

FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI)

VOLUMEN I

ESPAÑA
PORTUGAL



JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
(COORDINADOR)

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

I.S.B.N.: 978-84-940214-1-1

Depósito legal: S. 406-2012

Título de la obra: Formación de élites y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI).

Coordinador de la obra: José María Hernández Díaz.

Edición al cuidado de: José Luis Hernández Huerta.

Diseño de portada: José Luis Hernández Huerta e Iván Pérez Miranda.

Edita: Hergar Ediciones Antema.

Realiza: Gráficas Lope

C/ Laguna Grande, 2 (Pol. Ind. El Montalvo II)

Telfs: 923 19 41 31 - 923 19 39 77

37008 Salamanca

www.graficaslope.com

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

Índice de contenidos

Formación de Élités y Educación Superior. Notas para una lectura histórica de sus relaciones <i>José María Hernández Díaz</i>	11
LA EDUCACIÓN DE LOS GRUPOS DE ÉLITE DURANTE LA COLONIA. LAS UNIVERSIDADES EN IBEROAMÉRICA (XVI-XIX)	
Proyecto de escuelas de José Joaquín Fernández de Lizardi (1776–1827) <i>Susana Aguirre y Rivera</i>	21
El ingreso en el cuerpo de profesorado en la Universidad de Salamanca en el siglo XVI <i>Francisco Javier Alejo Montes</i>	33
Uma iniciativa reformista-ilustrada para a educação na capitania da Bahia no século XVIII <i>José Carlos de Araujo Silva</i>	47
A reforma pombalina dos estatutos da universidade de Coimbra: concepção de ciência e estratégia pedagógica <i>Carlota Boto</i>	55
Proyección pedagógica y social de los colegios salmantinos en América <i>Jorge Cáceres Muñoz y Nuria García Perales</i>	65
La Fundación de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica de Chile: Contrapunto de ideas <i>Jaime Caiceo Escudero</i>	79
La formación de las élites: saberes indígenas <i>Gaspar Félix Calvo Población y María Paz González Rodríguez</i>	91
A formação de artilheiros e de engenheiros em Portugal e na sua colônia americana (1706-1750) <i>Maria Luíza Cardoso</i>	101
La universidad jesuita de Mérida Yucatán, Nueva España y su función como formadora de las élites criollas americanas <i>María Guadalupe Cedeño Peguero</i>	113
El Seminario de Lima en los albores de la Independencia del Perú <i>Beatriz Comella Gutiérrez</i>	123

Palavras para conhecer e converter: os escritos do padre Mamiani utilizados na catequese dos índios kiriri no século XVII <i>Ane Luíse Silva Mecnas Santos</i>	135
Las élites académicas salmantinas en América en el siglo XVII <i>Claudia Möller Recondo y Miguel Ángel Martín Sánchez</i>	147
Origen del modelo formativo del profesorado en Cuba (1800-1857) <i>Ana María Montero Pedrera</i>	161
O papel do intelectual na formação/atuação do governante: reflexões sobre <i>Cartas</i> de Hieronymo Osório <i>Terezinha Oliveira, Claudinei M. M. Mendes y Conceição Solange B. Perin</i>	177
La formación de médicos en la Universidad de México en el siglo XVI <i>Armando Pavón Romero</i>	187
Regalismo e Ilustración de las élites eclesiásticas hispánicas en las reformas educativas del siglo XVIII <i>Raquel Poy Castro</i>	199
Exilio y educación de élites hispanas (1808-1834) <i>Rufina Clara Revuelta Guerrero</i>	209
Don Juan de Palafox y Mendoza, universitario salmantino, visitador, legislador y reformador de la universidad de México. <i>Águeda Rodríguez Cruz</i>	223
A elite missionária e académica. O compromisso formador da universidade henriquina (1559-1759) <i>Teresa Santos</i>	235
Sobre la educación de la élite en el Santo Domingo de la segunda mitad del siglo XVIII. Estudios y carreras de los hacendados. <i>Ruth Torres Agudo</i>	245
O colégio da Bahia e o ensino superior: a formação da elite na America portuguesa, 1572 a 1759. <i>Ariclé Vechia y Karl Michael Lorenz</i>	257

EMANCIPACIÓN, LIBERALISMO Y UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA (S. XIX)

Formação superior dos oficiais do exército no Brasil do século XIX: as tensões do final do Império <i>Claudia Alves</i>	271
Ensino da Economia em Coimbra <i>Aires Antunes Diniz</i>	281
A instrução superior em foco: O congresso de instrução – Rio de Janeiro (1883-1884) <i>Maria Helena Camara Bastos</i>	297
José Pedro Varela: discursividades en torno a la formación de maestros <i>Paola Dogliotti</i>	313

Ensino médico e higienismo na Escola Médico-Cirúrgica do Porto (1836-1910) <i>Margarida Louro Felgueiras y Anabela Araújo de Carvalho Amaral</i>	323
O Ensino das Ciências Naturais e a Educação Superior no Brasil (1879-1900) <i>Reginaldo Meloni</i>	333
O ensino superior na Europa e a formação das elites brasileiras no fim do século XIX <i>Wiara Rosa Rios Alcântara</i>	343
Educação e Revolução: o ensino superior no pensamento de Mikhail Bakunin e Élisée Reclus <i>Rodrigo Rosa Da Silva</i>	355
Do mercado das letras a universidade tupiniquim: as intenções governamentais na instituição da educação superior no Brasil <i>Elizângela Treméa Fell y Márcia Regina Ristow</i>	365
Proyectos liberales de Universidad en el Cono Sur de América. La Universidad de Buenos Aires a comienzos del siglo XIX <i>Martín Unzué</i>	373
Universidade, Ciência, Cultura e Democracia no Pensamento e Ação de Anísio Teixeira <i>Ana Waleska</i>	385

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX (1900-1945)

O Berço, a universidade e o poder, na primeira metade do século XX <i>Alberto Almeida</i>	399
Saber pedagógico y educación superior durante la primera mitad del siglo XX en Colombia: Luis López de Mesa y Agustín Nieto Caballero <i>Jair Hernando Alvarez Torres</i>	411
A universidade idealizada pelas classes cultas do Brasil <i>Marta Maria de Araújo</i>	427
O papel do Instituto de Higiene Infantil (ou Policlínica Infantil) na formação do médico na cidade de Curitiba, Paraná -Brasil no início do século XX <i>Claudineia Maria Vischi Avanzini</i>	435
Tradições em conflito: filósofos e politécnicos na criação da Universidade de São Paulo <i>Bruno Bontempi y Carolina Mostaro Neves Da Silva</i>	445
El <i>Eco Escolar</i> . Aproximación a la voz de los estudiantes de la Universidad de Salamanca a principios del siglo XX <i>Alexia Cachazo Vasallo</i>	453
A liga nacionalista de São Paulo e a formação dos moços da Faculdade de Direito de São Paulo (1917-1924) <i>Louisa Campbell Mathieson</i>	465

A influência das concepções de Max Scheler para as discussões sobre da Universidade Livre na Iberoamérica (1921-1945) <i>Carlos Henrique de Carvalho y Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho</i>	473
Universidade e educação das elites: a formação do magistério secundário na faculdade nacional de filosofia (1939-1945) <i>Sônia de Castro Lopes</i>	483
Uma mão na panela... outra no livro? Um pé na roça... outro na academia? Educação superior, congregações católicas brasileiras e mulheres populares (1ª metade do sec. XX) <i>Maria Aparecida Corrêa Custódio</i>	497
Educação superior e política educacional no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930): uma abordagem histórica <i>Berenice Corsetti</i>	507
La construcción del prestigio universitario más allá de la Universidad: asociacionismo y profesionalismo en jóvenes opuestos a la Reforma Universitaria de 1918 <i>Sebastián Gerardo Fuentes</i>	517
Uma educação superior para professores. A Escola Normal Superior anexa à Universidade de Coimbra (1911-1930) <i>Antonio Gomes Ferreira y Luis Mota</i>	529
La conquista de espacios del saber. Mujeres universitarias en Canarias durante la primera mitad del siglo xx <i>Teresa González Pérez</i>	543
A atuação educacional dos jesuítas no nordeste brasileiro (1910-1940) <i>Wojciech Andrzej Kulesza</i>	555
Por outra universidade: um projeto de educação popular na perspectiva de Rocha Pombo <i>Alexandra Lima da Silva</i>	563
«Missão universitária»: relatos de viagem de Lúcio José dos Santos – Brasil/Minas Gerais/1930 <i>Cleide Maria Maciel de Melo</i>	575
Universidade do Distrito Federal: influência francesa na elite intelectual brasileira (1935-1938) <i>Heloisa Helena Meirelles dos Santos</i>	583
El instituto científico y literario del Estado de México en el umbral del siglo xx: diversidad social e inclusión educativa <i>Antonio Padilla Arroyo y Alcira Soler Duran</i>	593
La Residencia de Señoritas de Madrid: un proyecto de educación superior para mujeres en España <i>Angel Serafín Porto Ucha y Raquel Vasquez Ramil</i>	603
O ensino superior agrícola no Brasil e a formação do agrônomo pela Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais (1927-1949) <i>Denilson Santos de Azevedo</i>	615

O Ensino Superior e o Ideário da Escola Nova no Brasil: Formação da Elite? <i>Ademir Valdir dos Santos</i>	625
Organização da universidade no Brasil: faculdade de educação, ciências e letras ou faculdade de filosofia, ciências e letras? <i>Dermeval Saviani y Ana Carolina Galvao Marsiglia</i>	633
Magistério primário como formação de elites: reflexões a partir do manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil (1932) <i>Regina Helena Silva Simões, Rosianny Campos Berto y Cleonara Maria Schwartz</i>	645
A centralidade do professor e do aluno e o espírito universitário no inquérito de 1928 <i>José Carlos Souza Araújo</i>	655
Universidade e elites como formas de regeneração da nação brasileira <i>Marcelo Augusto Totti</i>	663
El magisterio universitario de un transterrado: Juan Roura-Parella en México (1939-1945) <i>Conrad Vilanou Torrano</i>	675
La Academia Nacional de Bellas Artes. Institucionalización de la formación de artistas plásticos en Argentina (1878–1928) <i>Maria Elisa Welti</i>	687
Escola normal rural: espaço de formação de grupos dirigentes <i>Flávia Obino Corrêa Werle</i>	701

FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR. NOTAS PARA UNA LECTURA HISTÓRICA DE SUS RELACIONES

La adecuada capacitación de los hijos de reyes y gobernantes, de los nobles y capas adyacentes, la educación de los mejores, la formación de los dirigentes, la cualificación de aquellos que han de ocupar responsabilidades en el Estado o en la sociedad, la de quienes han de marcar tendencias de conducta o expresión cultural, la educación de quienes parece que están destinados a ocupar puestos de relieve en el mundo donde nacen, parece haberse convertido en uno de esos nodos de intersección, de interés y preocupación de todas las sociedades, en el pasado y en la actualidad.

Desde el origen de los tiempos hasta el presente, todas las sociedades y grupos humanos más o menos organizados han dispuesto de minorías dirigentes, de sectores selectos de personas cualificadas en el desempeño de una o varias funciones, siempre necesarias para la vida colectiva. A veces para contribuir al ejercicio de la hegemonía de un bloque sobre la mayoría, al dominio político, militar, religioso o intelectual sobre los hombres y mujeres que la componen, y en ocasiones también para impulsar los beneficios que necesita el grupo, la clase social, o el interés general.

No anunciamos nada sustantivamente nuevo si constatamos la existencia de sectores hegemónicos en las antiguas civilizaciones, en las sociedades estamentales o en las que rige la división social y lucha de clases, como las nuestras. Ni tampoco es original recordar que en todas ellas los grupos minoritarios dominantes, con todos sus matices y extensiones en diferentes élites, tratan de reproducirse, de mantener el «statu quo», y de formar a los futuros componentes que han de ir engrosando, reponiendo y mejorando la composición de las minorías dirigentes en una o varias de las muchas expresiones de los sectores hegemónicos.

Todavía hoy la visita al templo de Confucio en Pekín, y el contiguo Colegio Imperial, epicentro de la formación y selección de la cualificada burocracia del emperador nos ponen en una pista visible de los complejos, sistemáticos y eficaces mecanismos que durante centurias, ha utilizado la

milenaria cultura china para el ejercicio educativo de las élites dirigentes de la compleja administración imperial china¹.

Los laboriosos y documentados trabajos arqueológicos del equipo de Kramer sobre Sumeria, llevados a cabo durante décadas en el siglo pasado, nos han permitido recomponer con mucha precisión la organización social de aquellas sociedades de hace cuatro milenios, y desde luego sus mecanismos e instituciones de formación de las capas dirigentes en aquellas sociedades de escribas. Algo muy parecido podríamos afirmar de las aún más perfiladas organizaciones egipcias en sus parcelas formativas y selectivas, siempre orientadas desde el protagonismo y la función directiva del mundo de los sacerdotes y sus sectores cultos complementarios.

Algunas de las culturas precolombinas de América que lograron ser más fuertes, y dominaron a otras menores y más numerosas, pero con escasa estructuración, que suelen estar caracterizadas por una organización social y política de proximidad estamental, son también propietarias de complejos sistemas de selección y formación de las capas dirigentes, fueran estas eclesiásticas o militares, y concediendo casi siempre una posición preeminente a las minorías gerontocráticas.

A diferencia de otros modelos de gobierno imperantes en la Grecia aristocrática, en Esparta, y en otras polis-Estado, desde su academia ateniense Platón se atreve a proponer en su modelo de república el gobierno de los mejores, que para él estaba representado en la aristocracia intelectual, en los filósofos, con buena formación matemática previa. Para ello en su influyente obra, titulada «La República» desgrana con detalle y justifica el camino que han de seguir los futuros gobernantes, el currículo de los filósofos, hasta alcanzar la capacidad suprema de gobierno para el bien de todos los ciudadanos de su soñada República.

Sin abandonar el mundo del helenismo es necesario recordar una institución del máximo esplendor para la formación de minorías y el cultivo de la ciencia, como fue el famoso Museo de Alejandría, destruido al fin por la barbarie y la ignorancia. Fue durante varios siglos un espacio de cultivo de la ciencia, en todas sus manifestaciones, pero también casi siempre condicionado por los intereses de las minorías dirigentes.

En el contexto occidental resulta obligado mencionar los procesos de formación utilizados en la República y sobre todo en el Imperio de Roma con los futuros líderes políticos y jurídicos a través de las escuelas de retórica. Cicerón y Quintiliano, en sus respectivas obras tituladas «El Orador», resultan ser dos máximos exponentes de la función educativa de un sistema orientado a la construcción de instituciones y sectores altamente cualificados, influyentes de la organización social y política del imperio. Allá donde pudieron llegar las legiones romanas por la potencia de las armas, asentaron un sistema político y social de carácter colonial y hegemónico, articulado en torno a la im-

posición y preeminencia del derecho romano, de las escuelas de retórica, y de modelos explícitos de dominio de las minorías dirigentes.

Cuando se consolida el cristianismo en Europa, y a lo largo de un milenio, se crean también las instituciones de formación y reproducción de las minorías eclesiásticas dirigentes dentro del clero, y para el conjunto de la sociedad. Eso es lo que representan las casas de formación en los monasterios, las escuelas catedralicias, las abaciales, y todos los géneros de establecimientos orientados a la captación, selección y capacitación del clero como poder cultural y religioso.

Dentro del ámbito cultural islámico vamos a encontrar también en muchos centros religiosos y de cultura importantes expresiones de formación religiosa y científica, que bien pueden quedar representadas en el poder e influencia religiosa, política y cultural de las madrasas. Algunas de ellas han continuado ejerciendo esa función orientadora y formadora de élites dirigentes hasta nuestros días, como es el caso de la madrasa de Al-Azhar, en el Cairo, que continúa destilando hoy flujos de universalidad islámica, y sigue siendo referente de las tradiciones más inamovibles para la adecuada formación religiosa y cultural de los líderes musulmanes de todo el mundo.

En Occidente esta función rectora de la formación de los grupos dirigentes estaba encomendada primero a la Iglesia y sus instituciones de selección y promoción eclesiásticas, y más tarde a las universidades, ya desde la Edad Media hasta las revoluciones burguesas de fines del XVIII y décadas posteriores en el XIX. Más adelante se va a ir produciendo una lenta, pero constante secularización, y entonces los saberes, las ciencias como elementos identificadores del prestigio social y de las competencias técnicas necesarias van a erigirse en los referentes y depositarios de la cultura dominante y la selección social. Las universidades se irán erigiendo en Occidente en los imprescindibles centros de cultura y de colaboración con la monarquía, con la Iglesia, y con los poderes fácticos durante todo el Antiguo Régimen, aunque su proceso de secularización avance con lentitud durante el renacimiento y hasta la Ilustración.

Capítulo especial de esta nota histórica merece la mención a la construcción de los modelos coloniales e imperiales de Portugal y España, en Asia y en América, y el más que influyente papel que ocupan las universidades, colegios de humanidades y centros de educación superior equivalentes en la formación de las nuevas élites y en la consolidación de sus posiciones hegemónicas y de dominio. Hemos de recordar que el imperio español establece ya en fechas muy tempranas, desde 1538 en Santo Domingo, la primera universidad. No fue casualidad, puesto que entonces la isla dominicana era la vía principal de entrada y salida de los navíos hacia la metrópoli, y allí se fue implantando una vigorosa aristocracia comercial que precisaba disponer de cualificados técnicos en derecho y teología. El modelo pronto se extiende por todo el continente colonizado (se crean unas 30 universidades hasta el

inicio de la emancipación en 1810), pero además se amplía a otras modalidades de formación de élites a través de los Colegios de Humanidades, principalmente de jesuitas, de los seminarios, colegios conventuales y otros equivalentes. Así funcionó la maquinaria colonial del imperio español en materia de formación de sus sectores dirigentes, sin excluir en ocasiones el envío a las universidades más influyentes de la metrópoli, como fueron durante varios siglos especialmente las universidades de Salamanca y Alcalá.

Portugal parece que adopta otra estrategia diferente en Brasil y su imperio colonial en Asia y Africa, pues obliga a la visita formativa de sus élites, cuando es preciso, a la única universidad existente en la Corte, como era la de Coimbra, o a instituciones de educación superior ubicadas en Lisboa y Porto, esto ya más visible en el siglo XVIII.

Araís del triunfo de las revoluciones burguesas, la construcción de los sistemas nacionales de educación en el siglo XIX en América dará lugar a la transformación de las universidades preexistentes, o a la erección de otras nuevas con carácter nacional (y casi siempre central) donde fuera posible formar a los hijos de los nuevos sectores dirigentes y gobernantes de las nacientes repúblicas. Ello tampoco evitará que muchos de ellos prefieran enviar sus vástagos a universidades del viejo continente europeo, o a centros de educación superior donde formarse técnicamente, o al servicio de la administración del naciente Estado o de las grandes familias terratenientes o de influencia en la naciente industria.

Conviene advertir que si en las fases más lejanas de la historia la concentración de competencias, saberes y poderes del grupo hegemónico quedaba muy ceñida a un elenco selecto de personas que formaban la élite dirigente, en la etapa más próxima a nosotros se viene produciendo una creciente diversificación de funciones y también de los grupos de élite. En las sociedades modernas se habla con naturalidad de élites al referirse al deporte, a la canción, a la literatura, a la banca, al partido político de turno, al sindicato, a las iglesias y confesiones religiosas, al arte, al ejército, al periodismo, a la economía, a la moda, a un sector productivo concreto, a la policía, a una interminable lista de funciones, capítulos, actividades propias de las sociedades más avanzadas.

En nuestras sociedades modernas aceptamos que se produzca una creciente diversidad y pluralidad de grupos de élite, con movilidad, con significados estratégicos distintos, y por ello con polisemia, y también con sistemas de reclutamiento y formación cada vez más diversificados, móviles, heterogéneos. De ahí que debamos ser muy dúctiles y flexibles para comprender que hoy, y más aún en el futuro, no existan unas únicas instituciones, únicos caminos, únicos métodos de formación y selección de las cada vez más numerosas y diversificadas demandas educativas y de formación que son solicitadas como consecuencia de la acelerada movilidad social.

Si las sociedades son cada vez más diversas y cultas, la diferenciación de vías de formación, selección y promoción para el ejercicio de funciones o la adquisición de saberes y habilidades de elevado rango social, económico, político o cultural forzosamente ha de conducir a modelos institucionales y programas de educación superior igualmente diferenciados y competitivos.

Este nuevo orden social y formativo nos lleva a preguntarnos por la permanencia de la función tradicional que sobre la formación de los dirigentes de una determinada sociedad han venido desempeñando instituciones tan clásicas y reguladas como las universidades, a pesar de la diferenciación que ya existe entre ellas.

Hoy es creciente, y preocupante, la pregunta sobre la posición formadora que ocupa la universidad en el reclutamiento y formación de los grupos dirigentes, de aquellos que puedan resultar determinantes para el avance de una determinada sociedad. Una obra reciente de Stefan Collini², titulada, «¿Para qué las universidades?» formula preguntas radicales sobre las universidades de nuestro tiempo, en especial sobre aquellas que se sostienen con financiación pública, y se cuestiona la pervivencia del modelo tradicional de las mismas. ¿Responden a tiempo a todas las peticiones que solicita el mercado y los problemas inmediatos de los ciudadanos, las administraciones y las empresas? ¿Han renunciado a contribuir de manera ordenada a la formación integral del hombre, manteniendo las pautas del modelo clásico del cardenal Newman para el mundo anglosajón? ¿Han de renunciar al carácter «científico» de búsqueda del saber y la ciencia, de la investigación que en su día diseñó el modelo humboldtiano de universidad, o han de someterse a las directrices siempre interesadas de gobiernos y empresas sobre una investigación obligadamente aplicada a la tecnología y el desarrollo? ¿Es que ya no tiene justificación el cultivo de la ciencia básica, de los saberes y ciencias que no son tecnológicas ni productivistas, sino que adoptan al hombre y a la sociedad como elementos de referencia para sus respuestas investigadoras? ¿Es que las administraciones y las empresas no buscan ya, de manera natural, los cuadros más señeros de las profesiones más cualificadas en los egresados en las universidades, o en la mayoría de ellas? ¿Ha perdido la universidad, al democratizarse, al hacerse popular en muchos países, su señuelo de distinción social que le había caracterizado desde su mismo origen medieval?

Es decir, las misiones clásicas atribuidas a la universidad (transmisión del conocimiento, investigación y producción del mismo, y extensión a la sociedad, junto a la formación integral y humanística de las personas que vayan a ocupar una posición directiva) hoy parecen verse parcialmente cuestionadas. Ante todo porque la universidad ejerce en menor medida, día a día, la exclusiva de esas tareas formativas, o las nuevas que va demandando el flujo emergente de nuevas situaciones de nuestro mundo aceleradamente cambiante.

El modelo de Francia para la universidad contemporánea, también conocido como napoleónico, ha resultado especialmente influyente en los sis-

temas educativos de los países de la Europa del Sur y en el mundo latinoamericano hasta el último tercio del siglo XX³. Ha resultado útil a las administraciones, y ha mantenido una concepción limitada y elitista de la oferta de plazas hasta la eclosión universitaria producida en España, Portugal y toda América en el último tercio del siglo XX. Pero hoy parece haber sido superado y sustituido

El modelo de Alemania⁴, o humboldtiano, ha ejercido a través de su adopción por los emergentes Estados Unidos desde fines del siglo XIX una indudable presencia en todo el mundo de nuestro interés, y sobre todo cambió la orientación de misiones y tareas que debe emprender y culminar toda universidad e institución de educación superior. Nos referimos al impulso de la investigación en el seno de la institución de educación superior.

Las formas de entender la universidad el mundo anglosajón combinan los modelos antes mencionados, pero sus tradiciones se perfilan desde las instancias que van marcando las respectivas sociedades, la demanda económica y social, si bien no renuncian a cultivar, al menos en algunas universidades prototípicas como Oxford y Cambridge, el modelo de formación representando en el gentleman con las propuestas humanísticas del cardenal Newman. De ahí también la enorme diversidad de instituciones de educación superior que observamos en las sociedades de influencia anglosajona⁵.

De estas cuestiones, pero referidas a las sociedades de América Latina, Portugal y España, se ocupará esta obra ampliamente participada por parte de investigadores de todo el mundo iberoamericano, siempre desde una lectura histórica, tratando de ayudar a resolver algunas preguntas desde una sugerente lectura histórica, y en torno a seis grandes capítulos, bien diferenciados. Deseamos y esperamos que estas contribuciones ayuden a esclarecer algo más la explicación histórica que merece la compleja organización de la educación superior en todo el área de referencia cuando se trata de orientar la pregunta sobre la formación de sus élites y, de sus minorías dirigidas. Al final, es expresión de la vitalidad histórico educativa que ahora mismo ofrece buena parte de la investigación iberoamericana a la comunidad científica internacional.

José María Hernández Díaz

(Instituto de Iberoamérica, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. España)
e-mail: jmhd@usal.es

Notas:

¹ Cfr. QIJIA, Guo: *A history of Chinese educational thought*. Pekin, Foreign Languages Press, 2006

² Cfr. COLLINI, Stefan: *What are universities for?*. London, Penguin Books, 2012.

³ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María: «Francia en la universidad de la España contemporánea», pp. 323-344, en IDEM: *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2011.

⁴ Cfr. HERNANDEZ DIAZ, José María: «El modelo de la universidad alemana en España», pp. 225-247, en IDEM: *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Ed. Castilla, 2011.

⁵ Cfr. ROTHBLATT, S; WITTROCK, B. (comp.): *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

La educación de los grupos de élite durante la colonia. Las universidades en Iberoamérica (XVI-XIX)



PROYECTO DE ESCUELAS DE JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ DE LIZARDI (1776 – 1827)

Susana Aguirre y Rivera

e-mail: panyvino4@yahoo.com.mx

(Universidad Nacional Autónoma de México)

Proyecto de escuelas: Antecedentes

«La representación que tiene Vuestra Excelencia en la nobilísima ciudad de México, en el tiempo de su devastación horrorosa, en el tiempo que más lo necesita y en el tiempo (por otra parte feliz) en que su augusto monarca reinante desea con ansia la ilustración de sus dominios, la autoriza y obliga para desembrutecer e ilustrar el pueblo que se ha puesto a su cuidado. ¿Qué falta? La aplicación de los medios. ¿Cuál es la más oportuna? El tesón para multiplicar las primeras escuelas, y para que no quede muchacho por pobre, por desarrapado que sea, que no vaya a ellas. ¿Será fácil la consecución de tan laudables proyectos? No tengo autoridad para responder como se debe; pero como un particular diré que se prueben los medios que tengo indicados en los números 7, 8 y 9 del tomo 3° de mi Pensador Mexicano»¹.

Nueva España ante el auge económico derivado de la minería en el siglo XVIII, fue fruto de la creciente urbanización, nuevos servicios, vivienda, comida, vestido y por supuesto instrucción. Los estudios del país con sus recursos, materias primas, buscaron identificarse, tener voz y expresión para diferenciarse del continente europeo – no sólo por su circunstancia geográfica, sino también por su idiosincrasia, propensa a la universalidad y a la emancipación⁻².

Fue a su vez revestida con hombres de ciencia, en medicina, en bellas artes, arquitectura, música y literatura³, formados con la nomenclatura ilustrada, mezcla de visiones que permitió que extranjeros contribuyeran a la gestación de ideas, fortaleciendo los conocimientos, ofrecidos en colegios y universidades a través de maestros, entre los cuales destacaron los jesuitas con su método pedagógico.

Nuevos elementos entraron a componer nuestra expresión histórica, la fisonomía literaria de la época, se vio suspendida momentáneamente por los movimientos libertarios en 1809. Dando paso a la historia política que debía ocuparse en seguir las vicisitudes sociales.

En este mundo de altibajos tenemos a José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827), conocido como *El Pensador Mexicano*, periodista, fabulista y prosista⁴ elocuente nacido en la capital quien vive la transición del México virreinal al México Independiente.

El objetivo del trabajo es dar a conocer el *Proyecto de Escuelas*, pues ciertamente una minoría era letrada y apostar a la formación de la población era dar respuesta a las necesidades del desgastado país. Mariela Insúa dice «El Pensador Mexicano, hace hincapié en la formación de las clases bajas pues era el único medio efectivo de evitar la decadencia moral y los abusos del poder. Asimismo, a través de una enseñanza esmerada se conseguiría formar a modélicos ciudadanos para el Estado naciente. En efecto, el proyecto de una nación libre sería inconcebible sin hombres y mujeres educados»⁵.

Afirma Tanck «en todo el virreinato había 4468 pueblos de indios, 20 ciudades y aproximadamente 40 villas de españoles. Los indios formaban 60% de la población total de 5 millones de habitantes. Durante el periodo de 1773 – 1808 se logró establecer escuelas de primeras letras en 1104 pueblos de indios (26%) de la Nueva España»⁶ aun así la mayoría era analfabeta, por lo que en los siguientes años la preocupación creció para los encargados de supervisar esta noble tarea.

Aquí se inserta el Proyecto de Escuelas de Fernández de Lizardi, quien rodeado del clima intelectual imperante, concreta sus ideas educativas al hacerlas patentes a las autoridades, a los padres de familia y al público en general, establece con antelación, las normas y principios que serían retomadas más tarde, por los partidos liberales y conservadores para la formación de ciudadanos ilustrados. En ese sentido hablo de un magno – educador, quien tuvo la oportunidad de leer y comprender las ideas provenientes de Europa, de imprimirlas en su amplia producción, dando el peso necesario a la educación.

¿Cómo concebía la educación? Por un lado deseaba provocar en los individuos expectativas educacionales con conocimientos prácticos y útiles para elevar su condición económica y en lo laboral les ofrecía vivir de una actividad productiva, además, una educación cívica para comprender los derechos y las obligaciones emanadas de las leyes para mejorar su futuro, ser hombres de bien dentro de la familia y de la comunidad. En su vasta obra hace implícita la preocupación por educar al pueblo *instruir deleitando* es su apoteagma.

Su concepción de educación popular descansa en respetar la dignidad de las personas, en orientarlas y en procurar derrotar en su ánimo los contraprinicipios que extravían la conducta del pueblo. La educación las hará libres en su pensar, hacer y decir. Encuentra que los oficios, las artes mecánicas, el cultivo de las ciencias físicas y naturales, son menester para encontrar un camino que permita solventar las carencias en el hogar⁷.

Su Propuesta la visualiza como un derecho, no debiendo encontrar otra limitación que la de las aptitudes personales. Esta idea de igualdad se

toma como una educación democrática sustentada bajo un proyecto social que deberá insertarse al objetivo de cualquier nación al ofrecer instrucción.

Proyecto fácil y utilísimo a nuestra sociedad (Proyecto de Escuelas)

El *Proyecto fácil y utilísimo a nuestra sociedad (Proyecto de Escuelas)*, está escrito en tres momentos: el 3, el 31 de marzo y el 7 de abril de 1814⁸.

La lectura del documento es rico por naturaleza, entender lo que la educación le significó fue recurrir a otros autores y documentos para fundamentar sus ideas: abarca cuestiones morales, de urbanidad, de instrucción, su mente está en el presente y en el futuro, comprender qué era lo mejor para el país y si las nuevas estructuras políticas tendrían la fuerza para sacarlo de las miserias y los vicios. «Sí, señores párrocos e ilustres ayuntamientos, vosotros sois los que habéis de emprender esta obra verdaderamente útil y provechosa a la sociedad futura. A vosotros se os ha confiado este encargo por Dios, por la nación y por la patria»⁹.

Dicho Proyecto se rige por un pensamiento de vanguardia, la propuesta nace de la misma Constitución Española de Cádiz de 1812, basada en el Artículo 321, Capítulo I. De los ayuntamientos, del Título V: «Cuidar de todas las escuelas de primeras letras, y de los demás establecimientos de educación que se paguen de los fondos del común»¹⁰. Autor cuidadoso y celoso de tan importante labor quien habiendo vivido las reminiscencias escolares deja no sólo este proyecto sino la vicisitud de su obra.

Sus postulados

- * El diagnóstico.
- * La educación familiar y el papel de los padres en la educación de los hijos.
- * La educación familiar como formación de mejores ciudadanos.
- * La educación confiada al clero y a los ayuntamientos.
- * La apertura de escuelas.
- * La función de la escuela.
- * La caracterización de los docentes.
- * Los métodos educativos.
- * La disciplina.
- * Los méritos y reconocimientos a los estudiantes.
- * Las multas.
- * El impacto del proyecto.

Ofrece un panorama general de lo que sucedía para justificar la presentación de su proyecto:

«Es harto lastimoso el estado de la educación de nuestra plebe» y si vemos como están las ciudades «en cada cien plebeyos hallaremos uno que medio sepa leer y escribir, de cada doscientos, uno que sepa los principios de su religión, y todo el vasto guarismo de sus pobres indios, castas y gente de trapillo, ni uno (tal vez) que sepa cuáles son los derechos que los unen con Dios, con el rey, con la patria ni consigo mismos. Hallaremos muy muchos que nos señalarán por sus nombres las pulquerías y tabernas de la ciudad; sus billares, cafés, juegos y bodegones; nos dirán las casas lupanarias y los títulos de la madamiselas que clandestinamente las sostienen; bastantes tunos hallaremos, por último, y ladrones que viven de la trampa, el hurto y el lenocinio; y pregúntese a éstos ¿Cuál fue su educación?, y si no están obstinados, nos dirán que la prostitución fue su escuela y culparán a sus padres justamente del abandono y moral ignorancia en que los criaron; los padres de éstos se disculparán con los suyos, y así los demás con sus progenitores»¹¹.

Dos son los enlaces: por un lado, dice Marisela Insúa, *El Pensador* registró a los sujetos carentes de una instrucción, preocupación que ocupaba su mente, Dorothy Tanck en *Pueblos de indios y educación en el México Colonial 1750 – 1821*, acepta que las escuelas de indígenas habían tenido varios tropezos: qué enseñar, la contemplación de espacios y sobre todo el financiero para el pago a los docentes como obstáculo para ofrecer una educación elemental. Y por otro lado, no se toca el corazón al decir que por causa de los padres, los hijos al verse abandonados de toda formación, no podrán ser ciudadanos útiles, ni morales, ni subordinados, de lo cual se desprende el crear hijos flojos, holgazanes, viciosos y corruptos, los que seguramente seguirán el ejemplo de lo que viven en el hogar, «porque el hombre en el estado de salvaje precisamente ha de ser mal marido, mal padre y mal vecino; ignorando todos los principios de las leyes naturales, divinas y civiles, con todo atropellará cuando se le proponga satisfacer sus pasiones»¹².

Si la educación familiar falla, lo hará en el resto de la sociedad «¿Quién ignora que, según es la primera educación de la infancia, así son las operaciones de los hombres?»¹³. Por consiguiente la institución educativa tendrá que enfrentar todo tipo de problemáticas con los alumnos.

Entiende que parte de ese atraso es también fomentado por la burocracia y la poca responsabilidad de las autoridades. También hay un dejo en la pseudoeducación de la mujer impuesta por prejuicios sociales que debían superarse, sin embargo son los años oscuros donde la mujer es invisible a toda postura ideológica y política, con sus pequeñas excepciones, y más bien creativa y desenvuelta en el espacio familiar.

La denuncia también va para la escuela, con los maestros y contra los métodos docentes especulativos, la disciplina, los pocos recursos, la ignorancia o menosprecio de las ciencias modernas, carencia en la preparación en las clases trabajadoras y de los oficios técnicos.

Tanck establece que: aprender a leer algo y a firmar resultaba suficiente a ojos de muchos padres «pues persuadirlos de que ya sus hijos saben escribir (como que no lo entienden) imaginar que están perdiendo tiempo en las Escuelas y los quitan de ellas a medio saber»¹⁴, son el retrato que mostró Lizardi, que con su lupa periodística intervino para empezar una campaña que prometía si no el éxito, sí la atención de autoridades para enfrentar con ánimo seguro su estabilidad.

«Yo no digo que se exterminarían enteramente los viciosos; eso fuera una simpleza, sólo en el Cielo no hay impíos; lo que aseguro es que serían infinitamente menos que los que hay hoy en número y en desvergüenza»¹⁵.

*La función de la escuela*¹⁶

Será formar el carácter por medio de la obediencia y la disciplina; además, ejercitar, de un modo racional en los pequeños, la producción de sentimientos, resoluciones y actos que los conduzcan al respeto de sí mismos y que lleguen a experimentar y a sentir amor por la familia, la escuela, la patria y la humanidad, donde se introduzca, se transmita, se genere el bien cultural, encargada de la formación de todo individuo respetando su capacidad, para que produzca y reproduzca los conocimientos adquiridos dentro de la sociedad.

Abre expectativas a los oficios¹⁷ «aprenden fácilmente cuanto les enseñan y alaba porque todos tienen esa capacidad tan lo son, que lo han hecho y lo harán todas las veces que quieran» habla de la destreza de Francisco Rangel, hábil artífice a quien se debe el reloj de la Metropolitana¹⁸. Reconoce en la población que sólo de imitar y observar, saben trabajar con las herramientas más difíciles y sin instrumentos, que favorecen cualquier arquitectura, utensilio y demás.

«Me parece bueno y muy bueno, que el niño noble, si es pobre y no tiene protección, aprenda cualquier oficio, por mecánico que sea, para que no ande mendigando su alimento. Lo que me parece malo es que el niño noble ande sin blanca, roto o muerto de hambre por no tener oficio ni beneficio»¹⁹.

Los docentes

Lizardi hace críticas en el sentido del ser docente y su formación, la principal rémora del progreso, quien refiere que las ideas modernas de la ciencia como el instrumento por excelencia son cultura. Pero cuál era la razón para que los docentes no trabajaran como debían, a decir de Tanck Estrada²⁰ las quejas repetitivas entre 1786 y 1836, fueron tres momentos álgidos vividos por los maestros:

- * Falta de ingresos adecuados.
- * Falta de reconocimiento por parte del Estado.
- * Falta de respeto de parte de los niños y de sus padres.

Lizardi había registrado ya estos aspectos, por ello no es de extrañar que ante tal situación existiera la carencia de maestros preparados, como también, en el número de escuelas que tuvieran la calidad deseada.

Cuestiona lo que cobran los docentes por su mal o regular proceder:

«Se hacen pagar por su trabajo y piden dos y tres pesos mensuales por enseñar a un niño a leer, cuatro o seis por enseñarlo a escribir, y así a proporción; y aquí tenemos una barrera formidable para los hijos de los pobres, pues aún cuando sus padres quieran proporcionarles la mejor enseñanza, se ven imposibilitados por razón de su indigencia, y en este caso lastimoso tiene que entregarlos a los maestros de a segunda clase de escuelas, esto es, a aquellos pobres ignorantes que por medio, un real o dos enseñan a los niños a mal leer y a peor escribir, porque no saben otra cosa»²¹.

Tanck en la obra citada refiere:

«El tono de los maestros era el siguiente: No todos los pagos son puntuales, es lo que puedo decir» «ordinariamente pagan con repugnancia la Escuela» y «tienen al Maestro en la expectativa de que se traslade a otra Escuela sin pagarle, como regularmente acontece» «y cuando logro que todos me paguen saco la mesada miserable de treinta y cinco pesos que no me alcanzan ni para mis mas preciosos alimentos» Las dificultades en el pago de la renta, del alimento de sus familias y el cuidado de su salud eran parte de la vida diaria de la mayoría de los preceptores»²².

Lizardi propuso como adherirse de fondos para el pago digno a los maestros, una paga de sesenta y cinco pesos mensuales les permitiría tener casa, comprar vestido y comida para satisfacción de las necesidades básicas.

Sobre el reconocimiento magisterial, dice: «Es innegable que el ejercicio de enseñar niños es muy honorífico, grato a Dios y útil al público»²³ desprende de sus escritos a ese ser maravilloso que cambia todo a través de la enseñanza: no hay trabajo más satisfactorio que el ser el maestro querido, respetado y admirado tanto por los pupilos como por los padres, ese es el mayor mérito de quien debe encauzar las generaciones que redunden en bienestar del país.

Desgraciadamente la opinión generalizada hacia los maestros fue negativa; pues si enseñaban bien se atribuía a los excelentes alumnos y a sus talentos, y si no enseñaban la culpa recaía indudablemente en el mal papel que desempeñaban.

Apertura de escuelas

Buscó encontrar caminos para que Ayuntamientos y párrocos se comprometieran a abrir escuelas gratuitas que permitieran desvanecer los males que pudieran adquirir la juventud en camino de realización y promoción para el bienestar personal y social.

Su propuesta la encamina a que se abran treinta y cuatro escuelas parroquiales gratuitas, las que distribuye en cada una de las parroquias.

La gratuidad

Se remarca desde tres momentos:

1. Las ideas que generó la Ilustración con sus novedosos caminos tanto en los niveles, como en formalizar la educación.
2. El control e intervención que ejerce España a través de sus pensadores en el rubro de la educación.
3. Las iniciativas educativas que se generaban en la Nueva España.

Fundamenta esa gratuidad, en ofrecer educación a la población más necesitada, que es la mayoría, sin impedimentos de clase o estatus social. Deberá ser un derecho social²⁴ en el que toda persona se cobije.

«La instrucción gratuita y obligatoria –dice uno de sus biógrafos- principio salvador que con otros muchos, hijos de nuestro siglo, se defiende y pregona en nuestra época, mejora importante que apenas comienza a plantearse en algunas naciones, fue aconsejada como medida regeneradora para nuestro pueblo, por Lizardi, en los números 7, 8 y 9 del tomo 3° de su *Pensador Mexicano*»².

Bajo este esquema, demanda escuelas que respondan a lo que algunos padres de familia solicitan pues de lo contrario las consecuencias serían: la pérdida de la juventud desenfrenada que quedará en brazos de la miseria e ignorancia, no contar con una instrucción que responda a las aspiraciones sanas de los jóvenes talentosos uniéndolos con la sociedad del futuro, ni visualizar el porvenir del país con población preparada para su inserción laboral. Por ello la apertura de escuelas deberá ser gratuita y obligatoria, contar con preceptores preparados e integrados a la función educativa y social.

Por eso la exaltación a que los ayuntamientos retomen su papel no sólo de supervisión, sino de control en todo el proceso que genera la educación (escuelas, maestros, alumnos, contenidos, etcétera). Pero no por ofrecer una educación gratuita, ésta sería de baja calidad. Asumimos esta idea como la génesis de la educación pública en México. Siendo así, el presente Proyecto tendría cabida en un futuro cercano y sus beneficios incalculables, instruir a la juventud implicará mejorar la grandeza de la nación.

La intención es que todos los involucrados: padres de familia, centros educativos, preceptores, alumnos, caminen en una misma dirección, tengan el mismo sentido formar al hombre en su máxima capacidad, pues de éste se derivarán los frutos esperados por la sociedad con rumbo hacia el futuro.

Fue ligando las problemáticas que se acentuaban: ignorancia, pobreza e ineptitud de los docentes, con la baja preparación de los estudiantes: entre

ellas darse cuenta de que la penuria de los padres de familia, o comen, o se visten o asisten al centro educativo, por otro lado, la verdad se presenta por la no formación del docente, que si bien la explica, podría pensarse en que los ayuntamientos y curas deberían haber previsto de metodologías a los profesores, ya que esa era su tarea y las Ordenanzas de 1601* que pudieron haber resuelto muchas inconformidades, sólo mostraron las deficiencias que arrastraban algunos maestros en su «formación». Por ello, de aumentar el número de escuelas se haría con profesores que dominaran su ejercicio y logran erradicar las carencias instruccionales. En 1814 *El Pensador Mexicano*, decide proponer la «enseñanza gratuita y obligatoria» en las Escuelas Parroquiales²⁶.

Lizardi presenta las costumbres escolares que se manejaban en la capital, solicita un alto a estos desperfectos e invita al ciudadano a hacer conciencia de los problemas educativos que afectan para extirparlos. Desde esta perspectiva fue un planificador, un organizador, bajo la consigna de que la educación es avance.

Al darnos a conocer sus ideas pedagógicas y didácticas, así como la manera de llevarlas a la práctica, aparece ante nosotros como un notable reformista, digno de ocupar uno de los primeros puestos en la historia de la Pedagogía, pero no son estas todas sus glorias, hay una que por su trascendencia lo coloca en primer lugar: la de haber sido el primer mexicano que concibió lo que hoy constituye un apotegma: «la instrucción es la base de la prosperidad y grandeza de las naciones».

En la pedagogía moderna hace explícito el contar con cuadernos, saber dibujar, trabajar con el docente en el aula, hacer experiencias, componer trabajos. Lo ve como el método posible de formar hombres más diestros y más prácticos, más experimentados cuya fibra intelectual sea enteramente nueva, que la escuela engendre hábitos de observación, que se tengan ideas claras dando cierta intuición de la complejidad de la naturaleza y demostrar hasta qué punto la idea abstracta es incapaz de recubrir de un modo adecuado el fenómeno concreto.

El Pensador con este proyecto se adelantó a su época. Sus ideas y consignas están en su obra desde hace casi doscientos años, hoy nos sirven para revisar nuestras actuaciones y/o quehaceres docentes, porque a la fecha no hemos podido erradicar el analfabetismo, la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la corrupción, la miseria en un país con tanta riqueza de recursos humanos y materiales.

Recordarlo, porque en un tiempo se nutrieron los cerebros con la lectura de sus enseñanzas y de su ejemplo como padre y protector de desvalidos. Porque buscó dar solución a los problemas docentes de su tiempo, favorecer la difusión de la enseñanza a las clases sociales más desfavorecidas, agrupar a los estudiantes según su capacidad intelectual, destacar las habilidades y destrezas de los alumnos, tratar de erradicar los castigos y convertirlos en

premios, para integrarlos a una sociedad necesitada de sujetos formados como ciudadanos de un país que despertaba del sueño colonizador.

Lizardi hace un «juego» de ideas ordenadas y estructuradas recluso en una cantidad de pensamientos de la época, pero sin esgrimir el suyo, nos remite a la educación primera; es decir la que se ofrece en el hogar y son los padres los encargados de formar en lo moral, con hábitos y costumbres que ofrezcan a la sociedad personas útiles, educadas, honradas para mejorar la vida de la población. El clima familiar que debía imperar para que los jóvenes y los educadores establecieran un ambiente de confianza, respeto y axiológico inspirados en el modelo de familia con un fuerte lazo educativo y emocional.

El peso de educar en un país que anhelaba su libertad y que en el ínterin buscaba la forma de hacerse evidente, pero al mismo tiempo la lucha al interior con los desajustes administrativos, políticos y la presencia de argumentos en cómo podría ofrecer mejores resultados fue lo que generó ver a la educación como el elemento principal para levantar a una nación dolida y desajustada; pero con ganas de enfrentar los obstáculos; ser propositivos era el camino y ofrecer rutas viables que llevaran a sustraer las miserias educativas que presentaba la nación.

«Estos son, en suma, los principales puntos en que se funda mi proyecto. Todos conocerán cuántas ventajas se debe prometer la sociedad dentro de pocos años, si se admite.

Su facilidad es evidente; la necesidad de adoptarlo es clara; sus frutos, vastos, benéficos y demostrados. No resta más sino que se ponga por obra. Los actuales regidores y los señores párrocos son muy patriotas para desentenderse de su admisión. Sobran en México sujetos hábiles y de probidad para desempeñar los nobles oficios de maestros y celadores: no hay más que emprender un poquito de trabajo en la instalación de las escuelas, el que será muy poco, contando, como se debe contar, con la autoridad y protección del excelentísimo señor virrey don Félix Calleja, de cuya benevolencia creo firmemente franqueará al ayuntamiento todos los auxilios que dependen de su superior arbitrio para la instalación de estas tan útiles y necesarias escuelas.

Yo soy un particular, y pobre, de quien la patria no puede esperar sino los deseos que tengo de serle útil aunque sea con la pequeñez de mis escasas luces; pero los señores regidores, esos beneméritos americanos en quienes el pueblo ha depositado su confianza, creyéndose feliz bajo su suave y liberal égida, ¿Cómo no se apresuraran a realizar este proyecto tan fácil, tan útil y tan necesario a toda la sociedad de su patria?

Yo así lo creo de su noble y generoso patriotismo ¡Gloria y honor eterno al primero que agite por la ejecución de tan benéficos como necesarios proyectos!»²⁷.

¿Cuál podría haber sido el impacto de este Proyecto?

Al proclamar la Independencia y su proceso para erigirse en Estado nacional, México no solamente propició transformaciones políticas y sociales, al mismo tiempo se fue gestando entre su población los sentimientos de identidad y pertenencia orientados hacia la idea de nación, pero para ello hubo que pensar en fortalecer la educación.

Lizardi, quiso deslindar la ignorancia y propiciar el saber, lo pensó como un derecho general para todo sujeto. Derecho para una convivencia democrática y una plena integración social. En este sentido la educación popular como deber de los Ayuntamientos debería traer bienestar a los ciudadanos, lo que más tarde fue la encomienda del Estado bajo la denominación de educación pública.

Cifró toda su esperanza en que la educación permitiera el desenvolvimiento racional de sus habitantes, erradicar los vicios y miserias que la época colonial engendró y que la instrucción abriría las puertas al desarrollo personal de los pobladores.

José Joaquín Fernández de Lizardi dejó con pena y tristeza, la siguiente frase en su Testamento:

«Item Dejo a los indios en el mismo estado de civilización, libertad y felicidad a que los redujo la Conquista, siendo lo más sensible la indiferencia con que los han visto los Congresos, según se puede calcular por los pocos y no muy interesantes sesiones en que se ha tratado sobre ello desde el primer Congreso»²⁸.

Notas:

¹ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1970). Obras IV. *Periódicos*. «Sobre la Educación Popular». Número XII. P. 73 - 75. Los números 7, 8, y 9 se refieren al Proyecto que se presenta.

² Jiménez Rueda, Julio. (1951). *Historia de la cultura en México*. El virreinato. México: Cultura. P. 190-191.

³ Cfr. Galindo y Villa, Jesús. (1925). *Historia Sumaria de la Ciudad de México*. México: Editorial Cultura. P. 176.

⁴ La Dra. María Rosa Palazón, declara que el trabajo abarca 9 Periódicos; 4 novelas; diez piezas teatrales y más de 300 folletos. Biografía de Fernández de Lizardi. UNAM.

⁵ Insúa, Mariela. «El modelo del maestro en *El Periquillo Sarniento* de Fernández de Lizardi.» P. 83 – 102. Consultado en Internet el 23 enero del 2012.

⁶ Tanck de Estrada, Dorothy. «El Siglo de las Luces. Una celebración en el Virreinato». En: Tanck de Estrada, Dorothy. (Coordinadora). (2011). *La educación en México*. México: El Colegio de México. Seminario de Historia de la Educación en México. Historia Mínima. P. 79.

⁷ Hernández García, Jesús. (2003). *Fernández de Lizardi. Un educador para un pueblo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad Pedagógica Nacional. Colección Historia, Ciudadanía y Magisterio. P. 1021.

⁸ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). *Obras III – Periódicos El Pensador Mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Literarios. P. 419-437.

⁹ El Virrey Félix María Calleja del Rey, en las elecciones del Ayuntamiento Constitucional del 4 de abril de 1813, basado en el Artículo 321 de la Constitución de 1812 encargaba a la Ciudad responsabilidades especiales en cuanto a hospitales, policía, caminos, cárceles, salud pública y escuelas. Tanck Estrada, Dorothy. (1977). *La Educación ilustrada (1786-1836)*. P. 23.

¹⁰ Tena Ramírez, Felipe. (2005). *Leyes fundamentales de México 1808 – 2005*. México: Editorial Porrúa. P. 97. La Constitución que expidieron las Cortes de Cádiz, jurada en España el 19 de marzo de 1812, lo fue en Nueva España el 30 de septiembre del mismo año.

¹¹ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). *Obras III – Periódicos El Pensador Mexicano*. Op. Cit. P. 419 - 420.

¹² Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). Op. Cit. P. 421.

¹³ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). *Ibidem*. P. 420.

¹⁴ Tanck Estrada, Dorothy. (1977). *La educación ilustrada (1786-1836)*. P. 211. (se respeta la ortografía).

¹⁵ Palazón Mayoral, María Rosa. (2001). *Los imprescindibles. José Joaquín Fernández de Lizardi*. México: Ediciones Cal y Arena. P. 230. Proyecto del 3 de marzo de 1814.

¹⁶ «La escuela propiamente dicha, la escuela con carácter general y humano, sólo nace con el Humanismo y la Reforma en el siglo XVI. Pero su desarrollo sólo se realizó a partir del siglo XVIII con el «despotismo ilustrado» y la Revolución Francesa, y sólo en el siglo último llegó a convertirse en la escuela universal, gratuita y obligatoria». Cfr. Luzuriaga, Lorenzo. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 2ª. Edición. P. 135.

Durkheim, Emile. (1969). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta. P. 59.

¹⁷ «Oficios todas las ocupaciones y todos los conocimientos de aplicación y de utilidad práctica para la vida, se comprenden bajo la denominación de arte, ciencias e industrias. *Tesoro de las Escuelas*. (s/a). Madrid: Calleja. P. 121.

¹⁸ Se refiere a la Catedral Metropolitana, ubicada en el zócalo de la Ciudad de México.

¹⁹ José Joaquín Fernández de Lizardi. (1999). *El Periquillo Sarniento*. Capítulo III. En el que Periquillo describe su tercera escuela, y la disputa de sus padres sobre ponerlo a oficio. México: Editorial Porrúa, «Sepan cuantos...». Número 1. P. 29.

²⁰ Tanck Estrada, Dorothy. (1977). Op. Cit. P. 207.

²¹ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). *Obras III. Periódicos*. Op. Cit. P. 422.

²² Tanck Estrada, Dorothy. (1977). Op. Cit. P. 207 - 208. (se respeta la ortografía).

²³ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1968). Obras III. *Periódicos*. P. 422 – 423.

²⁴ Entendemos por derecho la facultad que tenemos para disfrutar, hacer y exigir todo aquello que nos corresponda por ley natural o por ley social.

²⁵ Velasco Ceballos, Rómulo. (1945). *La alfabetización en la Nueva España*. Leyes, cédulas reales, Ordenanzas, Bandos, Pastoral y otros documentos. México: Edición de la Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional de Pedagogía. Museo Pedagógico. P. 110.

* Las Ordenanzas del nobilísimo arte de leer, escribir y contar, expedidas en la Ciudad de México el 5 de enero de 1601.

²⁶ Las escuelas parroquiales no son sino una generalización de las escuelas catequísticas, al ser constituida la doctrina del catecismo como un deber de los párrocos. La enseñanza del catecismo en las escuelas parroquiales no es un método propiamente dicho, sino una modalidad de la forma interrogativa, la cual consiste en memorizar sólidamente las preguntas y las respuestas.

²⁷ José Joaquín Fernández de Lizardi. (1968). Obras III. *Periódicos*. Op. Cit. P. 436 – 437.

²⁸ Fernández de Lizardi, José Joaquín. (1995). *Obras XIII – Folletos (1824- 1827)*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas. Centro de Estudios Literarios. Universidad Nacional Autónoma de México. Concluye su Testamento escrito en abril de 1827. P. 1042.

EL INGRESO EN EL CUERPO DE PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA EN EL SIGLO XVI*

Francisco Javier Alejo Montes
e-mail: alejo@unex.es
(Universidad de Extremadura. España)

La forma de acceso en el cuerpo de profesorado: requisitos exigidos, irregularidades y corrupciones

Para poder acceder al cuerpo de profesores de la Universidad de Salamanca en el siglo XVI era imprescindible estar en posesión del título de licenciado. En esta época los grados que se podían obtener en las universidades europeas y americanas eran el de bachiller, el de licenciado y el de maestro y doctor.

El de bachiller implicaba haber cursado las asignaturas respectivas del plan de estudios y habilitaba para el ejercicio profesional en las respectivas carreras. El grado de licenciado formaba una especie de unidad con el doctorado posterior, consistiendo el primero en un examen muy exigente (una especie de reválida de estudios) y el segundo en pura ceremonia y festejo.

El término *licenciado* significaba licencia para enseñar públicamente (*licentia docendi*), requisito indispensable para el ejercicio docente. Pero conseguir este grado era muy difícil. Los aspirantes, después de obtener el grado de bachiller tenían que realizar unas prácticas docentes, denominadas pasantías, durante un período variable de años, dependiendo de la facultad, hacer una «repetición» pública y superar un examen complicadísimo ante toda la Universidad.

Una vez que los candidatos conseguían este título tenían licencia para enseñar, y por lo tanto, podían aspirar a ser profesores en la Universidad de Salamanca.

Algo realmente novedoso e interesante en la Universidad de Salamanca en el siglo XVI era la forma en la que se producía el ingreso en el cuerpo del profesorado pues se adjudicaban las plazas de forma democrática, mediante la votación de los estudiantes de la Facultad correspondiente.

El proceso, teóricamente, era bonito y sencillo. Era bonito porque los estudiantes sabían mejor que nadie de la capacidad de sus profesores, pues no olvidemos que los aspirantes tuvieron que realizar sus pasantías durante una serie de años, esto es, dar clases en determinadas épocas del curso, para obtener el grado de licenciado.

Y era sencillo: se producía una vacante, se publicaba, se presentaban los candidatos que cumplieren los requisitos, defendían su oposición, votaban los estudiantes y una vez contabilizados los votos se otorgaba la cátedra al ganador.

Pero este proceso, teóricamente sencillo, en la práctica no lo era, debido a las excesivas corrupciones e irregularidades en los votos, y no sólo en la Universidad salmantina, sino también en las hispanoamericanas¹.

Valgan tres ejemplos como muestra de lo que acabo de afirmar. En 1584 Felipe II solicita a la Universidad una explicación sobre las irregularidades en las provisiones de cátedras². En 1593 el rey ordena nombrar un juez del Estudio que ronde de noche con el corregidor o el alguacil mayor con el fin de evitar los ruidos y pendencias que solían producirse con ocasión de las provisiones de cátedra³.

Pero el mejor ejemplo que puedo aportar es un informe que hacen varios profesores de la Universidad y que se lee en el claustro pleno celebrado el 11 de agosto de 1595. Este informe es la respuesta que dan al rey, el cual solicita que le expliquen lo que sucede en las provisiones de cátedras, pues se había enterado de los escándalos que habían sucedido en varias oposiciones⁴.

Pues bien, estos comisarios explican que desde que la cátedra queda vacante se comienzan a juntar los estudiantes por naciones, y cada una apellida y favorece al opositor que es de su nación. Van a su casa, le traen a las Escuelas para que lea su lección y al salir le hacen un corro, que normalmente ocupa todo el patio de Escuelas, lo llevan en hombros y le ponen encima del pozo de las Escuelas mayores para que esté en alto y pueda ver a todos. Allí, quitándose el bonete, hace la venia a todos los presentes, agradeciendo la ayuda que le prestan y dándoles crédito de que ganará la cátedra. Y para que todos, unánimes, se animen los unos a los otros y le voten, va calentando el ambiente con el tono de su voz. Y aunque está prohibido por los estatutos que en las vacantes de cátedras, y en los tiempos en que están próximas a vacar, se junten las cofradías, no se puede impedir. Y que, además, a pesar de estar mandado que los estudiantes no se junten armados para apoyar a los opositores, debido a los escándalos y daños que resultan, ellos siguen haciéndolo, no pudiendo la justicia hacer nada contra ellos por lo poderosos que se hacen. Y en todas estas pendencias, terminan diciendo los comisarios, ha habido numerosos heridos⁵.

Las fases de la oposición

Veamos las distintas fases que se producen hasta conseguir la plaza de profesorado.

Una vez que quedaba una plaza de profesorado vacante en la Universidad de Salamanca, el rector y los consiliarios mandaban al notario que la publicase con un término de tres días naturales, plazo en el que los candidatos se matriculaban, excepto en aquellas disciplinas que eran consideradas «raras» (cirugía, música, astrología y hebreo, que no siempre se encontraba a la persona idónea para impartirlas), que se podía prorrogar hasta un año.

Durante este plazo los candidatos se presentaban ante el secretario de la Universidad con varios testigos y le solicitaban formalmente que les admitiesen como opositores a dicha vacante. El secretario comprobaba que reunían los requisitos establecidos y, después de hacerles jurar que cumplirían lo establecido por los Estatutos de la Universidad, les admitía.

Finalizado este plazo ya no se podía admitir a nadie más y se citaba a los opositores en días consecutivos y por orden de antigüedad (empezando por el más moderno y terminando por el más antiguo en el grado de licenciado o en el de doctor y maestro) a lo que se llamaba «tomar puntos».

En esa toma de puntos se le asignaba a cada candidato al azar la lección de oposición. Para ello el rector abría el libro de la cátedra correspondiente por tres partes distintas, señalando un texto de cada parte y el candidato elegía uno de ellos.

Al día siguiente de esta toma de puntos se producía la defensa de ese tema por parte del opositor. Esta defensa duraba una hora y media en las cátedras de prima y en el resto, sólo una hora.

Lo que no podían hacer los opositores

La legislación de la Universidad de Salamanca del siglo XVI pormenoriza hasta la extenuación todo lo que podían y no podían hacer los opositores.

Desde que se publicaba la cátedra como vacante no podían salir de casa, excepto para ir a los actos universitarios o religiosos, y sólo les permitían para esos desplazamientos un tiempo máximo de media hora.

Durante el tiempo de la vacante no podían leer más de dos lecciones al día para mostrar su habilidad, ni tampoco podían leer por ningún catedrático.

No podían dar ni prestar dinero, comidas, trigo, vino, ni ninguna otra cosa a cualquier persona que tuviese voto o que les pudiese favorecer. Ni podían tomar como criado a nadie que tuviese voto.

Ningún opositor se podía concertar con otro para desistir de opositar bajo la pena de ser inhábiles los dos para aquella cátedra y las que pudiesen resultar de ella.

Y si algún opositor estuviese enfermo o preso estaba excusado de tomar puntos y leer la oposición en el tiempo establecido, siempre que lo testificase el catedrático de prima de medicina. Leerían cuando se lo indicase el rector.

Y si se demostraba que algún opositor procuraba que alguien se inhabilitase para votar o que no votase, era inhábil para aquella oposición y la primera que quedase vacante.

Por su parte, los que tenían derecho al voto en esa cátedra no podían entrar en casa, colegio o convento donde hubiese algún opositor.

Y el opositor que dentro de su casa hablase con alguna persona que tuviese voto en esa cátedra quedaba inhábil para todas las cátedras. Pero, para rizar el rizo, si se demostraba que el estudiante se había metido maliciosamente en su casa para invalidarle, quedaba inhábil para votar en todas las cátedras y era gravemente castigado por el maestrescuela.

El juez del maestrescuela debía visitar durante estos procesos, de día y de noche, las casas de los opositores para comprobar que no entraban personas con derecho a voto o que no había en ellas reuniones de estudiantes.

Además, los doctores, maestros, caballeros, personas eclesiásticas o personas de la Universidad no podían favorecer a los opositores, ni hablar a favor de ellos, ni acompañarles durante la vacante.

Si el opositor era religioso, el prior de esa orden tenía que dar fianzas de que si alguno de los religiosos de esa casa sobornaba, pagaría la pena de sobornador. Tampoco podían los conventos en los que había algún opositor llamar a las personas principales de otros monasterios, tales como predicadores, para que no pudiesen hacer ninguna presión a favor de este opositor.

El proceso de votar: votos válidos, inhábiles y nulos

Cuando terminaba el último candidato su oposición se producían las votaciones. Se citaba a todos los votantes para un día y a una hora determinada.

Previamente el secretario tenía que hacer a principios de curso una lista con los estudiantes de cada facultad por orden alfabético con los cursos que tenía ganado cada uno de ellos. Y al ir a votar, cada estudiante llevaba una cédula firmada por el secretario con dichos cursos.

Las votaciones se realizaban dentro del claustro previsto para ello, prohibiéndose recibir ningún voto fuera del claustro, aunque estuviese enfermo, preso o impedido. Si el que había de votar estaba en la cárcel, se solicitaba al maestrescuela que le dejase asistir, acompañado o bajo fianza, al lugar de las votaciones. Y sólo en el supuesto de que no le dejase, se le podía ir a recoger el voto a la cárcel.

Ningún religioso podía votar en cátedra alguna si antes de producirse la vacante hubiese estado más de seis meses ausente de la ciudad, ya que a veces sucedía que venían decenas de religiosos de la orden de la que era el candidato para votar por él.

A los religiosos sólo les valía para votar en las cátedras de teología los cursos ganados en las cátedras de propiedad de la Universidad de Salamanca. En las cátedras de artes les valían los cursos que hubiesen ganado en teología.

Todos los que iban a votar tenían que jurar que lo hacían en conciencia por el que consideraban que era el mejor candidato para la Universidad.

Además, en el momento de votar ninguna cédula se podía romper. La cédula con el voto se la daban al escribano doblada, el cual la firmaba y se la daba al rector para que la metiese en el cántaro. Y las cédulas de los opositores por los que no votaban se metían, también dobladas, en otro cántaro. Cuando llegaba la hora final, no se podían recibir más votos; se cerraban ambos cántaros con llave y se metían en un arca dispuesta para ello.

Por otra parte, se establecía cómo tenía que ser el papel de los votos: debía de medir cuatro dedos de ancho, tenía que ser el más grueso que se encontrase, para que una vez doblado no se pudiese ver lo que contenía en el interior, y no podía tener ningún tipo de señal.

En el momento de la votación sólo podían estar presentes el rector, los consiliarios y el secretario. Sólo en caso de necesidad podía acudir un doctor para resolver dudas.

A los que iban a votar se les hacía un interrogatorio pormenorizado de que cumplían con todos los requisitos establecidos.

A los matriculados en teología o medicina se les permitía el poder votar en artes, ya que para estudiar ambas carreras era necesario estudiar previamente esta carrera.

No estaba permitido hacer apuestas sobre quién ganaría la cátedra.

Según los estatutos de 1561 se consideraban votos inhábiles o que no podían votar los que tuviesen alguna de estas características:

Tener menos de catorce años.

- * No estar matriculado antes de que se produjese la vacante, excepto si la vacante se producía entre S. Martín y Navidad.
- * Haber entrado en el colegio, sin pertenecer a él, donde hubiese algún opositor, aunque ni siquiera hubiese hablado con él.
- * Haber recibido promesa, animal o cosa de opositor.
- * Haber recibido comida o bebida de opositor.

- * Haber participado en alguna junta para favorecer a algún opositor.
 - * Beneficiados, clérigos ni capellanes de la ciudad.
 - * Declarar durante la vacante a quien iban a votar.
- Vivir fuera de la ciudad, excepto si juraba que venía con intención de residir como estudiante y que no venía llamado por nadie.
- * Abogados, procuradores, notarios, médicos, cirujanos, boticarios, o los que ejerciesen cualquier oficio.
 - * Congregar estudiantes en favor de algún opositor.
 - * No haber oído las lecciones de oposición y no estar lo suficientemente informado.
 - * Señalar la cédula del voto.
 - * Ser licenciado, doctor o maestro, salvo que estén oyendo en otra facultad distinta de la que tienen el grado.
 - * No estar presente en la Universidad el día que fallece, se jubila o es promovido a otra cátedra el que la va a dejar vacante.
 - * Hacer apuestas.
 - * Estorbar la lección de algún opositor por favorecer a otro.
 - * Procurar inhabilitar un voto.
 - * Votar antes de las lecciones de oposición.
 - * Religiosos de monasterios o colegios habiendo estado ausentes seis meses (cumpliéndose desde quince días antes de que quedase vacante).
 - * Estudiantes después de cuatro años desde que hubiesen dejado de asistir o hubiesen cumplido los cursos necesarios para graduarse de bachilleres⁶.

A estas condiciones, la legislación de 1594 añadió las siguientes:

- * Haber cumplido los cursos necesarios para graduarse de licenciados (ocho años y medio para derecho y ocho años para teología, medicina y artes).
- * Estudiantes que no ganasen curso.
- * Quienes trajesen los cursos aprobados en otras universidades, mientras no demostrasen que los tenían aprobados.

- * Los que no prueben los cursos con que van a votar.
- * Los estudiantes que no hubiesen residido en la Universidad los dos últimos meses (excepto entre S. Lucas y Navidad).
- * Médicos y cirujanos que ejerciesen su oficio.
- * Tomar dinero, comida o cualquier otra cosa de los opositores.
- * Juntarse en cofradía durante la vacante de cátedra, salvo si coincidía con la fiesta de la cofradía.
- * Hacer apuestas sobre quién ganará la oposición.
- * No llevar hábito decente.
- * Llevar espada.
- * Llevar vestido de colores.
- * Rotular, apellidar o dar *músicas con armas*⁷.

El valor de los votos

El valor de los votos no era por personas, sino que era por cursos y calidades. Y ya dijimos que para votar era necesario haber ganado curso el año anterior a la votación y estar matriculado antes de que se produjese la vacante de cátedra, excepto si fuese entre el día de San Martín (11 de noviembre) y el día de Navidad.

Pues bien, el que tenía ganado un sólo curso su voto valía dos, ya que su persona valía otro. Los que tenían más de un curso, su voto valía por los cursos que tenían más dos que es lo que valía su persona. Si el estudiante que tenía un curso era presbítero, se le daba un curso, otro por su persona y la calidad de presbítero.

Los bachilleres canonistas podían votar en leyes y los legistas podían hacerlo en cánones. Si el canonista votaba en leyes o el legista en cánones, su voto valía dos cursos más la calidad de bachiller. Sin embargo, a partir de 1594, a estos bachilleres votando en la facultad contraria les concedía tres cursos y la calidad.

A cualquier bachiller que votaba en su propia facultad no le eran admitidos más cursos que los necesarios para serlo, a los cuales se les añadía lo de su persona y la calidad de bachiller. Si el bachiller se había graduado fuera de la Universidad no se le podían admitir más que los cursos necesarios para hacerse bachiller, pero no le valía la calidad. Las calidades de bachilleres presbíteros eran de un valor y dos calidades hacían un curso.

Veamos un ejemplo en el proceso de la cátedra de código que ganó el licenciado Pedro Villares en julio de 1576. El licenciado Villares obtuvo 113

votos personales, que aumentados y reducidos a cursos y calidades montaban 427 cursos: Con un curso no tuvo ningún voto. Con dos cursos obtuvo $22 \times 2 = 44$. De tres cursos le votaron $16 \times 3 = 48$. De 4 cursos tuvo $14 \times 4 = 56$. De 5 cursos $2 \times 5 = 10$. Bachilleres legistas le votaron $2 \times 5.5 = 11$. Bachilleres canonistas, $43 : 2 = 21.5$. Presbíteros hubo $7 : 2 = 3.5$. Y bachilleres canonistas legistas hubo 7. En total: $113 + 113 + 7 + 3.5 + 21.5 + 11 + 10 + 56 + 48 + 44 = 427$ votos⁸.

Un ejemplo de provisión

Para finalizar vamos a ver mediante un ejemplo cómo se producía el ingreso en el cuerpo de profesorado. Para ello hemos elegido el proceso de la cátedra de cánones que vacó del licenciado Juan de la Cruz, colegial del arzobispo de Toledo, y la ganó el licenciado Antonio Silvente, colegial de Cuenca, en abril de 1579⁹.

El proceso que siguió la provisión de la cátedra fue el siguiente:

* En primer lugar se produjo la vacante de la cátedra. El viernes, 20 de marzo de 1579 se juntaron el rector y los consiliarios para mandar al notario que publicase esta cátedra de cánones, que poseía el licenciado Juan de la Cruz, como vacante, con un término de tres días naturales, conforme a los estatutos, para que se presentasen los que la pretendiesen.

* En segundo lugar, el notario, por mandato del rector y de los consiliarios, publicó la cátedra como vacante.

* En tercer lugar sucedió la presentación de los candidatos. Se presentaron los siguientes: El licenciado Juan Ramírez de Arellano, el Dr. Frechilla, el Dr. Alonso Gallegos del Peso, el Dr. Mondragón, el Dr. Gabriel de Campos, el Ldo. Juan de Ocón, el Ldo. Sandoval, el Ldo. Juan de Ibero, el Ldo. Mendieta y el Licenciado Antonio Silvente, que fue el que la llevó.

El proceso de presentación era el siguiente: «Después de lo sobredicho en Salamanca este dicho día e mes e año sobre dichos ante mi el dicho notario e secretario (...) parecio ay presente el dicho licenciado Antonio Silvente colegial de Cuenca e se opuso a esta catreda e juro de guardar los estatutos deste dicho estudio so la pena dellos e yo el dicho notario e secretario lo admiti e rescibi testigos los dichos e yo el dicho notario e secretario».

Hecho lo anterior, el cuarto paso era la citación para tomar puntos. El domingo, 22 de marzo, el secretario, por mandato del rector, comenzó a citar al Ldo. Mendieta, colegial de Oviedo y opositor más nuevo, para el lunes, 23 de marzo, a las 9 de la mañana, en la casa del rector, para tomar puntos para leer de oposición. Y después citó a todos los demás.

Después venía la asignación de puntos: «E después de lo sobredicho en la dicha cibdad de Salamanca este susodicho día mes e año susodichos e

a la hora de las tres de la tarde estando dentro de las casas y morada donde uiue y posa el dicho señor rector presentes el sobre dicho Antonio Siluente de Cardenas Collegial de Quenca para tomar puntos en este chatedra y el dicho señor rector para se los dar e dada la dicha hora de las tres el dicho señor rector se los dio y asigno abriendo el libro de las decretales por tres partes diferentes y de los tres puntos abiertos en cada vna de las dichas partes el dicho señor rector asigno vn punto de los quales tres puntos asignados tomo y escogio el vno el dicho liçençiado para leer de oposiçion que fue el capitulo examinata de iudicus testigos vnos de otros e yo el dicho notario e secretario».

Y de la misma forma asignaron los puntos a todos los opositores.

A continuación sucedía la lectura de oposición.

Después venía la citación para que fuesen todos a votar. El día 30 de marzo, a las 5 de la tarde, una vez que acabó de leer el último opositor, el secretario Andrés de Guadalajara notificó, por mandato del rector, que fuesen a votar todas las personas que tuviesen que hacerlo, en el claustro alto de las Escuelas mayores, donde estarían el rector y los consiliarios para recibirlos.

Después se procedía al nombramiento de procuradores. Ese mismo día el rector y los consiliarios, queriendo proceder para tomar votos en esta cátedra mandaron notificar a los dichos opositores que cada uno de ellos nombrase un procurador, dos o más, para que les ayudasen a traer votos, y poder decir y alegar de cada uno de ellos lo que les pareciese: «E luego el señor doctor Juan de Deça de Frechilla dixo que el nombrara procurador en su tiempo y lugar y que agora suspende el dicho nombramiento». Otros opositores dijeron lo mismo que él y los demás eligieron a sus procuradores.

Antes de votar se les hacía el siguiente interrogatorio: Si estaban examinados y aprobados en la facultad de gramática. Si eran menores de catorce años. Si llevaban algún género de armas para entrar a votar. Si estaban presentes en la Universidad el día que la cátedra quedó vacante. Si estaban matriculados antes de que se produjese la vacante. Si habían entrado en alguna de las casas o colegios donde vivían los opositores después de la vacante. Si habían recibido dinero -dado, prestado o prometido- o cualquier cosa del opositor. Si habían recibido comida o bebida de los opositores. Si habían apellidado de día o de noche en nombre de alguno de los opositores a esta cátedra o si se habían congregado estudiantes en nombre o en favor de alguno de ellos. Si habían jugado en alguna junta por favorecer a alguno de los opositores. Si habían oído las lecciones de oposición enteras, por donde estuviesen por ellos mismos suficientemente informados. Si por favorecer a algún opositor habían pateado o hecho cosas para estorbar la lección de oposición de otros. Si son beneficiados en alguna iglesia de Salamanca. Si son abogados, procuradores, médicos o notarios o tienen otro oficio por donde ganen de comer. Si han hecho apuestas sobre quién llevará la cátedra. Si se han hecho bachilleres durante la vacatura de esta cátedra. Si son graduados

de doctores, maestros o licenciados en esta Universidad o por otra aprobada. Que no romperán ninguna cédula. Que no sacarán fuera del claustro ninguna de las que les dieren para votar. «Só cargo del juramento que an fecho que botaran por los opositores que entendieren que mejor lehera la cathedra y que mas avil y suficiente es».

Y comenzó la toma de votos en el claustro por el rector y los consiliarios.

Después vino el recuento de votos. El Ldo. Antonio Silvente tuvo 385 votos. El Dr. Frechilla tuvo 283. El Ldo Juan de Ocón, 251. El Ldo. Juan de Ibero, 76. El Ldo. Mendieta, 74. El Ldo. Sandoval, 61. El Ldo. Ramírez, 60. El Dr. Gallegos, 44. El Dr. Mondragón, 40. El Dr. Campos, 36.

Y finalmente viene la sentencia: «Fallamos la yntencion del dicho licenciado Silbente bien y cumplidamente probada y por tal la declaramos e pronunçiamos por quanto excedio a los demas opositores en votos personales y en cursos e calidades como arriba esta dicho y declarado, por lo qual le hazemos collaçion e prouission de la dicha cathedra por inposiçion de vn bonete que yo el dicho rector le puse en su cabeça y por tiempo y espacio de quatro años primeros siguientes conforme a los estatutos y constituciones desta Vniuersidad y mandamos al bedel y escribano desta Vniuersidad le den la posesyion de la dicha cathedra y al mayordomo receptor y pagador que al presente es o por tiempo fuere de la dicha Vniuersidad le acudan con los mrs. a ella situados e pertençientes y le condenamos en las costas deste proceso conforme a las dichas constituciones y estatutos desta Vniuersidad que en este caso hablan...»¹⁰.

Conclusión

En conclusión podemos decir que uno de los aspectos más novedosos de la Universidad de Salamanca del siglo XVI era la forma de ingreso en el cuerpo de profesorado, el cual se producía de forma democrática mediante votación de los estudiantes.

El proceso, en teoría, era sencillo, como hemos contado, pero este proceso se complica excesivamente debido a las numerosas irregularidades y corrupciones, tales como la compra de votos, el intentar inhabilitar a otros candidatos, el matricularse numerosas personas en la Universidad en vísperas de una oposición, el enfrentarse armados los estudiantes de una región contra los de otras produciéndose numerosos heridos graves, etc. .

Para intentar solucionar estos problemas la propia Universidad, a instancias del monarca y de los visitadores que este envía, legisla de forma excesivamente pormenorizada la forma en cómo se debe de proceder en todo el proceso de oposición desde que queda la plaza vacante hasta que se adjudica a un candidato.

Bibliografía

- ALEJO MONTES, Javier. *La Reforma de la Universidad de Salamanca a fines del siglo XVI: Los Estatutos de 1594*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1990.
- ALEJO MONTES, Javier. *La Universidad de Salamanca bajo Felipe II: 1575-1598*. Burgos: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, 1998.
- ALEJO MONTES, Javier. *Edición crítica de los Estatutos de 1575 hechos por la Universidad de Salamanca a instancias del visitador Pedro Velarde*, Salamanca, 2000.
- ALEJO MONTES, F. Javier. *La docencia en la Universidad de Salamanca en el Siglo de Oro*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2007.
- Constituciones de Martín V. Edición y estudio al cuidado de Pilar Valero García y Manuel Pérez Martín*. Salamanca: Universidad (incluye facsímil del Ms. 210 y traducción a partir del Ms. 209), 1991.
- Estatutos hechos por la Universidad de Salamanca, 1538*. Biblioteca de la Universidad de Salamanca (BUS) 57.184.
- Estatutos hechos por la muy insigne Vniversidad de Salamanca. Año MDLXI*. Salamanca: Impreso en casa de Juan María Terranova. Biblioteca de la Universidad de Salamanca (BUS) 57.081.
- Estatutos hechos por la muy insigne Universidad de Salamanca*. Salamanca: impreso por Diego Cusio, 1595. Biblioteca de la Universidad de Salamanca (BUS) 57095.
- Estatutos hechos por la muy insigne Universidad de Salamanca, recopilados nuevamente por su comisión*. Salamanca: Impreso en casa de Diego Cusio. Año MDCXXV. Biblioteca de la Universidad de Salamanca (BUS) 57.179.
- Estatutos hechos por la Universidad de Salamanca, 1625. Estudio y edición al cuidado de Luis E. Rodríguez-San Pedro*. Salamanca: Universidad (edición facsímil, sin las constituciones y bulas medievales), 1990.
- POLO RODRIGUEZ, Juan Luis. *La Universidad Salmantina del Antiguo Régimen (1700-1750)*, Salamanca: Universidad, 1996.
- POLO RODRIGUEZ, Juan Luis. «El turno en la provisión de cátedras de la Universidad de Salamanca (1700-1750)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 14-15 (Salamanca, 1995-1996) pp. 257-277.
- POLO RODRÍGUEZ, Juan Luis. *Provisiones de cátedras y favoritismo en la Universidad de Salamanca (1700-1750)*, en MENEGUS, Margarita (comp.). *Universidad y sociedad en Hispanoamérica. Grupos de poder, siglos XVIII y XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, 2001.

- RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda. *Salmantica Docet. La Proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1977.
- RODRIGUEZ CRUZ, Águeda. «Las oposiciones a cátedra en la Universidad de Salamanca y en las Universidades hispanoamericanas: Época Moderna». En *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. N^o 3, (Salamanca, 1984) pp. 7-26.
- RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda. *Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Fundación Ramón Areces, 1990.
- RODRIGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique. *La Universidad Salmantina del Barroco, período 1598-1625*, Salamanca: Universidad, 1986.
- RODRÍGUEZ-SAN PEDRO, Luis Enrique. *Cátedras, grupos de presión y naciones de estudiantes en la Salamanca del siglo XVII*. En *Estudios históricos salmantinos. Estudios en honor de Benigno Hernández Montes*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1999, pp. 485-510.
- RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda y ALEJO MONTES, F. Javier. *Régimen docente y académico: La Universidad clásica*, pp. 539-586. En RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique. *Historia de la Universidad de Salamanca*, Vol. II: *Estructuras y flujos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2004.
- VALERO GARCIA, Pilar. *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*. Salamanca: Universidad, 1988.

Notas:

* Esta investigación se ha realizado en el marco de la subvención concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado «Salamanca y las Universidades Hispánicas (siglos XV-XIX): España, Portugal, Italia y México. Horizonte 2018». Referencia del proyecto: HAR2009-06937.

¹ Cf. RODRIGUEZ CRUZ, Agueda. “Las oposiciones a cátedra en la Universidad de Salamanca y en las Universidades hispanoamericanas: Época Moderna”. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, n.º 3 (Salamanca, 1984) pp. 7-26.

² Provisión real dada en Madrid, a 23 de octubre de 1584. Cf. ESPERABE DE ARTEAGA, Enrique. *Historia pragmática e interna de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: ed. Imp. y Lib. de Francisco Núñez, 1914. Tomo I, pp. 581-82.

³ Provisión real dada en Madrid, a 23 de agosto de 1593. V. Archivo de la Universidad de Salamanca (en adelante AUS) 2870, *Documentos Reales, 1568-1600*.

⁴ Provisión real, dada en Madrid, a 28 de junio de 1595. V. AUS 63, *Libro de claustros, 1594-95*, fol. 60v-61.

⁵ Claustro pleno celebrado el 11 de agosto de 1595. V. AUS 63, *Libro de claustros, 1594-95*, fol. 70-79.

⁶ Cf. *Estatutos hechos por la muy insigne Vniversidad de Salamanca*. Año MDLXI. Salamanca: Impreso en casa de Juan María Terranova. Título XXXIII: De la provisión de las cátedras.

⁷ Cf. *Estatutos hechos por la muy insigne Universidad de Salamanca*. Salamanca: Impreso por Diego Cusio, 1595, Título XXXIII: De la provisión de las cátedras.

