia* de Miguel Cané, escrita en 1882, y que puede considerarse la obra canónica de la serie. Luego, nos concentraremos en un conjunto de «memorias» que recrean la primera mitad del siglo XX, para pasar a abordar un grupo de novelas más actuales que focalizan en los años 70 y la última dictadura cívico-militar. Finalmente, las conclusiones buscarán presentar los ha-

lazgos y puntos comunes, a la vez que presentan posibles líneas de continuidad y profundización.

### 1. La obra fundacional: *Juvenilia* de Miguel Cané

La escritura de autobiografías y memorias personales ha sido uno de los dispositivos utilizados por los «hombres notables» para su consagración. Generalmente redactados durante su avanzada adultez, esas obras rememoran el camino que les permitió volverse tales. Los hechos propios y colectivos son entrelazados en una especial narración desde un presente de escritura que arroja luz sobre el pasado y recrea los hechos en una línea explicativa trazada en el momento final que guía su desenvolvimiento previo.

Las «estudiantinas» pueden ser ubicadas en ese esquema. Estas son ordinariamente obras cortas compuestas por textos breves y anecdóticos, en primera persona, con mucha presencia de un autor que cuenta situaciones de su vida escolar siempre desde el recuerdo, desde alguien que ya ha dejado la condición y la rememora para revivirla en tonos mayormente laudatorios o de denuncia. El sistema educativo es presentado como uno de los espacios centrales donde se desarrollaron las experiencias de vida que tallaron tempranamente el destino y la identidad del autor.

En 1882 Miguel Cané publicó *Juvenilia. Memorias de un estudiante*. En ella, construye el recuerdo oficial de la escuela media en el Colegio Nacional de Buenos Aires en la década de 1860, que había sido creado por el presidente Bartolomé Mitre como parte de su proyecto de construcción de un Estado Nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía procapitalista en ascenso. El libro fue un éxito inmediato, por lo que fue reeditado por su autor en 1901, en la que se considera su versión definitiva. En esa obra, Miguel Cané muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas en la formación de las nuevas generaciones, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción en la sociedad argentina y la formación de una nueva élite letrada más moderna que iba a ocupar el aparato estatal en breve (Pineau, 2013).

Un elemento común de este tipo de obras es la presentación arquetípica de los profesores, lo que favorece el armado de comunidades identificatorias entre docentes y alumnos y de procesos de constitución subjetiva mediante experiencias de identificación y rechazo. En el momento en que sucede *Juvenilia*, algunos profesores poseían título universitario profesional –lo que podía ser considerado suficientemente habilitante para el ejercicio de la docencia–, otros eran clérigos –lo que fue disminuyendo hacia el cambio de siglo– y un tercer grupo estaba constituido por laicos autodidactas reconocidos (Pineau y Birgin, 2015). Representantes de una aristocracia cultural, sus descripciones positivas enfatizan características como el «buen gusto», la «sobriedad» o la erudición. En el caso de Cané, el caso paradigmático es el francés Amadeo Jacques, un republicano que había sido perseguido por Napoleón III y era rector de la institución por aquel entonces (Ca-

ruso y Dussel, 1997). Jacques fallece repentinamente en el ejercicio del cargo, lo que produce muchísima desazón entre sus alumnos, quienes llevaron su féretro a pulso hasta su tumba y levantaron en ella «un modesto monumento».

Las referencias topográficas de la ubicación del colegio, cerca de los espacios donde se discutía la «política» nacional, refuerzan el mecanismo de identificación entre sucesos internos y externos. En el caso del protagonista, la historia personal, la historia familiar y la historia nacional se tejen conjuntamente. Por ejemplo, recuerda su participación como estudiante en los debates por la autonomía de la Provincia de Buenos Aires. En ese contexto, *Juvenilia* se ubica en el momento en el cual la pelea entre Buenos Aires y el Interior por la construcción de la nación termina de desplazarse de los campos de batalla militar al debate cultural (Ludmer, 1999). La disputa entre porteños y provincianos se da también puertas adentro de la institución, donde los primeros logran imponerse por poseer una «arenilla dorada» de la que carecen los otros. Esta potente imagen de la tenencia de algo innato por parte de un grupo minoritario señala las marcas de constitución oligárquica y jerárquica de esta primera identidad institucional: el pasaje por el colegio legitima la identificación y el fortalecimiento de una condición que preexiste a su ingreso, que las experiencias formativas permiten expandir y promover. Sus miembros son parte de un colectivo selecto destinado a cumplir grandes acciones y obras. Si bien en el siglo xx, al calor de modernizaciones culturales y luchas sociales, ese primer modelo aristocrático dio paso a un modelo meritocrático más acorde a dichos tiempos, sus marcas de distinción (Bourdieu, 1998) siguieron presentes por largo tiempo.

*Juvenilia* se convirtió en lectura ineludible, y muchas veces obligatoria, para los alumnos de la institución a lo largo del tiempo, y les estableció un «mandato» por el que todos sus egresados debían escribir su «Juvenilia» generacional como su forma de consagración. De algunas de ellas nos ocuparemos en los apartados siguientes.

## 2. Las estudiantinas de la primera mitad del siglo xx

En la línea que inauguró Miguel Cané y luego siguieron otros, es posible analizar la primera mitad del siglo xx mediante una serie de «Juvenilias», algunas veces como obras autónomas también cortas, otras como parte de autobiografías mayores y otras en escritos cortos y de poca difusión. En su conjunto, permiten reconstruir no tanto las experiencias vividas en ese entonces, sino las formas en que las recuerdan personajes adultos encumbrados que brindan su versión de los hechos desde los tiempos contemporáneos de su escritura, y que suelen aportar a construir y fortalecer, como lo hizo Cané en su momento, las versiones oficiales de la historia con la que debe ser recordada la institución (Pineau, 2021).

Una de ellas, y probablemente la más extensa y rica, es *La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires* (Escardó, 1963), escrita por el famoso médico Florencio Escardó en 1963 con motivo de los cien años de la fun-

dación de la institución, luego de que el autor había ocupado la vicerrectoría de la UBA, y desde donde había logrado el ingreso de las mujeres al CNBA. En su introducción, el autor aclara que no pretende reconstruir exactamente seres o acontecimientos, sino el modo como los vivió una «generación de adolescentes», la que cursó sus estudios hacia finales de la década de 1910 y comienzo de la de 1920. La obra habilita temas contemporáneos poco presentes en obras previas, tales como las consecuencias de habitar un espacio exclusivamente masculino, la iniciación sexual de la pubertad y otros ritos de la edad como el acceso al cigarrillo o a los pantalones largos.

El autor señala que en muchas ocasiones la vida escolar se presentaba «insostenible» por estar llena de horarios estrictos, tareas innumerables y disciplina rígida. Esto imponía una desagradable sensación de ser «muchachos disfrazados de hombres», que coexistía con un agradable sentimiento de pertenencia a una instancia superior destinada a grandes tareas. La confraternidad de los compañeros es resaltada continuamente en la obra, manifestada en la formación de una «comunidad intelectual». Esa comunidad, basada en criterios meritocráticos que supuestamente aunaba «a pobres y ricos», se manifestaba en acciones como la publicación de revistas, el armado de actos para el día del estudiante y los encuentros en los cafés. En ellos se llevan a cabo y se legitiman los nuevos procesos de selección en los que el abandono de ciertos alumnos que no formaban parte del grupo «de los realmente interesados y los capaces» se considera correcto, al punto tal que, como señala Méndez (2013), Escardó no duda en dar sus nombres, a la vez que no revela los de los «triunfadores» que cumplieron con lo esperado.

De todas maneras, dedica el último capítulo, llamado «La cita perfecta», a contar cómo los exalumnos quedaban en encontrarse todos los segundos sábados de septiembre en el mismo café «para recordar que éramos hermanos». Allí se intercambiaban datos personales vinculados a su crecimiento —como casamientos y nuevos trabajos—, para pasar luego a recordar escenas escolares. Pero el avance de la vida adulta empezó a romper esa cofradía, cuya «única patria común eran las travesuras del Colegio». Finalmente, la guerra «con sus tremendas realidades morales» —y suponemos que por elipsis también el peronismo, al que no se nombra— fue haciendo imposible mantener ese espacio de fraternidad igualitaria porque estaban «vitalmente comprometidos en decisiones mayores», hasta que dejaron de realizarse. De esta forma, Escardó realiza una cuña en la supuesta identidad incólume y eterna que se fraguaba en el paso por el colegio, que se muestra incapaz de resistir embates externos como el crecimiento y los hechos contextuales. El futuro de esos adolescentes ya no se explica exclusivamente como el desarrollo de una matriz potente establecida en su adolescencia estudiantil, sino que es interpelado por otros elementos que lo desgastan y debilitan.

La versión oficial sobre la década del 30 puede encontrarse en la breve obra *Juan Nielsen. Retrato de un maestro*, de Marco Denevi, egresado de la promoción de 1938, que fue publicada en 1998. Su eje es la presentación panegírica de Juan Nielsen, rector del colegio entre 1924 y 1941, cuando falleció durante su ejercicio, y que ocupa para esas generaciones el lugar que Jacques ocupó para la generación

de Cané. La obra comienza con una presentación del rector llegando preocupado y un poco atrasado a dar una clase, como pie para que el autor se deshaga en elogios. Junto a esto, el autor incluye comentarios y recuerdos estudiantiles típicos de las juvenilia. Esto es enriquecido por un capítulo de *Testimonios* de otros egresados contemporáneos, que fortalecen lo ya dicho. En muchos casos se repiten marcas de las otras obras del período, como el orgullo de ser parte de la institución. Sobre todo, se destaca el origen social diverso del alumnado unido en el «esfuerzo del estudio», que se manifiesta en la correcta y sobria presentación y la vestimenta común que eliminaban las diferencias de procedencia.

El último trabajo por comentar son las memorias de Tulio Halperín Donghi, *Son memorias*, publicada en 2008, y que se ocupa de los primeros años de la década de 1940. La obra contiene un capítulo llamado «Los años del Colegio: ingreso en el mundo» dedicado a su paso por el CNBA. Su ingreso se produjo por recomendación, lo que Halperín justifica más como una obligación que debía asumir más que un privilegio de origen. Junto con las marcas ya presentadas –se habla de un «robusto esprit de corps» institucional–, esta obra presenta algunas diferencias con las anteriores. Altamirano (2012) señala que esos «seis años de camaradería estudiantil» parecen haber dejado en el autor escasos nombres y pocas anécdotas. Tal vez asociada a la condición de historiador y al momento histórico en que fue estudiante, lo más notorio en su relato es el peso puesto a la situación política externa de esos años para explicar la situación interna. Durante los años de alumno de Halperín se produjo el mayor avance de los sectores integristas católicos en la conducción educativa. De acuerdo a esto, el colegio pasó a ser nombrado «Colegio Universitario de San Carlos» –en clara referencia al nombre que había tenido durante el período colonial– y un sacerdote integrista, el presbítero doctor Juan. R Sepich, fue designado rector (Fares, 2021). El debate principal pasó a ser entonces entre la mayoría de los alumnos «vivos» y liberales, provenientes principalmente de familias cultas de clase media porteñas, y los nuevos docentes y autoridades que habían invadido el colegio, presentados como ineptos, lentos y mal formados. Los primeros se identificaban con los profesores «del viejo tipo», que demostraban al saber académico que estaba siendo mancillado por ese entonces, a la vez que se burlaban de los integristas y los revisionistas que justificaban sus posturas con sus años de seminario o con fuentes extraídas de revistas de circulación masiva. Halperín suma así elementos a la lectura esencialista de la historia de la institución que la comprende como una sucesión de momentos «puros» y de «desvíos», como los que a él le tocó mayoritariamente transitar.