⁸ V. AUS 964, *Procesos de cátedras, 1573-1576*, fol. 621v-629.

⁹ Sacado de AUS 965, *Procesos de cátedras, 1577-79*, fol. 453-481v.

¹⁰ Recordamos que todo este proceso está extraído del libro AUS 965, *Procesos de cátedras, 1577-79*, fol. 453-481v.

UMA INICIATIVA REFORMISTA-ILUSTRADA PARA A EDUCAÇÃO NA CAPITANIA DA BAHIA NO SÉCULO XVIII

José Carlos de Araujo Silva

e-mail: zecaaraujosilva@yahoo.com.br

(Universidade do Estado da Bahia DCH IV. Brasil)

Os estudos sobre as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), ocorridas durante o reinado de D. José I, demonstram claramente a posição de setores influentes e «esclarecidos»¹ da corte lusitana da emergente demanda das práticas, instituições e, sobretudo da administração do Estado português.

As pesquisas mais recentes, principalmente aquelas que pretendem vincular o pensamento pombalino ao de outros reformistas portugueses tradicionalmente agregados sob o termo «estrangeirados», reforçam a tese de como essa busca por uma «nova direção» para um reino que se notabilizara, segundo D. Luis da Cunha, pelas constantes, inúteis e sucessivas sangrias, primava pela necessidade de reformar as suas instituições, sobretudo, pela necessidade de preparar a sua elite, os quadros da administração pública.

Em nossa compreensão, a partir dessa emergência gradativamente foi formulando-se uma efetiva preocupação com a educação em aspectos mais ampliados, ora manifestando-se nas questões relativas ao método ou aos programas de estudos (Luis António Verney), na crítica da administração colonial que permitia a dependência dos produtos coloniais (D. Luis da Cunha) ou na proposição de instituições para preparar a fidalguia para as novas habilidades do «homem de Estado» (António Nunes Ribeiro Sanches).

Situado na temática da «educação e os grupos de elite durante a colônia, pretendemos discutir nos limites desse artigo como essa demanda de preparar os quadros que serviriam ao Estado, se manifestou em uma experiência educacional na capitania da Bahia no terço final do século XVIII.

È pordemais sabido que o sistema de aulas régias, instituído no reino português em 1759, através da promulgação de um alvará por sua majestade, o rei D. Jose I no dia 28 de junho, pretendia oferecer um novo modelo de funcionamento escolar para fazer face à ausência dos membros da Companhia de Jesus, afastados de viverem e atuarem no reino lusitano e em suas

colônias. Então, na capitania da Bahia, ex-capital do Estado do Brasil e uma das regiões onde os inacianos tiveram maior presença e influência que podemos citar tanto na criação de um conjunto de instituições filantrópicas e educacionais que, de certa maneira, balizavam a vida na colônia, quanto no imenso poder expressado pelo invejável conjunto de bens e propriedades acumulados por eles nos mais de dois séculos de intensa atuação, principalmente na cidade do Salvador e no recôncavo baiano.

«Seus imóveis urbanos de aluguel tomavam quarteirões e ruas, sobretudo na freguesia da Sé, oferecendo importante soma de rendimento para manutenção das propriedades da Ordem. Surpreende a quantidade de imóveis urbanos possuídos pelos inacianos na maior cidade lusitana de ultramar. (...) Os bens do Colégio inventariados eram 186 casas, 58 sítios de arrendamento na cidade e subúrbios, 5 outros sítios de uso da própria Ordem, a Casa dos Exercícios e o Cais chamado «dos padres», que era uma das propriedades mais valiosas, sendo estimado em 36.000.000 rs»².

Após a expulsão e no campo educacional, a principal dificuldade logo reconhecida pelas autoridades reinóis foi a de como se conseguir indivíduos habilitados e qualificados para o exercício do magistério, Tambémurgia a necessidade de serem suprimidas as práticas metodológicas dos inacianos e, para isso, promoveu-se a substituição dos compêndios didáticos ou obras *ad usum* utilizados até então nos colégios jesuíticos e nas casas de bé-a-ba³. Esta preocupação foi imediatamente demonstrada pela legislação reformista como vista no citado alvará em seu parágrafo 7º, relativo aos professores de gramática latina:

«Nem nas ditas Classes, nem em outras algumas destes Reinos, que estejam estabelecidas, ou se estabelecerem daqui em diante, se eninará por outro Methodo, que não seja o Novo Método da Grammatica Latina, reduzido a Compendio para uso das Escolas da Congregação do Oratório, composto por Antonio Pereira da mesma Congregação: Ou a Arte da Grammatica Latina reformada por Antonio Felix Mendes, professor em Lisboa. Hey por prohibida para o ensino das Escolas a Arte de Manoel Álvares, como aquella, que contribuío mais para fazer dificultozo o estudo da Latinidade nestes Reinos. E todo aquelle, que usar na sua escola da dita Arte, ou de qualquer outra, que não sejam as duas assima referidas, sem preceder especial, e immediata licença minha, será logo prezo para ser castigado ao meu Real arbitrio, e não poderá mais abrir Classe nestes Reinos e seus Domínios»⁴.

Nesse sentido, muito antes do desfecho reformista perpetrado pelo Marquês de Pombal em várias frentes, a educação foi enfocada como um dos principais aspectos a serem objeto de mudança, e para isso, desde o início do século XVIII foi significativa a produção de um ideário reformista educacional por alguns pensadores lusitanos que através do acúmulo de experiências obtidas no contato com as realidades cotidianas e educacionais de outros centros europeus, produziram através de seus escritos, proposições para a educação em Portugal, tendo em vista a busca da superação do atraso lusitano.

Esses reformistas educacionais portugueses foram juntamente a outros, de preocupações de cariz menos pedagógica, agrupados sob a alcunha pejorativa (para a época) de *estrangeirados*, dentre os quais podemos nominar: Martinho de Mendonça de Pina e de Proença e os já citados Luis Antonio Verney, D. Luis da Cunha e Antonio Nunes Ribeiro Sanches.

Esse pensamento estrangeirado se baseava na denúncia do descompasso em que se encontrava a nação portuguesa, cada vez mais «distanciada» dos grandes centros econômicos e comerciais europeus. E, com isso, afirmavam ser necessária a efetivação de um conjunto de transformações na estrutura do reino, desde a sua economia como e principalmente, no que tangia à formação dos quadros que deveriam compor futuramente a burocracia estatal, em especial, aqueles que, pela diplomacia, haveriam de discutir as relações entre as nações. Para esse mister cabia uma nova educação, voltada para a formação do súdito temente às leis e a Deus, além de consciente dos seus deveres perante a nação e ao seu monarca, elementos que dariam o sentido e a «direção» a essa educação reformada.

Um ano após a promulgação do conjunto legal reformista-educacional⁵, em 1760, foi realizado o primeiro concurso para o provimento das cadeiras criadas para funcionarem na capitania, para isto compareceram 18 candidatas, onze deles religiosos, sendo que alguns abandonaram a Companhia de Jesus para poder continuar no magistério, quanto aos outros candidatos, exerciam o magistério privadamente na capitania. Cabe também ressaltar quanto a esse primeiro concurso, que de acordo com as localidades de moradia dos candidatos, o alcance do sistema de aulas régias na Bahia ficou restrito (nesse primeiro momento) a Salvador e às vilas de Cachoeira, São Francisco, Santo Amaro da Purificação e Sergipe d'el Rey.

Gradativamente a abrangência das aulas régias foi se expandido pela capitania, mais, com a timidez típica das dificuldades de deslocamento, da consecução de mestres e professores régios qualificados, e principalmente, dos problemas do erário. Nos anos finais do século XVIII, mais exatamente em 1798, ano da eclosão da «Conjuração dos Alfaiates» e de acordo com as informações contidas nas «Recopilações Soteropolitanas»⁶ do professor régio de língua grega Luís dos Santos Vilhena, contava a capitania com 44 membros do magistério entre professores (que ministravam as aulas avulsas de gramática latina, grego, retórica e poética, aritmética e filosofia moral e racional) e os mestres (que ministravam o ensino das primeiras letras).

O magistério baiano setecentista foi o meio profissional que conferiu grande notoriedade para alguns indivíduos que se converteram em personagens centrais em várias pesquisas históricas relativas ao final do século XVIII e primeiro terço do século XIX. Dessa afirmação, são exemplos significativos, o professor de língua grega Luis dos Santos Vilhena, um dos cronistas do cotidiano colonial de maior importância e de maior clarividência das instituições e dos tipos humanos na capitania da Bahia; do professor de gramática

latina Francisco Moniz Barreto de Aragão, divulgador de textos ilustrados entre os envolvidos no movimento republicano baiano e o professor de filosofia moral e racional, José da Silva Lisboa (Visconde Cairú) um dos principais articuladores do ocaso da colônia e da instauração do jovem império brasileiro.

Dentre vários outros professores régios envolvidos nas questões mais instigantes e efervescentes da capitania, e posterior da província da Bahia, destacamos para efeito dessa nossa preocupação com a formação das elites, a iniciativa privada de um professor até então desconhecido, Francisco Ferreira Paes da Silveira.

Naquilo que nos interessa nesse artigo, relativo a este que foi substituto de grego e proprietário da cadeira de retórica e poética trata-se da elaboração de um plano para a abertura de uma casa de educação que foi apresentado ao capitão-mor D. Rodrigo José de Menezes em 14 de maio de 1785 e que deveria funcionar no mesmo local que o antigo colégio dos jesuítas, o que por si só — no âmbito simbólico — significava a pretensão da mudança do «velho» pelo «novo», principalmente naquilo que tangia aos métodos e objetivos dessa instituição.

Tal proposição para nós manifesta o conhecimento do estágio em que estavam as discussões sobre a necessidade de reformar a educação das elites tanto na metrópole, como também na colônia, através da manifestação de uma iniciativa que se mostrava em perfeita sintonia com as proposições de alguns dos *estrangeirados*, cabendo-nos atentar sobre como os fundamentos do ideário reformista-ilustrado português foram apreendidos pelo professor Francisco Ferreira Paes da Silveira, como ele os processava e os colocava em prática no seu cotidiano, especialmente nesta sua proposição institucional.

Sabemos que as obras dos *estrangeirados*, principalmente a de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, e a de Antonio Nunes Ribeiro Sanches, *Cartas sobre a educação da mocidade* eram indicadas para o uso dos professores nas escolas de primeiras letras, mas, mesmo não podendo afirmar categoricamente que o professor Silveira as tivesse lido, ou mesmo as possuído, não podemos deixar de inferir que o conhecimento informal ou mediado dos conteúdos dessas e de outras obras fosse um domínio comum entre os professores, como pudemos notar no citado plano de abertura para a casa de educação.

Dessa maneira, a escola que o professor Silveira pretendia criar com a anuência do governo da capitania e apresentava como pública, logicamente pelo atendimento e não pelo custeio, objetivava oferecer instrução para a mocidade baiana caucada nos princípios das ciências, dos costumes e da religião, de maneira muito similar às teses defendidas por Proença e que para ele formavam o tripé que sustentaria a educação do menino nobre.

O argumento utilizado pelo proponente para o seu pleito é até muito similar ao formulado nos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre*, e se

baseia na dificuldade encontrada pelos os pais de família para promoverem uma educação aos seus filhos que os preparasse para a ocupação dos postos na *res publica*, além de conferir a esta educação o poder de determinação sobre as futuras condutas dos homens, um dos aspectos mais efetivos no pensamento do *estrangeirado* e que este apreendeu do ideário lockiano, o que para nós demonstra uma peculiaridade do iluminismo lusitano.

Os iluministas mostravam grande confiança na educação como instrumento para aperfeiçoar e reformar em definitivo a natureza do homem e da sociedade; consideravam que era da educação que dependia a felicidade dos homens. J. Locke julgava correcto poder afirmar-se que de todos os homens com que nos deparamos, nove décimos são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, consoante a educação que receberam. Esta é a causa da grande diferença entre os homens⁷.

Os fundamentos para esta casa de educação se baseavam na concepção do mestre enquanto um segundo pai, por isso sugeria que a conduta deste se fundasse na «(...) affabilidade, e zelo paternal, e sustentados com decencia, e gosto Europeu» (APB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785). E numa proposta que primava pela preocupação de caráter metodológico, principalmente no ensino da escrita que deveria ser realizada «(...) por principios gramaticaes e pronunciação emendada, cuja ignorancia, e negligencia trazidas das escolas produzem os tristes effeitos, q' cada dia observamos nas conversacoens e escriptos» (APB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785). No qual estava presente uma crítica velada ao que ocorria usualmente nas outras escolas e sobre o que Antonio Nunes Ribeiro Sanches havia dito serem os locais em que se aprendia muita ruindade, onde «(...) o terror, e o tempo são os únicos mestres» (APB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785).

Nessa crítica ficava patente a preocupação com o desperdício de tempo e com a violência dos castigos físicos, que se não foram abolidos pelo pensamento pedagógico dos *estrangeirados*, pelo menos, adquiriram uma normatização, visando que a sua utilização fosse reduzida. Com isso foram reforçados os argumentos em favor da morigeração do professor como aspecto primordial do trabalho docente. Outro aspecto que necessariamente nos remete aos *estrangeirados* trata-se da ênfase que era atribuída à caligrafia, que considerada um domínio de suma importância para a comunicação escrita legal e/ou oficial estava relacionada com o que deveria ser o destino dos súditos que tivessem o privilégio de frequentar essa casa de educação, por isso pretendia ensinar «(...) a escrever por igual methodo o mais bello Character inglês, qualquer outra especie da letra» (APEB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785). Esse conteúdo quando dominado serviria como pré-requisito para que os alunos dessa casa de educação pudessem seguir os es-

tudos nas aulas de filosofia e de retórica e poética, esta, por sinal, ministrada pelo próprio professor Silveira.

Quanto ao funcionamento cotidiano desta casa de educação deve-se salientar o currículo que além do ensino da leitura, escrita e rudimentos da aritmética, tinha na história sagrada e universal e nos fundamentos da religião a base para a formação de valores éticos, morais, do «(...) comportamento, civildade e bons costumes serão as principaes instruçoens» (APEB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785) que reforçariam o respeito à hierarquia que sustentava o reino e que não deveria ser secundarizado pelos súditos em geral, e principalmente por aqueles que exerceriam cargos administrativos para os quais estavam sendo preparados desde tenra idade.

Destacava-se ainda nos fundamentos curriculares desta casa de educação, o ensino da dança, «(...) de q'haverá mestre, por ser ella hum adorno indispensável do homem polido, e a q'corrige os defeitos do corpo» (APEB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785), assim, seguindo os mesmos argumentos defendidos anos antes por Antonio Nunes Ribeiro Sanches. Daí, outro aspecto digno de nota trata-se da influência curricular do Real Colégio dos Nobres, instituição pensada pelo mesmo Sanches e justificada nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade*, sobre o que o professor Silveira afirmava que a casa de educação que propunha criar utilizaria no trabalho cotidiano de seus professores os «Compêndios para este fim compostos por grandes homens, especialmente pelos q'são do uso do Real Collegio dos Nobres em Lisboa» (APEB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785), que demonstra conhecimento da maneira como funcionava cotidianamente essa destacada instituição, e quais os livros nela utilizados.

Apesar da pretensão de similaridade com o funcionamento com o Real Colégio dos nobres, a proposta do professor régio Francisco Ferreira Paes da Silveira esbarrava nas limitadas condições materiais de existência da maioria dos habitantes da capitania da Bahia o que restringiu, em muito, as possibilidades de atendimento à mocidade. Esta situação ainda era agravada com a necessidade do pagamento de «(...) cada hum dos Alumnos com a módica porção de des mil réis por mês, q'serão entregues a quartéis adiantados» (APEB, Seção Colonial, Correspondência recebida do governo da Capitania da Bahia, Petições Diversas, 483-1, 14/05/1785). Esses valores perfaziam 120\$000 anuais por aluno, uma quantia que se não era alta, poderia ser considerada razoável para se manter um filho numa instituição que seguia o modelo de um internato, para tanto devemos levar em consideração o salário percebido pelos mestres de primeiras na capitania da Bahia quando da proposição desta casa de educação, que variava em torno de 80\$000 a 150\$000, ou seja, um mestre régio não teria como - mesmo se quizsse - manter um único filho nesta casa de educação.

Esse estado de coisas nos permite considerar sobre a natureza dessa instituição escolar que recebia, segundo a documentação pesquisada, a denominação de casa pública de educação, com o apoio da administração da capitania conforme visto no documento de liberação, no qual Dom Rodrigo José de Menezes afirmava que fora «(...) estabelecida com permissão minha no Collegio dos prescritos Jesuítas desta Cidade» (APEB, Seção Colonial, 156, 20/10/1785) e postulando atingir o objetivo de contribuir para que houvessem «(...) sujeito instruídos e benemeritos para se empregarem nos empregos e Cargos da Republica» (APEB, Seção Colonial, 156, 20/10/1785).

O funcionamento dessa instituição foi efêmero, durando apenas o período da administração de D. Rodrigo Menezes Coutinho, fundada em 1788, por isso não nos permitindo acompanhar, documentalmente, maiores informações sobre o funcionamento cotidiano dessa casa de educação, o cumprimento ou não dos propósitos apresentados na solicitação, na autorização para funcionamento e nem mesmo a quantidade e/ou origem dos alunos que porventura nela estudaram. Mas o fato é que parece ter sido bem aceita pelas autoridades, já que segundo a pesquisadora Antomietta d'Aguiar Nunes, em um texto ainda inédito⁸, recebia freqüentemente as visitas do próprio capitão-mor, inclusive para participação nos exames anuais e louvação dos melhores estudantes.

Quanto ao seu idealizador, após um período em que não foram encontradas outras referências sobre o professor Silveira, em um documento datado de 27 de outubro de 1800, obtivemos a informação de um pedido de aumento salarial, e nove anos mais tarde, em uma nova solicitação pretendia a sua indicação para proprietário da cadeira de grego, a mesma que havia sido ocupada por Luis dos Santos Vilhena, ao mesmo tempo em que pleiteava jubilar da cadeira de retórica e poética. De acordo com o *Almanach para a cidade da Bahia, ano 1812*⁹, esses pleitos foram atendidos parcialmente, pois foi jubilado da sua cadeira original, mas aposentado como substituto da cadeira de língua grega.

Por fim, na investigação sobre as idéias, a vida e o trabalho do professor régio Francisco Ferreira Paes da Silveira, chegamos ao seu inventário, no qual colhemos uma nova informação: a de que fora vereador na cidade do Salvador em 1814, o que para nós significa que este professor tivera um razoável respaldo frente a população cidadina. Mas quanto aos bens e propriedades que poderiam nos fornecer maiores indícios sobre como vivera nesse turbilhão de projetos, solicitações e realizações, mais nada pudemos saber, em virtude desse documento se encontrar incompleto, apenas constando que morrera de uma moléstia indeterminada, mas que deixava transparecer terem sido difíceis seus últimos dias, haja visto os valores pagos pelo seu irmão e inventariante por curativos utilizados durante a convalescença, infelizmente nada muito diferente que o final da vida da maioria desses professores e mestres régios.

Notas:

¹Tomamos esse termo na acepção mais tradicional, relativo a filosofia iluminista do século XVIII

² LYRIO, Fabrício. *Te Deum laudemus*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. 155 f.

³ BITTAR, Marisa & FERREIRA Jr, Amâncio. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do século XVI. Natal, EDUFRRN, Revista Educação em questão, v. 22, jan/abr. 2005.

⁴ ALVARÁ RÉGIO DE 28 DE JUNHO DE 1759 In: ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A Reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

⁵ Esse conjunto é composto pelo Alvará régio de 28/06/1759, pela *Breve instrução para ensinar a Doutrina Cristã, ler e escrever aos meninos e, ao mesmo tempo, os princípios da Língua Portuguesa e sua Orthografia*, pela Carta régia de nomeação do Diretor Geral dos Estudos e pelo edital publicado por este em 28 de julho de 1759, com instruções sobre a Reforma.

⁶ VILHENA, Luís dos Santos. *A Bahia no século XVIII*. Salvador: Itapuã, 1969. 3 v.

⁷ ADÃO, Áurea. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 41.

⁸ NUNES, Antonietta d'Aguiar. *A educação na Bahia durante os governos de D. Maria I e de D. João, seu filho (1777-1821)*.

⁹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA BAHIA. *Almanach para a cidade da Bahia, Ano 1812*, Salvador, SEC, 1973.

A REFORMA POMBALINA DOS ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA: CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA E ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Carlota Boto

e-mail: reisboto@usp.br

(Universidade de São Paulo, Brasil)

A relação das universidades europeias com o Estado, na perspectiva da longa duração, nunca foi tranqüila. Mas no século XVIII acentuou-se a crise do modelo da universidade humanística, que mantinha – em seu funcionamento – a lógica do modelo escolástico. Cumpre dizer que as universidades europeias atendiam, então, não apenas os países de seu Continente, mas também as Colônias das Américas. Aristóteles era o grande autor de referência. Os métodos adotados eram ainda os mesmos. No caso de Portugal, a iniciativa pombalina de reforma universitária buscava modernizar a universidade, especialmente pela modificação dos métodos e procedimentos institucionais. A Reforma da Universidade de Coimbra incidiu sobre conteúdos e métodos de ensino; mas – como já demonstrou Ruth Gauer (1996, 2001, 2004, 2006) - expressou fundamentalmente uma transformação na concepção de ciência e uma nova orientação pedagógica.

Pela política, pelo conhecimento científico e pela pedagogia, O Marquês de Pombal tencionava alterar substancialmente a relação entre o Estado e as profissões. Havia uma crise geral no estilo universitário: «o absentismo professoral, associado à falta de assiduidade dos alunos, esvaziava aulas e disputas. Assim muitos apresentavam-se para os exames sem ter realizado os estudos exigidos, mas muitas bancas acomodavam-se a essa situação» (Charle; Verger, 1996, p.60). Muitos dos expoentes do cenário da ciência moderna – como recorda Joaquim Veríssimo Serrão – não haviam saído das fileiras universitárias. As universidades tornavam-se instituições desprestigiadas. Mesmo assim, aos olhos do Estado, elas foram compreendidas como instituições capazes de forjar a nova elite que se pretendia instituir, para um novo modelo de sociedade, pautada pela idéia de crescimento econômico. Se as universidades foram valorizadas pelos déspotas esclarecidos, esses reconheciam que «uma parte do labor científico a partir de Seiscentos, também se operou em centros estranhos às velhas escolas» (Serrão, 1983, p.120). Os homens de ne-

gócio, os políticos, os comerciantes – ou seja, todos os que poderiam fazer crescer o país – não saíam das fileiras universitárias. Era preciso renovar a estrutura universitária para engendrar um movimento capaz de gestar novas elites para engendrar, no futuro, o crescimento do país. Com tal objetivo, cada um dos países europeus lidou a seu modo com a reforma institucional de suas universidades.

O objetivo da presente comunicação é interpretar o caso português; ou seja relatar, narrar, e comentar o roteiro firmado para a Reforma Universitária desencadeada pelo Marquês de Pombal. Pombal reformulou os Estatutos da Universidade e, além disso, jubilou muitos dos seus antigos professores. É inegável o valor histórico e documental que possuem - promulgados em 1772 - os *Estatutos da Universidade de Coimbra*, compilados em três volumes, constituindo o que Gauer (1996, 2001, 2004, 2006) considera ser arcabouço da modernidade portuguesa do século XVIII em matéria de educação.

Diz Joaquim Veríssimo Serrão que, para Pombal, a primeira medida seria esvaziar a Universidade do poder dos jesuítas, criando novas estruturas de organização e de poder. Os jesuítas eram responsabilizados por uma suposta «decadência dos estudos superiores em Portugal» (Serrão, 1983, p.144). Voltada inteiramente para os estudos tradicionais herdeiros da escolástica, a Universidade de Coimbra não havia «criado as bases de rigor das ciências experimentais» (Serrão, 1983, p.144). A Reforma pombalina principiou com uma intervenção do Estado não apenas nas diretrizes gerais da instituição, mas nas próprias bases do corpo professoral. De acordo com Joaquim Ferreira Gomes, com o fito de renovação do quadro docente à luz das novas orientações promulgadas, no mês de setembro de 1772, foram jubilados 4 professores de Teologia, 3 de Leis, 7 de Cânones e 13 de Medicina (Gomes, 1989, p.84). As faculdades passaram, pois, a dispor de novos *Estatutos* e de um novo corpo docente para aplicá-los. De acordo com Ferreira Gomes, ali foram lançados os «alicerces da nova fundação da Universidade» (Gomes, 1989, p.85). Nesse sentido – continua o historiador – o essencial da Reforma Pombalina – «o que lhe dá jus a ser considerada uma das mais avançadas da sua época» (Gomes, 1989, p.85) – foi a introdução do *espírito experimental* nas aulas. Para tanto, foram construídos «laboratórios e todos aqueles estabelecimentos científicos sem os quais não é possível a experimentação» (Gomes, 1989, p.85). Os *Estatutos* pombalinos da Universidade de Coimbra dirão que a Medicina é a «filosofia do corpo humano» (Estatutos, 1972, p.4). Dessa afirmação depreende-se que a ciência de base que ancora a prática médica é a filosofia natural. A ciência médica precisaria, contudo, afastar-se das especulações abstratas, sem recair, contudo, na pura empiria.

O espírito novo exigia a construção de todos os estabelecimentos previstos nos *Estatutos*: «o Hospital Escolar, o Teatro Anatômico, o Dispensário Farmacêutico, o Museu de História Natural, o Gabinete de Física Experimental, o Laboratório Químico, o Jardim Botânico e o Observatório Astro-

nômico» (Gomes, 1989, p.86). Tudo isso – como se pode deduzir - vinha em plena consonância com o mais pleno espírito científico dos Setecentos europeu: «as noções de razão e natureza, corporificadas na filosofia natural – alicerçada na elaboração racional do conhecimento por meio da observação e a experiência – e a matemática, que era a linguagem universal desse saber racional» (Carvalho, 2008, p.63). Fortalecer o domínio da ciência significava passar da arte de demonstrar para a arte conjectural (Carvalho, 1978, p.56). Como diz Laerte Ramos de Carvalho acerca do tema, «reconhecem os *Estatutos* serem as regras do raciocínio imperfeito tão essenciais e necessárias, pela sua utilidade sem dúvida quanto as do raciocínio perfeito» (Carvalho, 1978, p.56); já que a arte de conjecturar será aquela que traz consigo a possibilidade de pesar a realidade e avaliar as probabilidades do conhecimento verdadeiro.

Na primeira parte dos *Estatutos*, tratando das matérias do curso médico, o documento – retomando os termos usados por Ribeiro Sanches - dirá que a medicina tem por objeto duas coisas: «a conservação e o restabelecimento da saúde dos homens» (Estatutos, 1972, p.6). O conhecimento teórico do médico é tido, pois, como fundamento para combater a prática de exercer o ofício apenas pelo critério de «fazer lucrativa a sua profissão» (Estatutos, 1972, p.6). Nesse sentido, médicos que atraíam sua missão, «apadrinhavam remédios fingidos e segredos ilusórios e enganavam os enfermos com palavras esquisitas, que, por desgraça, tiveram, por tantos anos, o lugar de ciência na Medicina, com lesão e estrago da saúde dos povos e descrédito da mesma arte» (Estatutos, 1972, p.6).

Os estudos preparatórios para o curso de Medicina correspondem, pelo texto dos *Estatutos*, a conhecimentos prévios sem os quais não poderiam ser admitidos à matrícula os estudantes. Os alunos deverão revelar domínio do Latim, língua que devem compreender e escrever com desembaraço. Deverão também conhecer a Língua Grega, «não somente para se instruir nas obras originais dos autores gregos, mas também para entender quaisquer escritos de Medicina, cujos termos facultativos são quase todos gregos» (Estatutos, 1972, p.8). Embora não sejam matérias consideradas obrigatórias para o ingresso, é recomendável que os futuros médicos demonstrem também saber as principais línguas vivas da Europa, nomeadamente a inglesa e a francesa. Os alunos deverão ter domínio de matérias da Filosofia, consideradas «necessárias para entrar com sólidos princípios no estudo da Medicina, que é uma física particular do corpo humano, cujo mecanismo não é possível entender-se sem precederem os ditos estudos» (Estatutos, 1972, p.9). Dentre os estudos filosóficos, serão privilegiados os conhecimentos de filosofia racional moral, além da lógica, da física e da matemática. Tais estudos preparatórios deverão ser aferidos por exames elaborados pelos professores das respectivas matérias. Depois de aprovados nas provas, os alunos podem requerer sua matrícula.

O curso de Medicina disposto pelos *Estatutos* de 1772 constará de cinco anos de estudos, a partir de cuja conclusão serão realizados os exames finais e o ato de formatura. Dali em diante, «ficarão os que forem aprovados com a liberdade de exercitarem a praxe da Medicina e cirurgia em todos os meus Reinos e Domínios, sem dependência de outra alguma aprovação e exame (Estatutos, 1972, p.16)». Além da prática médica e cirúrgica, os formados «ficarão habilitados para obterem partidos públicos das Câmaras, dos Conselhos, Hospitais, etc.; servindo para tudo isso de título as suas cartas, as quais serão obrigados a apresentar às Câmaras dos lugares onde quiserem praticar» (Estatutos, 1972, p.16). Com a apresentação da carta de comprovação da conclusão do curso, o médico terá o reconhecimento de sua habilitação para curar. Todavia, aqueles que pretenderem adquirir – para além do título de médicos – «os graus de licenciado e doutor (pelos quais somente poderão ser habilitados para ensinarem a Medicina) serão obrigados a cursar mais um ano na Universidade» (Estatutos, 1972, p.16). Esse ano será chamado de Ano de Graduação.

Parte-se do seguinte princípio: pode haver equívocos na Teórica ou na Experiência. Sendo assim, é preciso – com exatidão e imparcialidade – buscar confrontar razão e experiência. Mas o mais importante é que a dimensão teórica «nem será fundada em hipótese ou sistema algum antigo ou moderno, a cujo serviço se sacrifiquem as observações e experiências por meio de explicações forçadas e somente imaginadas a fim de não deixar a natureza desmentir a opinião que antecipadamente se abraçou» (Estatutos, 1972, p.18). Tampouco haverá busca para se compor diferentes sistemas de maneira sincrética, «procurando reconciliá-los entre si» (Estatutos, 1972, p.18). Mais do que a preocupação lógica, deverá haver a preocupação com a cura do doente. É, para tanto, será fundamental proceder à verificação. As verdades científicas, mesmo aquelas demonstradas por princípios, deverão estar sempre submetidas ao juízo crítico da prova, mediante a clivagem da confirmação, por meio da «observação e experiência» (Estatutos, 1972, p.19). Quanto mais replicável e replicada a observação, mais confiável será o resultado do diagnóstico. Sob tais pressupostos, o *Estatuto* apresenta as cinco partes do curso médico, expressas em suas principais disciplinas: Fisiologia, Patologia, Semiótica, Higiene, Terapêutica e Aforismos. Considera-se pernicioso o divórcio entre Medicina e Cirurgia, compreendido como um dos principais prejuízos para a «arte de curar» (Estatutos, 1972, p.20). O texto entende que não será bom médico quem não for, ao mesmo tempo, um bom cirurgião.

Diversas disciplinas eram repartidas por diferentes cadeiras. Desse modo, no primeiro ano, os estudantes deveriam acompanhar as lições de Matéria Médica e de Arte Farmacêutica. No segundo ano, teriam aulas de Anatomia e ficariam familiarizados com a «prática das operações cirúrgicas e da arte da obstetrícia» (Estatutos, 1972, p.23). No terceiro ano, ouvem as Instituições e vivenciam prática médica e cirúrgica no Hospital. No quarto ano «ouvirão os aforismos e continuarão a prática no Hospital» (Estatutos, 1972,

p.23). No quinto ano, ficarão exclusivamente dedicados a essa parte de prática médica e cirúrgica no Hospital. Cada um dos professores (Lentes) na universidade teria uma hora e meia de leitura por dia. A organização do tempo seria dividida em três horas de manhã e outras tantas à tarde.

Inspirados nas lições de Ribeiro Sanches, os Lentes de prática médica deverão ser acompanhados pelos discípulos às visitas que farão aos doentes. Os alunos poderão, nesse sentido, registrar a observação dos professores e verificar a gradação da enfermidade mediante o acompanhamento desse procedimento de inspeção, após o qual o professor – na Sala de Conferências – haverá feito uma preleção. Em alguns momentos, tal acompanhamento será individual; e o Lente, «ao pé de cada um explicará as mudanças que nele observa, com as indicações que daí resultam, dizendo brevemente a razão de tudo aquilo que receitar» (Estatutos, 1972, p.25). A inspeção ocular é considerada um dado inamovível do diagnóstico. O Lente – ou seus substitutos em dias feriados – explicará aos estudantes «ao pé de cada enfermo as circunstâncias, indicações e curativo da sua moléstia» (Estatutos, 1972, p.25). Para que um remédio possa vir a ser prescrito – deverá lembrar o professor a seus alunos – é fundamental que ele tenha sido suficientemente testado, mediante um número suficiente de experiências. E tais experiências necessitam ser realizadas com «diligência, cautela e sagacidade» (Estatutos, 1972, p.30).

As aulas conterão explicações do professor e o que os *Estatutos* compreendem por «exercícios vocais do curso médico» (Estatutos, 1972, p.76). Será fundamental habilitar o futuro médico a explicitar seus conceitos com clareza e distinção. As palavras exatas, a inflexão do tom, o acento da expressão, tudo isso é considerado relevante para prover o médico do domínio da comunicação, que o capacitará a estabelecer um diálogo lógico com seus pares e com seus pacientes. Por isso, após a preleção do professor, os discípulos «exporão brevemente a substância de toda a lição, por que forem perguntados. Depois disso a repetirão com toda a especificação, dando conta de todas as doutrinas que nela houver, acompanhadas das reflexões e notas que tiverem ouvido aos Lentes na explicação delas» (Estatutos, 1972, p.77).

Pela mesma razão, para fixar as matérias, os professores proporião exercícios, que viessem a contribuir para desembaraçar o discurso dos estudantes acerca do tema trabalhado. Depois disso, passar-se-ia à explicação da lição ministrada para o dia seguinte: «dando primeiro um extrato ou sumário do que nela se contém; e depois explicando cada um dos pontos com miudeza e distinção» (Estatutos, 1972, p.78). Evidentemente, o *Estatuto* reconhece a distância entre os talentos dos diferentes alunos para a apreensão do conteúdo da matéria ensinada. Nos termos do texto, exatamente por isso, os professores deveriam explicar, repetidamente, a mesma coisa de diferentes maneiras.

Aos sábados haveria os *Exercícios Semanários* (Estatutos, 1972, p.78) que consistiam em uma recapitulação das lições de toda a semana – na forma de

debate ou disputa, com classes divididas em argüentes e defendentes, respectivamente, para fazer e responder questões sobre as doutrinas explicadas no decorrer da semana. Além disso, eram previstos – de acordo com o andamento do curso – exercícios práticos e exercícios por escrito. Os primeiros consistiam na repetição das operações realizadas no Hospital – ataduras, cirurgias e partos – «até os discípulos conseguirem a habitação necessária para obrarem com prontidão e acerto» (Estatutos, 1972, p.84).

Quanto ao desenvolvimento da escrita, acreditava-se que «no exercício de escrever se força o entendimento a meditar mais profundamente; e se repassam e combinam os princípios e doutrinas aprendidas com mais vagar e reflexão; circunstâncias que contribuem muito para que fiquem mais impressas e gravadas na memória as mesmas doutrinas» (Estatutos, 1972, p.86). Os trabalhos seriam lidos diante de todos os alunos, dos melhores textos para os piores, demonstrando, para cada um, virtudes e defeitos. Mesmo assim – ressaltam os *Estatutos* – «tudo isso com a prudência necessária para que os estudantes se não desanimem, mas continuem no estudo com maior esforço e aplicação» (Estatutos, 1972, p.88). Em casos específicos, o professor poderia, inclusive, dar uma dissertação de seu próprio punho para os alunos copiarem, «para a compararem mais devagar com o que fizeram; e tomarem um modelo de perfeição, que hão de procurar nas suas composições» (Estatutos, 1972, p.88).

Os professores farão também «uma preleção de prática em cada dia» (Estatutos, 1972, p.62). Os discípulos deverão assistir, diariamente, a duas preleções: uma pela manhã e outra com o professor da tarde. Há claramente um saber prático reconhecido e valorizado; uma espécie de *tekhné*, no sentido grego. A Medicina é conhecimento que deve ser compreendido por sua teoria, mas é também conhecimento prático, derivado da experiência. Ensinar Medicina, portanto, requer conduzir o estudante ao domínio das habilidades que só serão dadas por meio da experiência. Há uma clara dimensão pedagógica nesse ensino da Medicina Prática que passa pelo domínio da arte de curar, mediante o desenvolvimento do tino, da sensibilidade, do olhar, do tato.

Do ponto de vista do traçado do currículo, verifica-se claramente na estrutura sequencial e hierarquizada das matérias do ensino médico, uma graduada rede de saberes intrinsecamente articulados, constituindo um determinado modo de conceber a formação, certa dimensão da pedagogia e uma específica acepção de conhecimento científico. A Universidade era um estado de espírito, mas era, também, um determinado modo de se articularem repertórios e acervos, modos de ensinar, tempos e espaços de aprendizado. Havia uma clara preocupação com a «ordem e o encadeamento das matérias» (Estatutos, 1972, p.60). Como bem argumenta Gérard Fourez acerca do tema, comunidade científica é um grupo social estruturado como uma confraria, na qual «os indivíduos se reconhecem como membros de um mesmo corpo» (Fourez, 1995, p.93); e são, ao mesmo tempo, aceitos pela sociedade mais ampla como «possuidores de conhecimentos específicos, úteis e mesmo pas-

síveis de retribuição» (Fourez, 1995, p.93). O reconhecimento interno e externo é, portanto, critério imprescindível para a configuração da comunidade dos homens de saber das diferentes sociedades. Daí haver a necessidade, por parte do projeto pombalino, de total ruptura com o passado. Era preciso consolidar um novo grupo e um formato diferenciado para as maneiras de se compreender o conhecimento da ciência médica.

De todo modo, é preciso considerar que há um grupo-sujeito que enuncia o discurso da absoluta transformação. Esse sujeito coletivo pretende adquirir o reconhecimento público de seu acesso privilegiado ao saber. Isso significa que seus membros deverão dar-se a ver como «especialistas (*experts*), ou seja, como pessoas detentoras de um certo saber que lhes permite opinar em questões da sociedade. A comunidade científica goza de um estatuto privilegiado, semelhante ao dos feiticeiros ou dos padres em determinadas culturas» (Fourez, 1995, p.94). No caso específico, tratava-se exatamente de retirar dos padres o discurso competente do saber científico, lembrando que a própria conceituação de comunidade «é constituída pelas relações tradicionais de serviço e defesa mútuos» (Chauí, 1980, p.30). A lógica do Iluminismo português – traduzido pela ação de Pombal – era presidida pela intenção de aproximar Portugal do crescimento científico e avanço económico presente nos países mais desenvolvidos da Europa.

Há uma pedagogia do ensino universitário que pode ser depreendida da orientação dos documentos pombalinos, bem como das reflexões pedagógicas anteriores, levadas a cabo pelos homens da Ilustração portuguesa. Foi um pouco dessa pedagogia que se procurou aqui interpretar.

Bibliografia

- CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque. História geral da civilização brasileira: a época colonial – administração, economia, sociedade. Tomo I. 2º volume. 5ª ed. São Paulo: Difel, 1982. p.76-87.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. As Reformas Pombalinas da instrução pública. São Paulo: Saraiva / EDUSP, 1978.
- CATROGA, Fernando. Os modelos de universidade na Europa do século XIX. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2011.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. História das Universidades. São Paulo: Unesp, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade. ano II. nº5. São Paulo: CEDES/Cortez/Autores Associados, Jan.1980. p.24-40.

- COMPÊNDIO Histórico do estado da Universidade de Coimbra (1771). Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1972.
- CUNHA, Luís da. Testamento político, ou carta escrita pelo grande Dom Luíz da Cunha ao Senhor Rei DOM José antes do seu governo. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- DOCUMENTOS da Reforma Pombalina (publicados por M. Lopes d'Almeida). Volume II (1783-1792). Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1979.
- ESTATUTOS da Universidade de Coimbra (1772). Livro III. Coimbra: Por Ordem da Universidade, 1972.
- FERNANDES, Rogério. O pensamento pedagógico em Portugal. 2 ed. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/Ministério da Educação, 1992.
- FOUREZ, Gerard. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Unesp, 1995
- GAUER, Ruth M. Chittó. A construção do Estado-Nação no Brasil: a contribuição dos egressos de Coimbra. Curitiba: Juruá, 2001.
- GAUER, Ruth M. Chittó. A modernidade portuguesa e a Reforma Pombalina de 1772. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- GAUER, Ruth M. Chittó. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Volume 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.146-157.
- GAUER, Ruth M. Chittó. O Reino da Estupidez e o reino da razão. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- gomes, Joaquim Ferreira. Estudos de história e de pedagogia. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- gomes, Joaquim Ferreira (org.). História da educação em Portugal. Lisboa: Horizonte, 1988.
- gomes, Joaquim Ferreira. O Marquês de Pombal e as reformas do ensino. 2^a ed. Coimbra: INIC, 1989.
- MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, António. Le temps des professeurs. volume I. Lisboa: INIC, 1987.
- NÓVOA, António. História da educação. (mimeografado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Universidade de Lisboa: 1994.

- PINTASSILGO, Joaquim. O «Absolutismo Esclarecido» em Portugal: inovações polémicas e alinhamentos (final do século XVIII – início do século XIX). In: MARQUES DA COSTA, Fernando; DOMINGUES, Francisco Contente; MONTEIRO, Nuno Gonçalves (orgs.). *Do Antigo Regime ao Liberalismo (1750-1850)*. Lisboa: Vega, 1989. p.22-31.
- PRATA, Manuel Alberto Carvalho. Ciência e sociedade: a Faculdade de Filosofia no período pombalino e pós-pombalino (1772-1820). In: UNIVERSIDADE(S): história, memória, perspectivas. Actas do Congresso «História da Universidade» (no 7º centenário da sua fundação). Coimbra: Gráfica Ediliber, 1991. p.195-214.
- RODRIGUES, Manuel Augusto. Alguns aspectos da Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra – 1772. In: SANTOS, Maria Helena Carvalho (coord). *Pombal revisitado: comunicações ao Colóquio Internacional organizado pela Comissão das Comemorações do 2º Centenário da Morte do Marquês de Pombal*. volume I. Lisboa: Editorial Estampa, 1984. p.209-223.
- SANCHES, António Nunes Ribeiro. Método para aprender e estudar a Medicina – Apontamentos para fundar-se uma universidade real na cidade do reino que se achasse mais conveniente. In: _____. *Obras*. Volume I. Coimbra: Por ordem da Universidade de Coimbra, 1959.
- SANCHES, António Nunes Ribeiro. Apontamentos para estabelecer-se um tribunal e colégio de Medicina – Estatutos Morais do Colégio dos Médicos de Londres para servirem de modelo aos do Colégio Real de Medicina de Lisboa - Carta a Joaquim Pedro de Abreu – Tratado da Conservação da Saúde dos Povos – Considerações sobre os terremotos. In: _____. *Obras*. Volume II. Coimbra: Por ordem da Universidade de Coimbra, 1966.
- SANCHES, António Nunes Ribeiro. Projecto de instruções para um professor de cirurgia. Manuscrito inédito/Moscou1742. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1956.
- SERRÃO, José Vicente. Sistema político e funcionamento institucional no Pombalismo. In: MARQUES DA COSTA, Fernando; DOMINGUES, Francisco Contente; MONTEIRO, Nuno Gonçalves (orgs.). *Do Antigo Regime ao Liberalismo (1750-1850)*. Lisboa: Vega, 1989. p.11-21.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História das Universidades*. Porto: Lello & Irmão Editores, 1983.
- VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. 3 ed. Porto: Editorial Domingos Barreira, s/d.
- VERGER, J. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990. VIAL, Jean e MIALARET, Gaston. *História mundial da educação*. volumes I a IV. Porto: Rés Editora, s/d.

PROYECCIÓN PEDAGÓGICA Y SOCIAL DE LOS COLEGIOS SALMANTINOS EN AMÉRICA

Jorge Cáceres Muñoz

e-mail: jcaceresm@alumnos.unex.es

Nuria García Perales

e-mail: nugarciap@alumnos.unex.es

(Universidad de Extremadura. España)

Introducción

La proyección que la Universidad de Salamanca ejerció en la fundación de las Universidades hispanoamericanas durante los siglos XVI-XVII, hacen de la misma, en palabras de Águeda Rodríguez Cruz, «*la alma Mater* salmantina, modelo fecundo, luminoso y secular del despertar universitario de América»¹. Pero además de exportar el modelo académico, sus estatutos e incluso a gran parte de su profesorado inicial, el fenómeno colegial, surgido al amparo de la salmantina, también cruzó el mar para asentarse junto a las nuevas universidades emergentes.

En el presente trabajo pretendemos aproximarnos a la realidad de los colegios hispanoamericanos como herederos directos de los salmantinos desde una perspectiva comparada, partiendo desde la homogeneidad y similitud de aspectos que comparten una y otras instituciones, para acabar resaltando los matices que hacen del fenómeno colegial hispanoamericano poseedor de una identidad propia y única. Comenzando con un recorrido general por la creación de los diferentes colegios, resaltando aspectos de su identidad primera, y recabando información sobre la tipología de éstos y los europeos, para entender el proceso de proyección de la institución universitaria desde Europa hasta el continente Americano, resaltan aspectos que rodean a los colegios, y que hacen que estos modifiquen el gen salmantino que les identifica, para acabar siendo instituciones totalmente incrustadas en el nuevo contexto cultural y social donde se erigen.

Los estudiantes de la Universidad de Salamanca, que contaban con el status de colegiales, ocupaban, al finalizar sus estudios, los cargos políticos, judiciales, administrativos y eclesiásticos de mayor nivel en la España de la época. Los colegios, como «centros de poder»², proveían al Estado de la ma-

quinaria necesaria para su correcto funcionamiento y expansión. La distribución de estos cargos, a su vez, estaba implícita y rígidamente distribuida por la categoría de los distintos colegios. Así, los colegiales de San Bartolomé, eran los que más posibilidades tenían a optar a los puestos que concentraban más cotas de poder. A partir de ahí, los demás colegios iban copando puestos inferiores en el escalafón administrativo, judicial y eclesiástico. La selección de los candidatos a obtener una beca colegial, era llevada a cabo bajo un exhaustivo examen que diera fe del linaje, ascendencia, limpieza de sangre y no haber sido condenado o penado por tribunal civil o eclesiástico, entre otros extremos.

Esta realidad se ve transferida a los colegios que surgen en Hispanoamérica. Formar a la élite, en su propio entorno y realidad social, económica y cultural, que manejara los destinos de las colonias, era una de las funciones y fin último de los colegios hispanoamericanos. Para llevar a cabo la misión encomendada en las actas fundacionales, los colegios desarrollan una pedagogía centrada en la austeridad y el estudio que, de una manera implícita, se deriva de las regulaciones dadas en las constituciones de los colegios. Es pues el corpus legislativo colegial el que nos sirve de base para analizar y aproximarnos al modelo pedagógico de los colegios salmantinos e hispanoamericanos, puesto que en ellos se basan las constituciones que estos se dieron.

Génesis y función de los Colegios en Hispanoamérica

La formación de élites en Hispanoamérica va ligada al fenómeno colegial, y a su proyección desde la península y más concretamente desde Salamanca. Desde una perspectiva comparativa y holística, tratamos aspectos relativos a la creación de los colegios en Hispanoamérica, y la función que éstos desempeñaron; así como los matices que de la propia adaptación que supone el nuevo contexto americano, parecen resaltar entre la multitud de semejanzas de éstos con los peninsulares. Estos colegios fueron fundados al calor de las universidades, para complemento de la labor académica y formativa, y para dar ayuda a los estudiantes pobres, aunque también los hubo para alumnos acomodados. El mayor número de fundaciones corresponde a los religiosos y no pocas a los obispos en sus diócesis³.

De los colegios fundados en Hispanoamérica, en seis se ha demostrado la huella organizativa salmantina, estos son el Colegio de San Martín, y el Colegio de San Felipe y San Marcos -ambos en Lima-, los mayores de Santa María de Todos los Santos, de San Ildefonso, y de San Ramón Nonato -los tres en México-; y también al del Rosario de Santa Fe de Bogotá⁴. Como destacan diversos autores, los colegios fundados en Hispanoamérica no fueron una copia de los salmantinos, sino que nacieron de su inspiración, siendo indudablemente producto de la adaptación en un nuevo continente con estructuras sociales y culturales distintas a las de Europa, y que por la cual

generan en la identidad de las estructuras colegiales diferencias con sus predecesores, los colegios salmantinos.

Antes de introducirnos de manera general en las trascendentales miras que se derivaban de la creación de los colegios, sería pertinente analizar desde un punto de vista comparado, la tipología tanto europea, como hispanoamericana de los mismos. El modelo colegial parisino y el Colegio Español erigido en Bolonia por don Gil de Albornoz suelen señalarse como paradigmas de dos modos organizativos sobre los que posteriormente se desarrollaría la trama colegial hispánica⁵.

«Por la comparación que estamos realizando con los colegios salmantinos tenemos que decir que el Mayor de San Bartolomé, primero y más representativo de éstos, y por el cual el resto mantenía las mismas identidades, siguen el sistema boloñés, representando a través de él y por sí mismo, un estilo de vida universitaria que en su máxima evolución, como se ha visto, llegó al colegio universidad y al convento universidad»⁶.

«En América, en principio, las grandes líneas de esta tipología se mantienen, si bien —como también había ocurrido en España— las combinaciones fueron variadas y, por tanto escabrosas y difíciles de perfilar con nitidez. Estas denominaciones son la de Colegio-Universidad, Convento-Universidad, Seminario-Universidad, Colegio-Seminario, Colegio-Convento, «Colegio que fue Universidad», Colegio Real, Colegio Mayor, o simplemente Colegio, cuyo único punto en común tal vez sea, a tenor de los elementos con que caracterizábamos a los colegios, su matiz residencial y de punto de convivencia»⁷.

Toda esta diversidad de denominaciones, tiene que ver con las peculiaridades en la génesis de los distintos colegios, y su evolución por parte de las personalidades y organismos que los dirigieron. Precisamente en el gobierno, y la organización interna de los colegios hispanoamericanos, es donde se aprecian mayor número de discrepancias con respecto a los salmantinos. Sobre este particular, Alonso Marañón señala que

«las constituciones de Colegios como el de San Felipe en Lima, comparados con el de San Bartolomé de Salamanca, se presentan aspectos de su estructura colegial que denotan que es de tipo piramidal en el régimen de su gobierno en el ámbito educativo, partiendo de la figura del rector y claustro de la universidad, quienes en sus potestades debían acabar dando cuenta de cuanto hacían al mismo virrey»⁸.

La figura del vicerrector es la que mayoritariamente se vincula a la esencia de la vida colegial. Había de residir «dentro del dicho colegio para el gobierno que ha de tener de los colegiales y familiares y demás gente de él», se le obedecía «en todo lo que por él se les ordenase y mandare» y habría de ser respetado «como cabeza del dicho colegio» (Const. 21)⁹. No obstante,

«por encima de la figura del vicerrector, aparecía la figura de un rector, que era el mismo que el de la Universidad, lo que contribuía a la unión y armonía de ambas instituciones (...) Tanto los colegiales como los familiares y el mismo vice-

rector, estaban sometidos al rector de la Universidad, que debía visitarlos al menos dos veces al año, informándose acerca del orden y administración»¹⁰.

Volviendo a la figura del virrey, ésta toma protagonismo en la puesta en marcha del organismo jerárquico, y de gestión del Colegio como institución. En el caso del vicerrector, no es elegido la primera vez democráticamente, sino por el virrey, aunque de ahí en adelante resultaría elegido en «el claustro por votos secretos y oposición», contando después, una vez más, con la aprobación virreinal¹¹. Seguidamente a los primeros colegiales y familiares los nombraría también el virrey, pero en el futuro, al ir vacando las becas, se proveerían alternativamente, una por votos secretos del rector y claustro universitario y otra por el virrey¹².

Partiendo de los estudios que avalan la existencia de los mismos puntos de unión de Hispanoamérica con Salamanca, encontramos elementos que podríamos llamar de origen autóctono, debido al asentamiento y aclimatación de toda la maquinaria educativa colegial.

Tres principales vías, subyacen de la implantación del fenómeno colegial en Hispanoamérica: la obra civilizadora, el desarrollo cultural, y la obra evangelizadora. Estos caminos o vías no son más que instrumentos que forman parte de una maquinaria que pertenece a todo un engranaje que tiene como objetivo global, la expansión y la colonización. Esta idea de colonización la extrae el autor Pedro Manuel Alonso Marañón, de la obra *Modelos educativos en la historia de América latina*, en la que se respalda esta dimensión: «España se proponía, evidentemente, formar in situ una aristocracia fiel, un sacerdocio y una burocracia eficientes. Dentro de este «proyecto» se entiende la temprana fundación de colegios y universidades. Así pues, se advierte una concepción global de objetivos colonizadores...»¹³.

En lo que se refiere al desarrollo cultural, ambos panoramas educativos lo contemplan, tanto en la península, como en el continente americano. Los colegios formaron una juventud escogida, una clase de dirigentes que luego ocupó los puestos más altos y colaboró en las funciones del gobierno, tanto civil, como eclesiástico, y en la resolución de los problemas en puntos clave de la sociedad, y contribuyeron al desarrollo cultural de los pueblos hispanoamericanos¹⁴. A estas instituciones recurrieron los reyes en busca de personal cualificado para ponerlo al frente de cargos de gobierno, tanto eclesiástico como civil, prestando innegables servicios a la cultura, y trasladando la institución con todas estas funciones a tierras americanas¹⁵.

Son la obra civilizadora, y la evangelizadora, aspectos que por sí solos son diferentes de los que se derivan de los colegios peninsulares, ya que ciertos colegiales que irían a ocupar cargos de indudable prestigio para el gobierno en las colonias hispanoamericanas, se encargarían de la gestión y administración de los nuevos territorios conquistados, territorios, con una cultura y sociedad diferentes a la del imperio. Así mismo, la obra evangelizadora, pilar fundamental en el entramado colonizador, plantea un tratamiento de la espi-

ritualidad diferente, ya que mientras que en España el enfoque de cristiandad y moralidad iban orientadas hacia salvaguardar la fe, en tierras hispanoamericanas, se trataba de transmitir esa fe, y predicar la palabra de Dios. Era pues la voluntad del soberano «fuesen doctrinados y enseñandos en las letras y buenas costumbres y en las cosas de Nuestra Santa fe y Católica»¹⁶.

Los colegiales

La admisión de colegiales, tanto en los colegios salmantinos como hispanoamericanos estaba rigurosamente establecida en las constituciones y en las actas fundacionales. Debemos tener presente que estas fundaciones eran promovidas, en su mayoría, por hombres de la Iglesia, arzobispos y obispos que con estas obras pías pretendían «el bien de sus almas y la remisión de sus pecados»¹⁷ y de una u otra manera, perpetuar su nombre a través de los tiempos con el prestigio que aporta ser fundador de una institución educativa ligada a la universidad.

Dos son las características básicas, comunes para todos los colegios, que los aspirantes a colegiales debían reunir y que ya se recogen en las distintas actas fundacionales. Por un lado la pobreza y por otro el tener predisposición al estudio. Refiriéndonos a la pobreza, extremo éste que con el paso del tiempo se fue desvirtuando hasta llegar a ser un reducto de las clases sociales más elevadas, se exigía que el colegial no tuviera los medios económicos necesarios para poder estudiar en la universidad; si bien esto ha de ser entendido no como pobreza en el sentido estricto de la palabra, sino como aquellos cuyas rentas no cubrieran los gastos originados de sus estudios. Son los hijos no primogénitos de familias con cierto abolengo social, cultural y económico, los que optaran a conseguir una beca de colegial en los colegios universitarios.

En cuanto a la capacidad para el estudio, era necesario que hubieran superado los estudios de gramática y latinidad, siendo examinados tanto en la Universidad de Salamanca como en el propio colegio al que pretendían acceder. En las constituciones del colegio de San Martín (Lima) se recoge explícitamente estos extremos: «los aspirantes al ingreso debían tener entre doce y veinticuatro años, ser hijos legítimos, saber leer y escribir correctamente y tener vocación para las letras»¹⁸. De igual manera viene preceptuado en el colegio de San Felipe y San Marcos, también limeño, en el que prescribe que los colegiales han de haber superado el examen de gramática, no pudiendo ser bachilleres sino en artes, ni licenciados.

Otro aspecto interesante, es el referido a la limpieza de sangre. En las constituciones que regían los colegios de Salamanca, se recoge de una manera explícita que aquellos no debían tener ascendientes de sangre judía, mahometana o de otras sectas; así, poniendo por ejemplo al Colegio de San Bartolomé encontramos entre los estatutos sin fecha recogidos por Sala Balust

que entre las inhabilitaciones del opositor a colegial destaca la de ser de «linaje de moros o de judíos o de confesos»¹⁹. Por poner un ejemplo de colegio menor salmantino, en el interrogatorio de las informaciones prescritas en las constituciones de San Pelayo, los testigos son interrogados sobre si conocen que tanto el opositor como sus padres, abuelos y demás ascendientes «son y fueron cristianos viejos, limpios, que no les toca raza alguna de judíos, moros ni confesos, ni otra seta dañada»²⁰. Tampoco eran aptos para estas instituciones educativas aquellos que hubieran sido penados por la Inquisición, o por algún tribunal civil, los que vivían alejados de la fe cristiana y sus normas morales o los que hubieran hecho voto de religión o fueran frailes profesos. Para dilucidar quienes eran dignos de ser aceptados en la vida colegial, los colegios enviaban a una comisión que realizara las pertinentes informaciones para verificar estos y muchos otros extremos más que dieran fe de la idoneidad del candidato.

En este sentido, en las informaciones prescritas en las constituciones de los colegios hispanoamericanos y de acuerdo con el contexto social en el que se desarrollan, se recogen diferencias con respecto a los salmantinos. Así en el colegio limeño de San Felipe y San Marcos, en las informaciones sobre limpieza de sangre, no se especifica la fe a la que pertenece, sino que sean «de buena vida y costumbres, hijos de padres honrados y pobres, no descendientes de gente baja ni de hombres infames, castigados por el santo oficio, ni mulatos ni zambos»²¹. Parecen pues presuponer que, puesto que habían de ser descendientes de españoles, tenían garantizada la cualidad de *cristiano viejo*; sin embargo, la clase social -no tanto entendida como posición económica, sino como status de prestigio o dignidad- toma protagonismo al hacer referencia a que no debía pertenecer a familias de baja condición, con lo que posiblemente se refieran a aquellos descendientes de la «soldadesca» española, especificando si son hijos o descendientes de conquistadores, pobladores o de personas que hayan servido al rey. La precisión, ni mulatos ni zambos, es una cuestión radicalmente nueva respecto a los colegios peninsulares en el siglo XVI. En el colegio de Santa María de Todos los Santos, fundado en 1573 en México, los candidatos debían ser, además de bachilleres y no menores de veinte años, «hijos de españoles aunque criollos»²²; esta puntualización podemos entenderla como un paso más de los colegios hacia la adaptación a la nueva realidad, en la que se pasa a educar a una primera generación de españoles nacidos ya en tierras americanas, que justifica más si cabe el proceso colonizador, en el cual subyace un claro interés por la educación de la élite que ocupará los cargos y dignidades de mayor nivel dentro de una nueva sociedad.

A raíz de lo expuesto hasta ahora observamos que los colegios no abrían sus puertas a la educación de los nativos. Para ellos, y como pilar de la colonización a la que antes hemos hecho referencia, se estableció que en todas las reducciones hubiera una escuela elemental en la que se enseñara las primeras letras además de la formación espiritual en la fe cristiana; estas

instituciones estaban a cargo de los evangelizadores llegados desde España. En el siglo XVII, bajo el patronazgo del virrey Esquilache, se inauguraron los primeros colegios para hijos de caciques, siendo el primero el Colegio del Príncipe en el cercado limeño, seguido del Colegio de San Francisco de Borja en Cuzco²³. El virrey de Perú, Francisco de Toledo, siguiendo las instrucciones sobre doctrina y gobierno eclesiástico de 1568 dictadas en Madrid, funda el Colegio de los españoles, «para hijos de vecinos y pacificadores de aquella tierra» y el Colegio del Príncipe «para hijos de caciques e indios principalmente»²⁴.

Podemos deducir que esta formación para «no elegidos» que no daba acceso a los cargos de gobierno y administración, reproducía el mismo sistema social que se daba en España. El linaje, la limpieza de sangre, era en la España de Carlos V, y sobre todo con su sucesor Felipe II, requisito imprescindible para poder acceder a la administración del Estado. La segregación social por materia religiosa, se instaura en los colegios que tenían como misión, precisamente, dotar al Estado del capital humano necesario para su funcionamiento. Pero también los oficios de padres y abuelos estigmatiza a aquellos opositores que descienden de progenitores con «oficios mecánicos», calificados de infames, sucios o despreciables, precisamente por ser ejercidos por judíos o moriscos.²⁵ Los colegios estaban destinados, de alguna manera, a perpetuar el sistema social estamental propio del Antiguo Régimen. Un sistema cerrado e impermeable en el que la movilidad entre sus capas era prácticamente inexistente y en el que el origen de nacimiento determinaba la capa social a la que era adscrito el individuo.

Otro aspecto que se tenía en cuenta a la hora de seleccionar a los candidatos a colegial, era el hecho de no padecer enfermedades contagiosas. Este extremo hay que considerarlo como un elemento necesario, y tal vez esencial, para la vida en comunidad del colegio. El Colegio de San Bartolomé, en los anteriormente referidos estatutos sin fecha recogidos por Sala Balust, determina como inhábil a aquél que «hubiere tenido bubas o lepra o otra enfermedad contagiosa»²⁶. El Colegio de San Pelayo interroga sobre esta cuestión en parecidos términos «si saben que el dicho opositor es limpio y sano de todos sus miembros, y que no ha tenido ni tiene enfermedad contagiosa».²⁷ En los colegios hispanoamericanos, encontramos también este extremo. Y así las informaciones llevadas a cabo por el Colegio de San Felipe y San Marcos de Lima, basadas en las del Colegio Mayor de Santa Cruz de Valladolid, que a su vez se inspiran en el salmantino de San Bartolomé, uno de los extremos a constatar se refiere a que el aspirante no padeciera enfermedades contagiosas²⁸. En carta remitida por el príncipe Esquilache a Madrid, y con la intención de establecer facultad de medicina en la Universidad de San Marcos de Lima, expone que «este reino padece generalmente gran falta de médicos, y por no haberlos se han introducido en las curas barberos y cirujanos romancistas...»²⁹.

Pedagogía colegial

Toda institución educativa lleva aparejada una pedagogía, un modo de hacer, educar y enseñar a aquellos que en ella se forman. Cada etapa histórica se ve irrigada por una pedagogía en la que se refleja la realidad social, religiosa, cultural y económica del momento. En el momento en el que nos encontramos, siglo XVI, hay un acontecimiento que marca directamente las líneas de acción pedagógicas que se proyectan en los colegios universitarios. El Concilio de Trento (1545-1563), como bien señala Martín Sánchez, «trató de acercar las enseñanzas cristianas al pueblo, y esto resultó extraordinariamente relevante para la educación recibida en los colegios universitarios salmantinos del siglo XVI»³⁰. Siguiendo esta misma línea en la que se destaca la importancia del tridentino en la educación y por tanto en los colegios universitarios, Alonso Marañón califica de «clara intencionalidad educativa» su doble finalidad, por un lado el mantenimiento de la fe católica y reforma del clero y por otro «formar para disponer de una clase cultural dirigente»³¹. Esta afirmación, puede ser directamente extrapolable a la pedagogía aplicada en los colegios hispanoamericanos.

Para desentrañar la pedagogía de los colegios salmantinos e hispanoamericanos, se hace necesario el estudio y análisis del cuerpo legislativo en el que se establecen el régimen de vida y estudio, su gobierno y organización o la disciplina y castigos, entre otros extremos³². La constituciones y ceremonias, reguladoras de la vida colegial en todos y cada uno de sus aspectos en las que no se deja ninguna cuestión al azar, está impregnada de una pedagogía que podríamos considerar oculta en cuanto no se recoge específicamente las líneas pedagógicas que alumbran estos centros educativos.

Hay una cuestión primigenia que conviene valorar y que entendemos marca la pedagogía colegial. El hecho de que a su ingreso, los colegiales debían jurar obediencia a las constituciones, estatutos y al rector, «comprometiéndose a cumplir las normas y a cuidar y proteger el honor del colegio»³³, marca un régimen de vida, y por tanto una pedagogía, no exenta de una fuerte tradición jerárquica reflejo de la sociedad del momento.

Martín Sánchez señala que «la vida cotidiana estaba sujeta a un control riguroso, con unas normas estrictas y severas. Los estudios ocupaban la mayor parte del tiempo, dedicándose el horario a encajar largas horas de estudio, repeticiones, disputas y lecciones»³⁴. Este mismo sistema pedagógico de enseñanza, se llevaba a cabo en la propia universidad salmantina, así como en las universidades europeas del momento³⁵. Los colegios se instituyen no como un mero alojamiento y cobijo de estudiantes, sino como una institución educativa complementaria a las enseñanzas impartidas en la universidad en la que los colegiales, después de asistir diariamente a las aulas de la salmantina, ejercitaban y perfeccionaban su instrucción dentro de los muros del colegio. Este aspecto es, sin duda, un exponente claramente diferenciador en cuanto a la calidad de formación recibida con respecto a aquellos estudiantes *-man-*

teístas-, que no contaban con este complemento educativo; llevando, en base a su formación, a los colegiales a alcanzar las mayores dignidades administrativas y eclesiásticas en detrimento de aquellos que no cuentan con este añadido en su formación.

Esta función instructiva se proyecta en los colegios hispanoamericanos, de modo que en el Colegio de San Martín de Lima, «la vida colegial se desarrollaba en un ambiente de piedad profunda, estricta disciplina y laboriosidad, preceptuado en las constituciones. Casi toda la jornada estaba dedicada a las lecciones y demás ejercicios escolares»³⁶. La vida en comunidad se rige por un estricto horario que marca y ordena la actividad diaria con la intención de llevar a un máximo aprovechamiento por parte de los colegiales, que podían «desde muy temprano entregarse al estudio»³⁷. El toque de campana señala el inicio del día, la llamada al refectorio, la oración, el estudio y el fin de la jornada³⁸. Austeridad y disciplina son los dos pilares fundamentales en los que se basa la vida colegial tanto en los colegios salmantinos como en los hispanoamericanos, y que van encaminados, como ya hemos señalado, a la formación de las élites que dirigirán el devenir de España y de sus entonces colonias americanas. El Colegio de San Felipe y San Marcos en sus constituciones promete cargos, dignidades y honras a los escolares virtuosos y aprovechados.

Formando parte de la pedagogía colegial encontramos disposiciones referentes a los hábitos de higiene, las buenas maneras, la corrección en el vestir, las formas que se han de guardar en la mesa o el respeto a la hora dirigirse a los interlocutores. Aspectos estos que los colegiales han de guardar no sólo entre los propios miembros de la comunidad, sino en la vida extramuros del colegio, puesto que de ello se deduce la dignidad y posición que el colegio al que el estudiante representa proyecta al exterior³⁹.

Otro aspecto de interés, derivado de las prohibiciones establecidas y del férreo control al que eran sometidos los colegiales, es el castigo. La desobediencia al rector o el infringir las normas constitucionales, era motivo de castigo que en el peor de los casos llevaba a la expulsión de la institución. Así, Rodríguez Cruz, para el caso del Colegio de San Felipe, hacer constar que «el rector podría expulsar a los elementos inútiles o perjudiciales, con aprobación del virrey y parecer del vicerrector; podía castigarlos con el encierro, en una habitación del mismo colegio —«cámara secreta»- y emplear otros castigos»⁴⁰. Por su parte, las constituciones de San Bartolomé dictan que «las reprehensiones sean con amor y prudencia»⁴¹.

Conclusiones

Los colegios hispanoamericanos son fruto de la inspiración de los colegios peninsulares, y más concretamente de la huella salmantina. Sin embargo, presentan discrepancias con sus predecesores en diferentes ámbitos

de su ser -forma de gobierno y gestión internas-, en el abanico de funciones que desempeñaron -colonización y evangelización-, y al contexto donde se encuadraron -nuevo continente, nuevas gentes-. El colectivo colegial estaba integrado por hombres cuya ascendencia familiar no presenta dudas respecto a su origen de *cristiano viejo*. El momento histórico vivido en España, y exportado a las colonias transoceánicas, en el que los intereses de la fe católica -representados por la Contrarreforma del Concilio de Trento y de la que Carlos V y especialmente Felipe II se erige en adalid- se entremezclan, e incluso desplazan los propios intereses de la corona, alumbrando la pedagogía en la que se basan los colegios para formar y educar a la élite encargada de mantener, y expandir los valores de una rígida sociedad estamental.

Son todavía muchas las cuestiones que quedan por dilucidar con respecto al fenómeno colegial. La documentación existente en los archivos universitarios, de los que todavía hoy hay gran parte sin desentrañar, permitirá seguir trabajando en la línea propuesta en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- ALEJO MONTES, F: «La formación académica del estudiante salmantino en la Edad Moderna». Conferencia pronunciada con motivo de los VII y VIII Coloquios organizados por el Centro de Historia Universitaria Alfonso IX, con el título: «Cultura universitaria y vida estudiantil en el Antiguo Régimen». Salamanca, marzo-mayo de 2001.
- ALONSO MARAÑÓN, P.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de San Felipe y San Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica». *Estudios de Historia Social y Económica de América*, n° 15 1997.
- ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «El fenómeno universitario colegial en Hispanoamérica. La representatividad del Real Colegio de San Fernando en Quito y del Colegio Mayor del Rosario en Santa Fé de Bogotá». *Los dominicos y el Nuevo Mundo, siglos XVIII y XIX. Actas de IV Congreso Internacional Santafé de Bogotá*, 1993.
- ARCHIVO HISTÓRICO UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (AUS 2684). *Constituciones del Colegio de San Pelayo, de la Universidad de Salamanca, que fundó el ilustrísimo señor don Fernando de Valdés, arzobispo de Sevilla...* Salamanca, 1637. (f. 15).
- CARABIAS TORRES, A. M.: *Colegios Mayores: centros de poder*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.
- FEBRERO LORENZO, M. A.: *La pedagogía de los Colegios Mayores a través de su legislación en el siglo de oro*. Madrid, Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía, 1960.

- HAMPE MARTÍNEZ, T.: «La Universidad de San Marcos y el apogeo de la cultura virreinal». *Saberes y disciplinas en las universidades hispánicas. Miscelánea Alfonso IX*, 2004. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: «Marginación y Educación en la edad moderna: el caso del Colegio de Huérfanos de la Universidad de Salamanca». *Campo Abierto*, vol.27 nº1, pp. 37-53, 2008.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: *Historia y pedagogía del colegio menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007.
- RIESCO TERRERO, A.: *Proyección histórico-social de la Universidad de Salamanca a través de sus colegios (siglos XV y XVI)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1970
- RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977.
- SALA BALUST, L.: *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos seculares de la Universidad de Salamanca*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Patronato «Menéndez Pelayo», 1964.

Notas:

¹ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. XXVII

² CARABIAS TORRES, A. M.: *Colegios Mayores: centros de poder*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.

³ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 459

⁴ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de san Felipe y san Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), pp. 194-195.

⁵ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «El fenómeno universitario colegial en Hispanoamérica. La representatividad del Real Colegio de san Fernando de Quito y del Colegio Mayor del Rosario de Santafé de Bogotá», Los dominicos y el nuevo mundo siglos XVIII y XIX, pp. 236-237

⁶ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, pp. 105-106.

⁷ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «El fenómeno universitario colegial en Hispanoamérica. La representatividad del Real Colegio de san Fernando de Quito y del Colegio Mayor del Rosario de Santafé de Bogotá», Los dominicos y el nuevo mundo siglos XVIII y XIX, pp. 237-238.

⁸ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de san Felipe y san Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), p. 201.

⁹ *Ibidem*

¹⁰ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 466

¹¹ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de san Felipe y san Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), pp. 201-202.

¹² RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 466

¹³ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de san Felipe y san Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), p. 191.

¹⁴ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica I*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 459

¹⁵ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de san Felipe y san Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), pp. 190-191.

¹⁶ EGUIGUREN, L. A.: *Diccionario Histórico-Cronológico de la Real y Pontificia Universidad de San Marcos y sus Colegios I*, Lima, 1940, p. 497. Citado en «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de San Felipe y San Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica», n° 15, (1997), pp. 187-203.

¹⁷ RIESCO TERRERO, A.: *Proyección histórico-social de la Universidad de Salamanca a través de sus colegios (siglos XV y XVI)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1970, p.49.

¹⁸ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, pp. 460-461.

¹⁹ SALA BALUST, L.: *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca. Edición crítica III*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Patronato «Menéndez Pelayo», 1964, p.134.

²⁰ *Ibidem*.

AUS 2684. *Constituciones del Colegio de San Pelayo, de la Universidad de Salamanca, que fundó el ilustrísimo señor don Fernando de Valdés, arzobispo de Sevilla...* Salamanca, 1637. (f. 14).

²¹ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 465-466.

²² *Ibidem*, p. 470.

²³ HAMPE MARTÍNEZ, T.: «La Universidad de San Marcos y el apogeo de la cultura virreinal (Lima, siglo XVII)». *Saberes y disciplinas en las universidades hispánicas. Miscelánea Alfonso IX, 2004*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, p. 161.

²⁴ ALONSO MARAÑÓN, P.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de San Felipe y San Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica». *Estudios de Historia Social y Económica de América*, n° 15 1997, p.192.

²⁵ Sobre las distintos clases de segregación y su repercusión en la educación, nos remitimos a MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: «Marginación y Educación en la edad moderna: el caso del Colegio de Huérfanos de la Universidad de Salamanca». *Campo Abierto*, vol.27 n°1, pp. 37-53, 2008.

²⁶ SALA BALUST, L.: *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca*. Edición crítica vol.III. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Patronato «Menéndez Pelayo», 1964, p. 134.

²⁷ AUS. *Constituciones del Colegio de San Pelayo, de la Universidad de Salamanca, que fundó el ilustrísimo señor don Fernando de Valdés, arzobispo de Sevilla...* Salamanca, 1637. (f. 15).

²⁸ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, pp. 467-466.

²⁹ HAMPE MARTÍNEZ, T.: «La Universidad de San Marcos y el apogeo de la cultura virreinal». *Saberes y disciplinas en las universidades hispánicas. Miscelánea Alfonso IX, 2004*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2005, p. 162.

³⁰ MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: *Historia y pedagogía del Colegio Menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2007, p. 24.

³¹ ALONSO MARAÑÓN, P. M.: «El fenómeno universitario colegial en Hispanoamérica. La representatividad del Real Colegio de San Fernando en Quito y del Colegio Mayor del Rosario en Santa Fè de Bogotá». *Los dominicos y el Nuevo Mundo, siglos XVIII y XIX*. Actas de IV Congreso Internacional Santafé de Bogotá, 1993. p. 235.

³² La pedagogía de los colegios universitarios de la Salamanca clásica a través de su corpus legislativo ha sido objeto de estudio por parte de destacadas personalidades como FEBRERO LORENZO, M. A.: *La pedagogía de los Colegios Mayores a través de su legislación en el siglo de oro*. Madrid, Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía, 1960; RIESCO TERRERO, A.: *Proyección histórico-social de la Universidad de Salamanca a través de sus colegios (siglos XV y XVI)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1970; MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: *Historia y pedagogía del colegio menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007.

³³ MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: *Historia y pedagogía del colegio menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007, pp. 25-28.

³⁴ *Íbidem*, p. 25.

³⁵ Sobre los métodos didácticos utilizados en la Universidad de Salamanca, podemos consultar a ALEJO MONTES, F.: «La formación académica del estudiante salmantino en la Edad Moderna». Conferencia pronunciada con motivo de los VII y VIII *Coloquios* organizados por el Centro de Historia Universitaria Alfonso IX, con el título: «Cultura universitaria y vida estudiantil en el Antiguo Régimen». Salamanca, marzo-mayo de 2001.

³⁶ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1977, p. 462.

³⁷ *Íbidem*, pp. 466-467.

³⁸ En las constituciones de los colegios se marcan específicamente cada una de esas horas. Un ejemplo de ello nos lo ofrece Alonso Marañón refiriéndose al colegio de San Felipe y San Marcos de Lima. ALONSO MARAÑÓN, P.: «La funcionalidad de la pedagogía colegial universitaria: el caso del Colegio Real de San Felipe y San Marcos de Lima y su filiación constitucional hispánica». *Estudios de Historia Social y Económica de América*, n° 15 1997, p. 197.

³⁹ MARTÍN SÁNCHEZ, M. A.: *Historia y pedagogía del colegio menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007, p. 31.

⁴⁰ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Docet*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977, p. 466.

⁴¹ SALA BALUST, L.: *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos seculares de la Universidad de Salamanca*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Patronato «Menéndez Pelayo», 1964, p. 169.

LA FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE: CONTRAPUNTO DE IDEAS

Jaime Caiceo Escudero

e-mail: jcaiceo@hotmail.com

(Universidad Santiago de Chile. Chile)

Introducción

Durante el año 2011, la situación de los conflictos estudiantiles acaecidos en Chile estuvo en la noticia permanentemente. Se solicitaba mejor calidad de la educación escolar y universitaria, gratuidad de la educación escolar y universitaria, fin al lucro, fin a la educación particular subvencionada por el estado, etc. En lo que respecta a la educación universitaria, se mantuvo una pugna entre las universidades tradicionales y las universidades privadas, emergidas en el país durante la dictadura militar de Pinochet (Caiceo, 2010a), puesto que el gobierno desea apoyar financieramente a todos los estudiantes de los 3 primeros quintiles sin considerar el origen de la universidad en que estudien; sin embargo, las demandas estudiantiles y del Consejo de Rectores -el cual abarca sólo a las universidades tradicionales- apuntan a que el apoyo sólo sea para estas universidades. Sin embargo, el problema se complica más, puesto que entre las 25 universidades tradicionales, hay 16 estatales y 9 particulares (6 católicas y 3 laicas) (Caiceo, 2011); las estatales exigen un financiamiento mayor por parte del estado y los estudiantes exigen que ellas sean gratuitas. De esta forma, el debate, en última instancia y en lenguaje actual, se centra en el Chile de hoy entre la educación pública versus la educación privada; es otra manera de expresar el antiguo debate surgido en el siglo XIX entre el estado docente y la libertad de enseñanza (Caiceo, 1998).

En el presente trabajo, se abordará el nacimiento de las dos principales universidades chilenas durante el siglo XIX, las cuales emergieron por el debate anteriormente indicado.

La metodología es la propia de los estudios históricos, pues se recurrirá, tanto a fuentes primarias como secundarias, expresado en documentos, textos e investigaciones al respecto.

Antecedentes Previos a la Fundación de las Universidades del Siglo XIX en Chile

Durante la colonia se fundaron dos universidades católicas, dependientes de la Orden de Santo Domingo -Universidad Santo Tomás- y de la Compañía de Jesús -Universidad de San Miguel-, respectivamente, comenzando a operar en 1622 y una universidad dependiente de la corona -la Real Universidad de San Felipe- en 1747. Para entender lo anterior, hay que tener presente que durante la colonia (siglos XVI al XVIII) gran parte de la educación en el país la entregaron las cinco congregaciones religiosas más importantes que llegaron a Chile (franciscanos, dominicos, agustinos, mercedarios y jesuitas) (Caiceo, 2010b).

El 9 de diciembre de 1595 la orden dominicana inauguró en el Convento de Santiago una escuela de gramática latina, agregando posteriormente los cursos de filosofía y teología. Sin embargo, dichas actividades se venían desarrollando desde hacía seis años y la Orden había solicitado al Papa la autorización para fundar una universidad y la solicitud se tramitó a través del Consejo de Indias. Paulo V firmó una bula pontificia el 11 de marzo de 1619, a petición de Felipe III, autorizando que los colegios dominicos americanos, distantes a más de 200 millas de México o Lima, podían convertirse en universidades. Tal noticia llegó a Chile sólo en 1622, transformándose su colegio en Universidad Pontificia de Santo Tomás de Aquino. Esta universidad pretendió seguir el modelo de la Universidad de Alcalá en su diseño académico, aunque en menor grado; de esta forma, se impartían Latín, Gramática, Retórica, Poética, Metafísica, Lógica, Filosofía de la Naturaleza y Ética, desembocando en el grado de doctor sólo en Teología; dicho grado era otorgado por el Obispo de Santiago, prerrogativa que asumió el Rector desde 1685; tal grado era sólo válido en América. Al fundarse la Real Universidad de San Felipe, otra bula decretó el cierre de la Universidad Santo Tomás en 1747.

La Compañía de Jesús tenía su propia Academia en Santiago e hizo el mismo trámite que los dominicos, pero aunque lo hizo posteriormente a los primeros, la autorización (bula pontificia firmada por Gregorio XV en 1621) llegó el mismo año, fundándose también en 1622 la Universidad de San Miguel o Colegio Máximo de San Miguel. Ambas instituciones se disputan cuál es la primera universidad en Chile, pero los hechos indican que fue la de los dominicos. Entre ambas instituciones religiosas hubo grandes disputas por cuál de ellas debía ser la encargada de la educación universitaria en el pequeño Reino de Chile. Los jesuitas pronto ganaron preferencia en la aceptación dado el mayor rigor que imperaba en su universidad. Sin embargo, corrieron la misma suerte que los anteriores y debieron cerrar su universidad a partir de 1747.

El Reino de Chile, dependiente del Virreinato del Perú, anhelaba tener una Universidad Real y las autoridades, a través de su Gobernador, habían iniciado los trámites pertinentes ante la Corona Española. Fue así, como se

estableció formalmente la Real Universidad de San Felipe el 11 de marzo de 1747, siendo elegido ese mismo día como Rector, su principal promotor, don Tomás de Azúa. Se le dio tal nombre en honor al Rey de España. Sin embargo, las actividades académicas sólo se iniciaron 11 años después, el 9 de enero de 1758, con una cátedra de Derecho. Ante la escasez de docentes, los mismos sacerdotes dominicos y jesuitas de las universidades católicas cerradas, pasaron a formar parte del cuerpo académico de la nueva universidad, predominando los segundos hasta su expulsión de América en 1767, produciéndose por este hecho una merma considerable en la cantidad de docentes y en la calidad del quehacer académico. Su forma de organización estuvo inspirada en las más antiguas universidades de la América Española, tales como la Real Universidad de San Marcos en Lima, la Universidad del Rosario de Bogotá o el Colegio de México; por lo mismo, se fueron creando las facultades de Teología, Filosofía, Derecho, Medicina y Matemáticas. A través de la Universidad de San Marcos recibió los privilegios de la Universidad de Salamanca, España.

Se considera como el verdadero organizador de la Universidad a don Valeriano de Ahumada y Ramírez de Carvajal, sabio erudito, quien se desempeñó primeramente como Vicerrector de la misma entre 1757 y 1765, y como el Tercer Rector entre 1758 y 1759. En honor a él la calle Ahumada del centro de Santiago lleva su nombre.

En este establecimiento se graduaron más de mil estudiantes, algunos de ellos provenientes del otro lado de la Cordillera de Los Andes, especialmente de Cuyo -perteneciente al Reino de Chile, pero actualmente allí se encuentran las Provincias de San Juan y Mendoza de la República Argentina-, Córdoba, Buenos Aires y Salta. La universidad funcionó regularmente hasta 1813, año a partir del cual y como consecuencia de la independencia política del país, la institución inició un proceso de cambios, disminuyendo su estructura y su actividad hasta que el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, don Mariano Egaña, dictó un Decreto Supremo que declaraba extinguida la Universidad de San Felipe, el 17 de abril de 1839. Su último rector fue Monseñor Juan Francisco Meneses Echanes. Hubo cuatro Rectores argentinos, a saber, Pedro Asensio De Tula Bazán y Soria Medrano (Segundo Rector), Gregorio Eulogio De Tapia Zegarra y Encinas, José Joaquín De Gaete y Vera Mujica, y José Gregorio De Cabrera y Romero; también hubo obispos rectores, entre los cuales se encuentran, Mons. José Antonio Martínez de Aldunate y Garcés (Vicepresidente de la Primera Junta de Gobierno de 1810, asumiendo la causa patriota) y Mons. José Santiago Rodríguez Zorrilla, quien era realista, defensor de la corona.

En las aulas de la Universidad de San Felipe cursaron estudios los más importantes personajes que serían protagonistas de la Independencia de Chile. Entre ellos, Bernardo Vera y Pintado (Segundo embajador argentino), Manuel Dorrego (argentino, repartió las citaciones al Cabildo abierto de 1810), José Antonio Álvarez Jonte y Carreño (Primer embajador argentino),

el sacerdote Juan Pablo Fretes (argentino, Presidente del Primer Congreso Nacional de 1811), el líder de la Primera Junta de Gobierno de 1810 Juan Martínez de Rozas, Hipólito de Villegas (Jurisconsulto y Ministro de Hacienda de Bernardo O'Higgins, considerado el Padre de la Patria), Juan Egaña (constitucionalista, diputado, senador) ó Manuel Montt (Presidente entre 1851 y 1861). Además, muchos extranjeros realizaron sus estudios en ella, y luego fueron protagonistas de la historia de Argentina o de Paraguay.

Fundación de la Universidad de Chile

La naciente República fundó a la Universidad de Chile el 19 de noviembre de 1842, comenzando su funcionamiento el 17 de septiembre de 1843; era Presidente del país Manuel Bulnes y Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Manuel Montt. Su base fue la extinguida Real Universidad de San Felipe, de la cual fue su sucesora legal. Con el tiempo, se ha constituido como la principal universidad pública compleja con una rica tradición de historia académica¹, política² y de extensión cultural, contribuyendo de modo determinante en el desarrollo de la cultura de Chile desde su creación hasta nuestros días.

En 1813, a sólo tres años de proclamada la Independencia, José Miguel Carrera, Director Supremo, fundó el Instituto Nacional, como el principal organismo educativo del naciente estado. De esta forma, la Universidad de San Felipe comenzó a perder fuerza hasta que fue extinguida. Chile, en esa época, era refugio de muchos extranjeros de connotado nivel académico; uno de ellos, el venezolano Andrés Bello³, fue uno de los principales impulsores de la creación de una universidad por parte del nuevo estado; por lo mismo, fue nombrado su primer Rector; el polaco Ignacio Domeyko también será Rector⁴.

Don Andrés Bello, en el discurso inaugural pronunciado en la Universidad de Chile el 18 de septiembre de 1843, señalaba:

«Con la asistencia del consejo, con la actividad ilustrada y patriótica de las diferentes facultades; bajo los auspicios del gobierno, bajo la influencia de la libertad, espíritu vital de las instituciones chilenas, me es lícito esperar que el caudal precioso de ciencia y talento, de que ya está en posesión la Universidad, se aumentará, se difundirá velozmente, en beneficio de la religión, de la moral, de la libertad misma, y de los intereses materiales».

«La Universidad, señores, no sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales, si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligroso bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político. La moral (que yo no separo de la religión) es la vida misma de la sociedad; la libertad es el estímulo que da un vigor sano y una actividad fecunda a las instituciones sociales».

En estos dos pasajes del Discurso, se percibe el espíritu profundamente humanista de Andrés Bello, unido a su deseo de cultivar la ciencia, uniéndola con la moral y la religión.

En el mismo Discurso, precisa el rol de la Universidad en sí misma y en cuanto aporte al país:

«En esta propagación del saber, las academias, las universidades, forman otros tantos depósitos, a donde tienden constantemente a acumularse todas las adquisiciones científicas; y de estos centros es de donde se derraman mas fácilmente por las diferentes clases de la sociedad. La Universidad de Chile ha sido establecida con este objeto especial».

«Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen a un centro: la patria».

El mismo año de su instalación (1843) se inició la publicación de los Anales de la Universidad de Chile, transformándose en la publicación periódica más antigua en América de habla castellana; incluso, en su tiempo, fue una de las revistas científicas más importantes del continente; por lo mismo, el célebre científico Alexander von Humboldt, recomendaba su lectura en su obra Cosmos.

Tuvo cinco facultades originales: Humanidades y Filosofía, Ciencias Matemáticas y Físicas, Leyes y Ciencias Políticas, Medicina y Teología. De todas ellas, la última fue suprimida en 1927, tras el proceso de separación de la Iglesia del Estado, hecho acaecido en 1925, tras largas negociaciones entre el entonces Presidente Arturo Alessandri y el Arzobispo de Santiago Mons. Crescente Errázuriz; incluso, estando un período exiliado el Presidente, conversó el tema en el Vaticano.

En la primera mitad del siglo XIX (Caiceo, 2010b), los diferentes movimientos independentistas en América Latina, no estuvieron exentos de problemas internos y divisiones, producto de los diferentes caudillismos que emergían; ello significó -como se indicó precedentemente- que a Chile llegaran diferentes líderes e intelectuales de otros países latinoamericanos en calidad de refugiados o exiliados, pues en ese país, de acuerdo a su Himno Nacional, se practicaba el asilo contra la opresión; la mayoría de los intelectuales que arribaron eran personas influenciadas más bien por el laicismo que desde el siglo anterior estaba emergiendo en Latinoamérica, inspirados por los postulados de la Revolución Francesa⁵. Por lo mismo, no es de extrañar que dos extranjeros fueran los Rectores de la primera Universidad Estatal y de la primera Escuela de Preceptores, como ya se indicó.

Esto mismo significó que desde mediados del siglo XIX, el control ideológico de la educación chilena pasara paulatinamente a estar en manos de representantes de ese naciente laicismo en el país, imbuidos, además, por el espíritu de la masonería; desde la Universidad de Chile y desde el Instituto Nacional se supervisaba y controlaba todo el sistema educativo, lo cual llevó

a que los católicos, encabezados por don Abdón Cifuentes, solicitaran al Arzobispo de Santiago, don Mariano Casanova, la fundación de la Universidad Católica de Chile en 1888 para contrarrestar tal influencia en las capas dirigentes (Celis et al, 1982).

En sus primeros años, la Universidad de Chile funcionó más como Superintendencia de Educación, velando para que la educación chilena se realizara eficazmente. El poder que la institución fue adquiriendo significó que los intelectuales de tendencia laicista se fueran atrincherando en sus aulas y, junto al Instituto Nacional, se transformaran ambas entidades en propuloras de un pensamiento laico y libre pensador en el país.

Por lo mismo, en la primera mitad del siglo XIX, la educación chilena recibió las influencias filosóficas propias de la época en Europa, las cuales habían ayudado a impulsar la Independencia Americana: La Ilustración francesa, el Enciclopedismo y el Racionalismo (Caiceo, 1995 y 1997).

La promulgación de la Ley de Instrucción Primaria por parte del Presidente Manuel Montt el 24 de noviembre de 1860 (Soto, 2000) constituye el hito de la consolidación de la noción de estado docente, en el sentido que es el estado el responsable de entregar educación a sus ciudadanos en cuanto a proveer los recursos, establecer planes y programas únicos y centralizados y supervisar todo el sistema; los grupos liberales, librepensadores y masónicos defendían a ultranza esta noción de estado docente. Sin embargo, la misma ley reconoce la libertad de enseñanza, pues establece la existencia de la educación particular; esta postura era defendida por los grupos conservadores, ligados en esa época a la Iglesia Católica. Esta controversia entre los defensores de una y otra posición (estado docente vs. libertad de enseñanza) ha estado presente en los diferentes debates que ha habido a lo largo del siglo y medio de su vigencia; ellos han surgido especialmente por la ideologización de las posiciones; en efecto, los defensores del estado docente han enfatizado la laicización del estado a partir de una educación y una cultura laicas; los segundos han defendido el catolicismo a partir de la libertad de enseñanza (Caiceo, 2010b). La mayor controversia se dio precisamente en la segunda mitad del siglo XIX en el país cuando los defensores del laicismo tenían su propio medio de difusión, el diario *El Ferrocarril*, desde donde no sólo difundían sus ideas liberales sino que se dedicaban a atacar a los católicos y a proponer la instauración de un estado laico; éstos últimos, a su vez, desde su propio diario, *El Estandarte Católico*, hacían sus planteamientos, rebatían los ataques de los primeros y contraatacaban señalando que Chile era un país católico. Como una reacción a esta situación, el gobierno liberal de Domingo Santa María dictó una serie de leyes, denominadas laicas: ley de cementerios, ley de matrimonio civil y registro civil (1883-1884). Hasta entonces existían sólo los cementerios parroquiales católicos, los matrimonios por la Iglesia y la inscripción de los recién nacidos en el libro de partida de bautismos en las parroquias. Esta situación era el inicio de la separación de la Iglesia del Estado que se producirá en el siglo siguiente, como ya se señaló. El clímax de esta controversia

se dio, tal como se indicó precedentemente, con el control ideológico de la Universidad de Chile por los laicistas y por la creación y control ideológico de los católicos de la Universidad Católica de Chile (Krebs et al., 1981).

Años antes se había dado otra muestra de la controversia entre laicistas y católicos; en efecto, en 1856, Claudio Matte, gran exponente del pensamiento laico, fundó la Sociedad de Instrucción Primaria, la cual aún existe, con el objeto de entregar educación particular gratuita con un pensamiento laico; la Iglesia Católica no se dejó estar y en 1870 fundó la Asociación de Escuelas Santo Tomás de Aquino con el mismo objetivo de las anteriores (educación particular y gratuita), pero con una clara orientación confesional; en un comienzo la orientación era hacia la educación primaria y hacia talleres laborales; esta Asociación aún existe.

Este mismo debate se ha dado en la actualidad con los movimientos estudiantiles de 2011 en Chile: Se habla de educación pública (estado docente) vs. educación privada (libertad de enseñanza).

Fundación de la Universidad Católica de Chile

Tal como se indicó anteriormente, el conflicto entre laicismo y catolicismo, radicalizado en el gobierno de Santa María con la dictación de las leyes laicas, a nivel interno, y la promulgación de la Encíclica *Aeterni Patris* por parte de León XIII el 4 de agosto de 1879, a nivel externo, en la cual el Pontífice invitaba a renovar el pensamiento de la Iglesia, inspirado en la filosofía de Santo Tomás y a proponer en el mundo moderno una posición que estuviera a la vanguardia del pensamiento, tanto filosófico como científico. Para ello, reaccionaron rápidamente el Instituto Católico de París, la Universidad de Lovaina y la Universidad Gregoriana, las cuales comenzaron a elaborar el neotomismo con el objeto de elaborar una nueva racionalidad concordante con la fe (Krebs, 1994). Ambos hechos condujeron a que un grupo de católicos que formaron «la Unión Católica», encabezados por Abdón Cifuentes, presentaran ante el Arzobispo de Santiago, Mons. Mariano Casanueva un proyecto de creación de una Universidad Católica; de esta forma, el Arzobispo decretó la fundación de la Universidad Católica de Santiago el 21 de junio de 1888; la universidad se puso bajo la advocación del Sagrado Corazón de Jesús⁶. Su primer rector fue uno de los más combativos conservadores de la época, Mons. Joaquín Larraín Gandarillas, quien ejerció el cargo entre 1888 y 1897. Su idea original era formar la élite intelectual católica chilena para que condujera los destinos del país; esta institución ha formado a muchos dirigentes políticos e intelectuales en su más que centenaria tradición, sin embargo sólo dos han logrado la Presidencia de Chile: Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y el actual Presidente, Sebastián Piñera Echeñique (2010-2014). Comenzó sus actividades con las Facultades de Derecho y Matemáticas y en 1894 la Facultad de Arquitectura, la primera de su naturaleza en Chile. En

sus inicios fundacionales también se preocupó de preparar a jóvenes en actividades técnicas, tanto comerciales como industriales⁷.

El 8 de septiembre de 1888, el Rector Larraín, expone su pensamiento sobre la nueva universidad, precisando las diferencias con la tutela que el estado laico imponía a la educación nacional:

«Una Universidad católica es, en primer lugar, una vasta escuela en que se cultivan y enseñan los diferentes ramos del humano saber, en armonía con esas verdades fundamentales que ha puesto fuera de discusión la palabra infalible de Dios».

«Una Universidad Católica es, además, un hermoso taller en que se educa al corazón y se forma el carácter de los jóvenes, y se les prepara para las diversas carreras y exigencias de la vida social».

«Una Universidad libre es, por fin, una corporación que no vive del aliento ni de la inspiración oficial. La nuestra aspira al honor de deberlo todo a su propio y abnegado trabajo y a las simpatías que logran inspirar sus doctrinas, sus profesores y sus métodos. Y espero que no se apasionará sino por un ideal: el de trabajar con desinteresado celo por la difusión de las verdaderas luces y por la sólida educación de la juventud. Estas grandes cosas encierran estas tres palabras: Universidad Católica libre».

«Estamos convencidos de que una Universidad libre hará un gran bien a la enseñanza en Chile, y aún a la enseñanza oficial» (Anales UC. N° 1: 33).

Como una manera de dejar por escrito el devenir de la Universidad se crearon los Anales de la Universidad Católica, el mismo año de su fundación, con la debida autorización eclesiástica.

En la primera mitad del siglo XX consiguió transformarse en una universidad compleja, especialmente durante el Rectorado de Mons. Carlos Casanueva (1920-1953), período en el cual se crearon las facultades de Teología, Comercio, Filosofía y Pedagogía y Medicina. Desde hace años, compite de igual a igual, en calidad y prestigio, con la Universidad de Chile.

Conclusiones

Al finalizar este trabajo, el autor piensa haber logrado su objetivo, en el sentido de exponer la creación de dos universidades del siglo XIX en Chile que estuvieron enfrentadas en su origen en dos posiciones contrapuestas desde el punto de vista ideológico, el liberalismo laico y masón, por un lado, y el conservadurismo católico, por otro. Ambas instituciones representaron en su momento el enfrentamiento que venía dándose en el país respecto a la educación con sus nociones de estado docente y libertad de enseñanza, respectivamente.

Esta misma situación se está dando en Chile a partir del 2011, cuando las movilizaciones estudiantiles pregonan la educación pública gratuita y se

oponen a que la educación particular reciba apoyo público. Es el nuevo nombre de la pugna entre estado docente (educación pública) y libertad de enseñanza (educación particular).

Fuentes de Consulta

- ANALES de la Universidad Católica (1888-1900) Santiago de Chile.
- BARRIOS, Marciano (1987). *La Iglesia en Chile: sinopsis histórica*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas; Librería Francesa.
- BELLO, Andrés (1843). *El Araucano*. Santiago de Chile (discurso pronunciado en la Universidad de Chile el 18 de septiembre de 1843).
- CAICEO, Jaime (1995). «Corrientes Filosóficas Presentes en la Historia de la Educación Chilena» en *Revista de Historia de la Educación*, N° 1. Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Historia de la Educación, pp. 127/132.
- CAICEO, Jaime (1997). «Propuesta desde la Filosofía acerca de la Identidad de América Latina y sus Bases Culturales» en *Foro Educativo*, N° 2. Santiago de Chile: Universidad Católica Bías Cañas, pp. 197/205.
- CAICEO, Jaime (1998). *Educación en Chile: ¿Predominio laicista o cristiano?* Boletín de Investigación, V. 6, n. 1-2. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 95/100.
- CAICEO, Jaime (2007). «Premios Nacionales de Educación: Influencia de la Escuela Nueva» en *Revista Intramuros*, año 7, n. 19. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 16/21.
- CAICEO, Jaime (2010a) «Educación Superior en Chile y su Internacionalización» en *Revista HISTEDBR On-line*, N° 38, junho. Brasil: Universidade Estadual de Campinas, pp. 12/23: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>
- CAICEO, Jaime (2010b). Capítulo 11: «Presencias de la Iglesia y el Estado Chileno Republicano en el Sistema Educativo» (pp. 265/299) en. *Estado, Igreja e Educação: O Mundo Ibero-americano nos Seculos XIX e XX*. Sao Paulo: Editora Alínea, Campinas, 378 pp.
- CAICEO, Jaime (2011). «Reflexiones desde la Realidad Chilena acerca de las Oportunidades y Desafíos de la Educación Universitaria en el Siglo XXI». *Revista HISTEDBR On-line*, N° 41, março. Brasil: Universidade Estadual de Campinas, pp. 3/13: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/index.html>
- CAICEO, Jaime; NAVARRO, Iván (2008). *DUOC: Un Sueño Estudiantil Hecho Realidad*. Patrocinado por la Vicaría de la Pastoral Social y de

- los Trabajadores. Avales Académicos: Pontificia Universidad Católica Argentina y Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Santiago de Chile: Imprenta Madrid.
- CAMPOS, Fernando (1960). Desarrollo Educacional: 1810-1960. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- CELIS, Luis; CAICEO, Jaime et al. (1982). «La Presencia de la Filosofía en la Universidad Católica: 1888-1973» en Anales Escuela de Educación, N° 5. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CELIS, Luis; CAICEO, Jaime et al. (1988). Universidad Católica de Chile: Hombres e Ideas (1900 - 1950). Santiago de Chile: Ed. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CONTRERAS, Gonzalo; OSSES, Darío; ARANCIBIA, Eduardo (2002). Universidad de Chile: 160 Años haciendo Historia. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- KREBS, Ricardo et al. (1981). Catolicismo y Laicismo. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad.
- KREBS, Ricardo et al. (1994). Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile: 1888-1988. 1ª ed., 2 Volúmenes. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, Alfabetá.
- SERRANO, Sol (1993). Universidad y Nación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SOTO, Fredy (2000). Historia de la Educación. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas -C.P.E.I.P.-
- VIAL, Gonzalo (1981). Historia de Chile (1891-1973). Vol. 1. 2. Santiago de Chile: Editorial Santillana.

Notas

¹ Una gran cantidad de Premios Nacionales, reconocimiento que realiza el estado de Chile a sus más connotados intelectuales en los diferentes ámbitos del saber científico, las humanidades y las artes, han estado ligados a la Universidad de Chile, ya sea como alumnos, docentes o ambas situaciones. Entre los educadores que han recibido el Premio Nacional en Ciencias de la Educación sólo uno no ha tenido relación con esta universidad; los galardonados han sido: Roberto Munizaga Aguirre en 1979, Teresa Clerk Mirtín en 1981, Luis Gómez Catalán en 1983, José Herrera González en 1985, Marino Pizarro Pizarro en 1987, Eliodoro Cereceda Arancibia en 1989, Viola Soto Guzmán en 1991, Ernesto Livacic Gazzano en 1993, Hugo Montes Brunet en 1995, Gabriel Castillo Inzulza en 1997, Francisco Hernán Vera Lamperein en 2001, Mabel Condemarín Grimberg en 2003, Héctor Fernando Gutiérrez Muñoz en 2005, Ernesto Schiefelbein Fuenzalida en 2007, Mario Leyton Soto en 2009 y Erika Himmel König en 2011 (Caiceo, 2007).

² En ella se han formado la mayoría de los Presidentes de Chile: Federico Errázuriz Zañartu, Abogado (1871/1876), Aníbal Pinto Garmendia, Abogado (1876/1881), Domingo Santa María González, Abogado (1881/1886), Federico Errázuriz Echaurren, Abogado (1896/1901), Germán Riesco Errázuriz, Abogado (1901/1906), Pedro Montt Montt, Abogado (1906/1910), Ramón Barros Luco, Abogado (1910/1915), Juan Luis Sanfuentes Andonaegui, Abogado (1915/1920), Arturo Alessandri Palma, Abogado (1920/1925 y 1932/1938), Emiliano Figueroa Larraín, Abogado (1925/1927), Juan Esteban Montero Rodríguez, Abogado (1931/1932), Pedro Aguirre Cerda, Profesor y Abogado (1938/1941), Juan Antonio Ríos Morales, Abogado (1942/1946), Gabriel González Videla, Abogado (1946/1952), Jorge Alessandri Rodríguez, Ingeniero (1958/1964), Salvador Allende Gossens, Médico (1970/1973), Patricio Aylwin Azócar, Abogado (1990/1994), Eduardo Frei Ruiz-Tagle, Ingeniero (1994/2000), Ricardo Lagos Escobar, Abogado (2000/2006) y Michelle Bachelet Jeria, Médico (2006/2010).

³ Importante también en Chile por haber redactado el primer código civil de la naciente República.

⁴ El mismo año se fundó la primera Escuela de Preceptores o formadores de maestros, siendo su primer Director el argentino Domingo Faustino Sarmiento -intelectual exiliado en Chile y que después será Presidente de la Argentina-, quien fue nombrado en su cargo el 18 de enero de 1842.

⁵ Uno de estos grupos se conoce como a Generación del '42: Esta Generación estuvo compuesta fundamentalmente por chilenos y argentinos. Estos últimos venían arrancando de su país producto de la dictadura de Rosas. Ellos comenzaron criticando la labor de Andrés Bello, a quien acusaban de plantear un sistema educativo muy anticuado, muy poco democrático y muy vinculado al gobierno de Bulnes. En 1842 José Victorino Lastarria fundó la llamada «Sociedad Literaria», cuyo objetivo era desarrollar una poesía propia de nuestro país. Otros personajes importantes de esta generación fueron los argentinos Domingo Faustino Sarmiento y Juan Baustista Alberdi y el peruano José Joaquín Vallejos (Jotabeche).

⁶ En 1930 se le dio el título honorífico de Pontificia, transformándose en la Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁷ Será el preludio de lo que se creará, producto de la Reforma de 1967, en 1968 con el nombre de Departamento Universitario Obrero campesino -DUOC-, con el objetivo de dar capacitación, perfeccionamiento y carreras sub-técnicas y técnicas a la gente de menores ingresos en el país; fue abrir la universidad al pueblo (Caiceo, Navarro, 2008). Hoy conocido como DUOC UC, es una de las dos organizaciones más grandes de su naturaleza en el país.

LA FORMACIÓN DE LAS ÉLITES: SABERES INDÍGENAS

Gaspar Félix Calvo Población

e-mail: kuna@unex.es

María Paz González Rodríguez

e-mail: mpazglez@unex.es

(Universidad de Extremadura. España)

En el presente trabajo se abordará la formación de élites desde la propia cultura y sus conocimientos. Cuando hablamos aquí de educación superior, lo hacemos refiriéndonos a un tipo de educación que coincidiendo con Aiban tiene unas características muy específicas y que recuerdan en muchos aspectos a la enseñanza de la universidad, ya sea antes o después del modelo Bolonia. Así mismo los saberes transmitidos en muchas ocasiones tienen que ver con conocimientos específicos de las enseñanzas superiores, Y no debemos olvidar que en la actualidad, muchos de los conocimientos del mundo indígena, como la farmacopea ha sido en cierta medida incorporada a los saberes occidentales.

Este tipo de educación es reducida o minoritaria y presenta una serie de rasgos comunes al mundo universitario:

a) La instrucción es individual y el aprendizaje personalizado. El maestro ejerce como preceptor. Es una educación selectiva, no está al alcance de cualquiera. El modelo recuerda también a ciertas épocas de la historia de la Educación, donde el alumno tenía un preceptor que por lo general, al contrario de aquí, vivía en casa del alumno.

b) En esta enseñanza hay un predominio exclusivo de la memoria. Es una enseñanza memorística; la escritura pictográfica utilizada por los kunas se empleada como ayuda nemotécnica.. Tristemente, este modelo ha sido el predominante también en las enseñanzas universitarias, apoyado en su mayoría por textos escritos o por apuntes, y en la era de la informática por las nuevas tecnologías.

c) Se da un constante reforzamiento del aprendizaje (feed-back). A medida que se van superando los primeros conocimientos se va avanzando con otros nuevos. En la universidad también se precisa adquirir unos conocimientos para poder seguir avanzando en los estudios.

d) La jornada tiene dos tiempos diferentes: la dedicación al aprendizaje de los tratados y su tiempo de trabajo manual. El horario es flexible, acomodándose a los interesados. Este modelo no ha sido el más frecuente en la universidad, aunque sí se han dado las prácticas y se siguen dando, con más énfasis en unas ciencias que en otras. Pero esas prácticas más referidas a las ciencias que, que a trabajos para el mantenimiento, o sustento, en definitiva trabajos del campo, u otros oficios manuales.

e) Los maestros llegan a serlo por aprobación de sus preceptores, pero quien tiene el último voto es el pueblo, que los confirmará como tales solicitando sus servicios. En la universidad también son los profesores quienes deciden si el alumno pasa o no. Y luego es la demanda del mercado la que les dará o no trabajo.

f) Se da una limitación en la demanda y oferta por parte del alumnado. En ocasiones es por decisión ajena de los propios alumnos, signos que conllevan con su nacimiento, y que les augura la potencialidad de desarrollar ciertas facultades que pondrán al servicio de su comunidad (Wagua 134).

g) Añadiríamos la libertad de enseñanza o variación en los contenidos. Que tiene que ver con la libertad de cátedra en una universidad democrática. Los conocimientos no están fijados de modo hermético, el maestro tiene la facultad de innovar, dado que se le reconoce su prestigio.

Una vez vistas estas cualidades y similitudes de la educación de élites indígena y el mundo universitario, pasaremos a ver algunos de los especialistas del mundo indígena. No se pretende hacer un paralelismo exhaustivo de las ciencias del mundo indígena y el mundo occidental, más bien, ver cómo en toda sociedad existen sujetos con una formación específica para dar respuesta o resolver cuestiones que entorpecen la marcha normal del grupo o de los propios individuos.

El Nele forma parte de estos líderes o maestros más importantes en la comunidad kuna. Se asemeja en cierta medida al médico occidental, pero no se puede igualar a él, ya que existen grandes diferencias. Aquél puede diagnosticar las enfermedades y llegar a descubrir sus causas. Además es gran conocedor de la historia y tradición kuna y posee facultades de adivinación, unas de las características más sobresalientes en él.

Según sea hombre o mujer, se le designa con el nombre de nele o nelegua. Para llegar a adquirir este estatus, es preciso nacer predestinado. La partera será la primera en percatarse de la excepcionalidad de la nueva criatura a través de signos externos; entre los que se pueden encontrar los remolinos del cabello. La abundancia de los mismos en la cabeza del neonato es signo inequívoco de su potencialidad para llegar a ser nele. Asimismo, la precocidad sexual es un signo de predestinación a nele o los continuos dolores de cabeza en la madre durante el embarazo, o posteriormente las cefaleas que sufra el hijo. Y en ocasiones, se llega a creer que esto es una muestra de gran inteli-

gencia. Los padres de la criatura tienen la última palabra para decidir si su hijo será o no nele (Soto, 96). Esto está supeditado a variadas circunstancias; desde cuestiones económicas, supone una gran inversión para los padres, hasta la renuncia por cuestiones de compromiso y responsabilidad.

Entre las características que Aiban Wagua señala para ser nele, están: «dificultad del parto, la envoltura de la membrana o placenta en la cabeza del niño, o con la cabeza cubierta por las envolturas fetales, la posición en el momento del nacimiento, la vivacidad del niño, la rebeldía y la superioridad en la intuición e inteligencia, con respecto a los niños de su edad» (Wagua, 81).

La educación de los neles será diferente al resto de los muchachos. Tendrá más libertad y se le buscará pronto un maestro, que será un nele con prestigio en la comunidad. Debido a la escasez de maestros, el alumno, por lo general, se traslada a casa de su educador o preceptor y allí vive como uno más de la familia (Torres de Arauz, 136). Aquel que nace con signos evidentes de su potencialidad de nele y renuncia a su futura misión, debe seguir un proceso de baños medicinales que le hagan perder esa potencialidad que posee. Y con baños también se pueden aumentar los poderes del predestinado. Fundamentalmente estos baños se hacen con plantas o alguna parte de ciertos animales.

Los años de aprendizaje con los maestros y tradicionalistas son largos. Podríamos compararlos ciertamente a nuestros estudios superiores. El tiempo de aprendizaje puede llegar a prolongarse por más de una década. Este trabajo de transmisión de conocimientos es pagado al maestro por parte de los padres y de los habitantes de la isla del alumno, en metálico y en especies. El trueque ha sido una práctica muy habitual, pero con el avance de los tiempos la retribución monetaria se hace cada vez más relevante.

El lenguaje empleado por el nele no es comprensible para el pueblo llano cuando recita sus oraciones o tratados¹, y la escritura pictográfica, empleada en distintas ocasiones, según Nele Kantule, el nele más famoso y reconocido entre el siglo XIX y XX, esta escritura fue enseñada por Ibeorgun, el primer profeta y guía más importante del pueblo kuna. El nele tiene poderes para viajar a otras capas de la tierra llamadas kalugan. Las narraciones existentes de los antiguos nelegan, cuentan cómo encontraron otros seres en sus viajes.

Es preciso que el nele observe una conducta intachable, lo mismo que las demás personas con un cargo relevante dentro de la comunidad. Su sabiduría no le hará sentirse orgulloso, sino que debe mostrarse sencillo y cercano a su pueblo².



Imagen 1. Escritura del Mu Igala

En segundo lugar nos referiremos al kantule, también llamado Kamu tule. Este nombre le viene por el kamu o flauta que toca, (sería el indio que toca la flauta) bien sea de hueso de animal o caña vegetal. Es el músico de las ceremonias o chichas en las festividades más relevantes; relativas por lo general a las mujeres. Con sus melodías repetitivas dirigirá las fiestas en las que actuará como máximo responsable. Llegando incluso a ocupar la autoridad del sahila, dirigente habitual de la comunidad.

Impone nombres a las muchachas que festejan su primer corte de cabello y examina las hojas de bijao para escrutar la historia de la joven festejada. Explicará cómo ha sido su evolución desde antes del parto hasta el momento presente.

Debe saber largas listas de nombres de mujeres kunas para imponerle uno en la ico inna o fiesta de la perforación del septum nasal y, posteriormente, en la inna suit o inna uile (chicha larga o de corte del cabello), en la que se cortará el pelo al rape para ser cubierta, a partir de entonces, con el musuar rojo y amarillo típico de la mujer adulta kuna.

Los cantos del kantule pueden llegar a tener una duración de hasta cuatro o cinco días. El nombre impuesto a la joven se puede olvidar, debido a la extensión del mismo y el poco uso. La economía del lenguaje lleva a que se usen nombres cortos y más familiares. Por lo general los más frecuentes son bisílabos, frente a los incluso decasílabos y mayores³.

Seguidamente expondremos la figura del absogedi. Dentro de esta categoría existen diversos títulos o especialidades, según sea conocedor de unos u otros tratados. Como título más relevante podemos mencionar el de Nek Absoget. Su oficio es el de conjurar a los espíritus malignos que infectan y turban la paz de la isla o comunidad. Esta es una de las ciencias más difíciles

y de más prestigio. Su aprendizaje puede llegar a durar hasta dos y tres lustros. Como todos los tratados de la cultura kuna, tiene sus variantes, dependiendo de la región del maestro; y su extensión también es indeterminada, siendo unos más completos y extensos que otros.

Mediante la «fumadera», sesión que dura cinco y hasta ocho días, en la comunidad donde se sienten atacados por los malos espíritus, que causan desgracia y malestar, los hombres reunidos en la casa del congreso queman tabaco y recogen las cenizas, con el fin de alejar los espíritus con el humo del mismo, para que no perturben a sus moradores con enfermedades y epidemias. Los asistentes a esta ceremonia se abstendrán de mantener relaciones sexuales durante el tiempo que dure la misma, no permitiéndose entrar ni salir a nadie en la isla. Para ello ponen una bandera roja, señal que todos conocen como indicativa de que se está realizando «fumadera». Concluidos los días de celebración queman las ropas con las que han asistido a la ceremonia para purificarse.

El absogedi canta todos los días que dura la fumadera, sin repetirse en sus cantos. Los honorarios de un absogedi son de los más altos entre la comunidad kuna. En los años cincuenta del siglo XX, según escribe el P. Erice, podían llegar a cobrar por su trabajo hasta ciento cincuenta dólares⁴. Sin lugar a duda, esta es la carrera más lucrativa, pero también la más difícil de alcanzar.

Las facultades curativas del absogedi se centran, primordialmente, en el mundo de los espíritus, rescatando la purba o alma de las personas enfermas o ponigan, por mediación de los nuchus⁵.

El inatuledi es un profesional que tiene conocimientos similares al médico y también al farmacéutico occidental. Su especialidad se centra en el conocimiento de las plantas y sus propiedades, y cura por medio de las mismas, pero no es él quien diagnostica la enfermedad, sino que por lo general lo hace el nele (Wagua 15-16). El inatuledi elabora con sus conocimientos la medicina y la aplica a los pacientes. Posee grandes conocimientos de botánica. El tratado que debe aprender es el Ina Igala, o lo que sería lo mismo camino o tratado de medicina⁶. Los tratados más conocidos son: kabur unaet, sia unaet, akualele, yank namaket, uku naibe namaket, naibe ina, punmal ina, kurgin ina, muu kurgina, nia gaet, sabdur igala, ina igala, pab igala, absoget igala y masar igar.

El inatuledi, con su canto y baños medicinales, preparados principalmente con hierbas, exhorta a los ponigan, a que se vayan. Si el tratamiento requiere un tiempo prolongado, el enfermo se traslada a casa del inatuledi. Lo frecuente es que al atardecer, el inatuledi visite la casa del enfermo, y mientras éste permanece en su hamaca acostado, él entonará su canto y aplicará la medicina.

Las plantas, según el pensamiento kuna, tienen la potencialidad de curar, pero adquieren los poderes curativos cuando se las reza al cortarlas y recolectarlas; y posteriormente, cuando se las canta con un fin determinado⁷.

Entre los elementos vegetales más utilizados para curar se encuentra el sia y el kabur. Estos, lo mismo que los demás elementos sanadores, tienen un canto propio que les confiere los poderes curativos. El primero es conocido como el sia unaet o sia igala y el segundo el kabur unaet o kabur igala. Por medio de estos cantos se despierta en las plantas respectivas sus propiedades curativas, que poseen en potencia.

Además de las plantas y sus respectivas partes, también se usan huesos de animales y elementos de materia muerta, como piedras o vidrios. Esta medicina es conocida comúnmente como medicina de «contagio». Es frecuente el hecho de «ombligiar», acción que consiste en frotar con una parte del animal al ser humano para que le pasen las cualidades o facultades de ese animal.

El sahila es la autoridad de la comunidad. Este poder engloba lo civil, lo político y lo religioso. Se encargará del funcionamiento de la comunidad y, a su vez, orienta al pueblo mediante consejos y cantos. Estos cantos, por lo general, no son comprendidos por el común del pueblo, ya que habla en un lenguaje específico del sahila. Por esta razón, cuando concluye, se levantará el argar y expondrá el significado del canto. El requisito principal para ejercer de argar es tener facilidad de palabra para expresarse públicamente.

Debe conocer el sahila los cantos de la tradición del pueblo; y es también necesario que conozca la historia del pueblo kuna, que sepa de sus emigraciones, así como de las genealogías de los sahilas y la vida de los más sobresalientes personajes. Su conocimiento se centra en el tratado del Pab Igala, que le acredita para ejercer las funciones de dirigente religioso. Además debe poseer conocimientos de plantas medicinales y entender de enfermedades.

Aiban reconoce tres componentes del Pab Igala; estos harían referencia a los tipos de conocimientos que engloban:

- a) En primer lugar, se encontrarían los cantos narrativos: de la creación del mundo, del mal comportamiento de los hombres, del diluvio, etc.
- b) Otro apartado serían los cantos que recuerdan la vida y acción de los grandes nelegan: Kubiler, Tad Ibe, Tulilli...
- c) Y finalmente se encontrarían los cantos con un cariz exhortativo.

Cuando el sahila entona estos cantos, siempre habrá otro sahila que se encargue de contestar a sus estrofas, asintiendo con una expresión similar a «así es» (Wagua 123).

Como consecuencia de sus frecuentes viajes, cada comunidad tienen más de un sahila. El primer sustituto es conocido con el nombre de sahila bipi. Entre las funciones del sahila está el recorrer las islas predicando.

Cuando realizan esta labor, reciben una remuneración proveniente de la población visitada. Los sahilas se suelen especializar en cantos diferentes, ya que el Pab Igala es muy extenso. Su conducta ha de ser modélica para mantener su cargo, pues la elección es democrática, de lo contrario sería destituido.

Es fácil observar el prestigio de los sahilas, ya que en la casa del congreso es el único que permanece sentado o acostado en la hamaca, que se sitúa en el centro del local, mientras que los demás se sientan en los bancos de madera dispuestos alrededor.

El argar como se deduce de lo anteriormente expuesto, está muy unido a la figura del sahila, los conocimientos de este personaje están estrechamente relacionados con el sahila. Para poder interpretar el canto debe conocerlo, y este conocimiento hará que lo complete y amplíe en un lenguaje llano y asequible al pueblo.

El masardaket es el encargado de guiar a los muertos al cielo o Paba Nega. Canta los trabajos realizados por el difunto en la tierra. Una vez producido el óbito comienza la ceremonia fúnebre. El masardaket inicia el recitado de su canto diciéndole al muerto los lugares por los que tendrá que pasar para llegar a la casa de Dios; así como las dificultades que hallará en el camino y las personas que le precedieron y se encontrará en su peregrinaje.

Las faltas cometidas en la tierra le obstaculizarán y retrasarán su llegada al cielo. Cuando arribe a éste, todo lo bueno realizado en la tierra le servirá de pago para entrar, siendo gratificado con un paraíso donde todo es de oro. Incluso los animales cazados a lo largo de su vida le servirán en el cielo. Las totumas de chicha bebidas en las fiestas se convierten en moneda celestial también.

Esta ceremonia tiene sus variantes, según la categoría o relevancia de la persona fallecida. Pero todos los muertos son envueltos en su hamaca con sus pertenencias personales básicas, y así se cuelga el cadáver en una cavidad preparada en el chozón familiar del cementerio; después se ponen unas tablas encima y se tapa con tierra⁸. Como los cementerios están a las orillas de los ríos, se deja un pequeño cayuco servirá para transportar el alma del difunto. Y la distribución de la casa también sufrirá transformaciones de modo que el espíritu del difunto, si vuelve, no la reconozca y pueda molestarles.

Finalmente podemos hablar del *sapin dummat* y considerar estos conocimientos como un grado intermedio entre la educación del pueblo y la de los líderes. Son especialistas en labores manuales o jefes de obras, como las de construcciones, cultivos, rellenos de terrenos que se ganan al mar, pesca, control de plagas, encargados de preparar la chicha y fermentación del jugo de caña o plátano, etc...

Por lo expuesto hasta aquí, pareciera que los saberes y los conocimientos kunas están reservados exclusivamente al hombre, con la excepción de

las nelegua, que nacen ya predestinadas y que pueden acceder a conocimientos superiores. Pero existen algunos conocimientos que son patrimonio de las mujeres. Este es el caso de las comadronas o mukua, cuyo ejercicio está reservado a las ancianas, que van enseñando la práctica a las más jóvenes, mientras ejercen su oficio. Del mismo modo, el corte del cabello de las niñas en las chichas es prerrogativa de la mujer mayores, mu. Que serán las que tengan acceso a la surba para realizar la cremonia del corte de pelo.

Bibliografía:

CALVO POBLACIÓN, Gaspar Félix (2002): La educación kuna: introducción del sistema educativo en la cultura kuna de Panamá. Universidad de Salamanca, CD, Colección Vitor.

ERICE, Jesús: «Breves apuntes sobre los indios kunas de San Blas», Lotería, Panamá, 61 (1946) 5-23.

_____ : Diccionario de la lengua kuna, Impresora Nacional, Panamá, 1982.

_____ : Gramática de la lengua kuna, Impresora Nacional, Panamá, 1980.

HOLMER, N y WASSÉN S. H.(1953): The complete Mu-Igala in picture writing, A native record of a kuna indian medicine song. Gotherburg, Etnografiska museet.

SOTO, Rosa María: Estudio de la comunidad de Ustupu, San Blas, Panamá, 1973.

_____ : La estructura de la familia en la tribu kuna, Disertación a licenciatura en misiología, Pontificia Universidad Urbaniana, Roma, 1973.

TORRES DE ARAUZ, Reina: «Consideraciones etnográficas sobre embarazo y parto entre los indios kunas», Actas del III Simposium Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá. INCUDE, Universidad de Panamá, Panamá, 1972.

WAGUA, Aiban: El indio kuna y su sistema educativo tribal, Análisis de algunos aspectos culturales y su proceso de cambio, Tesis de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad salesiana, Roma, 1978.

WATU, diversidad biológica, diversidad cultural, (1997), Madrid.

Notas:

¹ Recordemos que los kunas tienen tres tipos de lenguaje: el usado por el Nele, el que utiliza el sahila y finalmente el que utiliza el pueblo y que entiende todo el mundo

² Quiero consignar aquí, a este respecto, el caso de un sahila sabio de C. Tupile a quien conocí, y que después de su muerte, una nelegua tuvo visiones de que no se le había permitido entrar en la casa de Paba por haberse mostrado orgulloso en su vida, creyéndose por sus conocimientos superior a los demás.

³ Una ahijada indígena de uno de los autores del presente trabajo fue bautizada con el nombre de Olobagindilipulibe, y un sacerdote indígena tenía el nombre de Ibelele Olowalipipilele Neidiginya. Véase también A. WAGUA: El indio kuna y su sistema educativo tribal. p. 85.

⁴ El Faro, (1952-53). Colón, p. 37.

⁵ Que son pequeñas estatuas realizadas en madera de balsa, con un valor sagrado y capaces de enfrentarse a los espíritus malignos. Estos muchos pueden ser figuras femeninas o masculinas.

⁶ Tuve ocasión de observar su aplicación favorable en un niño con problemas en los huesos de las extremidades inferiores, que le impedían andar y que además, llevaba consigo un efecto secundario de alopecia total. Antes de dos meses, el chiquillo corría por la isla y en su cabeza nacía nuevamente el pelo.

⁷ En septiembre de 1986, cuando llegué a Kuna Yala por primera vez, observé en Ustupu cómo un inatuledi cantaba a unas semillas de cacao, aleccionándolas para que curasen una afección de riñón de un paciente.

⁸ En la isla de Ustupu fui testigo de una ceremonia fúnebre realizada para un oferente de chicha que había muerto por el desplome de un balcón, de una casa de concreto, allí construida. La interpretación fue que Paba estaba bravo por hacer esas casas que no son tradicionales. Durante la ceremonia también se predijo el género del próximo difunto de la familia.

A FORMAÇÃO DE ARTILHEIROS E DE ENGENHEIROS EM PORTUGAL E NA SUA COLÔNIA AMERICANA (1706-1750)*

Maria Luiza Cardoso

e-mail: marialuizacardoso@terra.com.br

(Universidade da Força Aérea Brasileira. Brasil)

Antes de citarmos as aulas e as academias militares que existiram no reino e, principalmente, na sua colônia americana, nessa época, para a formação de artilheiros e engenheiros, faz-se necessário abordar alguns temas que estavam sendo vivenciados na época, a fim de que possamos compreender melhor o comportamento das pessoas, principalmente, das autoridades governamentais.

A partir do século XV, com o aperfeiçoamento das tecnologias empregadas na guerra, o exército começou a se tornar cada vez mais profissionalizado, uma vez que os postos de comando tornaram-se dependentes de um saber especializado e de um escalão hierárquico percorrido segundo a antiguidade.

Como os nobres não se interessassem pelos estudos, principalmente, na área da artilharia e da engenharia, as aulas militares foram abertas às pessoas que quisessem aprender a «arte da guerra». Foi assim que indivíduos de camadas sociais inferiores tiveram acesso à educação (também, militar).

Todavia, a aristocracia portuguesa será obrigada, a partir do século XVIII, a profissionalizar-se, a fim de salvaguardar o estatuto tradicional daqueles que, por privilégio natural, preenchiam os postos de comando: «o saber, a capacidade técnica, a especialização [passarão] a ter importância, e se [sobreporão] ao privilégio herdado, aos pergaminhos ou ao título (MARGUES, 1981, p. 76).

Por outro lado, nos Estados absolutistas da época, os diferentes cargos da burocracia e do exército foram se tornando, ao longo do tempo, *cargos públicos*. Aos poucos, a ocupação dos cargos vai deixar de estar ligada à hereditariedade, à casta, ao costume, uma vez que os mesmos passarão a exigir competência e a se tornar funções do Estado, submetidos às fontes do poder político, representadas na figura do rei.

Retornando aos dados coletados para a realização desta pesquisa, iniciamos com o fato de que, no início do reinado de D. João V, Portugal estava arruinado, financeiramente, depois de participar da guerra de sucessão da Espanha (1702-1714), e «só no respeitante ao exército, se deviam nove meses de soldo aos oficiais» (SELVAGEM, 1931, p. 463). Assim, grande parte dos militares que compunham o exército de primeira linha foi licenciada, após a guerra, ficando a quantidade estritamente necessária para a guarnição das vilas e cidades fortificadas e das fronteiras.

Apesar disso, depois de assumir o reino, em 1706, D. João V promulgou *Novas Ordenanças*, que foram elaboradas com base nas ordenanças francesas, que continham os conhecimentos militares mais atualizados da época. Afinal, desde o reinado de D. João IV (1640-1656), a legislação do exército não sofria um aperfeiçoamento.

Dentre as várias reformas implantadas, podemos perceber a preocupação do soberano com a instrução da tropa. Proibiu-se, por exemplo, a venda de postos militares; aboliu-se a faculdade dos capitães poderem nomear os seus subordinados; restringiu-se o alistamento, a soldo, de particulares; e «Aos postos de tenente, alferes, aos graduados inferiores (sargento, furriel e cabos) *foi exigida alguma instrução* (ler e escrever pelo menos)» (Grifo nosso. *Ibid.*, p. 466).

De acordo com Peregrino (1967), em carta régia de 1713, o soberano recomendou «aos comandantes de Armas que nos seus domínios promovessem o *estudo das ciências militares*» (Grifo nosso, p. 5).

Infelizmente, apesar da sábia organização efetuada no exército por D. João V, ela não saiu do papel. Em 1735, «o estado do exército era deplorável (...). Deviam-se seis meses de soldo aos oficiais e a instrução era nula; faltavam armamentos; os esquadrões estavam incompletos; tudo se achava desorganizado e desmantelado» (SELVAGEM, 1931, p. 467).

No que se refere à *instrução militar*, podemos observar a preocupação do rei com o *ensino da artilharia*, logo no início do seu governo. Segundo Cordeiro (1895), de acordo com a carta patente de 11 de janeiro de 1707, o comissário da artilharia - na época, Manuel Paes - passou a ter que «*ensinar os preceitos da artilheria a todos que estivessem no districto*, e (...) examinar, se os artilheiros estavam nas suas fortalezas, e se os reparos e todos os petrechos da artilheria estavam em bom estado, dando parte do que faltasse». (Grifo nosso. p. 181). Afinal, nesse período, pudemos observar (mas, não podemos afirmar) que a artilharia era ensinada, somente, na Academia Militar da Corte, na Academia de Fortificação e Artilharia do Minho (em Viana do Castelo) e, talvez, na Aula de Artilharia do Forte de São Julião da Barra, em Lisboa, aulas estas implantadas no reinado anterior.

Em 23 de novembro do mesmo ano, *a infantaria e a cavalaria* tiveram nova organização, baseada em *regimentos* e, em 20 de fevereiro de 1708, esta-

beleceu-se que «a *artilheria* [também] teria um regimento, qual a sua formação e serviço» (Grifo nosso. *Ibid.*, p. 168). Até então, a *artilheria* e a *engenharía* formavam uma única «arma» dentro da infantaria.

Por decreto de 24 de dezembro de 1732, D. João V ordenou que em cada regimento de infantaria houvesse uma companhia de *engenheiros de profissão*. (ALMEIDA, 1903, p. 108). A habilitação para engenheiro deveria ser conseguida nos *cursos das academias da corte e províncias*¹ (RIBEIRO, 1872, p. 28). Tal medida é considerada pelos historiadores militares como a primeira tentativa de criar-se um corpo de engenheiros militares.

Assim, a partir dessa época, era possível encontrar engenheiros tanto na *Infantaria* como na *Artilheria*, uma vez que a engenharia somente se tornará uma arma independente das mencionadas anteriormente, em 1787².

O lente Manuel de Azevedo Fortes e sua obra

Freqüentou o Colégio Imperial de Madrid e a Universidade de Alcalá, onde se formou em Filosofia. Também estudou na Universidade de Paris e na Universidade de Siena (Itália), onde regeu a cadeira de Filosofia. Dedicou toda a sua vida ao estudo da Filosofia Moderna e Experimental com aplicação à Matemática.

Quando regressou a Portugal, foi nomeado capitão engenheiro, por carta patente de 4 de setembro de 1698, e ao mesmo tempo *lente substituto da Aula de Fortificação* da Academia Militar da Corte, cujo lente proprietário era o sargento-mor Francisco Pimentel, filho de Luiz Serrão Pimentel.

Nomeado Engenheiro-Mór em 1719, no lugar de Luiz Serrão Pimentel, conseguiu convencer o rei a aumentar o número de *Academias de Fortificação e Artilheria* do reino (Diretor da Arma de Engenharia, 1947, p. 9). Assim, em 1732, a *Aula de Fortificação de Almeida*, criada em 1686, transforma-se na *Academia de Fortificação e Artilheria da Beira*; e a *Aula de Fortificação de Elvas*, criada em 1708, transforma-se na *Academia de Fortificação e Artilheria do Alentejo*. A *Academia de Fortificação e Artilheria do Minho*, em Viana do Castelo, foi criada em 1701; portanto, no reinado anterior.

Azevedo Fortes escreveu vários livros, dentre eles, o «Tratado do Modo Fácil e o mais Rápido de Fazer as Cartas das Praças, Cidades, Edifícios, etc.» (1722), o «Engenheiro Português» (1728), e o «Tratado de Lógica Racional, Geometria e Analítica» (1744).

Para Fortes e seus contemporâneos, «o corpo de engenheiros era parte da estrutura do exército e encontrava-se [deveria encontrar-se] *atrelado ao corpo de artilheiros*» (Grifo nosso. BUENO, 2000, p. 46).

Numa «Representação» de 1720, Manuel de Azevedo Fortes lamentou que a arte da guerra não interessasse aos jovens fidalgos. Para eles, «estava o

engenheiro (...) envolvido com a atividade «mechanica» da medição, o que contribuía ainda mais para a crise em que se encontrava a profissão no princípio do século XVIII, com seu *status* e prestígio comprometidos». (*Ibidem*).

Garção Stocklel, se referindo ao mesmo assunto, afirma que os conhecimentos da guerra «não eram devidamente apreciados em uma nação cuja alta nobresa olhava com caprichoso desdém para a profissão de engenheiro, e ainda mesmo para a de artilheiro; considerando os officiaes das armas verdadeiramente scientificas pouco acima da condição dos officiaes mecanicos» (*Apud* SEPULVEDA, 1910, pp. 117-119).

As Academias de Fortificação e Artilharia no Alentejo e na Beira

Nessas instituições de ensino, os alunos que eram soldados tinham preferência nas vagas e, tanto os militares como os civis, deveriam ser examinados anualmente. Aqueles que não tivessem aproveitamento nas aulas deveriam ser substituídos (PORTUGAL, 1708). Também, os alunos que conseguíam concluir o curso tinham «precedencia no adiantamento dos postos» (*Ibidem*).

As Academias foram criadas para que os «vassallos do rei» pudessem se aplicar à doutrina militar, sendo que *os conteúdos das aulas deveriam ser uniformes em todas as academias do reino*.

Apesar de existirem «partidos³», as aulas eram públicas. Todos os que as freqüentavam estavam sujeitos à chamada e à realização de exames. Depois de formados, o acesso aos demais postos da carreira, também, deveria ser realizado através de exames periódicos até ao posto de tenente-coronel.

Nos exames, os alunos deveriam ser avaliados tanto no conhecimento da doutrina como dos materiais empregados nas construções.

Os mestres pedreiros e carpinteiros, igualmente, poderiam freqüentar as academias, a fim de aprenderem geometria. Além disso, também, deveriam ser submetidos a exames para exercerem as suas profissões (PORTUGAL, 1732).

Segundo Ribeiro (1871), «O pensamento do legislador, na criação das academias, foi que não só os que se destinavam a engenheiros, mas também *os soldados e officiaes* dos regimentos, e *a nobreza*, as frequentassem e aprendessem n'ellas a sciencia militar, (...)» (Grifo nosso. pp. 169-189).

Além da *Academia de Fortificação e Artilharia*, havia no Alentejo uma *Aula de Artilharia* que era ministrada, no *Regimento de Artilharia*, pelo sargento-mór Dionisio de Castro. De acordo com uma carta do secretário de estado Pedro da Motta e Silva, datada de 9 de agosto de 1736, o sargento-mór Dionisio de Castro foi designado para «tomar uma casa para servir de aula, e onde commodamente podesse dictar a sua apostilla e explicar aos officiaes do mesmo

regimento e *mais ouvintes* os principaes fundamentos da sciencia militar». (Grifo nosso CORDEIRO, 1895, p. 189).

Quanto à instrução de artilheiros e de engenheiros na *América portuguesa*, iniciaremos com a *Aula de Fortificação do Recife*.

O lente João de Macedo Côrte Real

Em 1707, vagou o cargo de lente de fortificação da *Aula do Recife* (criada em 1701) devido ao falecimento do proprietário da mesma, Luiz Francisco Pimentel. Assim, foi nomeado para a função o sargento-mor «engenheiro-artilheiro» João de Macedo Côrte Real, que permaneceu lecionando essa cadeira até o ano de 1734, quando faleceu.

Sobre João de Macedo Côrte Real temos as seguintes informações:

«Foi nomeado capitão engenheiro para a praça de Mazagão (...). Allí serviu (...), sendo nomeado em 1707 sargento mór engenheiro da capitania de Pernambuco.

(...) Em 23 de março de 1719 foi nomeado tenente general da artilheria. Era lente na aula de fortificações naquella cidade [Recife] (...).

Dom João etc. faço saber (...) tendo respeito a João de Macedo Corte Real (...) estando actualmente lendo na aulla das fortificaçõens com grande aproveitamento dos seus desipullos: (...)» (Archivo do Conselho Ultramarino, Officios, livro 13, folio 352 verso) (Grifo nosso. *Apud* VITERBO, 1894, pp. 344-346).

O lente Diogo da Sylveira Vellozo e sua obra

De acordo com Bueno (2000, p. 49), Diogo da Sylveira Vellozo estava lecionando na *Aula de Fortificação do Recife* nos anos de 1732 e 1743, quando foram elaborados os seus dois últimos tratados de engenharia: «Opusculos Geometricos» e «Architectura militar ou fortificação moderna», respectivamente.

O lente faleceu, em 1750, e a sua morte foi comunicada ao soberano, através de ofício do governador da capitania: «Comunicação da sua morte «engenheiro que foi da Capitania por mais de 40 anos e ligado a todas as reformas e obras públicas de Pernambuco este século» (Ofício do Governador, de 23 de Agosto, A.H.U, *apud* CURADO, 1997, p. 522).

A Aula de Fortificação da Bahia

No ano de 1709, encontrava-se na Bahia o sargento-mór de engenheiros António Rodrigues Ribeiro, ocupando o cargo de lente da aula de fortificação e castrametação⁴. Todavia, ele não era bom engenheiro (Consulta do Conselho Ultramarino de 18 de junho de 1709, *apud* VITERBO, 1904, p. 406-407).

Assim, no mesmo ano, foi nomeado para o cargo o capitão Pedro Gomes Chaves.

«Em 11 de junho de 1709 era elle capitão e o Conselho Ultramarino propunha-o, (...), para engenheiro da praça da Bahia (...) impondo-lhe a clausula de que não só será obrigado a ensinar na aula publica aos que quizerem aprender, mas que irá a toda a parte onde fôr necessario» (Vid. Dic. dos Arch., t. I, pag. 210) (*Apud* SEPULVEDA, 1919, V. 7, p. 197-198).

*A Aula de Artilharia da Bahia*⁵

No mesmo período, o rei D. João V «foi servido mandar para esta praça (da Baía) um capitão engenheiro de fogo e um ajudante e materiais para que se ensinasse algumas pessoas e com efeito tendo alguns dias feito exercício de os ensinar a bombear e fazer alguns artificios de fogo». (Carta do tenente-general da artilharia do Brasil, Francisco Lopes Villas Boas, de 18 Junho de 1709, *apud* CURADO, 1997, p. 491). A finalidade dessa aula era ministrar instrução prática às guarnições das fortificações.

*A Aula de Fortificação e Artilharia da Bahia*⁶

Em 1710, na cidade de São Salvador, foi criada a *Aula de Fortificação e Artilharia* da Bahia. Segundo Pondé (1962), o discípulos saíam dessa Aula «para se empregarem na tropa e nos tribunais» (pp. 9-10).

A duração desse curso foi variando com o tempo: «Em 1713, o Conselho Ultramarino considerava que chegavam a três anos, mas, logo em 1725, foi promovido a engenheiro um discípulo com seis anos de aula» (CURADO, 1999, p. 18).

O lente Gaspar de Abreu e sua origem humilde

O capitão Gaspar de Abreu foi enviado à Bahia, em 1711, para ocupar o cargo de engenheiro dessa capitania. Como era pobre e não tinha dinheiro para realizar a viagem, foi-lhe concedida uma ajuda de custo (VITERBO, 1899, p. 1-2).

Esse engenheiro começou a sua carreira militar como soldado, sendo promovido posteriormente a «cabo de esquadra, ajudante supra e do numero, e capitão engenheiro da praça de Abrantes; (...)» (Fl. 163 do livro 12 - *Offícios* - do Conselho Ultramarino, *apud* VITERBO, 1899, V. 1, p. 2).

Sabemos que ele regia a cadeira de Fortificação dessa *Aula de Fortificação e Artilharia da Bahia*, no ano de 1716, quando foi promovido a sargento-mor. Todavia, permaneceu pouco tempo no cargo, pois, em 1718, veio a falecer, sendo substituído pelo engenheiro Gonçalo da Cunha Lima (*Ibid.*, pp. 1-2).

O lente Nicolau de Abreu Carvalho

Em 1723, foi enviado para a Bahia o recém-promovido capitão de infantaria com exercício de engenheiro Nicolau de Abreu Carvalho. Esse militar tinha recomendações de Manuel de Azevedo Fortes, que o «*julgava apto não só para os trabalhos práticos de fortificação, mas para leccionar a arte militar*» (VITERBO, 1895, n. 4, pp. 119-123). Eis a carta que o nomeia:

«Dom João etc faço saber «(...) e atendendo a boa informação que o engenheiro mor Manoel de Azevedo Fortes me deu da capacidade, prestimo, sciencia e mais partes que concorrem na pessoa de Nicullao de Abreu Carvalho, porque alem do emprego das fortificaçoens poderá pôr academia, em que emsine a arte militar, por ser muito capas para este menisterio, (...)». (Grifo nosso. *Ibidem*).

Depois de vinte e três anos de carreira e por estar exercendo a função de professor de fortificação militar, foi promovido a sargento-mor, em 1732, com a obrigação de continuar a exercer as suas atividades docentes.

O ex-aluno (e lente?) João Teixeira de Araujo

João Teixeira de Araujo, ex-soldado, foi confirmado no posto de capitão engenheiro da praça da Bahia, em 1725, posto este que estava vago pelo falecimento de Gonçalo da Cunha Lima, que tinha vindo para a América, em 1718, com a função de substituir o capitão Gaspar de Abreu, engenheiro e lente da cadeira de Fortificação da *Aula de Fortificação e Artilharia da Bahia*.

A carta que o nomeia para tal posto diz que ele «fôra alumno de partido, por seis annos, da aula militar d'aquella praça, [e] que tinha conhecimentos especiaes de architectura militar, (...)» (Archivo do Conselho Ultramarino, livro 17 de Officios, folio 129, *apud* VITERBO, 1894, n. 14, pp. 435-436).

O ex-aluno e lente Antonio de Brito Gramacho

O ajudante engenheiro Antonio de Brito Gramacho foi promovido a capitão de infantaria com o exercício de engenheiro da capitania da Bahia, em 1731, devido ao falecimento de João Teixeira. Gramacho serviu na capitania como soldado, cabo de esquadra, condestável-mor, gentil-homem da artilharia e ajudante engenheiro, bem como foi aluno da *Aula de Fortificação*. Segundo Viterbo (1899), Gramacho trabalhou naquela capitania prestando serviços «tanto de caracter militar como puramente scientifico, *regendo uma cadeira na aula de fortificação*» (pp. 465-466).

No Rio de Janeiro

Em 1710, foi criada no Rio de Janeiro a *Aula de Artificios de Fogo*, em que predominava o ensino prático, que ficou sob a responsabilidade do ca-

pitão de artilharia Antônio Antunes, «para o que tinha muita arte» (PEREGRINO, 1967, p. 47)⁷.

Apesar de há muito tempo existir artilharia na colônia, só em 16 de abril de 1736⁸, «foi criado um Corpo de Artilharia composto de 10 companhias destinado a guarnecer os Fortes do Rio de Janeiro» (MONTEIRO, 1939, p. 170). O governador da capitania era Gomes Freire de Andrade.

No ano de 1735, o Brigadeiro José da Silva Paes veio ao Rio de Janeiro com a missão de tratar dos planos de defesa elaborados pelo Brigadeiro João Massé, e acabou organizando uma *Aula de Artilharia*, junto com o Governador e Capitão-General Gomes Freire de Andrade, a ser implantada no recém-criado *Terço de Artilharia*.

A Aula foi aprovada através da carta régia de 19 de agosto de 1738 (mas, antes, pelo decreto de 13 de agosto de 1738), que é transcrita abaixo:

«Dom João (...) Faço saber a vós Governador e Capitão General da Capitania do Rio de Janeiro que (...) que nessa Praça (...) aonde mandei formar de novo um terço de Artilheiros *haja Aula onde os oficiais e soldados do dito terço e as mais pessoas que quiserem aplicar-se possam aprender a teoria da Artilharia e uso dos fogos artificiais, (...)*. Fui servido haver por bem por *decreto de treze deste presente mês* como se estabeleça a dita Aula e para mestre dela nomeei a *José Fernandes Pinto Alpoim que proximoamente provi no Posto de Sargento-mor do referido Terço, o qual além dos exercicios a que é obrigado pelo mesmo posto tera o de ditar postila, e ensinar a teoria da Artilharia a todos os que quiserem aplicar-se a ela e especialmente aos oficiais do dito Terço que nesta primeira criação forem providos, os quais serão igualmente obrigados a assistir as lições da Aula ao menos por tempo de cinco anos e faltando a elas serão castigados a nosso critério: e para o futuro não podereis informar para os postos de Artilharia do Terço, nem aprovar para os denombramentos oficial algum que não tenha frequentado a dita Aula e seja examinado e aprovado nas matérias que nela se ditarem(...)*» (Grifo nosso. Carta Régia de 19 de agosto de 1738, *apud* BUENO, 2000, p. 49).

Apesar dos seus alunos não terem sido nomeados *engenheiros*, uma vez que a aula se destinava a *artilheiros*, «conhecem-se primorosos trabalhos cartográficos e plantas de grande rigor elaboradas por André Vaz Figueira e Manuel Vieira Leão, oficiais de Artilharia que faziam questão de assinar como discípulos de Alpoim» (CURADO, 1999, p. 5).

Analisando o documento, podemos observar que a aula podia ser frequentada pelos «*oficiais e soldados do dito terço e as mais pessoas que quiserem aplicar-se (...)[à] teoria da Artilharia e uso dos fogos artificiais, (...)*. Cabe ressaltar que os *oficiais* eram «obrigados a assistir as lições da Aula ao menos por tempo de *cinco anos* e faltando a elas serão castigados a nosso critério: (...)».

Também, mais adiante, teremos a oportunidade de observar que as aulas não se baseavam somente na teoria da artilharia, mas, igualmente, abordavam noções elementares de aritmética, geometria e trigonometria.

D. João V já avisa na carta que, no futuro, a aprovação na Aula será pré-requisito para a promoção do oficial aos demais postos.

De acordo com Bueno (2000), as aulas se baseavam em tratados (apostilas) produzidos pelos lentes e em textos clássicos. Todavia, a leitura desse material «não era passiva mas dos vários textos consultados compilava-se e discutia-se as questões mais relevantes, enfatizando o debate entre os vários autores e a própria opinião do lente sobre o assunto» (p. 53).

Os lentes também costumavam aplicar exercícios em que os alunos tinham que copiar os desenhos¹⁰ que estavam nos tratados, a fim de facilitar, através desse procedimento, a compreensão da teoria (*Ibidem*).

O lente José Fernandes Pinto Alpoim e as suas obras

Segundo Bueno (2000), Alpoim era «vianense, (...) neto do célebre Manuel Pinto de Vilalobos – lente da ‘Aula do Minho’ - onde certamente Alpoim aprendeu a «doutrina» referente à profissão». (p. 49). Em setembro de 1735, foi nomeado ajudante de infantaria com exercício de engenheiro e, mais tarde, em 1738, quando promovido ao posto de sargento-mor, foi designado para exercer as funções de lente do Terço de Artilharia do Rio de Janeiro¹¹.

Como lente, Alpoim elaborou dois compêndios didáticos: «Exame de Artilheiros», publicado em 1744, e «Exame de Bombeiros», de 1748¹².

Considerações Finais

Como podemos observar, as aulas de engenharia e de artilharia criadas em Portugal e na sua Colônia americana tinham a finalidade de formar quadros para o exército e para a burocracia crescente.

A partir do século XVIII, a evolução dos conhecimentos relacionados à arte da guerra impôs a necessidade de promover-se uma formação comum a todos os militares, principalmente, aos artilheiros e engenheiros. Daí, a criação de «Academias» que, podemos afirmar, eram instituições de ensino superior militar e, às vezes, também, civil. Como diz Barata (1999), «Não mais se podia deixar à iniciativa de certos nobres, ou de alguns chefes militares mais respeitados, a transmissão duma doutrina feita a seu bel-prazer. E se a uniformização se impunha, só o rei a podia conseguir» (p. 1050).

Com certeza, o saber científico que nelas foi cultivado muito contribuiu para o desenvolvimento das ciências exatas, ultrapassando a esfera militar.

Também, graças a essas «aulas», no reino e na colônia, muitas crianças, jovens e adultos pobres puderam ter acesso à educação.

Referências

- ALMEIDA, Fortunato de. **Historia das Instituições em Portugal**. 2. ed. Porto: Livraria Magalhães & Moniz, 1903.
- BARATA, Manuel Themudo. O Exército e o ensino superior militar em Portugal (séculos XVII e XVIII). In: **Fraternidade e Abnegação**, Academia Portuguesa de História, v. 2, LX, 1999, pp. 1047-1055.
- BUENO, Beatriz P. Siqueira. Desenho e desígnio – o Brasil dos engenheiros militares. In: REVISTA OCEANOS – A construção do Brasil urbano, Lisboa, Comissão dos Descobrimentos Portugueses, n.º. 41, janeiro/março 2000, trimestral.
- CARVALHO, Francisco Augusto Martins de. **Diccionario Bibliographico Militar Portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1891. Vol. I.
- CORDEIRO, João Manuel. **Apontamentos para a história da artilheria portuguesa**. Lisboa: Commando Geral da Artilheira, 1895.
- CURADO, Silvino da Cruz. O ensino militar no Brasil antes da Independência. **Actas do VIII Colóquio de História Militar «Preparação e Formação Militar em Portugal»**. Lisboa, Palácio da Independência, de 3 a 5 de Novembro de 1997, Comissão Portuguesa de História Militar.
- _____. **O ensino da engenharia militar no Brasil até a Independência**. Texto baseado na apresentação do autor no «Simpósio comemorativo dos 300 anos da criação da aula de fortificação no Rio de Janeiro», realizado de 9 a 11 de agosto de 1999, na Biblioteca do Exército. (Texto avulso encontrado no Arquivo Histórico do Exército).
- Diretor da Arma de Engenharia (?). 1647 – 1947: Três séculos de existência. In: REVISTA DE ENGENHARIA MILITAR. Número comemorativo do III centenário da engenharia militar. Lisboa: Direcção da Arma de Engenharia, 1947.
- MARQUES, Fernando Pereira. **Exército e Sociedade em Portugal: No Declínio do Antigo Regime e Advento do Liberalismo**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1981.
- MONTEIRO, Jônatas do Rêgo. **O Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.
- PEREGRINO, Umberto. **História e projeção das instituições culturais do exército**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967. (Coleção Documentos Brasileiros, 128)
- PONDÉ, Francisco de Paula e Azevedo. Casa do Trem. In: **A Engenharia Militar no Exército Brasileiro**. Texto baseado na apresentação do autor na «Conferência realizada no Museu Histórico Nacional, no dia

12 de Outubro de 1962, no bicentenário da ‘Casa do Trem’». (Texto avulso encontrado no Arquivo Histórico do Exército).

PORTUGAL. **Criação de Academias Militares nas Praças de Elvas e Almeida.** Decreto de 24 de dezembro de 1732. Fonte: Arquivo Histórico Militar, 3ª Divisão, 5ª Secção, Caixa 1, n. 5.

_____. **Criação de partidos de aula com os engenheiros Manoel Meias, Jeronimo Velho e Manoel Pinto de Villa Lobos, das províncias do Alentejo, Beira e Minho.** Decreto de 20 de Julho de 1708. Fonte: Arquivo Histórico Militar, 3ª Divisão, 5ª Secção, Caixa 1, n. 8.

RIBEIRO, José Silvestre. **Historia dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia.** Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1871. Tomo I.

_____. **Historia dos estabelecimentos scientificos, litterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia.** Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1872. Tomo II.

SELVAGEM, Carlos. **Portugal Militar: Compêndio de História Militar e Naval de Portugal (Desde as origens do estado portugalense até o fim da dinastia de Bragança).** Lisboa: Imprensa Nacional, 1931.

SEPULVEDA, Christovam Ayres de Magalhães. **Historia Organica e Politica do Exercito Português: Provas.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1910. Vol. 5.

_____. _____. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1919. V. 7 e 8.

VIEIRA, Belchior. Contribuição dos militares portugueses para a introdução da cultura matemática no Brasil. **II Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática e II Seminário Nacional de História da Matemática (Actas).** Tema: A contribuição de matemáticos portugueses para o desenvolvimento da matemática no Brasil. Águas de São Pedro, São Paulo, 23 a 26 de março de 1997, Sérgio Nobre Editor.

VITERBO, Sousa (Coord.).

_____. **Diccionario historico e documental dos architectos, engenheiros e constructores portuguezes ou a serviço de Portugal.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1899. V. 1.

_____. _____. Lisboa: Imprensa Nacional, 1904. V. 2.

_____. Expedições científico-militares de Portugal no Brasil. In: Revista Militar, de 1894, anno XLV.

_____. _____. In: Revista Militar, n. 4, de 1895, anno XLVII.

Notas:

* Pesquisa realizada em Portugal e no Brasil, de 2004 a 2009, para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

¹ Academias de Fortificação e Artilharia do Minho (em Viana do Castelo), da Beira (em Almeida) e do Alentejo (em Elvas), existentes na época.

² Até o século XVIII, em Portugal, não havia diferença entre artilheiros e engenheiros. O que importava era que o militar fosse capaz de envolver-se nas atividades de ataque e defesa de territórios. Tais atividades pressupunham que o combatente tivesse *conhecimentos matemáticos*, tanto para calcular os tiros, como para construir fortificações, por exemplo. Assim, ao artilheiro não cabia somente cuidar das «bocas-de-fogo» para atingir o inimigo, mas, também, construir prédios, muros e barreiras para defesa de uma tropa ou cidade.

³ Bolsas de estudo, nos dias de hoje.

⁴ Essa «Aula» foi criada em 1696.

⁵ Supomos que essa «Aula» também tenha-se iniciado em 1696.

⁶ Seria uma junção das «Aulas» de Fortificação e Artilharia já existentes? Acreditamos que sim.

⁷ Desde 1695, havia uma «Aula sobre o uso e manejo da artilharia», que foi ministrada pelo capitão engenheiro Gregório Gomes e pelo mestre-de-campo Francisco de Castro Moraes.

⁸ Segundo Pondé (1972, pp. 6-7), a formação do Terço de Artilharia foi determinada por carta régia de 16 de Abril de 1736 e a Aula de Artilharia foi criada pelo brigadeiro José da Silva Paes. Todavia, Pirassinunga (1958, pp. 14-15) afirma que o Terço de Artilharia foi criado em 1738, junto com a Aula.

⁹ Hoje, denominamos «Regimento».

¹⁰ Na época, «desenho», também, significava «projeto».

¹¹ «Nascido em Viana do Minho (hoje, do Castelo) em 14 de Julho de 1700, era tilho do coronel Vasco Fernandes de Lima que foi lente da Academia de Viana. Iniciou os seus estudos militares na Academia de Viana, onde chegou a ser lente substituto, e em 1736 era capitão engenheiro das fortificações da província do Alentejo, sob as ordens de Azevedo Fortes, que considerava como o seu «grande mestre». Em 1738, D. João V nomeia-o sargento-mor do recém criado terço de artilharia do Rio de Janeiro, (...) tendo assumido a regência da aula de artilharia ali instituída em 1738». (VIEIRA, 1997, p. 48).

¹² «O 'Exame de Artilheiros' foi impresso em Lisboa em 1744, por José Amónio Plates, e o 'Exame de Bombeiros' em Madrid em 1748, por Francisco Martinez Abad, em língua portuguesa. (VIEIRA, 1997, p. 48).

LA UNIVERSIDAD JESUITA DE MÉRIDA YUCATÁN, NUEVA ESPAÑA Y SU FUNCIÓN COMO FORMADORA DE LAS ÉLITES CRIOLLAS AMERICANA

María Guadalupe Cedeño Peguero

e-mail: mpeguero1@hotmail.com

(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México)

Introducción

Hasta ahora, la historiografía mexicana sobre educación superior en la época virreinal, sólo ha logrado conocer y estudiar las dos universidades dependientes de la autoridad civil de este reino, la Real Universidad de México (1551) y la Real Universidad de Guadalajara (1791)¹.

La primera y por mucho tiempo más importante institución de México, fue fundada entre 1551-1553, y durante muchos años tuvo el monopolio de la educación superior de los jóvenes novohispanos, además de ser la única con la facultad de otorgar grados de: bachiller, licenciado y doctor². Para fortuna de la comunidad de investigadores de historia de la educación, un importante grupo de catedráticos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se han dedicado a estudiar la Real Universidad de México y han colaborado a su conocimiento con un impresionante acervo bibliográfico³.

Para el caso de la Universidad de Guadalajara no se ha corrido con igual suerte y sólo se cuenta con los trabajos de Carmen Castañeda pionera en la temática.

Para el caso de la Real Universidad jesuita de San Francisco Javier de Mérida, Yucatán no ha sucedido lo mismo y poco se sabe al respecto, a pesar de haberse fundado tempranamente y no obstante la importancia que tuvo en su función de cobertura educativa para los jóvenes de todo el sureste novohispano. A tal extremo se ha ignorado esta institución, que aún entre los especialistas se desconoce su existencia, dándose por hecho que sólo existieron dos universidades en Nueva España: México y Guadalajara. Considero que, además de su abrupto cierre en 1767 —a la expulsión de los jesuitas por la corona española— me parece que su origen de pertenecer al clero regular algo tienen que ver con este olvido.

A raíz de mi interés por uno de sus egresados, el Dr. y Mtro. Gerónimo López Llergo —que adelante veremos más detenidamente, me enteré de importantes iniciativas de Enrique González y Rafael Patrón Sarti quienes iniciaron ya estudios sobre este importante centro educativo⁴, que seguramente por su carácter jesuita, contendrá características diferentes a las dos universidades ya mencionadas.

Instituciones jesuitas novohispanas

Como es ampliamente conocido, los jesuitas llegaron a la Nueva España en 1572, tras repetidos llamados de autoridades civiles y eclesiásticas para que vinieran a auxiliar en la formación de los jóvenes novohispanos. Su centro de administración —como todas las órdenes religiosas que la precedieron— se ubicó en la ciudad de México, donde fundaron el importante colegio de San Pedro y San Pablo (1573), que en 1618 se uniría al de San Ildefonso⁵.

La obra de los jesuitas fue impresionante, no sólo en la enseñanza superior, como es nuestro interés, sino también en la evangelización, especialmente en las misiones del norte de la Nueva España, donde sólo eran acompañados —y de lejos— por lo franciscanos. Ignacio Osorio enlista 22 colegios que enseñaron gramática y Francisco Zambrano enumera casi 50 fundaciones entre casas, colegios o residencias, sin contar las misiones noroñas que también fueron numerosas.

Los jesuitas en Yucatán y su Real Universidad de Mérida

Los jesuitas llegaron a Yucatán a principios del siglo XVII, tras la solicitud de las autoridades locales para que enviaran sacerdotes que apoyaran la educación de los jóvenes de aquellas tierras. Francisco Javier Alegre, distinguido historiador jesuita novohispano del siglo XVIII, menciona que los trámites para el asentamiento en Mérida —capital de Yucatán— los iniciaron las autoridades civiles y religiosas el 12 de octubre de 1604⁶; logrando que se enviara a Pedro Díaz y Pedro Calderón, quienes «hicieron los trabajos previos de exploración, a fin de ver si era posible contar con los elementos necesarios para la fundación de un colegio de segunda enseñanza»⁷. En carta del 9 de abril de 1605, el rey, Felipe III (1598-1621) comunicó a las autoridades civiles locales que enterado de la escasez de clérigos en Yucatán; sabía se podía combatir ésta, si se fundaba estudio para la lectura de artes, teología y cánones. Por lo que ordenó le informaran sobre qué fondo podría apoyarse este proyecto, pues le informaban que los yucatecos eran afectos al estudio, pero que careciendo de ellos tenían que trasladarse a la ciudad de México para cursarlos, de donde ya no regresaban y el problema persistía⁸.

El argumento de mayor peso para lograr la fundación era la lejanía de Yucatán con respecto del centro de la Nueva España⁹, donde se concentraban

las instituciones de educación superior, pero en esta ocasión no valió porque no se junto el capital indispensable para el mantenimiento de los jesuitas, quienes tuvieron que regresar después de dos años a la ciudad de México. No fue sino hasta 1609, cuando el capitán Martín de Palomar, «miembro destacado del restringido grupo de encomenderos de Mérida que controlaban el cabildo municipal»¹⁰, otorgó unas casas y 20 mil pesos¹¹, que se logró la fundación que inicialmente contó sólo con primeras letras y gramática.

La autorización real se dio hasta 1611 y el General de la Compañía la admitió hasta 1616¹², por lo que la inauguración sólo se hizo hasta 1618, cuando vinieron de México cuatro jesuitas: Tomás Domínguez como rector, Francisco de Contreras y Melchor Márquez Maldonado como maestros, y el hermano Pedro Mena como coadjutor, además de un hermano estudiante que aprendiera la lengua maya, para que al ordenarse saliese a misionar, en cumplimiento a la voluntad de Martín de Palomar¹³. San Francisco Javier — como fue llamado— se abrió para servir a las tres provincias que conformaban la Gobernación de Yucatán: la propia Yucatán, Campeche y Tabasco, pero con el paso del tiempo vendrían a sus aulas también alumnos de la Habana¹⁴.

La enseñanza de la gramática estuvo a cargo de Márquez Maldonado y en 1620 se agregó la cátedra de teología moral, lo que atrajo a muchos estudiantes de la Isla de Cuba. Para 1622, el *Annua* de ese año —informe anual de las instituciones jesuitas— comunicó que dos sacerdotes del colegio enseñaban gramática: «a setenta estudiantes que de esta provincia, de la de Tabasco y de la Habana se han recogido para gozar de la Compañía»¹⁵. y para 1623 se añadieron «los estudios mayores por haberlos pedido apretadamente el obispo —gobernador y toda la ciudad»¹⁶.

Adela Pinet Plascencia afirma que para 1624 se le concedió a San Francisco Javier la facultad de conferir grados de bachiller, licenciado y maestro, a quienes hubiesen cursado sus estudios en él¹⁷; Osorio agrega que este privilegio lo concedió el rey a los colegios de la Compañía que se encontraran a 200 leguas o más de alguna universidad¹⁸, como era este caso, que distaba casi 300 de la ciudad de México. Con ello, se elevó a la categoría de universidad.

Para 1625, el *Annua* correspondiente informa que el colegio contaba con dos maestros de gramática, y en 1629 el cabildo de la ciudad otorgó una pensión para la clase de gramática. En ese mismo año el rey le concedió una renta de 500 ducados para sostener la clase de gramática y la de teología moral, con lo que se contó con seguridad para los estudios por un dilatado lapso que permitió registrar en el *Annua* de 1647: «se adelanta cada día la juventud de aquella república en los estudio de gramática, filosofía y teología»¹⁹, pero al año siguiente de 48, una terrible epidemia azotó toda la región y le arrebató al colegio a seis de sus ocho integrantes dejándolo totalmente reducido; ante tal devastación y las pocas probabilidades de recuperarse, el provincial de la Compañía consideró seriamente la probabilidad de cerrar San Francisco Javier, pero las autoridades locales se movilizaron argumentando que la lejanía y lo

costoso de la empresa hacía que muy pocos padre pudieran enviar a sus hijos a la ciudad de México, por lo que consideraban de gran importancia la conservación del colegio, y se apresuraron a solicitar a la corona se le otorgaran 1 500 ducados de rentas reales para garantizar su permanencia. Lo cual se consiguió y en 1654, el *Annua* informa: «dánse los grados de bachilleres, maestros y doctores en nuestra casa con gran aprecio y estimación de toda la ciudad y este año se dio el grado de doctor al deán de esta catedral».

Durante los siguientes años fungieron como maestros: de gramática, Antonio Gutiérrez (1681-1684), Marcos Zamudio (1708), José Antonio Paredes (después de 1715), y éste y Estanislao Martínez (1730), Francisco Javier Gómez (1734-1736), Juan del Pozo y Manuel Zeballos (1743-1744), Agustín Palomino (1745-1746), y Miguel de Carranza atendió mínimos, menores y medianos de octubre de 1745 a la expulsión en 1767²⁰. Los de retórica registrados fueron: Felipe Domínguez (1708), Agustín Palomino (1745-1746), Diego de Campos (1748), Martín de Olagüe (1754-1755), Miguel Gadea (1755-1756) y Antonio Poveda (1767)²¹.

Un apoyo importante que se logró en 1707, fue la renta por tiempo indefinido de los 500 ducados de las encomiendas de indios «vacas» en la provincia que el rey había concedido interinamente, y que en mayo de 1699, habiéndose cumplido su plazo, fue renovada por seis años más, en atención al beneficio social que prestaba al aplicarse al sostenimiento de dos maestros; uno de gramática y otro de «casos de conciencia para la enseñanza de la juventud como se ejecutó»²². Una vez terminado este último plazo, el monarca mandó que el plazo sería: «por el tiempo de mi voluntad». El 23 de junio de 1720, ante dificultades para efectuar los cobros, ordenó a sus autoridades locales que no se suspendiese el pago mientras permaneciesen las clases que sostenían, que continuaron hasta el día de la expulsión.