Las tres obras aquí comentadas (Escardó, Denevi y Halperín Donghi), que se refieren a momentos distintos de la primera mitad del siglo SE, presentan al colegio –lo que ya había hecho Cané en su *Juvenilia*– como un espacio de homosociabilidad (Kopelovich, 2022) basado en relaciones potentes entre hombres que no manifiestan conscientemente objetivos sexuales o románticos ente ellos, al que se suma la exclusión de las mujeres y de los hombres no considerados masculinos. Las descripciones presentan a varones que concuerdan con los valores de género hegemónicos y con sus elementos como su habla, vestimenta, gustos, prácticas y

actitudes sexuales. Se usan términos como «fraternidad», «camaradería» y «espíritu de cuerpo» para referirse a esa situación, lo que no excluye situaciones violentas como peleas físicas o exhibiciones corporales, que son presentadas como «ritos de iniciación» de la virilidad. Aun Escardó, con sus fuertes críticas y sus propuestas para cambiarlo, parece aceptarlo y moverse relativamente cómodo en ese ambiente. No aparece mencionada ninguna mujer dentro del establecimiento, ni siquiera como profesoras o personal administrativo y de limpieza. Todas las nombradas –desde madres a posibles romances– circulan por fuera de la institución. Junto a esto, Méndez (2013) señala que muchos de los egresados entrevistados por ella y que se graduaron en ese período señalan el ingreso de mujeres como alumnas en 1959 como el comienzo de la decadencia de la institución.

En su conjunto, estas obras fortalecen la construcción de un sentido de pertenencia basada en una igualdad forjada en una meritocracia homosocial capaz de diluir las marcas sociales de origen. Para fortalecer esto, se incluyen relatos que dan cuenta del esfuerzo personal y del ascenso logrado gracias a él, en el que los protagonistas no parecen cumplir con un destino de nacimiento marcado por la portación de una «arenilla dorada», sino que su éxito posterior es producto de su accionar y dedicación de acuerdo a la matriz propuesta por la institución. Las marcas aristocráticas que constituían al colegio de Cané parecen comenzar a dar paso a marcas más meritocráticas basadas en el «esfuerzo» que dan cuenta de los cambios sociales y culturales del período.

### 3. El avance de la ficción para narrar la segunda mitad del siglo xx

En la segunda mitad del siglo xx se produce un cambio destacable: las «memorias» con pretensión de ser recuerdos verdaderos dan paso a la ficción en forma de novelas. Escritas también en la adultez de los autores, son obras que toman datos biográficos para desde allí armar historias más o menos ficcionalizadas. A su vez, se nota que la mayoría de ellas giran alrededor de hechos y vivencias vinculadas a la última dictadura cívico-militar, que tuvo un impacto destacable en una institución que cuenta con más de una centena de personas desaparecidas entre alumnos, alumnas, graduados y profesores (Garaño y Pertot, 2002). En las distintas obras, se desarrollan la irrupción de nuevos modelos de juventud, su vida cotidiana y educativa en esos años, la militancia política y la brutal violación posterior a los derechos humanos más básicos.

En su conjunto, repiten ciertos tópicos de las obras anteriores, como el involucramiento entre la historia política nacional y la historia institucional –lo que siempre se ve potenciado por la cercanía física con la Plaza de Mayo, centro político del país–, el despertar sexual adolescente, la importancia del estudio y la formación en su vida, el «orgullo» de ser parte de la institución y las diferencias y similitudes con lo que sucede en otros colegios. El CNBA aparece como el lugar donde se magnifica lo que sucede en el afuera, ya sean los demás colegios o el

contexto externo: según la mirada del narrador, es una institución hiperpoliticada o hiperdisciplinada de acuerdo con el momento que se narre.

La primera de ellas es la temprana *No velas a tus muertos* de Martín Caparrós, escrita por su autor durante su exilio en los últimos años de la década de 1970 y publicada en Argentina en 1986 (Caparrós, 1986). Con algunos ribetes paródicos, la obra presenta a tres personajes en distintas etapas de su «militancia con práctica armada» dentro de Montoneros, desde que se inician en el activismo político difuso durante sus adolescencias, para luego pasar a la militancia orgánica. Uno de ellos es Hernán, que fue alumno del Colegio Nacional a comienzos de los setenta, quien años más tarde y en forma de soliloquio recuerda sus inicios en la militancia, los derroteros del aprendizaje ideológico y el paso a las filas del peronismo combativo. El protagonista se mueve cómoda y efusivamente entre actividades propias de la efervescencia política y cultural de buena parte de la juventud del momento como eran los recitales y las fiestas, desde donde pasa a realizar cada vez, y casi con exclusividad, más tareas de militancia orgánica. De esta forma, su vida da cuenta del pasaje de la modernización cultural de la década de los 60 a la radicalización política de los 70, en el que la institución educativa es el escenario donde se presenta y amplifica. Méndez (2013) sostiene que «la política» fue una dimensión inevitable en las conversaciones que tuvo con todos los egresados del período, más allá de su nivel de compromiso. De acuerdo a esto, el autor se detiene a narrar con una épica revolucionaria cómo fuimos «nosotros» –los estudiantes miembros de Montoneros– quienes logramos imponer su candidato a nuevo rector en 1973, y cómo él fue reincorporado por el apoyo de sus compañeros, en una escena que parece repetir la que relata Cané en su *Juvenilia*.

Hubo que esperar al siglo XXI, con los nuevos aires políticos que trajeron una revisión de las temáticas asociadas a los derechos humanos, para que se produjeran nuevas obras. En 2004, Gaby Meik publica *Sinfonía para Ana*, el único libro escrito por una mujer en esta serie (Meik, 2004). Es un homenaje a Magdalena Gallardo, su íntima amiga y compañera de estudios detenida-desaparecida en 1976 con quince años recién cumplidos. En este caso, en el contexto del despertar sexual y los primeros amoríos adolescentes –como es el debate sobre novios de distinta extracción política– se despliegan la fascinación primera y el miedo posterior que le generan las asambleas estudiantiles, las ceremonias peronistas, la «histórica» toma en defensa del rector Raúl Aragón, el velatorio de un estudiante asesinado que se llevó a cabo en el colegio y la persecución de conocidos por parte de fuerzas paramilitares.

A su vez, la novela muestra el modelo sociocultural ideal del alumnado de la época. Familias de clase media con pocos hijos y padres cultos y profesionales, residentes en barrios acomodados y con acceso a bienes y servicios –como las vacaciones y el personal doméstico–, que van más allá de la satisfacción de sus necesidades básicas. En toda la novela no se presenta ninguna dificultad ni impedimento social y económico de los personajes, quienes gozan de todas las ventajas que el Estado benefactor consolidado en la década de los 70 ofrecía a los sectores incluidos en la denominada «clase media».

Acorde con el resto de las obras analizadas, el colegio sigue funcionando como una institución educativa «rigurosa» que se recorta de su contexto. La hiperpolitización no impide el desarrollo de las clases y de los exámenes ni quita tiempo al estudio al alumnado militante o les hace dudar de su importancia. También el colegio se presenta como el filtro que amplifica las emociones de los sujetos, marcadas las similitudes y distancias con el afuera y con el resto del sistema educativo. Por ejemplo, el ingreso de Ana en 1974 es narrado como «una fiesta» que sucede en el bar dentro del colegio con alumnos y alumnas mezclados entre ellos, ropas multicolores, cigarrillos, café y guitarreadas, que se oponía a la monotonía de mujeres «de guardapolvo blanco y pechera blanca» de la Escuela Normal de la que provenía. En oposición, el primer día de clases de 1976, ya con la dictadura en el poder, es presentado con colores oscuros, celadores con prácticas policíacas, formaciones y silencios y total ausencia de debate político. En sus palabras, «sentía que me había cambiado de colegio, de país, de mundo». Esta nueva descripción anticipa las obras que se escribieron posteriormente.

En 2007, Martín Kohan publicó su premiada novela *Ciencias morales*. En un tono más ficcional, el autor pone el centro en una figura muy poco destacada en las obras anteriores: la preceptora María Teresa, a la que describe –con muy poca empatía y cierta ridiculización– como una total extraña en ese mundo. Oculta en la presentación detallista y minuciosa de las prácticas de control represivas del período que son sobreactuadas por la preceptora, el autor desliza una mirada despectiva, con fuertes marcas de clasismo y hasta misoginia, sobre las figuras extrañas que irrumpieron en el colegio en ese período. La escritura en tercera persona permite establecer un pacto de lectura cómplice con el receptor culto esperado para burlarse de la protagonista, la que es presentada como un ser sin capacidad ni interés de salir de su estrecho mundo doméstico. Por ejemplo, aun cuando descubre marcas ocultas del pasado político de la institución –la frase «o muerte» tallada en una puerta de un baño– es caracterizada como absolutamente incompetente de reconstruir su totalidad –«Perón o muerte»–.

Más allá de sus reconocidos méritos literarios, en lo que respecta a nuestro tema en análisis la obra presenta una pureza académica institucional compuesta por profesores y alumnos portadores de la «arenilla dorada» referenciada por Cané –y que, como se explicará más adelante, Escardó había llamado «el espíritu del colegio»–, que se muestra mancillada por la irrupción plebeya de personajes caricaturizados, en una oposición que recuerda lo planteado por algunos autores previos como Halperín Donghi. Esos dos colectivos –el que habita legítimamente la institución y el invasor– se muestran incapaces de dialogar y de buscar conocerse. En ningún momento se produce –ni se intenta que se produzca– un intercambio de palabras entre ellos que vaya más allá de impartir y cumplir órdenes.

El paralelo entre lo que pasa adentro y pasa afuera también se repite. La «guerra de Malvinas» de 1982 es el marco temporal de la mayor parte de la novela. Ambas terminan juntas, cuando a la rendición armada le acompaña el alejamiento de las autoridades de la institución y de María Teresa de su cargo. En ese entonces, los entornos internos y externos parecen volver a la normalidad. El país retoma

el camino perdido luego del «exceso» bélico, y los invasores, como María Teresa, abandonan el colegio porteño para buscar «un puesto de empleada administrativa» en una fábrica automotriz en el interior del país más acorde a su perfil socialmente esperado.

En cierta forma en respuesta a esa visión, en 2013 Javier Trímboli publica *Espía vuestro cuello*, una novela mucho más ambiciosa que –entre otros relatos– cuenta el mismo período desde una mirada más compleja. En tres de sus capítulos, en un soliloquio continuo, «aluvial» en palabras del autor, reconstruye su paso como alumno del CNBA en 1980, 1982 y en el verano de 1983, ya avizorando el retorno democrático. El protagonista pertenece al mismo sector sociocultural que *Sinfonía para Ana*, una clase media incluida para la que las vacaciones adolescentes en Villa Gessell ocupan un lugar muy importante. Tópicos presentes en las obras anteriores ya analizadas se repiten en ésta, como la cotidianeidad represiva de la dictadura, la importancia de la formación académica, el vínculo entre el colegio y la política nacional, los rituales escolares, la cultura juvenil y el despertar sexual adolescente.

En las primeras páginas de la novela, el protagonista recuerda cuando distinguió, por un juego de luces, marcas de una frase escrita en el pizarrón e intentada tapar que decía «Perón, Evita, la patria socialista. Montoneros». En el resto del capítulo, y mientras realiza otras acciones esperables de alumnos de la institución como una visita al Museo Nacional de Bellas Artes, trata de animarse a comentar ese hecho con sus compañeros. Cuando lo logra, ya hacia fines del año, su amigo le dice que por supuesto la había visto y reclama a las autoridades que se ocupen de eso y la borren definitivamente, por lo que es sancionado por decir lo que todos saben. De esta forma, en una estrategia que desarrolla varias veces en la obra, el autor despliega distintas temporalidades que conviven en el mismo momento. La oposición absoluta entre la «fiesta» de los 70 y el horror de la dictadura es relativizada en pos de miradas más complejas sobre la realidad institucional.

También se permite recrear lejanamente a *El matadero* de Echeverría, cuando una noche, por volver a su casa por otro camino, es golpeado por una «bandita de muchachos, pelo largo», que se diferenciaban claramente de su uniforme escolar y su cabellera corta, y que tal vez por eso es que lo atacan. Pero esto también lo lleva a preguntarse por el hecho más allá de las marcas de diferencia y distinción, y no ver al golpeador y al golpeado en términos irreconciliables, sino como miembros de una misma generación a los que les guarda «una especial estima».

El tercer capítulo de la obra sucede en 1982, cuando el protagonista comienza sus primeras incursiones de militancia política en el contexto de la guerra de Malvinas. Cuenta, por ejemplo, las reuniones para armar la revista estudiantil clandestina (Corredor, 2021; Minghetti, 2018) y la despedida que se realizó a un preceptor que se iba de voluntario al frente, mientras intenta un noviazgo con una compañera que termina fallido. Como en el resto de la obra, y en fuerte disonancia con las otras analizadas, los dos procesos no se articulan perfectamente; el adentro y el afuera escolar no encajan totalmente y presentan operaciones múltiples y distintas para relacionarse. Debates y disidencias internas se presentan en

diálogo con otros momentos de la historia argentina sobre las opciones a tomar tanto a nivel personal como político.

Las cuatro novelas presentadas (Caparrós, Meik, Kohan y Trímboli), con sus distintos méritos literarios y sus más o menos ricas lecturas del pasado en tiempos muy turbulentos, comparten algunas características ya señaladas en las obras analizadas en apartados anteriores, como son los vínculos entre la cotidianeidad institucional y los avatares políticos externos. Un cambio importante es la presencia de mujeres dentro de la institución –como alumnas, profesoras y preceptoras– y las distintas relaciones que se proponen entre los géneros, donde se destacan las erotizadas. Se suma, además, que los autores abandonan el tono explicativo y descriptivo para echar mano a términos e imágenes de la cultura institucional –como Miguel Cané y su *Juvenilia*, claustro central, *Ciencias morales*, campo de deportes, alocuciones en latín, llamar «condiscípulos» a los compañeros, etc.– que no suelen ser presentados o desarrollados, sino que se dan por conocidos por el lector, lo que construye una comunidad lectora restringida y selecta dentro del gran público.

#### 4. A modo de cierre

En las páginas finales de *La casa nueva*, un tanto oculta en la única nota a pie que tiene el escrito, Florencio Escardó recuerda la siguiente anécdota: el 16 de junio de 1955, mientras fuerzas golpistas bombardeaban la Plaza de Mayo con un resultado de una cantidad indeterminada de muertos y heridos, los profesores presentes saludaron a un «ilustre visitante» de manera muy formal como si nada sucediera afuera, bajo la mirada atónita de los alumnos, a quienes de a poco «les atraen e interesan más (los saludos de esos personajes) que los empavorecen las bombas». Esto es adjudicado a lo que llama «el espíritu del colegio». Por tal, entiende un «sano orgullo» que se genera por la identificación con sus profesores que «hicieron nuestra felicidad porque se sentían felices y cumplidos con nuestro contacto y nuestra admiración». En esta operación se busca fortalecer la idea de una pertenencia institucional capaz de quedar inmune aun frente a hechos externos de tamaño gravedad como los que cuenta esa anécdota, que implica la producción de una identidad colectiva e individual específica.

Yi-Fu Tuan (1974) construyó el concepto de «topofilia» para referirse al «vínculo afectivo entre personas y lugares o entorno circundante». Pablo Toro Blanco (2022) lo utiliza eficazmente para analizar los liceos chilenos en el cambio del siglo XIX al XX. Más allá de que su potencialidad debe ser más explotada para las temáticas acá presentadas, podemos aquí hacer una primera referencia para analizar la identidad mayoritaria que el CNBA produjo en su alumnado. En distintos momentos y con distintas fuentes, ésta se basó en distinciones sociales y culturales, prácticas meritocráticas y «arenillas doradas» aristocratizantes, rituales institucionales, vínculos con el exterior y con el resto del sistema educativo y miradas de género. Más allá de sus diferencias, todas presentan la potencia institucional

de generar una identidad en su alumnado al punto tal que, en algún momento de su adultez, como memorias o como ficción, deciden plasmarla en escritos a ser publicados.

También es posible pensar en su contracara, identidades más o menos «topofóbicas», que también anidaron en la institución, y que produjeron sensaciones de rechazo o de indiferencia en la vida adulta de esos alumnos, que la procesaron posteriormente como una época olvidada o mala de la que se distanciaron. De ellas es más difícil encontrar fuentes. Por ejemplo, no tenemos los recuerdos de Corrales, el «mal alumno» que Cané retrata en *Juvenilia* en sus violentas peleas con Jacques, ni los de Italo Delía, el compañero de Escardó hijo de un almacenero español de Balvanera que abandonó en tercer año «sin que el Colegio pudiera penetrar en él».

Pero sí contamos con las memorias del afamado filósofo Mario Bunge, publicadas en 2014 y llamadas *Memorias: entre dos mundos*. En sus primeros capítulos, el autor cuenta su paso por el CNBA desde 1932 a 1936, cuando quedó libre y tuvo que irse a otra institución. Su ingreso había sido probablemente por una carta de recomendación de su tío diputado, y el relato que hace de su paso por la institución dista de ser feliz y glorioso. Salvo algunas pocas excepciones —como el profesor Osman Moyano—, y a diferencia de los demás escritos, los docentes son descritos como ineptos para la tarea, «grotescos», «pintorescos» y «extraños»; los contenidos son memorísticos, desactualizados e inútiles, y sus compañeros son personas a las que olvidó rápidamente porque había sido «ninguneado» por ellos. Frente a esto, Bunge presenta una vida por fuera de la escolar que se le presenta más interesante que la que le propone el colegio, del que termina yéndose feliz por esa decisión. Esto se produjo «porque mi primer amor, la política y mis ensayos literarios me habían distraído excesivamente». Vale notar que estos elementos que lo hacen alejarse son los mismos que son presentados en las otras obras como generadores de las identidades más topofílicas.

Como se ha dicho muchas veces, las historias institucionales son más ricas e interesantes si se las aborda no desde la conservación de una identidad, sino desde sus movimientos y modificaciones internas en diálogo con las épocas. Con esa premisa, hemos buscado analizar aquí la propuesta del CNBA de generar identidades en algunos momentos destacados. Con marcas aristocráticas de origen que tienden a tornarse meritocráticas a lo largo del siglo XX o en contextos de fuerte politización y hasta de represión, la institución se ha mostrado capaz de producir identidades potentes que hemos intentado desarrollar aquí en muchos de sus egresados. Por eso, su «espíritu» parece radicar más en su capacidad de afectar a los sujetos que allí concurren, en ser un agente capaz de producir identidades en quienes lo habitan, que en garantizar la permanencia de una supuesta esencia inmodificable.

## 5. Bibliografía

- ALTAMIRANO, C.: «La novela de formación de un historiador», *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, XXII(42) (primer semestre, 2012), pp. 9-29.
- BAJTÍN, M.: «La novela de educación», en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BOURDIEU, P.: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1998.
- BUNGE, M.: *Entre dos mundos. Memorias*, Barcelona, Gedisa, 2014.
- CANÉ, M.: *Juvenilia y otras páginas argentinas*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1952.
- CAPARRÓS, M.: *No velas a tus muertos*, Buenos Aires, De la Flor, 1986.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I.: «Sobre Viajes, Exilios y Pedagogías: La experiencia americana de Amadeo Jacques», *Anuario de Historia de la Educación*, 1-1996/1997 (1997).
- CONDE DE BOECK, J. A.: «La revolución no es un sueño eterno: La parodia de la militancia sectarista y la cuestión del aprendizaje ideológico», «No velas a tus muertos (1986) de Martín Caparrós», *RFL*, 45(1) (2019), pp. 59-82, <https://doi.org/10.15517/rfl.v45i1.36671>
- CORREDOR, M.: *Visualidad y contravisualidad en las escuelas secundarias en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): el caso de las revistas Inter Match y Aristócratas del Saber*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2021, <http://hdl.handle.net/10469/17138%0A>
- DENEVI, M.: *Juan Nielsen. Retrato de un maestro*, Buenos Aires, Unilat, 1988.
- ESCARDÓ, F.: *La casa nueva*, Buenos Aires, Campano, 1963.
- FARES, MARÍA CELINA: «Los itinerarios de un clérigo intelectual: Juan Ramón Sepich Lange y las modulaciones del hispanismo». *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 23(1) (2021), pp. 1-16.
- GARAÑO, S. Y PERTOT, W.: *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*, Buenos Aires, Biblos, 2002.
- HALPERÍN DONGHI, T.: *Son memorias*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- KOHAN, M.: *Ciencias morales*, Buenos Aires, Anagrama, 2007.
- LUDMER, J.: *El cuerpo del delito. Un manual*, Buenos Aires, Perfil, 1999.
- MEIK, G.: *Sinfonía para Ana*, Buenos Aires, Corregidor, 2004.
- MINGHETTI, N.: *La prensa estudiantil como táctica de resistencia a la dictadura. El caso de la revista Aristócratas del Saber en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1978-1986)* (Tesis de Maestría, FLACSO), 2018.
- MÉNDEZ, A.: *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*, Buenos Aires, Sudamericana, 2013.
- PINEAU, P.: «École, Nation et Bildungsroman: le cas argentin», *L'école et la nation*. FALAIZE, Benoit et al. (dir.), Lyon, ENS Editions, 2013.
- PINEAU, P.: «Historia de la educación y Literatura. Miradas cruzadas para comprender la experiencia escolar», *Revista Historia Caribe*, Barranquilla, Colombia, 13(33) (2018), <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.7>
- PINEAU, P.: «Modernização, meritocracia e produção de elites: o caso do Colégio Nacional de Buenos Aires (Argentina) na primeira metade do século», *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, 29(1) (2021), pp. 1-21.
- PINEAU, P. Y BIRGIN, A.: «Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente», *Teoria e Prática da Educação*, 18(1) (2015), pp. 47-61, <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>
- TORO-BLANCO, P.: «Vetustos edificios, rincones opacos: los liceos como espacios afectivos. Chile, c. 1870-c. 1910», en Pimenta Rocha, Heloísa y Toro-Blanco, Pablo (eds.): *Infância*,

- juventude e emoções na história da educação*, Belo Horizonte [MG], Fino Traço, 2022, pp. 145-166.
- TRÍMBOLI, J.: *Espía vuestro cuello, memorias y documentos de trabajo (2004-2007)*, Buenos Aires, Crack up, 2013.
- TUAN, YI-FU.: *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes, and values*, New Jersey, Prentice Hall, 1974.

ISSN: 0212-0267

DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu2024175191>

# REIMAGINAR PRÁCTICAS, TIEMPOS Y ESPACIOS DE LA ESCUELA: *PROYECTO CLUB DE LECTURA Y ESCRITURA DE LA ESCUELA DE APLICACIÓN DE LA FEUSP*

*Rethinking Practices, Times and Spaces in School:  
Reading and Writing Club Project in the FEUSP  
Application School*

Rita de Cassia GALLEGO

*Universidad de São Paulo (Brasil)*

Correo-e: ritagallego@usp.br

Paula PERIN VICENTINI

*Universidad de São Paulo (Brasil)*

Correo-e: paulavicentini91@usp.br

Vivian BATISTA DA SILVA

*Universidad de São Paulo (Brasil)*

Correo-e: vivianbatista@usp.br

Recibido el 3 de agosto de 2023

Aprobado el 18 de octubre de 2023

RESUMEN: El artículo se inserta en el marco de los estudios sobre la historia de la escuela, identificando herencias e imperativos de cambio en los modos por los cuales se puede (re)imaginar sus prácticas, tiempos, espacios. Para lograrlo, discute las relaciones entre experiencia, innovación y forma escolar mediante el análisis del Proyecto Club de Lectura y Escritura que, desde 2015, se lleva a cabo en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, desarrollado con cuatro grupos con alumnos entre 8 y 11 años. Se pudo notar que la innovación identificada se relaciona sobre todo a la manera como se viene enfrentando el desafío de la heterogeneidad de los modos de aprender, siendo creadas nuevas

disposiciones en la organización de los tiempos y espacios escolares, que rompen con la soberanía del método simultáneo, como la forma, casi siempre tomada como única, de enseñar y aprender.

PALABRAS CLAVE: historia de la escuela; transformaciones de la escuela; aprendizaje; prácticas diferenciadas; proyectos de lectura y escritura.

ABSTRACT: This article is inserted in school history studies framework by identifying heritages and imperative changes through which their practices, times and spaces could be rethought. This way, it discusses the relationship among experiences, innovation and school forms by analysing the *Reading and Writing Club Project at FEUSP School of Application* which has been carried out since 2015 and developed with 4 students groups ranging from 8 to 11 years old. It highlights the innovation in learning heterogeneity challenges, observing new dispositions in school times and spaces organization, breaking up the simultaneous teaching methods supremacy as the only best way to teaching and learning.

KEYWORDS: history of school; school changes; learning; differentiated practices; Reading and writing projects.