Tardíamente, en 1765 a dos años de la expatriación, la universidad contó con una cátedra de leyes que Don Manuel de Villanueva, auditor de Cuenta de la Provincia, se ofreció a impartir «sólo por el público beneficio y aún sin salario»²³, por ser letrado y afecto a la Compañía. Betty Zanolli, afirma que esta cátedra de derecho casuístico estuvo a cargo del conocido cronista del siglo XVIII de la Compañía Francisco Javier Alegre²⁴, seguramente en 1763, cuando estuvo en Mérida para hacer su «profesión solemne» (cuarto voto).

El real seminario de San Pedro y San Pablo de Mérida

Desde 1679, el Presbítero Bachiller Gaspar de Güemes, como albacea y heredero único del filántropo, Diego Rodríguez del Olmo²⁵, escribió al Padre Provincial de la Compañía, Francisco de Arteaga, en la ciudad de México, para proponerle la fundación del Seminario de San Pedro, adjunto al colegio de San Francisco Javier:

«La una es fundar un seminario con el título de San Pedro, mi padre, siete colegiales en honra de los siete dolores de la señora, que corriendo por el cuidado y doctrina sin dependencia del ordinario, de dos sujetos sacerdotes de la Compañía, tengan juntándose la obligación de leer en esta universidad el uno la cátedra de Teología Moral y la clase de mínimos y menores el otro, para que así dividiéndolos puedan atender con mayor fervor y crezca con más aumentos la literatura en la juventud»²⁶.

Había comprado ya una casa enfrente del colegio y dotaba a San Pedro y San Pablo —como también le llamarían— con 26 mil pesos para lograr su funcionamiento. Solicitaba asimismo, se concediese el envío de dos maestros para el cuidado del seminario, y un operario que pudiese encargarse de aprender la lengua maya para atender las misiones en pueblos de indios, que los jesuitas de San Francisco Javier no alcanzaban a asistir adecuadamente por el exceso de trabajo en la universidad.

Sin embargo, 20 años después todavía no se lograba abrir el seminario, el 11 de agosto de 1699 Güemes pedía al Provincial jesuita, Francisco Arteaga, se asignara a San Pedro a los padres Antonio Solano y al hermano José Gallardo, disponiendo 4 mil pesos para su mantenimiento²⁷, pero no fue sino hasta abril de 1700, cuando el jesuita Antonio Gutiérrez le remitiría al provincial un tanto de la escritura de fundación «por si fuere necesario el que se guarde en el archivo de la Provincia»²⁸; aunque en la misma carta le informaba que aún no se había empezado la «fábrica» del mismo, por no contar con la mano de obra indígena, abatida por una epidemia.

La apertura vino a darse hasta el 20 de abril de 1711, cuando el rey otorgó el permiso respectivo, y se dotaron las siete becas que Güemes había propuesto, las cuales fueron ocupadas por siete colegiales españoles²⁹. El benefactor había aportado además para construir el Aula Magna de la que carecía San Francisco Javier, para que ahí se otorgaran los grados.

A la muerte de Güemes en 1726, Menéndez asegura que San Pedro decayó por la pérdida de muchos de sus capitales, pero que el obispo Ignacio Padilla Estrada (1755-1760) lo rescató al asignarle cuatro mil pesos de «una obra pía del Dr. don Pedro Sánchez de Aguilar, otros cuatro mil de su peculio y dos mil que fundó el oficial real don Diego de Anguas». A la expulsión, el colegio contaba con 16 mil 752 pesos, que se destinaron al fondo de «temporalidades», que el gobierno virreinal fundó para manejar todos los recursos incautados a la Compañía³⁰.

El colegio de San José de Campeche

Otro plantel importante fue el de San José de Campeche, fundado para impartir lectura, escritura, gramática y doctrina³¹, sólo logró su instalación en 1715, tras más de medio siglo de intentos jesuitas de instalarse en esa villa, monopolizada educativamente por los franciscanos. Desde 1656/57, el pro-

vincial Andrés de Rada —de visita en Mérida— consideró conveniente enviar en misión a Campeche a dos socios, que no pudieron permanecer por lo cerrado de los hijos de Asís para admitir su presencia. Pero en 1706, María Ugarte dispuso dos mil pesos para el mantenimiento de la Compañía en esa ciudad, suma insuficiente, que sin embargo no la desanimó para aliarse en 1711 a Juan Santellín para ofrecer una dote más elevada, logrando que con la intervención del obispo fray Pedro Reyes de los Ríos, el padre rector de Mérida enviase en misión provisional, a los jesuitas Miguel Rosel y Marcos Zamudio³².

En 1712 se envió todo el expediente a la corte española, y el 30 de diciembre de 1714 se otorgó la licencia para la fundación, la cual llegó a ciudad de México en 1715. El provincial Antonio de Jordán nombró entonces a los padres: Diego Vélez como superior, Antonio Paredes como maestro de gramática y al hermano Julián Pérez como coadjutor, encargado de la escuela de párvulos; quienes llegaron a su destino en 1716³³, donde ya les esperaban los avances en la construcción de iglesia y convento —iniciada desde el año anterior— bajo la advocación de San José; aunque con pobreza por haberse disminuido los capitales por diversas causas, siendo necesaria la intervención de prominentes vecinos que rescataron la obra, según Carlos Menéndez sólo fue abierta hasta 1756, cuando:

«Finalmente, el 4 de noviembre de 1756, el colegio de San José de Campeche abrió sus puertas ... Fue su primer rector el P. don Francisco Javier Yáñez y las primeras cátedras que instruyeron las de gramática, lectura, escritura y doctrina cristiana, funcionó hasta el 6 de junio de 1767, fecha de la expulsión de los jesuitas», sólo duró abierto 11 años³⁴.

Los gramáticos que Osorio afirma impartieron clases de gramática en San José fueron: Pedro Frías, 1744; Martín de Olagüe, 1748; Francisco Javier Villaurrutia, 1751, Miguel Guedea, 1754-1755; Francisco Javier Yáñez, 1755-1766; quien informó: «regularmente se reúnen hasta setenta niños, teniendo al presente la clase de gramática cuarenta estudiantes, habiendo salido en octubre de este año diez, con lo que eran cincuenta, para comenzar el nuevo curso [de artes] que se abrió en la ciudad de Mérida»³⁵. El importante número de estudiantes, permite apreciar la relevancia y prosperidad de Campeche para esta época.

El curso de 1761 estuvo a cargo de José Domínguez, y el de 62 de un socio de apellido Mañan, de quien el rector Javier Palomino informó al provincial Pedro Reales:

«Por lo que mira a los estudios de gramática se halla hoy la clase con treinta y dos muchachos y de éstos los más aprovechados. El padre maestro Mañan parece que nació para el caso: pues todos los vecinos de aquí dicen que nunca habían visto tanto número de estudiantes tan aprovechados y tan contentos en nuestro patio. La escuela [de niños] está con ciento sesenta muchachos a los que el maestro asiste con el empeño de siempre»³⁶.

Para 1764 estuvo José Frejomil, quien permaneció hasta 1767, y junto con Agustín Palomino —probablemente padre superior— son los únicos registrados por Rafael de Zelis en su catálogo de expulsados de la Compañía de Jesús³⁷.

Gerónimo López Llergo, colegial de la universidad jesuita de Mérida, Yucatán

Por falta de espacio solamente haré un breve bosquejo sobre un importante criollo egresado de la universidad de Mérida, Gerónimo López Llergo Cícero, quien siendo originario de Campeche y descendiente de nobles e hidalgas familias —tanto por la madre como por el padre— estudio en la universidad de Mérida, donde cursó su bachillerato en artes, para después graduarse como maestro en artes y doctor en Teología tras haber cursado esas materias en el seminario de San Pedro, donde permaneció hasta 1733.

En 1734 ingresó al Colegio de San Ildefonso para proseguir con estudios de leyes y cánones en la Universidad de México, en los que también se graduó como bachiller, opositó allí mismo cátedras de la Facultad de Cánones en 1740, para trasladarse después a Michoacán como familiar del obispo Francisco Matos Coronado (1741-1744), a quien sirvió hasta su muerte. También trabajó con los prelados: Martín de Elizacochea (1745-1756), gestión durante la cual logró entrar al cabildo Eclesiástico de Valladolid como medio racionero; y a Pedro Anselmo Sánchez de Tagle (1757-1772), periodo en el que culminó su carrera, segada por su muerte en enero de 1767.

Alcanzó la ración completa como prebendado de la catedral de Michoacán en 1765, pero nunca llegó a canónigo de la misma; en cambio su actividad en ella fue en verdad extenuante, fungió, entre otros cargos, como promotor fiscal y de la mitra, maestro de pajes, visitador, asesor, etc. y como preclaro ilustrado que fue, impulso la educación con importantes reformas al aprendizaje de las primeras letras, y apoyando al colegio de niñas de Santa Rosa de Valladolid y al de San Ildefonso de la ciudad de México³⁸.

Conclusiones

Por falta de espacio serán brevísimas, es necesario impulsar más el estudio de la función educativa de los jesuitas en la península de Yucatán, de la Nueva España. Especialmente la de la universidad de Mérida, dado que como sabemos, la Compañía tuvo un papel de primer orden en la formación de las élites criollas, que llevaron a la Nueva España a la independencia.

Notas:

¹ Enrique González, «La universidad virreinal, una corporación», en Renate Marsiske (coordinadora), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, Universidad Autónoma de México (UNAM), 2001, pp. 17-20. Para la universidad de Guadalajara ver, Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la colonia 1552- 1821*, México, El Colegio de Jalisco- El Colegio de México, pp. 337-431.

² González, *Op. cit.*, p. 17. Este mismo publicó un artículo sobre las universidades hispánicas, González González, Enrique (2010), «Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII)», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Univesia, vol. 1, núm.1, pp.77-101.<http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/29>,

³El Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), dependiente de la UNAM, cuenta con un grupo de trabajo que se han dedicado al estudio de la universidad virreinal. Entre ellos se encuentran: Enrique González, Margarita Menegus, Leticia Pérez, Armando Pavón, Clara Inés Ramírez, Rodolfo Aguirre, etc, quienes han contribuido con importantes obras sobre ella.

⁴ Rafael Patrón Sarti y Enrique González, «El capitán Martín de Palomar, regidor encomendero y benefactor: su testamento (Mérida, Yucatán, 1611)», en *Estudios de Historia Novohispana* No. 43, México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, julio- diciembre 2010, ISSN 1870-90-60, pp.185-252.

⁵ Ver, Ignacio Osorio, *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767)*, México, UNAM, 1979, y F. Zambrano S. J. *La Compañía de Jesús en México*. Compendio histórico, México, Buena Prensa, 1939.

⁶Francisco Javier Alegre, *Historia de la Compañía de Jesús de la Nueva España*. Roma, Edición de Ernest Burrus, 1958, T. 2, pp. 307-310. Ver también, Pilar Gonzalbo, *La educación popular de los jesuitas*, México, Universidad Ibero Americana, 1989, p. 38.

⁷ Carlos R. Menéndez, *Aportaciones Históricas. La obra educativa de los jesuitas en Yucatán y Campeche durante la dominación española*, Mérida, Compañía Tipográfica yucateca, 1933, p. 10.

⁸*Monumenta Mexicana VIII (1603-1605)*, Roma Instituto Histórico de la Compañía de Jesús, 1991, editados y anotados por Miguel Ángel Rodríguez, S. J. P. Apéndice 3, pp. 634-635.

⁹Datos actuales informan que la distancia ciudad de México /Mérida es de 1,307 kms, en http://maps.google.com.mx/maps?pq=provincia+jesuitica+del+paraguay&hl=es&cp=41&gs_id=6b&xhr=t&gs_upl=&bav=on.2,or_r_gc_r_pw,cf.osb&

¹⁰ Patrón, *Op. cit.*, p.186.

¹¹ Francisco de Cárdenas Valencia, Relación Eclesiástica de la provincia de Yucatán en la Nueva España, escrita en el año de 1639, nota bibliográfica de Federico Gómez Orozco, *Biblioteca Histórica Mexicana de Obras Inéditas*, Antigua Librería Robredo de José Porrúa e Hijos, México, 1939, p.62, citado por Patrón, *Op. cit.*, p. 185.

¹² Osorio, *Op. cit.*, 309.

¹³ Menéndez, *Op. cit.*, p. 12.

¹⁴ Osorio, *Op.cit.*, p. 309.

¹⁵*Litteraeannue* de 1622, en Archivo General de la Nación (AGN), ramo misiones, vol. 25, f. 1, citado por Osorio, *Op. cit.*, p. 310.

¹⁶*Idem.*

¹⁷Adela Pinet Plascencia, *La península de Yucatán en el Archivo General de la Nación*, México, el Archivo General de la Nación, 1998, p. 80

¹⁸ Osorio, *Op. cit.* p. 310, erróneamente Osorio menciona millas, que miden menos de 2 kms., mientras que la legua novohispana era de 4,5 kms.

¹⁹*Litteraeannua* de 1647 a 1648, en AGN, ramo misiones, vol. 27, f. 19, citado por Osorio, *Op. Cit.* p. 311.

²⁰Mínimos, menores, medianos y mayores, eran las divisiones que usualmente se hacían de la cátedra de gramática,

http://www.realsociedaddeeconomicajaen.com/I_Congreso_Ilustracion/dean_martinez_de_mazas_y_la_peda.htm.

²¹ Osorio, *Op. cit.*, pp. 310-3013.

²²Real cédula de 1707 ..., en Archivo General de la Nación (AGN), México. Instituciones coloniales/ Indiferente virreinal/Caja 5800, expediente 051,

²³ Cartas al Padre Provincial Francisco Zevallos ..., AGN, *Ibid*, caja 5800, expediente 033, 1765-1766. Sobre la temática de los juristas, Rodolfo Aguirre Salvador ha publicado los siguientes títulos; Aguirre, *Por el camino de las letras. El ascenso profesional de los catedráticos juristas de la Nueva España. Siglo XVIII*, México, UNAM, 1998, y, *Carrera, linaje y patronazgo. Clérigos y juristas en Nueva España, Chile y Perú (siglos XVI-XVIII)*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2004.

²⁴Betty Zanolli Fabila, Baluarte de la Educación campechana. El seminario clerical de San Miguel de Estrada. Historia de un legado, p. 37, en <http://www.reneavilesfabila.com.mx/universodeelbuho/60/zanolli60.pdf>, también: <http://alo.com.mx.tripod.com/lite2/neoclasicismo/produccionliteraria/alegre/>

²⁵ Menéndez, *Op. Cit.*, p. 12.

²⁶ Cartas dirigidas al Provincial Francisco de Arteaga ..., en AGN, *Ibid*, Caja 5446, expediente 010.

²⁷ *Idem*.

²⁸ *Idem*.

²⁹ Hay que aclarar que en la terminología de la época, se designaban como españoles tanto a los peninsulares nacidos en España como a los criollos americanos.

³⁰ Menéndez, *Op. Cit.*, p. 12.

³¹Zanolli, *Op. cit.*, p. 37. También Pinet, *Op. cit.*, p. 80.

³² Menéndez, *Op. cit.*, pp. 14-17.

³³ Osorio, *Op. cit.*, pp. 157- 359.

³⁴Menendez, *Op. cit.*, p. 17.

³⁵Francisco Javier Yáñez, *Relación completa de las diligencias practicadas para conseguir y fundar esta residencia de la Compañía que tiene por título de San José de Campeche*, en AGN, ramo jesuitas I, vol. 32.

³⁶ Carta de Agustín Javier Palomino al provincial Pedro Reales, AGN, ramo jesuitas I, vol. 12.

³⁷ Rafael de Zelis, Catalogo de los sujetos de la Compañía de Jesús que formaban la provincia de México el día del arresto, 25 de junio de 1767, en Priego, Zelis, Clavijero, *Tesoros documentales de México, siglo XVIII*, México, editorial Galatea, 1944, pp. 231-293.

³⁸ V. María Guadalupe Cedeño Peguero, «Educación Iglesia y Estado. De las escuelas de castellano a las de caja de comunidad. Tres momentos de la educación elemental indígena en el Michoacán colonial. Siglos XVII y XVIII», UNAM, 2011, tesis doctorab».

EL SEMINARIO DE LIMA EN LOS ALBORES DE LA INDEPENDENCIA DEL PERÚ

Beatriz Comella Gutiérrez

e-mail: bcomella@edu.uned.es

(Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. España)

Introducción

Esta Comunicación trata sobre la formación de la elite de los candidatos al sacerdocio en el Seminario de Santo Toribio de Astorga (Lima), durante una etapa crítica de la historia del Perú: los primeros años de la Independencia respecto a la Metrópoli.

Se basa en el análisis de fuentes primarias del actual Archivo Histórico del Seminario de Santo Toribio (AHSST), cedidas generosamente por la Dra. Elisa Luque Alcaide, Profesora Emérita de Historia de la Iglesia de la Facultad de Teología de la Universidad de Navarra¹.

Para la elaboración de este trabajo, ha sido fundamental la guía de los conocimientos del Prof. Javier Vergara Ciordia, a cuyo Equipo Docente de Historia de la Educación pertenezco, en la Universidad Nacional a Distancia (Madrid)².

Situación de los seminarios en América durante la etapa hispana: una aproximación

La historia de la Iglesia en América desde 1492 hasta la Independencia se vio afectada intensamente por el regalismo: el regalismo de los Austrias por concesión papal y el regalismo de los Borbones por derecho inherente a la Corona. Este *modus vivendi* en las relaciones Iglesia-Estado influyó también en los seminarios de la etapa hispana.

El regalismo hasta Carlos III

Con la Junta Magna de Madrid celebrada en 1568, sólo cinco años después del final del Concilio de Trento, Felipe II apostó por una *diocesanización*

de la Iglesia en Indias, respecto a lo que habían realizado sus antecesores, los Reyes Católicos y Carlos V.

Isabel y Fernando y el Emperador se habían apoyado más intensamente en las órdenes religiosas para la evangelización y selección de clero nativo de América hispana.

El Concilio trajo aires nuevos y desde 1559 hasta finales del siglo XVI se fundaron en Latinoamérica 8 Seminarios Conciliares. Sin embargo, los problemas financieros eran constantes puesto que su gestión era encomendada a órdenes religiosas. La pobreza de los Colegios para candidatos al sacerdocio fue habitual hasta el siglo XVII³.

Dos Reales Cédulas de Felipe II instaban a los obispos americanos a fundar Seminarios Conciliares para cumplir la normativa de Trento. Estas medidas llegaron a Indias hacia 1592. Los prelados se escudaban ante el monarca en que los jesuitas ya regentaban buenos Colegios y muchos de ellos decidieron entregar a dicha Congregación religiosa la dirección de sus seminarios.

El regalismo a partir de Carlos III

En el siglo XVII se fundaron 18 Seminarios Conciliares en los territorios de Ultramar y en el siglo XVIII hasta 14. La profunda reforma eclesial aprobada por el rey Carlos III fue en detrimento de la Congregación fundada por San Ignacio de Loyola a partir de su expulsión de los territorios americanos en 1767. Este hecho afectó a los seminarios de Indias, puesto que, como es sabido, el jesuita debía abandonar la Compañía o permanecer (si lo era) como sacerdote secular⁴.

Los cambios efectuados por Carlos III y Carlos IV y, en un otro plano, Azara, Olavide, Campomanes, Floridablanca y Godoy fueron radicales y encaminados a establecer el denominado *Seminario Ilustrado*, amante de las regalías, la Razón y las Luces.

Las medidas reformistas para los seminarios conciliares tomadas durante el siglo XVIII tuvieron un haz y un envés:

En sentido positivo:

- * Se acometió una profunda reforma del Plan de Estudios de los Colegios para los candidatos al sacerdocio (inicialmente de manera unilateral, sin consultar a Roma). De este modo, se conseguía modernizar y completar el curriculum de estudios de los futuros presbíteros, con la finalidad de que estuvieran a la altura del Siglo de las Luces⁵.
- * Se equiparó a los seminarios al nivel académico de las Universidades, hecho que lógicamente dio prestigio a la carrera sacerdotal desde el punto de vista intelectual.

- * No prosperó el intento de las autoridades civiles de conseguir el derecho de aprobación de las Constituciones de los seminarios conciliares.

En sentido negativo:

- * Se pretendió convertir el seminario en un instrumento de la Corona.
- * En los seminarios se debía reconocer al rey como «Vicario de Cristo en la tierra en asuntos temporales».
- * El poder temporal condenó expresamente el estudio de la Teología moral según las directrices jesuíticas (por ejemplo, el probabilismo), incurriendo en una «tiranía teológica», por el hecho de que los jesuitas fueran adictos al Papa⁶.

Breve historia del Seminario de Santo Toribio de Astorga de Lima

Estudiaremos brevemente la historia del Seminario Conciliar de Lima desde su fundación hasta el final de la etapa de dominación española.

Los seminarios en Latinoamérica y el Seminario de Lima

El canon XVIII de la sesión XXIII (15 de julio de 1563) del Concilio de Trento otorgaba poder a los obispos para crear Colegios en vistas a recibir las órdenes sagradas a jóvenes preparados para ello.

Las normativa conciliar sólo tardó seis años en aplicarse a Latinoamérica. El primer Seminario del otro lado del Atlántico fue fundado en la ciudad de Quito (Ecuador) en 1569. En territorios de Ultramar se fundaron 40 seminarios en todo el ciclo hispano (1569-1793)⁷.

El Seminario de Santo Toribio de Astorga fue fundado por el Arzobispo Don Toribio de Mogrovejo en 1591⁸. Estaba ubicado en la Calle de Santa Ana denominada así por ocupar un antiguo hospital con dicha advocación. En la actualidad la vía se llama de Santo Toribio.

Lima se convirtió en la quinta población americana en contar con un Colegio para futuros sacerdotes⁹. El prelado compró la casa, muy cercana a la catedral, de su propio peculio a Nuño de Solís por 15.000 pesos corrientes. Puso el edificio, con 28 alumnos bajo la advocación de Santo Toribio de Astorga, su santo patrón. El Seminario fue dirigido por el Bachiller Hernando de Guzmán y los colegiales adoptaron el traje y costumbres del Colegio de San Salvador de Oviedo en Salamanca, donde había estudiado el prelado limeño.

El Seminario fue cerrado por problemas económicos y jurisdiccionales a los dos años de su fundación; salvadas las diferencias y los desajustes, reabrió sus puertas en 1602, según informó puntualmente Don Toribio a

Felipe II. En 1656 la sede del Colegio quedó arrasada por un terremoto. El Arzobispo Pedro de Villagómez (1640-1671) invirtió 2.000 pesos para rehacerlo lo antes posible¹⁰.

Algunos datos biográficos sobre el fundador del Seminario del Lima

Don Toribio de Mogrovejo Morán de Robledo, de familia noble, nació en Villaquejida (León) en 1538 y murió en Lima en 1606. Estudió con los franciscanos en su pueblo natal y más tarde en Valladolid. A los 24 años ingresó en la Universidad de Salamanca donde terminó sus estudios en Leyes y llegó a ser Profesor de su propia especialidad.

Su prestigio llegó a oídos del Rey Prudente que le nombró Inquisidor de Granada en 1574, cargo que ejerció escaso tiempo, puesto que en 1576 el Papa Gregorio XIII le nombró Arzobispo de la Ciudad de los Reyes, a la edad de 38 años, siendo ordenado sacerdote previamente para ocupar el cargo. El 16 de mayo de 1579 fue consagrado obispo en la Catedral de Sevilla por el Arzobispo Luis Cristóbal Rojas¹¹.

El nuevo prelado de Lima llegó a Perú el 11 de marzo de 1581. Su diócesis poseía por aquel entonces 6 millones de kilómetros cuadrados. Realizó tres visitas pastorales recorriendo los territorios a él encomendados, hasta lugares agrestes e inaccesibles¹².

Convocó el Tercer Concilio Limense (1582-1583)¹³, fundó el Seminario Conciliar, resolviendo su dotación económica pese a tener que superar graves dificultades¹⁴. Promovió intensamente las vocaciones nativas y la santidad del clero¹⁵.

Los protagonistas de los documentos

Las fuentes primarias seleccionadas procedentes del Archivo Histórico del Seminario de Santo Tomás de Lima pertenecen a Monseñor Carlos del Monte, Arzobispo electo de la Iglesia Metropolitana de la capital de Perú y a Don Andrés de Santa Cruz, Gran Mariscal, Presidente del Consejo de Gobierno de la República Peruana ¿Quiénes eran estos personajes de la vida eclesiástica y civil de los albores de la Independencia de la antigua patria de los Incas?

Monseñor Carlos del Monte, Arzobispo electo de Lima

Pocas noticias históricas tenemos sobre el Arzobispo electo Carlos del Monte, puesto que si fue efectivamente designado para la sede limeña y llegó a elaborar el informe sobre la situación del Seminario de Santo Toribio que le encargó el Gobierno de la República, nunca llegó a ser prelado de la capital del Perú¹⁶. Como se verá más adelante, al estudiar el contenido de las fuentes,

los documentos están datados en 1827 y en ese año, Lima se encontraba en sede vacante desde 1823.

El anterior prelado de la capital fue Monseñor Bartolomé María de las Heras Navarro, que ocupó la sede entre 1806 y 1823. Andalúz, Doctor en Leyes y Cánones, se preocupó de que el Seminario tuviera el mismo plan de estudios que el Real Convictorio de San Carlos, una prestigiosa institución académica de Lima.

Cuando las tropas realistas abandonaron la ciudad, permaneció en su puesto y aunque no simpatizaba con la causa patriota esta convencido de que debía quedarse en su diócesis independientemente de quien la gobernara. Firmó con otras personalidades el Acta de Independencia el 15 de julio de 1821 en el Cabildo de Lima y estuvo presente en la ceremonia de Proclamación de Independencia con el General San Martín el día 28. Cuando las disposiciones del Gobierno fueron inaceptables desde el punto de vista eclesiástico, renunció a su dignidad episcopal y volvió a España donde murió en 1823.

Monseñor Jorge de Benavente, Administrador Apostólico de Perú

También tiene relación directa con el Arzobispo electo Carlos del Monte, Monseñor Jorge de Benavente y Macoaga, nacido en La Paz en 1784 y fallecido en Lima en 1839. Doctor en Teología; fue prosecretario del Arzobispado desde 1813 y acompañó a Monseñor Bartolomé María de las Heras hasta el barco que le llevaría de retorno a España. Un hecho crucial de su vida, desde nuestro punto de vista, fue su nombramiento en 1825 como Administrador Apostólico de la Archidiócesis en sede vacante; fue consagrado obispo el 20 de agosto de 1835 en la catedral de Lima por Monseñor José Calixto Orihuela, Obispo del Cuzco¹⁷.

Está claro, por tanto, que cuando el Arzobispo electo Carlos del Monte realizó su informe para el Gobierno de la República del Perú, en Lima estaba al frente de la comunidad católica Monseñor Jorge de Benavente como Administrador Apostólico.

Don Andrés de Santa Cruz, Presidente del Consejo de Gobierno de la República Peruana

El autor y protagonista del segundo documento analizado en este trabajo alcanzó el rango máximo militar de Gran Mariscal. Era un noble criollo nacido en La Paz (Bolivia) en 1792; realizó estudios básicos en su ciudad natal y en Cuzco (Perú). A los 17 años inició la carrera militar en el ejército realista donde llegó a ser comandante; apresado por el General San Martín en 1821 decidió abrazar la causa independentista con rango de coronel. Participó en las batallas decisivas de Pichincha y Junín. En 1825 es elevado al nivel máximo de Mariscal. Durante la dictadura de Simón Bolívar en Perú, fue nombrado Presidente del Consejo de Gobierno (cargo que refleja el do-

cumento estudiado) del 29 de junio de 1826 al 27 de enero de 1827. Posteriormente participó en dos Congresos Constituyentes tras la revuelta antibolivariana, de los que resultó elegido Presidente José de La Mar¹⁸.

Santa Cruz estaba preparado para otros altos destinos: fue elegido Presidente de su país natal, Bolivia, cargo que ocupó entre 1829 y 1839 con una mezcla de liberalismo y dictadura. Falleció en Francia en 1865¹⁹.

Contenido de las fuentes

Las fuentes primarias que vamos a estudiar en esta comunicación, como se han indicado, pertenecen al Archivo Histórico del Seminario de Santo Toribio de Lima (AHSST).

A) El primero es un Decreto del Dr. Don Carlos del Monte, Arzobispo electo de la antigua Ciudad de los Reyes, fechado en Lima el 3 de abril de 1827. Consta de 3 folios.

La necesidad de una visita pastoral.

El prelado indica textualmente: «Por cuanto con motivo de las circunstancias pasadas de la guerra, el Colegio Seminario de Santo Toribio se halla en suma decadencia en todos sus ramos, por cuyo motivo el Supremo Consejo de Gobierno con fecha del 17 del corriente nos ha invitado a que abramos la visita prevenida por el Santo Concilio (...)»²⁰.

La visita pastoral al Seminario era sumamente necesaria ya que la diócesis, como se ha indicado, estuvo en sede vacante durante once años entre 1823 y 1834. La última fue realizada por Monseñor Bartolomé María de las Heras en 1812, es decir durante los últimos once años tampoco se había realizado visita pastoral. El Colegio de Santo Toribio de Lima llevaba un cuarto de siglo sin recibir ningún tipo de inspección eclesiástica, contraviniendo toda la normativa del Concilio de Trento.

«El Concilio de Trento a mediados del siglo XVI, confirmando ampliamente la legislación precedente, insistiendo en la obligación de los obispos de visitar cada año su diócesis, personalmente o a través del vicario general o de otro visitador en caso de legítimo impedimento; y si la diócesis era muy extensa, el primer año debía visitarse la mayor parte de ella, dejando el resto para el año siguiente. Fue la disciplina tridentina la que pasó a América, donde las normas canónicas criollas se encargaron de impulsarla; el tercer concilio limense, convocado por Santo Toribio de Mogrovejo, amonestaba encarecidamente a los obispos a practicar por sí mismos la visita, previniéndoles que si se hallaren obligados a nombrar visitadores a causa de la excesiva latitud de su diócesis, tuvieren especial cuidado de escoger varones íntegros y probados a quienes se les pudiese encomendar idóneamente la visita (Act. 3, cap. 1). Pero no era sólo la legislación canónica la que obligaba al obispo a llevar adelante esta tarea, pues la legislación real, consecuente con la idea de Estado misionero que la inspiraba, recomendaba con graves palabras a los obispos y arzobispos en la Re-

copilación de Leyes de Indias (Rec. Ind. 1, 8, 5) la observancia del decreto del Tridentino, y llegaba incluso a permitir que: «nuestros virreyes juntamente con las audiencias en que presidieren puedan dar provisiones de ruego y encargo para que los prelados de sus distritos visiten sus obispados» (Rec. Ind. 2, 15, 147)²¹.

El cumplimiento de la normativa tridentina en esta materia, se escapa del tema de este trabajo, pero es un claro baremo de la *salud diocesana* y, sobre todo, de los medios que disponían los prelados americanos, siempre escasos, en diócesis tan extensas para cumplir con unos planes pastorales tan exigentes como necesarios para el desarrollo y fortalecimiento de la fe católica.

Los datos de interés para la visita pastoral

Al Arzobispo electo Don Carlos del Monte, le interesaba averiguar los siguientes datos:

* Enseñanzas y gobierno económico e interior del Colegio:

Confirmar si el curriculum del Seminario se ajustaba al prescrito por la normativa vigente que era la de Carlos III.

El gobierno económico era otro punto fundamental a la hora de indagar la verdadera situación del Colegio de Santo Toribio: la situación financiera de la diócesis en aquel momento y las nascentes relaciones Iglesia-Estado, necesitaban dibujar un plano de la realidad económica de catedrales, seminarios, asilos, colegios y otras instituciones benéficas dependientes de la Iglesia católica.

Sobre el gobierno interior del Colegio. Posiblemente interesaba al Gobierno número total de personas que eran necesarias para el funcionamiento del Centro académico y si era posible *recortarlo* por motivos financieros.

* Revisión del Libro de Visitas. El Supremo Consejo de la República Peruana desconocía totalmente que la última visita pastoral en la diócesis de Lima se había realizado en 1812, siendo Arzobispo Monseñor Bartolomé Martín de las Heras²².

* Número de Maestros. Puesto que debían ser cualificados en sus materias, debían percibir unos sueldos acordes con su rango académico y su número podía elevar sustancialmente el presupuesto del Colegio de candidatos al sacerdocio.

- * Distribución de horas. El horario de los seminaristas podía interesar al Supremo Consejo del Gobierno de Lima para comprobar que realmente estos Colegios eran equiparables a las Universidades civiles (desde Carlos III lo eran) en cuanto a su exigencia académica.
- * Cobro de ingresos. Este aspecto interesaba enormemente a las autoridades civiles, puesto que dependía de los presupuestos diocesanos y si éstos no estaban saneados era muy difícil que los Colegios para sacerdotes funcionaran de modo adecuado.

Los delegados diocesanos para la Visita pastoral fueron Don Ignacio Moreno, Dignidad de Maestre escuela de la Iglesia-Catedral de Lima; Don Francisco Espinosa, Cura de El Cercado (barrio donde estaba ubicado el Seminario) y Don Pablo González de San Sebastián, del que no se indica el cargo. Los tres debían presentar a su prelado un informe semanal de su trabajo²³.

B) La segunda fuente primaria del Archivo Histórico del Seminario de Santo Toribio de Lima es un Proyecto de Constituciones o Reglamento realizado por «Don Andrés Santa Cruz, Gran Mariscal, Presidente de Consejo de Gobierno de la República Peruana» para dicho Colegio de seminaristas²⁴. El documento consta de cuatro folios y 19 artículos. El Proyecto se inicia con estas palabras:

«Penetrado de lo interesante que es a la Iglesia y al Estado el fomento de los Seminarios tan estrechamente recomendados por los sagrados cánones, con el laudable objeto de que en ellos se proporcionen la educación religiosa y científica da los que se destinan al servicio del altar; en medio de las muchas y laboriosas atenciones del Gobierno no se ha olvidado fomentar en lo posible el conciliar de Santo Toribio de esta capital; y deseando darle la perfección que permiten las actuales circunstancias y la enseñanza propia a los fines de su instituto y a las luces del siglo. He venido a decretar»²⁵.

Andrés de Santa Cruz nació en 1792, es un hombre por tanto desde el punto de vista cultural ilustrado, aunque vinculado a la vida militar y política, de ahí posiblemente su alusión al Siglo de las Luces más que al Liberalismo emancipador.

Contenido del Proyecto del Gobierno peruano sobre el Seminario de Lima

Los 19 artículos del Proyecto se refieren concretamente a:

- * El Seminario mantendrá su nombre, bajo la dirección inmediata del Arzobispo Metropolitano para prestar educación a la juventud con el fin fundacional establecido.

- * Se admitirán jóvenes mayores de 12 años, hijos legítimos, que sepan leer, escribir y gramática castellana, con inclinación al sacerdocio.
- * Los colegiales aportarán los libros para el estudio y lo necesario para sus habitaciones.
- * Los becarios de merced serán 24 y deberán colaborar en el servicio del altar.
- * Los hijos de padres pobres podrán beneficiarse de becas de merced, pero si a juicio posterior del arzobispo, su conducta es contraria a la esperada de un candidato al sacerdocio, serán expulsados.
- * No podrán otorgarse becas de merced a dos hermanos, amenos que uno tenga inclinación a los estudios científicos.
- * Serán admitidos en el seminario los hijos de padres que aporten 150 pesos adelantados por semestres; aunque deberán llevar sus libros y material para su dormitorio y sólo estarán obligados a hacer de acólitos en la catedral los domingos y festivos.
- * Queda abolida la costumbre de que los becarios asistan diariamente como acólitos en las misas cantadas de la catedral, hecho que produce retraso en sus estudios y distracción. Sólo deberán hacerlo los domingos y fiestas, de acuerdo a las disposiciones del Concilio de Trento.
- * El reglamento interior del Colegio será aprobado por el Arzobispo Metropolitano y (en otra letra) por el Gobierno.
- * El Rector será un eclesiástico con buena conducta y literatura, ejemplo para los alumnos; deberá cuidar de la educación cristiana y científica y de la economía del Colegio. No se indica su renta.
- * A continuación se indica el currículo de estudio del Proyecto: Teología Moral, Liturgia, Cómputo Eclesiástico (Calendario Litúrgico), Latinidad, Humanidades, Derecho Natural, de Gentes, Canónico y Rudimentos de Derecho Civil, Teología Dogmática, Canto llano y Expositiva (Predicación). De los diversos profesores se concreta su renta.
- * Los exámenes serán públicos en presencia del Rector, Regente y Catedráticos.

- * El mantenimiento del Seminario, además de las aportaciones ya señaladas, se obtenía del especialmente del «3% de todas las rentas eclesiásticas que por disposiciones canónicas y civiles le corresponden a servicio de la arzobispal y capitulares y capellanías colativas»²⁶. El documento cita otros ingresos concretos, posibles o eventuales para el Colegio de seminaristas de Lima y termina con el artículo 19 inconcluso, en el que se incoa cómo deberían recaudarse dichas rentas.

La finalidad teórica del Proyecto del Gobierno peruano

El documento refleja que, al menos en teoría, (puesto que se trata de un Proyecto de Constituciones para el Seminario de Lima), que el Gobierno de la República peruana pretendía:

- * Un alto de nivel de formación básica en los candidatos al sacerdocio en lecto-escritura y conocimiento de la gramática española.
- * Un clasismo aparente puesto que se prima a los que pueden pagar sus libros o 150 pesos por semestre adelantado, además de su material bibliográfico, quizá debido a los problemas financieros del Colegio para Seminaristas.
- * Un completo curriculum, herencia del establecido por Carlos III, que permitió equiparar los Seminarios a las Universidades hispanas y latinoamericanas.
- * Un planteamiento que provoca duda en el investigador: ¿sólo podían ser expulsados del Colegio de Santo Toribio de Lima los hijos de padres pobres en caso de mala conducta? Si fuera así, la injusticia es evidente.
- * Intervencionismo estatal: el reglamento interior del Seminario debería estar aprobado también por el Gobierno: ¿restos de regalismo ilustrado? No aparece por ninguna parte el Liberalismo y la separación Iglesia-Estado.

Conclusiones

1ª El Documento A presenta al investigador a un Arzobispo electo (Monseñor Carlos del Monte) poco conocido (¿era criollo? ¿era español? ¿vivía ya en América?), en una larga etapa de sede vacante (1823-1834) quizá designado directamente por el nuevo poder político republicano, al más puro estilo del regalismo dieciochesco que se acaba de derrocar para una misión en la diócesis limeña. En la misma demarcación eclesiástica, había un Admi-

nistrador Apostólico (desde 1825), el criollo Jorge de Benavente, Doctor en Teología, que residía en la diócesis desde 1813, pero no era obispo. La pregunta sin resolver es: ¿Por qué no se encargó a Jorge de Benavente, que conocía perfectamente la situación del Seminario de Santo Toribio de Astorga el informe?

2° El Documento B Proyecto de Decreto inconcluso y sin fecha de Don Andrés de la Cruz, Presidente de la Junta de Gobierno de la República del Perú al no estar fechado parece, por lógica, posterior en el tiempo al informe de Carlos del Monte quien en abril de 1827 le informó de la situación del Colegio de candidatos al sacerdocio de Lima. Sin embargo, para sorpresa del investigador, no es así, porque Don Andrés de la Cruz ocupó ese cargo del 29 de junio de 1826 al 27 de enero de 1827; por tanto, el proyecto gubernamental es anterior al documento de Carlos del Monte. Otra pregunta sin solventar de momento: ¿Para qué encargó el informe el Gobierno Republicano? ¿Quizá para realizar un Decreto definitivo?

3° Ambos documentos tienen carácter teórico: reflejan lo que debe o debería ser el Seminario de Santo Tomás de Astorga; hay dos excepciones que aluden a la realidad sociológica del momento histórico de entonces: las consecuencias de la guerra y la dificultad para allegar fondos para el Colegio de candidatos al sacerdocio. No es posible, sin embargo, hacerse cargo de si la guerra de independencia americana había mermado o no el número de alumnos del Seminario limeño.

4° El principal personaje político que aparece en la documentación, Don Andrés de la Cruz, hombre de confianza de Simón Bolívar, no actúa como correspondería a un republicano liberal y libertador de la patria peruana en sus relaciones con la Iglesia católica, sino todavía como un ilustrado y regalista del siglo XVIII y estamos en 1827. Una paradoja.

5° Dos documentos de un mismo Archivo, referidos a una misma Institución, de casi el mismo año y sin embargo, el investigador termina su trabajo con un puñado de interrogantes y una paradoja; pero la Historia de la Educación avanza.

Nota:

¹ Las fuentes primarias que estudiaremos se localizan entre 1826 y 1827. La actual ubicación del Seminario en la antigua Ciudad de los Reyes es Avenida de Sucre, 1200. Pueblo Libre. Lima, según <http://www.seminariodelima.pe>.

² Ver VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar en Hispanoamérica 1563-1800*, Madrid, Dykinson S.L, 2004.

³ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., pp. 19, 67 y 87.

⁴ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., pp.84-85.

⁵ Siempre desde el más puro regalismo borbónico.

⁶ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., pp. 106-111.

⁷ SARANYANA, Josep Ignaci: «Prólogo» en VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., pp 19-21. En España durante el mismo periodo se abrieron 46.

⁸ LOHMANN VILLENA, Guillermo: «Seminario Conciliar de Santo Toribio», *Revista Peruana de Historia Eclesiástica*, 1 (1989) pp. 13-23.

⁹ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., p. 96

¹⁰ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., pp. 191-192.

¹¹ Ver RODRÍGUEZ VALENCIA, Vicente: *Santo Toribio de Mogrovejo, organizador y apóstol de Sudamérica*, Madrid, CSIC, 1954.

¹² Ver SÁNCHEZ PRIETO, Nicolás: *Santo Toribio de Mogrovejo, apóstol de los Andes*, Madrid, BAC, 1986.

¹³ GARCÍA GARCÍA, Antonio: «La asambleas jerárquicas», en BORGES, Pedro (DIR.): *Historia de la Iglesia en Hispanoamérica y Filipinas*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos (BAC-Maior), 1992, pp. 185-186.

¹⁴ VERGARA CIORDIA, Francisco Javier: *Historia y Pedagogía del Seminario Conciliar*, o.c., p.67.

¹⁵ La Iglesia católica considera que este Arzobispo de Lima es un modelo de santidad: fue beatificado en 1679 por el Papa Inocencio XI y canonizado por Benedicto XII en 1723. Juan Pablo II le nombró en 1983 Patrono del Episcopado Latinoamericano. Ver <http://www.seminariodelima.pe>.

¹⁶ Ver sobre esta etapa de la historia peruana CHIRINOS SOTO, Enrique, «Desde San Martín hasta Augusto B. Leguía», *Historia de la República (1821-1930)*, Lima, AFA Editores Importadores S.A, 1985.

¹⁷ Ver FERNANDEZ GARCÍA, Enrique: *Perú cristiano*, Lima, PUCP, Fondo Editorial, 2000.

¹⁸ Ver JACOBSEN, Nils-ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal (EDS.): *Political Cultures in the Andes (1750-1950)*, Lincolnshire, United Kingdom, Duke University Press, 2005.

¹⁹ Ver BASANDRE GROHMANN, Jorge: *Historia de la República del Perú*, Lima, El Comercio, 2005.

²⁰ AHSST, Sección Arzobispos de Lima del siglo XIX. Carpeta D. Carlos del Monte, fol, 1.

²¹ SALINAS ARANEDA, Carlos: Reseña a CONCHA CONTRERAS, María Inés: *La sede episcopal de Santiago de Chile a mediados del siglo XIX: aspectos de la vida cristiana a través de las visitas pastorales*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007, pp.277. «Revista de Estudios Histórico-Jurídicos» XXX (2008) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pp. 590 – 598.

²² Ver FERNANDEZ GARCÍA, Enrique: *Perú cristiano*, Lima, PUCP Fondo Editorial, 2000. Se trata de una biografía sobre este prelado.

²³ Don Ignacio Moreno se excusó por enfermedad y le suplieron Don Francisco Fayle, Canónigo prebendado y D. Manuel José Reverte, Canónigo de la Catedral de Lima.

²⁴ AHSST, Sección República Peruana (Años 1826-1827). Carpeta D. Antonio de la Cruz, Presidente del Consejo de Gobierno, fol. 1.

²⁵ AHSST, Sección República Peruana (Años 1826-1827). Carpeta D. Antonio de la Cruz, Presidente del Consejo de Gobierno, fol. 1.

²⁶ AHSST, Sección República Peruana (Años 1826-1827). Carpeta D. Antonio de la Cruz, Presidente del Consejo de Gobierno., fol.3. Las capellanías colativas eran las aprobadas por el Arzobispo.

PALAVRAS PARA CONHECER E CONVERTER: OS ESCRITOS DO PADRE MAMIANI UTILIZADOS NA CATEQUESE DOS ÍNDIOS KIRIRI NO SÉCULO XVII

Ane Luíse Silva Mecenas Santos
e-mail: anemecenas@yahoo.com.br
(Fundação José Augusto Vieira. Brasil)

Ao refletir sobre o período colonial, muitas vezes, pensamos nos deparar com um período marcado pela homogeneidade, tratado apenas como uma longa temporalidade em que a América portuguesa seria apenas um apêndice da sua metrópole. Essa errônea visão contribuiu para a simplificação dos estudos que se encontram mergulhados nessa temporalidade. A simplificação se encontra presente nos argumentos propostos para os trabalhos e nas pífias conclusões apresentadas, gerando a pulverização da pesquisa pela incipiente interpretação do historiador.

Nós, historiadores, devemos manter o espírito investigativo vivo nos nossos escólios, como também todos os sentidos. O tato apurado no tratamento das fontes, o olfato aguçado, o paladar sem exageros, nem adocicado nem salgado nas colocações, a audição em perfeito estado para poder escutar os murmúrios do passado e um olhar fixo na espacialidade e amplo no contexto. O nosso ofício é uma arte, então buscamos sempre avançar nos antigos limites e ir além. Para isso, necessitamos de todos esses sentidos em plena sintonia para podemos encontrar novos testemunhos, ou reinterpretar os antigos por uma nova lente. Para podermos também, compreender o universo que estamos estudando procurando as especificidades, evitando os anacronismos ou as simples interpretações.

As dificuldades estão presentes tanto nos servos de Clio que trabalham com o tempo presente e sentem em suas veias os fatos, como os que se debruçam por tempos tão distantes que os documentos se restringem aos ácaros. Mas apesar dos obstáculos este é um ofício apaixonante e para falar dos feitos dos Homens, o homem que estabelece essa conexão, que cria essa interpretação precisa atentar para as questões éticas do seu ofício e tomar constantemente o cuidado para que seu discurso não acabe se tornando panfletário. Convém destacar que sempre as nossas escolhas pessoais e a

nossa formação repercutem diretamente no nosso discurso, já nos chamava atenção Certeau (2006. p. 67).

«(...) toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma ‘filosofia’ implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o a revelia, remete à ‘subjetividade do autor».

Por isso, nos caminhos das pesquisas, os historiadores, normalmente, estão preocupados em apresentar novas fontes. Entretanto como nem sempre isso é possível, muitas vezes devemos reinterpretar os documentos já divulgados. Por isso ficamos na constante procura, nos empoeirados arquivos, por brechas, lacunas, ditos e não ditos, que possam auxiliar na construção, reconstrução ou fabricação do tempo. Em uma passagem Ricoeur nos relembra da importância dos registros documentais para a pesquisa histórica como elemento que contribui para a observação do fato histórico:

«(...) a apreensão do passado por seus vestígios documentais é uma observação no sentido pleno da palavra; pois observar não significa registrar um fato bruto. Reconstruir um acontecimento, ou antes, uma série de acontecimentos, ou uma situação, ou uma instituição, com base nos documentos, é elaborar uma conduta de objetividade de tipo próprio, mas irrecusável; pois essa reconstrução supõe que o documento seja perscrutado; obrigado a falar; que o historiador vá ao encontro de seu sentido, arremessando-lhe uma hipótese de trabalho; é essa pesquisa que simultaneamente eleva o vestígio à dignidade de documento significativo, e eleva o próprio passado à dignidade de fato histórico» (RICOEUR, 1968, p. 25-26).

A interpretação histórica e principalmente a escolha pela temática dessa pesquisa se encontra permeada pelas minhas subjetividades. Há alguns anos venho estudando a catequese jesuítica na aldeia Geru¹. Inicialmente as pesquisas buscavam compreender a catequese a partir da cultura barroca materializada na construção jesuítica edificada na referida aldeia. Contudo, ao longo dos anos através da constante busca por novas fontes pude encontrar outros elementos utilizados na conversão do gentio materializados em outros suportes, como as cartas produzidas pelos loyolistas que viviam na referida aldeia, conto com dois textos produzidos pelo padre Luiz Mamiani durante o período em que foi superior na aldeia do Geru: *Catecismo da Doutrina Cristã na Língua Brasilica da Nação Kiriri* e *Arte de Grammatica da Língua Brasilica da naçam Kiriri*. Os resquícios desse trabalho são os murmúrios dos detentores do poder da escrita que tentam estabelecer a comunicação com os gentios. Para isso, o conhecimento da língua local² passa a ser imprescindível para o êxito da catequese. Através desses dois documentos pensamos ser possível perceber a importância do domínio da língua local para a comunicação e como instrumento de conversão na «arte de educar» o gentio. A palavra seria um canal para que o índio pudesse alcançar a salvação, sendo esse o papel fundamental da missão³.

Através das obras apresentadas é possível notar como os jesuítas conseguiram efetivar a sua política de catequese. Tornaram-se hábeis na principal forma de «engendrar» as crenças dos gentios ao estabelecer a comunicação

que passou a ser feita através da língua nativa. Essa observação não visa defender a figura do colonizador e negligenciar o massacre da cultura indígena ou santificar o gentio. O objetivo desse estudo não é esse. É obvio que, ao passo que a colonização alcançava seu êxito, a população gentílica era dizimada. Tal fato teve grande participação dos irmãos de Jesus que contribuíram para essa destruição no ponto crucial, isto é, na desarticulação dos costumes locais e na indução ao inserir os dogmas cristãos.

Trata-se de escritos de fundamental importância para a compreensão da mentalidade dos jesuítas no período colonial e de suas ações na constituição de uma nova cristandade. Partindo da relevância de tais registros para a História da Educação no período colonial, este trabalho tem o propósito de apontar alguns sinais da catequese e do método utilizado por Mamiani. A mentalidade jesuítica emerge nas linhas da gramática e do catecismo, vislumbrando ao mesmo tempo a doutrina cristã e as normativas da língua kiriri.

A dialética conquistador-conquistado eclode nas entrelinhas dos textos. Além disso, a escrita de Mamiani também reflete a influência da retórica barroca, com imagens dissimuladas, cenários que mesclavam o vivido entre dois mundos distintos. Na escrita dos jesuítas da aldeia sergipana do Geru, a Europa cristã defronta-se com a América portuguesa indígena. Dois mundos aparentemente distantes se entrecruzam nas prédicas dos inacianos. A conquista da América lusitana não se fez somente com armas de fogo, mas também por meio das palavras e do ensino.

Desde a publicação do *Ratio Studiorum*⁴ nos idos de 1599, os jesuítas sistematizaram o ensino pautado principalmente a partir dos dogmas propostos no Concílio de Trento, num projeto de missão evangelizadora pautado em educar a partir da mesma fé, da mesma língua e dos mesmos costumes, graças a uma unidade espiritual e como consequência política (AZEVEDO, 1976. p. 15). A Companhia de Jesus conseguiu instaurar um sistema educacional eficiente que transcendeu os limites espaciais e temporais das aldeias, contribuindo para a formação cultural e educacional da colônia por muitos anos.

Os inacianos, ao difundir os dogmas católicos com o objetivo de levar a fé aos ditos «selvagens», no seu processo de transmissão de uma «cultura católica» encontram a primeira dificuldade que remete à concepção que tinham do outro. Para eles, os gentios eram como tábuas rasas, perdão pela palavra, ou usando a seguinte comparação eram pessoas que tinham sua vida como uma folha em branco pronta para ser escrita.

A liberação do eu individual e coletivo era o mesmo, havia uma simbiose entre os dois «eu». Nesse ponto se dá o embate. Quando o produtor do conhecimento menospreza as formas de apropriação do conteúdo transmitido ao outro, colocá-lo em cheque as representações que acreditava alcançar ao final do processo. Por isso, durante os primeiros anos de catequese no Brasil, Nóbrega percebeu que o projeto imaginado não era colocado em prática com êxito. A «folha em branco» que os padres pretendiam escrever

estava repleta de códigos simbólicos que eles desconheciam. O projeto havia sido pensado no papel, já que se encontra nos Exercícios Espirituais, mas foi estruturado só na teoria, sem levar em consideração as especificidades locais.

No início do processo de colonização do Brasil, houve uma dificuldade em promover a incorporação dos valores cristãos pelo índio. O período inicial foi basicamente, de avaliação e experimentação, os jesuítas seguiram o plano franciscano de catequizar o índio *in situ*. Não obtiveram grande êxito, pois iniciavam a evangelização nas aldeias e quando saíam, acreditando na conversão dos gentios, descobriam que esses retomavam seus velhos costumes.

A doutrinação começou a ocorrer de forma intensa quando os índios foram retirados das antigas aldeias e passaram a viver junto dos padres nas missões, na recepção. Com isso, Manuel da Nóbrega passou a difundir a necessidade da utilização do medo na conversão do gentio de acordo com a concepção tomista de medo servil, proporcionando uma justificação teológica para a reforma das missões jesuítas no Brasil (EISENBERG, 2000. p.108). Essa tese é defendida no Diálogo sobre a Conversão do Gentio (1556-1557) e no Plano Civilizador (1558). Convém ressaltar que o último foi o texto utilizado para legitimar a «reforma» na atividade missionária.

O Plano Civilizador defendia uma adaptação do sistema de encomienda⁵ muito utilizado na colonização da América Espanhola. O sistema tornava os índios subordinados à autoridade espanhola que era responsável em encaminhá-los ao trabalho junto aos colonos. Em troca os gentios recebiam salários e tornavam-se «protegidos» contra a escravidão. Na versão jesuítica, os nativos viveriam nos aldeamentos, seriam submetidos aos padres e em troca poderiam contar com a «proteção» contra a escravidão dos colonos. Não eram obrigados a se converterem ao catolicismo, mas teriam que viver sob a lei cristã. Em síntese, o Plano Civilizador preenchia as lacunas iniciais da doutrinação jesuítica no Novo Mundo calcando as bases da dependência do gentio perante a autoridade cristã. Nesse momento a cultura coletiva passou a ser levada em consideração. Só que ainda faltava algo. O impacto da representação simbólica que os aldeamentos e a doutrinação tinham perante o indivíduo.

O medo se tornou o elo necessário para promover a aproximação do índio com os jesuítas. Os padres defendiam a idéia de que deviam preparar a alma dos nativos para que esses pudessem receber a fé cristã. A «preparação» foi feita incutindo a necessidade de o índio consentir com a catequese como forma de manter sua segurança.

Manuel da Nóbrega acreditava que, através das diretrizes do Plano Civilizador, seria possível avançar a missão de propagação da fé cristã. Os aldeamentos formados pela propagação do medo servil seriam capazes de desarticular as tribos, surgindo, assim, agrupamentos diversos sem a antiga identidade. Dessa forma, o aspecto coletivo da cultura encontra-se fragmentando.

O processo é, então, reformulado e o medo passa a ser o elemento aglutinador entre os índios e jesuítas dentro de um espaço específico, a aldeia. O indígena passa a ser inserido num outro local, com obrigações diferentes e regidos pelas normas da Companhia de Jesus na localidade.

Dentre as diversas áreas de ocupação dos jesuítas, na Capitania de Sergipe Del Rey, está a missão de Geru. A aldeia kiriri nas proximidades do Rio Real passou a ser comandada pelos interesses de catequese da Companhia de Jesus, o que só foi possível após anos de divergências com «a gente da Torre». Em janeiro de 1683 foi lavrado um recibo de compra e venda de um sitio chamado Ilha. Os carmelitas, antigos proprietários, venderam para os jesuítas as terras na proximidade do Rio Real. O sitio mudou de nome e passou a ser chamado de Geru. Os inacianos permaneceram na localidade até 1758, quando, por determinação do Alvará de 8 de maio daquele ano, ocorreu a elevação dos aldeamentos a condição de vila. Durante o período da ocupação jesuítica na Missão do Geru, os padres desempenharam as atividades de catequese e estudaram a forma de comunicação com os índios Kiriri.

Quando a colonização da Capitania de Sergipe Del Rey foi iniciada, em 1575, a Companhia de Jesus já havia adquirido experiência nos vinte e seis anos atuando na colônia portuguesa. O plano de catequese contava com as novas formas de conversão dos gentios, como já foi discutido anteriormente. No que se refere à aldeia do Geru, de 1683, ela pode ser inserida nas últimas décadas da presença dos jesuítas antes da expulsão determinada.

Percebemos que, após quase cento e cinqüenta anos, da elaboração do Plano de Conversão do Gento, obra em que Nóbrega tenta reorganizar a dinâmica da conversão nas missões, o processo de catequese ainda se encontrava em construção. Com os registros de êxitos e fracassos relatados nas cartas remetidas a Roma ou nos documentos enviados ao governo local⁵, com sede na Bahia podemos discutir como efetivamente esse processo se tornou modelado a partir da dinâmica de cada localidade. Na aldeia do Geru, foram identificados três discursos de conversão.

O catecismo foi encomendado pela Ordem, e só foi concluído vinte e cinco anos depois, elaborado graças, de acordo com o autor, aos seus doze anos de observação do comportamento, dos hábitos, dos costumes e da pronúncia das palavras, evidenciando a importância da observação. Uma observação que não era apenas para entender e falar, mas para chegar à raiz da língua. Isso nos mostra que o estudo das populações era constante, e cada gesto, cada palavra e, principalmente, a forma como era pronunciada era então anotada. Essa observação também passava por outro processo, o da comparação. Mamiani relata que na observação procurava fazer a relação com a sua sociedade, com o que lhe era familiar. De acordo com o aludido jesuíta já existiam outros catecismos, mas de outras línguas, não havia um para os kiriris⁶,

«hum prodígio aos primeiros Missionarios do mundo, que faraõ os Apostolos, pareceo que já tem tempo de fe copor hum Catecismo também na língua Kiriri para facilitar aos novos Missionarios a conversão desses bárbaros» (MAMIANI, 1942 [1698].s/n.)

Na obra Mamiani salienta os empecilhos encontrados no processo de elaboração do material. De acordo com o autor, a língua kiriri tem muitas especificidades e, por conta disso, os missionários tinham dificuldades tanto na pronúncia como na escrita, mesmo já tendo seus próprios apontamentos. Para Mamiani a língua é embaraçada nas frases, havendo divergências entre os próprios jesuítas quanto a sua escrita. O superior da aldeia do Geru mesmo identificando que seu catecismo não era uma obra perfeita, destaca a sua importância, sendo imprescindível a sua publicação, ou como ele mesmo diz «o remédio das almas dos índios» (MAMIANI, 1942 [1698].s/n.)

Contudo mesmo identificando as limitações impostas pela dificuldade com a nova língua, o autor mostra ao leitor que fez tudo que lhe era «possível» para acertar, que a publicação se encontra permeada pelos doze anos de experiência, e que desde o primeiro ano vinha anotando, reparando e perguntando com a finalidade de não apenas entender, mas conhecer a raiz da língua. Outro elemento por ele indicado é que fez um estudo comparativo entre as outras aldeias, como também com outros religiosos da Companhia. E quando parecia ter terminado, o autor conferiu cada sentença do catecismo com os índios que conheciam tanto a língua kiriri como a do colonizador.

Constatamos dessa forma, que o inaciano desnuda ao seu leitor o seu método de análise. Mostra os passos da sua pesquisa pelo universo da língua kiriri. Um projeto possível graças aos estudos anteriores, a observação, a comparação e a repetição. Não se trata também de um aprendizado alcançado sozinho, teve o auxílio dos seus pares, como também do próprio gentio. Podemos salientar o que há algum tempo identificamos na historiografia a certa do processo de catequese, que não constitui (como se pensava há alguns anos) num processo de aprendizagem de mão única.

A catequese seria essa via de mão dupla entre indivíduo e grupo perante a transformação de cada um, pautada na forma específica de se apropriar dos dogmas apreendidos. Com isso, concluímos que não havia uma forma de conversão, nem um modelo único, pois esse modelo era ressignificado, apropriado por cada indivíduo da aldeia de forma impar. É uma troca, e dessa troca, as duas culturas se unem e se separam. Antes de iniciar a oração o padre apresenta advertências quanto ao uso da língua «vulgar»:

«Para usar com propriedade desse Catecismo, e para ter entendido dos Indios, He muito necessario saber pronunciar os vocabulos, e para isso declararei aqui brevemente humas regras necessárias, relervado o mais para a Arte da língua (...)» (MAMIANI, 1942 [1698].s/n.)

Os empecilhos nessa árdua tarefa são apresentados no início da obra que se encontra dividida em três partes. Na primeira são apresentadas as ora-

ções e os princípios de fé. A segunda é composta pelos mistérios da fé, os mandamentos, os sacramentos e o que todo o Cristão é obrigado a saber. Por fim, na terceira parte, identificamos algumas instruções que devem servir aos padres.

Não é possível apresentar a recepção dessa obra perante a comunidade jesuítica ou se extrapolou os limites da ordem. Possuímos apenas indícios que constam no próprio catecismo, são as licenças e ordem que autorizam a publicação do material. É assinada por três padres. O primeiro é o padre Antônio de Barros, que no dia 2 de maio de 1697, na aldeia de Santa Tharefa, relata que não há nenhum problema, apenas observa a contribuição trazendo luz para «salvação das almas», pois «poderão agora ser melhor doutrinadas nos mistérios da nossa Santa Fé» (MAMIANI, 1942 [1698].s/n.)

O padre João Matheus Fallesto, na missão de Nossa Senhora do Socorro, no dia 27 de maio de 1697, relata que a obra facilitará a comunicação entre os missionários e os índios, como também será útil na instrução e na salvação dos gentios. Destaca a língua local, o kiriri, como sendo de pronúncia bárbara, mostrando que é digno imprimir para os bons costumes da Ordem. O último a autorizar a publicação é o padre Alexandre de Gusmão, do colégio Jesuítico da Bahia. Sua autorização é lavrada no dia 27 de junho de 1697. Além dessas três autorizações, existem outras três lavradas em Lisboa, pelo Santo Ofício, pelo Ordinário e pelo Paço.

Já na gramática o padre Mamiani, de forma exaustiva, descreve cada pronome, como devem ser organizadas as frases além da pronúncia de cada fonema. O discurso de conversão encontra-se, na gramática, diluído nas formas práticas de como pronunciar e compreender as palavras. Percebemos que uma obra completa a outra, são frutos da observação simultânea. Primeiro identificando os fonemas da língua kiriri, procurando as semelhanças e o seu correlato na língua portuguesa. Em seguida se estabelece a constituição da gramática. E sabendo as formas de utilização das palavras o padre Mamiani consegue romper a longa barreira que os separava, os jesuítas e os índios kiriri. Não apenas na figura de um europeu, permeado pela cultura barroca e tridentina diante de índio com práticas culturais totalmente diferentes. Isso vem sendo a longos anos discutidos pela historiografia. Mas ele consegue nesse espaço de intercessão, construir um limiar entre as duas culturas e materializar uma língua falada em um código escrito. Criando assim, mais do que um veículo de difusão dos dogmas cristãos, mas o palco da confluência de saberes e práticas.

Falar a língua do indígena era de suma importância para poder, não só apresentar os dogmas Cristãos, como também para que o padre conseguisse entender a confissão dos pecados. Esse é um dos pontos que Mamiani ressalta mais uma vez a importância da sua obra: auxiliar principalmente os novos padres no contato com o nativo, e dentre as diversas contribuições que o conhecimento da língua poderia proporcionar aos jesuítas ele destaca,

que a falta desse material dificultaria o acesso dos gentios aos «mistérios e cousas necessarias a hum Cristão», bem como se redimir dos seus pecados. Ato necessário para o bom cristão, e estabelecido tanto no Concílio de Trento, como nas Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia e também presente no mencionado catecismo. No Título XXXIV, das Constituições, intitulado da Contrição, confissão, e satisfação, que se requer para o sacramento da penitencia e dos efeitos que elle causa, são estabelecidas três regras básicas que o penitente é obrigado a cumprir para alcançar a perfeita purificação dos pecados, são eles: a contrição, a confissão e por fim a satisfação da culpa pelo Confessor.

«A segunda cousa, que deve fazer o penitente é a Confissão vocal, e inteira de todos os seus peccados com a circunstancias necessarias: e para que esta sua Confissão seja inteira, e verídica, deve tomar tempo bastante para examinar com diligencia, e cuidado a consciência antes da Confissão, discorrendo pelos Mandamentos da lei de Deos, e da Santa Madre Igreja, e pelas obrigações de seu estado, vícios, companhias, tratos, e inclinações, que tem; vendo como peccou por pensamentos, palavras, e obras, e fazendo quanto puder por distinguir, e averiguar as espécies, e numero dos peccados. O qual exame feito, procurarão Confessor, a quem hão de dizer todos os seus peccados, e os mais que depois do exame lhe lembrarem. E requeremos a todos os nossos súbditos da parte de deos nosso Senhor, que não deixem de confessar peccado algum por pejo, e vergonha, ou temos dos Confessores, ainda que o peccado seja o mais grave, e enorme, que se póde considerar, porque são muitas as almas, que por este principio se condemnão» (SEBASTIÃO, 2007, p. 57)

Nessa passagem das Constituições constatamos as necessidades e a importância dada à confissão. A necessidade da consciência do ato e o arrependimento são características necessárias para a «purificação dos pecados». No entanto, a confissão para o branco, normalmente europeu era algo simples de se fazer, levando em consideração as normas estabelecidas tanto no Concílio como nas Constituições, mas o seria confessar índios que viviam nas aldeias jesuíticas e que falam uma língua totalmente diferente das conhecidas pelo colonizador? Ou ministra os sacramentos a alguém que não sabia afirmar na conversão?

Mesmo não sabendo como eram as aulas de catequese desse período, temos um indício apresentado por Mamiani. O mencionado jesuíta explica que o catecismo por ele produzido se encontra estruturado em forma de diálogo por ser o modo o mais usado e fácil para ensinar a Doutrina Cristã. Esse indício, até muito mais do que um indício, nos mostra que além da repetição o diálogo facilitava o aprendizado. E dessa forma, as aulas de catequese, usam de um recurso muito parecido como o teatro, como já era de costume desde a chegada dos primeiros jesuítas.

No seu discurso Mamiani também faz algumas ressalvas quanto a aprendizagem por parte dos gentios. Diz que não há necessidade que os índios saibam repetir todas as respostas, pois para ele, «os seus alunos» não são capazes disso. Entretanto, há uma lição que deve sim ser constantemente re-

petida e os índios devem conhecê-las as Orações. Prática que deveria ser feita indispensavelmente nos domingos e dias santos em geral. Dentre as orações presentes no catecismo podemos identificar a oração do final da Santa Cruz, o Padre Nosso, a Ave Maria, a Salve Rainha e o Credo. Percebemos que é apenas ensinar a oração, mas, sobretudo explicar a importância do ato para quem o pratica. Nos diálogos encontramos a seguinte pergunta «Como havemos de rezar» e a resposta «Há muitos modos, mas sobre tudo He bom rezar o Padre nosso, porque Jesu Christo ensinou esta oração aos seus discipulos. He bom também ki rezar a Ave Maria, ou a salve Rainha, pois assim nos ensinou a rezar a santa Igreja; para q a May de Deos interceda por nós para o seu Divino Filho» (MAMIANI, 1942 [1698].s/n.). No Concilio de Trento o Culto a Virgem Mãe de Deus foi bastante divulgado, sendo que a sua imagem se encontra presente em quase todos os templos.

Com a efetiva organização das missões, os grupos indígenas deixaram, muitas vezes, suas antigas tribos para se fixarem em aldeias, locais esses que incorporavam tribos diversas e as fixavam no mesmo espaço alterando as relações culturais, as crenças, a forma de adquirir alimento. Esse impacto entre duas culturas completamente incompatíveis resultou numa mescla de valores, ou seria melhor dizer, na extinção dos antigos conceitos. Os trabalhos pautados no encontro dos dois mundos abordam o etnocentrismo europeu, as alterações na cultura indígena e, ainda, a formação dos espaços coloniais.

Convém ressaltar que, no período em que a aldeia do Geru passou para a tutela dos jesuítas, Manuel da Nóbrega já havia questionado o projeto inicial de catequese através das suas obras já mencionadas. É possível que a atuação jesuítica na Capitania de Sergipe tenha sido elaborada de acordo com esta nova perspectiva acerca da forma de inculcar na população indígena a necessidade de viver sob a «proteção» dos irmãos de Jesus, com base na propagação do medo. Como essa ordem tinha sua base pautada principalmente na obediência, deveria existir também certa regularidade no modo de organizar e pensar as missões.

É nesse palco, nesse espaço do teatro, em que as peças antes descritas são encenadas, é o momento em que há a interação entre os dois discursos. Buscamos possibilitar rever, a partir da sua atuação dinâmica, que muda em cada localidade e também sofre mudanças ao longo do tempo e do contexto em que se encontra inserida. Nesse local os diversos pensamentos se encontram, encaixam-se e se ressignificam. Na aldeia do Geru, em 1700, cem famílias, quatrocentas pessoas, da nação Kiriri conviveram com pensamentos, hábitos e costumes do Velho Continente. Escutam nas missas os cânticos de fé, são transmitidos os ensinamentos catequéticos, as formas de proceder, aprendem quais as virtudes de um homem de bem, sentem o cheiro do incenso e convivem com um templo barroco, impregnado de alegorias de uma cultura que já não é mais totalmente a do outro, nem muito menos a sua, mas cria-se um ponto de intersecção. A circularidade então pode, acontecer.

Fontes Manuscritas

Arquivo Público do Estado da Bahia

1758, s/d

Notícia sobre a criação de vilas nas antigas aldeias de índios

APEB, Maço 603, Caderno 11.

1759, s/d

Instrução para criação de vilas

APEB, Maço 603, Caderno 15.

Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa

PROJETO Resgate Barão do Rio Branco. *Documentos Avulsos da Capitania de Sergipe* (1619-1822). Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa. 1999. CD-ROMs. Brasília: Ministério da Cultura, s.d.

Fontes Impresas

Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] Regime escolar e curriculum de Estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

CONCÍLIO de Trento. Decreto sobre a invocação, a veneração e as relíquias dos santos e sobre as imagens sagradas. In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (dir.). *A pintura: textos essenciais - v. 2: a teologia da imagem e o estatuto da pintura*. Tradução de Magnólia Costa. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 65-69.

DOCUMENTOS Históricos da Biblioteca Nacional. Vol. LXIV. Rio de Janeiro: Typografia Baptista de Souza, 1944.

LEITE, Serafim (org.). *Cartas dos primeiros Jesuítas no Brasil (1538-1553)*. São Paulo: Comissão do IV centenário da Cidade de São Paulo, 3 vols, 1954-57.

MAMIANI, Luiz Vincêncio. *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da naçam Kiriri*. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1877.

_____. *Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri*. Lisboa. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1942 [1698].

VIDE, Sebastião Monteiro da. *Constituições primeiras do Arcebispado da Bahia / feitas e ordenadas pelo ilustríssimo e reverendíssimo D. Sebastião Monteiro da Vide*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Tomo III – A transmissão da cultura. 5ª Ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976. p. 15.
- CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. *Operários de uma vinha estéril*. Tradução de Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2006 [2000].
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DANTAS, Beatriz Góis. *Missão Indígena no Geru*. Aracaju: UFS, 1973.
- EISENBERG, José. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno: encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2000. p.108
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1959].
- ELIAS, Norbert. *A sociedade da Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução de Pedro Süsskind. Tradução de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 [1969].
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann. A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17-18). *Em Aberto*, Brasília, INEP/MEC, v. 21, n. 78, dez. 2007, p. 109-120. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view-file/1244/1112>>.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Santa Inquisição*. Tradução de Maria Betânia Amorosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1987[1976].
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Lisboa: Livraria Portugalí. 1938.
- _____. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo V. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1945.
- LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo Cartas: Jesuítas, Escrita e Missão no Século XVI. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, v. 22, n. 43, 2002, p. 11-32.
- POMPA, Cristina. *Religião como tradução: missionários, Tupi e «Tapuia» no Brasil colonial*. Bauru: EDUSC, 2003.
- QUEVEDO, Júlio. *Guerreiros e jesuítas na utopia do Prata*. Bauru: EDUSC, 2000.

Notas:

¹ Antiga aldeia kiriri, localizada próxima ao Rio Real ao sul da Capitania de Sergipe Del Rey. em 17 de janeiro de 1683 os inicianos compraram as terras do sítio chamado Ilha, dos membros da Ordem Carmelita pela quantia de quinhentos mil réis (Documentos Históricos, 1944. p.104-112). Mesmo não sendo exatamente nessa data que os jesuítas se fixaram na aldeia, esse foi o marco do início de sua presença no «sertão» da Capitania de Sergipe, e o estabelecimento de sua missão na Capitania. A permanência dos «soldados de Cristo» na localidade é interrompida em 1758, por determinação do Marquês de Pombal, quando a aldeia foi elevada à vila, com o nome de Tomar (COLÔNIA, Índios, maço 603, caderno 15. Dossiê sobre aldeamento e missões indígenas (1758-1759). Instrução para criação de vilas. s/d. Arquivo Público do Estado da Bahia). Atualmente, o local da antiga aldeia se encontra inserido no município de Tomar do Geru.

² Desde os primórdios da colonização os jesuítas estiveram envolvidos em projetos que facilitassem a comunicação com os índios, através da elaboração de catecismos ou utilizando intérpretes, conforme salienta Castelnau-L'Estoile (2006, p.152-153). Convém ressaltar que a aldeia da Geru não é caso isolado, faz parte de um projeto de catequese elaborado desde a produção dos Exercícios Espirituais pelo fundador da Ordem, Inacio de Loyola, rediscutido a partir do Plano de Conversão do Gentio produzido por Nóbrega, e reavaliado pela ordem através da visita do Pe. Christóvão de Gouvea.

³ Existe um trabalho de Maria de Lourdes Bandeira (BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Os kiriris de Mirandela*. um grupo indígena integrado. Bahia: Universidade Federal da Bahia. 1972) que faz uma análise da grafia da língua Kiriri presente na gramática do Padre Luiz Vicencio Mamiani com os remanescentes indígenas existentes no povoado Mirandela, município de Ribeira do Pombal-BA. Com esse estudo, Bandeira consegue perceber semelhanças quanto à grafia da língua Kiriri identificadas pelo padre jesuíta ainda presentes no grupo estudado.

⁴ *Código Pedagógico dos Jesuítas*. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus [1599] Regime escolar e curriculum de Estudos. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

⁵ Os espanhóis utilizaram a encomienda como instituição jurídica que visava designar um grupo de índios ou uma aldeia a exercer serviços compulsórios aos espanhóis.

⁶ Contudo observamos que nos idos e 1709 o padre capuchinho Bernard de Nantes já havia publicado um catecismo Kiriri. Esse é um indicio de que haveria peculiaridades específicas nos discursos apresentados e por isso uma nova publicação. Em nenhum momento na introdução da obra Mamiani faz referência ao catecismo de Nantes. Não sabemos precisar a quantidade impressa e como foi feita a distribuição desse material que foi oferecido ao rei de Portugal do período Dom João V.

LAS ÉLITES ACADÉMICAS SALMANTINAS EN AMÉRICA EN EL SIGLO XVII

Claudia Möller Recondo

e-mail: cmoller@unex.es

Miguel A. Martín Sánchez

e-mail: miguelmartin@unex.es

(Universidad de Extremadura. España)

A manera de introducción

Este trabajo parte de una investigación reciente sobre la *Recopilación de las Leyes de Indias*¹ y sobre las personas que trabajaron en su redacción. La *Recopilación* fue un proyecto gigantesco a juzgar por la realidad que abarcaba, por las gentes que fueron convocadas para su realización y por el tiempo que se empleó en su elaboración. Se trató de un proyecto que en su interior albergó varios y grandes trabajos, que fueron realizados por personajes muy importantes, y muchas veces –algunos- no tan subrayados por no haber conseguido la redacción definitiva de dicha *Recopilación*.

Seguir el itinerario de estas personas, su formación académica, su relación con el Estudio salmantino, la obtención de un puesto en la burocracia indiana y sus aportes en esta materia, nos permitió construir y reconstruir un discurso en paralelo al de la propia *Recopilación*. Cuando se trabajó la *Recopilación* se observó la presencia indiscutible del magisterio salmantino manifiesto, lo que hemos llamado el poder del saber.

Aquí subrayamos cómo las prácticas discursivas están articuladas con otras cuya naturaleza es diferente, como podría ser la formación y la acción profesional de quienes enarbolan dichas prácticas discursivas. Así, para Michel Foucault, contra las causalidades directas y reductoras pero asimismo contra el postulado de una independencia soberana y solitaria del discurso, la arqueología² –para este caso del saber- hace aparecer relaciones entre las formaciones discursivas y los dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos).

Se trata de ver cuál es el origen intelectual y también político de un corpus legislativo paradigmático, quiénes participaron en la elaboración de

esta cadena de dominios discursivos y no discursivos, con el fin de recrear las formas específicas de articulación que se dieron en torno a este corpus, léase la *Recopilación*³.

España, pero especialmente Castilla, es la que encabeza la conquista y colonización de los territorios americanos, por ello resulta obvio que el Derecho que se aplicó en aquellos territorios fuera el Derecho castellano. Pero al tomarse consciencia de la extensión de los territorios y de la variedad de sus realidades en toda su complejidad, se hizo necesario concebir una suerte de derecho propio para la América conquistada, de tal manera que en 1512 las *Leyes de Burgos* son una realidad que surgen como una especialización –en relación con la realidad indiana–, del Derecho castellano propiamente dicho. Así, en el Nuevo Mundo el Derecho castellano se constituye en el *Ius commune* dando un contexto amplio a las leyes generales, y el Derecho indiano viene a convertirse en un *Ius proprium* integrado por las normas particulares que tendrían en cuenta la realidad de este nuevo escenario.

Los encargados de elaborar este *nuevo* derecho (es decir recopilar las normas particulares) serían el propio monarca, asesorado por el Consejo de Indias –máximo órgano consultivo para América– y por delegación de este organismo y ya *in situ*, por virreyes, gobernadores, alcaldes, etc. La tarea era urgente e ímproba: Tal era la cantidad de asuntos y realidades que se presentaban que llegaron a sobrepasar el millón⁴ durante el período en que duró el dominio español.

Así, la ingente masa de documentación producida era de pensar que provocaría inseguridad jurídica, superposición de leyes, dualidad de interpretaciones, y todo cuanto podamos imaginar dada la lejanía del poder central y sobre todo la gran cantidad de información, que era humanamente imposible de procesar, utilizar y bien aplicar. Para resolver esta situación se echó mano a un procedimiento ya conocido en Castilla para fijar el derecho, se trataba de *recopilar*⁵, que no compilar. Por tanto había que recopilar, ordenar de forma legítima una cantidad dispar de documentación jurídica para todas las Indias y la tarea fue encargada a varias personas a lo largo del tiempo, y coordinada por el Consejo de Indias.

A principios del s. XVII, el Consejo fijó los criterios y el procedimiento a seguir para acometer la recopilación oficial, y ahí se dejaba claro que debía ser una auténtica recopilación (es decir, un texto normativo conforme a un orden racional preestablecido y en virtud de una ley de composición interna predeterminada) y no un mero cedulaario; de manera que el material legislativo quedara distribuido sistemáticamente en libros y títulos, donde se encuadrarían las leyes. Para ello, se nombraría a una persona experta en Derecho, al que se le facilitarían los abundantes materiales contenidos en los libros-registro de disposiciones indianas. Una vez elaborado el anteproyecto, debería ser pasado para su examen, revisión y eventual aprobación por unos consejeros de Indias nombrados al efecto. Efectuado el examen por estos, el pro-

yecto se presentaría al pleno del Consejo a fin de que este emitiese su voto de aprobación o de rechazo global; y, en caso de ser aprobado, se elevaría la correspondiente consulta al rey, para que este diese su aprobación definitiva y fuese promulgado⁶.

Los académicos salmantinos

Mucho se ha escrito ya sobre los trabajos que los letrados salmantinos hicieron para la Corona, por tanto no era de extrañar que para la compilación o recopilación de leyes en América, la Corona pensara también en la Universidad de Salamanca, es decir en sus juristas⁷, canonistas y teólogos.

Poco a poco comienzan a aparecer trabajos que desde distintas perspectivas y con diferentes intenciones continúan las líneas de trabajo emprendidas por Esperabé de Arteaga⁸ y Rodríguez Cruz en relación con los miembros de la Universidad de Salamanca que fueron a América, sobre la preferencia de éstos para ser elegidos por los distintos órganos de gobierno peninsulares, y la preeminencia de juristas. Seguir el *cursus honorum* de salmantinos que fueron a América es una tarea compleja.

Contamos con varios trabajos que intentan destacar la importancia de análisis de este tipo⁹: Indagar sobre la formación académica y si es posible resaltar también la importancia de la familia, los amigos, los padrinos, en síntesis las redes que los futuros burócratas irán tejiendo para llegar a un puesto a la administración. Objetivo muchas veces consciente desde un principio y en otros casos producto de la sabiduría, del buen nombre y de la vinculación a una institución como fue la Universidad de Salamanca, sin ninguna duda el referente donde acudir para nutrirse de académicos de calidad.

Es importante en este sentido señalar que existen al menos dos cuestiones que se han tenido en cuenta para analizar a las personas, vinculadas con Salamanca, que intervinieron en la redacción de la *Recopilación*: 1) El *cursus honorum* académico y 2) El *cursus* político. Sobre el primero, nuestra maestra se expresa en muchos de sus trabajos¹⁰. Sobre el segundo es importante remarcar que no todos los miembros de la Universidad de Salamanca aspiraban o podían aspirar a ocupar un puesto en la Alta Administración, ni todos los miembros de la misma fueron tenidos en cuenta para ello. Hubo casos en que muchos profesores llamados por el rey se excusaron y hasta se resistieron a dicha llamada¹¹.

Así, se llegan a ocupar puestos por formación y por promoción, pero también por parentesco y amistad. El parentesco y la familia, forman una fuente de poder que viene reproduciéndose desde la Reconquista y ha quedado muy bien representada en la nobleza; la formación académica introduce un elemento importante: A las filas de la nobleza de sangre se puede llegar a acceder por la nobleza de letras, y un título obtenido en Salamanca, era una llave importante en los siglos XVI y XVII. Finalmente la amistad es

una fuente de poder poco estudiada, pero sí completamente contemplada hasta por la legislación¹² del momento, y esta se tejía en el interior de las noblezas –de armas y de letras– y desde ellas, acordando o disputando¹³. Pero también se tejía en las aulas universitarias y sobre todo en los Colegios Mayores y Menores.

Entonces: ¿Quiénes fueron los académicos salmantinos que intervinieron en el proyecto de la *Recopilación*? Comencemos por Diego de Zorrilla¹⁴:

«Estudió en Salamanca y se graduó de bachiller en leyes por aquella Universidad y de licenciado por la de Sigüenza, y después pasó a la provincia de Quito donde fue provisor, visitador y vicario general de aquel obispado, y tuvo muchas comisiones de la Audiencia, y habiendo venido a pretender a estos Reynos fue proveído por fiscal de la Inquisición de Logroño...»¹⁵.

En 1605 el Consejo hizo consulta para una plaza de oidor en la Real Audiencia de Santiago de Chile sin que fuera nombrado. Pero sobre otra consulta de Cámara del 17 de Enero de 1607, fue nombrado oidor de la Real Audiencia de Quito para sustituir a don Rodrigo de Aguiar y Acuña, que pasaba a ser consejero de Indias y, precisamente, la persona propuesta por el Consejo para revisar la obra recopilatoria de Zorrilla. Pero:

«Estando el Licenciado Diego Zorrilla para ir a servir la plaza de Oidor de Quito, de que Su Magestad le avía hecho merced, y tratando de pedir licencia para embarcarse en los galeones deste año de 1609, el señor D. Rodrigo de Aguiar le mandó, de parte del Consejo, suspendiese por aora el viaje, y quedase sirviendo en él en la obra del libro de la recopilación de las leyes de las Indias, que por orden del señor Licenciado Valtodano comenzó y tiene acabado»¹⁶.

Precisamente uno de los méritos que la Cámara hacía presente a Felipe II cuando le consultaba era que: El Consejo le encargó [a Zorrilla] la enmienda y la formación de los libros de las Leyes y Cédulas de las Indias, en que ha dos años que se ocupa¹⁷. El mismo Antonio de León Pinelo en su *Epítome* recordaba que: «En esta Corte volvió a resucitar la Recopilación de Leyes, y sacando de los quatro tomos de Diego de Encinas las decisiones, y juntando algunas modernas, hizo ciertos cartapacios, o quadernos, que dexó imperfectos, quando fue proveído por Oydor de Quito»¹⁸.

Zorrilla también dejó un Memorial al rey solicitando se le pague en la Corte, a partir de la fecha, su salario de oidor de la Audiencia de Quito, no obstante no ir a servir su plaza¹⁹. Finalmente, sabemos que partió hacia Quito para asistir a su padre, y que murió allí en el ejercicio de su oficio.

Otro académico fundamental en nuestro estudio fue Juan de Solórzano Pereira. M^a Paz Alonso Romero, nos retrata los detalles del *cursus honorum* de nuestro doctor²⁰: Hijo del licenciado salmantino Hernando Pereira Castro, abogado de los Reales Consejos y de la vallisoletana doña Catalina Solórzano, nació en Madrid en 1575 y comenzó sus estudios jurídicos en Salamanca en 1587 donde obtuvo el grado de bachiller en Leyes el 21 de Abril de 1595,

siendo su padrino Gabriel Enríquez, catedrático de Prima de Leyes²¹. En ese último ejercicio para obtener la licenciatura, Alonso dice que:

«En la forma de acometer el tema, el orden escalonado de las materias a tratar, el apoyo en la Filología, las disquisiciones históricas, la preocupación por el contexto, la claridad expositiva, el buen latín, el cuidado en la redacción, el interés por trascender hacia lo general, por ofrecer una definición, plantear distinciones o echar mano de las experiencias jurídicas de otros pueblos, así como el simple manejo de las autoridades, Solórzano se desvela como un claro seguidor del humanismo jurídico, no hay ninguna duda sobre eso»²².

Su gran aspiración era llegar a ser consejero del Consejo de Castilla «que es como la cátedra de Prima, que esperan y aspiran los de mi profesión»²³ decía y para ello sabía muy bien que los pasos a seguir eran: estar en Salamanca, graduarse, obtener el máximo grado académico, opositar a cátedras y esperar a ser llamado por el rey.

Así, en Mayo de 1599, obtiene el grado de licenciado y oposita por primera vez un año y medio después, en Diciembre de 1600, a *Vísperas de Leyes* sin lograr ningún voto. En los años posteriores opositará a *Digesto Viejo*, a *Código* y finalmente en Febrero de 1602 conseguirá la sustitución de Prima de Leyes del jubilado Diego Enríquez (vacante por provisión del sustituto Diego Landeras, a alcalde de Sevilla)²⁴. Vuelve a opositar a *Volumen* en 1604 y obtiene la cátedra de *Código* en Enero de 1605. En este mismo año se presenta en Noviembre a *Vísperas de Leyes* —y no la obtiene— y en Diciembre a *Digesto Viejo*. En 1606 oposita a *Vísperas*, en Marzo, quedando con 225 votos, muy cerca del ganador, Gabriel Paniagua, catedrático de *Código* que obtuvo 254. Finalmente el 30 de Abril de 1607 obtiene la cátedra de *Vísperas de Leyes*²⁵ (vacante por promoción de su titular, Paniagua, a fiscal de la Chancillería de Valladolid, con 148 votos de 199²⁶) y tal y como se dijo más arriba, en Enero de 1608 se convierte en doctor²⁷.

Ahora bien, poco más de dos años después de haber obtenido la cátedra en Salamanca, el 26 de Noviembre de 1609, es llamado para ser oidor en la Audiencia de Lima²⁸, un cargo que al parecer él no había pretendido pero que aceptó a ruegos del conde de Lemos, presidente del Consejo de Indias, con la promesa de traerlo enseguida a este organismo. Sin embargo, como él mismo dijo quedó detenido u olvidado en aquella ocupación o destierro, dieciocho años.

En Lima casará con Clara Paniagua de Loaysa y Trejo, hija del general Gabriel Paniagua de Loaysa y de su matrimonio nacerán 8 hijos²⁹. A Perú se le envía con varias funciones, entre ellas, contribuir a realizar finalmente la deseada recopilación de cédulas y ordenanzas del Nuevo Mundo, para continuar los trabajos de Zorrilla que en esos mismos momentos embarcaba para Quito. En este sentido se consideraba conveniente hacer un nuevo encargo a una de las personalidades más esclarecidas de la jurisprudencia española del momento, y que tal obra se llevara a cabo *in situ*, en los propios

territorios de ultramar. Entre 1616 y 1618 Solórzano compatibilizará sus funciones de oidor con el cargo de gobernador del distrito minero de Huancavelica. En sus primeros años en las Indias prestará gran dedicación, en los ratos que le dejaban libre sus obligaciones en la Audiencia, a elaborar el proyecto de recopilación que se le había encomendado y, además, un tratado en latín sobre el gobierno y la justicia en las Indias³⁰.

En 1618 tiene ya avanzados ambos trabajos, según informa en carta de 8 de Abril dirigida al rey Felipe III. En ella el oidor acompañaba un título completo de ambas obras, como muestra del procedimiento de elaboración, y un esquema o plan general de las mismas, y solicitaba una exención de dos años de sus deberes como oidor (sin pérdida de sueldo) a fin de poder completarlas en un plazo de tiempo breve, si se estimaba conveniente su finalización. En su misiva, Solórzano afirma haber elaborado su proyecto recopilatorio con muchas cédulas, provisiones, cartas, instrucciones y ordenanzas, reduciéndolas a títulos, y haberlas puesto «en forma de leyes, con la brevedad y claridad posible, imitando la Recopilación de Castilla»³¹. La respuesta llegó con casi un año de retraso, por carta de 20 de Marzo de 1619, en la que se le ordena continuar la elaboración del tratado latino (sin concedérsele, no obstante, la licencia solicitada), pero se le releva de la obligación de completar la recopilación, puesto que ya estaba realizándose esa tarea en el Consejo de Indias³².

Finalmente acabó siendo consejero del Consejo de Castilla, nombrado por Provisión Real de 19 de Octubre de 1629. Se trataba del único cargo que él había solicitado «no tanto para servirla como para premio, honestamente, y consuelo de mis estudios, servicios y trabajos, y que fuese notorio a todos que pude llegar a este puesto, que es como la Cátedra de Prima, que esperan y aspiran los de mi profesión»³³. Con estas palabras venía a decir que si bien en la Universidad de Salamanca no alcanzó la cátedra de Prima de Leyes, en cierta medida la vino alcanzar con una plaza equiparable en prestigio en el Consejo de Castilla.

En Octubre de 1629, falleció don Rodrigo de Aguiar y, disuelta de facto la junta consultora del Consejo de Indias para la recopilación, Antonio de León Pinelo quedó como única persona encargada de los trabajos recopilatorios a cuenta del Consejo. Pero como dichos trabajos se demoraban se designó, hacia 1634, a Juan de Solórzano Pereira y a Pedro de Vivanco y Villagómez como nuevos comisarios de la recopilación y a Pinelo como ayudante suyo. Pero el nombramiento de Vivanco como presidente de la Casa de la Contratación (17 de Diciembre de 1635) dejó a Solórzano como único supervisor del trabajo de Pinelo, labor que desempeñó entre Diciembre de 1635 y Mayo de 1636, discutiendo con el autor muchos puntos dudosos. El día 30 de ese último mes, Solórzano emitió un dictamen en el que declaraba que Pinelo había cumplido «entera y aún aventajadamente con su obligación» y que el proyecto estaba elaborado con gran distinción y congruencia, proponiendo, en consecuencia, que a Pinelo «se le cumpla y haga bueno todo lo

que se le ha prometido en el dicho asiento y cualquiera otra merced que el Consejo se sirviere hacerle, porque la tiene muy merecida». Por tanto, en ese momento puede darse la obra, que debía de constar de varios volúmenes manuscritos bajo el título de *Recopilación de leyes, provisiones, cédulas, ordenanzas de las Indias Occidentales, Islas y Tierra-Firme del mar Océano*, por definitivamente acabada y lista para ser impresa. Esto, sin embargo, no tuvo lugar³⁴.

Por Real Decreto de 23 de Septiembre de 1637, el rey Felipe IV dispuso que se formara una Junta, integrada por los consejeros Juan de Solórzano Pereira, Juan de Santelices Guevara y Juan de Palafox, para que «recopilen en buena orden así las antiguas como las modernas cédulas, porque por falta de dinero no se dexen de estampar cosa tan importante»³⁵.

En 1640 Felipe IV concede a Solórzano el hábito de caballero de la Orden de Santiago y además el título de Consejero del Supremo de Castilla, cargo que no pudo ejercer en propiedad debido a su progresiva sordera. Finalmente, el 26 de Septiembre de 1655 fallece en Madrid, a los 80 años.

Ahora bien, la labor de Solórzano fue continuada y complementada por Pinelo, y ambos discutieron y trabajaron juntos en la *Recopilación*, como maestro y discípulo y a veces como colegas. Pinelo estudió en la Universidad de San Marcos en Lima, una de las universidades hispanoamericanas en las que se proyectó la de Salamanca³⁶. Y también fue catedrático en ella. Este tema abre una nueva vía de estudio y reflexión: Se trata de la proyección de la Universidad de Salamanca en América. Águeda Rodríguez Cruz es la mayor especialista en estos temas y demuestra en su imponente producción cómo la Universidad limeña junto con la mexicana son hijas genuinas de Salamanca desde su fundación y a lo largo de su trayectoria histórica, cuyas normas no sólo incorporó y vivió sino que también irradió en el área de su influjo³⁷.

Este sería un espacio ideal para reflexionar sobre el ejercicio indirecto del magisterio salmantino, y Pinelo³⁸ un personaje importante para visualizar lo que se viene exponiendo. También Pinelo permitiría mostrar esa relación entre colegas de universidades hermanadas, en torno a un proyecto. Pero ello nos alejaría del objetivo central de este trabajo y de sus límites. Tema de otro trabajo será ver cómo las universidades hispanoamericanas que nacieron al calor de la Salmantina, ejercieron su magisterio y este se tradujo en la formación de personas que a su vez hicieron al camino a la inversa. Lo normal era promocionar a profesores o egresados de Salamanca para puestos en la administración indiana, como el recién explicado de Solórzano, poco común es ver a un catedrático hispanoamericano (formado en Lima) como Pinelo venir a España a trabajar para la causa del rey, y codo a codo con los letrados salmantinos. En todo caso insistimos, si bien estas cuestiones requerirían un nuevo trabajo, queremos dejar subrayada la influencia del magisterio salmantino, a través de una universidad hispanoamericana con respecto a la *Recopilación*, y lo que resultó de una suerte de trabajo conjunto entre dos catedráticos como Solórzano y Pinelo.

Ahora bien, una vez que parecía culminada la *Recopilación* y aprobada su publicación, continuaban los nombramientos para poder terminarla, y en prácticamente todos ellos continuaba estando Solórzano: como comisario junto con Pedro de Vivanco y como miembro de la Junta con Juan de Santelices.

A este último lo encontramos en el curso 1620-1621 en la Facultad de Leyes, en la cátedra de *Cursatoria*, 2º donde Antonio Pichardo era el catedrático de propiedad de Leyes³⁹. Las cátedras cursatorias eran *ad tempus*, es decir que se obtenían por un tiempo determinado, generalmente un trienio o un cuatrienio, y eran consideradas menores frente a las de propiedad que se ganaban de por vida⁴⁰.

Entre 1625-28 lo vemos como profesor en la cátedra de *Instituta*, y entre 1628-29 se encuentra en la relación de profesores que imparten Código (y como compañero de Solórzano)⁴¹. En 1637 se encuentra desempeñando el cargo de consejero y es nombrado por el rey para formar parte de la Junta que se debe encargarse de la recopilación definitiva. Dicha Junta la integrará con el ya analizado Solórzano y con Juan de Palafox y Mendoza.

Este último es para muchos un gran desconocido y sacar a la luz su quehacer y su formación es un trabajo que desde 1960 viene realizando Agueda Rodríguez Cruz⁴². A ella debemos exclusivamente un trabajo de visibilización y clarificación ya que fue ella quien encontró en el Archivo de la Universidad de Salamanca y en el Archivo Histórico Nacional de Madrid las actas que contienen su formación académica.

Palafox es, junto con Solórzano y Santelices, estudiante en Salamanca. La primera vez que se matriculó en la Universidad fue el 24 de Octubre de 1617⁴³, tenía por entonces 17 años (había nacido en 1600). El asiento de su matrícula figura entre los nobles ya que era hijo del marqués de Ariza y se inscribe como alumno del tercer año de Cánones. Sobre sus años salmantinos escribe en sus *Confesiones*:

«Habiendo ido a una grande Universidad, le dio (Dios) medios muy bastantes para salvarse y en todo lo natural honra y estimación, entendimiento y agrado, buenos Maestros, lucimiento y estimación en su casa y su familia, y él, de todo hacía medios para perderse... Perdió el tiempo, que después ha llorado, pues debiéndolo aprovechar, no aprovechaba y malograba la hacienda y cuidado de su padre en su educación»⁴⁴.

Entre 1618 y 1619 volvió a matricularse, y en 1620 probó un curso en Sexto, que era la cátedra en que se explicaba el sexto libro de las Decretales de Bonifacio VIII; y al día siguiente, el 27 de Abril de 1620, a las siete de la mañana recibió su grado de bachiller en Cánones, otorgado por Alonso Guillén de la Carrera, catedrático de Prima de Cánones y doctor en ambos derechos. Este fue su primer grado universitario y no consta que se haya graduado en Leyes por Salamanca⁴⁵.

En Abril de 1640 y luego de haber transitado por Europa como capellán mayor y limosnero de la reina María de Hungría, hermana del rey, recibe el encargo de partir hacia América⁴⁶ donde ostentó los cargos de Obispo de Puebla de los Angeles, Visitador general, Virrey, presidente de la Audiencia y gobernador y capitán general. Entre las múltiples actividades realizadas por Palafox, aquí interesan al menos dos: el tratado que escribió sobre *La Naturaleza o virtudes del indio*⁴⁷, porque lo hace conocedor de una realidad sobre la que reflexionará y le dará autoridad para participar en la junta que nombró el rey para uno de los últimos intentos de publicación de la *Recopilación*; y su actuación como visitador y legislador en la Universidad de México.

Este servicio prestado lo describe muy bien Águeda Rodríguez Cruz⁴⁸ y en relación con este trabajo encuentra otro punto en común en función de la proyección de la Universidad de Salamanca en América: en este caso, un estudiante salmantino que va a América nombrado por el rey a una de las universidades hijas de la salmantina⁴⁹.

Luego de la muerte de Pinelo, el 11 de Agosto de 1660, el Consejo de Indias elevó una consulta al rey Felipe en la que se le informaba del estado en que había quedado la recopilación y la necesidad de arbitrar medios para su conclusión, proponiendo el nombramiento de una junta al respecto. Se eligió con este fin a los consejeros Fernando Guerra Altamirano (1606-1670), Antonio de Monsalve y Guzmán (1608-1685), Miguel de Luna y Arellano (fallecido en 1662) y Gil de Castejón (1618-1692), y Fernando Jiménez Paniagua como relator –quien firmará la *Recopilación* definitiva–.

De esta nueva Junta nombrada, encontramos a Antonio Monsalve y Guzmán, nacido en Sevilla e hijo natural del deán de la catedral de Sevilla. En 1633 ingresa en el Colegio de Santa María de Jesús de Sevilla, y consta que tenía 25 años, era licenciado en Cánones por Salamanca y ejercía como abogado del Santo Oficio. Su carrera fue meteórica: Obtiene la alcaldía de la Sala de Hijosdalgo de la Real Chancillería de Valladolid, cinco años después se convierte en oidor de la Audiencia y cuatro años más tarde se sienta en el Consejo de Hacienda. Morirá en 1685⁵⁰.

Reflexiones finales

La *Recopilación* nos pareció una oportunidad interesante para estudiar no tanto su contenido conceptual, sino lo que provocó: La reunión de España y América en torno a un proyecto jurídico, analizada a través de la participación en él de una institución como fue la Universidad de Salamanca, *alma mater* de las academias hispanoamericanas.

Seis reinados y más de 160 años de trabajo –exactamente 168, si tomamos como punto de partida las *Leyes de Burgos*–, es lo que consumió la elaboración de la *Recopilación*. En este contexto se trató de identificar, entre los

autores de la *Recopilación*, a quienes directa o indirectamente estuvieron vinculados con la Universidad de Salamanca.

Este trabajo trató de sobrepasar los debates existentes sobre la autoría o paternidad de la *Recopilación*, simplemente porque la lógica indicaba que un trabajo tan imponente no podría haber sido obra de una sola persona. Superado este debate era interesante ver entonces quién o quiénes le imprimieron autoridad académica a esta labor. Nadie duda que Pinelo y Solórzano han tenido una participación fundamental. Pero tanto cuando se hallaron las páginas perdidas de este último como cuando se encontró el manuscrito de Pinelo, es posible que la incógnita sobre la paternidad de la *Recopilación* haya quedado despejada, pudiéndose afirmar que el ochenta por ciento del trabajo fue el resultado de la aportación de Zorrilla, Pinelo, Solórzano y Palafox: Todos vinculados con la Universidad de Salamanca.

Notas:

¹ MÖLLER RECONDO, C.: «Siguiendo las huellas de Altamira. Hacia una arqueología de la *Recopilación de las Leyes de Indias: el magisterio salmantino*». En *Actas del Congreso Internacional en homenaje a Rafael Altamira*, Valladolid, 2012. (En prensa).

² FOUCAULT, M.: *La Arqueología del saber*, Buenos Aires, 2002; *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, 1976.

³ Por los límites de este artículo no podremos presentar los pasos seguidos en la elaboración de la *Recopilación*, por eso remitimos al trabajo ya citado —«Siguiendo las huellas de Altamira...» y a ANDRÉS SANTOS, F.: «Los proyectos de recopilación del Derecho Indiano en época de Felipe IV». En *AFDUDC*, 11, (2007), pp. 45-69

⁴ PÉREZ MARTÍN, A.: «Gesetzgebung in Spanien». En COING, H. (Ed.): *Handbuch der Quellen und Literatur der neueren europäischen Privatrechtsgeschichte. II. Neuere Zeit.* 2, Múnich, 1976, p. 242.

⁵ Hay que diferenciar lo que significaba Recopilar y Compilar. *Compilar* implicaba copiar, escribir, reunir distintas disposiciones, en este caso de textos legales, en las que se reiteran cláusulas de estilo o referencias ocasionales sin valor normativo; sin embargo *recopilar* supuso reunir y abreviar el material: reunir, podar, acoplar y refundir los textos legales. V. ABREU y ABREU, J.: «Antonio de León Pinelo: parteaguas en la tradición recopiladora del Derecho indiano»:

<<http://ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/UNAM/ijj/ponencias%20300104/mesa8/217s.pdf>> (Fecha de consulta: 19 de Diciembre de 2011)

⁶ ANDRÉS SANTOS, F.: «Los proyectos de recopilación del Derecho Indiano...». *Op. Cit.*

⁷ MÖLLER RECONDO, C.: *Comuneros y Universitarios: hacia la construcción del monopolio del saber*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Con el aval científico de Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2004.

⁸ ESPERABÉ ARTEAGA, E.: *Historia pragmática e interna de la Universidad de Salamanca*. Salamanca, Núñez Izquierdo, 1914-1917; RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977.

⁹ MÖLLER RECONDO, C.: «Don Alonso de Zúñiga: Catedrático de Derecho y comunero». En AA.VV.: *Imperio y Tiranía: La dimensión europea de las Comunidades de Castilla*. Valladolid, Universidad, 2012, (En prensa); «¿La Audiencia Escolástica salmantina: comunera?». En PÉREZ, J. et al.: *Monarquía y Revolución: En torno a las Comunidades de Castilla*, Valladolid-Villalar, Junta de Castilla y León- Universidad de Valladolid, 2010; «Le pouvoir familial dans l'Université de Salamanca». En BERTRAND, M. (Ed.): *Pouvoirs de la famille, familles de pouvoir*, Toulouse, Collection Méridienne- Franespa, 2005; «Universidad, sociedad y familias de poder: los Maldonado de Salamanca». En *LA-COBUS*. Nº 17-18, (2004), pp. 197-241.

¹⁰ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca, Fundación Ramón Areces, 1990, pp. 167 y ss.

¹¹ MÖLLER RECONCO, C.: *Comuneros y Universitarios*. *Op. Cit.*

¹² Archivo General de Indias [en adelante AGI]: Indiferente General 827 «Instrucción del 16 de Marzo de 1609», Capítulo 9; Ordenanzas del 1 de Agosto de 1636, Capítulo XXXIV; y HERRERA, A.: *Catálogo de las consultas del Consejo de Indias*. Tomo V. Sevilla, Diputación Provincial, 1987.

¹³ Sobre las noblezas y su ejercicio del poder, V. MÖLLER RECONDO, C.: *Comuneros y Universitarios*. *Op. Cit.* Sobre la importancia de las redes familiares para comprender el ejercicio del poder, Vid. MÖLLER RECONDO, C.: «Le pouvoir familial...». *Op. Cit.* y «Universidad, sociedad y familias de poder». *Op. Cit.*

¹⁴ Era hijo de don Pedro Zorrilla, natural de Burgo de Osma, oidor en las audiencias de Santa Fe, Quito y Charcas, merecimientos que sin duda, influirían en su nombramiento en el año 1608 como oidor en Quito. AGI: Chile 67, Consultas años 1604 - 1697, Consulta nº 4, Cámara, Valladolid, 14- XII-1605, s/f.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Citado por GARCÍA GALLO, A.: «Memorial de Diego de Zorrilla relacionado con su Recopilación de las Leyes de Indias». En *AHDE*. XXI. Madrid, (1951), pp. 1151-1162; y en *Estudios de Historia del Derecho Indiano*. Madrid, Instituto Nacional de Estudios Jurídicos, (1972), pp. 287-297.

- ¹⁷ AGI: 67, Consultas años 1604 - 1697, Consulta nº 4, Cámara, Valladolid, 14-XII-1605, s/f.
- ¹⁸ LEÓN PINELLO, A. de: *Epítome de la Biblioteca Oriental y Occidental*, Madrid, Oficina de Francisco Martínez, 1629, fol. 121.
- ¹⁹ OTS CAPDEQUÍ, J.: «Aportaciones para la historia de la Recopilación de leyes de Indias». En *Revue d'Histoire du Droit*, Nº 4, Haarlem, (1923), pp. 299-307; MANZANO y MANZANO, J.: «Los trabajos recopiladores de Diego Zorrilla y Rodrigo de Aguiar». En *Colección de estudios históricos, jurídicos, pedagógicos y literarios. Homenaje a D. Rafael Altamira*, Madrid, (1936), pp. 368-403; GARCÍA GALLO, A.: *Memorial de Diego de Zorrilla relacionado con su Recopilación de las Leyes de Indias*. *Op. Cit.*; y en sus *Estudios de Historia del Derecho Indiano*. *Op. Cit.*
- ²⁰ ALONSO ROMERO, M^a Paz: «*Ius Commune* Derecho Patrio en la Universidad de Salamanca durante los siglos modernos». En DE DIOS, S., INFANTE, J. y TORRIJANO, E. (Coords.): *El Derecho y los Juristas en Salamanca (siglos XVI-XX)*. En memoria de Francisco Tomás y Valiente, Salamanca, Universidad, 2004.
- ²¹ Archivo de la Universidad de Salamanca [en adelante AUSA]: 742, f. 114v.
- ²² ALONSO ROMERO, M^a P.: «*Ius Commune* y Derecho Patrio...». *Op. Cit.*, p. 106.
- ²³ SOLÓRZANO PEREIRA, J. de: *Memorial o discurso informativo iurídico, histórico y político. De los Derechos, Honores, Preeminencias y otras cosas, que se deben dar y guardar a los Consejeros honorarios y jubilados. Y en particular si se les debe la Pitança que llaman de la Candelaria*, Madrid, Oficina de Francisco Martínez, 1462.
- ²⁴ AUSA: 955, ff. 14-16.
- ²⁵ Sobre la importancia de la cátedra de Vísperas de Leyes Vid. MÖLLER RECONDO, C.: «El doctor Alonso de Zúñiga: catedrático de Derecho y comunero». *Op. Cit.*
- ²⁶ AUSA: 955, ff.23-26.
- ²⁷ En la Biblioteca de la Universidad de Sevilla obra el catálogo de Arcadio Castillejo donde aparecen varias obras de Solórzano: *Ad titulum Codicis de inoficioso testamento* (1605), *Antinomiae juris civilis* (1603-1605), *Ad legem si finita paragrapho Julianus Digestorum de danno infecto* (1607), *Ad titulum Digestorum de verborum obligationibus* (1608) y otras tres obras más sin fechar: *Ad titulum Digestorum de pactis*, *Ad celeberrimum titulum de Digesto veteri de sruitutibus y De re iudicata*. Como se puede apreciar, por las fechas de las mismas, todas parecen ser el resultado de sus estudios concienzudos cuando estaba preparando las oposiciones, sobre todo porque todas estas obras son anteriores a la obtención del título de doctor. Pero una destaca entre todas, el llamado libro de oro sobre el parricidio que, según el propio Solórzano, en su día había sido «su *solemnis praelectio* para obtener el grado de licenciado.
- ²⁸ AUSA: 955, f. 32.
- ²⁹ DEL VAS MINGO, M. y LUQUE TALAVÁN, M. «Juan de Solórzano y Pereira y la cuestión de los Justos Títulos: Fuentes del Libro I (Cap. IX-XII) de la Política Indian». En GUTIÉRREZ ESCUDERO, A. y LAVIANA CUETOS, M. (Coords.): *Estudios sobre América. Siglos XVI-XX*, Sevilla, AEA, 2005.
- ³⁰ Se trata del *De Indiarum Iure disputatio sive de iusta Indiarum Occidentalium inquisitione, acquisitione et retentione, tribus libris comprehensa*. Madrid, Oficina de Francisco Martínez, 1629; y *Tomus alter de indiarum iure, sive de iusta Indiarum Occidentalium gubernatione, quinque libris comprehensus*. Madrid, Oficina de Francisco Martínez, 1639.
- ³¹ MEDINA, J. T.: *Biblioteca Hispano-Americana. 1493-1810*. Amsterdam, N. Israel, 1968, T. II, pp. 319-323.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ SOLÓRZANO PEREIRA, J. de: *Memorial o discurso informativo iurídico...* *Op. Cit.* Nº 17, p. 8.
- ³⁴ ANDRÉS SANTOS, F.: «Los proyectos de recopilación del Derecho Indiano...». *Op. Cit.*
- ³⁵ BARRIENTOS GRANDÓN, J.: *Historia del Derecho Indiano del Descubrimiento a la Codificación*. *Op. Cit.*, p. 264. Los consejeros designados debían reunirse en casa de Solórzano dos días por semana –martes y jueves– después de las horas del Consejo, o esos mismos días por la tarde si no había reunión del órgano.
- ³⁶ V. RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Salmantica Doctet*. *Op. Cit.*
- ³⁷ *Ibidem*. p. 203 y ss.
- ³⁸ V. SÁNCHEZ BELLA, I.: *Recopilación de las Indias*. Texas, University of Texas, 1992.
- ³⁹ RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, L.: *La Universidad salmantina del Barroco*. Salamanca, Universidad, T. II, 1986, p. 343.
- ⁴⁰ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: *Historia de la Universidad de Salamanca*. *Op. Cit.*, p. 167.

⁴¹ No debemos confundir a este personaje con otro del mismo nombre, colegial del San Bartolomé.

⁴² RODRÍGUEZ CRUZ, A.: «Don Juan de Palafox y Mendoza, escolar salmantino». En *Trabajos y Conferencias. Revista del Seminario de estudios americanistas*. T. III-4. Madrid, (1960); «En el centenario de don Juan de Palafox y Mendoza». En *Revista de Indias*. Nº 81-82, (Julio-Diciembre 1960); «Palafox universitario salmantino», Conferencia en el XIII Curso Universitario de Verano Santa Catalina, Burgo de Osma, Agosto de 2010. Agradecemos enormemente los datos de archivo que nos ha proporcionado Águeda Rodríguez Cruz sobre este personaje.

⁴³ AUSA: 321, fol. 3r.

⁴⁴ PALAFOX, J.: *Obras Completas*. Madrid, Imprenta de don Gabriel Ramírez, 1762. *Confesiones*, VII, 3-4.

⁴⁵ Sin embargo, como subraya Rodríguez Cruz, se produce una situación inédita 13 años después. El 2 de Marzo de 1633 Palafox se presentó en la rectoría del Colegio-Universidad de San Antonio de Portaceli de Sigüenza para solicitar al rector los grados de licenciado y doctor en Cánones. Y como único requisito presentó el título de su grado de bachiller en Cánones por Salamanca. El mismo día a las 7 de la tarde se le asignaron los puntos y Palafox escogió *De renuntiatione* de las Decretales. Al día siguiente a las 9 de la mañana comenzó el examen y luego pidió los grados y además de tanta rapidez y prisas, consta en las actas que se suplieron las conclusiones, prerrogativa de la que gozaban los nobles, ya que el ser hijo del marqués de Ariza y oidor del Consejo de Indias eran títulos suficientes para alcanzar tal dispensa.

⁴⁶ PALAFOX, J.: *Obras Completas. Op. Cit. Confesiones*, XX, 16.

⁴⁷ PALAFOX y MENDOZA, J.: «De la Naturaleza o virtudes del indio». En SÁNCHEZ CASTAÑER, F.: *D. Juan de Palafox, virrey de Nueva España*. Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988.

⁴⁸ RODRÍGUEZ CRUZ, A.: «Palafox universitario: Visitador de la Real y Pontificia Universidad de México». En Conferencia I Curso Monográfico «Palafox: Obispo de Puebla de los Ángeles y de Osma. Virrey de Nueva España. Salamanca, 2010.

⁴⁹ Según Rodríguez Cruz, Palafox fue el autor de las Constituciones definitivas de la Universidad de México, y comprueba la evidencia de que Palafox utilizó para su trabajo legislativo un ejemplar de la edición recopilada de las Constituciones y Estatutos de la Universidad de Salamanca de 1625.

⁵⁰ OLLERO PINA, J.: «Las carreras en Indias de los Colegiales de Maese Rodrigo de Sevilla en el siglo XVII»: <<http://dspace.unia.es/bitstream/10334/351/1/05JIITI.pdf>> (Fecha de consulta: 5 de Febrero de 2012)

ORIGEN DEL MODELO FORMATIVO DEL PROFESORADO EN CUBA (1800-1857)

Ana María Montero Pedrera
e-mail: pedrera@us.es
(Universidad de Sevilla. España)

Introducción

La formación del profesorado es un tema que no nos es ajeno, ya que hace algunos años venimos realizando algunas investigaciones relacionadas con este asunto en el marco de un grupo de investigación. Por tanto, seguimos ahondando en el origen de esta formación, enmarcado en un espacio como es Cuba y en un tiempo, la primera mitad del siglo XIX.

Situamos la investigación temporalmente en los primeros cincuenta años del siglo decimonónico por ser la etapa en la que tanto en la Metrópoli como en Cuba se dan los pasos iniciales para el establecimiento de los primeros centros de formación del profesorado, se publican diversas disposiciones legislativas para organizar la administración educativa y observamos como se va consolidando un sistema educativo propio, no sin bastantes inconvenientes.

A los clásicos estudios sobre la educación en Cuba, como los de Bachiller y Morales¹, o Martínez Diez²... tenemos que citar obligadamente los de Huerta Martínez³, Ávila Fernández⁴ o Castañeda y Marchena⁵, o los más actuales de Salgado Peña⁶ o Fraga Cedré⁷. Sin duda todos han contribuido a que podamos llevar a buen fin estas páginas.

Política educativa en las Antillas

Durante la primera mitad del siglo XIX podemos dividir la política educativa de Cuba en dos periodos. El primero, hasta 1837, en que la educación pública no era atribución del Estado; estaba en manos de comunidades religiosas, instituciones privadas y, sobre todo, encomendada al fomento y vigilancia de las Sociedades Económicas de Amigos del País. La cubana se fundó en 1793 y en 1813 se le asignó una Sección de Educación⁸, aunque contaba con una infraestructura deficitaria.

A partir de 1837 se implantó un régimen de «leyes especiales» en las provincias de Ultramar, que debían ajustarse a las peculiaridades, circunstancias y realidades de aquellas islas. Esta etapa se caracterizó por la reacción al régimen especial establecido en Ultramar a partir de la Constitución de ese año, así como el problema de la falta de representación antillana en las Cortes españolas.

La primera de estas leyes especiales que afectó a la instrucción pública fue el *Plan general de instrucción pública para las islas de Cuba y Puerto Rico*, aprobado el 27 de octubre de 1844⁹. Este plan estuvo vigente hasta 1863 y en él se mostraba más la preocupación por el ejemplo que pudiera dar el maestro, a través de su conducta, que por lo que fuera capaz de transmitir y sentó las bases para la consideración de la enseñanza como función del gobierno, como veremos más adelante. Aunque en 1834 se habían mandado implantar las *Comisiones de Instrucción Pública para las escuelas de primeras letras*, tal como se había dispuesto para la península, las Sociedades Económicas mantuvieron sus funciones respecto a la enseñanza, hasta que este Plan estableció una *Inspección de Estudios*, que fue la encargada de dirigir y controlar todo lo relacionado con la instrucción pública de la isla.

El Plan se elaboró teniendo en cuenta la legislación peninsular de instrucción primaria de 1833, así como el *Arreglo provisional de 1836* para la segunda enseñanza. La educación se organizó de forma sistemática y centralizada y se definieron los niveles primario, secundario y superior. Se crearon Comisiones Provinciales y Locales de Instrucción Primaria, pero a pesar de ello, el poder sobre la enseñanza siguió recayendo en el Gobernador Político de La Habana, hasta que se crearon las Diputaciones Provinciales, a mediados del siglo. Éste tenía amplios poderes para el control de los libros de texto, y el cumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza¹⁰.

Durante este tiempo las Sociedades Económicas realizaron informes importantes sobre el estado de la enseñanza, crearon numerosas escuelas gratuitas y se preocuparon por la formación y de examen de los maestros, como veremos más adelante, introduciendo aspectos de la metodología pestalozziana y lancasteriana¹¹. Esta labor de difusión de la cultura por parte de estas sociedades se vio apoyada por algunos gobernantes ilustrados y muchas personalidades criollas. La preparación de los maestros que había sido una de sus preocupaciones, se confió en 1857, a una Escuela Normal, que dirigieron los escolapios en Guanabacoa. La enseñanza secundaria quedó incardinada dentro de la Universidad; dada la existencia en las Antillas españolas de una sola universidad (La Habana) la enseñanza secundaria pública se redujo solo a un colegio dependiente de La Habana, el cual fue encomendado a los jesuitas en 1853¹².

La geografía normalista

A mediados del siglo XIX, los diferentes estados y colonias de la región se plantearon, como uno de sus objetivos, desarrollar la educación primaria y organizar la formación de futuros maestros en las Escuelas Normales. Además de la formación para enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, las Normales debían preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba para impulsar la conformación de los estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región.

A lo largo del siglo XIX, la primera Escuela Normal masculina de Latinoamérica se funda en Perú en 1822, bajo el modelo lancasteriano¹³. En 1842 se crea en Chile la Escuela Normal de Preceptores¹⁴ y Argentina inicia la Escuela Normal del Paraná en 1870, a iniciativa en ambos casos del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento¹⁵.

En el caso de México, la primera Escuela Normal se funda en 1822, por iniciativa de la compañía Lancasteriana, pero es durante la época de Porfirio Díaz donde se consolida el normalismo en México, con la finalidad de educar unificadamente en un país de contrastes territoriales y culturales¹⁶.

En la República Dominicana, la educación normal se institucionaliza con la emisión de la ley para el establecimiento de las Escuelas Normales entre 1863 y 1916¹⁷.

En Cuba, a lo largo de más de medio siglo (1800-1857) hubo cambios muy significativos en la formación de los docentes. Si tenemos en cuenta el proceso de formación de los docentes cubanos apreciamos, que en las dos primeras décadas no sólo se carecía de centros, también faltaban las ideas para crearlos y los deseos de aprender en ellos. A partir de 1820, no hay todavía instituciones específicas en las que se puedan perfeccionar, cultural y pedagógicamente los profesores primarios, pero ya surge la necesidad, y se suceden diversos proyectos, hasta cuajar uno de ellos en la Normal de Guabacoa.

La formación del docente cubano

Bachiller y Morales, refiriéndose a la etapa inicial de la centuria decimonónica nos relata la triste situación existente en la isla en la que cualquier persona podía abrir una escuela, sin requisito previo alguno, aunque careciese de vocación y fuese ignorante, sin otro estímulo que el hambre. Se hacía posible esta irregularidad, porque «fue... industria desembarazada de toda traba la ocupación de enseñar»¹⁸.

Desde que se crea la Real Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana, ésta quiso participar en la educación e instrucción de la juventud.

La Corona le permitió dicha participación y crearon además secciones de Estudios Económicos, Estudios Sociales y Literatura, Historia y Bellas Artes. También creó las de Ciencia, Agricultura, Industria Popular y Hermosura del Pueblo y Comercio.

Pronto se dieron cuenta los miembros de esta sociedad de que para mejorar la enseñanza primaria había que partir de la reforma de su profesorado; para ello, en 1801, el reverendo padre Fray Manuel Quesada proponía una serie de medidas de las que destacamos una que decía: «...deben ser examinados los maestros en las reglas de su arte, con inclusión de la Gramática Castellana»¹⁹. Aunque tuvieron que pasar algunos años hasta que este deseo se convirtiera en realidad.

Las primeras noticias oficiales sobre la exigencia de unos requisitos mínimos para ejercer el Magisterio en Cuba datan de 1807. Desde la Corte se le comunicó al Gobernador habanero que hiciera observar lo mandado en la Real Cédula de 29 de diciembre de 1805, dirigida al Virrey de México, en todos los centros educativos de la isla. Según este documento, para poder abrir una escuela, se pedía que el maestro fuera examinado y aprobado en la doctrina cristiana, por el ordinario diocesano, y en leer, escribir y contar, por dos comisionados del Ayuntamiento, además de otros requisitos (partida de Bautismo y certificaciones de buena conducta y limpieza de sangre)²⁰.

Ateniéndose a la normativa anterior nos consta, por ejemplo, que José María Moliné y Vallejo obtuvo licencia de Maestro de Primeras Letras, en 1808, concedida por el Capitán General de Cuba -marqués de Someruelos-, después de haber sido examinado en Doctrina Cristiana por Orden del Obispo Juan José Díaz de la Espada y, en las demás materias, ante los profesores de Humanidades Don Jorge Arrastia y Don Antonio José Valdés²¹. El análisis del texto del documento concedido al señor Moliné nos manifiesta claramente lo que el Gobierno demandaba de la actuación de los docentes:

«... Por tanto, en nombre de S.M ... doy y concedo licencia... para que en el distrito de mi Gobernación pueda abrir públicamente escuela de primeras letras, en que y en buenas costumbres sean instruidos los niños y jóvenes que le ocurran, ordenándole y mandándole... que en consonancia con las mismas leyes, con la voz y el ejemplo les inspire el amor y fidelidad al Rey nuestro señor y a la Patria, el respeto y obediencia a las leyes y magistrados, y la inclinación a la vida laboriosa... para lograr alumnos ciudadanos amantes del honor nacional, útiles al Estado, a la familia ... y así mismos, previo el juramento y presentación al Ayuntamiento...»²².

Sospechamos que tanto las autoridades de la isla como las de la Corte estaban más preocupados por el ejemplo que pudiera dar el maestro, a través de su conducta, que por lo que fuera capaz de transmitir de conocimientos instrumentales.

El *Reglamento General de Instrucción Pública* decretado por las Cortes, el 29 de junio de 1821, expresaba que en las escuelas los niños aprendieran «a leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de la aritmé-

tica, y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral, y los derechos y obligaciones civiles». En los pueblos, en los que lo consideraran conveniente, además de lo anterior, se podía ampliar la enseñanza primaria »completando la aritmética, impartiendo algunas nociones de geometría y principios elementales de dibujo para las artes y oficios»²³.

Para poder enseñar todo lo anterior, lógicamente, los docentes debían saberlo. El artículo 15 del expresado Reglamento mandaba que los maestros de escuelas públicas debían ser examinados necesariamente en la capital de la respectiva provincia. En Ultramar, como se suponía que podía haber inconvenientes por las grandes distancias, se permitían realizar dichas pruebas en las cabezas de partido, donde y por quienes las Diputaciones provinciales determinasen. El Reglamento de 1821 tuvo poca vigencia en la Península, y aún menos en Ultramar, pero sabemos que su contenido tuvo una decisiva influencia en toda la legislación posterior.

A medida que avanzó la centuria fue creciendo la separación ideológica entre los que querían que Cuba continuase integrada en la Monarquía española y los interesados en la independencia de la Isla. Tanto un bando como otro (peninsulares y americanistas) intentaron formar la conciencia cubana por medio de la educación; de ahí la importancia y diferencia de contenidos que se le dio a ésta.

La colaboración de destacados miembros de la Real Sociedad Patriótica de La Habana en el proyecto de creación del *Instituto Cubano*²⁴, los incidentes ocurridos en la *Academia Cubana de Literatura*²⁵ y el caso de la exclusión y posterior recepción con la Patriótica del socio extranjero y cónsul inglés Mr. David Turnbull²⁶, fueron algunas de las causas por las que la Corte cesó a la institución en el control y dirección de la enseñanza primaria. Las tareas de la Sociedad, en materia educativa, fueron encomendadas a la Inspección de Estudios, organismo creado en 1842, como hemos visto.

La *Ley General de Instrucción Pública para Cuba y Puerto Rico de 1842*, dividía la enseñanza primaria en elemental y superior. Los conocimientos que debían impartir en la elemental eran: Principios de Religión y Moral. Lectura, Escritura, Principios de Aritmética (las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados) y Principios de Gramática Castellana fundamentalmente de Ortografía. Equivalían a los que anteriormente comprendían toda la enseñanza primaria. La enseñanza primaria superior abarcaría además de lo anterior: «mayores conocimientos de Aritmética, Principios de Geometría y sus aplicaciones más usuales, Dibujo lineal, Nociones generales de Física, Química e Historia Natural y Nociones de Geografía e Historia Sagrada y profana, especialmente la de España y de la Isla»²⁷.

La creación de la instrucción primaria superior, representaba un avance considerable en la calidad de la enseñanza, al menos teóricamente; los profesores necesitaron, a partir de 1842, una mayor preparación para impartir

sus clases. El Plan ordenaba crear una Escuela Normal en La Habana; exigía tener el título de Maestro para ejercer la docencia en centro público y fijaba las *Comisiones de examen* para la obtención del título.

La enseñanza privada caminaba por otros derroteros. Las diferencias entre los diversos centros eran abismales; mientras las exigencias teóricas de las «amigas» o «migas» se limitaban al cuidado de los pequeños y la enseñanza de la lectura, en los llamados «colegios» contaban con ambiciosos planes de estudio. Por ejemplo, en el colegio «El Salvador», además de las asignaturas propias de 1º y 2º enseñanza que impartían, enseñaban los siguientes idiomas: Latín, Griego, Francés, Italiano, Inglés y Alemán»²⁸.

El citado Bachiller y Morales cuenta que aunque la Sínodo Diocesano exigía, y estaba aprobado por el Rey, que para ejercer el Magisterio primario, los docentes fueran autorizados por el ordinario eclesiástico, esto apenas se cumplía. De 39 maestros que cita había en La Habana, a comienzos del siglo XIX, sólo uno, que «por señas era sordo», tenía licencia eclesiástica, y otro ésta y la del Gobierno Civil»²⁹. En otra ocasión el mismo Bachiller, expresa que: «el espíritu del siglo... aumentaba casi espontáneamente el número de escuelas y la falta de requisitos que se exigía a los profesores facilitaba aún más esa tendencia aunque esta cuestión diera origen a otros males...».³⁰

Las trabas o requisitos que había las hemos citado anteriormente; el problema estaba en que si se exigía el cumplimiento taxativo de la norma, la mayoría de los pocos centros educativos existentes hubiesen tenido que cerrar. «La necesidad urgente de enseñanza en los barrios pobres hizo que se tolerasen las amigas o asilos privados de la infancia».³¹

En 1841 Doña Laura Eulogia Gallardo, maestra y directora del colegio Santísima Trinidad de La Habana exponía a la Corona «lo perdida y mal constituida» que estaba la educación primaria en aquella Isla; la causa fundamental de este mal estaba, según ella en que:

«... el partido llamado americano. que es el que la dirige e influye bajo el nombre de Sección de Educación de la Real Sociedad Patriótica, no gusta ni quiere que la instrucción de la juventud sea dirigida por españoles ni españolas, porque claro es de deducir que nosotros les imbuimos diferentes máximas y consejos justos y favorables a nuestra Nación...»³².

Como podemos comprobar la enseñanza era utilizada como arma política. El bando que eligió Doña Laura queda manifiesto en sus palabras; en el opuesto podemos situar al ilustre pedagogo cubano Don José de la Luz y Caballero³³, que intentó combatir la enseñanza memorista y verbalista que se daba en aquella época, influido por las doctrinas pedagógicas de Pestalozzi, abogó por la enseñanza experimental y por las ventajas del método explicativo.

En la mitad de la centuria los problemas fundamentales de la enseñanza en Cuba todavía no se habían solucionado. A ella sólo se dedicaban, en opinión del General Gutiérrez de la Concha, o los que con ella se propo-

nían realizar un negocio, lo que sucedía en los grandes centros de población y riqueza, o los que por sus vicios, imprevisión o falta de capacidad no pudieron hallar o perdieron una colocación más ventajosa a sus intereses. Decía que era imposible que una clase dada por maestros viciosos o incapaces, o que eligieron esta profesión y la desempeñan movidos sólo por el mezquino espíritu de una utilidad pecuniaria deje ejercer una influencia perjudicial sobre la moralidad y el desarrollo intelectual de los niños. La solución que proponía a la Corona, este Gobernador habanero, «era aumentar los recursos económicos que se invertía en la docencia, para la formación de los maestros»³⁴. En la segunda etapa de gobierno del General Concha al frente de la Capitanía General de Cuba (1854-1859) reanudó sus esfuerzos por crear la Escuela Normal, porque estaba convencido de la deficiente preparación de los docentes de primaria.

Los proyectos para la instalación de instituciones de formación docente

Era unánime la opinión de que existía una verdadera necesidad en crear un centro de formación de maestros: «Todos cuantos han tocado de cerca los vicios de nuestras escuelas han clamado por el establecimiento de enseñanza para maestros»³⁵.

El problema fundamental de la docencia primaria en Cuba en el primer tercio del siglo XIX en nuestra opinión, no estaba en la escasa preparación adecuada que los pudiera capacitar. Los primeros maestros cubanos surgieron por generación espontánea, aprendieron el oficio de forma autodidacta; los que les sucedieron, en la mayoría de los casos, se formaron en la profesión ejerciendo de auxiliares desde jóvenes, con otros docentes ya establecidos. En las contadas ocasiones en que el personal formado en la Universidad Seminario de La Habana se dedicaron a la enseñanza primaria, fue en colegios privados en los que sólo consideraban ésta como un paso obligado para la enseñanza secundaria, nivel educativo que estaban más interesados en impartir.

Es indudable que la Real Sociedad Patriótica de La Habana hizo considerables esfuerzos para «mejorar la calidad del profesorado cubano de primeras letras: examinaba a los aspirantes a maestros, controlaba a los ya establecidos, motivaba a alumnos y profesores mediante premios, etc.»³⁶.

La creación de la Sección de Educación, en 1816, en el ámbito de la mencionada Sociedad, supuso un nuevo impulso en el campo educativo. A la misma pertenecieron socios especializados en tareas de enseñanza, a las que dedicaron un tiempo no exclusivo, pero, si al menos, con carácter preferente. Para poder perfeccionar el Magisterio primario, objetivo prioritario de la nueva Sección, había que partir del conocimiento de la realidad presente, por ello, «... procuró averiguar el estado de las escuelas, la capacidad de sus maestros, y las buenas o malas circunstancias que los distinguían»³⁷.

Desde 1820, tanto las autoridades de Madrid como las de la Isla, fueron conscientes de la necesidad imperiosa que había de crear Escuelas Normales donde se preparasen adecuadamente a los jóvenes, cuyo deseo fuera dedicarse al Magisterio. Exponemos a continuación, de forma breve, los diferentes intentos que hubo para poner en funcionamiento centros de formación del profesorado en aquella isla antillana.

a) El primer proyecto del que tenemos noticias es precisamente el de la Real Sociedad Patriótica de La Habana. En 1820, con la entrada en vigor de la Constitución de 1812, se suprimen los conventos; entonces esta institución adquirió la capilla de la Orden Tercera de San Agustín de aquella capital, con objeto de instalar la Escuela Normal Lancasteriana. El profesor Don Esteban Navea se comprometía a enseñar a 600 alumnos, con los cuales se realizarían las prácticas.

El proyecto fracasó al ordenarse la restitución de todos sus bienes al clero, en 1824. Por esta razón los Agustinos reclamaron su capilla³⁸. No comprendemos la causa o causas por las que no llegó a implantarse la Escuela de Magisterio durante el amplio período que media entre 1820 y 1824, o por qué no se instaló en otro local. Sabemos que la Corona no entorpeció el proyecto, al contrario lo estimuló y le quiso dar a La Habana especial protagonismo, al querer que en dicha ciudad se formaran maestros de otros territorios.

El 31 de diciembre de 1820, la Gobernación de Ultramar comunicó al Capitán General de Cuba el interés del monarca en propagar, a las provincias inmediatas de La Habana, el método de enseñanza mutua, por lo que disponía que, si aún no estaba en funcionamiento la proyectada Escuela Normal Lancasteriana, a cargo de la Real Sociedad Patriótica que se hiciera inmediatamente. Finalmente se ordenaba al Gobernador que, para cumplir bien los objetivos, «se preocupara en difundir esta enseñanza por toda la Isla y, además, que se pusiera en contacto con los jefes políticos de Santiago de Cuba, Puerto Rico, Santo Domingo y Caracas, para que enviaran personas que aprendieran el método y luego lo difundieran por sus respectivas provincias»³⁹.

b) El segundo proyecto que conocemos es el de D. Juan Claudio Díaz, Director de un centro de primera y segunda enseñanza en La Habana. En 1837, solicitó a la Corte poder ampliar «el campo de actuación de su establecimiento y, bajo el título de *Colegio cubano de conocimientos útiles*, agregar una escuela de primeras letras por el método lancasteriano, de donde saliesen maestros que propagasen por la Isla la educación primaria»⁴⁰. A pesar del informe de la Dirección General de Estudios, el 25 de abril de 1838, se comunicó al Capitán General de Cuba que su Majestad había accedido a lo solicitado por el señor Díaz. Sin embargo, sabemos, por un informe de la sección de Educación de la Real Sociedad Patriótica Habanera, que Don Juan Claudio desistió de crearlo⁴¹.

c) Otro proyecto de Escuela Normal, promovido, a nivel particular, fue el de Don José de la Luz y Caballero. El 30 de octubre de 1838 solicitó a la Corte que le concedieran el permiso para poder fundar un *Colegio General de Estudios*, en el que estuviera comprendida una Escuela Normal. El 26 de septiembre del siguiente año se le otorgó, con la condición (expresada por el Capitán General de Cuba) que dicho establecimiento estuviera siempre bajo la inspección inmediata de aquel Gobierno⁴². La razón fundamental por la que se le ponían condiciones a este ilustre «maestro de cubanos» hay que buscarla en su participación activa en la *Academia Cubana de Literatura*, creada en el seno de la Real Sociedad Económica de La Habana en 1833, y que, algunos de sus miembros, según el parecer de las autoridades, se hablan permitido «excesivas libertades» la mencionada institución fijó aun más la división ya latente entre cubanos y españoles⁴.

Desconocemos las razones por las que el Sr. Luz no fundó el centro que tenía concedido; pudo ser que la mención expresa del Gobernador que en su vigilancia le enfriase el proyecto, al impedir o al menos dificultar la labor política que pretendía en sus aulas. Pero más bien nos inclinamos en que la causa fundamental hay que buscarla en el mayor interés que puso en la fundación de un centro similar comprendido dentro del famoso Instituto Cubano.

La Junta de Fomento de la Sociedad Económica se tomó un largo y laborioso período para proyectar el mencionado *Instituto Cubano*⁴⁴, en el que intentaban refundir la Escuela de Náutica de Regla con la de Química, en un Instituto de Ciencias Físicas y Naturales, en el que también tuvieran cabida una Escuela de Máquinas y una Clase especial de Método, destinada a la formación de maestros. Nos detendremos exclusivamente en esta última, por ser la que más nos interesa. En el informe a este proyecto, elaborado por una Comisión compuesta por los señores Cárdenas y el ya conocido Luz y Caballero, fechado en 18 de diciembre de 1833, expresan las razones especiales que reclamaban esta fundación:

- 1º. En todas las naciones cultas se había juzgado indispensable el mejoramiento de la educación primaria.
- 2º.- No existía en Cuba ninguna Escuela Normal.
- 3º. En las circunstancias en que se encontraba la Isla, en la que se estaba activando entre los patriotas y el Gobierno la difusión de escuelas primarias, se acrecentaba la importancia de establecer dicho centro educativo.

Después de abogar porque la enseñanza primaria dejase de ser el recurso de «la ignorancia y de la nulidad, expresaban los requisitos que debían adornar al maestro de escuela, transcribiendo los mencionados por el Ministro francés de Instrucción Pública, Guizot»⁴⁵. Para conseguir docentes pró-

ximos al modelo francés era indispensable, en opinión de los miembros de la Comisión, dar a los aspirantes nociones de:

- * Filosofía de la enseñanza.
- * Modo de dirigir la mente de los niños.
- * Modo de transmitir los conocimientos.
- * Arreglo material de la escuela: útiles, mobiliario, etc.
- * Ardides para fijar la atención del niño y aprovechar el tiempo.

Se trataba en pocas palabras de formarlos en teoría y práctica educacional y moral, a la dirección del entendimiento y a la enseñanza del método, como se dice técnicamente en Alemania, «adoctrinarlos en Pedagogía, la Didáctica y el Método»⁴⁶.

Después de plantear la formación teórica que se debía impartir en la Escuela Normal, mencionan otra serie de bases sobre las que se tenía de cimentar su enseñanza:

«* Existencia de una Escuela Aneja, en la cual poder practicar, al ser la ciencia de la educación un ramo tan experimental como la Física o la Medicina.

* Uso del sistema explicativo.

* Promover conferencias y consultas con otros maestros y comunicarse recíprocamente los resultados de sus observaciones.

* Acostumbrar a los alumnos, como parte de la práctica, en el mando de alguno de los ramos de la escuela.

* Sacar un periódico en la Escuela Normal, dedicado exclusivamente a educación y sobre todo a métodos: Muchísimo hay que decir en un ramo donde hay pocos competentes para juzgar y donde todos se creen aptos para decidir.

* Promover el espíritu de asociación de los maestros.

Terminaban exponiendo que la Escuela Normal sería el verdadero foco de donde saldrían las luces que habían de repartirse, el medio más eficaz de alcanzar una educación realmente nacional; es decir, de uniformar a los gobernados en los sentimientos de amor al país y respeto a las instituciones»⁴⁷.

Indudablemente se notaba la aportación de Luz y Caballero y de la influencia decisiva que tuvo en él su viaje por los diferentes países europeos. Lástima que por motivos políticos no se llegaran a implantar en Cuba las ideas de este ilustre pedagogo.

d) En 1839 la Dirección General de Estudios, con sede en Madrid, propuso a la Corte un nuevo proyecto. Se trataba de ordenar a las autoridades cubanas que designasen dos jóvenes, de unos 20 años de edad y con la instrucción necesaria, con objeto de iniciar los estudios en la Escuela de Magisterio de la capital de España. Después de cursar dos años regresarían a La

Habana, donde establecerían la Escuela Normal. También proponían que, en caso de no elegirlos en la isla de Cuba, enviar dos maestros de la Península. Aunque la opinión de las diversas instituciones y autoridades, a los que se les pidió informe, fue favorable a la realización de este proyecto, no se pudo llegar a ejecutar por no llegar a encontrar quien financiara los gastos de desplazamiento y estancia de los citados jóvenes en la Corte; alegando «escasez de fondos fue pasando el proyecto de una a otra Corporación, como si de una patata caliente se tratara»⁴⁸.

El Capitán General de Cuba, José Gutiérrez de la Concha, en sus Memorias, acusó al Gobierno de haber dejado a la instrucción primaria una libertad ilimitada, de permitir que estuviera a merced de los que de ella quisieron hacer negocio; de aquí, según el, procedía el abandono en que se encontraba. Pensaba que para evitar lo anterior tenía que haberse iniciado por la formación de los maestros, «primera necesidad que se desatendió, como se desatienden otras, sobre ellos «una esmerada vigilancia»⁴⁹. A este ilustrado General se deben los dos últimos proyectos de creación de Escuela Normal en La Habana; el segundo se hizo realidad, instalándose Escuela de Magisterio en Guanabacoa; en cuanto al anterior, de 1852, el mismo Gobernador, autor del proyecto, nos cuenta las causas de su fracaso:

«El concurso público que se abrió para nombrar a los profesores que habían de ponerse al frente de la Escuela, lejos de ofrecer un resultado satisfactorio, mostró elocuentemente que no habla uno sólo con la preparación necesaria... escasez... ignorancia... ineptitud que casi todos ellos tienen por la enseñanza...»⁵⁰.

A modo de reflexión

En el periodo estudiado se pudo y se debió hacer mucho más respecto a la formación de los maestros cubanos. Es cierto, pero no podemos olvidar los múltiples inconvenientes con los que se luchaban. Intereses desde la metrópoli hacia la isla, intereses de los criollos hacia su propio territorio. En esta tesitura y a pesar de todo ello, si hubo progreso. No el deseado, ni en la línea de cada uno de los sectores.

Hubo una política educativa casi idéntica a la que hubo en la península. La enseñanza primaria se declaró obligatoria para todos, y gratuita para los que no pudieran pagarla; a los municipios se les encargó que financiaran y controlaran las escuelas. A pesar de ello, desde 1842, aunque la política era similar, se pensaba, que por las propias características de Cuba, a lo mejor precisaría de un tratamiento concreto. La diferencia más significativa es que era el Gobernador el que tenía plenos poderes en los temas de Instrucción Pública. Y esto hacía enfrenar intereses.

Respecto a las exigencias sobre los futuros docentes, hemos visto como a su falta de preparación, se unía a la escasa consideración social. Lo que siempre predominaron fueron las exigencias relativas a la conducta, más que

a la propia formación pedagógica, que se convertía en secundaria, ante las demás exigencias. Esta situación se cronificaba al carecer de Escuelas Normales, que según hemos analizado, después de diversos intentos, no hubo una plasmación concreta hasta 1857 en que se crea la de Guanabacoa.

Notas:

- ¹ BACHILLER Y MORALES, A.: *Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública en la isla de Cuba*. La Habana. Tomo I. 1936
- ² MARTÍNEZ DÍAZ, J. F.: *Historia de la educación pública en Cuba desde el descubrimiento hasta nuestros días y causas de su fracaso*. Pinar del Río, 1943
- ³ HUERTA MARTÍNEZ, A.: *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*. Sevilla, Diputación Provincial, 1992.
- ⁴ AVILA FERNANDEZ, A. *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*. 2 Tomos. Sevilla, Alfar, 1986.
- ⁵ CASTAÑEDA, P. y MARCHENA, J.: «Notas sobre la educación pública en Cuba (1816-1863)», *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, 1984, pp. 265-282
- ⁶ SALGADO PEÑA, R.U.: «La formación docente en la región: de las Normales a las Universidades». *Informe de la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Honduras, 2004, Pp.171- 182.
- ⁷ FRAGA CEDRÉ, A.: «Antecedentes históricos del enfoque investigativo en la formación docente en Cuba». *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 3, N° 27 (mayo 2011), Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/27/afc.htm>
- ⁸ OSSENBACH SAUTER, G.: «Cuba y Puerto Rico» (primera mitad del siglo XIX); en DELGADO CRIADO, B. (coord.): *Historia de la Educación en España y América. Vol. 3: La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM/Morata, 1994, pp. 199-203.
- ⁹ *Plan General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico*, Habana: Imprenta del Gobierno y Capitanía General por S.M. 1846.
- ¹⁰ OSSENBACH, G.: «Política educativa española para la isla de Cuba en el siglo XIX (1837-1868)», en: *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, N° 2 (1983), pp. 263-273.
- ¹¹ SUERO RODRÍGUEZ, A.M.: Sociedad Económica, Ciencia y nacionalidad. *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Santiago de Compostela, Universidad, 2010, pp. 289-301.
- ¹² OSSENBACH SAUTER, G.: «Cuba...», Ob. Cit. p. 203.
- ¹³ ROBLES ORTIZ, E.: «Las Primeras Escuelas Normales en el Perú» en Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N°6, (2004), p. 60
- ¹⁴ AVALOS, B.: «La Formación Docente en la Región: De Las Normales a las Universidades». *Encuentro de Universidades Pedagógicas*, Honduras, Copán, 2004.
- ¹⁵ BÁEZ OSORIO, M.: «Las Escuelas normales de Varones del Siglo XIX en Colombia», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, N.6, (2004) p.181.
- ¹⁶ SANTILLÁN NIETO, M.: *Situación y Perspectivas de las Universidades e Institutos Pedagógicos y su Rol en la Formación de Maestros en la Región*, México, 2003, p. 1
- ¹⁷ GONZALEZ, N.C.: *Informe sobre la Formación docente en República Dominicana*. IESALC-UNESCO, 2004.
- ¹⁸ BACHILLER Y MORALES, A.: *Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública en la isla de Cuba*. La Habana. Tomo I. 1936, p. 22.
- ¹⁹ Idem.
- ²⁰ Archivo General de Indias (En adelante AGI). Santo Domingo 1125A. Expediente de escuela de primeras letras de Sancti Spiritus. Se le comunica al Capitán General de Cuba haberse aprobado el nombramiento del maestro para la escuela de Sancti Spiritus designado por el obispo, sin haber precedido requisito alguno; pero se le advierte que en lo sucesivo se atengan a la Real Cedula de 29 de diciembre de 1805. San Lorenzo, 29 de noviembre de 1807.

²¹ AGI Ultramar. 20. El Obispo de La Habana le concede la licencia para abrir escuela pública, con fecha 23 de noviembre de 1808. La propuesta de concesión del título, tras el examen de los profesores de Humanidades, data del 19 de diciembre de 1808. Al día siguiente el Gobernador de La Habana le concede el Título. José M^o Moliné, nació en Cádiz. el 16 de marzo de 1788. según consta en la copia del acta de bautismo que figura en el expediente.

²² Ídem.

²³ Reglamento General de instrucción Pública decretado por las Cortes, el 29 de junio de 1821, Artículos 12 y 13. Recuperado de

http://galicana.bibliotecadegalicia.xunta.es/gl/consulta/busqueda_referencia.cmd?id=477&posicion=1&idValor=4891&forma=ficha

²⁴ Promovido por D. José de la Luz, era una especie de escuela práctica de ciencias que no pudo convertir en realidad. Su concepción pedagógica consideraba que el punto de partida del conocimiento eran la experiencia y la observación, y que el método experimental, además de ser el único productivo, era también el único verdaderamente analítico y que podía denominarse científico. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_de_La_Luz_y_Caballero

²⁵ La Comisión Permanente de Literatura de la SEAP logra se autorice por Real Orden, la creación de la Academia de Literatura, un marco propicio para la divulgación de las ideas y proyectos culturales, por las personalidades más progresistas en el seno de la institución. Sin embargo en esos momentos tanto el presidente de la sociedad como las autoridades de la isla, de pensamiento marcadamente conservador y defensores de la esclavitud, apoyados por los ricos hacendados criollos, no ven con buenos ojos esta institución. A ello se le suman algunos artículos en prensa criticando esta creación. Entonces el Capitán General en la isla, obtiene la revocación de la autorización dada anteriormente para la creación de la nueva institución. Recuperado de

<http://www.eumed.net/libros/2010e/847/Felix%20Varela%20y%20El%20Habano.htm>

²⁶ David Turnbull (c. 1794-1851) fue un destacado abolicionista del siglo 19 y cónsul británico en Cuba. Pasó la última parte de 1838 y principios de 1839 viajando por Cuba, donde la esclavitud seguía siendo legal. Fue expulsado en 1842 tras haber sido acusado de tratar de incitar a la revuelta de esclavos. Después de las revelaciones sobre la revuelta, miles de negros y mulatos (tanto esclavos como libres) fueron ejecutados, encarcelados o expulsados de la isla. Turnbull se mantuvo activo en el movimiento abolicionista hasta su muerte en 1851.

²⁷ *Plan General* ...Ob. Cit., Artículos 3. 4 y 5.

²⁸ Cfr. MARTÍNEZ DÍAZ, J. F.: *Historia de la educación pública en Cuba desde el descubrimiento hasta nuestros días y causas de su fracaso*. Pinar del Río, 1943, p. 60. Comenta este autor que el colegio 'El Salvador' era una verdadera universidad... «y de ella salieron los intelectuales que durante medio siglo dieron prestigio y nombre a Cuba».

²⁹ BACHILLER Y MORALES. A: *Apuntes...* Op. cit, Tomo I. pp, 8 y 9.

³⁰ *Ibidem*, p. 13

³¹ *Ibidem*, p. 30

³² Archivo Histórico Nacional (En adelante AHN), Ultramar, 14, n^o 13. Solicitaba por el Ministerio de la Gobernación de la Península que se le nombrara examinadora e inspectora regia de las maestras de aquella isla.

³³ Luz y Caballero es, sin duda, una figura señera en la docencia cubana. Además de una selecta formación, en el seno familiar, pudo ampliar estudios en sus viajes por Estados Unidos (1828-1829) y por Inglaterra, Alemania, Italia, Francia y España (1829-1831).

³⁴ Comunicación del General Concha del 15 de marzo de 1851. En *Colección de informes, Memorias, proyectos y antecedentes sobre el gobierno de la isla de Cuba y un apéndice con las conferencias de la Junta informativa d Ultramar, celebradas en esta capital en los años 1866 y 1867, que ha reunido por la comisión del Gobierno Don Carlos de Sedano y Cruzat, ex-diputado a Cortes*. Madrid, Imprenta Nacional, 1873, p. 37.

³⁵ BACHILLER Y MORALES. A: *Apuntes...* Op. cit, Tomo I. p. 59

³⁶ AGI. Santo Domingo.1342. En este legajo hay varios números de las Memorias de la Real Sociedad Económica de La Habana en los que se encuentran abundantes ejemplos del apoyo del profesorado que citamos.

³⁷ AGI. Santo Domingo. 1342. Memorias...nº 20. de 31 de agosto de 1818, pp. 258 y ss.

³⁸ Datos facilitados por BACHILLER Y MORALES. A.: *Apuntes...* Ob. cit Tomo I, pp. 33-35

³⁹ AGI. Santo Domingo. 1242. Nicolás Mahy, Capitán General de Cuba a la Gobernación de Ultramar. La Habana, 30 de junio de 1821. Dice haber recibido la orden de 31 de diciembre del año anterior. En esta Real Orden también se le informaba de la creación en México de una Escuela Normal por el método de Lancaster

⁴⁰ AHN. Ultramar. 7. N° 13. El Capitán General de Cuba al Ministerio de Marina, sección de Ultramar. Remite la solicitud de Juan Claudio Díaz. La Habana 23 de noviembre de 1837.

⁴¹ AHN. Ultramar. 18, N°35. Consta en el expediente promovido el 1839, por la Dirección General de Estudios, para establecer Escuela Normal en La Habana. Informe de 1 de julio de 1840.

⁴² AHN. Ultramar. 10, nº 7 José de la Luz y Caballero solicita la fundación de un colegio general de Estudios. Remitido por el Gobernador de La Habana a la Gobernación de Ultramar, 31 de octubre de 1838.

⁴³ MESA RODRIGUEZ. M.: *Don José de la Luz y Caballero (Biografía documental)*. La Habana, Editorial Lox, 1947, p. 101

⁴⁴ AHN Ultramar. 126/1, nº 1. El Capitán General de Cuba, marqués de Jabalquinto, La Habana, 30 de abril de 1840.

⁴⁵ *Ibidem*. Los requisitos eran:

* Que sepa más de lo que debe enseñar.

* Humilde pero dotado de alma noble y elevada

* Digno de carácter y porte para lograr el respeto y confianza de los padres.

* Poseer la singular combinación de suavidad y firmeza.

* Que conozca sus derechos pero que se acuerde más de sus obligaciones.

* Que de a todos un buen ejemplo y a todos sirva de consejero.

* No inclinado a variar de condición, antes bien satisfecho con la suya.

* Resuelto a vivir y morir al servicio de la instrucción primaria. (Servicio a Dios y a sus semejantes).

⁴⁶ BACHILLER Y MORALES. A.: *Apuntes...* Ob. cit Tomo I, p. 37.

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ AHN Ultramar, 12, nº 8. Expediente promovido por la Dirección General de Estudios sobre el envío de dos jóvenes a la isla de Cuba para establecer la Escuela Normal, 1839-1841.

AHN. Ultramar.18, N° 35. Ídem. 1839-1845.

⁴⁹ Memorias sobre Cuba del General Concha. En *Colección de Informes...* ob. cit., p. 47.

⁵⁰ AHN. Ultramar, 50. N° 1. Expediente sobre creación de la Escuela normal. Remitido por el Capitán General de Cuba a la Gobernación de Ultramar. La Habana, 12 de octubre de 1857.

O PAPEL DO INTELLECTUAL NA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO GOVERNANTE: REFLEXÕES SOBRE CARTAS DE HIERONYMO OSÓRIO

Terezinha Oliveira

e-mail: teleoliv@gmail.com

(Universidade Estadual de Maringá. Brasil)

Claudinei M. M. Mendes

e-mail: mendes.claudinei@gmail.com

(Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Brasil)

Conceição Solange B. Perin

e-mail: sol_perin@yahoo.com.br

(Universidade do Estado do Paraná. Brasil)

«(...) nada ha mais proveitoso que a Historia para adquirir prudencia (...)»
(Hieronymo Osorio).

Introdução

O objetivo deste texto é refletir sobre a relevância de intelectuais junto aos governantes. Como historiadores e educadores da educação, que atuam diretamente na formação de docentes nas licenciaturas de pedagogia e história, em face da realidade do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas, nos deparamos com uma intrigante questão: por que vivenciamos uma crise na educação, especialmente no Ensino Superior, se sempre temos à frente dos ministérios da Educação e da Cultura, professores do ensino superior e, na maioria das vezes, quadros docentes das Universidades do país como USP, UNICAMP, dentre algumas mais renomadas e que fornecem quadros dirigentes ao Estado brasileiro?

Em virtude desta indagação, nos propusemos a tomar o exemplo da história para refletir em que medida um intelectual no poder ou, junto a ele, como conselheiro, interfere e pode alterar os rumos políticos de uma nação. Alertamos, de início, que consideramos a educação e, especialmente a educação superior, como um fenômeno imbricado na realidade social, ou seja, ela está e é comprometida com o «todo» da sociedade. Dentro desta compreensão, trataremos da atuação de mestre/intelectual para além da realidade educacional institucionalizada, mas ao lado de um governante.

É, pois, por considerarmos a história essencial para a compreensão da crise da educação, por conseguinte, da sociedade, que nos propomos a recuperar a memória de um dos maiores mestres portugueses do século XVI, Hieronymo Osório (1506-1580). Este intelectual, religioso e conselheiro, se dispôs a «orientar» o seu rei, em meados do século XVI, sobre o melhor caminho a tomar para produzir o bem comum de Portugal.

Como professores que formam professores, consideramos Osório sob dois aspectos relevantes no campo da história da educação. O primeiro diz respeito às Cartas como fonte para o entendimento das relações sociais e das práticas educativas do século XVI. Sob este aspecto, poderemos, por meio delas, construir um olhar historiográfico acerca do período. O segundo relaciona-se ao entendimento do próprio período e a possibilidade de compreender como a figura do intelectual faz-se presente, influencia e participa da construção do seu tempo histórico, desde que seja um ator que assuma os embates da sua época. As Cartas de Osório proporcionam estas duas possibilidades de apreensão da história.

Breve contextualização histórica

O conjunto das cinco Cartas, que utilizamos para fazer nossas reflexões, foi organizado por Veríssimo Alves da Silva e editado em Paris, no ano de 1819. Dentre o elas vamos nos deter na primeira, na medida em que esta explicita a importância e influência de um intelectual junto ao governante e a sua preocupação em apontar para este a melhor maneira de governar para assegurar aos seus súditos o bem comum.

É preciso observar que essas missivas de Hieronymo Osório, nas quais o mestre indica e ensina como deve ser o comportamento do Rei, não é uma característica específica desse mestre e tampouco uma particularidade do reino português. Há registros de grandes mestres do período que se dedicaram a escrever obras nas quais procuravam indicar como deveria ser o comportamento do governante ou de pessoas do segmento dominante da sociedade. Podemos destacar: Erasmo (1466-1536), com o manuscrito *A civilidade pueril*; Della Casa (1503-1556), na obra *Galateo ou dos costumes*; Maquiavel (1469-1527), em *O Príncipe*, livro que certamente orientou muitos governantes desde a sua divulgação. Estes autores foram contemporâneos de Osório e, como ele, procuraram «orientar» homens que estavam ou estariam à frente do governo no seu Estado.

A época que ficou caracterizada como Renascimento foi um momento de grandes mudanças na vida dos homens e elas exigiram formas de comportamentos¹ que se diferenciavam daqueles que eram os usuais na sociedade medieval europeia. A situação de Portugal não era distinta do que acontecia em outros países da Europa. Exatamente porque este cenário era similar nos principais países do continente europeu que encontramos neles obras cujas

finalidades eram iguais, formar os homens para «bem» ocupar espaços de lideranças.

Todavia, ainda que exista muito em comum entre essas nações, é preciso considerar a singularidade do quadro português, posto que ele se defrontava com uma série de problemas como o abandono do campo por parte da nobreza, a redução significativa no número de trabalhadores em virtude da expansão marítima, a possibilidade de guerra contra o Islã, a precoce emancipação do rei D. Sebastião, dentre outros fatores, que tornavam o reino suscetível à crise que, de fato, viria a ocorrer.

As Cartas de Osório foram escritas em um momento complexo da sociedade portuguesa, ao mesmo tempo em que se registravam grandes mudanças oriundas do comércio, das grandes navegações. Portugal defrontava-se com uma crise que ameaçava todas as conquistas obtidas no passado. Bellini ressalta esse cenário «(...) por um lado, tratava-se de um mundo rural em crise, devido às novas circunstâncias, que atraíam um grande número de pessoas para Lisboa; por outro lado, identifica-se nela um aspecto moderno, urbano, do qual faziam parte a capital, o grande comércio, a vida da corte» (BELLINI, 2012, p. 6).

É nesse cenário em que se assiste uma situação dúbia, na qual se verifica um estado de avanço e um de crise onde a corte desempenha papel essencial no desenvolvimento da nação. Segundo a autora, é nessa ambiência que ocorrem os principais acontecimentos culturais.

«(...) o paço real era o lugar por excelência de circulação de idéias, já que estava a ele ligada a maior parte dos pensadores, centros e atividades intelectuais. (...) A centralização de atividades e interesses na corte favoreceu o envolvimento pessoal de homens de letras em empreendimentos políticos e militares (...)» (BELLINI, 2012, p. 2).

A corte torna-se o locus de onde emana a luz do desenvolvimento renascentista. Nela circulam as ideias, os homens do saber e também as «fraquezas políticas» tão bem consideradas por Osório em suas Cartas. Por ser um intelectual próximo da corte e um conhecedor da história e da natureza dos homens, ele pode «aconselhar» ao rei como proceder no governo do seu reino e proporcionar, a nação, o bem comum.

Análise das Cartas de Osório

O primeiro ensinamento que observamos neste mestre é o uso que ele faz da história para orientar D. Sebastião. Para o autor, a melhor forma de «orientar» o governante é servir-se de exemplos do passado.

«Os Reis da Pérsia tinham muitas ordees de servidores, sem os quais intendiam que era impossibil governar bem sua monarchia. Entre elles havia uns que chamavam seos olhos, outros suas orelhas, a outros seos amigos. Os muitos olhos

serviam de vêr muitas cousas (...) as muitas orelhas, de ouvir muitas querelas que, com duas só, se não podiam ouvir: os muitos amigos, de falar a verdade que os falsos amigos encobrem» (Carta Primeira, p. 2).

Osório ensina ao Rei, a partir da experiência do rei da Persa, que o governante precisa ter pessoas de confiança ao seu redor para que sejam seus olhos e ouvidos. Um rei precisa delas para lhes dizerem tudo o que deveria ser dito, pois, os amigos que só falam «coisas agradáveis» não são de confiança. O autor orienta D. Sebastião que a condição para ser um bom governante é não ter perto de si «aduladores». Por isso ele se dispõe, nas Cartas, a dizer tudo o que vê e ouve, com sinceridade. Recorrendo-se novamente ao exemplo da história, no caso de Atenas observa que:

«Graves malefícios commette quem engana, ou não desengana o seo Príncipe: um d» elles he traiçõ, o outro, injuria atroz; por que se he traiçõ não querem os atalaias avisar o seo capitam, dos mouros que correm; como não será maior traiçõ encobrir á VOSSA ALTEZA os perigos que estam armados para a ruína de toda a Republica, se não for socorrida com tempo?» (Carta Primeira, p. 4).

Para Osório, quem engana o Rei, com mentiras prejudica os súditos porque seus atos, ao influenciarem o governante, atingem o bem comum. Na citação abaixo o autor destaca um aspecto que se encontra presente ao longo da Carta e será retomado em outras: a guerra contra os mouros. O autor é contrário à guerra e afiança que aqueles que aconselham o Rei a investir em tal empreitada são inimigos do Rei e do Reino.

«Dizem os prudentes que o officio de bom Rei, mais consiste em defender os seos, que offender os inimigos: e que tanto he isto verdade que nenhuma cousa ganhariam os Príncipes illustres nas victorias havidas contra seos inimigos, se d»ellas não resultasse a seguridade de seos vassalos (...)» (Carta Primeira, p. 8-9).

Ao prosseguir a orientação ao Rei para não ir à guerra, Osório serve-se da história para exemplificar-lhe que, em outros tempos, reis importantes fizeram a guerra sem planejar, praticando mais esforços do que planejamento. Para o autor, esses bons exemplos devem servir para impedir que D. Sebastião empreenda a guerra sem se preparar. Aconselha ainda ao monarca que a função primeira de um bom governante é cuidar e proteger seus súditos e nunca ao contrário. Caso precisar travar uma guerra contra o inimigo, isso só deve ocorrer quando ela é condição de proteção dos súditos. Para Osório, a prudência e o planejamento são virtudes imprescindíveis àquele governante que zela pelo bem comum do seu povo. Logo, lançar-se na guerra sem ser diligente implica que D. Sebastião tornar-se-á um mau rei posto que não está preocupado com a felicidade e o bem de seus governados e nem com a de si mesmo. Nessa passagem da Carta o autor exemplifica seu conselho: «S. Luiz, Rei da França, por fazer guerra com mais ardente zelo que conselho, foi de uma vez captivo, e de outra morreu de peste sobre Tunes». (Carta Primeira, p. 12).

Para o autor, um rei que empreende uma guerra sem estar preparado prejudica duplamente o povo. De um lado, traz a miséria a tragédia para dentro de seu território. De outro, ao se envolver em uma atividade bélica sem planejamento, põe em risco a segurança do reino porque se arrisca a ser capturado ou morto, o que provocará a instabilidade política, pois os seus súditos ficarão sem o governante legítimo. Portanto, um rei que não age diligentemente é sempre um mal.

Evidentemente que precisamos considerar as palavras desse intelectual – como os intelectuais que ocupam o poder hoje também falam do âmbito da universidade - dentro do universo do seu discurso. Ele é um bispo, portanto, um quadro da Igreja, e importante pela proximidade que possui com o rei. Todavia, o importante para nós é a relevância dele como homem de saber que se vale da história para ensinar ao rei ser um bom governante. Osório não se dedica a ensinar virtudes a D. Sebastião, mas busca exemplos de outros reis, em outros tempos, para evidenciar como devem ser as ações do governante.

É sob este aspecto que destacaremos o segundo aspecto da nossa abordagem no texto: o uso que o autor faz da história revela o quão é importante que o governante tenha ao seu lado um intelectual que tenha se apropriado do conhecimento e saiba o quanto ele é importante para produzir o bem comum de uma nação. Osório é este intelectual que sabe os riscos que atingem um Estado quando seu governante não está preparado para tal função.

Como ele tem o conhecimento da história e possui também o conhecimento da filosofia, Osório procura ensinar pela história, valendo-se de exemplos do passado, e pela filosofia, a importância das virtudes da amizade, da sinceridade e da prudência como características essenciais das pessoas, em geral, mas imprescindíveis àqueles que ocupam o poder.

Neste segundo aspecto, salientamos a relevância das Cartas de Osório no âmbito da historiografia, ou seja, em que medida podemos aprender com ele sobre o seu tempo e, do mesmo modo que ele fez da história a forma de ensinar, nós fazermos uso do seu exemplo e tomarmos as rédeas de nossos destinos e sabermos governar nossas ações e, concomitantemente, ensinar estes mesmos princípios aos nossos alunos. Mais, observar que, no momento em que um intelectual assume o poder, ele precisa fazer uso dos seus conhecimentos para encaminhar a política em direção ao bem comum do povo.

A passagem a seguir está na segunda Carta, em que Osório supõe que o Rei irá, de fato, contrair matrimônio, portanto, fazer uma aliança com o governo da França. Nela, o autor expõe a diferença entre um homem movido pela paixão e um movido pela razão:

«(...) quando pozermos os olhos em homem que nõ he affeiçoado a seo parecer próprio, e que facilmente segue a razão dos outros, quando he melhor que a sua; (...) este, nõ somente se pode governar bem a si mesmo, mas a impérios muito grandes» (Carta Segunda, p. 19).