## 1. Introducción

C ECÍLIA MEIRELES (2001), en el poema «Hoy desaprendo lo que había aprendido hasta ayer», hace un perspicaz juego de palabras con el verbo aprender, cuyo verso final es «mientras aprendo, desaprendo y torno a reaprender». Tal mención es importante porque *aprender*, *desaprender* y *reaprender* constituyen verbos que señalan bien los procesos que vivenciamos a lo largo del trayecto como estudiantes, docentes y de una dada cultura institucional, siendo expresivos en el ámbito del análisis de la experiencia aquí presentada. Esos verbos están en el centro de importantes cambios posibles en la escuela moderna, cuyo modelo se viene constituyendo en distintos lugares del mundo desde el siglo XIX (Nóvoa y Schriewer, 2000). E incorporan un amplio debate público e internacional, bien representado por el documento publicado en 2022 por la Unesco con el título, por sí solo muy sugestivo, *Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación*. El texto fue preparado por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, establecida en 2019 con el objetivo de proponer otras formas de vivir y aprender en la escuela, históricamente marcada por la homogeneización de las formas de enseñar y por la producción del fracaso de un número significativo de estudiantes. Evidentemente, no se va a tratar aquí de la riqueza del documento, pero tal vez sea útil señalar la necesidad ya advertida de dirigir las prácticas, los tiempos y los espacios escolares hacia la equidad, la inclusión y la participación democrática.

¿De qué manera se vive un desafío como este en las escuelas? Al pensar en las relaciones entre experiencia, innovación y forma escolar, se expone aquí el

*Proyecto Club de Lectura y Escritura* que, desde 2015, se lleva a cabo en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la USP (EAFEUSP)<sup>1</sup>, que involucra los cuatro grupos de los últimos años de la Enseñanza Fundamental I (EFI) (dos del 4.º año y dos del 5.º año), y contempla 120 estudiantes, 4 docentes y pasantes de la escuela egresados de las carreras de profesorado en Pedagogía o Letras. Las actividades con los niños se refieren a Lengua Portuguesa, y abarcan seis clases semanales por grupo y contemplan las actividades de lectura, producción textual, actividades diferenciadas (escritura) y clases en la biblioteca. Pero ¿a qué se debe la elección de este proyecto, que nos permite contar una especie de historia del presente de la escuela, y comprender los modos por los cuales se reimaginan prácticas, tiempos y espacios construidos a lo largo del tiempo?<sup>2</sup>.

El proyecto viene aportando, en sus casi diez años de vida, expresivas innovaciones en la organización pedagógica de la EAFEUSP; innovaciones pautadas en un lema: «Nadie se queda atrás», conforme señalan las maestras Brenda y Fabiana<sup>3</sup>. Esta consigna expresa la preocupación singular de las docentes al enfrentar la cuestión de la diversidad de los modos de aprender y, por ende, el compromiso con el aprendizaje de todos, lo que viene impactando las formas de enseñar y la organización pedagógica, especialmente en sus tiempos y espacios. Aquí conviene advertir que, al subrayar aspectos del proyecto, no se tiene la intención de hacer propaganda o bien considerarlo modelo, ubicable y replicable en otra realidad escolar, sino demostrar que se trata del fruto de luchas, negociaciones y procesos que incluyeron el *aprender, desaprender y reaprender* a lo largo de esos años; supone una institución concreta, con su historia y sus sujetos.

<sup>1</sup> En Brasil, la llamada Educación Básica es obligatoria para todos los niños de 4 a 17 años y está constituida por la Educación Infantil (2 años); la Enseñanza Fundamental, cuya duración es de nueve años, y por la Enseñanza Media, que incluye 3 años más. La EAFEUSP es una escuela de Enseñanza Fundamental y Media, que cuenta con 3 grupos de primer año, con 20 estudiantes cada uno y, a partir de ahí, pasa a tener 2 grupos por año, con 30 estudiantes cada uno.

<sup>2</sup> El análisis aquí presentado se inserta en el Proyecto Temático *Saberes y prácticas en fronteras: por una historia transnacional de la educación (1810-...)*, financiado por la FAPESP (proceso n.º 2018/26699-4), cuya coordinación general es de las profesoras Carlota Boto y Diana Vidal. El proyecto temático tiene cuatro ejes, siendo el último, *Materiales didácticos para la enseñanza pública y formación de profesores*, coordinado por la profesora Rita de Cassia Gallego y por la profesora Paula Perin Vicentini. Entre las cuestiones que integran el Eje 4, sobresalen, en líneas generales, las que están orientadas a las memorias y a la diversidad presentes en la cultura escolar de la EAFEUSP, entre otras escuelas públicas que componen el eje bajo la responsabilidad de docentes de otras universidades asociadas. Entre las prácticas de la EAFEUSP dirigidas a la atención de la diversidad está el *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, entre los que vienen siendo analizados en el ámbito de la investigación. En este caso, la diversidad más contemplada se refiere al aprendizaje.

<sup>3</sup> La maestra Brenda tiene 35 años, es pedagoga (FEUSP) y psicopedagoga (*Sedes Sapientiae*). Está desde hace doce años en la EA y desde hace tres en la coordinación del Área de la Enseñanza Fundamental I. La maestra Fabiana tiene 49 años, también es pedagoga (FEUSP), licenciada en Letras/portugués (FFLCH-USP), maestra y doctora en Educación (FEUSP). Actúa en la EA desde hace más de diez años y es actualmente orientadora pedagógico-educacional de la Enseñanza Fundamental II. Ambas docentes han tenido otras experiencias profesionales relevantes en el área de educación, en diferentes redes, públicas y privadas.

Pero ¿qué se entiende, al fin, por *innovación*? ¿Se innova en relación a qué? ¿Qué impactos viene causando ese tipo de iniciativa en la cultura escolar? ¿Cuáles son los cambios notables en esos casi ocho años de proyecto? Esas son cuestiones nucleares a plantear en el texto. Se emprenderá el análisis mediante las contribuciones teóricas de Antonio Viñao Frago (1995) y Agustín Escolano (1992) en lo que se refiere a la noción de cultura escolar, que, además, involucran la discusión sobre espacio y tiempo escolar de los mismos autores (Viñao Frago y Escolano, 2001), también llevada a cabo por Correia y Gallego (2003). Respecto a la forma escolar, son importantes referentes Guy Vincent *et al.* (2001) y Carlota Boto (2003), y, acerca de la diversidad en el aula, Philippe Meirieu (1998, 2005) y Carol Ann Tomlinson (2022) aportan consideraciones bastante importantes para el análisis que aquí se presenta. Entre las fuentes nucleares del estudio, destacan: el Plan Escolar, los Proyectos del *Club de Lectura y Escritura*, horarios del 4.º y del 5.º año, fotos, materiales de conferencias y conversaciones sistemáticas con las dos profesoras coordinadoras del proyecto. El escrito está dividido en tres partes: la primera va a tratar de la inserción del Proyecto Club de Lectura y Escritura en la EAFEUSP y las relaciones con su cultura; la segunda va a poner énfasis en el primer hito innovador del proyecto –el trabajo con la diversidad del aprendizaje y los cambios en la forma escolar de la institución–; y la tercera va a discutir la resignificación de los espacios y los tiempos escolares en el ámbito del desarrollo del proyecto analizado. Después de ello, se expondrán las reflexiones finales.

## 2. La inserción institucional del Proyecto Club de Lectura y Escritura: la cultura de la EAFEUSP y su peculiar organización

La EAFEUSP está vinculada a la FEUSP, desde 1973, año de la extinción del Centro *Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, CRPE-SP (Centro Regional de Investigaciones Educativas de São Paulo), creado en los años 1950, al cual estuvo ligada desde su origen. Desde cuando se estableció, se hizo reconocida por sus propuestas pedagógicas diferenciadas y por los cursos de especialidades ofrecidos a docentes de diversos países, lo que no se altera cuando se vincula a la FEUSP: se mantuvo como campo para investigaciones educativas e iniciativas para formación docente, tal como lo evidencia Nívea Gordo en su tesis, defendida en 2010. Localizada al lado del edificio de la referida facultad, la EAFEUSP ofrece Enseñanza Fundamental y Media, y el ingreso de los estudiantes se realiza por medio de sorteo público. Respecto al ingreso de los docentes, se da mediante concurso público. Una importante característica de la escuela es su perfil cultural referente a la gestión democrática, con la siguiente organización: al (a) director(a) lo eligen sus compañeros; está el cargo de Orientación Pedagógica y Educacional; están los profesores(as) y coordinadores(as) del área, que también son elegidos por sus compañeros(as); y están los (las) docentes, organizados(as) por áreas del conocimiento.

Otro aspecto que merece destaque para comprender la inserción institucional del *Proyecto Club de Lectura y Escritura* es la organización del trabajo de las docentes de la Enseñanza Fundamental I: son 40 horas semanales, siendo 8 horas dedicadas a la especialidad, 6 horas de juntas/proyecto y 5 horas de actividad pedagógica. Así, son factores esenciales que hacen viable no solo el diseño, sino también la implementación del proyecto aquí tratado, el régimen de trabajo sumado a las condiciones concretas de llevarlo a cabo, que aseguran en la jornada un tiempo dedicado a las reuniones y la planificación. Ese tipo de iniciativa demanda un análisis de muchos factores (espacios, tiempos, evaluaciones de los(as) estudiantes, por ejemplo) y un tiempo significativo de planificación, lecturas, estudio y discusión. Todo ello no sería posible, o sería muy difícil, si las docentes involucradas tuvieran que dedicarse 40 horas al aula.

Entre 2011 y 2014, se llevaron a cabo proyectos de formación y reorganización del currículo, con énfasis en Lengua Portuguesa, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza<sup>4</sup>. También en esos años, se realizó en la escuela la investigación «El Reto de Lectura y Escritura en la Enseñanza Fundamental de 9 años», coordinada por el Prof. Dr. Claudemir Belintane (FEUSP), esencial, según las maestras Brenda y Fabiana, para pensarse el proyecto de que se trata. Entre 2012 y 2014, se llevó a cabo el Proyecto Profesor de Ciclo. Así es que, en 2015, se conquistan las condiciones para constituir el Área de la EFI - Enseñanza Fundamental I, que contempló como pautas principales de los debates pedagógicos: diferenciación de las identidades de ciclo y área en la EFI; evaluación de los proyectos de formación; levantamiento de demandas de formación del grupo; búsqueda de una identidad de la labor del pedagogo. Se nota que ese año empieza a cobrar forma el *Proyecto Club de Lectura*. En 2016, el énfasis de formación en el Área de EFI se mostró en el intercambio de experiencias «Manejos pedagógicos», y se implementó efectivamente el proyecto. 2017 fue esencial para que se establecieran los contornos de la estructura pedagógica que se advierte actualmente, una vez que los esfuerzos se centraron en el estudio de diferentes propuestas de organización escolar (ciclo y graduación), concepciones de infancia, atención a las diferentes necesidades educacionales. Asimismo, en 2017, la escritura pasa a integrar el proyecto, y se cambia su nombre a *Proyecto Club de Lectura y Escritura*.

Al recorrer todos esos años en medio de estudios, intercambio de experiencias, lecturas de documentos, discusiones, se puede decir que, en 2018, el grupo de docentes de la EFI pone en marcha una serie de cambios curriculares, que venían siendo gestados con más ahínco desde 2016, y asume, de forma efectiva, la atención a la heterogeneidad escolar en la perspectiva de la organización en ciclos. Se consolidan, así, principios que pasarán a nortear las acciones desarrolladas por el conjunto de profesoras de la EFI, conforme consta en los documentos oficiales. Sostienen las maestras Brenda y Fabiana: quitarle el enfoque a la dificultad de aprender; respetar los distintos ritmos de aprendizaje; pensar el niño como un

<sup>4</sup> Además de esas, los niños tienen clases de Ciencias Humanas (1.º al 3.º año), Historia y Geografía (4.º y 5.º año), Artes y Educación Física en la EFI.

ser integral: con diferentes formas de aprender y diferentes necesidades de aprendizaje; perfeccionar el manejo de la heterogeneidad y las prácticas de enseñanza; asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje; refinar la mirada sobre las diferencias entre dificultades y disturbios de aprendizaje; consolidar prácticas de organización en ciclos de aprendizaje. Tales principios abren camino a las prácticas de la EAFEUSP y dialogan con lo que entiende Philippe Meirieu (2005) como «instituir la escuela», tal como expresó en sus consideraciones:

«Instituir la escuela» es, de hecho, permitir sistemáticamente a los niños de orígenes, niveles y perfiles distintos, que trabajen colectivamente para construir las reglas necesarias para «vivir juntos» e, indisociablemente, para adquirir los saberes susceptibles de reunirlos en una humanidad común. «Instituir la escuela» es, a la vez, darles a todos aquello que los une a los otros y a cada uno aquello que permite diferenciarse. «Instituir la escuela» es, por tanto, alternar sistemáticamente los tipos de reagrupamientos para que el «mismo» y «el otro» se entrelacen en el día a día en el aula y en el establecimiento. (Meirieu, 2005, p. 127)

Al proponer esa discusión, no se pretende acuñar una forma ideal de enseñar y aprender, sino que se apunta a la construcción de dinámicas en las cuales se intercalen momentos individuales, colectivos, con grupos distintos, así, muy distinto de un formato fijo para la organización pedagógica. Pero la arquitectura didáctica constituida en el ámbito del proyecto, que será mejor detallada, no tiene fin en sí misma, sino que se inspira en la perspicaz indagación de Meirieu: «[...] ¿con qué derecho dices que éste o aquel niño no puede tener éxito? ¿Con qué derecho lo condenas al fracaso, a enclaustrarse en dificultades que, al contrario, deberías ayudarlo a superar?» (2005, p. 41). La búsqueda por «quitarle el enfoque a la dificultad de aprender», comprender al «niño como ser integral: con distintas formas de aprender y distintas necesidades de aprendizaje», así como «refinar la mirada sobre las diferencias entre dificultades y problemas de aprendizaje», –ya que es muy común que tal distinción no sea analizada con el debido cuidado–, y la provocación que hace el referido autor guardan coherencia con el empeño del equipo de la EAFEUSP en el enfrentamiento del fracaso escolar.