Osório observa que a razão conduz à justiça e a paixão leva à tirania. Seguindo este princípio, ele destaca o fato de que o tirano não ouve nenhum conselho e se guia por si mesmo, ainda que esse caminho esteja equivocado e possa trazer agruras ao seu povo. O governante, ao contrário, que governa movido pela razão e não se esquiva em reconhecer que a ideia do outro pode ser a acertada e não a sua, que usa a razão pode trazer a felicidade e o bem comum aos seus súditos.

Para Osório, o príncipe que é governado pela razão pensa primeiro no seu povo, ao invés de pensar em si próprio. Assim, se D. Sebastião for justo e fizer uso da razão, se casará com a pessoa ligada à coroa francesa porque isso é de interesse de Portugal.

Com efeito, este monarca tão virtuoso, caso colocasse o interesse da sua comunidade acima dos seus, certamente faria bom uso dos conselhos de Osório, se casaria e não empreenderia a guerra, pois, o povo português já estava sofrendo muitas adversidades para correr o risco de entrar em mais uma guerra, a qual o autor não vê possibilidade de vitória. Alerta ao rei para o fato de que aqueles que estão estimulando a guerra e exaltando as suas qualidades de guerreiro são falsos conselheiros e cuidam de seus interesses individuais², logo, não podem ser os olhos e os ouvidos do rei, como ele apresentara na primeira Carta quando do exemplo do rei da Persa.

«Mas dizem que como as virtudes andam sempre junctas, não se pode chamar fortaleza que não for acompanhada de bom conselho, e que o conselho que VOSSA ALTEZA tomou não se pode chamar bom, por ser fora de tempo. O ser fora do tempo provam, pela falta que há de dinheiro, de munições, de mantimentos, e pela grande fome que ao presente a maior parte do Reino padece» (Carta Primeira, p. 5-6).

Na passagem seguinte o autor revela, mais uma vez, as mazelas que atingiam ao reino e denuncia o fato de o rei seguir conselhos de pessoas que não estavam buscando o bem comum.

«(...) até aqui chegam minhas letras; se daqui por diante VOSSA ALTEZA insistir em contrastar o tempo a que a lei de Deus quer obedecemos, buscasse outro melhor letrado; por que não me atrevo a defender a causa: pois se faltar dinheiro, se faltarem mantimentos, e não se podendo remediar a gente que está juncta, se ajuntar outra; muito mais se vier uma grande hymvernada; se assi pela falta de cousas necessárias, como pela contrariedade do tempo começarem a morrer as bestas, e depois os homees; veja VOSSA ALTEZA quam grande será a festa dos Mouros, e quanta a tribulação dos Christãos» (Carta Primeira, p. 15)

De acordo com Osório, o monarca não estava sendo sábio ao pensar em atacar os mouros sem planejamento e sem considerar as condições climáticas. Insiste na necessidade de o rei ser virtuoso e ouvir seus conselhos. Para ele, o projeto da guerra estava afetando a todos e este sofrimento seria em vão se os portugueses não ganhassem a batalha. «Não falo dos juro que fidalgos têm vendido, nas jóias empenhadas, nas lagrymas das mulheres, na

pobreza da Gente nobre, na miséria dos que pouco podem. Gaste-se tudo, e consuma-se por serviço de DEUS e de VOSSA ALTEZA; mas seja em tempo que aproveite (Carta Primeira, p. 15-16).

Lembremos que ele insistiu nas Cartas que, caso o rei não zelasse pelo bem comum de seus súditos, não seria um bom governante, mas um tirano. Se D. Sebastião insistisse nesta empreitada ele atingiria diretamente seus súditos, trazendo-lhes mais infortúnio.

Ele explicita ao rei que não estava propondo o abandono do projeto de atacar os mouros, apenas defendendo que a guerra fosse adiada, para que se pudesse agir com planejamento. Que o rei fosse sábio e usasse a razão para esperar o melhor tempo da natureza e dinheiro para armar bem seu exército. «Da guerra ão se desista: (...) ajuncte-se dinheiro de vagar; o que se poderá mui bem fazer, se a Arithmetica for melhor executada, que hora he cresçam as esperanças para quem as merecer» (Carta Primeira, p. 15-16).

Para Osório, uma empreitada dessa envergadura exigia que o Estado tivesse um governante prudente, sábio, que fizesse uso da razão porque, se isso não acontecer, não é só a Coroa seria sacrificada e poderia mudar de «cabeça», como todo o povo poderia sofrer as consequências de um governante vaidoso e arrogante, mais propenso a ouvir aqueles que defendem interesses particulares em detrimento dos interesses públicos.

É importante salientar que Osório não estava se posicionando contra a guerra. Ao contrário, ele é um religioso católico e, como tal, combater os mouros fazia parte de sua função religiosa. Contudo, ainda assim, o que sobressai nas Cartas é o intelectual que, pelo conhecimento da história, não precisa vivenciar os acontecimentos para prever os seus resultados, mas pelos exemplos, prudentemente, pode-se saber os resultados de determinados atos. No caso do monarca de Portugal e do episódio da guerra, infelizmente, Osório estava certo e a história, na segunda metade do século XVI, evidenciou isso.

Considerações Finais

O propósito deste texto, como apontamos no início, foi explicitar a importância e o papel que um intelectual exerce socialmente quando está ao lado ou no poder. Seus ensinamentos podem conduzir uma nação a uma situação de muitos êxitos, bem como pode levar um Estado à ruína. Osório apresentou nas Cartas um caminho a D. Sebastião, no qual ele poderia ter sido um governante sábio e virtuoso. Daí a relevância do governante ter perto de si, «bons ouvidos» e «bons olhos», posto que ninguém governa sozinho.

Desse modo, quando trouxemos para o debate as Cartas de Osório como fonte para nossas reflexões, no campo da história e da história da educação, a finalidade foi evidenciar que estas missivas possibilitam fazermos uso da memória, da história, para aprendermos que um intelectual, quando

se compromete com o seu tempo e tem a oportunidade de influenciar um governante, não deve titubear a fazer uso do conhecimento em benefício da comunidade. Entretanto, ainda que este intelectual não esteja ao lado do poder, ele convive com outras pessoas, seja como mestre, seja como autor de texto e, nestas duas condições, ele pode influenciar o seu tempo e propor caminhos aos homens para que sociedade não sofra as consequências de atos do governante ou do sujeito singular que conduziu suas ações sem «conselhos» e sem «planejamento». Aprendamos e façamos uso das lições de Osório: não vivemos sozinhos e a prudência está em saber que tudo o que alguém faz atinge o outro.

Referências

- BELLINI, L. Notas sobre cultura, política e sociedade no mundo português do século XVI. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg7-7.pdf Acesso em: 31/01/2012.
- BURKE, P. As Fortunas de O Cortesão. São Paulo: Unesp, 1997.
- CARTAS PORTUGUEZAS DE D. HIERONYMO OSORIO. Pariz: Officina de P. N. Rougeron, M.DCCC. XIX (1819).
- DELLA CASA, G. Galateo ou dos costumes. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ELIAS, N. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MAGUIAVEL, N. O Príncipe. Brasília: UnB, 1985.
- ROTerdã, E. A Civilidade Pueril. Revista Intermeio. (Encarte Especial), Campo Grande, no. 2, 1998.

Notas:

¹ A obra de Norbert Elias, *O Processo Civilizador*, apresenta um estudo no campo sociológico dessas mudanças. Não podemos também deixar de mencionar a já considerada clássica obra do historiador Peter Burke *As Fortunas do Cortesão*.

² Essa questão é recorrente nas Cartas. Para Osório, o Rei deve eleger para seus conselheiros pessoas justas e sinceras. «Somente aos Reis me parecia que se estendia aquella praga de ninguém lhe falar a verdade se não os cavallos; por que só estes, á custa dellas, os desenganavam de serem ruins cavalgadores, quando o eram. Mas já vejo que he mal que os Príncipes apegam a todos os que lhes som acceitos: (...)» (Carta Terceira, p. 26).

LA FORMACIÓN DE MÉDICOS EN LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO EN EL SIGLO XVI

Armando Pavón Romero

e-mail: apavon@unam.mx

(Universidad Nacional Autónoma de México. México)

Dos momentos en la historia de la facultad de medicina en el siglo XVI. Antes y después de la primera cátedra

La universidad de México, durante sus primeros veinticinco años de vida, no tuvo cátedras de medicina. Sin embargo, desde su fundación en 1553 contó con facultad y doctores en medicina. Entonces, los primeros galenos que obtuvieron un grado en la academia mexicana habían recibido su formación en universidades peninsulares, como Valencia, Lérida, Sevilla, Salamanca... Así se nutría la facultad médica mexicana. A lo largo del siglo XVI, encontramos a 13 de estos doctores; todos, excepto uno, se incorporaron antes de la fundación de la primera cátedra de medicina¹.

En este sentido, la apertura de una cátedra de medicina tuvo un valor decisivo, pues se constituyó en el centro de formación de médicos locales. Se trataba de un beneficio para la sociedad colonial emergente y para la propia universidad. Por lo tanto, se comprende que las autoridades virreinales y universitarias tuvieran interés en su creación. El primer intento de erigir una plaza para la enseñanza de la medicina se formuló en 1575, por el rector Valdés de Cárcamo, quien era además juez de la audiencia de México. La idea era suprimir una cátedra de retórica y, con sus emolumentos, abrir la de medicina. El claustro, en general, estuvo de acuerdo, en especial, si se reacomodaba al lector de la plaza que se suprimía. Sin embargo, hubo un parecer en contra, de un médico, por cierto:

«Entre los pareceres que hubo, fue uno del señor doctor Pedro López, en que quedase la dicha cátedra de retórica, y que para vacarla, antes se le había de dar otra cosa conveniente y de más importancia al maestro Diego de Frías»².

Al doble interés por la salud pública y por el «aumento» de la universidad novohispana se opuso un criterio que podríamos considerar corporativo. Es posible que el rechazo del doctor Pedro López tuviera el objetivo de

no ampliar la competencia profesional ya existente. Tal vez, para el doctor Pedro López la proporción entre médicos y pacientes era satisfactoria en aquella nueva sociedad.

La cátedra, de todos modos, se abrió paso y se inauguró, finalmente, el 21 de junio de 1578³. Tuvo un carácter temporal y el titular fue el doctor Juan de la Fuente⁴. Al cabo de un periodo de cuatro años se graduó la primera promoción de bachilleres médicos y la plaza volvió a salir a concurso. La retuvo De la Fuente, si bien ahora la plaza era de propiedad⁵. El lector se mantuvo constante y ello permitió la formación de nuevos bachilleres. Lamentablemente, en 1595 falleció. La vacante se sacó a concurso y el vencedor fue uno de los médicos formados en aquella primera cátedra⁶. Se trataba del médico Juan de Contreras, quien pertenecía a la primera promoción de bachilleres graduados en 1582. Seis años más tarde se creó una segunda plaza, el 7 de enero de 1598⁷. El ganador, por oposición, fue Juan de Plasencia, otro galeno formado en las aulas mexicanas.

Los primeros bachilleres médicos

La cátedra, ya digo, se abrió en 1578 y cuatro años después se graduó la primera promoción de bachilleres médicos. Fueron 6 personas, 5 de las cuales se graduaron el 20 de abril de 1582 y fueron, Juan de Contreras, el bachiller Espinosa (de quien no conocemos su nombre de pila), Francisco Gómez, Jerónimo de Herrera y Sebastián de Urieta. Por su parte, el sexto se graduó casi un mes después, el 15 de mayo; fue el bachiller Pedro Pereira⁸. Algunos de estos personajes participaban activamente en la vida universitaria, o lo harían en los años venideros. Herrera, por ejemplo, era catedrático de retórica desde hacía 3 años⁹. Juan de Contreras, como ya he señalado, fue el segundo catedrático de prima de medicina¹⁰, tras la muerte del doctor De la Fuente.

Año	Bachilleres
Sin fecha	03
1582	06
1584	02
1586	03
1588	04
1589	02
1591	01
1592	01
1593	03
1596	01
1597	01
1598	02
1600	03
Total	32

A partir de 1582 y hasta el año de 1600, según podemos ver en la tabla, se formaron en aquella primera cátedra médica mexicana un total de 32 bachilleres. No siempre hubo graduados cada año. Encontramos una cierta tendencia a que las promociones se espaciaran por lapsos de 2 años.

De bachilleres en artes a bachilleres en medicina¹¹

Los estatutos establecían que para acceder a los cursos de la facultad médica era necesario cursar y graduarse, antes, de bachiller en artes¹². Es conveniente, entonces, confrontar las fechas de obtención de ambos bachilleratos. Desafortunadamente, en este punto, no tenemos la información de los 32 casos, sólo de 16. De otros 14, tenemos los datos del bachiller en medicina pero no los de sus grados menores en artes. De los 2 restantes no consta ningún grado de bachiller, ni en artes ni en medicina. Debemos suponerles, por lo menos, éste último, puesto que más tarde se hicieron licenciados en la facultad de Galeno¹³.

De los 16 documentados, lo primero que sorprende es que en varios casos no median los cuatro años que debía existir entre uno y otro grado¹⁴. Los cursos para el bachiller en medicina duraban 4 años. En 10 casos el lapso entre ambos bachilleratos es menor al reglamentado y sólo 6 cumplen o superan el estatuto.

Los 10 individuos que obtuvieron ambos bachilleratos en menos de 4 años se distribuyen de la siguiente manera. En 3 casos el lapso es demasiado corto: Uno los ganó con tan sólo diez días de diferencia; otro tardó un mes y, el tercero, seis. De los 7 restantes, 1 tardó 2 años y 6 esperaron 3. Podemos concluir que, en los primeros años de las cátedras médicas, la universidad no exigió el riguroso cumplimiento del estatuto y admitió estudiantes carentes del grado menor de artes.

Los 6 que obtuvieron ambos grados con una distancia de 4 años o más se distribuyen de la siguiente forma: 2 individuos dejaron pasar 4 años; 1 tardó 5; 2 más esperaron 6; y, el último, 16 años¹⁵.

De bachilleres a licenciados en Medicina

Instalados ya en la trayectoria médica es necesario conocer el tiempo que transcurrió para que estos graduados se hicieran licenciados en medicina. Antes, debemos decir que del conjunto de los 32 bachilleres, 17 obtuvieron el grado de licenciado, es decir, el 53%. También es necesario señalar que aparece un licenciado más que no está en el listado de bachilleres, porque ganó el grado menor en la universidad de Valladolid¹⁶. No entrará en el recuento, pues sólo estamos siguiendo a los médicos formados en México. De 2 no tenemos información que nos permita conocer el lapso entre el grado menor y el de licenciado¹⁷. Trabajamos, entonces, con un total de 15 casos.

De estos 15 individuos podemos decir que el promedio matemático entre el bachiller y el licenciado es de 6.7 años. El periodo más breve es de 2 años y el más largo de 16 años. Es posible advertir que los médicos aspirantes a la licencia hicieron, todos, un periodo de pasantía, si bien 2 de ellos no cumplieron con el periodo de 4 años establecido por Farfán en sus estatutos

de 1580¹⁸. Los demás cumplieron o excedieron el periodo reglamentado. Vale la pena señalar que 2 de los que tardaron más tiempo en licenciarse no alcanzaron el doctorado. Se trata de Pedro de Pereira que entre el bachiller y el licenciado en medicina esperó 10 años; y Martín Rosales, que dejó pasar 16 años entre un grado y el otro.

De licenciados a doctores en medicina

Nos resta conocer la última etapa de los grados obtenidos por aquellos médicos formados en la universidad de México. El número se ha venido reduciendo, pero aun así es alto respecto del total. Hemos partido de un conjunto de 32 bachilleres, de los cuales se licenciaron 17. Al doctorado llegaron 14 de aquellas 32 personas, casi el 44%. Parece conveniente recordar que el periodo de corte para los bachilleres fue el año de 1600, pero al seguirlos en su trayecto académico hemos tenido que rebasar ese límite cronológico, pues es fácil comprender que los jóvenes bachilleres, graduados a finales del siglo XVI, obtuviesen sus grados mayores en los primeros años del siglo XVII.

El doctorado era un grado corporativo; su obtención significaba el ingreso al gremio de doctores, con plenos derechos. No era un grado escolarizado, como el de bachiller; ni había que cumplir, como en el caso de los licenciados, con un periodo de ejercicio docente (la pasantía). Para acceder al doctorado, el aspirante debía ser aceptado por el grupo de doctores. Por tanto, el lapso entre el licenciamiento y el doctorado podía ser muy corto. No sorprende, entonces, que la mayoría de los doctores formados en la universidad de México obtuviera ese grado máximo con una diferencia de no más de dos meses con respecto al licenciamiento, 10 casos de 14. De los 4 restantes, 3 se tardaron un año y 1 esperó 2.

La demora en la obtención del doctorado parece deberse, más bien, a la necesidad de reunir el dinero suficiente para pagar todos los costos que implicaba el grado máximo, en especial, las propinas que era obligado dar a cada uno de los doctores que asistieran a la ceremonia de ingreso del nuevo doctor. En otro trabajo¹⁹ realicé un cálculo acerca de los precios del doctorado a finales del siglo XVI y mi aproximación a los costos del doctorado en medicina dio una cifra de 559.5 pesos. Para hacernos una idea del valor de aquella cifra baste recordar que el salario de la cátedra de vísperas de medicina en 1598 era de 300 pesos anuales. Es decir, el costo de un doctorado era casi el doble de lo que ganaba, al año, el catedrático de vísperas.

Demora y costos nos hablan de una realidad que debieron enfrentar los médicos a la hora de obtener sus grados. Por una parte, el ejercicio profesional podía realizarse con el grado de bachiller. Podemos suponer, entonces, que aquellos bachilleres que no ganaron los grados mayores encontraron suficientes oportunidades de desarrollo profesional. Después, podemos observar que la mayor parte de los licenciados se hicieron doctores. Es decir,

estas personas buscaban el doctorado y la licencia era un requisito más en su camino. Además, el escaso lapso de tiempo entre ambos grados mayores revela que los aspirantes disponían, de antemano, del dinero para el doctorado. En cambio, es posible suponer que, los pocos licenciados que no alcanzaron el doctorado (5 personas), así como aquellos que tardaron entre 1 y 2 años en ganarlo (4 individuos), tuvieron dificultades para reunir el dinero necesario y, por tanto, diseñaron una estrategia en dos etapas: la del licenciamiento, más barata y más inmediata; y una espera media para conseguir los fondos necesarios, espera que en algunos casos nunca se concretó.

El doctorado permitía el ingreso al claustro pleno, el órgano máximo de gobierno de la universidad. Podemos decir que los doctores médicos fueron asistentes constantes a los claustros plenos, si bien, su participación se centró en asuntos relacionados con su facultad. Así pues, aparecen registrados en las sesiones del pleno, pero pocas veces se les ve participando activamente en otros asuntos que no estén relacionados con la facultad médica. En este mismo sentido vale la pena recordar la intervención del doctor Pedro López que retardó la creación de la cátedra de medicina 3 años; plaza, gracias a la cual, comenzó a formarse una comunidad médica propiamente novohispana.

El doctorado, asimismo, habilitaba a sus poseedores para ocupar una cátedra universitaria. Resulta lógico, entonces, que 7 de los 14 doctores formados en México concursaran por cátedras médicas, si bien, sólo dos pudieron alcanzar el puesto en el siglo XVI, a saber, Juan de Contreras y Juan de Plascencia. Opositores fueron, también, Juan de Cárdenas, Alonso Hernández Diosdado, Francisco Gómez, Jerónimo de Herrera y Diego de los Ríos...²⁰.

Grados mayores en otras facultades

Por último, tenemos a 3 personas que no sólo ganaron el grado menor en artes para incursionar después en medicina, sino que además obtuvieron los grados mayores en la facultad menor. 2 de ellos lo hicieron antes de la creación de la cátedra de medicina. Es comprensible, por tanto, que ante la falta de expectativas en la facultad de Galeno, decidieran avanzar en artes. Uno de ellos, Antonio Martínez, catedrático de gramática, incluso, se graduó de bachiller en cánones, también antes de la apertura de la cátedra médica. Cuando tuvo oportunidad de cursar medicina alcanzó el grado de bachiller únicamente. El otro, fue Francisco Gómez, quien en 1577 era ya maestro en artes. Al incursionar en medicina alcanzó el grado de doctor. A diferencia de aquellos dos, el tercer individuo aparece a finales del siglo XVI y parece haber planeado su trayectoria. Se trata de Damián González Cueto. Fue bachiller en artes en 1597, tres años después se graduó de bachiller en medicina y, menos de dos meses después, se hizo licenciado y maestro en artes. Continuaría con los grados mayores en medicina, pero siete años más tarde.

Conclusión

La creación de la cátedra de medicina en la universidad de México posibilitó la formación de una primera comunidad médica local, hasta entonces conformada por galenos preparados en universidades peninsulares. En los primeros 25 años de vida de la universidad mexicana se habían incorporado 12 de estos médicos. A partir de la creación de la cátedra, en un lapso de 22 años se graduaron 32 bachilleres, de los cuales 17 se hicieron licenciados y 14 alcanzaron el doctorado.

La primera promoción de bachilleres médicos se graduó en 1582 y fue la más numerosa en lo que restaba del siglo XVI. Las siguientes promociones, menores en número, no perdieron ritmo. La universidad facilitó el ingreso a la facultad médica al no exigir el grado de bachiller en artes, pero eso no hizo desistir a los estudiantes médicos de obtener el grado menor de la facultad menor. Encontramos a tres que además alcanzaron grados mayores en artes.

Alrededor de la mitad de esos bachilleres se licenciaron y doctoraron. Los médicos formados en México parecen cumplir con la reglamentación en cuanto a la pasantía y a los pagos que los grados conllevaban. Con el doctorado en la mano trataron de aprovecharlo, por lo menos en la universidad. Fueron asistentes asiduos al claustro pleno y, sobre todo, concursaron por las cátedras de su facultad.

Anexo

Graduados médicos del siglo XVI

Nombre	Grado	Fase	Fecha	Referencia documental AGN, RU.
Carballo, Hipólito	B	A	1591-	288, f. 15 v.
	B	M	07-08 1597- 04-30	288, f. 29.
Cárdenas, Juan de	B	A	1581-	5, f. 127; 474, f. 19 v.
	B	M	02-18	288, f. 3 v.
	L	M	1584-	284, f. 114 v.; 288, f. 42 v
	D	M	07-03	284, f. 105-119
			1589- 03-13 1590- 03-04 1589- 03-04	288, f. 67 v.
Contreras, Juan de	B	M	1582-	474, f. 21.
	L	M	04-20	288, f. 43.
	L	M	1589-	284, f. 126
	D	M	04-29 1590- 04-24 1590- 08-12	284, f. 120-130 v.; 288, f. 67 v.
Espinosa, s/n	B	M	1582- 04-20	474, f. 21.
García de Tapia, Alonso	B	A	1595-	288, f. 23.
	B	M	03-16	288, f. 37 v.
	L	M	1600-	284, f. 239v.-240.
	D	M	04-29 1607- 07-18 1607- 08-19	284, f. 271-271v.
Gómez Guisado, Pedro	B	A	1582-	474, f. 21.
	B	M	11-13 1588- 05-10	288, f. 9 v.
Gómez, Francisco	M	A	1577-	5, f. 54 v.
	B	M	12-11	474, f. 21.
	L	M	1582-	288, f. 47.
	D	M	04-20	284, f. 184-198v.
			1597- 08-05 1598- 05-31	

González, Cucto, Damián	B	A	1597-	288, f. 27.
	B	M	02-12	288, f. 37.
	L	A	1600-	288, f. 49 v.
	M	A	04-25	288, f. 72.
	L	M	1600-	284, f. 218v.-219.
	D	M	05-25	284, f. 209-219; 412-415.
			1600-	
			06-11	
			1607-	
			06-20	
			1607-	
			07-08	
González, Pedro.	B	M	1593-	288, f. 19 v.
			05-28	
Haro, Juan de	B	A	1595-	288, f. 23.
	B	M	03-14	288, f. 31 v.
			1598-	
			06-23	
Hernández Diosdado, Alonso	L	M	1584-	6, f. 56 v.; 288, f. 41.
	L	M	07-08	7, f. 47
	L	M	1584-	474, f. 29.
	D	M	07-29	288, f. 65; 6, f. 58;
			1584-	
			06-21	
			1584-	
			07-29	
Herrera, Jerónimo	B	A	1578-	5, f. 83 v.-84.
	B	M	10-25	474, f. 21.
	L	M	1582-	288, f. 41; 474, f. 29; 6, f. 52 v.
	D	M	04-20	284, f. 37-41; 288, f. 65; 474, f. 29; 6, f. 57
			1584-	
			06-25	
			1584-	
			07-15	
Martel, Juan	B	M	1596-	288, f. 26
			06-06	
Martínez, Antonio	B	A	1572-	4, f. 33.
	L	A	12-?	5, f. 12 v.
	B	C	1575-	5, f. 36 v.; 252, f. 56-61 v.
	M	A	05-24	5, f. 106.
	B	M	1577-	288, f. 9.
			03-30	
			1579-	
			11-20	
			1588-	
			01-09	
Morales, Hernando de	B	A	1586-	288, f. 6.
	B	M	03-03	288, f. 6; 474, f. 28 v.
	L	M	1586-	284, f. 131-139 v.; 288, f. 44.
			03-13	
			1591-	
			09-04	

Morales, Luis de	B B	A M	1585- 10-24 1586- 04-30	288, f. 5 v. 288, f. 6.
Pereira, Pedro de	B B L	A M M	1579- 02-17 1582- 05-15 1592- 01-27	5, f. 89 v.-90. 474, f. 21. 284, f. 140-150v.; 288, f. 44.
Pérez de Ribaguada, Pedro.	B	M	1600- 04-27	288, f. 37.
Pérez de Ribera, Bartolomé	B B L L D	A M M M M	1584- 08-18 1588- 05-10 1595- 06-05 1595- 07-05 1595- 07-09	288, f. 3 v. 288, f. 9 v. 284, f. 180. 288, f. 46. 284, f. 171-183v.; 288, f. 69.
Plascencia, Juan de	B B L D	M A M M	1589- 01-13 a.1589 -01-13 1593- 01-21 1594	288, f. 10. 288, f. 10. 284, f. 152; 288 f. 44 v. 284, f. 151-159v.; 288 f. 68 v.
Porras, Pedro de	B L D	M M M	1591- 05-21 1595- 05-29 1595- 07-23	288, f. 15. 284, f. 167; 288, f. 46. 284, f. 160-170 v.; 288, f. 69 v.
Rangel Ortiz, Hernando	B B L D	A M M M	1589- 05-26 1592- 07-07 1598- 09-29 1598- 10-25	288, f. 11 v. 288, f. 17 v. 284, f. 206 v.; 288, f. 47 v. 284, f. 199-208 v.; 288, f. 71.
Reyes, Melchor de los	B B B	A A M	1584- 09-25 1584- 09-05 1586- 04-14	7, f. 47 v.; 288, f. 4. 288, f. 6; 474, f. 28 v.
Ribera, Julián de	B	M	1592- 11-20	288, f. 20

Ríos, Diego de los	L D	M M	1595- 05-17 1595- 07-16	288, f. 45 v. 288, f. 69.
Rosales, Martín	B L	M M	1593- 05-29 1609- 09-22	288, f. 20. 284, f. 272-280 v.
Salinas, Rodrigo de	B	M	1598- 04-24	288, f. 31.
Sotomayor, Antonio	B	M	a. 1569	2, f. 114 v.
Tapia, Pedro de	B	M	1589- 05-08	288, f. 11 v.
Tavares, Enrique	B B	A M	1587- 12-31 1588- 02-05	288, f. 8 v. 288, f. 9.
Urieta, Sebastián, de	B L L L D	M M M M M	1582- 04-20 1584- 10-15 1584- 08-15 1584 1586- 11-23 1586- 11-20	474, f. 21. 284, f. 23-36; 474, f. 29 288, f. 41 7, f. 47 v. 284, f. 71-75; 6, f. 98 288, f. 65 v.
Villalobos, Cristóbal de	B B L D	A M M M	1581- 02-15 1584- 05-02 1588- 12-19 1589- 02-12	5, f. 126-127; 474, f. 19 v. 288, f. 3 v.; 7, f. 47; 474, f. 27 v. 284, f. 76-9; 288, f. 42 v. 284, f. 92-104; 288, f. 67.

Explicación: Fac=facultad; B=bachiller; L=licenciado; D=doctor; A=artes; M=Medicina; f.=folio; v.= verso. El número con que comienza cada referencia documental es el número de volumen del Ramo Universidad del AGN (México). Si el mismo dato aparece en otro volumen éste se consigna tras una separación de «;». Es posible que aparezca el mismo grado consignado dos o más veces, se debe a que la fuente consigna diferentes fechas para ese mismo grado. Sólo debe contarse una vez.

Notas:

¹ Armando Pavón Romero, «Importancia de las cátedras para las facultades o los médicos incorporados a la Universidad de México en el XVI», en *Facultades y Grados. X Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, Valencia, Universitat de València, 2010, vol. II, pp. 145-161.

² Claustro pleno del nueve de septiembre de 1575, Cristóbal Bernardo de la Plaza y Jaén, *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*, versión paleográfica, proemio, notas y apéndice de Nicolás Rangel, México, UNAM, 1931, t. 1, p. 89. Cabe aclarar que no hay acta de esta reunión en el libro de claustros correspondiente, véase *Archivo General de la Nación* (en adelante AGN), Ramo Universidad (en adelante RU), vol. 5.

³ AGN, RU, vol. 5, f. 57 v; Doy la referencia documental, si bien, deseo indicar que la creación de esta cátedra es bien conocida por la historiografía.

⁴ El doctor Juan de la Fuente también es muy conocido por la historiografía de la medicina mexicana. Lo han estudiado autores como Joaquín García Icazbalceta, Francisco Fernández del Castillo, Germán Somolinos y, en años más recientes, Enrique González, José María López Piñero y Gerardo Martínez.

⁵ 31 de julio de 1582; AGN, RU, vol. 6, f. 10-11.

⁶ La provisión de esta cátedra ha sido estudiada por Mariano Peset Mancebo, «Unas notas sobre la oposición a prima de medicina en México, 1595», en prensa. El expediente en AGN, RU, vol. 89, f. 12-58.

⁷ Mariano Peset Mancebo, «Provisión de una cátedra de medicina en México, 1598», en *La universidad novohispana: corporación, gobierno y vida académica*, Clara Inés Ramírez y Armando Pavón (comps.), México, CESU-UNAM, 1996, pp. 217-239. El expediente en AGN, RU, vol. 89, f. 59-84.

⁸ Los seis grados aparecen consignados en AGN, RU, vol. 474, f. 21.

⁹ Herrera, *catedrático de retórica*, AGN, RU, vol. 5, f. 97 v.-98.

¹⁰ Contreras, *catedrático de prima de medicina*, AGN, RU, vol. 288, f. 121.

¹¹ Aunque preparé tablas que muestran gráficamente los siguientes incisivos decidí eliminarlas por cuestiones de espacio; y dejar una tabla general que documenta con precisión la trayectoria de estos médicos formados en la universidad de México.

¹² Cerralvo.21. 6

¹³ Se trata de los licenciados médicos, Alonso Hernández Diosdado y Diego de los Ríos.

¹⁴ Farfán.7.1.

¹⁵ El lapso más largo corresponde a Antonio Martínez, quien se graduó de bachiller artista 6 años antes de la apertura de la cátedra médica.

¹⁶ Se trata de Francisco de Castro, bachiller en medicina por Valladolid el 7 de diciembre de 1574, AGN, RU, vol. 288, f. 47.

¹⁷ Se trata de Alonso Hernández Diosdado y Diego de los Ríos, de quienes no constan sus grados de bachiller en medicina.

¹⁸ Farfán. 15.1. En los estatutos de Cerralvo de 1626 se consideró conveniente reducir la pasantía de 4 a 3 años, Cerralvo. 23.1.

¹⁹ Armando Pavón Romero, «Doctores en la Universidad de México en el siglo XVI», en *Colegios y Universidades I. Del antiguo régimen al liberalismo*, ed. por Enrique González y Leticia Pérez, México, CESU-UNAM, 2001, t.1, pp. 247-250

²⁰ Catedráticos y opositores están registrados en los dos trabajos citados de Mariano Peset Mancebo. También AGN, RU, vol. 89, f. 12-84.

REGALISMO E ILUSTRACIÓN DE LAS ÉLITES ECLESIÁSTICAS HISPÁNICAS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XVIII

Raquel Poy Castro

e-mail: rpoyc@unileon.es

(Universidad de León. España)

En el siglo XVIII la universidad europea alcanza su mayor grado de dependencia de la monarquía y el menor grado de sometimiento a los dictados papales, acompañado del impulso a la formación profesional en sus aulas. En el caso hispánico, se trata de una época de crisis del Estado imperial, al que la institución educativa superior no es ajena si tenemos en cuenta las siguientes características¹:

* La despoblación de los territorios peninsulares y amplios territorios iberoamericanos y la crisis económica del Estado que provoca una merma en la afluencia a las aulas universitarias.

* Una involución en la capacidad de innovación científica, alimentada por la contrarreforma eclesiástica que proscribía disciplinas y cierra las fronteras a la circulación del conocimiento en los centros superiores.

* La limitación de los profesores, que son sometidos a una estrecha vigilancia eclesiástica e inquisitorial, careciendo de libertad académica.

* El abandono de las ciencias útiles, que se ven relegadas por la depreciación social de las artes y labores profesionales.

* La escasez de rentas para la dotación necesaria de profesores, premios, bibliotecas y otros gastos imprescindibles para el funcionamiento de las instituciones universitarias.

La alianza regalista con la élite eclesiástica para la reforma de la educación

La nueva dinastía de los Borbones, apoyada en la incipiente Ilustración española impulsará medidas orientadas a regenerar estos serios problemas

de la estructura educativa. En un primer momento, los Borbones llegan al poder enfrentando una primera cuestión religiosa en la península, al encontrarse a buena parte del clero partidario del candidato austracista, y por el hecho de que el Papa había reconocido al Archiduque como rey de España en 1709. Este escenario de enfrentamiento liderado por el bando regalista, con Melchor de Macanaz al frente del Consejo de Castilla—a la sazón hegemónico tras la toma del poder por Felipe de Borbón—, y con Luis Curiel como principal impulsor de la reforma universitaria, se plasmaría en los conflictos con los colegiales de las universidades hispánicas, partidarios de los jesuitas y con un peso notable en el conjunto de la Administración del Estado². Tras dos primeros acuerdos con el Vaticano en 1717 y 1737, en 1753 se alcanzaba el primer gran Concordato que facilitaba realmente las pretensiones de los borbones españoles hacia el nombramiento de dignidades en la península como en los territorios de ultramar, así como la capacidad de intervención en los asuntos generales de la Iglesia. Los conflictos se seguirían no obstante sucediendo hasta alcanzar el cénit con la expulsión de los jesuitas³. Floridablanca, en el preámbulo de la *Instrucción reservada a la Junta de Estado*, resumiría los principios de actuación de la política regalista.

En el ámbito de la Corona de Castilla se conseguirá un notable avance en la centralización de la estructura educativa superior, si bien la debilidad económica y social de los centros periféricos supondrá que únicamente en el caso de la Universidad Central de Madrid se obtendrá un instrumento educativo de primer orden, mientras que en la Corona de Aragón el proyecto centralizador gira en torno a la Universidad de Cervera, que la nueva dinastía crea a partir de la supresión de las siete universidades de la Corona aragonesa en 1717, en línea con las líneas modernizadoras y centralizadoras que pretendía impulsar en sus reinos.

El mecenazgo borbónico de la Universidad de Cervera va a suponer un notable precedente, al asumir parte de la financiación la Hacienda del Estado, a comienzos del siglo XVIII, aunque la indiferencia y en ocasiones la hostilidad del Consejo de Castilla y las instituciones de la administración en Cataluña, generaron un efecto vacío alrededor. Al menos en su primera etapa, la Iglesia se distanció de la institución, al perder el tradicional control ejercido por cabildos y órdenes religiosas, particularmente los dominicos, y además se contribuye a generar el concepto de Universidad regional al establecer financiación a cargo de municipalidades y episcopados más allá del inmediato a la ubicación del centro, con una vocación regional clara⁴.

En su conjunto, el reinado de Carlos III de Borbón supondrá un notable despliegue de políticas públicas estatales y centralistas que intentarán con relativo éxito reformar el sistema de educación superior, regulando el sistema docente, de colegios mayores, uniformando las instituciones y reduciendo el número de universidades. En esta labor, junto a los ministros ilustrados y la labor de las Sociedades regionales de Amigos del País junto a jerarcas y mecenas, científicos e intelectuales, cabe destacar relevantemente

el apoyo de una corriente regalista y favorable a las ideas ilustradas entre los preladados españoles con Francisco Lorenzana al frente, como Arzobispo de México y Toledo, su amigo Fabián y Fuero en Valencia, Asensio Sales y José Climent, obispos de Barcelona; Felipe Bertrán, de Salamanca; Pedro Albornoz y José Tormo, de Orihuela, Alonso Marcos de Llanes, Arzobispo de Sevilla, o José Patricio de la Cuesta en Sigüenza y Rafael Lasala, primero auxiliar de Valencia, y luego obispo de Solsona, todos ellos convencidos de la importancia de la recuperación del ideario renacentista y la idea — de clara resonancia ilustrada— de elevación y recuperación social y económica a través de la promoción de la educación. Su labor de promoción de los centros educativos, y en particular los superiores, así como sus medidas de mecenazgo cultural, económico y social, representan la modernización de la institución, el impulso a la formación profesional en sus aulas, el sometimiento al regalismo absolutista impulsado por Carlos III y a sus proyectos de modernización y secularización del Estado y sus instituciones⁵.

La reivindicación de la figura del Rey como vicario de la Iglesia se produjo por los Borbones españoles en línea con las monarquías de otras potencias europeas, pues, tal y como señala Donézar⁶, no se trata de unas monarquías anticlericales sino reivindicadoras de un modelo de Iglesia nacional y alineada con un gobierno centralizado y absolutista, lo que obedecía a una tradición moderna auspiciada desde el s. XV y particularmente en el caso hispano desde la época de los Reyes Católicos. Para Benlloch numerosos tratadistas y humanistas españoles de primer orden, como Covarrubias, Cevallos o Salgado de Somoza, sin negar la autoridad primada del Papa, creyeron oportuno que el Príncipe, como protector del Concilio de Trento, interviniera más directamente en algunas cuestiones de disciplina eclesiástica (la colación de beneficios, la concesión de dispensas o la presentación de recursos de fuerza) para defender la pureza de los cánones y las leyes del Reino⁷. En este corpus de pensamiento es clara la influencia del galicanismo, expresión francesa del regalismo hispánico, y que se extendió en la península a partir de las obras de Bossuet y Fleury, resumidas en los principios de defensa del conciliarismo, entendido como capacidad asamblearia de la Iglesia nacional para decidir sobre sus asuntos locales frente a Roma, del episcopalismo y la reivindicación de la autonomía de los preladados locales, la negación de la infalibilidad del Papa y la declaración de independencia de la autoridad temporal respecto a la potestad espiritual⁸.

Además, para comprender los fundamentos de esta alianza entre Iglesia y Monarquía, debemos añadir el hondo sentimiento de simpatía que desde una parte de las élites eclesiásticas existía hacia ese modelo de Iglesia nacional y la comunión con la monarquía. De este modo, en el siglo XVIII se produce una recuperación del ideal denominado «visigotismo», el ideal gótico de la Iglesia medieval española recuperado como seña de identidad y una manifestación de regalismo⁹.

Creemos que ha sido muy infravalorado el peso de esta corriente —que podemos considerar patriótica— y que estaría claramente alejada de la versión que nos señala Laspalas al analizar el papel de los obispos ilustrados dieciochescos en la magna obra *Historia de la Educación en España y América* de la Fundación Santa María, que minimiza su alcance¹⁰. Al contrario, en nuestro análisis consideramos que se trata de un movimiento colectivo y extendido en multitud de iniciativas pastorales y edictos episcopales como los representados por prelados como los hermanos Lorenzana, Fabián y Fuero, Taura, Climent o Amat.

El esfuerzo por la recuperación jurídica del periodo visigótico se alineaba asimismo con la pretensión de legitimar el intervencionismo regio en los asuntos reservados al monopolio eclesiástico. Un claro ejemplo de esta iniciativa lo representa el mecenazgo de F. A. Lorenzana que reunió en Toledo a un equipo de eruditos de alto nivel liderado por los padres Flórez y Risco, su bibliotecario Pedro Manuel Hernández, Espinos, Casini y otros, para promover la gran edición crítica de las *Obras Completas de los Santos Padres Toledanos*, incluyendo los escritos de Eugenio, Ildefonso, Julián, Eulogio, Isidoro, las obras de San Martín de León, de varios poetas cristianos primitivos, una traducción de Columela así como las *Crónicas* de Rodrigo Jiménez de Rada editadas en 1793. Con el apoyo del Obispo Fabián y Fuero, la edición de un nuevo Breviario Mozárabe (1775) y de un nuevo Misal Mozárabe (1804), a partir de los editados por el cardenal Cisneros en 1502 y 1500 respectivamente, perseguía alcanzar la pervivencia y potenciación de este venerable Rito, con el fin de recuperar el glorioso pasado cristiano de España y ofrecer a la sociedad un modelo probado de fe, de comportamientos y de actitudes, un modelo nacional de cristiandad del que sentirse orgullosos¹¹. El propio Carlos III asistiría a Misa en la capilla mozárabe de la catedral en abril de 1776.

Evidentemente, debemos reconocer que probablemente el reformismo eclesiástico en el seno de la Iglesia española no llegó a alcanzar la categoría de Reforma en el sentido alcanzado por otros países europeos, debido al alineamiento con Roma de los monarcas y las inmediatas medidas de persecución y cierre a la penetración de estas ideas, sus idearios y partidarios desde el siglo XVI. Aún así, es posible encontrar indicios de una corriente reformista en el seno de la Iglesia que alcanzaría su cenit en el siglo XVIII con una serie de líderes e ideólogos de la Iglesia que pretendieron reformar la Iglesia. Más allá del grupo filojansenista y regalista, así como de los partidarios de las ideas ilustradas, se puede hablar de una corriente que reivindicó el carácter propio y la idiosincrasia de una Iglesia española de elevada tradición moral, que encontraba en los propios patriarcas medievales y en la figura mítica del Cardenal Cisneros sus referentes esenciales.

Esta corriente renovadora en la Iglesia en tiempos de la Ilustración se caracteriza por un movimiento a favor de la reforma moral, un regreso a la espiritualidad antigua, cercanos a los movimientos evangelistas del mundo

protestante de esa misma época. El efecto del *Augustinus* de Cornelius Jansen (1640) influirá asimismo en la popularidad de la reivindicación del autogobierno en la Iglesia, claramente alineado con la tradición eclesiástica galicista, frente al autoritarismo de la tradición pontificia y jesuítica¹².

En paralelo al proyecto de regeneración intelectual de la Iglesia hispánica, resulta destacable el esfuerzo por emprender reformas a partir de la recuperación de los concilios como asambleas regulatorias y reformadoras. Resulta ejemplar el propio F. A. Lorenzana, que emprendería un proceso de renovación y preservación de costumbres y procesos dentro de la Iglesia en la línea reformista de Cisneros, particularmente con su labor en el IV Concilio Provincial Mexicano, intentando levantar la moralidad y motivación en las órdenes religiosas, impulsando el clero regular frente a estas, y promoviendo el ejercicio de socorro a los pobres y la labor social de la Iglesia para la mejora de las condiciones socioeconómicas de las clases más humildes¹³. Hasta tal punto su labor en Nueva España y en el Arzobispado de Toledo alcanzaría resonancia en su tiempo, que aún se encuentran trazas en la devoción popular mexicana del llamado «Cardenal de los pobres», e incluso en 1956 sus restos son trasladados de Roma a México a iniciativa de este país.

Como señalamos anteriormente, aunque una importante corriente en los historiadores de la Iglesia hispánica tienden a minimizar el peso de las corrientes regalistas y, más aún, de tendencia racionalista o ilustrada, en el seno de la jerarquía eclesiástica del s. XVIII, no obstante resulta ineludible ocultar el importante peso de medidas eclesiásticas como las ejemplificadas por Francisco Lorenzana, su hermano Tomás, obispo de Girona, su amigo Fabián y Fuero Obispo de Puebla de México y posteriormente Arzobispo de Valencia. El ilustrado valenciano Gregorio Mayans, recuperador de buena parte de los autores renacentistas españoles y promotor de una propuesta de reforma educativa sobre la base del fin de las enseñanzas en castellano y la reforma de los estudios jurídicos, tendría importantes discípulos entre los cuales alcanzarían la mitra episcopal Asensio Sales y José Climent, obispos de Barcelona; Felipe Bertrán, de Salamanca; Pedro Albornoz y José Tormo, de Orihuela, y Rafael Lasala, primero auxiliar de Valencia, y luego obispo de Solsona, todos ellos convencidos de la importancia de la recuperación del ideario renacentista y la Ilustración. Igualmente comparten el ideario ilustrado obispos como Alonso Marcos de Llanes, Arzobispo de Sevilla, o José Patricio de la Cuesta en Sigüenza.

La labor de estos obispos destaca por una serie de rasgos comunes:

* La dedicación de una parte muy importante de los ingresos obtenidos por sus cargos a labores sociales, hasta el punto de desencadenar su ruina personal final de sus días, como en el caso del jefe de la Iglesia española, Francisco Lorenzana.

* La prioridad dada a sus obras de beneficencia, como la fundación de edificios destinados a la formación y auxilio de pobres. Un

ejemplo es el recurso a las casas de beneficencia y centros asistenciales para indigentes, enfocados como lugares de reaprovechamiento de los pobres para una economía en crisis. Esta idea, recurrente en el pensamiento de diversos miembros de la Iglesia, como el plan de beneficencia pública de Luis Vives propuesto en su *De subvenciones pauperum* al Senado de Brujas, y diversos autores entre los siglos XVI y XVIII, como el padre Soto, el benedictino Medina o el doctor Cristóbal Pérez de Herrera, que preconizaban la reeducación de la conducta de los pobres lejos de la ociosidad, en contra de las tesis conservadoras de la Iglesia que defendían la caridad como un ejercicio de santidad y la libertad del ejercicio de mendicidad. Estas tesis, consagradas por el Concilio de Trento, convivieron desde el siglo XV con los sucesivos intentos de imprimir políticas de reeducación de la mendicidad, y que se impulsaron notablemente desde finales del XVII con la Ilustración¹⁴.

* El impulso a la educación de la infancia y juventud mediante la dotación de centros y maestros en sus diócesis. El obispo de Valencia Andrés Mayoral, crearía una escuela para más de mil alumnas en la Casa de Santa Rosa.

* El impulso al idioma castellano como lengua de referencia para todas las parroquias. En el caso de Fabián y Fuero o Lorenzana, incluso recibieron críticas posteriormente por impulsar la dotación de maestros de castellano en las parroquias de Nueva España, en detrimento de las lenguas indígenas, que consideraban irracionales y contrarias al interés de los pueblos. Pero no se trataba de una pretensión exclusivamente despectiva hacia las lenguas indígenas, sino del convencimiento de que la extensión de la educación sólo era factible mediante el empleo de la lengua común castellana, también en detrimento del latín, como muestra el caso de los seguidores de Mayans.

* El mecenazgo e incluso la redacción de su puño y letra de parte de la edición y reedición de libros, recuperando particularmente las obras clásicas y las de los padres de la Iglesia española, como en el caso de Lorenzana y Fabián respecto a las obras de San Isidoro o San Martín. En el caso del hermano de Lorenzana, su biblioteca en Girona ha perdurado hasta nuestros días con su nombre o el Arzobispo Andrés Mayoral, que dotaría una biblioteca en Valencia con 12.000 libros.

* La introducción de políticas de reforma de las técnicas y la economía, donde destacan la promoción de nuevas cosechas en la agricultura de sus regiones, la edición de manuales de industria o agricultura. Algunos de ellos participarían en las Sociedades de Amigos del País, como el Obispo de Orihuela Antonio Despuig en su Mallorca natal. El Arzobispo Ximenez del Río construiría telares para 300 trabajadores.

* La reforma de costumbres populares y el apoyo a las clases populares, mediante el impulso a centros de acogida y auxilio social, así como Hospitales para enfermos, dementes y pobres.

* La promoción de la formación del clero, el impulso a la formación básica de la población mediante la catequesis, así como el impulso al esplendor del culto.

* El mecenazgo y construcción de obras civiles y eclesiásticas con recurso a los arquitectos más innovadores de su época, así como proyectos de urbanismo, saneamiento y embellecimiento de sus ciudades, recuperando el ideario neoclasicista del embellecimiento de los entornos urbanos mediante la arquitectura.

* El impulso a los centros superiores y la creación de universidades. Dos claros ejemplos son el de Francisco Lorenzana, que edificaría la Universidad de Toledo y promovería su independización del cabildo eclesiástico, o el obispo Tomás de Azpuru, que llegó a crear una Escuela de Jurisprudencia en Murcia. Asimismo fueron grandes mecenas de las Academias reales y de cualquier proyecto destinado al desarrollo de la educación y la cultura científica o popular.

El predominio de ideas reformistas en este conjunto de prelados hispánicos queda reflejado en el análisis realizado por Saranyana y Alejos sobre las acciones de reforma eclesiástica de los prelados en los territorios hispánicos de ultramar¹⁵. De este modo, las propuestas de reforma de la estructura eclesiástica, ante situaciones de relajación de costumbres en cuanto amancebamiento de frailes y sacerdotes, abandono de las celebraciones litúrgicas, ausencia de liturgia y de predicación en muchas iglesias, no sólo se impulsaron por la Corona sino que respondían a una petición reiterada de Roma, con Benedicto XIV al frente. Los obispos de las demarcaciones de México, Lima, La Plata, Manila, todos ellos trataron de impulsar Concilios o Sínodos Episcopales —consultivos y no deliberativos como los primeros— con el auspicio de Carlos III, con el ánimo de reformar sus normas e impulsar reformas estructurales. Sólo en los territorios de ultramar, en los cinco sínodos celebrados en México (1771), Manila (1771), Lima (1772), Charcas (1774-78) y Bogotá (1774), participaron un total de 22 prelados, que dieron cumplimiento al *Tomo Regio*, así llamada la Real Cédula de 21 de agosto de 1769 que impulsó la celebración de sínodos y concilios provinciales. La adopción de las directrices regias fue especialmente intensa, con algunas restricciones respecto a la disposición de los bienes eclesiásticos, lo que para muchos autores era causado por las tendencias regalistas de los prelados y el temor inducido por la expulsión de los jesuitas en 1767. Para otros autores, estas asambleas no tuvieron efectividad ni continuidad, si bien cabe reconocer el efecto revulsivo que debieron provocar en los que participaron en su desarrollo¹⁶.

Para Saranyana y Alejos, esto obedecía de modo importante a las tendencias ilustradas de los prelados metropolitanos. Analizan la formación de

los 22 prelados, siendo 14 seculares por 8 regulares. De estos últimos, cuatro eran dominicos, a los que presuponen tendencias escolasticistas, propias de la Orden de predicadores, que habría sido alentada por Roma desde comienzos del XVIII para promover un renacimiento tomista. Los 8 regulares se habían graduado en los Estudios o Colegios de la Orden o congregación a la que pertenecían. De los seis peninsulares, habrían estudiado en las Universidades de Salamanca, Alcalá, Sevilla y Valladolid, todos ellos «focos de la Ilustración peninsular», a excepción de esta última que «conservó más el escolasticismo tradicional». Para ambos autores y también para Sierra Nava, los metropolitanos serían claros exponentes de la *Ilustración católica*¹⁷.

Conclusiones

La revisión de la literatura especializada en la evolución eclesiástica pareja a las reformas ilustradas y asociadas al regalismo, arroja una visión crítica hacia el papel de la Iglesia española en la modernización del Estado desde el punto de vista amplio de la labor educativa y social. Así, Saranyana y Alejos apuntan una visión crítica en lo referente a los Obispos ilustrados de la segunda mitad del XVIII en España, por cuanto el que denominan «luminismo» llegaría tarde a España y habría tenido una presencia débil, denominándolo «muy limitado movimiento» restringido a una «élite, desprovista de auténtica base social». El carácter aislado e incluso divergente de los escasos clérigos que impulsaron reformas ilustradas, es secundado en el capítulo de la también extensa y ambiciosa Historia de la Educación en España y América en la monumental obra coordinada por Buenaventura Delgado, en el capítulo sobre los prelados ilustrados redactado por Laspalas¹⁸. En ambos casos, la filiación de ambas obras a instituciones eclesiásticas desconocemos si podría aventurar un exceso de celo en el convencimiento de que los obispos del siglo XVIII estaban fuertemente alineados con la ortodoxia católica y pontificia. En cualquier caso, a tenor de nuestra investigación, las fuentes refieren aisladamente el peso de las figuras eclesiásticas que participaron de las reformas o de los intentos de reforma.

Un ejemplo de la ocasional simplicidad de estas tesis es la relacionada con la escasa efectividad de los concilios y sínodos que abordaron importantes medidas de carácter social, educativo y reorganizativo de las costumbres de la Iglesia, ya que si bien es cierto que la aplicación de sus dictámenes no tuvo una notoria eficacia, no menos cierto es que los prelados ejecutaron su filosofía en las disposiciones, dictámenes y actuaciones de su día a día, como ejemplifica el caso del primado Lorenzana¹⁹.

La preocupación de estos autores por remarcar que este grupo de obispos eran renovadores pero no en lo dogmático, o generalizar la animadversión común de estos hacia los jesuitas, etc., no están en nuestra opinión adecuadamente fundamentadas. Es posiblemente cierta su afirmación de que la expulsión de los jesuitas no fue del agrado de figuras representativas de

este grupo, como el Cardenal Lorenzana, que sin duda la acató, pero no menos cierto es que adoptaron medidas en contra de la labor de la Orden más allá del acatamiento de los expedientes regios, como muestra el cierre de cátedras por Lorenzana en su Arzobispado mexicano. Además, tampoco está claro que la influencia del jansenismo fuese tenue, ya que no se trataba de un mero extranjerismo en cuanto a la adopción de ideas ilustradas se refiere, tal y como señalan, sino que hay una tendencia a recuperar los modelos hispánicos de reforma y especificidad de un movimiento renovador moral de la Iglesia, especialmente la recuperación del ideal de iglesia gótico, la reproducción del modelo de los cardenales Mendoza, Cisneros o de los más inmediatos Juan de Palafox o del catedrático Mayans.

La afirmación literal respecto a «la circunstancial colaboración de estos (obispos) con el poder civil», no puede estar más lejos de la realidad. La trayectoria de estos obispos antecede a la sintonía con el proyecto reformador de los reyes borbones, especialmente Carlos III, en su impulso a la creación de centros sociales y educativos, de centros universitarios, a reformas de la Iglesia mediante la convocatoria de concilios y sínodos y tantas otras medidas de respaldo, como el entusiasmo recibido a la decisión del rey de crear la Orden de Carlos III, que luce orgulloso en su retrato oficial el propio Lorenzana, uno de sus fundadores.

No obstante sí podemos compartir con F. J. Laspalas que, efectivamente, hay divergencias entre el grupo de obispos y el movimiento de intelectuales y políticos ilustrados, puesto que lógicamente estamos hablando de un grupo eclesiástico y no filosófico, si por tal entendemos la corriente más crítica con el papel de la religión ejemplificada por La Mettrie, d'Holbach o Voltaire, pero se obvian figuras esenciales como los Obispos Lorenzana, y apenas se realizan breves referencias a Armañá, Tavira, Climent o Mayoral, que unidos a muchos otros recogen elementos comunes de adhesión con el reformismo ilustrado que imbuje no sólo el jansenismo y el regalismo sino una corriente propia de la Iglesia hispánica alineada con la voluntad de reformas, de progreso en lo social, económico y cultural y con un sello propio que busca sus señas de identidad en el reformismo eclesiástico del s. XV y XVI.

En definitiva, podemos trazar una línea de enlace entre el siglo XV y XVI y la Iglesia española del periodo renacentista y el siglo XVIII, con una Iglesia próxima a los ideales ilustrados, plena de influencias racionalistas y mutuamente reforzada con la monarquía de Carlos III. En ambos casos, se produce una generalización en el Estado de centros educativos a todos los niveles de escolarización, un proceso de renovación de los ideales respecto a la enseñanza y su papel en la modernización y prosperidad del Estado.

Notas:

¹ Cfr. Álvarez de Morales, A.: *Génesis de la Universidad española Contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972, p. 14.; véase asimismo Labrador, C.: «Revolución y contrarrevolución», en Luxán, J. M. de (Ed.): *Política y reforma universitaria*, Barcelona, Cedecs Editorial, 1998, pp. 21-30.

² Corona, C. E. y Armillas, J. A.: *La España de las reformas: Hasta el final del reinado de Carlos IV*, Madrid, Ediciones Rialp, 1984, p. 30.

³ Egido, T.: «Regalismo y relaciones Iglesia-Estado (siglo XVIII)», en García Villoslada, R. (ed.). *Historia de la Iglesia de España, t. IV, La Iglesia en la España de los siglos XVII y XVIII*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1979, pp. 126-129.

⁴ Prats, J.: «La Universidad de Cervera: las reformas borbónicas de los estudios superiores en Cataluña», en Joan J. Busqueta y Juan Pemán (coord.), *Les universitats de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*, Barcelona, Pòrtic – Biblioteca Universitària, 2002, pp. 351-380.

⁵ Díez de Baldeón, A.: «El ideal neoclásico y la Universidad de Toledo», en Sánchez Sánchez, I. (coord.): *El Cardenal Lorenzana y la Universidad de Castilla-La Mancha*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 75-116; véase también Zahino Peñafort, L., (coord.) *El Cardenal Lorenzana y el IV Concilio Provincial Mexicano*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999.

⁶ Donézar, J.: «La Única Contribución y los eclesiásticos», *Cuadernos de Historia Moderna*, n. 21, 1998, pp. 219-263.

⁷ Benlloch, A.: «Antecedentes doctrinales del regalismo borbónico. Juristas españoles en las lecturas de los regalistas europeos modernos», *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Moderna*, n. 4, 1984, pp. 312-317.

⁸ Gres-Gayer, J. M.: *Crown, Church and Episcopate under Louis XIV*, New Haven and London, Yale University Press, 2004.

⁹ Cortés Arrese, M.: «El hombre y su obra», en Sánchez Sánchez, I. (coord.). *El Cardenal Lorenzana y la Universidad de Castilla La Mancha*, Ciudad Real, Universidad de Castilla La Mancha, 1999, pp. 19-60.

¹⁰ Laspalas, F. J.: «La iglesia y la educación: los obispos ilustrados de la segunda mitad de siglo», en Delgado Criado, B. (coord.). *Historia de la Educación en España y América*, Madrid, Ed. Morata/ Fundación Santa María, 1994, pp. 687-697.

¹¹ Fernández Collado, A.: «Razones de la Reforma litúrgica mozárabe del Cardenal Lorenzana», *Hispania sacra*, vol. 57, n. 116, 2005, pp. 429-438.

¹² Munck, T.: *Historia social de la Ilustración*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 60-61.

¹³ Arenas Frutos, I.: *Dos arzobispos de México -Lorenzana y Núñez de Haro- ante la reforma conventual femenina (1766-1775)*, León, Universidad de León, 2004.

¹⁴ Véase en esta línea los estudios de Maza Zorrilla, E.: *Pobreza y asistencia social en España. Siglos XVI al XX*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1987, y de Ruiz Rodrigo, C. y Palacio Lis, I.: *Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX: Apuntes para una historia de la Educación Social en España*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995.

¹⁵ Saranyana Closa, J. I. (dir.) y Alejos Grau, C. J. (coord.): *Teología en América Latina, Volumen II/1: Escolástica barroca, Ilustración y preparación de la Independencia (1665-1810)*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2005.

¹⁶ Collado Mocelo, J.: «Los concilios de América bajo Carlos III», en *Memoria del X Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano* (10. 1992. Los Pinos), Madrid, Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, 1995, pp. 223-240.

¹⁷ Sierra Nava-Lasa, Luis (1975). *El Cardenal Lorenzana y la Ilustración*. Madrid: Fundación Universitaria Española, Seminario Cisneros, 1975, pp. 43-56.

¹⁸ Laspalas, *op. cit.*, pp. 687-697.

¹⁹ Sánchez Sánchez, Isidro (coord.). *El Cardenal Lorenzana y la Universidad de Castilla-La Mancha*, Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999.

EXILIO Y EDUCACIÓN DE ÉLITES HISPANAS (1808-1834)

Rufina Clara Revuelta Guerrero
e-mail: rcrevuelta@gmail.com
(Universidad de Valladolid. España)

Esta comunicación recoge parte de un trabajo de investigación que estamos realizando y que tuvo como primer motor nuestro interés por los colegios para españoles en Europa, y más concretamente en Francia, al llamarnos la atención la coincidencia en el tiempo de dichos colegios con el reinado de Fernando VII, y fundamentalmente con la ominosa década. José Luis Abellán, Gregorio Marañón y Juan Luis Simal¹, en sus estudios sobre el exilio, defienden tesis que nos ayudan a fundamentar las bases históricas de dichos centros y ayudan a comprender mejor los aspectos sociológicos, pedagógicos, didácticos, políticos, relacionados con los mismos.

Los colegios a que nos referimos tuvieron su causa primaria en el exilio de unos españoles liberales y/o afrancesados que chocaron con la ambición de poder de un rey absolutista. Consideramos los condicionamientos que el exilio introdujo en sus vidas y las consecuencias que los mismos tuvieron para el tema que nos ocupa.

Abellán llama la atención sobre el objeto que analiza partiendo de la hipótesis de que la reiteración de exilios es una constante de la historia de España, desde el mismo momento en que se constituye el Estado moderno con la unión de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla en 1469, y repitiéndose a lo largo de todos los siglos siguientes².

Como causa de esa constante histórica señala un fenómeno de larga duración que entra en el plano de la génesis de las mentalidades sociales, por cuanto se trata de un proceso de inculcación, en las conciencias del pueblo español, de la identificación de la unidad política con la unidad religiosa, mantenido a lo largo de muchos siglos; proceso que tuvo como resultado que el Estado moderno se constituyese en España sobre la base del catolicismo y, consecuentemente, de la influencia de la Iglesia³.

Detengámonos un momento en los hechos que incidieron de diversa forma (como causa o como circunstancia condicionante) en nuestro objeto de estudio. Conviene recordar que desde el comienzo de la guerra de la In-

dependencia hasta la muerte de Fernando VII, se dan básicamente tres periodos de emigración/exilio de españoles liberales. El primero comprende de 1808 a 1812; el segundo de 1814 a 1820; el tercero de 1822/23 a 1833.

Es un hecho constatado documentalmente que los colegios a que nos referimos funcionaban en París, al menos en los años coincidentes con la ominosa década, pero no fueron los únicos. Coincidiendo con la primera etapa de Fernando VII, hemos encontrado dos colegios, uno en París fundado por un «respetable sacerdote español» hacia 1818, que en 1828 dirigirá Sáinz de Baranda, y otro en Burdeos abierto y dirigido por Silvela. La premisa previa a esa labor educadora autónoma materializada en la fundación y dirección de centros escolares para españoles, la encontramos en esa otra labor educadora asalariada que muchos de ellos desarrollaron, tanto en Francia como en Inglaterra, en los primeros años de su exilio. Testimonio de ello son las vidas de: Antonio Alcalá Galiano, emigrado a Inglaterra, donde dio lecciones de lengua y literatura española, y posteriormente como profesor de la cátedra de literatura española en la recién creada Universidad de Londres⁴; José Joaquín Mora, que, después de años de exilio en Inglaterra y Francia, llegó a Chile «rodeado de su fama de poeta, educador, jurista y político liberal»; Leandro Fernández de Moratín, profesor en el colegio de Silvela; José Mariano Vallejo, profesor de matemáticas en el colegio de Prado; Luis de Gorbea Baltar, profesor en el colegio de Prado; Manuel Silvela, durante su estancia en Burdeos; José Isidoro Morales, que daba clases de matemáticas; y muchos otros.

La situación en la España de principios del siglo XIX

La historia de España inicia el siglo XIX con el lastre que, para el ejercicio del poder absolutista de la monarquía e indiscutible de la Iglesia, suponía la Revolución Francesa y la entrada en nuestro país de las obras que recogían el pensamiento liberal doctrinario. A ello se sumará, a los pocos años de iniciado el siglo, la Guerra de la Independencia. Convendría recordar diversos hechos: a) La invasión napoleónica y el nombramiento de José Bonaparte como rey constitucional de España. No olvidemos que otorgó al pueblo español su primera constitución, el «Estatuto Real». b) Cómo esos hechos dividieron a los españoles, en principio en dos bandos –los que apoyaban a Fernando VII, por un lado, y los «afrancesados»⁵ y «liberales», por otro. No es indiferente detenerse en el estudio de los factores y circunstancias que incidieron en el hecho de que determinadas figuras aparecieran adscritas a un bando o a otro. c) A Fernando VII jurando y negando la Constitución de 1812. d) Las persecuciones y exilios de españoles liberales y/o afrancesados, que se dieron en los dos periodos absolutistas. e) Determinados acontecimientos del Trienio liberal que generaron la restitución de Fernando VII en su poder absolutista con el apoyo de los «cien mil hijos de San Luis». f) El papel jugado por el Duque de Angulema tanto en la restitución de Fernando

VII en su poder absoluto como «indignado ante la felonía del rey» que no cumplió lo prometido- en la ayuda al exilio de los liberales que perdieron la contienda⁶. Entre ellos se encontraban Herrera, Seoane, Domenech, Montesino, Flores Calderón, Bauzá, Beltrán de Lis y otros. En su facción liberal (los «anilleros»⁷) se encontraban el Conde de Toreno, el Duque de Frías, Felipe Bauzá, Martínez de la Rosa, Manuel José Quintana, Martín de los Heros, el príncipe de Anglona, y otros varios de signo «ilustrado»⁸. Los exiliados fueron muchos y sus destinos diversos: Inglaterra, Francia, Estados Unidos y otros puntos de Europa. De los exiliados a Inglaterra se citan Espoz y Mina, Argüelles, Alcalá Galiano, Álvarez Mendizábal, Herrera, Calatrava, Canga Argüelles, Flórez Estrada, Istrié, Puigblanch, (...) ⁹. Entre los exiliados a Francia encontramos: Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti, Manuel Silvela y García de Aragón, José Mariano Vallejo, Leandro Fernández de Moratín, Silvela Ferrer, Saavedra, Mauri, Endivia, Andrés Antonio de Gorbea, el Marqués de Miraflores, José Isidoro Morales,...; algunos portugueses: Pinheiro Ferreira, João de Almeida...

En cuanto al número no hay acuerdo. Aymes señala que entre 1814-1815 llegan a Francia unas 10.000 familias de españoles afrancesados, y que para 1823, Javier de Burgos apunta la cifra de 7.000 a 8.000 proscritos, si bien «resulta poco menos que imposible hacer un cómputo fidedigno por faltar estadísticas procedentes de las autoridades francesas»¹⁰. Parece ser que la mayor parte de los exiliados liberales españoles eligieron como destino el Reino Unido¹¹. Por lo que se refiere a la situación vivida en el país de acogida, la mayoría de ellos tuvieron que afrontar situaciones difíciles. De esas dificultades nos hablan no sólo estudios de nuestro tiempo, sino también los mismos exiliados y las biografías que sobre algunos de ellos se escribieron. Vila y Pujante ofrecen una imagen con muy diversos matices:

«Cada cual se acomodó como pudo. Unos haciéndose invitar por aristócratas como Wellington, que acogió en su casa al general Miguel Ricardo de Álava (...). Otros recibieron un buen retribuido empleo (...), como el botánico La Gasca. Pero la mayoría vivieron modestamente de su trabajo y de la parca pensión que les pasaba el gobierno británico, aunque no faltó quien la rechazase (...), como fue el caso de Alcalá Galiano, quien vivió miserablemente de unas clases particulares (...) hasta que fue invitado a impartir docencia en la (...) Universidad de Londres.

Los emigrados, igual que sucedería en Francia y si cabe en mayor medida, formaron diferentes «ghettos» en sus puntos de asentamiento. Se comunicaban poco con la población (...). Carlyle evocaría luego a los españoles paseando en grupitos por Euston Square, envueltos con toda dignidad en sus raídas capas. Vivían una existencia casi sórdida, alquilados en casuchas semiderruidas, sin apenas mobiliario, y en donde capas, sombreros y sables colgaban de un clavo en las desnudas paredes (...)»¹².

Francisco Agustín Silvela describe las difíciles condiciones de vida que, durante los dos primeros años del exilio, tuvo que afrontar su padre y toda la familia (D. Manuel, su esposa, tres hijos menores y la madre de D. Manuel) durante su estancia en Burdeos: «(...) viéndose reducido, desde los primeros

momentos, a buscar el sustento de su familia en su trabajo; y aún en aquellos casos de apuro, se resolvió a adquirirlo, sin que llegase a suceder, con el sudor de su frente y el esfuerzo de sus brazos»¹³.

A la muerte de Fernando VII, algunos exiliados regresaron a España (como Pablo Montesino, (...); otros permanecieron en sus países o ciudades de acogida; algunos se nacionalizaron en ellos (como Pablo de Jérica, nacionalizado francés); otros ampliaron sus horizontes en las colonias y países que resurgían como naciones independientes –Argentina, Chile... (como José Joaquín Mora¹⁴); y algunos murieron en el exilio (como Nicolás Fernández de Moratín, Manuel Silvela, Mariano Luis de Urquijo, y José Isidoro Morales).

Considerando que las situaciones que determinaron el exilio de cada uno de ellos fueron diferentes (básicamente relacionadas con el servicio al rey José Bonaparte o con su mayor o menor implicación en la suspensión de Fernando VII, de su poder absoluto), no es de extrañar que su regreso estuviera condicionado por las situaciones vividas y que unos regresaran en vida del monarca, 1832, y otros tuvieran que realizarlo tras su muerte, 1833 y 1834:

«En el curso del año 1833 la mayoría de los emigrados en Inglaterra fueron emprendiendo el regreso a España, solos o en grupos, de forma gradual, en la medida en que la legación española les concedía el preceptivo visado (...). Otro tanto sucedía con quienes aguardaban turno en Francia⁴⁰, los Estados Unidos, y en menor medida en los restantes países (...).

Los diputados votantes de la suspensión de Fernando VII no pudieron regresar a España en vida de éste. Apenas fallecido, un Real decreto de 23 de octubre de 1833, amnistió a Herrera y otros treinta ex parlamentarios en iguales circunstancias. Casi todos ellos figuras relevantes de las letras, las ciencias, las artes y la política, flor y nata de aquella generación»¹⁵.

La forma en que el Real decreto, de 22 de octubre de 1833, contemplaba el regreso de los exiliados expresaba actitudes positivas hacia los mismos, que respondían a objetivos no únicamente de justicia, sino también a intereses políticos surgidos de la nueva situación en que la monarquía –representada por la Regente– se encontraba:

«A todos ellos les era concedida «...inmunidad de todo procedimiento judicial por su conducta política anterior, y la libertad de volver al seno de sus familias» así como la devolución de sus patrimonios, grados profesionales (...), con promesa de recompensas por los infortunios pasados en (...), y de las que se hicieran acreedores (...). Sobre todo «...la necesidad suprema de atender a la seguridad del Estado» haría necesario «... congregarse alrededor del trono de mi augusta Hija a todos los españoles, cualesquiera que hayan sido sus equivocaciones políticas».

El interés de algunos exiliados por la educación y la educación superior de las élites

Se puede decir que la circunstancia del exilio aunó el interés de todos, o al menos de la gran mayoría de ellos, ante la necesidad de no cerrar la puerta al cultivo intelectual propio, y la de abrirla a la educación de sus hijos:

«... todos eran solidarios en su miseria, se reunían en animadas e interminables tertulias, y los de Londres establecieron un Ateneo Español para educar gratuitamente a sus hijos lo mejor posible. También desarrollaron una actividad intensa de creación y como traductores, asimilaron las nuevas corrientes intelectuales británicas (Bentham, Walter Scott, etc.), al tiempo que proyectaban las propias, y publicaron hasta siete periódicos en castellano»¹⁶.

De las relaciones de liberales exiliados nos consta el interés por la educación de muchos de ellos. No nos referimos al que podían tener como padres de familia, que llevaron con ellos sus hijos al exilio, sino al interés por la educación como problema sociopolítico, principalmente relacionado con la formación de los futuros ciudadanos de España y de las naciones emergentes de las colonias recién independizadas. Por ejemplo: Pablo Montesino, Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti, Manuel Silvela y García de Aragón, José Mariano Vallejo, Francisco Silvela Ferrer, Saavedra, Endivia y Mauri, Andrés Antonio de Gorbea Cancedo, Alcalá Galiano, Vicente González Arnao,...

Fueron varios los exiliados españoles que fundaron y/o dirigieron colegios durante su exilio francés. Recordamos aquí los de Don Manuel Silvela y García de Aragón en Burdeaus y posteriormente en París (en la rue de Montreuil, n° 33); el del presbítero Prada y del matemático Vallejo (en la rue de la Mi-Chaudière, n° 9, de París); el del, también, jurisconsulto y político Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti y Vicente González Arnao (en la rue Beautreillis, n° 6, de París); la escuela de dibujo de Ángel Saavedra (Duque de Rivas desde 1834) en Orleans; el Gimnasio Normal de Francisco Amorós en París (al que acudían los alumnos de otros establecimientos). Aquí nos interesan los establecimientos que más directamente incidían en la formación superior de élites españolas, que se pone de manifiesto en sus currícula y en su costo.

La documentación encontrada en relación con cada uno de ellos es desigual, es decir, no ofrece las mismas oportunidades para su conocimiento. Las fuentes utilizadas son de diverso tipo: primarias, como documentos de época (anuncios de su apertura, programa que desarrollaban, textos utilizados, testimonios de protagonistas —tales como memorias- etc.) y secundarias (basadas principalmente en biografías de los personajes implicados, y estudios históricos sobre temas u objetos colaterales).

Es evidente que lo que dichos colegios supusieron venía condicionado por los objetivos que se marcaron sus fundadores. En todos ellos está claro el objetivo de formar, como ya hemos apuntado más arriba, a los futuros

ciudadanos (élites) que contribuyeran al desarrollo de sus patrias como naciones libres. No cabe duda de que en ello incidía la experiencia vivida. El retroceso que suponía para la España que tímidamente se abría al progreso de las naciones libres, vivido durante la cuestionada ilustración española, inquietaba a los liberales exiliados y les impulsaba a laborar, con sus escasas fuerzas, pero con una voluntad inquebrantable, en pro de dicho progreso.

El «establecimiento de educación para españoles» de D. Manuel Silvela y García de Aragón

Manuel Silvela y García de Aragón había nacido en Valladolid el 31 de octubre de 1781. Cursó Filosofía en el Colegio de San Jerónimo de Ávila, graduándose de Bachiller y licenciándose en Derecho en la Universidad de Valladolid. Fue secretario de la Sociedad de Amigos del País, de Valladolid. Con la invasión francesa, buscando horizontes más amplios, se traslada a Madrid donde acepta al cargo de «Alcalde de Casa y Corte» del gobierno de Bonaparte, por lo que más tarde tendrá que exiliarse a Burdeos (Francia), donde se establece con su familia. En esta ciudad se dedica a escribir¹⁷ y dar clases particulares, actividad que, no tardando sustituirá por un «establecimiento de educación», fundado y dirigido por él en 1817. Once años después, en 1828¹⁸, Silvela traslada el establecimiento de educación o «liceo hispanoamericano», como lo denomina Pérez Rosales¹⁹, a París. Ubicado en la rue Montreuil, nº 33 (en el arrabal —o barrio— de San Antonio de París), cerca del Colegio de Carlo-Magno, las escuelas de natación en el Sena, el gimnasio del coronel Francisco Amorós, y un poco más distante, la universidad de la Sorbona. Aquel «vasto e importante establecimiento de educación», se abre ante los repetidos deseos de varios padres de familia y amigos²⁰. Nos interesa resaltar que el establecimiento se abre con autorización de la Universidad (como se especifica en el prospecto con que se anuncia) y que está pensado para formar en una carrera determinada (Literaria, Militar, Comercio, Ciencias Exactas y Físicas). Siendo éste su objetivo básico justifica cada una de las materias que integran su plan de estudios, aclarando respecto del conjunto:

«No se me puede ocultar que ni esta enseñanza [se refiere al Derecho Natural y Público] ni alguna otra de las que preceden pertenecen a los estudios elementales a que se limitan ordinariamente los establecimientos de educación, (...) Nadie ignora que a este centro de luces europeas vienen de remotos países (...) jóvenes a quienes conduce el deseo de perfeccionarse en los conocimientos elementales no sólo en las ciencias exactas, físicas y naturales, sino en las ciencias morales, en los estudios de Legislación y de Política. Los Americanos particularmente (...) acuden a la Europa, no a robar, sino a adquirir muy legítimamente, o más bien aún, a recibir de su mano y con mucho gusto, la antorcha divina del saber de los hombres hechos. Los Gobiernos ilustrados (...) acogen con placer esta generación naciente destinada a dirigir un día en aquellos países el timón de los negocios públicos (...). Miran por consiguiente estos Gobiernos como ventajas de un orden incalculable la concurrencia de

extranjeros que vienen a hacer en su país una larga residencia, que les inocular sus hábitos, a conocer su lengua (...), y sobre todo a estudiar su organización social, sus leyes de orden público, su sistema de administración, el de su legislación civil y criminal, (...)»²¹.

Los dos primeros años de este plan de estudios con comunes pues están pensados para los que carecen de conocimientos básicos en gramática castellana, lengua francesa, aritmética, etc. A esos dos cursos siguen cinco de especialización en una de las cuatro carreras. Para comprender el nivel de los estudios ofrecidos tomamos como el plan de estudios de la Carrera Militar: 3er año: Geometría especulativa y práctica. Trigonometría rectilínea y esférica, Geografía y curso de Esfera. Dibujo. 4o año: Álgebra elemental, Historia antigua, Geometría descriptiva, Geografía particular de España y de las Américas con la estadística de esta y aquellas [sic] en la forma en que queda indicada, Levantamientos de planos con la brújula y a ojo, Formación de itinerarios, memorias, etc., Dibujo militar.

Todo está contemplado en el «Prospecto», desde los aspectos materiales (acondicionamiento del edificio y servicios que ofrece), hasta los morales (normas que rigen la vida del establecimiento), pasando por los económicos (costo de los servicios recibidos) y, por supuesto los formativos, que no olvidan la educación física y la religiosa.

Luis Montt, biógrafo de Pérez Rosales²², haciendo referencia al establecimiento Silvela de París, donde estudió Pérez Rosales, realiza la siguiente valoración del mismo:

«Mientras la América y la España se hacían cruda guerra para romper las cadenas que las ataban, los hombres ilustrados de España y de América fraternizaban en las nuevas ideas en que ambos continentes buscaban su regeneración. Don Manuel Silvela (...), había abierto un colegio a cuyas aulas fueron a incorporarse el joven Pérez Rosales y sus compañeros. Silvela había esparcido profusamente por todos los países de habla española el prospecto de su establecimiento, y a él acudieron a formar como una colonia estudiantil en el centro de Europa, jóvenes peninsulares, chilenos, argentinos, peruanos, colombianos, etc. A los ramos y al sistema de enseñanza, todo bien diverso por cierto de lo que acá se usaba, uníase la calidad personal de cada uno de los profesores que hacían de aquel centro, más que un aula una academia; (...)»²³.

Entre el profesorado encontramos figuras relevantes: El mismo Silvela; su hijo Francisco Agustín (jurisconsulto y 2º director); Leandro Fernández de Moratín, como profesor de Literatura; Ferrer y Mendivil como humanista; Silvestre Pinheiro Ferreira (ex ministro de Portugal) como profesor de derecho público; el matemático Planche, sucesor del eminente Vallejo; etc.

Por lo que se refiere al alumnado, conocemos que en 1830 se encontraban en el colegio 180 estudiantes, de diversas procedencias, respondiendo con ello al objetivo establecido en el mismo prospecto de propaganda, donde se especificaba que iba dirigido a «españoles», y se aclaraba el significado que se daba al término:

«Dicho sea para cuantas veces hable de Españoles [sic]. Miro como tales y bajo de este nombre así entiendo hablar de los que nacieron en la América, como de los que han nacido en la Península»²⁴.

Los datos recogidos nos ponen de relieve que el grupo de «españoles de América» no fue escaso. Pero para que el hecho se produjera incidieron otros factores, al margen de la difusión que pudiera tener en Hispanoamérica el prospecto de propaganda del centro. Factores que se identifican con hechos ocurridos en España y en las colonias que luchaban por su independencia o que ya, algunas, la habían proclamado. En el primer caso –situación en España durante el Trienio liberal–, tenemos que recordar los «motines de la Regencia» y el gobierno de «San Miguel», que marcan el punto de inflexión hacia la ominosa década. En el estudio de estos hechos, Raymond Carr puntualiza que

«Tolerada, si no inspirada por los ministros, se reunió ante Palacio una turba agresiva, exigiendo la deposición del rey y la proclamación de una regencia. Las autoridades no hicieron nada por dominar a la multitud. El rey fue obligado a retirarse, contra su voluntad, con un nuevo gobierno, más radical todavía, a Sevilla, donde las Cortes le depusieron temporalmente e instituyeron una regencia. Este fue el acto oficial más violento de la revolución; el rey jamás perdonó a sus autores, que figuraron en las listas de proscritos hasta el final de su reinado»²⁵.

Raymond Carr, con palabras de Alcalá Galiano, pone de relieve que «Los liberales sostuvieron que el destronamiento del rey (...) no era un acto de republicanismo, sino un acto de necesidad; de no haber depuesto al rey hubiera sido ultrajado por la turba de Sevilla (Alcalá Galiano, BAE, LXXXIV pp. III, 255-8)»²⁶. Sin embargo, el sentimiento que produjo en el Rey pudo más que la lógica con que actuaron quienes le depusieron.

Por otra parte, el acudir los «españoles americanos» a los «colegios para españoles» en Francia, encuentra una de sus razones en la situación a que quedó abocada España con la política de Fernando VII. Si aceptamos la tesis de Guillermo Céspedes del Castillo nuestro planteamiento está justificado. Céspedes del Castillo afirma que:

«Tras la pérdida de casi todas sus Provincias de Ultramar –un hecho ya irreversible a fines de 1824–, la monarquía española, se ve reducida a una serie de territorios estructuralmente muy heterogéneos, geográficamente muy dispersos y aislados entre sí (...) De otro lado, la misma España peninsular se ha convertido históricamente desde 1814 en una «isla»; potencia de bajo rango, marginada con respecto a una Europa en la que no cuenta, arruinada en los años de «agonía del Antiguo régimen», económicamente atrasada, política y culturalmente imitativa, mimética y ya sin originalidad ni empuje; por no tener, carece hasta de una marina digna de ese nombre, que hubiera sido el único medio de conectar con relativa solidez sus dispersos territorios, puros restos del naufragio de 1808-1825»²⁷.

Consecuencia de ese atraso económico, otras naciones europeas comenzaron a frecuentar las costas latinoamericanas –principalmente Inglaterra

y Francia en el caso de Chile- que intentaron ganarse para su comercio a las nuevas naciones. Pérez Rosales nos explica el efecto que ello tuvo en los hijos de las familias influyentes de Santiago:

«Fue éste uno de los motivos que impulsaron al Ministro de Marina francés a autorizar a los jefes de su escuadra en el Pacífico para que concediesen pases libres, en sus gabarras o transportes, a los hijos de las familias influyentes de Santiago que solicitasen ir a continuar en Francia sus estudios. (...).