La configuración del *Club de Lectura y Escritura* ha ocurrido durante un periodo de fervorosas discusiones sobre la organización del momento que vivía la Educación Básica en la EAFEUSP; proceso que contemplaba debates sobre concepciones de aprendizaje, currículo, infancia, evaluación, etc. Así, no ha sido una acción aislada, sino que se sumó a un conjunto de reflexiones y prácticas que, en forma colectiva, se fueron estableciendo. Se puede afirmar, por tanto, que tal dinámica fue delineando nuevos contornos a la cultura de la institución. Formulado por Vïnao Frago (1995), el modo de comprender el concepto de cultura escolar es muy esclarecedor: la entiende como un «conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan la escuela como organización», e incluye

prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio,

materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...– y *modos de pensar, así como significados e ideas compartidas*. (Viñao Frago, 1995, pp. 68-69)

Sostiene el autor que habría tantas culturas escolares cuantas escuelas hubiese. Y nótese que prefiere utilizar el término en el plural. Porque, aunque se parta de documentos oficiales y directrices municipales, provinciales, nacionales e internacionales comunes, concepciones pedagógicas de moda en los cursos de formación docente, etc., cada institución, con sus sujetos y contextos específicos, (re)crean normas, prácticas, espacios, tiempos, objetos, valores, rituales, etc.; asimismo es posible, obviamente, establecer similitudes entre escuelas más allá de las fronteras locales, debido a la circulación y la apropiación de saberes. Otra comprensión importante de cultura escolar la aporta Agustín Escolano (1992), que dialoga con la discusión propuesta por Viñao Frago. Preconiza la existencia de *tres culturas* distintas de la escuela, en que se destacan el rol de los sujetos, particularmente de los docentes, para constituir una *política o normativa*: reglas que gobiernan el funcionamiento de las escuelas; *científica o pedagógica*: elaborada en el ámbito de las universidades; *empírica, práctica o material*: producida por los docentes, en el ejercicio cotidiano de su oficio.

Advierte Viñao Frago aún en lo que se refiere a la constitución de la cultura escolar, que existen distinciones en las diversas etapas de la Educación Básica –en el caso brasileño– Infantil, Fundamental I y II, además de la Enseñanza Media. Considerando que la EAFEUSP trabaja con las tres últimas etapas de la Educación Básica y que contempla las contribuciones del referido autor, se entiende que coexisten y se yuxtaponen, en la misma institución, culturas distintas, aunque los compromisos que asume sean colectivos, tenga la misma gestión y se comparta el mismo espacio físico. Eso queda muy claro cuando se analiza la configuración e implementación del *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, por ejemplo, una vez que no se puede comprenderlo sin establecer una relación entre lo específico y lo general. Porque tal como ya se mostró anteriormente, aunque esté orientado al 4.º y 5.º año de la EFI, integra la propuesta pedagógica de la escuela y forma parte de un proyecto mayor, que involucra los demás años de la EFI, ya que, desde el 1.º año, se les proponen a los niños actividades diferenciadas. Además, dialoga también con los debates oficiales y pedagógicos más amplios ocurridos los últimos años acerca de la organización estructural de la escuela y con concepciones defendidas respecto a la formación de los niños de ese rango de edad, tal como se advierte en las pautas de discusión del grupo de docentes de la EFI a partir de 2010, tratadas anteriormente. Expuestas las condiciones de construcción y desarrollo del proyecto, volvamos a la cuestión: ¿cuáles fueron las innovaciones que aportó? Y, a fin de cuentas, ¿qué se entiende por innovación? Esas son las cuestiones que trataremos a continuación.

### 3. *Proyecto de Lectura y Escritura* y el trabajo con la diversidad de aprendizaje: una experiencia de innovación en la forma escolar

El *Proyecto Club de Lectura y Escritura* pasó por relevantes cambios como, por ejemplo: en la versión del proyecto de 2016/2017, se incorporaron actividades en la biblioteca; a partir de 2017, se insertaron las actividades de escritura, que pasaron por algunos cambios, según las necesidades específicas de los niños, relacionadas con la lectura y la escritura, tal como se mencionó; entre 2020 y 2021, se desarrolló el trabajo a distancia, cuando se suspendieron las clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19. Tras el regreso presencial, las maestras advirtieron que había nuevas demandas acerca del aprendizaje, en lo que se refería a las actividades escolares y al aprender. Eso sucedió a causa de las distintas condiciones que tuvieron los más de 100 niños que forman parte del 4.º y 5.º año cuando estaban confinados. Las desigualdades se aumentaron y fue fundamental realizar acciones distintas de las anteriores. En ese camino, se buscan experiencias de aprendizaje inclusivo, igualdad de aprendizaje y oferta de posibilidades que alcancen a más estudiantes, tal como se comprende a partir de las consideraciones de las maestras coordinadoras.

Una importante aliada en ese proceso ha sido la expresiva conquista, fruto de la labor de las maestras Brenda y Fabiana, de la presencia de más pasantes a lo largo de los últimos años (dos, hasta 2018; cuatro hasta 2022; ocho a partir de 2023), lo que ha permitido atender con más cuidado a la diversidad de los alumnos. Cumple recordar que los practicantes perciben remuneración de un programa específico de la Universidad de São Paulo, el Programa Unificado de Becas (PUB). En las clases de producción escrita, los (las) becarios(as) acompañan todas las etapas: planificación, escritura y revisión de texto. Orientados, supervisados y en alianza con las maestras, interactúan con los niños, aconsejan la escritura, corrigen, auxilian la revisión y permiten que reflexionen sobre aspectos más refinados en la producción textual. Es importante registrar que las docentes se encargan de los grupos que demandan más atención en el ámbito del aprendizaje, lo que hace la diferencia, ya que, muchas veces, los mismos pasantes son responsables de desafíos complejos sin tener la graduación y la experiencia necesarias. Pero ¿podemos decir que el número de becarios es suficiente? Desafortunadamente no, ya que ese tipo de trabajo, que prevé atención personalizada, demanda más docentes. Sin embargo, se trata de una conquista que ancla las intenciones formativas delineadas por el proyecto.

En líneas generales, la justificación y las intenciones del proyecto tienen los siguientes aspectos: el propósito de avanzar en la inmersión en textos más largos y que demandan distintos *tiempos* y *lugares* de lectura; la posibilidad de acompañar la lectura más allá de las actividades normales de las clases de Lengua Portuguesa, con el afán de fortalecer el hábito de la lectura, fomentar el placer de leer y trabajos en la biblioteca; reducir la proporción adulto-niño, mediante la constitución de grupos menores, divididos según las *diferentes necesidades de aprendizaje*. El enfrentamiento vigoroso del principio de homogeneización de las formas de

aprender en la EAFEUSP y la búsqueda por prácticas que acogen la diversidad dialogan con algunas fértiles consideraciones de Philippe Meirieu:

El agrupamiento basado en la homogeneidad de niveles se introdujo en forma muy progresiva, y solo se impuso gracias al criterio de edad para llegar al sistema que conocemos actualmente. [...] En otras palabras, el aula, tal como la conocemos, no es absolutamente un 'principio' fundamental de la Escuela, e incluso tal vez sea hoy, desde nuestro punto de vista, un obstáculo a la consecución de las finalidades fundamentales de la institución. (Meirieu, 2005, p. 26)

En ese sentido, el mismo autor afirma que:

«Diferenciar la pedagogía» no es absolutamente una «revolución» en la Escuela, ni tampoco, *a fortiori*, una renuncia a los principios o incluso a la existencia de una institución que se diluiría en una *infinidad de procedimientos individuales yuxtapuestos*. «Diferenciar la pedagogía» es, al contrario, reforzar una institución escolar incorporando en su seno lo que jamás debería abandonarse a la esfera privada, familiar o comercial: el *acompañamiento individualizado de los alumnos*. «Diferenciar la pedagogía» es ofrecer a cada uno los *medios de apropiarse de los saberes respetando sus necesidades específicas, acompañándolo de la mejor manera posible en su trayectoria de aprendizaje*. (Meirieu, 2005, p. 122, *la cursiva es nuestra*)

De forma muy semejante a la percepción de Meirieu (2005), Carol Ann Tomlinson (2022) destaca que «la diferenciación didáctica es la respuesta proactiva que da el profesor a la necesidad del alumno en términos de aprendizaje» (p. 35, *traducción libre*). Según la autora:

La diferenciación didáctica es el modelo diseñado para hacer efectiva una enseñanza que proporcione equidad al acceso a la excelencia a todos los estudiantes. En ese sentido, el profesor que incorpora la diferenciación en su práctica cree en la capacidad que tiene cada estudiante de ser exitoso... (Tomlinson, 2022, p. 43, *traducción libre*)

En la misma obra, Tomlinson, subraya que, en la pedagogía diferenciada, el profesor considera que todos los estudiantes tienen capacidad de obtener éxito y sostiene esta idea por medio del *teaching up* y del plan formativo diferenciado (p. 39). El análisis de lo presentado acerca del desarrollo del proyecto, en diálogo con su inserción institucional, permite constatar que los principios que subsidian las prácticas realizadas se alinean a lo que defienden Meirieu y Tomlinson en sus escritos acerca de los procesos de aprendizaje.

El visible enfrentamiento del principio de la homogeneización por medio de prácticas diferenciadas no sería posible sin cuestionarse las representaciones sociales acerca del aprendizaje, que se basan, muchas veces, en acciones tan solo de escucha, disciplina corporal, repeticiones, memorización sin la efectiva significación desarrollada magistralmente por Philippe Meirieu (1998), en su capítulo «¿Qué es aprender?, que integra el libro *Aprender... pero ¿cómo?* Al contrario,

el aprendizaje, en general, consiste en un proceso complejo que se ancla en las interacciones entre los esquemas cognitivos de los sujetos con el exterior (sujetos, objetos, materiales, espacios, etc.). Así, según lo que se pretende enseñar, los dispositivos didácticos son importantes para movilizar lo que ya se tiene para alcanzar el conocimiento pretendido, en una dinámica que prevé obstáculos, errores, dificultades, correcciones, es decir, que no es lineal, ni tampoco se concreta sin mucho trabajo por parte de los estudiantes y docentes involucrados(as). Por ello, Tomlinson (2022) defiende que se establezca un ambiente que afiance y dé condiciones para aprender, que haya una evaluación para modificar el aprendizaje y una didáctica que responda a la heterogeneidad de los estudiantes (p. 35).

Con base en esa perspectiva de aprendizaje, que también se advierte en las concepciones que sostienen la organización del proyecto, sabemos que es prácticamente imposible que todos(as) los(as) estudiantes aprendan al mismo tiempo. Aunque se reconozca e incluso se concuerde con esa visión, muchas instituciones y docentes continúan tratando de enseñar y seguir el mismo programa, sin cambios, para todos(as), tal como preconiza el método simultáneo de enseñanza, ampliamente difundido a lo largo del siglo XIX, con la institucionalización de las escuelas graduadas. Así, ante las distinciones presentes en los grupos o al enfrentar las «dificultades», normalmente se ofrece, tal como observó de manera perspicaz Meirieu, «más de lo mismo» al mismo tiempo a todos, mientras se intenta, con suerte, dirimir las distinciones en las formas de aprender.

¿Cuál(es) es (son) la(s) innovación(es) que aporta esa experiencia? ¿Respecto a qué se innova? Valdría la pena indicar la connotación diversas veces presente en los discursos usuales sobre la idea de lo que se considerarían prácticas escolares innovadoras. El término innovación, incluso antes de la pandemia, comúnmente se asocia a la presencia, mayor o menor, de equipos digitales o tecnológicos en la cultura escolar. Es una idea fundamental para pensar la historia de la escuela moderna, desde sus tiempos más incipientes (Nóvoa, 1995). De ese modo, se puede correr el riesgo de reducir la idea de innovación a artefactos tecnológicos, *high tech*. Otra asociación bastante común, en los últimos años, es perseguir innovaciones pedagógicas basadas en la ruptura casi completa con los aspectos constitutivos de la historia de la escuela: se derrumban las paredes, se extinguen las aulas organizadas por edad, los docentes pasan a ser tutores, ya no se dan clases simultáneas o las reducen sustancialmente, entre otros tantos cambios. Ese tipo de iniciativa no es actual, como comprueba la proposición de las pedagogías no directivas, a ejemplo de la creada por Neill, en 1921, con *Summerhill*, así como tantas otras propuestas llevadas a cabo por los escuelanovistas en contraposición a la escuela homogénea, en que todos aprenden el mismo contenido al mismo tiempo. Es decir, desde el momento en que se creó y difundió esa forma de enseñar y aprender, se producen críticas y «propuestas innovadoras».

Aquí correspondería retomar uno de los momentos más importantes en la historia de la escuela en que se advierten rupturas expresivas, tal como la transición, nada rápida, entre los métodos individual y simultáneo, que recorrió el siglo XIX y las décadas iniciales del siglo XX (Gallego, 2008). ¿Quién podría imaginar

que sería innovadora, actualmente, un aula organizada por líneas, rangos de edad y un maestro delante que le enseña el mismo contenido, al mismo tiempo, a un grupo de niños? Lo que se considera tradicional, y es extremadamente criticado por presuponer la pasividad de los niños, consolida aspectos considerados modernos en términos materiales, como el nuevo uso de la pizarra y concepciones de enseñanza y aprendizaje; el principio era aprender de forma homogénea, por tanto, se debía enseñar lo mismo (programa idéntico y lineal), al mismo tiempo, a un grupo de alumnos organizados por edad, clasificados en un grado.

En general, eso fue lo que Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (2001) consideraron la forma escolar, que se mantiene gracias a la estructuración de tiempos y espacios propios e institucionalizados, que se consolida con las escuelas graduadas, grupos escolares, como quedaron conocidos y se difundieron en Brasil, al final del siglo XIX y primeros años del siglo XX. Al retomar el referido concepto, Aquino y Boto (2019) evocan los autores y lo señalan como características del concepto canónico de forma escolar:

Estructuración de una instancia exclusivamente destinada a la infancia; existencia de reglas específicas en lo que se refiere tanto al aprendizaje como a la distribución temporal de las acciones y una serie continua de ejercicios cuya repetición tendría el objetivo de incorporar las mismas reglas. (Aquino y Boto, 2019, p. 14)

En el contexto de difusión de esa forma escolar, el principio de la homogeneidad no solo está instituido, sino también es anhelado y considerado un parámetro de éxito docente y perdura hasta ahora, aun siendo blanco de tantas críticas; sería un aspecto notable de permanencia en la cultura escolar. Ese momento consolida aspectos que se vienen cuestionando y con los que se busca romper, según mencionamos anteriormente; serían varias experiencias a lo largo de la historia de la escuela, de las teorías y prácticas pedagógicas que intentan, de manera más o menos enérgica, contraponerse a esa forma escolar y sus implicaciones en la cultura escolar (juicio exacerbado de buenos y malos alumnos con base en calificaciones y clasificación en evaluaciones, reprobaciones, comparaciones, organización de aulas homogéneas, pruebas como soporte de la organización y flujo escolar, etc.). En ese momento, la experiencia evocada no se basa en artefactos tecnológicos, no aporta rupturas expresivas con relación a la forma escolar, al fin, no se extinguen los grados, tampoco la organización etaria, aunque se flexibilice cuando se reúnen los niños en función de sus demandas. Tales referencias se deshacen puntualmente en la organización pedagógica, como se explicará más adelante. La principal *innovación* que aportan las prácticas correspondientes al *Proyecto Club de Lectura y Escritura*, y privilegiada en esta parte, es el rompimiento con la soberanía del método simultáneo, como *la* forma, casi siempre tomada como única, de enseñar y aprender. Así, se relaciona sobre todo con la manera como enfrentan la institución y sus sujetos el desafío de la heterogeneidad. Para ello, las docentes vienen delineando otras formas de organización pedagógica, que rompen con la

histórica rigidez de la manera de utilizar los espacios y tiempos escolares, aquí considerados innovadores, tal como se discutirá a continuación.

#### 4. *Proyecto de Lectura y Escritura y la resignificación de los espacios y tiempos de enseñar y aprender*

Al enfrentar la heterogeneidad de los modos de aprender, tal como se discutió anteriormente, y ampliar las posibilidades didácticas para más allá del método simultáneo, las docentes responsables del proyecto llevaron a cabo innovaciones importantes en la organización de los espacios y tiempos para poder responder a la diversidad. Tal organización busca ampliar los límites de los grados, con base en los principios presentes en el régimen de ciclos y por intermedio de otras acciones desarrolladas en la escuela. ¿Cuáles serían esas innovaciones? Al reunir 120 niños, ¿cómo organizar tales acciones? En lo que se refiere a las actividades orientadas a la lectura, los niños del 4.º año leen libros del acervo del grupo en los géneros narrativa de aventura y poemas y los alumnos del 5.º año leen narrativas de enigma, cuentos de tradición oral, poemas de *cordel* y relatos personales. Se trabajan los textos en la doble perspectiva de fruición y estudio: lectura para apreciar y lectura para analizar las características de los textos y géneros. Además de eso, constituyen repertorio para las producciones textuales de los niños. Las actividades acerca de la escritura, es decir, diferenciadas por las necesidades de aprendizaje específicas de los 120 niños, abarcan el ciclo (4.º y 5.º año), en pequeños grupos, de acuerdo a las demandas, así, no es una referencia el criterio de grado.

Pero antes de presentar la organización de los espacios y tiempos del proyecto, indagamos: ¿qué se entiende aquí por espacio y tiempo escolar? Según Viñao Frago y Escolano, se comprenden como *estructuradores de la cultura escolar*, no son neutros y forman los sujetos. En ese sentido, para los autores, ellos también integran el currículo y educan, como se aborda en el libro *La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum* (2001). Al llevar en cuenta las concepciones de cultura escolar que sostiene el análisis aquí presentado, consideramos que los sujetos de la escuela también ejercen un importante protagonismo en relación con lo prescrito, a lo estructurado, al resistir, recrear, tensionar y cambiar lo esperado, tal como se observa en la configuración del proyecto.

Viñao Frago y Escolano (2001) indican que la organización espacial de la escuela constituye un lenguaje silencioso, expresión que consideramos muy potente para analizar el modo como se edifican y constituyen los espacios en la institución escolar. Sin embargo, aseveran que, para más allá de lo físico, concreto y objetivo, sus usos son esenciales para que se comprendan las prácticas allí presentes. Por ello, también lo consideran un *lugar*, es decir, el espacio físico habitado, significado y utilizado por los sujetos que lo componen. Al aportar la distinción entre espacio y lugar, nos hacen advertir el carácter subjetivo de la acción educativa y de la importancia de las relaciones establecidas entre los sujetos. Es esencial pensar en lo que se puede llamar «clima». Tomlinson (2022) señala

que «En la clase que adopta una verdadera diferenciación didáctica: el clima es altamente colaborativo...», y se deben valorar el respeto y la promoción personal de todos. Según la autora, «la relación está en la base de esta perspectiva...» (p. 7); y, claramente, se advierte la búsqueda por parte de las docentes involucradas en el proyecto. En ese sentido, la organización espacial, es decir, los lugares, cumplen un rol fundamental en nuestro comportamiento, sentimientos y en nuestras actitudes, tal como mencionó en forma perspicaz Colin Ellard, en el sugestivo libro *Psicogeografía: la influencia de los lugares en la mente y en el corazón*:

Nuestras experiencias diarias relativas al lugar, por norma, no son tan sublimes. [...] estudios psicológicos sugieren que la forma de tales espacios no solo afecta el modo como nos sentimos, sino también nuestras actitudes y nuestro comportamiento, y los hacen más condescendientes y listos para someternos a una voluntad mayor y más fuerte. [...] El contraste entre nuestras reacciones a tales espacios puede ser fácilmente notado en nuestros cuerpos. Está visible en nuestra postura, en los patrones de nuestros movimientos de ojos y cabeza e incluso en nuestra actividad cerebral. Donde quiera que vayamos, nuestros sistemas nerviosos y nuestras mentes se moldean según lo que vivimos. (Ellard, 2019, pp. 17-18)

Respecto al proyecto, podemos decir que los espacios de la EAFEUSP ganaron contornos significativos para enfrentarse al reto de trabajar con las diversas formas de aprender y las consecuentes demandas diferenciadas, ya sea en términos físicos o bien acerca de los ajustes para que fueran, de hecho, acogedores de las diferencias. Así, para atender y subdividir a los 120 niños de 4.º y 5.º año en las actividades de lectura y escritura, las docentes y sus becarios exploran diversos espacios de la escuela. Algunas actividades extrapolan el espacio restringido del aula, que es usualmente el espacio dedicado a la enseñanza y aprendizaje de las varias asignaturas, excepto de Arte y Educación Física. Al analizar los registros fotográficos de las actividades y los relatos de las maestras Brenda y Fabiana, se nota el uso de diversos espacios: cancha (usualmente dedicada a los juegos y a la Educación Física), biblioteca, aulas, áreas verdes, etc. Además, se crean diversas disposiciones en los espacios para realizar las actividades: pequeñas líneas, corros con más o menos niños en que ellos y los docentes están en pupitres o en el suelo, lado a lado, en grupos con mesas reunidas o bien en pleno movimiento, durante los juegos dirigidos.

Algo importante a destacar es que el uso más amplio de los espacios de la escuela no tuvo lugar sin que hubiera oposiciones y discusiones a lo largo de los años. Las profesoras coordinadoras relatan que fue necesario concertar fechas para los lugares que utilizan más de un docente, negociar con docentes del EFII que usaban las aulas-ambientes para hacer actividades que podrían desarrollarse en la sala de profesores, pero, por la costumbre, preferían usar aquel espacio y, especialmente, organizar un esquema temporal minucioso en forma de cuadros, en los que figuran días y horarios en que cada espacio debe estar reservado para cada grupo, docentes y becarios. Se advierte que los grupos no se identifican según el tipo de demanda, sino por nombres que eligieron los niños. Ese aspecto merece

realce, ya que es una manera de evitar que se diseminen estereotipos entre los niños. Además, los grupos no son fijos, los niños no *pertenecen* a los grupos, sino que *están* temporalmente en ellos, pues las evaluaciones sistemáticas permiten hacer cambios tan pronto alcanzan los objetivos previstos para aquel momento.

En términos de configuración temporal, el club actualmente tiene lugar dos veces a la semana, un cambio que se hizo tras la pandemia, ya que antes solo había un encuentro semanal. Son 55 minutos al día, tiempo semejante a las materias que integran el currículo de 4.º y 5.º año. Es necesario bloquear los horarios, considerándose los grupos involucrados y las demás asignaturas, cuyas maestras no siempre son las mismas, como en las clases de Arte y Educación Física. Se contemplan las actividades de lectura, análisis de textos, tópicos de ortografía y gramática, producción y revisión de textos, además de un trabajo sobre aspectos de la alfabetización todavía no superados.