Todas estas travesuras y otras parecidas (...), hicieron creer a muchos padres de familia que la instrucción, para ser buena, sólo podía adquirirse en la culta Europa (...).

Antes, pues, que se notificase a los chilenos la benévola disposición del Gobierno francés para con los jóvenes americanos, ya habían salido Carlos Pérez Rosales y Juan Enríquez Ramírez, el primero para Inglaterra y para Escocia el segundo, y el 16 de enero de 1825 se daba a la vela del puerto de Valparaíso para la Francia, y cargado de jóvenes chilenos, el transporte Moselle, de la marina de guerra francesa»²⁸.

Su número debió ser elevado. Por lo que hace a su presencia en el colegio Silvela, sabemos que: «(...) a él acudieron a formar una colonia estudiantil en el centro de Europa, jóvenes peninsulares, chilenos, argentinos, peruanos, colombianos, etc.». El mismo Pérez Rosales nos da una lista de sus compañeros en el colegio Silvela: Santiago Rosales; Manuel Solar; los cuatro hermanos Jara-Quemada, Lorenzo, Ramón, Manuel y Miguel; los hermanos Antonio y José de la Lastra; Ruperto Solar; los propios hijos de D. Manuel; Fernando Solís («un hijito de Fernando VII», que «daba al embajador de España el título de «padre»»), Torres (colocado en el colegio por el general Morillo)²⁹. También se hallaban los hijos de Javier de Burgos; etc. Todos «españoles» de élite.

La «casa de educación y estudios» de D. Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti

Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti nace en Madrid, el 2 de julio de 1775. En 1812, es erigido primer alcalde constitucional de Madrid, durante la «Guerra de la Independencia», asumiendo, por mandato legal, «toda la jurisdicción política, judicial, administrativa y militar, gobernándole y manteniéndole en paz con solo los Alcaldes de barrio, un Ayudante de plaza, un asesor que nombró, 100 inválidos [veteranos acuartelados en San Nicolás], sus providencias y natural energía, a pesar de las circunstancias más críticas»³⁰, dimitiendo tras la llegada, de nuevo, de los franceses. Reinstaurado en 1820 como alcalde, ante él hubo de jurar Fernando VII la constitución de 1812³¹, lo que explica iniciara el exilio en 1823, con la caída del régimen liberal, hasta 1830³².

Las fuentes consultadas nos ponen de relieve que, en 1828, se hizo cargo, en París, de «una casa de pupilaje y enseñanza» para españoles, que existía hacía ya diez años, y que había sido abierta por «un respetable sacerdote español» que se había constituido en «ayo de los que se le confiaran, su maestro en algunos estudios y su guía o director en los demás á que se dedi-

casen»³³. El respetable sacerdote se asocia en el año de 1826, con «un benemérito profesor de matemáticas y otro de primeras letras y lengua latina, también españoles», pensando dar más extensión al establecimiento. Desconocemos las circunstancias que incidieron para que no pudieran hacer realidad, por sí mismos, su deseo. El marcado por el destino fue Pedro Sáinz de Baranda³⁴ y su socio Vicente González Arnao. Las dotes pedagógico-didácticas y organizativas de Sáinz de Baranda y González Arnao, necesarias para dirigir una «casa de educación y estudio», se ponen de manifiesto en los méritos que les adornan y en las explicaciones que aportan al anuncio de la misma en un prospecto de 15 páginas³⁵.

La casa de educación y estudios estaba dividida en dos departamentos, «uno para la generalidad de los alumnos y el otro para jóvenes más adultos (mayores de 18 años)», con normas de disciplina adecuadas conforme a la edad: «dos primeros estudian juntos, y siempre se hallan en comunidad» estando «siempre y por siempre a la vista de algún superior»; los segundos «viven, estudian y duermen separados en cuartos dispuestos a este fin», «gozan del prudente ensanche que es necesario conceder a la edad, bien que subordinado al estado de sus conocimientos, a su buena conducta y a la calidad de sus estudios»³⁶. No tenemos espacio para analizar todos los diferentes factores y aspectos que daban entidad al colegio de Sáinz de Baranda, pero sí debemos decir que la organización del mismo, por lo que respecta a la instrucción, respondía al principio de adecuación: a la edad, al nivel en que se hallan los alumnos al ingresar, la capacidad de cada uno, la carrera a que se orienten y el tiempo que permanecieran en el centro³⁷. La dimensión que alcanzaba este principio se comprende mejor si tenemos en cuenta los objetivos perseguidos: facilitar a los alumnos «dos caminos del saber, suavizarles las asperezas de los principios, escogerles los métodos más cortos y seguros para llegar al fin, proporcionarles hábiles profesores, vigilar sus tareas, y buscar todos los arbitrios para habituarlos al trabajo, y hacerles amar el estudio»³⁸. En síntesis, el objetivo último se encontraba en facilitar el camino de los estudios superiores, lo cual matiza la entidad de la casa, precisada por Sáinz de Baranda al decir:

«No hacemos de nuestra casa una Universidad; pero tratamos de que en ella disfruten nuestros alumnos de los indecibles recursos que la concurrencia de sabios en todo género, y la munificencia del gobierno francés han reunido en esta capital»³⁹.

Esa entidad implicaba alternar la enseñanza pública con la enseñanza doméstica. La primera suponía la asistencia de los acogidos a oír «la voz de los hábiles profesores que regentan las cátedras, sea las elementales de los colegios reales, sea las superiores del colegio denominado de Francia, o de la Sorbona, o de otros establecimientos mantenidos por el gobierno»; la segunda, requería aparte de recibir lecciones propias de los profesores de la casa, realizar repasos de las que oyeran en las cátedras públicas del Colegio de Francia y de la Sorbona, así como la posibilidad de aspirar a los premios que anualmente repartía la Universidad⁴⁰. Esa orientación dada a la función

a desarrollar por la casa de educación y enseñanza implicaba no solo el estudio de la lengua castellana (en cuanto lengua propia), sino también de la francesa (utilizada en los centros oficiales a que asistirían), y en razón de los estudios seguidos, la latina, la alemana, inglesa, italiana u «otra de las vivas». Los diversos currícula se completaban con la atención que recibían la formación religiosa (atendida por un sacerdote español), el desarrollo de las facultades físicas (asistiendo al «Gimnasio Normal» del coronel Francisco Amorós, y a las escuelas de natación que se hallaban en aquella «porción del Sena que atraviesa París»), el dibujo (considerado una necesidad de la buena educación, importante para la «delineación artística y militar»), la taquigrafía (a los que han de oír lecciones en las escuelas públicas, etc.

A modo de breve epílogo

Lo aquí presentado justifica la necesidad de profundizar más en el conocimiento de esos establecimientos de enseñanza para «españoles» que tuvieron como ocasión y motor de su puesta en marcha, el exilio de liberales y/o afrancesados españoles durante el reinado de Fernando VII. Nos hemos detenido en dos ellos, que ofreciendo modelos diferentes, pueden considerarse, a falta de otros datos, como los más significativos del periodo. Sin embargo, estamos obligados a recordar también aquí el «Liceo de Chile», establecido en aquel país por otro exiliado español, José Joaquín Mora, quien, hecho prisionero en 1809, pasando después de un tiempo a Francia donde permanecerá seis años, y regresando con la paz de 1820 a España, iniciará un nuevo exilio en 1823. En esta segunda ocasión, después de pasar por Inglaterra (1823) y Buenos Aires (1826), se afincará en Chile, en febrero de 1828. Allí orientará sus esfuerzos al establecimiento del Liceo de Chile, cuya influencia –junto con la del Colegio de Santiago, que se creó en 1829–, aunque breve, contribuirá a impulsar el desarrollo de los estudios en Chile, redirigiendo los estudios que se consideraban preliminares para seguir una carrera universitaria⁴¹.

Notas:

¹ Abellán analiza el exilio como «elemento constante» y «categoría» histórica. Marañón nos presenta los distintos exilios que se han dado en la historia de España. Simal plantea, desde una perspectiva transnacional, el estudio del exilio de los liberales durante la etapa 1814-1833. Una obra que contempla el exilio en Francia –como uno más entre los diversos motivos de para salir fuera de España–, es: AYMES, Jean-René: *Españoles en París en la época romántica. 1808-1848*. Madrid. Alianza Editorial. 2008.

² ABELLÁN, J. L.: *El exilio como constante y como categoría*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2001. P. 17.

³ *Ibidem*. Para mayor información sobre el proceso de constitución del «estado moderno», véase: GARCÍA COTARELO, Ramón (Comp.). BLAS, A. de, GARCÍA COTARELO, R., GONZÁLEZ, J.C., LUCAS MURILLO, P., PASTOR, M., ROIZ, J.: *Introducción a la Teoría del Estado*. Barcelona. Teide. 1981. Principalmente el capítulo 3, Pp. 47-73

⁴ OCHOA, Eugenio de: *Apuntes para una Biblioteca de escritores españoles contemporáneos, en prosa y en verso*. París. Baudry Librería Europea. 1840. P. 5.

⁵ Entre los afrancesados se distinguen los que «se ponen voluntariamente al servicio de José Bonaparte, porque ven en ello la ocasión de medrar políticamente», «los que le sirven porque son obligados a permanecer en sus puestos» y «dos que ven en el desarrollo político y cultural de Francia un modelo a seguir para poner a España al nivel de las naciones más adelantadas de Europa», grupo éste en el que se identifican muchos liberales.

⁶ VILAR, Juan B., y PUJANTE, Ángel Luis.: *El emigrado liberal Manuel Herrera Bustamante, primer shakespeariano (1829)*. (Una primera contribución a su biografía). Madrid. Artegraf. Industrias Gráficas, S.A. 1999. P. 123.

⁷ Nombre dado a los integrantes de la sociedad secreta «del Anillo», formada durante el Trienio Liberal,

⁸ VILAR, Juan B. y PUJANTE, A.L.: *Op. cit* Pp. 121-122.

⁹ *Ibidem*. P. 124.

¹⁰ AYMES, Jean-René: *Op. cit*. P. 24.

¹¹ *Ibidem*. P. 123.

¹² *Ibidem*. Pp. 124-125.

¹³ Francisco Agustín Silvela (ed.): *Biografía del Ilmo. Señor D. Manuel Silvela*, en *Obras póstumas de D. Manuel Silvela*, T. 1. Madrid, 1845. Pg. XVIII.

¹⁴ Diversos avatares jalonan la vida de José Joaquín Mora: una prisión, dos exilios, emigración a Buenos Aires. Traslado a Chile... Véase: OCHOA, Eugenio: *Apuntes para una Biblioteca de escritores españoles contemporáneos, en prosa y en verso*. Tomo II París. Baudry Librería Europea, 1840. P. 513).

¹⁵ OCHOA: *Op. cit*. P. 129. La nota 40, incluida en cita, se refiere a: MOLINER PRADA: «La diplomacia española y los exiliados liberales en la década ominosa», *Hispania*, LII/2, núm. 181 (1992), ps. 609-627. La 41 a: VILAR: «La emigración liberal española en los Estados Unidos. Una primera aproximación (1823-1833)», *Estudios de Derecho Constitucional y de Ciencias Políticas...* Murcia, 1997, ps. 1167-86

¹⁶ OCHOA: *Op. cit*. P. 125.

¹⁷ Entre sus obras figuran: «Cartas de un refugiado», «Tres memorias sobre la situación de España», «Apuntes para la legislación consular», «Compendio de la Historia de España», «Apuntes para la historia de Inglaterra», «Introducción a los estudios de las ciencias sociales», «Apuntes de legislación penal», «Teoría general de las lenguas con algunas aplicaciones particulares a la castellana, y varias observaciones sobre la francesa», «Historia antigua hasta los tiempos de Augusto», «Una cuestión de derecho», «Vida de Leandro Fernández de Moratín». Véase: OLEA CARRASCO, Jesús: *Op.cit*. P. 39.

¹⁸ Debemos advertir que la fecha de 1839 en que, según AYMES *Op. cit*.p. 245, Silvela traslada su colegio, de Burdeos a París, es errónea por las siguientes razones: 1º el prospecto con el que se anuncia la apertura del mismo en París lleva fecha de «Marzo, 29, de 1828»; y 2º Manuel Silvela murió en París en 1832.

¹⁹ *Ibidem*. Capítulo 5.

²⁰ SILVELA Y GARCÍA DE ARAGÓN, M.: Establecimiento de educación para españoles, autorizado por la Universidad y dirigido por don Manuel Silvela, jurisperito español. París. Imprenta de E. Duverger. P. 1.

²¹ *Ibidem*. Pp. 52-53.

²² MONTT, Luis: «Biografía», en PÉREZ ROSALES, V.: Recuerdos del pasado (1814-1860). Santiago. Editorial Jurídica de Chile. 19573.

²³ *Ibidem*.

²⁴ SILVELA Y GARCÍA DE ARAGÓN, Manuel: Establecimiento de educación para españoles, autorizado por la Universidad y dirigido, en París, rue de Montreuil, n° 33, por Dn. Manuel Silvela jurisperito español. París. Imprenta de E. Duverger. Rue de Verneuil, n° 4. P. 1.

²⁵ CARR, Raymond: España (1808-1975). Barcelona. Ariel. 19884. Pp. 146-147.

²⁶ *Ibidem*. P. 148.

²⁷ CÉSPEDES DEL CASTILLO, Guillermo: América Hispánica (1492-1898). Tomo VI de la Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Barcelona. Barcelona. Labor. 1983. P. 447

²⁸ PÉREZ ROSALES: *Op. cit.* República de Cuba. Ed. Casa de las Américas. 1972. Pp. 99-102. La cursiva de las dos primeras expresiones destacadas es nuestra.

²⁹ *Ibidem*. Pp. 102-103.

³⁰ SÁINZ DE BARANDA Y ALDAMA, Pedro: Recopilación de datos relacionados con los méritos de D. Pedro Sáinz de Baranda y Gorriti. Alcalde de Madrid, en 1812 y 1820. Guadalajara. Establecimiento tipográfico de Antero Concha. 1911. P. VIII.

³¹ *Ibidem*. P. XV.

³² CRUZ, Jesús: «Revolucionarios con clase. Vida, cultura y fortuna de la familia Sáinz de Baranda, 1750-1850», en Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea, n° 3, (1990) pp. 25-50. Ed. UNED.

³³ SÁINZ DE BARANDA, Pedro: Colegio español en París o Casa de Educación y Estudios, exclusivamente destinada para jóvenes y niños cuya lengua nativa sea la castellana, bajo la inmediata dirección de D. Pedro Sáinz de Baranda, de Madrid. París. Imprenta de Gaultier-Laguionie. 1828. P. 5

³⁴ Se pudiera pensar que la «casa de pupilaje y enseñanza», de la que se hace cargo Pedro Sáinz de Baranda, es el colegio del presbítero Prado, asociado con el profesor de matemáticas Vallejo, sustituido después por Andrés Antonio de Gorbea. Sin embargo, dos circunstancias anulan esta hipótesis: 1ª) la «casa de pupilaje y enseñanza» del «respetable sacerdote español» fue abierta en 1818, o antes, y el colegio de Prado en 1828; 2ª) El colegio de Prado se ubicaba en la rue Michaudière, n° 9, de París, el de Sáinz de Baranda en la rue Beautreillis, n° 6.

³⁵ De las dotes y cualidades humanas de González Arnao nos habla el elogio académico que le dirige Juan González Cabo-Reluz y los diversos trabajos suyos, encontrados en la Biblioteca Nacional de España, que ponen de relieve que cultivó la Historia, el Derecho, la Historia del Derecho, etc.

³⁶ *Ibidem*. P. 6.

³⁷ *Ibidem*. Pp. 7-8.

³⁸ *Ibidem*. P. 8.

³⁹ SÁINZ DE BARANDA, Pedro: *Op. cit.* P. 8.

⁴⁰ *Ibidem*. P.10.

⁴¹ GUERRERO LIRA, Cristián: Fuentes para el estudio de la Historia de Chile. Fuentes Bibliográficas. Cap. II: Reorganización de la enseñanza superior después de la Independencia. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile. Portal UNIVERSIA.CL

DON JUAN DE PALAFOX Y MENDOZA, UNIVERSITARIO SALMANTINO, VISITADOR, LEGISLADOR Y REFORMADOR DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO

Águeda Rodríguez Cruz

e-mail: sdsra.agueda@telefonica.net
(Universidad de Salamanca. España)

Don Juan de Palafox y Mendoza es una de las figuras más destacadas de la historia y cultura de la España e Hispanoamérica del siglo XVII, un hombre superior a su siglo, como ha afirmado algún historiador, un clásico de nuestra lengua con numerosos escritos, de pluma elegante y elocuente, que ocupan doce gruesos volúmenes. La figura de Palafox ha ido adquiriendo cada vez más interés, interés que se ha ido acrecentando con el tiempo, máxime en estos momentos actuales, a raíz de su beatificación, que tuvo lugar el domingo 5 de junio de 2011, en el Burgo de Osma (Soria). Fue un día memorable y lleno de gozo, después de un largo y espinoso proceso, uno de los más difíciles y complejos que ha habido en la historia. Se le estudia bajo distintos aspectos, humano, político, eclesiástico, religioso, espiritual, académico, pedagógico, literario¹.

Universitario salmantino

Juan de Palafox y Mendoza ocupa un lugar relevante dentro del campo de mis investigaciones sobre la historia universitaria salmantina e hispanoamericana. Me encontré con él desde los días más tempranos de la elaboración de mi tesis doctoral. Tuve la suerte de encontrar en los ricos fondos del Archivo Universitario de Salamanca los documentos que se conservan sobre su escolaridad salmantina. Poco después encontré, en el Archivo Histórico Nacional, de Madrid, las actas correspondientes a sus grados de licenciado y de doctor por el Colegio- Universidad de Portaceli, de Sigüenza, grados totalmente desconocidos hasta entonces e insospechados. Me pareció oportuno publicarlos, anticipadamente a la terminación de la tesis. Por eso los saqué a luz en la fecha conmemorativa del tercer centenario de su muerte, en 1960².

Los biógrafos de Palafox poco nos dicen de sus estudios, y a veces con inexactitudes: que estudió Gramática en Tarazona. En el Colegio de San Gau-

dioso (1610-1610). En la Universidad de Huesca, Filosofía. Ambos Derechos en Alcalá y Salamanca³.

En cuanto a su escolaridad salmantina, he encontrado tres asientos en la matrícula, una prueba testifical de un curso en la asignatura sobre el Sexto libro de las Decretales de Bonifacio VIII, y el acta de bachilleramiento en Cánones.

La primera vez que se matriculó en la Universidad de Salamanca fue el 24 de octubre de 1617. Era entonces un muchacho de diecisiete años. Había nacido el 24 de Junio de 1600. Se matriculó como alumno del tercer año de Cánones⁴.

No veo muy clara la época estudiantil de Palafox que va de 1615 a 1617. Si en 1615 salió del Colegio de San Gaudioso, poco tiempo tuvo para estudiar Filosofía en Huesca, puesto que al matricularse como alumno del tercer año de Cánones en Salamanca, ya tenía que haber estudiado los dos primeros cursos de esta Facultad en Alcalá, seguramente, donde dicen sus biógrafos que también cursó estos estudios. Busqué su nombre en los expedientes de la antigua Universidad de Alcalá, que se conservan en el Archivo Histórico Nacional, pero no lo encontré.

Al año siguiente, el 27 de Noviembre de 1618, volvió a matricularse en la Universidad de Salamanca como alumno del cuarto año de Cánones⁵. Y el 13 de Noviembre de 1619 para cursar el quinto y último, previo al grado de bachiller, con el que finalizó sus estudios en Salamanca⁶. El asiento de su matrícula figura entre los nobles, y su título nobiliario, «hijo del marqués de Ariza», le acompaña en los documentos universitarios.

En la Universidad de Salamanca debió de cursar conforme a lo que prescribían los Estatutos, con las recientes reformas, fruto de las visitas de Zúñiga y Caldas (de 1594 y 1604 respectivamente). Según estas reformas, los alumnos de Cánones debían estudiar cinco cursos, los tres últimos según la siguiente distribución: uno de ellos en la cátedra de propiedad de *Sexto (el Sexto libro de las Decretales de Bonifacio VIII, como antes indique)*. En los otros dos cursos, Decretales, en las cátedras de Prima o Vísperas, pudiendo cursar en uno de estos cursos en la cátedra de Clementinas (donde se explicaba la colección de Decretales preparada por Clemente V), a libre elección del alumno. Según estas normas, Palafox debió de estudiar Decretales en el tercero y cuarto años porque en el quinto y último consta que cursó en la cátedra de Sexto, según la prueba testifical que se conserva.

Durante su paso por la Universidad tuvo lugar visita del Licenciado Gilimón de la Mota, cuyo fruto fue una reforma importante de los Estatutos. Precisamente el plan de estudios de la Facultad de Cánones también sufrió modificación, pero estas reformas no debieron alterar los estudios de Palafox porque ya había superado los cursos afectados por ellas.

En cuanto a sus maestros en Salamanca, durante los años en que cursó Palafox fueron catedráticos de Prima de Cánones Alonso Guillén de la Carrera, que le dio el grado de Bachiller, y Juan de pareja. De Vísperas lo fueron Diego de Riaño, Martín de Bonilla y Pedro Ruiz Barrio. En la de Decreto enseñaba Juan Balboa Mogrovejo, y en la de Sexto y Clementinas Diego Nieto de Briones, al que Palafox oyó en el último curso. Estos serían sus «buenos maestros» a los que alude en su *Vida Interior*.

Los Estatutos mandaban que el que ganara curso en cualquier Facultad tenía que probarlo, con dos testigos, dentro del mismo año en que lo ganara. Estas «pruebas testificales de cursos» eran requisito indispensable para que los cursos tuvieran validez para graduarse de Bachiller y para votar en la provisión de cátedras.

El 26 de abril Juan de Palafox «probó» un curso en *Sexto*, o sea en la cátedra de Decretales de Bonifacio VIII, en la cual cursó Palafox el último año, desde el día de San Lucas, 18 de Octubre, fecha de la apertura del año escolar. Le acompañaron dos testigos. Leamos el acta a continuación:

«Don Juan de Palafox, hijo del marqués de Ariza, probó un Curso en Sexto desde San Lucas pasado hasta hoy con Francisco de Anglada, natural de Olivar, y Gerónimo Llop, natural de Valencia. Juraron, etcétera»⁷.

Las Constituciones permitían al graduando elegir al doctor o maestro que le había de dar el grado, al que correspondía señalar el día para la colación del mismo. Las ceremonias del otorgamiento del grado eran muy sencillas, y también la constancia que se asentaba en los libros de grados, en comparación con las de la Licenciatura y del Doctorado, que eran muy extensas. Los derechos del grado eran cinco reales, que se distribuían de distinta manera: para el arca, los doctores y maestros de cada facultad, el escribano, el bedel. El graduando tenía que hacer el juramento de que que «no será contra la Universidad ni sus privilegios, ni jurisdicción».

Cumplidos todos los requisitos exigidos para el grado, al día siguiente de la última prueba de curso, muy temprano, a las siete de la mañana, en la fría Salamanca..., Palafox recibió su grado de Bachiller en Cánones, otorgado por el catedrático de Prima de Cánones, Alonso Guillén de la Carrera, doctor en ambos derechos. Entre los testigos figura el entonces visitador de la Universidad, el citado don Agustín Gilimón de la Mota, como podemos observar en el acta:

(Al margen: *Don Juan de Palafox*)

«En Salamanca, ese dicho día, mes y año dichos [27 de abril de 1620], a la dicha hora de las siete de la mañana, el doctor don Alonso Guillén de la Carrera, catedrático de Prima de Cánones, doctor in utroque jure, dio el grado de bachiller en Cánones al dicho don Juan de Palafox. Testigos: don Diego Gaytán, don Agustín Gilimón de la Mota y Fernando Collar, bedel, e yo, Ruano. Secretario»⁸.

Este fue su primer grado universitario. No nos consta que se haya graduado antes en otra Facultad. El previo bachilleramiento en Artes no obligaba a los aspirantes al grado de bachiller en Derecho Canónico. A partir de entonces, su nombre no vuelve a figurar en los documentos de escolaridad salmantinos. Los biógrafos nos dicen que su padre le reclamó para confiarle tareas de responsabilidad en el gobierno de los estados de Ariza, llamando la atención por la prudencia y juicio equilibrado de que dio muestras, a pesar de sus pocos años.

Sus estudios en la Universidad de Salamanca fueron la base fundamental de la formación de Palafox. A pesar de que no era muy dado a los libros, su gran inteligencia suplió el tiempo que le robaron las distracciones de la «loca juventud». En Salamanca no se graduó en Leyes. Su nombre no figura entre los graduados «legistas» de esos años, y las actas están completas. Es muy probable que asistiera a las lecciones de esta Facultad, tan similar a la de Cánones, costumbre muy corriente entre el alumnado, pero no consta que estudiara oficialmente en ella.

A sus grados por Sigüenza quiero referirme también, grados del todo desconocidos hasta mi publicación en 1960. Trece años más tarde, a los treinta y tres años de edad, siendo oidor del Consejo de Indias, se presentó en la «cámara rectoral» del Colegio-Universidad de San Antonio de Portaceli, de Sigüenza para solicitar los grados de licenciado y de doctor en Cánones, ante el rector, que lo era entonces el doctor Francisco de Salazar. Se matriculó para graduarse como bachiller en la misma Facultad, hijo del marqués de Ariza, oidor del Consejo de Indias y natural de Fitero, diócesis de Tarazona. Presentó como único requisito su título de bachiller en Cánones por la Universidad de Salamanca. El mismo día, hacia las siete de la tarde, tuvo lugar la asignación de puntos, que para el grado de licenciado era costumbre, en las universidades, señalarlos en los libros del Decreto y de las Decretales.

Al día siguiente, hacia las nueve de la mañana, comenzó el examen para la licenciatura, sobre los puntos señalados. Estaban presentes el maestrescuela, don Cipriano Gallego, autoridad académica a la que competía el conferir los grados mayores de licenciado y de doctor en las universidades. También el rector, doctor Francisco de Salazar. Presidía el doctor Francisco Tristán de Ucedo. Y había otros cinco doctores más, examinadores. También dos doctores testigos y un maestro, entre otros muchos. Palafox leyó dos lecciones y respondió a los argumentos por espacio de unas dos horas. Hecha la votación por letras de A y R, después de haber jurado los examinadores que votarían rectamente, resultó aprobado por unanimidad. Hizo el juramento reglamentario, obligatorio para todos los graduandos en las universidades, y pidió el grado, «hincado de rodillas», al cancelario o maestrescuela, que se lo concedió. A continuación pidió la borla de doctor, después de haber respondido a una cuestión que le puso el examinador menos antiguo, lo cual le fue concedido también, «con las insignias y solemnidades acostumbradas»⁹.

Son muy curiosos estos grados de Palafox recibidos con tanta precipitación, después de trece años de haber cursado y de haber recibido su grado de bachiller en Salamanca, y en un Colegio-Universidad donde no consta que haya estudiado. Todo se realizó, como quien dice, y realmente, de la noche a la mañana, el examen para la licenciatura y la colación de los dos grados. El ser hijo del marqués de Ariza y oidor del Consejo de Indias eran títulos suficientes para alcanzar tales dispensas.

Estos nuevos grados universitarios de Juan de Palafox nada añadieron a su formación, que es principalmente salmantina. La Universidad de Salamanca lo preparó para actuar con acierto en los múltiples y delicados cargos que tuvo que desempeñar desde muy joven.

Visitador, legislador y reformador de la Universidad de México

Don Juan de Palafox viajó a México en 1640 a tomar posesión de su diócesis de Puebla de los Ángeles, para la que fue nombrado obispo el año anterior, 1639. Viajó junto con don Diego Pacheco Cabrera y Bobadilla, marqués de Villena y duque de Escalona, que iba también a tomar posesión de su cargo de virrey de Nueva España. Se embarcaron en 1640 en una flota que envió el rey. Las incidencias del viaje las narró con todos los detalles Cristóbal Gutiérrez de Medina, cronista del nuevo virrey, refiriéndose también a la entrada solemne en la Nueva España¹⁰. Los dos habían coincidido en las aulas salmantinas. Diego Pacheco fue Rector de la Universidad en el curso 1615-1616. Se lo recordará en México, para que teniendo en cuenta que había sido Rector en la Universidad de Salamanca, tratara también con amor a la de México.

La Corona erigió la Universidad de México con dotación, y conforme a la imagen de Salamanca y con sus privilegios, primero limitados y luego concedidos en plenitud. El príncipe heredero, don Felipe, despachó una real cédula en Toro, el 21 de septiembre de 1551, dirigida a los oficiales de la real hacienda de la Nueva España para que hicieran efectiva la dotación de mil pesos de oro anuales para la Universidad. El mismo día dirigió otra cédula al virrey, en que le ordena proceda a la fundación, y le anuncia una provisión en que le concedería los privilegios de la Universidad de Salamanca, tan deseados. La provisión anunciada la despachó el príncipe, en nombre de Carlos V, dirigida a la real audiencia, y con la misma fecha de las cédulas citadas. Por esta real provisión la Universidad mexicana quedaba incorporada a la Universidad de Salamanca y comenzaba a funcionar con sus privilegios que le daban alto rango académico, y con excelentes augurios y en mejores condiciones que las anteriormente fundadas, Santo Domingo y Lima, con mil pesos de oro de minas anuales de renta, que le asignó la corona, y en local independiente. Fecha áurea la del 21 de septiembre de 1551, para la historia de las universidades hispanoamericanas, porque nacía otra de las mayores y

más importantes, *Alma Mater* de fundaciones futuras a las que injertó e el sabio y secular tronco salmantino¹¹.

Alumnos de Salamanca desempeñaron diversos cargos académicos en la Universidad de México, entre ellos, don Juan de Palafox y Mendoza, cuya labor en esta Universidad nos ocupa, especialmente como visitador, legislador y reformador. Las visitas hechas en la Universidad de México durante el siglo XVII fueron casi todas realizadas por alumnos salmantinos. Podemos considerar que la principal y más importante de este período, y una de las más decisivas fue la del obispo don Juan de Palafox y Mendoza, por su carácter de tarea de recopilación innovadora y definitiva en la historia de la mexicana.

Pronto el constante empeño de la Universidad de México por lograr unos estatutos únicos fundados en todos los anteriores iba a lograr su fruto con la visita del obispo don Juan de Palafox y Mendoza, autor de las constituciones definitivas. Nombrado para realizar la visita a la audiencia y tribunales de Nueva España se le confía también la de la Universidad en real cédula del 19 de diciembre de 1639, expedida por Felipe IV. Le pide informes sobre la marcha de la misma, acerca de la renta, cátedras y sobre todo acerca del orden y disciplina en el régimen universitario. Don Juan de Palafox tomó con sumo interés la visita de la hija mexicana de Salamanca. En carta reservada al rey le informa de los principales fallos de la Universidad, que achaca de un modo especial a la multiplicidad de estatutos y a la inobservancia y dispensa de los mismos, principalmente por parte de los virreyes. Así le cuenta al Rey cómo al virrey marqués de Cadereita en el juicio de su residencia le hizo cargo de este proceder indebido, y que también al de Villena, su antiguo compañero en las aulas salmantinas, como hemos visto, le rogó que puesto que había sido rector en Salamanca mirara con amor a la de México y no consintiera semejantes dispensas. La corona, poco amiga de esta clase de dispensas, que siempre perseguía, expidió real cédula el 12 de junio de 1642, en la que prohíbe a los virreyes de Nueva España dispensar cursos y proveer cátedras.

Al darse cuenta Palafox de que en la Universidad «no había estatutos determinados, por el número grande que había de ellos, observándose unas veces los de Salamanca, otras los de Lima, otras los del Señor don Pedro Moya de Contreras, Visitador General de esta Universidad, de que resultaba grande confusión», se dio a la tarea, tantas veces intentada por el claustro, de recopilar los más convenientes de todos, junto con las adiciones necesarias, en un cuerpo unitario y definitivo, basado en el modelo salmantino y en la experiencia centenaria de la mexicana. Por el auto que las puso en vigor (recogido en las constituciones) revoca las constituciones anteriores «por haber escogido de ellas todo aquello que más cumple al servicio de su Majestad, y bien de la Universidad».

Si nos atenemos a los informes que nos dan el cronista Plaza en su *Crónica*, y Carreño en sus *Efemérides* -de un valor documental de la mayor excepción porque recogen precisamente las actas de los claustros-¹², los esta-

tutos que propiamente rigieron en la mexicana durante ese largo período de más de un siglo que va desde la fundación hasta la imposición definitiva de las constituciones palafoxianas, fueron los salmantinos, aunque también consta en las mismas actas que recurrían a los propios, generalmente a los de Farfán y a los de Moya de Contreras. La primacía se la llevaban los salmantinos, última razón explicativa siempre de las prácticas académicas, último recurso en las disputas y pleitos, suprema solución en los problemas. Siempre que había que dar alguna norma, cumplir con alguna prescripción, adoptar una costumbre, se apelaba a los estatutos salmantinos. Los vemos citados continuamente. Además, los estatutos de Farfán no fueron otra cosa que una simplificación y ligera adaptación de los salmantinos. Algo por el estilo, aunque en menor escala, fueron los posteriores de Moya de Contreras y del marqués de Cerralvo.

Constan de treinta y seis títulos, con un total de cuatrocientas tres constituciones, con numeración continuada, que siguen el mismo orden de los estatutos anteriores. A continuación del índice vienen los clásicos fragmentos evangélicos. Sigue la real cédula de aprobación de las constituciones, e insertos van el auto de Palafox poniéndolas en vigor, la real cédula que le nombró visitador, continúa el cuerpo de las constituciones, el acta de notificación al claustro pleno, de 14 de octubre de 1645, el calendario académico, y concluye la real cédula confirmatoria con las reformas introducidas a las mismas constituciones, por eso llamada también cédula de reformación.

Las constituciones se ocupan de todos los temas fundamentales para la buena organización de la Universidad, ya clásicos en la legislación salmantina, y en la mexicana, como en todas las demás del mundo hispánico que siguen básicamente el estilo salmantino. Así, por este orden, se ocupan de los patronos, de los cargos de rector, consiliarios, maestrescuela, diputados, de los doctores y maestros, de los catedráticos, cátedras y provisión de las mismas, de las disputas y demás actos de conclusiones, de los estudiantes, de los grados, de los requisitos para obtenerlos, de las ceremonias de colación de los mismos y de los derechos. Legislan sobre las incorporaciones, las fiestas y vacaciones, la capilla, entierros y sufragios por los difuntos. Tratan también de los cargos de secretario, bedeles y maestro de ceremonias, de todo lo relativo a la hacienda o economía universitaria: cargos de síndico y contador, arca universitaria, salarios, bienes y rentas, derechos que se habían de pagar, y de la aplicación de las penas. Contienen también las fórmulas de los juramentos de rector, consiliarios, oficiales y graduandos. Y el último título hace especial hincapié en la observancia de las constituciones, «según suenan y en ellas está dispuesto y ordenado». Imposible en los estrechos límites de estas páginas hacer una explicación pormenorizada de estos interesantes temas. El lector interesado podrá verlo en los documentos y bibliografía que cito, especialmente en mis trabajos sobre historia de las universidades¹³.

Ordena Palafox que las constituciones se notifiquen en claustro pleno y que se impriman para que todos las conozcan y cumplan, mientras el rey

y consejo de Indias no dispusieran otra cosa. Las firma el 28 de septiembre de 1645. El 14 de octubre siguiente fueron notificadas al claustro pleno, y por mayoría de votos fueron admitidas. Hubo elementos opuestos, acostumbrados al antiguo ritmo. Se suspendió la ejecución de los estatutos por auto del virrey conde de Salvatierra del 28 de noviembre de 1645, a petición del maestro fray Luis de Herrera, agustino, en nombre de otros doctores y maestros de la Universidad que estaban disgustados con estos cambios. El virrey decidió que mientras se esperaba resolución del consejo de Indias la Universidad continuara rigiéndose como anteriormente. Al consejo de Indias fueron remitidas las apelaciones por medio del mismo Palafox y del virrey. Las constituciones fueron al fin aprobadas, con ciertas reformas, por real cédula del 1 de mayo de 1649, ordenando su cumplimiento, después de haberse informado Felipe IV de todo el proceso de la visita por carta del mismo reformador¹⁴.

Sabemos que Felipe IV mismo alabó la actuación de Palafox en Nueva España, en real cédula de 9 de noviembre de 1653. En ella afirma que Palafox procedió con gran satisfacción y fiel cumplimiento en todas las comisiones que se le encargaron. José Luis Becerra ha escrito con juicio certero:

«El entusiasmo con que Palafox amó a la Universidad, la objetividad con que trató sus problemas, la energía con que la defendió y la gran capacidad con que emprendió su tarea; se tradujeron en las leyes que sí fueron definitivas y que solamente fueron modificadas en el transcurso de los siglos al paso que evolucionaba todo el sistema educativo español»¹⁵.

Ante la variedad de estatutos que seguían sembrando confusión, el rector Solís y Haro propuso al virrey marqués de Mancera, en 1668, que decidiera si debían seguir rigiéndose por los estatutos antiguos, o por los nuevos palafoxianos. Al tener noticia el virrey de la existencia de las constituciones de Palafox, con su confirmación, mandó intimarlas en el pleno del 26 de septiembre, en el cual se leyó el auto del obispo Palafox ordenando su cumplimiento y algunos puntos de éstas. El claustro prestó su obediencia, como lo tenía ordenado el rey en la real cédula de confirmación. A partir de entonces comienzan a regir la vida académica definitivamente hasta finales del período hispánico. En este año de 1668 se hizo la primera edición, precedida de la primera reseña histórica de la Universidad, por el rector Solís¹⁶. Cuando a mediados del siglo XVIII no se encontraban ejemplares, se hizo la segunda edición, en 1775¹⁷, dedicada a Carlos III, con notas referentes a las innovaciones y reformas posteriores. Precede al cuerpo constitucional una relación acerca de los alumnos más distinguidos y una descripción brillante del edificio universitario.

Es evidente que el visitador Palafox utilizó para su trabajo legislativo un ejemplar de la edición recopilada de las constituciones y estatutos de la Universidad de Salamanca de 1625¹⁸, que incluye las distintas reformas de los estatutos, hechas en el siglo XVI y en el primer cuarto del siglo XVII, la

legislación vigente durante el resto de la historia antigua de la Universidad salmantina, corregida sólo en parte por las reformas de Carlos III. Esta conclusión se desprende del análisis comparativo y de referencias y testimonios documentales. Así, he podido comprobar que existe un ejemplar de esta edición recopilada salmantina en el Archivo General de la Nación de México. José Luis Becerra lo ha utilizado en su obra sobre *La organización de los estudios en la Nueva España*, refiriéndose al recurso continuo de la Universidad de México a los estatutos salmantinos, como a su norma más habitual e importante y aludiendo también a la utilización de este mismo ejemplar. En realidad, no dejaron de animar la vida académica durante toda la historia antigua, aun después de imponerse las constituciones palafoxianas.

Sin duda alguna, Juan de Palafox es una figura muy representativa dentro del estudio de la formación de élites que fueron dirigentes en las sociedades iberoamericanas, tema de sumo interés e importancia que ocupa las tareas de este Congreso.

Notas:

¹ Remito al lector a la comunicación de Claudia Möller y de Miguel Ángel Martín a este Congreso, donde estudian la colaboración de Juan de Palafox en la elaboración de la Recopilación de Indias, dato muy muy importante.

² RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: «Don Juan de Palafox y Mendoza, escolar salmantino», En Trabajos y Conferencias. Revista del Seminario de Estudios Americanistas, de la Universidad de Madrid, Madrid, n. III-4 (1960).; RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: «En el Centenario de Don Juan de Palafox y Mendoza: Sus grados de licenciado y doctor en Derecho Canónico», Revista de Indias, Madrid, nn. 81.82 (1960).

³ Las fuentes y bibliografía sobre Juan de Palafox son abundantes. Aquí tengo que limitarme a una selección muy especial. Contamos con su propio testimonio, de gran valor, en su Vida Interior de Don Juan de Palafox y Mendoza, Bruselas, 1682. Entre los biógrafos más antiguos: BARTOLI, fray Guillermo, OP: Historia de la vida del Venerable Sr.D. Juan de Palafox y Mendoza, Obispo de Puebla de los Angeles y después de Osma. Traducida al castellano por Antonio de los Reyes, en 1782. BNM (Biblioteca Nacional, Madrid), Sección de Manuscritos, Ms. 19633; GONZÁLEZ DE ROSENDE, Antonio: Vida de don Juan de Palafox y Mendoza, 2ª ed., Madrid 1671.

⁴ AUS (Archivo de la Universidad de Salamanca) / 321, fol.3r. (Libro de Matrículas: 1616-1617): «Don Juan de Palafox, hijo del marqués de Ariza, C [anonista] del 3º año a 24 de octubre de 1617».

⁵ AUS/ 323, fol. 2r. (Libro de Matrículas: 1618-1619).

⁶ AUS/ 324, fol. 3r. (Libro de Matrículas: 1619-1620).

⁷ AUS / 590, fol. 24r. (Pruebas testificales de cursos)

⁸ AUS / 747, fol. 138v. (Libro de Grados de Bachilleramientos: 1611-1621)

⁹ AHNM (Archivo Histórico Nacional, Madrid): Sección de Universidades, lib. 1262-F, fol. 184r-185v. (Lib. De Grados de la Universidad de Sigüenza: 1625-1636).

¹⁰ GUTIÉRREZ DE MEDINA, Cristóbal: Viaje del virrey marqués de Villena. Introducción y notas de Manuel Romero de Terreros, México, Inprenta Universidad, 1947.

¹¹ RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: Historia de las Universidades hispanoamericanas: Período hispánico, Bogotá, Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1973, 2 vols.; RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica, T. I, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977; RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: Colección documental. Selección de algunos documentos sobre la Historia de la Universidad de Salamanca y su proyección en América, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1978.

¹² PLAZA Y JAÉN, Cristóbal Bernardo de la: Crónica de la real y Pontificia Universidad de México, escrita en el siglo XVII. Versión paleográfica, proemio, notas y apéndices de Nicolás Rangel, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1931, 2 vols. El ms. de la Crónica está en el AGNM (Archivo General de la Nación, México) : Ramo Universidad, vol. I.; CARREÑO, Alberto María: Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México, según sus libros de claustros, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963, 2 vols.

¹³ RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: Historia de las Universidades hispanoamericanas: Período hispánico, Bogotá, Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1973, 2 vols.; RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda: Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica, T. I, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977.

¹⁴ 1649, México. Constituciones / para la Real Vniversidad de / México por el Yllustmo. Señor / Don Juan de Palafox y Mendoca / del conssejo de su Majestad en el / Real de las Indias obispo de la Puebla de los Anjeles Visitador / general de todos los tribunales / desta Nueva España y de /las Reales escuelas desta ciudad de México. AGNM: Ramo Universidad, vol. 248. AGI (Archivo General de Indias, Sevilla): Patronato, 224, ramo 14.

¹⁵ BECERRA LÓPEZ, José Luis: La organización de los estudios en la Nueva España, México, Ed. Cultura, 196, p. 63.

¹⁶ Estatvtos, y Constitvciones, hechas con comisión particular de su Majestad para ello: por el Excmo. Y Ilustmo. Señor D. Jvan de Palafox, y Mendoza, de gloriosa memoria, del Consejo de su Magestad, Obispo de la Puebla de los Angeles, Visitador General de la Nueva España, y de dicha Real Vniversidad, Virrey, y Capitán Ge-

neral, que fue en ella, y Presidente de su Real Audiencia de México... Año de 1668... En México. Por la viuda de Bernardo Calderón... BNM: ms. 3877, fols. 385-609 (cop.).

¹⁷ Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México. Segunda edición, dedicada al Rey Nuestro señor don Carlos III con licencia en México. En la Imprenta de don Felipe de Zúñiga y Ontiveros, calle de la Palma, año de 1775. Fueron extendidas por el Ilmo. Excmo. y Venerable Sr., don Juan de Palafox y Mendoza, de gloriosa memoria, del Consejo de S.M. Obispo de la Puebla de los Angeles, Visitador de dicha Real Universidad y de la Nueva España, Virrey y Capitán General, que fue en ella, y Presidente de la Real Audiencia de México. AGNM: Ramo Universidad, vol. 251. BNM: 2/71195.

¹⁸ Constituciones Apostolicas, y Estatutos de la muy insigne Vniversidad de Salamanca. Recopilados nuevamente por su comision. En Salamanca. Impreso en casa de Diego Cvsio. Año M.DC.XXV. BUS (Biblioteca General de la Universidad de Salamanca): 57182, 57191; BNM (Biblioteca Nacional, Madrid) : 3/68042, 3/67306.

A ELITE MISSIONÁRIA E ACADÉMICA. O COMPROMISSO FORMADOR DA UNIVERSIDADE HENRIQUINA (1559-1759)

Teresa Santos

e-mail: msantos@uevora.pt
(Universidade de Évora. Portugal)

Quando em 2000 Paul Ricoeur publicou *A Memória, a História e o Esquecimento*, advertiu para o paradoxo inquietante da experiência histórica, que tanto se entrega à obsessão comemorativa como resiste ao consentimento de perdão. O excesso de memória e o esquecimento correlativamente cultivado sintomatizam patologias condicionantes da compreensão crítica da própria história¹. Foi a necessidade de encontrar uma terapia para o nosso modo de ser histórico, ou uma reconciliação com o passado por via do enfrentamento sem culpabilidade nem esquecimento, que levou Ricoeur a introduzir a figura mediadora do perdão, como *horizonte escatológico de toda a problemática da memória, da história e do esquecimento*². Ora é exactamente em nome da validade das operações objectivantes, que regulam a investigação e a escrita da história, que para falar da Universidade de Évora fundada pelos jesuítas se terá de trazer à memória colectiva, ou comemorar, os acontecimentos fundadores e os acontecimentos supressores. Quando se fala da universidade ebo-rense, que em 2009 registou os quatrocentos e cinquenta anos da fundação e os duzentos e cinquenta anos do seu encerramento pelo Marquês de Pombal, em conformidade com alvará de D. José³, as noções de perdão e de justa memória têm toda a pertinência. Importa fazer a conciliação com o passado e isto significa estudar o seu espólio, abandonado no limbo do esquecimento. O estudo possibilita não só a justa avaliação do peso do conservadorismo, ou da abertura ao pensamento da modernidade, como também a configuração quer dos circuitos das obras comentadas e produzidas, quer dos percursos intelectuais dos professores. No exaustivo levantamento bibliográfico feito por João Pereira Gomes são mais de duzentos os professores de teologia e filosofia identificados que passaram pela Universidade de Évora e deixaram comentários⁴. Ora o que é que é conhecido deste espólio? O facto de estarem escritos em latim constitui actualmente um obstáculo na acessibilidade à leitura. Todavia há muito tempo que o iluminismo fixou aos escritos a acusação de escolasticismo infrutífero ou de comentarismo conceptual abstracto, algo

que, como Alain de Libera lembrava a respeito da acusação feita à Filosofia Medieval, aborrece quando se lê⁵. Foi a difusão desta acusação de aborrecimento, logo de desinteresse, logo de inutilidade, que apagou a história intelectual e pedagógica de uma instituição particularmente responsável pela formação de jesuítas por jesuítas.

Não foram raras as situações em que foi estropiada a informação histórica. Logo a seguir ao encerramento da Universidade Bento Farinha elide informações para corroborar as acusações positivistas de anacronismo científico, de ensimesmação metodológica e de corrosão filosófica de Aristóteles⁶ por parte dos professores da Companhia de Jesus. A acusação distorcida de Bento Farinha, natural do Alandroal e antigo estudante da Companhia, perdurou como anátema durante dezenas de anos, obstaculizando o interesse pela investigação do pensamento filosófico resultante do ensino no Curso de Artes. Uma obstaculização parcelarmente removida pelos estudos de Domingos Maurício, Banha de Andrade e Pereira Gomes e Joaquim de Carvalho, já no século XX. Todavia, só para exemplificar, continuam inéditos o curso de filosofia ditado por espanhol Luis de Molina aos alunos do Curso de Artes e a história da universidade escrita por Manuel Fialho. O primeiro data primeiros anos da instituição (1563) e o segundo foi escrito nos últimos cinquenta anos (1707). Este arco temporal deixa supor o quanto fica no meio.

Os dois manuscritos inscrevem-se em áreas distintas: um na história das instituições do ensino superior; outro na filosofia da segunda escolástica. Cada um tem propósitos diversos: o primeiro tem carácter didáctico; o segundo, dirigido ao público em geral, visa a preservação da memória duma comunidade académica e religiosa, incubadora de elites. O presente texto pretende mostrar como se construiu a imagem da universidade no princípio e no fim da sua existência. Referindo-se Molina recupera-se a ressonância de uma das maiores polémicas filosóficas europeias – o molinismo –, a que Banez, dominicano de Salamanca, não fora alheio; tomando-se a perspectiva de Bento Farinha, passa-se a ideia de núcleo matricial de santos missionários e dotados pregadores da fé católica. Que significa esta diferença entre a imagem de instituição polemista europeia e a imagem de instituição religiosa de alcance ultramarino?

O manuscrito de Manuel Fialho: para maior glória de Deus, os melhores

O manuscrito inédito do Padre Manuel Fialho – *Évora illustrada & c. com noticias não já profanas mas só sagradas, ou pertencentes ao Sagrado Collegio, e da Universidade da Companhia de JESU, e seus annexos o da Purificação, e de Madre de Deos* (1707) – fornece uma identidade institucional, arquitectónica, histórica e educativa. Este manuscrito oitocentista é constituído por cerca de oitocentos fólios, de difícil leitura por causa do rasurado e da irregularidade da escrita e devido ao estado de conservação do papel. Com grande minúcia descritiva e alguma afectação publicitária, trata da fixação dos padres da Companhia

na cidade de Évora, da fundação da universidade⁷, da apresentação de biografias de alguns professores e missionários e do desenvolvimento da actividade lectiva até 1707. Para a compreensão do tipo de instituição e da elite que formava, merecem ser referidos, embora brevemente, os três levantamentos feitos por Manuel Fialho. Precisamente o fundacional, o biográfico e o patrimonial.

O levantamento fundacional orienta a história da universidade para a realização de empenhadas intenções de intervenção no mundo: a salvação das almas *ad maiorem dei gloriam*. A acção salvífica tinha duas frentes: a Reforma e o Novo Mundo. A propósito da primeira frente o autor deixa entender, logo no início do manuscrito, ser função da Companhia, combater *os inimigos da alma*⁸ que se encontram em França, Flandres e Alemanha. É explícita a orientação contra-reformista que haveria de justificar o encerramento por parte de Pombal.

O que salta à vista no relato é o contraste quase cénico entre as forças que então se opunham à fundação e as forças que a apoiavam. Entre as primeiras contavam-se religiosos congregacionistas que anteviam a perda de alunos e o encerramento das suas aulas. A desconfiança era grande, chegando a acusar os exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola de alterar a lucidez mental dos noviços, dizendo que *os que nelles se exercitavam em forma, que o mesmo júízo lhe dava a volta*⁹. Como apoiantes estavam os aliados do Cardeal-rei D. Henrique, Inquisidor Geral¹⁰. Porém, a população eborense ficou grata pela presença dos jesuítas depois de lhes ter sido garantido que eram piedosos, disciplinados, determinados, arrebatados e que *todos trabalhavam pella salvação das almas e o quanto estas aproveitavam com sua doutrina*¹¹. Para ilustrar o assentimento local, Fialho compraza-se em descrever a entrada dos padres da Companhia e aplica frequentemente a expressão *aplausos e beija-mão*. Mas se em Évora houve aplausos e beija-mão, em outras cidades a recepção foi à pedrada e *houve grandes semelhantes entradas, e fundações e em alguns foi necessário mandar o rei levantar forças*¹². As relações entre os jesuítas, os restantes religiosos e a população nunca seriam de convivialidade amistosa.

O levantamento biográfico ocupa grande parte do manuscrito e com ele se constrói a imagem virtuosa da universidade. Não deixa de surpreender que, tratando-se de uma instituição de transmissão e produção de saber, Manuel Fialho se dedique a traçar perfis éticos, alguns heróicos e outros hagiografados, subsumindo a figura do mestre universitário e da obra deixada. Se, por exemplo, em relação a Pedro da Fonseca refere as suas *virtudes & letras*, à maioria faz corresponder o ideal de santidade e heroicidade sem incluir algo sobre as 'letras'. É evidente o ajustamento da formação teológica e missionária à formação do perfil ético e agónico.

O levantamento patrimonial dá a conhecer a universidade como um bem arquitectónico tipológico. O levantamento, no qual é manifesta a ordenação racional do espaço, detém-se nas fases de construção, ampliação e me-

lhoramento, como se tais fases constituíssem patamares inteligíveis de adensamento do sentido da missão da Companhia. Impregnado na profusão da atmosfera barroca, Manuel Fialho tem uma tal capacidade descritiva que nos permite visualizar o edifício, as suas partes e peças. Há momentos de grande pormenor e até de alguma saturação no fornecimento de dados técnicos, na indicação de materiais e volumetrias, no enquadramento e esclarecimento da utilização de certos espaços. O levantamento patrimonial identifica a universidade henriquina não como um edifício funcional e luxuoso, antes como entidade a quem se confia uma missão e a ela se dedica. A solidez e o crescimento da estrutura traduzem a vitalidade de uma instituição que permanece fiel a um múnus espiritual, inscrevendo nos pormenores decorativos os sinais vocacionais de um único destino: glorificar Deus no mundo.

Em suma, tudo estava disposto para maior glória de Deus e para maior glória de Deus, só os melhores.

O manuscrito de Manuel Fialho: a configuração pedagógica dada pelos estatutos

Que o experimentalismo pedagógico constituiu ‘regra’ na Companhia prova-o a longa circulação, o demorado ensaio e as muitas correcções e revisões, antes da edição e promulgação, a que estiveram sujeitas as Constituições de S. Inácio de Loiola, aprovadas na primeira Congregação Geral, em 1558, e a *Ratio Studiorum*, publicada em 1599¹³. Ambos os documentos atestam a tendência jesuítica para ajustar as normas quer às circunstâncias em que iam ser aplicadas quer aos destinatários; ambos testemunham o cuidado posto no material normativo da Companhia. No caso da *Ratio Studiorum*¹⁴ ocorreram confrontações, alterações e ensaios vários até se achar segurança e satisfação. Só para se ter uma ideia da meticulosidade do processo basta referir que desde a constituição de uma primeira comissão para elaboração de um documento pedagógico de referência, autorizada a 8 de Dezembro de 1584 (Gregório XIII), até se conseguir um texto provisório para servir de guia durante três anos em todas as províncias da Companhia (1591) e se chegar à redacção definitiva a 8 de Janeiro de 1599, passaram 15 anos.

Ora a atitude experimentalista inicial e a grande confiança na vontade pessoal foi também determinante na elaboração dos estatutos da universidade eborense como nos dá conta o livro do padre Manuel Fialho [1946-1718] e como se pode confirmar por consulta das quatro sucessivas redacções dos Estatutos, cujos exemplares se encontram guardados no Arquivo Romano da Companhia de Jesus e dispersos por vários arquivos portugueses. Há assim que distinguir várias redacções:

Os primeiros estatutos foram ordenados por D. Henrique como se pode ler na última folha do exemplar existente em Roma (A.R.S.I., F. Ges. 1408, n.º 5, f. 38): *Primeros statutos ordenados por el Cardenal Arçobispo de Euora*

*Para la Vniversidad que ally fundo*¹⁵. Confirma-se o que estava escrito na carta dirigida ao papa: (...) *Sua Santidade me queira conceder que em o dito Colégio se faça uma Universidade pela maneira sobredita e se possa governar pelos estatutos que eu lhe ordenar*;¹⁶. Também o P. Brás Gomes registou que o Cardeal levou muito fervor para em Lisboa se fazerem logo os estatutos¹⁷ e sabe-se, por carta de Miguel Torres, que em Maio estavam já a ser redigidos¹⁸.

Seguiram-se pouco depois os segundos estatutos (A.R.S.I., F. Ges. 1402, n. 2). Estes procuraram ajustar-se aos documentos normativos da Companhia, revendo a gestão da instituição e apurando disposições regulamentares. Numa carta de João Hernández a S. Inácio de Loyola lê-se:

*El cardinal ultra de con alegria y contentamiento lo receber entreguó en las manos del P. J. Nadal los estatutos de la Universidad de Évora, y que hiziesse otros, mudando y tirando y acrescentando lo que le paresciesse; que esso quería; que todo lo que el Padre ordenasse asignaria*¹⁹.

Por conseguinte, a segunda redacção do texto foi confiada pelo Cardeal ao visitador Jerónimo Nadal, que a 5 de Abril de 1561 veio a Portugal pela segunda vez. O alvará de aprovação data de 10 de Agosto de 1563, com as seguintes palavras:

*En el Rey faço saber aos que esta aluará uirem que eu ey por bem e me praz, como protector que sou da Vninercidade da Cidade de Euora, de aprouar, e confirmar como de feito desdadora pera sempre confirmo, aprouo, e ey per confirmados, e aprouados todos, e quaes quer estatutos que o Cardeal Iffante Dom Anrique, meu muito amado, e presado tio, tiner feitos e ao diante fiser na dita Vniversidade, que ele nonamente fundou, e dotou conforme as bullas que pera isto impetrou do S.^{to} P.^e Paulo III etc. Lisboa, 10 diez do meç de Agosto de 1563*²⁰.

Os terceiros estatutos foram aprovados em alvará de 28 de Novembro 1567, rubricado por D. Sebastião²¹. O exemplar existente na Biblioteca Pública de Évora²², o mais precioso de todos eles, dá conta do processo de permanente revisão e conseqüente re-elaboração dos estatutos, revelando uma tendência perfeccionista imparável. Nele, ao contrário de outras edições conhecidas, optou-se por uma disposição tipográfica curiosa que divide cada página em duas colunas: a da esquerda ostenta o texto estatuído e a da direita está em branco. Esta coluna fora reservada para anotações textuais correctivas a considerar posteriormente e nela se encontram registadas várias propostas de alteração e apontamentos de divergência resultantes da confrontação com a realidade. Os estatutos, como peça impressa e instrutória, não se limitavam a dar visibilidade e a colocar ao dispor um articulado de orientações, antes introduzia um novo espaço funcional: o espaço de sugestões. Nele se acolhiam possibilidades, se solicitava razoabilidade e se requeria responsabilidade no torná-los eficazes para a formação. Implícita e paradoxalmente advertia-se para a natureza vinculativa e provisória dos estatutos.

Os quartos estatutos correspondem a mais uma variante e a sua redacção situa-se entre 1615 e 1642. Uma demora de sete anos, o que confirma o zelo experimentalista. Revistos e reformados por ordem de N. M.^{to} R.^{to} P.^e

Mutio Vitelleschi, geral da Companhia de Jesus²³, iriam ainda sofrer contínuas revisões até ao encerramento da Universidade, em 1759.

Em suma, os quatro diplomas estatutários promulgados estampam a pedagogia jesuítica. Uma pedagogia inicialmente ideada, balizada e em aberto; uma pedagogia que se vai construindo discretamente e dando a ver em papel. Assim se procedia: a actividade educativa desencadeava-se na confrontação com as situações, por conseguinte, não à toa mas segundo um programa que exigia a todo o momento a sua própria avaliação, sujeitando-se à autocensura e à sua permanente invenção. Nos tempos que correm, este procedimento pragmático e responsabilizador torna-se extremamente significativo: entretete o desempenho e o empenho do educador. O ensino das disciplinas dadas na universidade eborense segundo o *'modus oratorius'* pouca novidade podia ter trazido em relação ao saber estabelecido e em progresso na Europa Moderna, mas há que reconhecer uma coisa: os jesuítas criaram e difundiram um alto conceito da educação. Exigia-se aos docentes que se envolvessem na actividade educativa e aí exercessem o seu zelo. Ora é esta fecunda interacção entre o fazer e a atenção a esse fazer que se vê confirmada nas sucessivas redacções dos estatutos da universidade eborense e que os jesuítas deixam em testamento à pedagogia.

Um pensador inteligente e reflexivo: Luis de Molina

A forte tensão provocada pela compressão das duas placas ideológicas – a Reforma e a Contra-Reforma – ameaçou cindir a cristandade. E foi neste ambiente que a Universidade de Évora foi fundada em 1559 e oficialmente inaugurada a 1 de Novembro desse ano. A sua missão coincidia inteiramente com a missão da companhia²⁴, estabelecendo a unidade da fé e exercendo o seu zelo ecuménico. Dois objectivos estimulados pelo desejo vital de fertilização apostólica e contaminados pelo idealismo de Inácio de Loyola. Um idealismo acompanhado de um intenso pragmatismo que, nas palavras de Pedro Calafate, foi suficientemente mobilizadora, de modo a fundar *a maior e mais poderosa associação de ensino existente, suportado por um sistema pedagógico solidamente constituído*²⁵. Os colégios e as universidades jesuítas foram instaladas em plena crise europeia e destinadas a cuidar da humanidade e a cultivar o futuro da fé católica.

O programa formativo dos jesuítas inscreveu-se numa matriz eclética erudita que internalizava a cultura classicizante, restaurada e divulgada pelos humanistas, com a cultura patrística e aristotélico-tomista proposta pelo concílio tridentino. No programa tudo confluía para a formação discursiva douta (*litterae humaniores*) e nele a retórica era disciplina nuclear, capaz de geral e gerir o perfil do orador cristão. Com os jesuítas, a homilia foi elevada à qualidade de oração ciceroneana. Ora foi este programa geral dado à Universidade de Évora que fez dela o espelho de uma vontade de reordenar o mundo – o velho e o novo – mediante a palavra sagrada prenha de erudição

clássica, patrística e escolástica. Só na segunda metade do século XVI receberam doutoramento três dos grandes vultos europeus da filosofia escolástica: Pedro da Fonseca, em 1570, Luís de Molina, no ano seguinte, e Francisco Suarez, em 1594.

O que no mínimo se afigura possível dizer acerca da universidade eborense é precisamente isto: a sua fundação e a sua história realizaram a estratégia jesuíta. Uma estratégia que consistiu na apropriação do longo património cultural do Ocidente para o integrar num projecto comum, voluntarista, elitista, rumo à salvação de toda a humanidade. Como se de uma destinação superior se tratasse, a universidade henriquina tinha tarefas a cumprir: salvaguardar a unidade da Igreja católica e missionar. Nela se nutria quer o ideal da razão culta e heróica, quer o ideal do aventureiro evangélico. Pelo velho ou pelo novo mundo, os jesuítas distinguiam-se com a bagagem transportada: cultura, fé e determinação.

Luís de Molina também tinha igual bagagem e com ela ensinou e escreveu em Évora durante dezasseis anos (1568-1584), enfrentou críticas e esperou, em vão, por decisões superiores que reconhecessem a argúcia do seu exercício filosófico. Num dos textos sobre a obra do Doutor eborense — «Luís de Molina»²⁶ —, da autoria de Lúcio Craveiro da Silva, reconhece-se ser urgente visitar o seu notável magistério, mas para tal há que traduzir os inéditos e fazer edições completas e críticas dos textos publicados. Em Portugal, ao contrário de Espanha, não se encontra uma única tradução de Molina no mercado editorial.

Na maioria dos registos bibliográficos existentes estão ausentes os inéditos deixados em Évora. Trata-se de um conjunto de 9 tratados escritos entre os anos de 1563 e 1567, quando Molina leccionava o curso de Filosofia no Colégio das Artes. Porque razão os escreveu, os reviu cuidadosamente e nunca os publicou? Numa carta de 29 de Agosto de 1582, dizia ele ao Geral da Companhia, Cláudio Aquaviva: *Há dezanove anos [isto é, em 1563] que recebi ordem de ler um Curso de Artes. Li-o, compondo glosas, e ditando-as palavra por palavra, conforme ao estilo de cá. (...) Fiz, a juízo de todos, uns ditados, que se avantajavam a quanto até então se tinha impresso e ditado em matéria de artes; e quem quer que os vir, creio que os achará dignos de impressão*²⁷. Molina propunha assim que os seus tratados fossem integrados no compêndio de filosofia que se estava a preparar, posteriormente conhecido por *Cursus Conimbricensis*²⁸. Apesar do voluntarismo, da disponibilidade e da confiança mostrada, Molina foi preterido e ficou fora da equipa de trabalho liderada por Pedro da Fonseca. A sua obra perdeu pertinência e permaneceu inédita. Eis o registo dos títulos: 1. *Annotationes in Porphyrii Isagogen* (1r-73r), [começado em 7/12/1563]; 2. *In Dialectica* (73r-82r); 3. *In Praedicamenta* (82v-158v); 4. *In Peribermenias* (160r-189v); 5. *In II Peribermenias* (190r-211r); 6. *In Analytica Priora* (212r-251v), [começado em 3/10/1564]; 7. *In Tópica* (315v-325v); 8. *In Libros Elenchorum* (326r-333v); 9. *In Libros Physicorum* (337r-356r).

Desconsiderado o curso filosófico, ficou esquecido. Molina mostrou-se ferido e a partir de então a indignação e a desconfiança assaltaram-no para sempre. Curiosamente, o sentimento tão português do enjeitado da pátria invejosa, que o jesuíta António Vieira tão bem soube descrever um século depois, fora antecipadamente apropriado por Molina. Numa outra carta lamentava-se e explicava: *Desde que o P. Luís Gonçalves veio a esta Província [referindo-se a Portugal], e deixou de ser Provincial o P. Mirão, sinto ter entrado nela um pouco de aversão aos estrangeiros, especialmente aos espanhóis, e ir-se perdendo a paz e a igualdade, que se guardavam com eles, de modo que pareciam da mesma nação (...)*²⁹. Este lamento expressa a tensão política da época. A união das coroas ibéricas teria por certo envenenado as relações na comunidade inaciana, levantando suspeitas e fixando inimizades. Outros episódios adensariam o mal-estar do Doutor eborense, mas nada seria equivalente ao impacto da crítica dominicana liderada, a partir de Salamanca, por Domingos Bañez a propósito da Concordia. De facto, nenhuma outra obra parece ter intranquilizado tanto os pensadores pelas considerações derivadas. Intérprete empenhado do especulativo edifício aristotélico-tomista, Molina deu voz a outras possibilidades de leitura: a sua leitura. O seu ponto de chegada após muitos lances de aclaração, de muita investida nos obstáculos topados e de muita persistência para libertar as ideias dos quadros teóricos habituais. Como sempre investiu-se de paixões pessoais e desafiou a Autoridade reguladora do exercício interpretativo. A sua intrépida determinação lembra as palavras do padre António Vieira, que se lhe ajustam na perfeição: *Eu não sou amigo das autoridades, porque geralmente não se conformam com quem diz o que ainda não está dito*³⁰. Apenas agora se começou a investir na tradução do curso filosófico.

Ponto final

Luis de Molina representa os académicos brilhantes que passaram pela Universidade de Évora e que no período inicial a tornariam distinta. Todavia as amarras metodológicas e teológicas que fixaram os professores à corrente tomista-aristotelista retiraram-lhe a dinâmica e converteram-na numa instituição mais acomodada. Apesar dos esforços de Manuel Fialho para recuperar a memória da universidade e destacar a elite missionária e académica que acolhera, a sua identidade subsumira-se por falta da vitalidade polémica. Mas como manter a vitalidade numa cidade que tinha um dos três tribunais inquisitoriais? Parece sensato investir no estudo do espólio para rever a história da Universidade de Évora.

Notas:

¹ RICOEUR, Paul, *A Memória, a História e o Esquecimento*, Campinas, Unicamp, 2007, p. 299.

² *Idem, ibidem*, p. 317.

³ Cf. Alvará de 28 de Junho de 1759, no qual se acusam os jesuítas de praticarem um *escuro e fastidioso método* (cf. *Documentos para a História da Universidade de Coimbra [1750-1772]*, 2 vols., Coimbra, 1959-1961, II, 1-7). O Alvará era esperado na sequência da publicação, a 12 de Janeiro desse mesmo ano, da sentença de expulsão dos jesuítas de todo o território português, por crime de lesa-majestade.

⁴ GOMES, João Pereira, *Os Professores de Filosofia na Universidade de Évora (1559-1759)*, Évora, 1960. A informação recolhida no livro deve ser cruzada com os dados sequenciados por Friedrich Stegmüller (cf. STEGMÜLLER, F., *Filosofia e Teologia nas Universidades de Coimbra e Évora no século XVI*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1959).

⁵ LIBERA, Alain, *Pensar na Idade Média*, São Paulo, Editorial 34, 1999, p. 55.

⁶ Para uma leitura da crítica ao pensamento filosófico dos jesuítas ver FARINHA, J.B., *Dissertação sobre a Insuficiência da Lei Natural*, Lisboa, 1789. As críticas são sintetizadas em CARVALHO, Joaquim de «Evolução da historiografia filosófica em Portugal até fins do século XIX», in *Obra Completa*, vol. II, Lisboa, 1981, pp. 121-154.

⁷ O programa das actividades de abertura foi espectacular: compreendeu exposições discursivas e representação teatral: (...) assistiram o provincial da Companhia e o primeiro reitor da Universidade, respectivamente, os padres Miguel de Torres e Leão Henriques; a nobreza, cônegos e religiosos e as autoridades citadinas. Fez a Oração de sapiência o padre Jorge Serrão, primeiro lente de Prima. (...) Na tarde desse mesmo dia, durante três horas, foi representada a tragédia El-rei Saúl, no Claustró da Universidade, a qual obteve grande sucesso. Nos dias seguintes, os estudantes fizeram encamisadas pelas ruas da cidade, com geral regozijo da população (cf. Manuel Fialho, *Ibidem*, f. 11).

⁸ Manuel Fialho, *Ibidem*, f. 16.

⁹ Cf. Manoel Fialho, *Ibidem*, p. 16.

¹⁰ João Pereira Gomes reclama o apuramento das relações entre a Universidade e o Tribunal da Inquisição, muito fantasiadas e pouco fundamentadas (cf. João Pereira Gomes, «Évora e a sua Universidade», *Brotéria. Revista Contemporânea de Cultura*, vol. LXVI, Junho (1958) pp. 697-699).

¹¹ Cf. Manuel Fialho, *Ibidem*, p. 21.

¹² *Idem, ibidem*, p. 22.

¹³ Sobre o assunto serve de consulta dois livros de Francisco Rodrigues: *A Formação Intelectual dos Jesuítas. Leis e Factos*, Porto, Livraria Magalhães Moniz Editora, 1917; *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, 7 vols., Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1931-1950. Cada um destes documentos tem uma história singular. A decisão para constituir o *Ratio Studiorum* surgiu na IV Congregação Geral, realizada em 1581, na qual foi eleito P. Cláudio Aquaviva para superior geral. A redacção definitiva saiu a 8 de Janeiro de 1599, em Nápoles, exibindo o título *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. Só em 1832, após a re-instauração da Companhia em 1814, foram efectuadas algumas correcções a fim de recuperar o vigor e actualidade.

¹⁴ Registe-se o documento essencial para o estudo da organização e espírito pedagógico da universidade eborense: Jerónimo Nadal, *Instruções datae Eborae de studiis universitatis. Anno 1561*, in Ladislau Lukács, OC., III, pp. 70-82.

¹⁵ *Apud* João Pereira Gomes, O. C., p. 22, n. 6.

¹⁶ Cf. Francisco Rodrigues, *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, Porto, 1931-1950, tomo I, vol. II, pp. 313-314.

¹⁷ Cf. Brás Gomes, *Carta de 30 de Março de 1559*, in *Litt. Quadrim.*, VI, 147; ap. João Pereira Gomes, o. c., p. 22, n. 4.

¹⁸ Cf. Miguel Torres, *Carta de Lisboa, de 15 de Abril de 1559*, in *Lus.*, 60, fl. 129, ap. *Ibidem*, n. 5.

¹⁹ Cf. «Carta do P. João Hernández a S. Inácio de Loiola, Lisboa, 22 de Setembro de 1562», in *M.H.S.I., Ep. P. Nadal*, vol. 13, p. 808; *apud* Amélia Maria Polónia da Silva, *O Cardeal Infante D. Henrique, Arcebispo de Évora*

(dissertação de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, ed. fotocopiada), Porto, 1989, p. 304.

²⁰ Ver *Alvará em que el rey aproua os estatutos feitos e por fazer pello cardenal*, B.P.E., Cód. CV/2-15, fl. 211.

²¹ Eis a passagem em causa: (...) Os quais estatutos eu rei, e por me parecer, que estão na forma que conuem e na substancia, modo, e ordem deles serem os que eu queria que se fisessem, por esta carta os confirmo, aprouo, e ei por confirmados, e aprouados, no que toca a apresentação, nomeação, criação, prouisão, confirmação, suspensão, pruiuação, dos officios, e officiais contheudos, e declarados nos ditos estatutos, e sustituição deles, e na jurdição civil e crime, poder, alçada, e autoridade, e execução, modo, e forma, que cada hum pode, e deue ter assi pellos ditos estatutos, como pellas leis, e ordenaçõens destes reinos, etc.»

²² *Idem, Ibidem.*

²³ Cf. B.N.L., Cód. 8104.

²⁴ Cf. Francisco Rodrigues, *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, 7 vols., Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1931-1950, p. 8.

²⁵ Cf. Pedro Calafate, *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. II, Lisboa, 2001, p. 18.

²⁶ Cf. in Pedro Calafate, *História do Pensamento Filosófico Português*, vol. II, Lisboa, 2001, pp.549-557.

²⁷ Cf. Arq. S. J., Epp, NN., 86, fl.282v. *Carta de 29 de Agosto de 1582*, cit. por Francisco Rodrigues, *oc*, II, pp. 112-113.

²⁸ *Cursus conimbricensis* – conjunto de tratados resultantes da compendiação das lições manuscritas (com cortes, aditamentos e variantes) por docentes do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra e pertencentes à Companhia de Jesus, precisamente Manuel de Góis (1542-1593), Baltasar Álvares (1560-1630) e Sebastião do Couto (1567-1639). O *cursus*, redigido no período em que Pedro Fonseca (1528-1599) estava à frente de Coimbra, foi publicado em oito volumes entre os anos de 1592 e 1606, em diversos locais: Coimbra e Lisboa.

²⁹ *Apud* Francisco Rodrigues, *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*, 7 vols., Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1931-1950, II, p. 334.

³⁰ Cf. António Vieira, *Sermão ao enterro dos ossos dos enforcados* (1637).

SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA ÉLITE EN EL SANTO DOMINGO DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII. ESTUDIOS Y CARRERAS DE LOS HACENDADOS

Ruth Torres Agudo

e-mail: ruth.torres2006@gmail.com
(Universidad de Salamanca. España)

En los estudios históricos resulta cada vez más frecuente considerar que la educación fue un elemento fundamental para formar parte de las élites hispanoamericanas y para afianzarse y reproducirse en las estructuras de poder del Imperio. En el caso de Santo Domingo los estudios que siguen esta nueva línea de investigación son puntuales. Al trabajo realizado por Fray Cipriano de Utrera sobre las instituciones universitarias se suman más recientemente las publicaciones de José Luis Sáez y Manuel Hernández, que ponen el acento en el estudio de quiénes estudiaban en ellas y qué reflejo tuvo en la sociedad dominicana¹. Para poner luz a este camino sombrío, vamos a analizar en esta ponencia cómo fue la educación de la élite de Santo Domingo durante la segunda mitad del siglo XVIII.

Nos encontramos ante una élite representada por un conjunto de familias emparentadas entre sí como los Landeche, Coca, Pérez-Caro, Guridi, Campuzano-Polanco, Arredondo, Heredia, Frómesta o del Monte, que ascendieron socialmente como consecuencia de su enriquecimiento que procedía de la actividad agropecuaria y el servicio militar, y se encontraba involucrada en otras como la financiera y la comercial. A lo largo de varias generaciones y apoyadas en redes sociales (lazos familiares y clientelares), estas familias de hacendados protagonizaron un proceso de ascenso social que se constituyeron en tres redes familiares: los Guridi y Alarcón-Coronado, los Landeche-Bastidas y los Castro-Rivera y Urdaneta. Al tiempo que lograron colocarse en las altas esferas del poder político, económico y cultural de la ciudad de Santo Domingo. En aquel entonces, la ciudad como capital administrativa albergaba los principales cargos militares y los más altos funcionarios que representaban a la estructura colonial española en Santo Domingo a través de la Audiencia, y la Real Hacienda. Contaba con centros educativos y el principal puerto marítimo de la isla. Así, se daban en ella unas condiciones favorables para que estas familias pretendieran toda una amplia gama de empleos².

El propósito de este trabajo es el de acercarse a estas familias tratando de saber cómo actuaron, principalmente desde el análisis de los estudios y las carreras que siguieron sus hijos con el objeto de perpetuarse en el poder y apuntalar su posición en Santo Domingo y en otros ámbitos de gobierno del Imperio, obteniendo cargos de importancia. Para ello, utilizamos el método prosopográfico con el que se realiza el seguimiento individual de 20 hacendados, analizando sus trayectorias, que permitan mostrar cómo la educación que recibieron estuvo orientada por sus propias familias para desempeñar unas determinadas ocupaciones profesionales. Cómo se verá a continuación, el análisis de este comportamiento familiar devela una diseñada estrategia familiar para sus descendientes que buscó perpetuarse y promoverse socialmente. Ello requirió de otras prácticas como la compra-venta y renuncia de cargos y tener buenas relaciones sociales.

La educación de los hacendados

El camino social y profesional que prepararon los padres para lograr la estabilidad y mejora familiar empezó por el especial interés que mostraron por dar a sus hijos una buena educación. Dada la conciencia que tenían respecto al valor de los conocimientos y su utilidad, los padres procuraron que aprendieran las primeras letras y una instrucción elemental en conventos religiosos, las parroquias o casas particulares de sacerdotes para luego tomar dos caminos formativos más especializados. Por un lado, la formación en alguna de las más reputadas instituciones educativas de la ciudad de Santo Domingo, como la Universidad de Santo Tomás de Aquino o la Universidad de Santiago de la Paz. Por otro lado, en centros de la Península, especialmente universidades y seminarios de nobles que exigían una mayor inversión económica.

La educación en las universidades de Santo Domingo fue exclusiva de dos órdenes religiosas, los dominicos en la Universidad de Santo Tomás de Aquino y los jesuitas en la de Santiago de la Paz. Ambas universidades siguieron el modelo académico de tradición escolástica de la universidad medieval al enseñar Artes, nombre con el que se designaba al estudio del Trivium que abarcaba la gramática, retórica y la lógica; mientras que en el Cuatrivium se estudiaba la aritmética, música, geometría y astronomía. En ellas se pudo estudiar Teología, Derecho civil y canónico, Artes y Filosofía. Los títulos que concedía las universidades eran tres: el de bachiller, licenciado y el de doctor en Teología, Derecho o Medicina. La obtención de cada grado tenía un significado que estaba relacionado con las posibilidades que éste abría profesionalmente, tanto en la educación como en cualquier puesto administrativo. El grado de bachiller servía para el ejercicio profesional, así como el de licenciado, con el que además se podía obtener algún puesto en la Universidad. El de doctor tuvo un significado fundamentalmente honorífico³.

Analizando las tres redes familiares nos damos cuenta de que practicaron una política educativa planeada para sus descendientes: todas ellas, en gran parte, los envían a estudiar a la Universidad de Santo Tomás de Aquino. Un comportamiento que hay que entender desde las propias dinámicas familiares en las que están insertos los jóvenes de estas redes familiares que comparten ocupaciones e influencia en los mismos escenarios. Por lo que es lógico que estudiaran en esta institución en la que estaban recibiendo formación una parte importante de los hijos de la élite del momento y, la de otros lugares de América. Observamos cómo su amplio entramado de lazos familiares dibuja un mapa en el que están representados los 20 jóvenes criollos que entre 1750 y 1800 se matricularon en esa Universidad. A su vez, se ha observado que 2 obtuvieron el título de bachiller, 5 la licenciatura y 12 el de doctor, coincidiendo todos ellos en la opción más demandada, Derecho, sólo uno en Medicina, el cual se había trasladado a la Península y otros tres que estudiaron fuera de Santo Domingo. Algunos se encuentran desempeñando uno o varios cargos administrativos, alcanzando su rectorado tres y de ellos uno lo hizo en la Universidad de Salamanca, responsabilidad que sólo una minoría de los americanos que estudiaron en ella llevó a cabo. También habría que destacar cómo el destino preferente por la que optaron fue la carrera administrativa.

Para observar esta política educativa creemos que la trayectoria de algunos miembros de la red familiar Guridi y Alarcón-Coronado, ofrecen una buena muestra de la preocupación por dar estudios a sus hijos. Originaria de una familia hidalga de Legapzia (Guipúzcoa), lugar en el que había nacido su fundador en Santo Domingo Antonio de Echeandia. A Antonio se le conoce por contar una extensa carrera militar, que continuó su hijo Matías y completó al ingresar en la alta administración local al adquirir por compra el empleo de alguacil mayor de la Audiencia. Matías sí que se preocupó de dar estudios a sus hijos, así como matrimonios estratégicos. Sabemos que sus dos hijos Felipe y José Guridi y Concha estudiaron derecho y ambos obtuvieron el título de abogado de la Audiencia en 1758. Para ese año José también llegó a ser rector de la Universidad de Santo Tomás de Aquino⁴.

Por lo que se refiere a aquellos miembros de esta familia que se vincularon a ésta a través de enlaces matrimoniales destacamos al criollo José Jacinto Ramírez que se casó con Isabel Franco Guridi, sobrina de Felipe y José. Se había formado en la Universidad de la Paz donde regentó las cátedras de derecho civil y se graduó como doctor también en derecho civil el 1 de mayo de 1766. El 13 de febrero de 1764 se le había concedido el título de abogado, oficio que desempeñó en la Audiencia y desde 1778 el de relator. Mientras que sus hijos Juan y José Ramírez Guridi estudiaron leyes en la Universidad de Santo Tomás de Aquino donde obtuvieron sendos grados de doctores⁵. Su hija María Mercedes Ramírez contrajo matrimonio con un compañero de su padre Vicente Antonio Faura, quien se había formado y adquirido los conocimientos necesarios en leyes en la Universidad de Santo Tomás de Aquino

para ser abogado de la Audiencia desde mayo de 1779 y, asesor de gobierno desde septiembre de 1787. En la misma Universidad llegó a ocupar cargos como el de profesor en la cátedra de instituta y vísperas y de la prima de leyes de derecho civil, consiliario sinodial (1777 y reelecto entre 1780 y 1784), fiscal (1779) y vicerrector (1785)⁶.

Cuadro 1. Perfil académico y profesional de los hacendados

Nombre	Universidad	Grado	Profesión	Año
Domingo de la Rocha-Ferrer y Landeche*	México	Bachiller	Abogado	1751
Leonardo José Frómesta Montejo	Santo Tomás de Aquino	Licenciado	Abogado/Relator	¿?
José Frómesta	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado/Relator	¿?
Felipe Guridi y Concha	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1758
José Guridi y Concha*	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado/Alguacil Mayor	1758
Nicolás Guridi y Frómesta*	Seminario de Madrid	Caballero Seminarista	Alguacil Mayor	1785
José Jacinto Ramírez	Santiago de la Paz	Licenciado	Abogado/Relator	1764
Juan Ramírez Guridi	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1796
José Ramírez Guridi	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	¿?
Vicente Antonio Faura	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1779
Tiburcio José Sterling del Monte*	Santo Tomás de Aquino	Bachiller	Abogado	1783
José Francisco Heredia Míeses	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1795
Félix Ferrer y Castro	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1771
Miguel Ferrer y Castro*	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1775
José Esteban Arredondo Castro*	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1779
Pedro Arredondo Castro*	Santo Tomás de Aquino	Doctor	Abogado	1782
Tomás Arredondo Castro*	Santo Tomás de Aquino	Licenciado	Abogado	1788
Francisco Arredondo Castro*	Santo Tomás de Aquino	Licenciado	Abogado	1791
José Espallat	Salamanca	Doctor	Médico	1804
Francisco Xavier Caro Torquemada	Salamanca	Licenciado	Rector	1798

*Miembros del cabildo.