Una observación pertinente que han hecho las coordinadoras es que esa organización temporal se revé cada momento, y cuenta con la participación de los niños. Según relató la maestra Brenda, ellos sugirieron que el club tuviese lugar antes de la clase de Educación Física, pues, cuando ocurría después de esa clase, llegaban muy sudados. Los niños argumentaron que, cuando esa clase se da después del recreo, pueden acudir por su cuenta al lugar de la actividad. Tal como resalta Tomlinson (2022), en el trabajo con las actividades diferenciadas, «se utiliza el *tiempo* de manera flexible y de acuerdo con la necesidad de los alumnos» (p. 40). La misma autora destaca que, normalmente, se usan múltiples materiales y variadas fuentes y los grupos son flexibles, tal como se advierte en el proyecto.

Al analizar, en general, esa organización temporal dinámica que viene ocurriendo durante los años en que se desarrolla el proyecto, consideramos que la potente reflexión que hace Thomas Mann en un fragmento de su libro *La montaña mágica* es apropiada, ya que tenemos una referencia temporal y sus relaciones con el espacio, normalmente la referencia de la organización seriada, naturalizada, una vez que se entrañaron en nuestras representaciones, y se nos olvida que se trata tan solo de una convención:

El tiempo no posee ninguna realidad. Cuando nos parece largo es largo, y cuando nos parece corto es corto; pero nadie sabe lo largo o lo corto que es en realidad [...] Notamos el espacio con nuestros sentidos, por medio de la visión y del tacto. ¡Muy bien! Pero ¿con cuál órgano sentimos el paso del tiempo? ¿Me puede contestar esa pregunta? No, no lo puede. ¿Cómo es posible medir algo de que en realidad no sabemos nada, nada, siquiera una única característica? Decimos que el tiempo pasa. Está bien, déjelo pasar. Pero, para que podamos medirlo... ¡Espere un poco! Para que se pudiera medir el tiempo, tendría que transcurrir de manera uniforme; y ¿quién le puede asegurar que es así? Para nuestra consciencia, no lo es. Solo lo suponemos, para el buen orden de las cosas, y nuestras medidas, permítame hacer esta observación, *no son más que convenciones...* (Mann, 2006, pp. 96-97)

En diálogo con el problema que aporta Mann, Jean-Claude Carrière (1998), evocado por Marie-Pierre Chopin (2011) en la conclusión de su libro *Le temps de*

*l'enseignement*, enseña una analogía muy pertinente entre el tiempo y el viento, en sus palabras: «El tiempo es un poco como el viento. Al viento no lo vemos: se ven las ramas que mueve, el polvo que levanta. Pero al viento mismo, nadie jamás lo vio» (Carrière, 1998, s. p., *apud* Chopin, 2011, p. 157, *traducción libre*). No se ve, pero está materializado en los cuadros horarios y en las varias referencias presentes en la institución escolar, que hace que detengamos las actividades y vayamos al patio para el recreo; se cambie el (la) maestro(a); dejemos un espacio para ir a otro; pasemos a otra actividad, etc. Así, el tiempo escolar puede ser comprendido como un conjunto de referencias (administrativas y pedagógicas) que organiza las prácticas de la institución escolar, que se somete a las dinámicas sociales y locales, como también influencia tales dinámicas (Correia y Gallego, 2003), ya que esas referencias dialogan con la naturaleza, la tecnología, los instrumentos de medición, el calendario y sus hitos/fiestas y la relación con otras instituciones, como la familia. Así, el tiempo es dinámico, mutable, no generalizable, arbitrario. Es un proceso no lineal, cultural, social, y que aporta valores, según su organización.

## 5. Algunas reflexiones finales...

La relación entre experiencia, forma escolar e innovación de que se trató aquí moviliza el *Proyecto Club de Lectura y Escritura*. Tal como se ha señalado, la intención no ha sido aportar un modelo, sino demostrar que es posible innovar, con el empeño colectivo de una institución, pero imposible de llevarse a cabo si no hay luchas, negociaciones y dificultades. Hemos traído un breve panorama acerca de la EAFEUSP para demostrar que la experiencia no se consigue en forma aislada de la propuesta institucional. Además, se hizo un rápido historial del club, en que queda claro que, durante los últimos años, el objetivo nuclear del proyecto ha sido enfrentar el desafío histórico de responder a la diversidad en el aula y lograr, así, romper con la perspectiva de homogeneización que está en el centro de la forma escolar consolidada y divulgada a lo largo de los siglos XIX-XX. Tal lucha no se emprende sin revisar la lógica de la seriación, de tener una maestra por aula, con un elevado número de estudiantes, es decir, sin resignificar los usos de los tiempos y espacios escolares, como ya discutimos. Sin embargo, tal uso no se alcanza sin retos, y entre ellos se destaca la dependencia de la aprobación de las becas para que lleguen los pasantes, quienes hacen viable la atención personalizada a los diversos grupos; sin encontrar espacios para distribuir los niños y orquestar la dinámica temporal para asegurar que se tenga el tiempo necesario para llevar a cabo todas las actividades, que involucran varias docentes.

Así, se buscó deshacer aquí la idea de que la innovación solo se basa en la materialidad de la escuela y sus artefactos, en la existencia o no de herramientas digitales y de alta tecnología. ¿La inserción de recursos digitales generalizados durante la pandemia ha innovado en el sentido de repensarse prácticas que excluyen y discriminan? ¿Serían medios para afrontar el principio de la homogeneización de los modos de aprender? Ante tales indagaciones, nos posicionamos

considerando la innovación más allá de los modismos pedagógicos diseminados, como observamos anteriormente. Es proficuo evocar las provocadoras consideraciones que hace José Mario Pires Azanha, en su texto «Una reflexión sobre la didáctica», publicado a fines de la década de 1980, y aún muy actual. El autor, al crear un argumento con base en la deconstrucción de que el sueño de Comenio y sus variantes históricas del momento en que escribió el texto se fundaban en una ilusión, observa que la actividad de enseñar, en su sentido más amplio, no puede ser exageradamente regulada.

La simple sustitución de artefactos, de lo analógico a lo digital, o la adopción de uno u otro método del momento no asegura que habrá una educación inclusiva, que respete a los sujetos. El derrumbe de paredes, la flexibilización de tiempos, romper con la tan criticada forma escolar, difundida en los siglos XIX y XX, tampoco son, en sí mismas, soluciones listas para innovar y enfrentar los desafíos históricos por los que debemos luchar. En ese sentido, la innovación que aquí se defiende pasa por las concepciones asumidas de aprendizaje, evaluación, organización didáctica, que vienen encarando la diversidad de los modos de aprender, invirtiendo en los usos diferenciados de tiempos y espacios. Para finalizar, evocamos a Malavasi (2020), cuyas consideraciones expresan el sentido de innovación observado en el proyecto de que tratamos. En su desarrollo está la tríada de los verbos presentes en los versos de Cecília Meireles con los cuales empezamos este texto: aprender, desaprender y reaprender. Según el autor:

La realidad de la **innovación creativa** está relacionada con la naturaleza profunda de la **formación** y del **trabajo**. Aunque el término *innovación* guarde cierta ambigüedad y se reduzca, ciertas veces, al fetiche y a la panacea, su uso en los contextos más distintos, la fuerza creativa de cada periodo cruza y **supera la técnica** y puede descubrir el futuro por medio de la *invención*, del análisis y de la síntesis. (Malavasi, 2020, p. 47, *traducción libre, la negrita es nuestra*)

## 6. Bibliografía

- AQUINO, Julio Groppa y BOTO, Carlota: «Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo», *Educação, Sociedade e Culturas*, 55 (2019), pp. 13-20.
- AZANHA, José Mário Pires: «Uma reflexão sobre a Didática», en 3.º *Seminário A Didática em questão*, vol. I, São Paulo, FEUSP, 1985.
- BOTO, Carlota: «A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito», *Cad. Cedes*, Campinas, 23(61) (diciembre 2003), pp. 378-397.
- CHOPIN, Marie-Pierre: *Le temps de l'enseignement – l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Rennes/Francia, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- CORREIA, António y GALLEGO, Rita: *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo (1880-1920)*, Lisboa, Educa, 2004.
- ELLARD, Colin: *Psicogeografía: La influencia de los lugares en la mente y en el corazón*, Barcelona, Ariel, 2019.
- ESCOLANO, Agustín: «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación. Tiempo y Espacio*, Madrid, 298 (1992), pp. 55-70.

- ESCOLANO, Agustín y VIÑAO FRAGO, Antonio: *La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum*, 2.ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- GALLEGO, Rita de Cassia: *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)* (Dissertação, São Paulo, FEUSP), 2003.
- GALLEGO, Rita de Cassia: *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)* (Tese, São Paulo, FEUSP), 2008.
- GORDO, Nívea: *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1987): A contribuição de José Mario Pires Azanha para a cultura escolar* (Tese de doutorado em educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP), 2010, 220 pp.
- JULIA, Dominique: «A cultura escolar como objeto histórico», *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-43.
- MALAVASI, Pierluigi: *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- MANN, Thomas: *La montaña mágica*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.
- MEIRELES, Cecília: «Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem», en *Poesia Completa*, vol. 2, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.
- MEIRIEU, Philippe: *Aprender... sim, mas como?*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- MEIRIEU, Philippe: *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*, Porto Alegre, Artmed, 2005.
- NÓVOA, António: «Uma educação que se diz nova», en CANDEIAS, A.; NÓVOA, A. y FIGUEIRAS, M. (Orgs.): *Sobre a educação nova*, Lisboa, Educa, 2000, pp. 25-41.
- NÓVOA, António y SCHRIEWER, Jurgen: *A difusão mundial da escola*, Lisboa, Educa, 2000.
- TOMLINSON, Carol Ann: *La differenziazione didattica in classe – Par rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*, Brescia/Itália, Morcelliana, 2022.
- UNESCO: *Reimaginar nosso futuro juntos. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2022, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_por/PDF/379381por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por/PDF/379381por.pdf.multi)
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard y THIN, Daniel: «Sobre a história e a teoria da forma escolar», *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33 (2001), pp. 7-47.
- VIÑAO FRAGO, Antonio: «Historia de la educación e historia cultural», *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 0 (1995), pp. 63-82.



## DATOS BIOGRÁFICOS DE LOS AUTORES

### *About the authors*

María Esther AGUIRRE LORA. Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM). Sus principales campos de investigación, son: 1) Historia social y cultural de la formación artística; 2) Nueva historia de la educación, en cuanto a sus desplazamientos paradigmáticos, estrategias metodológicas y fuentes; 3) italianos en México. Producción y conservación del conocimiento (siglos XVI y XVIII). Al respecto ha explorado diversos universos: manualística, configuración de campos disciplinares, historia social de las disciplinas escolares, historia de la formación artística, entre otros, mediados por el sujeto, los protagonistas, los lugares de producción del conocimiento. Sus más recientes publicaciones, son: *Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la Península Itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII* (IISUE, UNAM, 2020), *Desplazamientos. Historia, educación, cultura* (IISUE, UNAM, 2021). ORCID 0000-0003-1261-8863

Emari ANDRADE. Profesora de la Universidade de Taubaté, vinculada al Instituto Básico de Humanidades, donde imparte asignaturas en los grados (Lectura y Escritura / Lectura y Producción de Textos) y en el Programa de Máster en Lingüística Aplicada. Es licenciada en Letras por la Universidade de São Paulo (USP), magíster y doctora en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo - FEUSP. Es miembro del Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEP-PEP. Tiene experiencia en el campo de la Literatura, con énfasis en Metodologías de Enseñanza de Lenguas, trabajando principalmente en los siguientes temas: formación de profesores, escritura, enseñanza de la lengua materna, lectura y formación de investigadores, siempre en diálogo con los campos de la Lingüística, Educación y Psicoanálisis. ORCID: 0000-0001-9146-6372.

Vivian BATISTA DA SILVA. Profesora Asociada de la Faculdade de Educação da USP (FEUSP), docente y supervisora del Programa de Posgrado en Educación de la USP en los niveles de maestría y doctorado, y directora de la Escola de Aplicação de la FEUSP. En cuanto a sus actividades de investigación, actualmente es una de las investigadoras principales del Proyecto Temático FAPESP *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)* (2018-26699-04) y es miembro del equipo del proyecto de investigación *Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística*, coordinado por el profesor Jordi García Farrero de la Universitat de Barcelona. Desarrolla estudios sobre la lectura para profesores, la formación del profesorado y la cultura escolar. Ha publicado, entre otros, el libro *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos* (2018) y organizado, con Boto, Santos y Oliveira, una colección sobre *A escola pública em crise* (2020). ORCID: 0000-0002-5509-2008

Rita de Cassia GALLEGO. Profesora de Pedagogía en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (São Paulo), y en el Programa de Postgrado de la misma facultad, donde también se licenció en Pedagogía, además de realizar un Máster y un Doctorado en Educación, con un período de formación doctoral en el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) de París. En cuanto a investigaciones y publicaciones en el campo de la Educación, se ha centrado en los siguientes temas: tiempo escolar, cultura escolar, organización del trabajo docente, (auto)biografía y evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva histórica y contemporánea. Es investigadora asociada al Proyecto Temático (financiado por la FAPESP) - Saberes em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...). ORCID: 0000-0003-4465-8173

Mauro CASTILHO GONÇALVES. Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação (PUC-SP/1997). Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP/2003). Concluiu o pós-doutoramento na Universidade de Lisboa, Portugal (2015). Na Universidade de Taubaté, é Professor Titular de História da Educação e diretor do Instituto Básico de Humanidades. Máster en Educación: Historia y Filosofía de la Educación (PUC-SP/1997) y Doctorado en Educación: Historia, Política, Sociedad (PUC-SP/2003). Realizó su postdoctorado en la Universidade de Lisboa (2015). Profesor titular de Historia de la Educación en la Universidade de Taubaté y director del Instituto Básico de Humanidades. Es profesor e investigador del Programa de Postgrado en Educação: História, Política, Sociedade y Sociedad de la PUC-SP. Es miembro del Programa de Postgrado en Ciências Ambientales de la Universidad de Taubaté y dirige los Grupos de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira (PUC-SP) e História e Patrimônio Ambiental (UNITAU-Ciências Ambientales). Profesor del Programa de Postgrado en Planejamento e Desenvolvimento Regional de la Universidade de Taubaté. Miembro de la Sociedade Brasileira de História da Educação y de la Associação Nacional de História. ORCID: 0000-0003-1074-8314

Maria Celi CHAVES VASCONCELOS. Profesora Titular de la Faculdade de Educação de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, actuando en el Programa de Postgrado en Educación - ProPEd/UERJ. Becaria del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ID. Científica de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Tesorero de la Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE. Autora del libro *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*; Líder del Grupo de Pesquisa História e memória das políticas educacionais no território fluminense (UERJ/CNPq); Vice-líder del Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres nos séculos XIX e XX (UFRN/CNPq); Miembro del Grupo de Pesquisa Interinstitucional Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação (UFRGS/CNPq). ORCID: 0000-0002-3624-4854

Jordi GARCIA FARRERO. Pedagogo, magíster en Historia Contemporánea y Mundo Actual y doctor por la Universidad de Barcelona en Educación. Premio extraordinario de doctorado (curso 2012/2013). Profesor y director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Investigador principal del proyecto *Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística*. Sus líneas de investigación se centran en los estudios de los discursos pedagógicos contemporáneos y los vínculos entre la historia de la educación y la cultura escrita. ORCID: 0000-0002-9669-0485

Martha Isabel LEÑERO LLACA. Dra. en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De su tesis de Doctorado: *El rumor de la escuela en la literatura: Balún-Canán como huella en la historia de la educación*, se desprenden sus líneas de investigación que entrecruzan la historia de la educación con la literatura, la perspectiva de género y la crítica cultural. Es miembro del Seminario Permanente de Historia de la Educación, coordinado por la Dra. María Esther Aguirre Lora (IISUE-UNAM) desde el año 2000, e investigadora independiente sin adscripción formal. Ha impartido clases y cursos de género desde el 2008 hasta la fecha como parte de su participación en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG-UNAM), y es miembro en el Comité Editorial del Laboratorio Nacional de Materiales Orales (LANMO), campus Morelia de la UNAM. ORCID: 0000-0003-3999-6696

Antonio LOVATO SAGRADO. Profesor Asociado y doctorando en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Tiene un Máster en Innovación y Cambio Educativo por la misma universidad y en Cine Documental por la Escuela Superior de Cine y Audiovisuales de Cataluña (ESCAC). Investiga sobre Inteligencia Artificial, Cultura y cambio educativo y Arte y educación. Es creador y codirector de la película *Quando sinto que já sei* del proyecto *Educação de Alma Brasileira* por la Vekante Educação e Cultura. Es investigador del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la UB y del Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEP-PE) de la Universidade de Brasília. Publicación seleccionada: Contributions of Vygotski to Thinking about Intercultural Education - DOI: 10.1590/2175-6236116915vs02. ORCID: 0000-0003-0846-5606

Justino MAGALHÃES. Catedrático del Instituto da Educação de la Universidade de Lisboa, Investigador de la UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação), colaborador del Centro de História da Universidade de Lisboa. Principales áreas de investigación: a) Historia de la Educación y de la Escolarización, Historia de las Instituciones Educativas, Epistemología y Teoría de la Educación; b) Historia de los municipios en Educación; c) Historia de la Cultura Escrita, de la Alfabetización y del Libro Escolar. Autor de *Alquimias da Escrita: Alfabetização, História, Desenvolvimento no Mundo Ocidental do Antigo Regime*, Edusf, 2001; *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*, Edusf, 2004; *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernidade, séculos XVIII-XX*, Educa, 2010; *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*, Edições Colibri, 2011; *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático*. ORCID: 0000-00019464-6782

Jesús MÁRQUEZ CARRILLO. Historiador y doctor en Educación, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es autor de doce libros y de numerosos artículos y capítulos de libro sobre distintos aspectos de la historia política, social y cultural de Puebla. Sus principales campos y líneas de investigación se relacionan con la historia política y cultural de la educación en México y en Puebla durante los siglos XIX y XX, y la historia social y cultural de las imágenes en la Nueva España y Puebla durante los siglos XVI-XVIII. Actualmente es Profesor investigador titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en las maestrías de Estética y Arte y, Educación Superior. ORCID: 0000-0003-1916-1528

Raúl NAVARRO ZÁRATE. Doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona y Máster en Humanidades por la Universitat Oberta de Catalunya. Profesor del

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Investigador del proyecto *Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística*, coordinado por el profesor Jordi García Farrero (Universitat de Barcelona). Sus líneas de investigación se centran en la historia, análisis de la cultura y movimientos juveniles contemporáneos con un enfoque que se nutre de la Antropología Pedagógica y la Filosofía de la Educación. Ha publicado recientemente: «Sobre la casa i l'educació». *Comprendre, Revista catalana de filosofia*, 2022, Vol. 24, Núm. 2, p. 71-90; «Entre cultura y educación: sobre modelos y contramodelos en la cultura occidental». *Ars Brevis*, 2021, Núm. 27, p. 151-170. ORCID: 0000-0002-3608-9620

Ana Maria de OLIVEIRA GALVÃO. Licenciada en Pedagogía, máster y doctora en Educación. Profesora Titular de la Universidade Federal de Minas Gerais y Becaria de Productividad de la Investigación del CNPq. Realizó una pasantía en el *Institut National de Recherche Pédagogique*, en Francia, un posdoctorado en el Programa de Posgrado en Historia de la Universidade Federal de Pernambuco y una pasantía senior/CAPES en la Northern Illinois University, en Estados Unidos. También fue investigadora visitante (CAPES) en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa. Se ha dedicado principalmente a estudios en los campos de la Historia de la Educación, la Historia de la Cultura Escrita y la Metodología de la Investigación. Es autora de varios capítulos de libros, artículos publicados en revistas y libros, como *Amansando meninos: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)* (Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1998), *Cordel: leitores e ouvintes* (Editora Autêntica, 2001) y *Culturas do Escrito, Educação e História* (Editora Mercado de Letras, 2022). ORCID: 0000-0001-9063-8267

Àngel PASCUAL MARTÍN. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del Grupo de investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). En el marco de una historia y filosofía de la educación literaria, sus trabajos se han concretado recientemente en el estudio de las tradiciones contemporáneas de educación liberal en Norteamérica y de los llamados programas de Grandes Libros. ORCID: 0000-0002-9685-8348

Paula PERIN VICENTINI. Licenciada en Pedagogía por la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), máster y doctora en Educación por la misma universidad, con un período de estudios de doctorado en el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) de París. Actualmente es profesora en los cursos de Pedagogía y Licenciatura de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), así como en el Programa de Postgrado de la misma institución. Sus investigaciones y publicaciones se centran en cuestiones relacionadas con la historia de la profesión docente, las imágenes de los profesores y las prácticas de formación. Participa en el proyecto temático, financiado por la FAPESP: *Saberes em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*. Orcid: 0000-0003-3925-7893

Pablo PINEAU. Doctor en educación (UBA). Es Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N. 2 Mariano Acosta de la CABA. Posee una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y ca-

pacitación docente, y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación. Ocupó la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA. Ha obtenido la beca Tinker como profesor invitado al Teachers College de la Universidad de Columbia (Nueva York/EEUU), y ha sido declarado Personalidad Destacada en el ámbito de la Educación por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. ORCID: 0000-0001-5030-2961

Paolo SCOTTON. Doctor en Historia del Pensamiento Político por el *IMT Institute for Advanced Studies*. Profesor lector de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de Barcelona. Sus principales líneas de investigación se centran en la historia y teoría de la educación moderna y contemporánea, con un triple enfoque: el estudio de la evolución de los conceptos políticos europeos en perspectiva diacrónica y en relación con las prácticas educativas; el estudio de las instituciones educativas en los siglos XIX y XX; y la contribución de las pedagogías críticas a la educación para la ciudadanía. Sobre estos temas ha publicado diferentes libros y artículos. Entre ellos: *Bildung, educació i utopia*, Barcelona, 2023; *María de Maeztu. Una maestra alle origini della pedagogia sociale spagnola*, 2022; *Tracing the Path of Tolerance*, 2016. ORCID: 0000-0002-3553-8076.



# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

## Revista interuniversitaria

ISSN: 0212-0267 – e-ISSN: 2386-3846 – DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu202443>

CDU: 37 – IBIC: Historia de la Educación (JNB) – BIC: Education (JN)

BISAC: EDUCATION / General (edu000000); EDUCATION / History (edu016000)

Vol. 43, 2024

### Índice

#### MONOGRAFÍA

#### LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN LA LITERATURA DE LOS SIGLOS XIX Y XX: UN ENFOQUE NARRATIVO A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Jordi GARCÍA FARRERO y Raúl NAVARRO ZÁRATE, <i>La representación del docente en la literatura de los siglos XIX y XX: un enfoque narrativo a la historia de la educación. Presentación</i> .....	7-12
Ana María de OLIVEIRA GALVÃO, <i>Potencialidades e desafios no uso de obras literárias na pesquisa em História da Educação: reflexões a partir de uma trajetória de investigação</i> .....	13-36
Justino MAGALHÃES, <i>Grandes Textos e Cânone Escolar. Escolarização de Os Lusíadas</i> .....	37-51
María Esther AGUIRRE LORA y Jesús MÁRQUEZ CARRILLO, <i>Las «clases oscuras»: las niñas y los niños en el imaginario de las élites en México (1843-1844)</i> .....	53-69
Marta Isabel LEÑERO LLACA, <i>Tras sus pasos: la experiencia escolar infantil en la ficción</i> .....	71-89
Raúl NAVARRO ZÁRATE y Antonio LOVATO SAGRADO, <i>El Maestro (1921-1923): tentativas literarias en la propuesta cultural vasconcelista</i> .....	91-109
Ángel PASCUAL MARTÍN y Paolo SCOTTON, <i>Literatura moralista, educación liberal y grandes libros. La contribución del reverendo Frederick William Farrar (1831-1903)</i> .....	111-125
Maria Celi CHAVES VASCONCELOS, <i>Mulheres professoras na literatura de folhetim no Brasil oitocentista: destino de prêmio ou castigo?</i> .....	127-143
Mauro CASTILHO GONÇALVES y Emarí ANDRATE, <i>O internato como chave de leitura histórico-educacional: a obra O Ateneu, de Raul Pompeia</i> .....	145-159
Pablo PINEAU, «El espíritu del colegio». <i>El Colegio Nacional de Buenos Aires y la formación de identidades en su estudiantado</i> .....	161-173
Rita de Cassia GALLEGO, Paula PERIN VICENTINI y Vivian BATISTA DA SILVA, <i>Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: Proyecto Club de Lectura y Escritura de la Escuela de Aplicación de la FEUSP</i> .....	175-191
<i>Datos biográficos de los autores</i> .....	193-197



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA



Fecha de publicación: diciembre, 2024