Tabla de elaboración propia a partir de: AGI, Santo Domingo, 937, 967, 975, 990, 1000, 1015, 1025, 1038, AGI, Estado, 18, N86. AGI, Indiferente General, 3001, 145, N8. UTRERA, Fray Cipriano de: *Universidades...*, pp. 514-522. La fecha hace referencia al año en que empezaron a desempeñar el primer empleo.

La entrada de otras familias dentro de la red familiar Guridi y Alarcón-Coronado a través del matrimonio, se corresponde con personajes de familias importantes del momento, que están insertas en claras dinámicas de proporcionar carrera y monopolizar la vida local de la ciudad de Santo Domingo. Entre ellos se encuentra, Tiburcio José Sterling del Monte, que se había casado con María Dolores Heredia Mises y su hermano José Francisco de Heredia y Mises con su prima hermana María Merced Heredia Campuzano. Estos matrimonios significaron para los Guridi emparentar con los del Monte, Heredia y Campuzano que se encuentran vinculados con estas prácticas. Ambos también se formaron en la Universidad de Santo Tomás de Aquino. El primero, José Tiburcio, se graduó como bachiller en la Facultad de Derecho civil, y se acreditó como abogado el 15 de septiembre de 1783. El segundo, José Francisco, obtuvo los grados de bachiller en cánones (1792), el de licenciado (1793) y el de doctor (1794). En este último obtuvo la cátedra de vísperas de cánones y al año siguiente el título de abogado de la Audiencia de Santo Domingo. En 1801 alcanza el grado de doctor en derecho civil⁷.

La política familiar volcada en dar estudios y buscar alianzas matrimoniales endogámicas se repite en la red Castro-Rivera y Urdaneta. Este proceso se inició con la generación Ferrer-Castro y la de Arredondo-Castro a través de una eficaz política educativa, que tuvo continuidad en las siguientes generaciones. Para ello, analizamos las prácticas llevadas a cabo por el cubano Miguel Bernardo Ferrer Angulo quien había llegado a principios del siglo XVIII para proseguir sus estudios en la Universidad y vestir hábitos clericales, los cuáles abandonó al casarse con María Belén Castro-Rivera Urdaneta. Sus hijos Miguel y Félix Ferrer Castro estudiaron en la de Santo Tomás de Aquino obteniendo los grados de doctor en derecho civil, una vez salieron de ella, fueron colocados como abogados en la Audiencia de Santo Domingo⁸.

Por lo que se refiere a la generación Arredondo-Castro se había formado a través del matrimonio entre Jacinta Castro-Riviera Urdaneta y Juan Arredondo, padres de cuatro jóvenes que siguiendo la programada política educativa familiar de los personajes aquí estudiados fueron orientados para formarse en leyes. De este modo, Francisco, José Esteban, Pedro y Tomás Arredondo Castro después de cursar sus estudios en la de Aquino pasaron a ser abogados de la Audiencia y obtener empleos en el cabildo (alcaldías, regimientos, y comisiones de abasto). Tal como su padre, Juan Arredondo, que había sido estudiante, docente y rector en la misma universidad, abogado de la Audiencia y elegido alcalde ordinario en dos ocasiones, en 1781 y 1782⁹.

La red familiar Landeche-Bastidas es otro ejemplo de familia que alcanzó un éxito social a lo largo del siglo XVIII. El origen de este clan se remonta a finales del siglo XVII y principios del XVIII, y se funda en el matrimonio celebrado entre el vasco Antonios Landeche, almirante de la Armada de Barlovento, y la criolla Ana María Bastidas, que descendía de los primeros pobladores del siglo XVI con una gran fortuna y de mayorazgos. Sus descendientes y las generaciones siguientes lograron una alta posición

en el cabildo y las oficialías militares, a sabiendas de que los matrimonios posibilitaban asegurar su estatus político y económico y el acceso a otros órganos de poder como la Real Hacienda. Respecto a la trayectoria educativa de sus miembros se ha observado la escasa representación en la lista de alumnos de los centros educativos de Santo Domingo. En cambio, en 1744 encontramos a Domingo de la Rocha-Ferrer Landeche en la Universidad de México, donde recibió el grado de bachiller en derecho canónico. Fue admitido como abogado en la Audiencia de dicha ciudad en 1750, y un año después fue incorporado a la de Santo Domingo¹⁰.

Otros lograron estudiar en la Península, en instituciones con gran reputación como la Universidad de Salamanca. En ella aparece representada la saga de los Pérez-Caro a través de Francisco Xavier Caro y Torquemada, quien había iniciado sus estudios de letras en la Universidad de Santo Tomás de Aquino y los continuó en la de Salamanca graduándose como bachiller en leyes el 29 de julio de 1793 y como licenciado el 12 de abril de 1796. Alcanzó una enorme influencia en esta Universidad, donde además ocupó varias cátedras, como la de vísperas de código y la de instituciones civiles. Fue diputado entre el curso 1797 y 1798. En este último fue nombrado rector, responsabilidad que desempeñó hasta 1800.

El otro dominicano que estudió en la Universidad de Salamanca fue José Espaillat, miembro de la rama familiar Silvestre-Ramírez, que entronca con la red familiar Castro-Rivera y Urdaneta. Allí estudió ciencias y se graduó en medicina, continuando con la carrera de médico que su padre Francisco Espaillat había ejercido como cirujano de las milicias regladas de infantería, caballería y urbanos de las ciudades de Montecristi, Puerto Plata, La Vega y Santiago de los Caballeros. Para poder acceder a medicina era necesario haber estudiado anteriormente artes o filosofía natural durante cuatro años, algo que José había hecho en el colegio San Carlos de Madrid aunque sin obtener el título de bachiller, que alcanzó el 3 de diciembre de 1802 en Salamanca, donde se había trasladado para continuar sus estudios. Logró también el título de licenciado el 19 de diciembre de 1804 y el de doctor el 22 de abril de 1805, año en que obtuvo a su vez la cátedra de partida mayor en medicina¹¹.

Por su parte, Nicolás Guridi y Frómesta, miembro de la red familiar Guridi y Alarcón-Coronado tuvo igualmente la oportunidad de formarse fuera de Santo Domingo, y lo hizo en el Real Seminario de Nobles de Madrid. Entró hacia 1773 y estudió matemáticas, álgebra, geometría, trigonometría, aplicación del álgebra a la trigonometría, secciones cónicas y delineación¹².

En los cuatro casos aquí estudiados de los jóvenes que salieron fuera para formarse nos encontramos que dos regresaron a Santo Domingo pero de manera temporal. Así, Domingo de la Rocha-Ferrer Landeche regresó como abogado de la Audiencia en la que estuvo entre 1751 y 1766, trasladándose en esa fecha a Yucatán para desempeñar el cargo de auditor de guerra. En el otro caso, se debió a que gran parte de la élite tuvo que emigrar a

otras partes del continente americano o a la Península al ser cedida la parte española a los franceses mediante el Tratado de Basilea de 1795. De modo, que la familia de Caro se trasladó a La Habana permaneciendo él en España. Aunque en 1810 volvió a la isla en calidad de comisario regio para reorganizar Santo Domingo después de su reincorporación a España en 1809. Mientras que la familia de Espailat emigró a Puerto Rico, donde nuestro personaje se trasladó y desarrolló su carrera como médico.

La carrera profesional

Una vez pasada la etapa universitaria, la abogacía fue la primera actividad profesional de la mayor parte de nuestros personajes que fue paralela a la docente. Al tiempo que continuaron los pasos profesionales de sus grupos familiares al procurar estar presentes en el gobierno y administración de Santo Domingo ocupando cargos electivos, hereditarios, por oposición, a través de la compra y renuncia de ellos o por nombramiento fruto de sus relaciones sociales. También la educación superior fue fundamental ya que les permitió hacer carrera en el seno de la Audiencia y el cabildo. Y más aún cuando la formación académica fue una exigencia de la Corona para ocupar un cargo en la Audiencia o ser abogado, en particular el título universitario que lo possibilitaba era en derecho. Sin embargo, para ingresar en el cabildo no fue un requisito pero si necesario tener conocimiento de derecho a la hora de ocupar algunos puestos como las alcaldías en las que debían instruir procesos judiciales, entre otras funciones.

La predilección por acaparar puestos en esas instituciones resultaba un éxito para sus intereses y actividades económicas, así como para sus carreras profesionales. Ello permitía relacionarse con altos funcionarios a través de los que conseguir beneficios y recursos: patrocinio a sus proyectos, la obtención de cargos...etc. Las tres redes familiares y sus allegados acapararon todos los oficios del cabildo. Esto queda claro al observar que entre 1750 y 1779 las alcaldías ordinarias fueron desempeñadas por los Guridi y Alarcón-Coronado y los Landeche-Bastidas. Mientras que desde 1779 hasta 1795 por los Castro-Rivera y Urdaneta. También encontramos que durante cuarenta y cinco años (1750-1795) existe algún grado de parentesco de afinidad, hermanos políticos y por vía sanguínea, primos hermanos entre sus alcaldes y regidores. Esto nos ilustra que la familia fue la base social sobre la que se apoyaba la actividad política¹³.

Estas familias también trataron de que sus hijos ocuparan cargos administrativos más relevantes en la Real Hacienda o en la Audiencia, donde además de ser abogados llegaron a desempeñar el de alguacil mayor o una relatoría. Los estudios y una buena actuación en la Audiencia era un mérito para su carrera pudiendo dar paso además a un nombramiento como asesor de gobierno o una magistratura en otro tribunal ya que la política llevada por la Corona de aquel entonces fue la de restringir a los criollos la ocupación de

un puesto en el distrito de nacimiento. El caso del abogado Domingo de la Rocha-Ferrer y Landeche confirma esta política, cuando trató de obtener a principios de 1760 una plaza de fiscal en la Audiencia de Santo Domingo y le fue denegada, nombrándose en su lugar a un peninsular. No obstante, estuvo presente en ésta como abogado entre 1751 y 1766. Un año más tarde fue nombrado auditor de guerra en la provincia de Yucatán y Campeche, oidor de la Audiencia de Guadalajara hacia 1794 y fiscal en la de Guatemala para la que fue nombrado el 10 de septiembre de 1796¹⁴.

En cambio, no parece que esta política afectara para desempeñar otros cargos que requirieran otros medios de acceso. Véase el caso de la familia Guridi y Alarcón-Coronado, que mantuvo durante tres generaciones el puesto de alguacil mayor: Matías Guridi Coronado lo compró en 1741 y renunció a favor de su hijo José Guridi y Concha en 1762, quien no lo pudo traspasar a su hijo al morir repentinamente en 1762. Hasta que en 1785 pasa a manos de su hijo Nicolás Guridi y Frómesta, manteniéndolo y ejerciéndolo en Puerto Príncipe, después de la cesión de Santo Domingo a Francia en 1795. Otro ejemplo lo constituyen los Frómesta, quienes ejercieron el cargo de relator durante dos generaciones. Leonardo José Frómesta desempeñó ese empleo desde 1712 hasta 1748 cuando fallece. Puesto que fue traspasado un año después a su hijo, José Frómesta. La creación de otro puesto de relator en 1778 y su acceso a través de una oposición permitió que éste fuese ganado por José Jacinto Ramírez, miembro de la ya nombrada red Guridi y Alarcón-Coronado y con la que los Frómesta estaban emparentados¹⁵. Asimismo, a través de los casamientos de sus hijas con miembros de otras familias que también ocupaban puestos en la Audiencia, lograron que su presencia en esas instancias fuese preeminente.

De igual forma, la familia Landeche-Bastidas trató que sus descendientes desempeñaran cargos en la administración local. Su presencia en la audiencia fue menor, aunque regentaron empleos en la Real Hacienda. El tercer grupo familiar constituido por los Castro-Rivera y Urdaneta también tuvo un destacado papel dentro de las actividades del gobierno municipal de otras ciudades como la de Santiago de los Caballeros, en las Cajas Reales como administradores de la Real Factoría de Tabaco y en la Audiencia como abogados¹⁶.

La reconstrucción de los destinos ocupacionales nos muestra que la abogacía fue un camino seguro para estar presentes directamente en la Audiencia y cómo un buen ejercicio de ésta fue una plataforma para promoverse en la alta administración. En ella también jugaron un papel fundamental las relaciones sociales mantenidas con la alta administración local. Un apoyo y reconocimiento de su labor que se traduce en las cartas de recomendación y amparo de los funcionarios que acompañaban nuestros personajes de estudio junto con sus relaciones de méritos, cuando querían optar a un cargo u otro superior. Un apoyo que también queda reflejado desde el ámbito de la Universidad y el cabildo. Pero citemos algunos casos significativos.

Tomando el ejemplo de un miembro de la red Castro-Rivera y Urdaneta destaca José Esteban Arredondo cuyo título de abogado y ejercicio «con estudio público, y la mayor integridad, aplicación, y esmero, defendiendo, y asesorando» le dio entrada a otras posiciones administrativas. En el caso de la propia Audiencia, fue nombrado defensor de pobres, promotor fiscal y asesor de ella. Por su parte en 1769, el gobernador Manuel Azlor le nombra tesorero y administrador de la limosna de la Bula de la Santa Cruzada en aquel arzobispado. Paralelamente desarrolló su carrera de jurista en otras partes de Indias como Santiago de Cuba, donde fue nombrado para tomar los juicios de residencia de los gobernadores: el Marqués de Casa-Cagigal y a Lorenzo de Madariaga. Su «imparcialidad» y «buen modo» sirvió para que fuese nombrado en la isla de Cuba como contador, y fiscal de Real Hacienda en aquella contaduría. En Cumaná tomó juicio de residencia a su gobernador Pedro José de Urrutia, obteniendo el empleo de teniente gobernador, auditor de guerra y asesor de gobierno, cargos que ejerció entre junio y noviembre de 1777. Esta experiencia le sirvió para que en 1784 el gobernador de Santo Domingo Isidro Peralta y Rojas lo eligiera como teniente de justicia mayor y juez de comisos de los pueblos interiores de la misma isla. Puesto que desempeñó hasta que con la cesión de la parte española a los franceses aspiró como los demás miembros de las familias de hacendados a conseguir un empleo en alguna judicatura americana. Esta situación obligó a reubicarse y es cuando la utilización de los mediadores se hace decisiva. Para reforzar su petición y conseguir una plaza togada se valió de «cartas de apoyo» a su mérito firmadas por el gobernador Manuel González, el arzobispo Fray Fernando Portillo y Torres, los regidores de la capital y su hermano Francisco Arredondo¹⁷. Desconocemos si resultaron decisivas pues la documentación no ofrece más información sobre su trayectoria social y profesional. Tan sólo que hacia 1800 se encontraba en Santo Domingo arruinado al haber perdido «su casa, haciendas y bienes»¹⁸.

Esta forma de actuar fue una constante, como revelan varios ejemplos de otros miembros de las familias Guridi y Alarcón-Coronado que consiguieron plazas en otras regiones. El ya nombrado Vicente Antonio Faura que fue nombrado oidor honorario de la Audiencia de Caracas en recompensa a su asesoría jurídica en relación con el pedimento de asilo de Vicente Ogé y Juan Bautista Chavanne¹⁹. En cambio José Francisco Heredia Mieses emigró a Cuba donde ejerció como abogado hasta que dio el salto y desempeñó cargos políticos en otros territorios como el de asesor de gobierno e Intendencia de Pensacola, en la Florida Occidental (1806), oidor decano y regente interino en la Audiencia de Caracas (1812-1817) y alcalde de crimen en la Audiencia de México (1819-1820)²⁰.

Otros llegaron alcanzar diversos puestos administrativos dentro de la monarquía ya a principios del XIX. Así, Francisco Xavier Caro después de haber sido rector en la Universidad de Salamanca fue electo vocal para la Junta Suprema Central y Gubernativa por la provincia de Castilla la Vieja

(1808-1810), como diputado en las Cortes ordinarias de Cádiz (1813-1814), además de miembro para consultar a la reina madre durante la minoría de edad de Isabel II (1833-1836)²¹. Desde esta posición privilegiada, Francisco Xavier podía introducir y promocionar a algún pariente en ella. De esta manera, permitió que su tío y cuñado a la vez, Adrián Campuzano Polanco fuese electo como diputado propietario para América y Filipinas en las elecciones de 1810, aunque al final renunció. En su lugar se escogió a Francisco Cabrera Mosquera, su amigo y compañero en sus iniciales estudios de letras en la Universidad de Santo Tomás de Aquino de Santo Domingo²². Su colocación ilustra como ha señalado José María Imízcoz, la importancia que tuvieron los centros educativos para forjar relaciones de amistad entre los miembros de la élite generando una solidaridad política como la que hemos visto²³.

La investigación muestra que la educación se estima como medio y valor para lograr un reconocimiento social y una carrera jurídica en la que además de los méritos las relaciones sociales también fueron necesarias. A ello contribuyó de forma decisiva la intensa presencia de las tres redes familiares en la alta administración local y en el mando del cabildo capitalino. Su especialización y reproducción en ellas se debió a una determinada actuación familiar sobre el devenir de sus hijos y descendientes, tanto en materia educativa como a través de los enlaces matrimoniales. Una actuación que se explica desde una política familiar predispuesta al enviarlos en su mayoría a un mismo centro educativo y siguiendo los mismos destinos en el campo académico y de la jurisprudencia, que les permitieron su reproducción. Al tiempo que ascensos y una reubicación en su trayectoria social y profesional ante una coyuntura excepcional como fue la cesión de la parte española a Francia en 1795.

Notas:

¹ UTRERA, Fray Cipriano de: *Universidades de Santiago de la Paz y de Santo Tomás de Aquino y Seminario Conciliar de la ciudad de Santo Domingo de La Española*, Santo Domingo, Padres Franciscanos Capuchinos, 1932. SÁEZ, José Luis: *La formación sacerdotal en Santo Domingo. Desde el Concilio de Trento a la Fundación de la República*, Santo Domingo, Editora Amigo del Hogar, 1999. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel: «La vida cotidiana en la Universidad de Santo Domingo en la segunda mitad del siglo XVIII», *Tiempos de América* 11, (2004), pp.3-14, y «Los estudios de la Universidad de Santo Domingo en el siglo XVIII a través del inventario de su archivo», *Clío* 171, (2006), pp. 63-84.

² Partimos de las ideas expuestas en mi tesis doctoral titulada: *Élites y grupos de poder: Los hacendados de Santo Domingo (1750-1795)*, Salamanca, 2009.

³ Este plan educativo no estuvo exento de diferencias empezando por la orientación ideológica si bien ambas seguían el sistema aristotélico-tomista, los jesuitas lo hicieron con la modalidad de la escuela suareciana, mientras que los dominicos siguieron la línea tomista. Sobre las diferencias establecidas en sus estatutos. Véase en VALLE LLANO, Antonio S. J.: *La Compañía de Jesús en Santo Domingo durante el período Hispánico*, Santo Domingo, Academia Dominicana de la Historia, 2011, pp. 246-249, 254-267 y 387-398. UTRERA, Fray Cipriano de: *Universidades...*, pp. 259-324.

⁴ Matías se casó con María Merced Rivero de la Concha Solano, hija del capitán y secretario de cámara de la Audiencia, José Rivero de la Concha. Su hijo Felipe contrajo matrimonio con Ana Buenaventura Leos-Echallas enlazando con este linaje presente en el cabildo capitalino. Mientras que José Guridi lo hizo con Isabel Frómesta, hija del abogado y relator de la Audiencia Leonardo José Frómesta y Montejo. Archivo General de Indias (en adelante AGI), Santo Domingo, 975. Informe del presidente y oidores de la Real Audiencia de Santo Domingo de los méritos de José Guridi y Concha, 15 de marzo de 1764.

⁵ AGI, Santo Domingo, 990. Testimonio de Antonia Ramírez, sobre su distinción y limpieza de sangre en 1770, ampliada en 1783 y 1784.

⁶ *Ibidem*. En palabras de Jacinto refiriéndose a Antonio Faura dice: «su matrimonio justifica el honor que le hace este enlace así por la inteligencia y lucimiento con que desempeña su noble oficio de letrado». AGI, Santo Domingo, 1015. Relación de los méritos y ejercicios literarios del doctor Vicente Antonio Faura, Madrid 31 de mayo de 1788.

⁷ AGI, Santo Domingo, 1038. Relación de los méritos del bachiller Tiburcio José Sterling, Madrid 27 de febrero de 1802. LÓPEZ-BOHÓRQUEZ, Ali E.: *Los ministros de la Audiencia de Caracas (1786-1810). Caracterización de una élite burocrática del poder español en Venezuela*, Caracas, Academia Nacional de la Historia de Caracas, 1984, p. 159.

⁸ AGI, Santo Domingo, 937. Testimonios de las diligencias obradas sobre la renuncia de regimientos, 1777.

⁹ *Ibidem*. AGI, Santo Domingo, 1000. Relación de méritos, servicios y empleos de Francisco Arredondo y Castro, Madrid 11 de agosto de 1801.

¹⁰ BURKHOLDER, Mark. A., y CHANDLER, D.S.: *Biographical Dictionary of Audiencia Ministers in the Americas, 1687-1821*, London, Greenwood Press, 1982, pp. 291-292.

¹¹ MORILLAS, José M^a: «Biografía de dominicanos notables. Francisco Javier Caro y Torquemada, ministro del Real y Supremo Consejo de la Cámara de Indias y Consejero de Estado», *CLÍO*, 74-75, (1946) pp. 8-17. TORRES AGUDO, Ruth: «Dos catedráticos dominicanos en la Universidad de Salamanca», *CLÍO* 168, (2004), pp. 245-264.

¹² AGI, Estado 18, N86. Relación de los méritos y servicios de Nicolás Guridi y Frómesta, Madrid 14 de noviembre de 1798.

¹³ TORRES AGUDO, Ruth: «Los cabildos de La Española durante la segunda mitad del siglo XVIII», (en prensa *Clío*).

¹⁴ La plaza fue ocupada en 1764 por Vicente Herrera y Rivero (Marqués de Herrera) en BURKHOLDER, Mark. A., y CHANDLER, D.S.: *De la impotencia a la autoridad. La Corona española y las Audiencias en América 1687-*

1808. México, FCE, 1984, pp. 131, 134, y 440. BURKHOLDER, Mark. A., y CHANDLER, D.S.: *Biographical...*, pp. 291-292.

¹⁵ AGI, Santo Domingo, 967. Títulos de relatores y alguaciles mayores de la Audiencia de Santo Domingo. AGI, Santo Domingo, 1025. Relación de los méritos y servicios del doctor José de Frómesta, Madrid 30 de septiembre de 1782.

¹⁶ HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel: *Expansión fundacional y crecimiento en el norte dominicano (1680-1795). El Cibao y la Babía de Samaná*, Santo Domingo, Academia Dominicana de la Historia, 2007, pp. 55-135 y 174-177.

¹⁷ AGI, Santo Domingo, 1015. Relación de los méritos y ejercicios literarios del doctor José Esteban Arredondo, 18 de noviembre de 1790. Las cartas van anexadas a esta documentación.

¹⁸ AGI, Santo Domingo, 1015. José Esteban Arredondo a S.M, 18 de agosto de 1800.

¹⁹ AGI, Santo Domingo, 1015. María Ramírez a S.M, 13 de diciembre de 1792. Estos sujetos negros, se habían refugiado en la parte española después de haber dirigido una rebelión en 1790 que reclamaba la igualdad de derechos políticos de los blancos.

²⁰ AGI, Santo Domingo, 1015. Cabildo de Santo Domingo recomendando al cuerpo de abogados, 1 de septiembre de 1800. LÓPEZ-BOHÓRQUEZ, Ali: *Los ministros...*, p. 159.

²¹ MORILLAS, José María: *Biografía...*, pp. 8-17.

²² TORRES AGUDO, Ruth: «Los Campuzano-Polanco, una familia de la élite de la ciudad de Santo Domingo», *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios, 7 (2007), en <http://nuevomundo.revues.org/3240>.

²³ IMÍZCOZ BEUNZA, José M.^a: «El patrocinio familiar. Parentela, educación y promoción de las élites vasco-navarras en la monarquía borbónica» en HERNANDEZ, Francisco y HERNÁNDEZ FRANCO, Juan (eds.): *Familias, poderosos y oligarquías*, Murcia, Universidad de Murcia, 2001, pp. 93-130.

O COLÉGIO DA BAHIA E O ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DA ELITE NA AMÉRICA PORTUGUESA, 1572 A 1759

Ariclê Vechia

e-mail: arikele@gmail.com

(Universidade Tuiuti do Paraná. Brasil)

Karl Michael Lorenz

e-mail: lorenzk@sacredhearth.edu

(Sacredhearth University. USA)

A Companhia de Jesus e seu ensino

Dentro do espírito da Contra -Reforma empreendida pela Igreja Católica, no século XVI, foi fundada a Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, na Capela de Montmartre, em 17 de agosto de 1534. Apresentava como principal propósito a propagação da fé e o progresso das almas na vida e na doutrina cristã. Reconhecida por Roma, em 1540, a Ordem ficou diretamente vinculada à autoridade papal. No campo educacional, se propunha a fornecer uma formação sólida na doutrina católica para seus futuros membros. No entanto, o modelo evangelico começou a sofrer abalos resultantes de tensões no interior do Ordem tendo como consequência a abertura dos primeiros colégios não exclusivos para jesuítas. A crescente demanda por educação em toda a Europa e a boa reputação de suas escolas, fizeram com que os colégios jesuítas se expandissem por grande parte da Europa.

Esta proliferação de seus colégios resultou numa relação conflituosa com as universidades já existentes. Parte das discórdias estava centrada na adoção, pelos Jesuítas, do conceito hierárquico dos campos de conhecimento que causava impacto na estrutura universitária tradicional. As universidades eram, via de regra, compostas por quatro faculdades: Artes e Ciências, Direito, Medicina e Teologia. Porém, no conceito emergente dos Jesuítas, e de acordo com sua missão de formar padres e teólogos, a universidade Jesuíta não prepararia alunos para Medicina e Direito, deixando esta responsabilidade para universidades já estabelecidas. Dentro desta ótica, o Colégio, com seu curso de Humanidades, oferecia estudos propedêuticos para os estudos de Filosofia e Teologia.

Assim, quando do estabelecimento do *Ratio atque Instituto Studiorum* - plano de estudos seguido nas escolas da Companhia de Jesus, em 1599, foram propostos três cursos: Letras, Filosofia ou Artes, e Teologia. Os cursos eram organizados numa sequência tal, que cada curso fornecia a preparação necessária para se prosseguir no seguinte. Ignácio de Loyola determinou quais as matérias deveriam ser ensinadas, em todos os níveis, indicando nominalmente o que não deveria ser ensinado por ser parte de um foro contencioso - o Direito Canônico, as Leis e a Medicina. Posteriormente, admitiu-se que estas matérias poderiam ser ensinadas nas suas escolas desde que os professores não fossem jesuítas. Nos Colégios Jesuítas, a escolaridade poderia ir desde o ensino das primeiras letras até o nível Universitário. Esta proposta foi inspirada nas *Institutio Oratoria* de Quintiliano trazido á tona no Renascimento e na Universidade de Paris, centro de uma vigorosa restauração tomista nos princípios do Século XVI¹.

Esta hierarquia - Letras Humanass, Filosofia, Teologia - estabelecida pelo *Ratio Studiorum*, deixava clara a relação singular entre a Filosofia e a Teologia. Os ensinamentos de Aristóteles deveriam estar no cerne de toda a instrução filosófica, e os escritos de São Tomás de Aquino, - que sintetizam a filosofia aristotélica e a teologia cristã, - deveriam ser a base para a teologia ensinada nas instituições Jesuíticas². O pensamento de Aristóteles foi concebido como essencial para a plena apreciação e assimilação do pensamento de Tomás de Aquino. O curso de Filosofia visava a «formação científica da inteligência para a teologia» portanto, encaminhava-a para um fim moral e religioso. A primeira regra dos professores era- versar a Filosofia, com tal arte «procurando sinceramente em todas as coisas a honra e a glória de Deus», de modo a preparar os alunos, principalmente os da Companhia para a «teologia e acima de tudo os estimule ao conhecimento do criador»³. Neste aspecto é que incidiram as críticas mais severas ao ensino filosófico dos jesuítas, acusando-o de entrar o processo histórico iniciado no renascimento que colocava a Filosofia numa visão antropocêntrica deixando de lado a Filosofia Teocêntrica da Idade Média.

O papel do Colégio Jesuíta com relação às universidades tradicionais resultou em diferentes tipos de relacionamento entre os dois níveis de ensino. Na Itália e Espanha, por exemplo, em virtude da oposição dos professores ao ensino da Companhia na Universidade, os colégios jesuítas permaneceram em grande parte separados das mesmas. Na Alemanha, os colégios jesuítas que no início permaneceram independentes das universidades, ao longo do tempo, foram incorporados à estrutura universitária e os jesuítas convidados para lecionar em faculdades e administrar universidades. Em Portugal, a relação entre o colégio jesuíta e a universidade semelhante a da Alemanha, porém, não sem conflitos acirrados⁴.

Ainda mais, os Jesuítas fundaram suas próprias universidades, algumas com duas e outras com três faculdades. Na Alemanha, por exemplo, nas cidades de Dillengen, Bamberg, Paderborn e Molshein, os Jesuítas fundaram

universidades com duas faculdades: a de Filosofia e a de Teologia. Em algumas instituições, posteriormente foram criadas faculdades de Direito e Medicina porém, os professores não eram jesuítas⁵. Em outras universidades Jesuítas, havia um número maior de faculdades, como no caso da Universidade de Évora, que era composta de três faculdades: Humanidades, Artes ou Filosofia, e Teologia Especulativa e Moral. Neste esquema, os estudos oferecidos no Colégio foram incorporados, como faculdade, na estrutura universitária.

Com a expansão da Companhia no meio educacional, a subordinação da Filosofia à Teologia e aos demais estudos superiores foi adotado em várias Universidades europeias nas quais os Jesuítas assumiram o controle administrativo. Os alunos eram proibidos de se matricular em outras faculdades enquanto não completassem os três anos de estudos de Filosofia. Isto gerou resistência dos alunos de Medicina e de Direito que consideravam-no um «preparatório» muito pesado. No entanto, em alguns casos em que o poder temporal exerceu influência decisiva sobre os colégios e as universidades os estudantes de Direito e Medicina foram autorizados a concluir os estudos de Filosofia em dois anos⁶.

Os Jesuítas em Portugal e na colônia americana

A influência da Companhia de Jesus se deu em Portugal de forma marcante. Em 1540, alguns jesuítas foram para lá por solicitação do rei, D. João III, pois pretendia, enviá-los como missionários à Índia. Estes padres auxiliados por Inácio de Loyola insistiram junto ao Rei a abertura de um Colégio em Coimbra, a cidade acadêmica. D. João III planejava abrir um colégio preparatório aos estudos da Universidade, mas já havia feito contato com os dirigentes do Colégio de Bordéus para oferecer um curso semelhante aos dos colégios franceses. Não obtendo êxito, conseguiram autorização para abrir o Colégio do Espírito Santo em Évora no ano de 1542, ainda mais, D. João III cedeu o Mosteiro de Santo Antão em Lisboa, para servir de residência e colégio para os da Companhia. O Cardeal D. Henrique, arcebispo de Évora e irmão do Rei, conseguiu a permissão de abrir uma cadeira de Filosofia ou Artes na cidade, instaurada em 1556. Solicitou e obteve permissão do Papa para criar uma Universidade eclesiástica para a formação de Teólogos que ofertou o primeiro curso em 1559. Nesta permissão não estavam incluídos os cursos de Medicina, Direito Civil e as partes contenciosas do Direito Canônico, não previstos nas *Constituições*. Da Universidade de Évora, constavam as seguintes faculdades: Humanidades, Artes ou Filosofia, Teologia e casos de Consciência ou Teologia Moral.

Ainda em 1542, conseguem permissão do Rei para abrir o Colégio de Jesus em Coimbra. Avidos por assumir o controle do ensino, aos poucos exigem e conseguem licença para conferir graus acadêmicos e em 1555, assu-

mem a direção do Real Colégio da Artes de Coimbra que fora fundado em 1547 pelos «bordaleses»⁷.

Exercendo já grande influência em Portugal, quando o Rei de Portugal, D. João III colocou em prática uma nova política administrativa para a sua Colônia na América, estabelecendo um Governo Geral com sede na Bahia, confiou grande parte do empreendimento à Companhia de Jesus. Dentre os objetivos dessa política constava o de conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução. Um dos pontos fulcrais desse empreendimento era, portanto, a «aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã» que deveria ser realizada principalmente nos Recolhimentos que deveriam ser criados. Portugal considerava que somente por este meio poderia lançar raízes profundas no solo do novo continente. Tomé de Souza ao chegar na Bahia de Todos os Santos, em março de 1549 trazia além do corpo administrativo de seu governo, seis missionários jesuítas sob a chefia de Manuel de Nóbrega. Formado em Filosofia pela Universidade de Salamanca e em Cânones pela Universidade de Coimbra, logo após sua chegada, fundou a primeira escola de ler e escrever no Brasil, onde também se ensinava a doutrina cristã e providenciou também a construção de uma casa «para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos»⁸.

Como auxílio de outros missionários, recém-chegados e meninos órfãos vindos de Lisboa, Nóbrega fundou em 1551, o Colégio dos Meninos de Jesus, empreendendo, então, uma obra de atração dos meninos indígenas e dos filhos dos colonos para a fé católica. O Colégio da Bahia, tornou-se o centro mais eficaz de catequese, de difusão da língua e da civilização ocidental e cristã, no Brasil⁹.

Porém, estes ideais deixaram de ser prioridade principalmente com a aprovação das Constituições de 1556. Depois da morte de D. João III e da vinda do 2º Governador Geral, Nóbrega apesar de ser Provincial do Brasil passou a ser uma voz isolada. A educação começou a tomar novos rumos e a ser direcionada para outra clientela. Com a elevação do colégio à categoria de canônico, o Colégio dos Meninos de Jesus foi transformado em Colégio de Jesus da Bahia. Em 1564 no reinado de D. Sebastião, o então regente, Cardeal D. Henrique, - baixou uma provisão mediante a qual a Companhia de Jesus deveria receber a redízima - das rendas de El Rei na colônia brasileira para a manutenção do Colégio de Salvador na Bahia e para auxiliar os padres nos aldeamentos indígenas da Bahia¹⁰.

Com estes recursos financeiros, foi possível concluir o novo edifício do Colégio de Jesus que comportaria mais alunos e cursos mais avançados. Segundo Leite¹¹ a primeira classe de Latim, foi fundada em 1553 e ficou sob a responsabilidade do Irmão Blasques que adotou a Gramática do Padre Manuel Álvares, utilizada em praticamente todo o mundo. A partir de 1564, data da dotação oficial do Colégio por El – Rei, os estudos de Letras Humanas

não foram mais interrompidos, quer recebendo o nome de Humanidades ou Gramática.

Os estudos no Colégio da Bahia, adaptados às disposições das Constituições, seguiram de perto os programas do Colégio de Évora, fundado pela Companhia. O programa desse Colégio em 1563 previa a seguinte distribuição das classes:

«Retórica- 6º livro da Eneida, o 3º das Odes, *De Lege Agraria* e *De Oratore*, de Cícero; em Grego, os *Dialogos* de Luciano; Humanidades – *De Bello Galico*, o 10º livro da Eneida e estudo da Gramática Grega; Gramática – 1ª classe - o 5º livro da Eneida, a *Retórica* do Pe. Cipriano Soares, e o *Discurso Post Reditum*, de Cícero; 2ª classe – Cícero, *De Officiis*, e Ovídio, *De Ponto*; 3ª classe – Ovídio, *De Tristibus*, e cartas de Cícero; 4ª classe – *Cartas Familiares* de Cícero e a 2ª parte da gramática latina; 5ª classe – rudimentos de gramática latina, com uma seleção de cartas de Cícero»¹².

Segundo Leite¹³ estes estudos eram adotados antes última versão do *Ratio Studiorum*, depois tiveram maior extensão, mas correspondem, em certa medida, aos adotados no Brasil. Havia alguma diversidade no número de classes e de autores. Por exemplo, no Brasil eram estudados Quinto Cúrcio e Sêneca, não mencionados em Évora. Grego não se estudou no Brasil no século XVI. Em compensação, havia o que os padres pitorescamente chamavam de Grego da Terra, que era a língua Tupi. Os padres organizaram uma Gramática desta língua e a ensinavam no Colégio. Enfim, a língua é o instrumento apto e próximo para a conquista das almas, eis o porquê de seu ensino no Brasil. Depois do curso de Letras ou Humanidades vinha o de Artes ou Ciências Naturais, como então se denominava o curso de Filosofia, e abrangia a Lógica, a Física, a Ética e a Matemática. O curso começou em 1572, e foi o primeiro curso de Artes (Filosofia e Ciências) no Brasil, sendo lente o Pe. Gonçalo Leite, recém-chegado de Portugal.

O curso de Teologia ministrado no Colégio da Bahia, dividia-se em Moral, que estuda os atos, virtudes, vícios, etc, também chamado de «Lição de Casos» e em Especulativa que estudava o dogma católico. As «Lições de Casos» tiveram início na Bahia, em 1565, e assistiam a ele os clérigos da cidade. Os temas mais tratados eram relacionados aos sacramentos, à liberdade do índio, ao batismo e casamento dos índios, à missa, se era lícito ter e vender escravos, etc. Poderiam ser lidas «algumas matérias de São Tomás, sem deixar de ler Caetano ou Navarro, de maneira que dentro dos quatro anos se leiam as seguintes matérias morais: *Contractibus*, *Restitutione*, *Voto*, *Iuramento*, *Sacramentis et Censuris*. As conferências dos casos eram efetuadas pelo menos duas ou três vezes por semana e eram feitas muitas consultas à Ordem em Portugal¹⁴.

O curso de Teologia Especulativa principiou em 1572, junto com o Curso de Artes e em 1575, para os externos. Em 1586, ainda antes da primeira versão do *Ratio*, o Pe. Visitador deixou as seguintes instruções: Haverá também uma lição de Teologia na qual, enquanto não chegar a ordem dos estudos, que de Roma se enviará a todas as províncias, se guardará esta, a

saber: que explicarão as três partes de São Tomás, com tal ordem que, em quatro anos, se leiam as principais matérias do especulativo: «no 1º ano a matéria de *Beatitudine, Scientia Dei, Voluntate Dei, Praedestinatione, Trinitate, et Angelis*; no 2º e 3º anos, de *Voluntario, Peccatis, Gærtia, Fide, Spe et Charitate*, no 4º ano de *Incarnatione* e as mais que puderem dentro dos quatro anos»¹⁵.

Os primeiros graus de bacharel em Artes datam de 1575 e conferiram-se aos alunos que principiaram o curso em 1572. São os «primeiros graus acadêmicos que se deram na América Portuguesa; portanto é uma data a marcar na História da Instrução Luso-Brasileira». O próprio redator da Carta Anua, correspondente pressentiu a transcendência desse fato, porque diz, não sem ênfase, que foram os primeiros «graus» a que «ninguém ate ali tinha subido no Brasil desde todos os século». Como era natural, os habitantes de da cidade de Salvador assistiram em massa a cerimônia¹⁶.

No ano seguinte, foram licenciados alguns estudantes externos e quatro Jesuítas; e, em 1578, conferiu-se o Grau de Mestre em Artes a três externos e a dois da Companhia. O ato se revestiu de pompa extraordinária na Igreja do Colégio, com a assistência do Governador Geral e do Bispo. Foi precedido de disputa pública, recitaram-se epigramas, e houve música de instrumentos e vozes. O grau de Mestre em Artes «era então mais estimado do que é hoje o de doutor por qualquer academia», no século XX. Os cursos de Artes dos colégios do Brasil colônia, além de seguirem o mesmo plano pedagógico que os jesuítas utilizavam na Europa, reproduziam os rituais das universidades europeias. O curso de Artes no Colégio da Bahia apresentava-se como uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feições e praxe universitária, e com a mesma praxe e solenidade dava o grau de mestre em Artes aos externos¹⁷.

Em 1581, ocorreram novos doutoramentos e elevaram-se à dignidade de Mestre alguns externos Foi um espetáculo europeu. Diz uma carta assinada por Anchieta:

«o número de estudantes aumentou este ano: 100 além dos meninos de escola elementar, que são quase outros tantos. Nestas regiões, onde ninguém cultiva as letras, e todos se dão aos negócios, é o máximo. A cerimônia fez-se ainda com maior solenidade e com o aparato costumeiro nas Academias da Europa. Não faltou nem o anel, nem o livro, nem o cavalo. Nem o pagem do barrete, nem o capelo feito de estofa de seda»¹⁸.

Assim como na Universidade de Évora, o «magistrando» seguia à direita do Reitor, com o capelo de seda azul vestido. Ia o padrinho, que deveria ser nobre ou constituído com dignidade. Iam os Mestres e Professores e, à frente do cortejo, «os trombetas e Chamarelas». A imponência deste cortejo e a pompa da imposição de insígnias provocaram alvoroço na cidade¹⁹. Tais festas e doutoramentos marcam o apogeu dos estudos no Brasil, no século XVI.

Depois da concessão dos graus de Mestre e Doutor a muitos alunos, era natural que os habitantes da Colônia desejassem a equiparação destes estudos aos conferidos pelas Universidades da Metrópole. Em 1583, o P. Miguel Garcia receou que se elevasse o Colégio a Universidade e comunicou à Roma seus temores. Enfim, determinou-se que para se conferir grau de doutor em Teologia a estudantes externos neste Colégio é necessário que os examinadores sejam doutores em Teologia, segundo parecia indicar a bula do Papa²⁰. Neste período de 1580 a 1640 Portugal estava sob o trono da Espanha, que desejava restringir os estudos em Portugal até mesmo na Universidade de Évora²¹.

Levantada a questão, ela protelou-se por anos, até que assumiu aspecto agudo no tempo do P. Marçal Beliarte que não transformou o Colégio em Universidade de fato, porque o contrariaram na Bahia e em Roma. No dia 12 de julho de 1590, no entanto, deu o grau de Bacharel a 12 alunos externos com as costumeiras festas, assistindo o Bispo D. Antonio Barreiros.

A Câmara Municipal da Bahia, atuando nos interesses das elite da Colônia, pediu à Coroa, em 1592, a concessão de status de universidade ao Colégio da Bahia. Argumentava que a instituição ofertava todos os cursos ofertados na Universidade de Évora. De fato, a Universidade de Évora era composta pelos cursos de Humanidades, Artes ou Filosofia, Teologia e Casos de Consciência Moral. O Cardeal D. Henrique havia conseguido junto ao Papa, a criação de uma Universidade onde se lecionasse todas as Ciências com exceção de Medicina, Direito Civil e parte do Direito Canônico, pois as Constituições da Ordem não permitiam seu ensino²². Esta era portanto, uma Universidade de direito canônico cuja finalidade primordial era a formação de teólogos.

No século XVII, o Colégio da Bahia, assim como todas as instituições de ensino jesuíticas passaram a seguir o prescrito pelo *Ratio Studiorum* que tinha por finalidade uniformizar o ensino ministrado em todas as partes do mundo. O Curso de Letras Humanas, o mais elementar de todos era dividido em três partes: Gramática, Humanidades e Retórica. Tinha por finalidade a aquisição de uma expressão oral e escrita clara, elegante e correta, erudita de eloquência persuasiva, em Latim. A base de toda a escolarização estava assentada no Latim, inclusive o ensino de Grego era realizado através da língua latina. Os estudos de Gramática estavam ordenados segundo três graus sucessivos de dificuldade crescente: *Infima Classis Grammaticae*, onde se estudavam as declinações e os gêneros da língua latina; *Media Classis Grammaticae*, as conjugações e *Suprema Classis Grammaticae*, a sintaxe²³.

Do estudo da Gramática passava-se ao curso Humanista que é a arte acabada da beleza da composição oral e escrita que passava pelo estudo da poesia e da prosa dos grandes autores latinos. Liam-se as obras de Cícero, César, Salústio, Tito Lívio, Virgílio e Horácio, assim como Isócrates, São Crisóstomo, Platão, Sinésio, Plutarco e Focílides. Na Retórica, que é a expressão

perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte do bem dizer, utilizava-se principalmente as obras de Cícero e Aristóteles. Paralelamente a estes cursos, estudava-se sob o nome de erudição, conhecimentos de história, arqueologia, Geografia, Mitologia, Usos e Costumes. Os *Studia Superiora*, eram cursos de estudos avançados, destinados aos alunos que completassem com sucesso o currículo Humanista. A proposta era inspirada nas *Institutio Oratoria* de Quintiliano trazido à tona no Renascimento e, na Universidade de Paris, centro de uma vigorosa restauração tomista nos princípios do Século XVI²⁴. Basicamente, era um programa de universidade que consistia em dois campos de estudo: Filosofia e Teologia.

O curso de Artes também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia tinha três anos de duração. No primeiro ano estudava-se Lógica. No ano seguinte, estudava-se Cosmologia, Física e Psicologia. No terceiro ano, os alunos estudavam Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral. Este curso conferia os graus de Bacharel e Licenciado. O curso de Teologia era desenvolvido em quatro anos, estudando-se dois anos de Escritura Sagrada e Hebreu, dois anos de Teologia Moral e quatro de Teologia Escolástica. Este curso conferia o grau de Doutor²⁵.

Embora os estudos do Colégio da Bahia fossem idênticos aos do Colégio de Évora, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo valor deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício, como o da Bahia, o era também pelo reino português. Deste modo, os graduados em Artes por Évora poderiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra. Os graduados na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou Évora, ou, ainda a prestar o exame de equivalência²⁶.

Na segunda metade do século XVII, reiniciou-se um longo processo de solicitar a equivalência dos estudos na Bahia aos de Évora e até mesmo aos de Coimbra. A partir de 1662 a Câmara Municipal da Bahia enviou ao Rei numerosos requerimentos com este teor. Chamados a dar parecer sobre as solicitações, a administração da Universidade de Coimbra indeferiu os pedidos. Enfim, o Colégio da Bahia era um colégio jesuíta e a rivalidade entre a Universidade de Coimbra e a Companhia de Jesus vinha de longa data. O Real Colégio das Artes de Coimbra cujo curso dava direito à entrada nos cursos da Universidade de Coimbra, foi entregue à Companhia apesar da oposição dos dirigentes da Universidade. Mais tarde a companhia acabou, de alguma forma a assumir o controle até mesmo da Universidade²⁷.

Em 1677, houve uma resolução da Mesa de Consciência mandando «levar em conta, geralmente» os estudos de Lógica realizados no Colégio da Bahia, para efeito de admissão ao curso de Direito de Coimbra. Finalmente, em 1689, através de uma carta régia, o Estado deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil. Na prática significava que os estudantes graduados em filosofia já não precisavam frequentar cursos complementares em Portugal nem

se submeter a exames de equivalência se pretendessem ingressar nos cursos de direito, cânones, medicina e teologia na Universidade de Coimbra²⁸.

Para subsidiar os estudos o Colégio da Bahia possuía uma biblioteca com um acervo estimado em quinze mil livros. No decorrer dos anos, possuía excelentes bibliotecários, muitos deles que tinham trabalhado em Coimbra. Possuía também, amplas instalações com 30 «cubiculos» que serviam de dormitório, salas de aula, Botica, casa de hospedes, etc., a construção era sólida, ao estilo das construções portuguesas. Enfim, a cidade de Salvador era a sede do governo português no Brasil²⁹.

O Estado, finalmente, em 1689, através de uma carta régia, deu estatuto civil ao Colégio. Os estudantes que se graduassem em Filosofia, já não precisavam frequentar cursos complementares nem se submeter a exames de «equivalência» se pretendessem ingressar nos cursos de Direito, Cânones, Medicina e Teologia na Universidade de Coimbra. No entanto, a Metrópole nunca reconheceu estes estudos como estudos universitários. Eles poderiam ser de fato, mas não de direito.

Conforme Serafim Leite³⁰, numa hora de crise da civilização cristã fechou-se o Real Colégio da Bahia, com um ato violento alheio à sua própria existência. Durante mais de dois séculos foi frequentado por inúmeras gerações de estudantes, que ocuparam depois todos os cargos da vida pública brasileira, ou foram grandes nomes nas letras desde o Pe. Vieira, e toda a legião de escritores da Companhia, que o frequentavam em 1759, quando o Colégio foi militarmente fechado.

Notas:

¹ CUNHA, Luiz. A. *A Universidade Temporã: O ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980,p25.

² HELLYER, Marcus. *Catholic Physics: Jesuits Natural Philosophy in Early Modern Germany*.Indiana, Notre Dame University Pres.2005,p.5.

³ FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir, 1951,pp.158,9.

⁴ HELLYER, M. *Catholic Physics: Jesuits Natural Philosophy in Early Modern Germany*. Indiana, Notre Dame University Press.2005.p.56.

⁵ HELLYER, M. *Catholic Physics: Jesuits Natural Philosophy in Early Modern Germany*. Indiana, Notre Dame University Press.2005. p.73.

⁶ HELLYER,M. *Catholic Physics: Jesuits Natural Philosophy in Early Modern Germany*.Indiana, Notre Dame University Press.2005. p.58,9.

⁷ CARVALHO, Rômulo. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*.Lisboa, Calouste Gulbenkian,2001.p.298.

⁸ LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938,pp.21-3.

⁹ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938.p. 36.

¹⁰ MATTOS, Luiz A. *Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico*.Rio de Janeiro,Editora Aurora,1958,p.135.

¹¹ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938.p. 72

¹² CARVALHO, Laertes R. Ação Missionária e Educação.in: HOLANDA,Sérgio,B.*História Geral da Civilização Brasileira: Época Colonial*. t.1. São Paulo.Difusão Europeias do Livro, 1972.p.143.

¹³ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938,pp.75,6.

¹⁴ CARDIM, Fernão.*Tratado da Terra e Gente do Brasil*.São Paulo/ Rio,1939,239.

¹⁵ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938. pp.79.

¹⁶ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938. .

¹⁷ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1949, p. 193.

¹⁸ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938. pp.96,7.

¹⁹ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938. P.98

²⁰ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*.t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalíia/ Civilização Brasileira, 1938. Pp.99-101.

²¹ CARVALHO, R. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*.Lisboa, Calouste Gulbenkian,2001.p.362.

²² CARVALHO, R. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*.Lisboa, Calouste Gulbenkian,2001.p.305-307.

²³ FRANCA, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir, 1951.p.49. CARVALHO, R.. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*.Lisboa, Calouste Gulbenkian,2001.p.334.

²⁴ CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: O ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p.25.

²⁵ FRANCA, L. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro, Agir, 1951, p. 47

²⁶ CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: O ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p.25.

²⁷ CARVALHO, R.. *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano*. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 2001, pp.342-350.

²⁸ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. t.V. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalia/ Civilização Brasileira, 1949, p. 193.

²⁹ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. t.1. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalia/ Civilização Brasileira, 1945, p. 196.

³⁰ LEITE, S. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. t.V. Lisboa/Rio de Janeiro, Portugalia/ Civilização Brasileira, 1945, p. 103.

Emancipación, Liberalismo y Universidad en Iberoamérica (S. XIX)



FORMAÇÃO SUPERIOR DOS OFICIAIS DO EXÉRCITO NO BRASIL DO SÉCULO XIX; AS TENSÕES DO FINAL DO IMPÉRIO

Claudia Alves

e-mail: cmcalves@yahoo.com

(Universidade Federal Fluminense. Brasil)

Neste trabalho, tomamos a formação dos oficiais do exército em nível superior e os debates que a envolveram na década final do período imperial brasileiro como temática central. A questão que pretendemos discutir diz respeito à forma como a parcela mais intelectualizada da oficialidade procurou se constituir como sujeito das mudanças a serem implementadas no currículo de formação dos oficiais. Nesse sentido, observa-se uma transformação vinculada ao contexto político e sócio-cultural das décadas finais do Império, no qual esse segmento da oficialidade emergiu como um ator fundamental.

Nessa pesquisa, elegemos como fontes não só a legislação pertinente – que inclui as leis e regulamentos da Escola Militar, mas outros documentos que iluminam o debate no seio da oficialidade. Ganham destaque um periódico criado e dirigido por oficiais do exército e documentos pessoais do oficial Benjamin Constant Botelho de Magalhães, encontrados no Museu Casa de Benjamin Constant, que citaremos em outras partes deste texto.

A formação dos oficiais do exército no século XIX brasileiro

A Academia Real Militar foi criada em 1810, para instalar-se na cidade do Rio de Janeiro, como um dos efeitos da transmigração da família real portuguesa para o Brasil, em virtude da invasão das tropas francesas ao território de Portugal. Com ela, os estudos dos oficiais militares em terras brasileiras ganharam um formato institucionalizado, prevendo a formação de «hábeis oficiais de Artilharia, Engenharia, e ainda mesmo Oficiais da classe de Engenheiros geógrafos e topógrafos, que possam também ter o útil emprego de dirigir objetos administrativos de minas, de caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas...»¹.

A ausência de tradição de ensino superior no território colonial português, onde não se criaram universidades, refletiu-se na organização da instituição. A falta de professores foi o problema mais acentuado nas primeiras décadas de funcionamento. Alguns militares formados em Coimbra atuaram como lentes², mas a maior parte do professorado advinha do clero³.

Apesar disso, a orientação geral dos estudos manteve-se, juntamente com a titulação, que pouco se alterou ao longo do século, mesmo com as diversas reformas sofridas. Entre 1832 e 1845, já durante a vigência do Estado independente, foram efetivadas cinco reformas curriculares⁴. A oscilação entre uma tendência militarizante e outra mais tradicional marcou esse período de alterações curriculares que não chegaram a mudar profundamente a face do curso. O Regulamento de 1845 estabelecia a concessão do título de bacharel aos alunos que completassem o curso completo de sete anos e o de doutor em ciências matemáticas aos que tivessem obtido o conceito de *aprovado plenamente* em todos os anos do curso. Adicionava-se, dessa forma, uma titulação embebida das representações de prestígio provenientes do campo civil àquelas previstas inicialmente, sem, no entanto, eliminá-las.

A presença da matemática e das ciências modernas no currículo de formação militar decorria, sobretudo, das necessidades da atividade bélica. A renovação tática e a inovação dos armamentos introduzira a exigência crescente do domínio do cálculo matemático e dos princípios da física e da química. Na segunda metade do século XIX, a característica cientificista se sedimentaria no interior da escola, forjando um solo propício à introdução de algumas novas teorias. Essa ambiência é um dado significativo neste trabalho, pois constituiu-se no núcleo gerador das redes de sociabilidade⁵ que fermentariam, em décadas posteriores, a ação coletiva do professorado da escola, na sua tentativa de tomar as rédeas do processo de formação de oficiais. O positivismo, em meio às vertentes liberais, encontrou na Escola Militar um pólo importante da sua difusão⁶.

A década de 1850 foi inaugurada, ainda, com uma legislação que estabelecia novos critérios de promoção na carreira para o oficialato, na qual a formação em nível superior na Escola Militar ganhava maior importância⁷. Além de requalificar os estudos realizados na Escola Militar, além de serviu de estímulo ao aparecimento de outros estabelecimentos de instrução dentro do exército. Na Corte foram criadas a Escola de Aplicação do Exército e a Escola de Tiro do Campo Grande. Na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, foi estabelecido o curso de Infantaria e Cavalaria⁸. Instalado em 1853, este último deu lugar, em 1858, a uma Escola Militar Preparatória⁹, extinta no período da guerra do Paraguai¹⁰. Após a guerra, em 1874, foi restabelecido o Curso de Cavalaria e Infantaria daquela província, transformado em Escola de Infantaria e Cavalaria em 1877, e dando lugar à outra Escola Militar, em 1884, nos moldes da que existia na Corte¹¹.

A década posterior à Guerra do Paraguai assistiu às maiores mudanças introduzidas na formação militar de nível superior no exército brasileiro.

Questões que vinham sendo objeto de preocupação por parte dos dirigentes do exército imperial encontraram meios de resolução. A atenção se concentrava na separação entre a formação dos engenheiros militares e a dos engenheiros civis¹², reunidas na Escola desde a sua criação. O problema de fundo dizia respeito à militarização do ensino, com reforço à preparação do oficial na prática da guerra. De um lado, a Guerra do Paraguai fortalecera essa necessidade. De outro, aumentara a demanda por engenheiros civis com os novos investimentos, sobretudo em estradas e caminhos.

O Regulamento de 1863¹³ aprofundou a distinção entre as duas formações, ampliando o papel da Escola da Praia Vermelha na formação militar, enquanto fortalecia a identidade da Escola Central com os estudos teóricos. Mas o rompimento definitivo ocorreu com o Regulamento de 1874¹⁴, que concentrou toda a formação dos oficiais militares da Escola Militar da Praia Vermelha. Paralelamente, era criada, pelo governo imperial, a Escola Politécnica, vinculada ao Ministério do Império – que cuidava de toda a instrução pública de nível superior – que passaria a fornecer a formação dos engenheiros civis, funcionando no prédio da antiga Escola Central.

Desobrigada da formação de engenheiros civis, a Escola tornou-se inteiramente militar, reunindo alunos que haviam optado pela carreira e ali estudavam em regime de internato. Esse ambiente fomentou uma forte identidade, assentada em uma nova sociabilidade. A Escola passou a viver uma fase de afirmação, conjugada ao papel do exército na cena nacional após a vitória na Guerra do Paraguai. No seu interior, os vínculos entre professores e alunos estreitaram-se, estimulando a organização, o debate e a reflexão sobre a situação do próprio exército no quadro de construção da nação. A Escola tornou-se um centro importante de gestação de intelectuais militares, alcunhada por seus alunos de *Tabernáculo da Ciência*.

Os debates sobre a formação militar em fins do Império

A insatisfação com relação à preparação prática dos militares atravessou todo o período imperial. Embora algumas questões tenham se mantido em pauta, outras foram acrescentadas no período final do Império. A emergência dessas novas questões relacionava-se com a crescente organização de uma parcela da oficialidade, que tinha como núcleo a Escola Militar da Praia Vermelha. No seio de seu corpo docente, começaram a aparecer lideranças que desempenhariam papel importante nos acontecimentos políticos da década de 1880. Na década final do Império, esse debate associou-se à organização de parte da oficialidade em torno do debate sobre a reorganização do próprio exército, permitindo uma ação de novo tipo, protagonizada pelo corpo docente da Escola Militar.

O principal veículo desse debate foi um periódico criado por um grupo de oficiais no início da década. A *Revista do Exército Brasileiro* começou a ser

publicada em 1882. No editorial de seu primeiro número, anunciava a pretensão de ser um órgão que servisse como *transmissor das idéias e de laço de união entre os membros do exército*¹⁵. Esclarecia ter como alvo *trazer o militar estudioso a par dos fatos de maior importância ao seu interesse e ilustração*¹⁶. A referência a esse tipo de público sugere as vinculações com a oficialidade ligada às Escolas Militares.

Nas páginas do periódico desenvolveu-se o grande debate acerca da reorganização do exército. Os artigos concentravam-se em debater um projeto de reorganização das forças militares elaborado por uma comissão nomeada pelo Ministro da Guerra em 1881, e apresentado ao Parlamento imperial no início do ano seguinte. No âmbito desse debate, a questão da formação militar e sua conseqüente valorização nos parâmetros de ascensão na carreira foi um dos temas centrais.

Ainda no ano de 1881, um decreto imperial¹⁷ atingia o ensino militar, alterando a formação de oficiais, de modo a aprofundar a diferença entre, de um lado, as chamadas *armas científicas* – a artilharia e a engenharia – e, de outro, as *não científicas* – a infantaria e a cavalaria. Pelo decreto, a formação de infantes e cavaleiros poderia ser concluída com a aprovação apenas nas disciplinas do primeiro ano da Escola Militar da Corte ou da Escola de Infantaria e Cavalaria do Rio Grande do Sul.

Essa era uma questão candente no seio da oficialidade intelectualizada do exército. A Revista do Exército Brasileiro representava o segmento que se contrapunha a essa perspectiva de distinção na formação das armas. Oficiais de diversas patentes manifestaram-se nas páginas da Revista, defendendo a diminuição da distância entre as armas. A ênfase recaía sobre a necessidade da instrução, tanto teórica quanto prática, como meio de afirmação do exército. A qualificação de seus quadros contribuiria para forças armadas mais eficientes, ao mesmo tempo em que aparecia como indispensável à projeção e conquista de reconhecimento pela sociedade.

Nos discursos que circulavam no seio da oficialidade do exército nessa década, o protagonismo da instrução aparecia vinculado a dois aspectos: de um lado, a garantia da disciplina; de outro, a preparação para o uso das inovações tecnológicas que estavam transformando a guerra. Pressupunha-se que o soldado intelectualmente mais bem preparado, compreenderia sua própria importância para a nação, lutando imbuído de verdadeiro sentimento patriótico.

A reforma defendida pelos professores da Escola Militar

A tônica sobre a necessidade da instrução não era exclusividade do meio militar. O discurso em defesa da educação popular crescera no Ocidente, a partir da década de 1870, penetrando em vários grupos sociais. No Brasil, as pressões pelo fim do regime escravo e o fortalecimento do movi-

mento republicano traziam a escolarização ao debate. Na efervescência da década de 1880, em que a imprensa ganhou corpo – com a multiplicação de jornais diários, sobretudo, na capital do Império – e os debates e palestras públicas ocuparam a cena da cidade, os oficiais do exército tiveram suas próprias iniciativas de intervenção na cena pública. Além da criação da Revista do Exército Brasileiro, a disseminação de Círculos Militares, a promoção de *Palestras Militares*, realizadas na Biblioteca do Exército, além da constituição de candidaturas militares às eleições de 1881, são exemplos da repercussão desse momento de agitação cultural e política no meio da oficialidade.

É na articulação com esse contexto que achamos interessante analisar a movimentação da Escola Militar em torno da reforma dos estudos superiores de formação de oficiais, proposta por sua congregação ao Ministério da Guerra. Nesse processo, destaca-se a atuação de dois oficiais que se posicionaram como lideranças dos oficiais intelectualizados que se organizavam em torno da Escola Militar e da Revista do Exército Brasileiro: Benjamin Constant Botelho de Magalhães e Severiano da Fonseca. Essa ação com vistas à reformulação curricular proposta traz, ainda, um outro elemento significativo da identidade desse grupo: o cimento ideológico fornecido pelo ideário positivista.

No ano de 1886, o general Severiano da Fonseca era o comandante da Escola Militar e formalizou a solicitação a Benjamin Constant para ele redigisse o projeto de reforma do ensino dos cursos fornecidos na Escola. Benjamin era um dos expoentes da geração que havia lutado na Guerra do Paraguai, e ganhara alguma projeção nos meios letrados por sua competência como professor de matemática e administrador de estabelecimentos de ensino. Como outros militares, adicionava ao seu trabalho como professor da Escola Militar outras funções públicas e particulares. Antes do ingresso ao corpo docente da Escola, em 1872, atuara como professor, tornando-se, depois, diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além de ter dado aulas no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, na Escola Politécnica e no Imperial Colégio de Pedro II. Em 1880, assumiu interinamente a direção da Escola Normal criada na Corte, e nela permaneceu até 1889. Esses dados dão conta do itinerário desse intelectual no magistério público.

Por outro lado, Benjamin Constant havia se tornado um representante de destaque do pensamento positivista no Brasil, não pela via da produção de textos filosóficos, literários ou artigos em periódicos, mas pela escrita de relatórios em que defendia claramente as idéias de Auguste Comte como as alavancas de uma sociedade *civilizada*. Convocado a participar em fóruns públicos como o Congresso de Instrução, realizado em 1883, na Corte, suas intervenções se apresentavam sempre orientadas pelos princípios positivistas. Como vimos anteriormente, o meio militar e, em particular a Escola que formava os oficiais do exército, foi bastante receptivo a esse ideário no Brasil oitocentista.

O projeto de reforma elaborado por Benjamin não poderia fugir a essa perspectiva que marcava a sua inserção pública e a sua identidade pessoal. Mas o interessante é perceber a ligação que essa identidade mantém com o corpo docente da Escola Militar. Embora haja indícios de que nem todos os professores fossem adeptos do positivismo, a recepção do projeto por parte da Congregação indica que algum consenso foi alcançado com relação à sua aceitação como norteador da formação superior dos oficiais do exército.

O projeto escrito por Benjamin em 1887 foi aprovado por unanimidade pela Congregação da Escola. Estava dividido em duas partes: uma, em que expunha o currículo proposto, e outra, na qual justificava a reorganização do conteúdo oferecido nas diferentes etapas da instrução dos oficiais. No *Plano Geral de Ensino Teórico e Prático* estavam listadas as disciplinas a serem estudadas, sob a forma de aulas e cadeiras, por ano, a cada etapa da formação: *Curso preparatório*, *Curso Geral* e *Cursos Especiais*. Pelo plano, pretendia-se dividir a instrução oferecida na Escola Militar em dois níveis de ensino: um primeiro, *literário e científico*, comum a todas as armas e composto conjuntamente pelo ensino secundário anexo à Escola Militar (o Curso Preparatório) e um Curso Geral a ser instituído; e um segundo, de *caráter essencialmente profissional*, composto dos cursos especiais das diferentes armas do exército: infantaria, cavalaria, artilharia, estado maior e engenharia militar.

Apesar de se dedicar à exposição dos diferentes *grupos de instrução* em separado, a ênfase da argumentação foi colocada na justificativa de organização do Curso Geral, comum às três armas do exército, que ocupa cerca de três quartos do documento. Diferentemente do que se vinha fazendo, Benjamin Constant estava propondo, através da criação do Curso Geral, o estabelecimento de uma instrução que condensasse, *em uma pequena enciclopédia*, os *conhecimentos científicos fundamentais* necessários a todos os oficiais.

Aqui se encontrava o ponto de convergência de todo o debate empreendido pelos intelectuais do exército nesse período. Ao construir a proposta, Benjamin procurava atender ao desejo de que se eliminasse a distância na formação entre as armas *científicas* e as *não científicas*, ao mesmo tempo em que pretendia adensar a formação do conjunto dos oficiais, com um currículo recheado de disciplinas que, nas suas palavras, compreendiam *todos os elementos constitutivos de uma sã instrução fundamental*.

As estratégias que utilizou para construir a argumentação constituem-se em indícios da relação que guardava a proposta por ele apresentada com o debate geral. Recorreu, por exemplo, ao registro da fala de um dos lentes catedráticos, Francisco Carlos da Luz, que, em reunião anterior da congregação, havia reclamado da redução constante da *instrução científica* destinada às armas da cavalaria e da infantaria, perceptível em todos os regulamentos do ensino militar desde 1845.

A apresentação dos *Cursos Especiais*, etapa final da formação de oficiais em cada arma, buscava fundamentar a seleção e organização das disciplinas

num arcabouço teórico mais amplo, de cunho positivista. A separação entre a parte teórica e a profissional era apresentada como *normal*, correspondente à própria natureza *dos fenômenos, das leis que os regem e das ciências que os estudam*. Com o propósito, certamente, de conseguir o apoio da congregação, o texto enfatizava a vantagem dessa separação, também, pela diminuição da carga de ensino teórico nesse nível, o que abria espaço para maior preparação prática, outra mudança ansiada pela oficialidade.

No ano seguinte, o novo ministro, o conselheiro Tomás Coelho, constituiu uma comissão para avaliar a dita proposta de reforma e organizar um projeto de Reforma Geral para as Escolas Militares da Corte e do Rio Grande do Sul. O próprio Benjamin Constant participaria da Comissão, acompanhado pelo general José Simeão de Oliveira, o capitão de infantaria Belarmino Mendonça, e sob a presidência do general Severiano da Fonseca. Mais uma vez, Severiano, agora no lugar de presidente dessa comissão, solicitou que Benjamin redigisse o documento final que relatava os trabalhos ali desenvolvidos, embora o mesmo fosse escrito na primeira pessoa e assinado pelo Presidente da Comissão.

O documento manuscrito, de que nos utilizamos para o presente trabalho, traz o título de *Borrão do parecer dirigido ao Ministro da Guerra sobre a Reforma da Escola Militar da Corte*. Esse texto difere daquele apresentado à Congregação da Escola, pela mudança de finalidade e de público receptor. A distância em relação ao documento anterior, não advinha do conteúdo do projeto que defendia, mas pela função que deveria cumprir no debate, frente aos constrangimentos de suas condições de produção e às necessidades de preparar a recepção dos indivíduos a quem se destinava. O tom do documento é menos teórico e mais político, chegando a tangenciar a crítica aos próprios dirigentes do exército e do país.

A ênfase no vocabulário militar, na instrução técnica e na referência à literatura e aos exércitos europeus compunham o arsenal estilístico instrumentalizado no texto. As citações em francês, de títulos e trechos de obras militares, adequavam-se às práticas discursivas do meio militar daquele momento. Cabe notar o cuidado em preservar a autonomia em relação aos modelos externos, com a análise crítica da instrução do exército prussiano. Com sua crítica, Benjamin demonstrava sua ilustração de *oficial estudioso* e, ao mesmo tempo, demolia antecipadamente argumentos que imaginava podem ser levantados por seus opositores.

Os desdobramentos dessa movimentação, entretanto, não seriam os mais felizes. Pelo que se pode observar do Regulamento finalmente aprovado em 1889, as vitórias obtidas na Congregação e na comissão ministerial não foram suficientes para garantir uma reforma do ensino militar sintonizada com os princípios defendidos pela intelectualidade do exército. No diário de Benjamin Constant, anotações de fevereiro de 1889 mostram-no ainda às voltas com esse embate, escrevendo: *Estive todo o dia lendo e escrevendo para preparar o plano de reforma que devia apresentar ao Ministro da Guerra em substituição ao*

*dele que é mau*¹⁸. O investimento foi inútil. Severiano morreria logo após a promulgação do novo Regulamento.

Considerações finais

Procuramos, no presente trabalho, focar um tema pouco tratado na história da educação: a educação de nível superior dos oficiais do exército brasileiro no século XIX. Por meio da análise dos trâmites que envolveram a última reforma do ensino militar do período imperial, foi possível observar aspectos importantes da organização de um ator coletivo que teria papel decisivo nos acontecimentos da década de 1880: o segmento intelectualizado da oficialidade vinculado à Escola Militar. Além do protagonismo que assumiu a Congregação da Escola, invertendo a lógica que preservava a iniciativa do Ministro da Guerra, toda uma concepção de formação militar converge para o projeto elaborado por Benjamin Constant, com o apoio da Congregação, que repercutia os anseios da oficialidade. Em meio ao liberalismo dominante, o positivismo era seu fundamento.

Notas

¹ Carta de Lei de 4 de dezembro de 1810. *Cartas Lei, Decretos, Alvarás e Cartas Régias*, p. 232.

² Denominação utilizada para referirem-se os professores permanentes das instituições de ensino durante o século XIX no Brasil.

³ Cf. MOITA, Jeovah: *Formação do oficial do exército: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944)*, Rio de Janeiro, Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1976, p. 39-40.

⁴ As reformas ocorreram por decretos nos anos de 1832, 1833, 1839, 1842 e 1845, sendo que a de 1839 alterou a denominação do estabelecimento para Escola Militar.

⁵ SIRINELLI, Jean-François: «Le hazard ou la nécessité? Une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels», *Vingtième siècle. Revue d'Histoire*, Paris: Sciences Po University Press, n. 9 (jan.-mar. 1986), p. 97-108.

⁶ ARBOUSSE-BASTIDE, Paul: *Le positivisme politique et religieux au Brésil*, Turnhout, Belgique, Brepols, 2010, pp. 30, 33 e 45-51.

⁷ Lei 585, de 6 de setembro de 1850 e regulamento aprovado pelo decreto 772, de 31 de março de 1851.

⁸ O curso do Rio Grande do Sul e a Escola de Aplicação tiveram sua criação autorizada pela Lei n. 634, de 20-9-1851, o primeiro, pelo artigo 1º e o segundo, pelo 3º.

⁹ Decreto n. 2.116, de 1-3-1858.

¹⁰ Artigo 15 do Decreto n. 3.705, de 22-9-1866.

¹¹ A autorização foi concedida pelo artigo 3º da Lei n. 3.198 de 1-9-1883 e a criação da Escola Militar do Rio Grande do Sul ocorreu pelo Decreto n. 9.251, de 26-7-1884.

¹² O Regulamento de 1858 já separara a formação teórica da prática, com a criação de duas escolas: a Escola Central, no antigo prédio da Escola Militar, destinada aos estudos teóricos, e a Escola Militar e de Aplicação, na Praia Vermelha – um local afastado do centro urbano à época – que passou a abrigar os anos do curso destinados à formação prática.

¹³ Regulamento de 1863, decorrente da Lei 1.163, de 30-7-1862 e Decreto 3.083, de 28-4-1863.

¹⁴ Decreto 5.529, de 17-1-1874, decorrente da Lei 2.261, de 24-5-1873.

¹⁵ Revista do Exército Brasileiro, Rio de Janeiro, Typ. da Tribuna Militar, Anno Primeiro, janeiro 1882, p. 5.

¹⁶ Idem, p. 6 (grifo nosso).

¹⁷ Decreto n. 8205, de 30 de julho de 1881.

¹⁸ Transcrito por TEIXEIRA MENDES, *Op. Cit.*, v. 2, p. 199.

ENSINO DA ECONOMIA EM COIMBRA

Aires Antunes Diniz

e-mail: Aires.diniz@hotmail.com

(Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra. Portugal)

Portugal, na segunda metade do Século XVIII, sob o impulso do Marquês de Pombal deu início a um processo tipo takeover tal como nos fala modernamente Rostow. Integrava-se assim no processo geral de criação do mercado mundial, onde Portugal ombreava e concorria com Veneza no século XVI (Norel, 2004). Por outro lado, alguns estudiosos como Pierre de Cormatin (2010) fizeram a listagem das reformas operadas pelo Marquês de Pombal, que permitiram ao país entrar numa nova época de desenvolvimento. Era a forma do Marquês de Pombal introduzir em Portugal os mecanismos capitalistas modernos já em uso na Europa e que permitiam a organização de um mercado de capitais dinâmico e capaz de mobilizar as somas de capitais necessárias ao desenvolvimento do comércio e da indústria (Bigo, 1933).

A vida de Jacome Ratton tem tudo a ver com a nossa embrionária industrialização no século XVIII como homem muito ligado aos movimentos industriais da Europa, como vemos pelas suas relações familiares e outras. É o que Teixeira de Carvalho valoriza em 1920, enquanto nos fala do seu papel na introdução da Aula de Comércio ao influenciar o Marquês de Pombal no sentido da sua criação. De facto, Ratton (1813, 1992) mostra como foi importante este estabelecimento de ensino na preparação de funcionários das empresas portuguesas, onde antes faltavam de todo, e também na administração pública, logo acrescentando as dificuldades e obstáculos que teve enquanto defensor deste projeto (1992, pp. 202-206).

Portela (1968) mostra o que sucedeu depois a esta Aula de Comércio, que se foi degradando na sua qualidade, sendo ensinada ao nível do ensino secundário até ser transformada numa cadeira do curso de Comércio do Instituto Comercial e Industrial de Lisboa, onde deu origem com a República ao Instituto Superior de Comércio. Explicita que o ensino da Economia Política, criado por decreto em 7 de Novembro de 1835 num Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas em Lisboa, teve a oposição da Universidade de Coimbra, que conseguiu que em 5 de Dezembro de 1836 este fosse criado

em Coimbra (pp. 796-797). Mas, despistando o espírito exclusivista da Universidade, o curso foi criado em Lisboa e Porto. Mas «o ensino de Coimbra era essencialmente teórico, mas os seus formados vinham para Lisboa e Porto exercitar-se nos grandes problemas económicos do País, a que prestavam o contributo da sua formação» (p. 802). Completando, Silva (1980, p. 379) mostra o fracasso do ensino da economia política no Porto, concluindo que «ao nível curricular existe uma cadeira na Universidade de Coimbra – mas como um ente muitos componentes da Faculdade de Direito»... e na Escola Politécnica de Lisboa, a «Economia funciona, pois, nos planos de estudo que a integram, como auxiliar das formações que a não tomam como fulcro.

Por isso, Mata (2001, p. 11) escreveu: «Teachers of Political were few and far between in Portugal, and where they can be found, they were often ill-prepared or equipped. Political Economy as a course of study at the university, did not exist».

É o que agora vamos tentar explicar através da apresentação do modo de ensino da economia na Universidade de Coimbra.

A Guerra Civil, a Paz e a organização económica portuguesa

É necessário dizer que Portugal viveu de 1820 a 1852 uma intermitente guerra civil, mas que, nesse período, foram lançadas algumas rupturas com o sistema feudal que deram origem a transformações lentas da sociedade portuguesa, incluindo do seu sistema de ensino, concretizado nos vários graus de ensino, incluindo o do ensino da economia. Assim, com a implantação do regime liberal, em Coimbra fundiram-se as Faculdades de Leis e de Cânones pelo decreto de 5 de Dezembro de 1836, dando origem à redução das cadeiras de direito romano de quatro a uma, permitindo com o dinheiro disponível fazer a criação de uma cadeira de economia política e outra de direito público no 3º ano e ainda outra de direito comercial no 4º ano (Sampaio, 1858, pp. XIX-XX). Por isso, Adrião Pereira Forjaz de Sampaio afirma que o ensino público da economia política data entre nós de 1837. Informa ainda que o decreto de 11 de Janeiro de 1837 instituiu outro curso de economia política e direito administrativo na Escola Politécnica de Lisboa e na do Porto o de Economia Industrial (Sampaio, 1858, p. LXX). O texto de Adrião Pereira Forjaz de Sampaio fala de economia como algo que parte inicialmente de uma ideia de Deus, que determina uma moral mais do que uma teoria racionalizadora da Economia. Mas, não o faz de modo sustentado como aconteceu quando Adam Smith começou a investigar a realidade económica com base numa teoria dos sentimentos morais bem alicerçada, extraindo daí uma ciência. Contudo, para Sampaio tudo começa por uma prática que se transforma em arte que guia as práticas, sendo que a certo momento a reflexão sobre a arte se transforma em ciência económica. Antes tinha falado da introdução em 1841 da Estatística que designa por Estadística, onde se estudam

também as questões da população e também da ciência da Fazenda (Sampaio, tomo 1, 1858, p. XXVI-XXVII).

Sampaio acaba por nos mostrar como a Universidade de Coimbra não estava em sintonia com os movimentos científicos da Europa, que preconizavam o desenvolvimento de faculdades de economia, mas no seu catecismo reflecte algumas escassas teorias, embora mostre um pensamento articulado em que a crise nunca existe. Todo ele é tributário de Smith na versão continental de J-B. Say (Sampaio, tomo 1, 1858, p. LVIII). Só no final do segundo volume nos fala desta hipótese de crise como resultado de má governação, sendo esta uma crise comercial, citando aqui Coquelin que a definia como o resultado do «afrouxamento da circulação» (Sampaio, tomo 1, 1858, p. 58), dando assim uma visão optimista das crises. É o resultado do uso estruturante do catecismo de Jean-Baptiste Say, que dava origem a uma exposição por parágrafos onde colocava os preceitos irrefutáveis de uma doutrina inquinada pelos interesses da aristocracia feudal então dominante. De facto, citando Garnier, Sampaio transcreve:

«Em finanças, como na medicina, contam-se muitos inventores de panaceias, mormente nas épocas de crise. Mas, aí também não se alcança atingir à melhor posição possível, senão por meio dum bom régimen geral, e da aplicação dos bons princípios económicos e administrativos» (1859, tomo 2, p. 284).

De facto, quando analisa o papel da moeda e dos metais de que são feitas, e muito menos quando fala do papel-moeda, não chega a colocar a questão do excesso ou da falta dele. Nem sequer coloca a questão da formação dos preços e muito menos da crise ocasionada pelo excesso de emissão de moeda. Sampaio nem sequer tem em atenção a questão da ligação da economia portuguesa com a brasileira, tal como estava ligada a economia espanhola com a economia mexicana em função do abastecimento de prata produzida nesta sua colónia, que deixou de o fazer em pleno a partir de 1810, até esgotar-se como fonte de metal para moeda. Causou assim a Independência do México em 1810 problemas financeiros e monetários bem identificados por Tejeiro e Romero (2011). Na verdade, Portugal teve a partir de certo momento, com certeza a partir de 1822, de se cingir à economia agrária como fonte de rendimento nacional e, infelizmente, isso não é identificado como problema por Forjaz de Sampaio. Assim, em todo o raciocínio feito, seja económico ou financeiro, paradoxalmente ou talvez não, começa a sua exposição, revelando o peso da Igreja Católica, aqui com uma ideia de teologia e do cristianismo, que devemos entender como capa de um capitalismo mal assumido, fracamente guiado pelo lucro, mostrando como a economia portuguesa era ainda muito feudal. Por isso, ao defender uma aristocracia indolente e ignorante de morgados, e embora já fale de empresários, escreve como introdução tímida à exposição da teoria económica:

«Deus, criador do universo, e do homem, que fez à imagem, e supremo senhor e regulador de todas as coisas, é o primeiro princípio de toda a produção» (Sampaio, tomo 1, 1858, p. 1).

Entretanto, fala-nos das dificuldades sentidas pelos proprietários feudais nesta fase de transição do feudalismo para o capitalismo em Portugal, pois continua a haver propriedades inalienáveis e que, por isso, não podem ser dadas como garantia na obtenção de crédito, sendo um factor que impede a modernização da agricultura portuguesa. De facto, declara no § 260 que «principalmente com o intuito no aproveitamento do crédito predial, convém que seja livre, em regra, a circulação dos bens de raiz» (Sampaio, tomo 2, 189, p. 160). De facto, o ensino do direito em Coimbra tinha como objectivo a manutenção de uma ordem aristocrática, onde a questão do desenvolvimento da indústria não tinha lugar por este ser embrionário, não tendo por isso a importância necessária para justificar a sua entrada na adaptação do Catecismo de Say feita por Forjaz de Sampaio. Este ensino era de facto um ensino estático e destinado a manter uma sociedade tradicional, fazendo com que a referência a uma qualquer actividade não agrícola fosse algo exterior às fronteiras nacionais.

Afastava-se assim do pensamento europeu que ligava Crédito Capitalístico às propriedades fundiárias, que asseguravam o seu pagamento e faziam aumentar a produtividade da terra e do capital, mas sempre em desfavor dos trabalhadores, cuja condição melhorava com a expansão do capital para pagar na fase da recessão os custos da loucura de qualquer sobre-investimento, como se isso fosse culpa dos trabalhadores. Havia já então uma compreensão clara dos mecanismos de crise, como resultado do crédito em excesso na economia (Luzzatti, 1897), mas ninguém em Coimbra o percebia como mecanismo de gestão da economia, onde era também causa de problemas.

Na verdade, era isso que acontecia em Coimbra. Fora dela, escassos são também os que o fazem. E só por estarem ligados às Escolas Superiores e médias de Lisboa e do Porto, onde o ensino feito dá origem a disputas por lugares apetecíveis que, como resultado do oportunismo e da incompetência consequente dos que os ocupam, acabam por não ter os resultados desejado. Como se sublinha em Cardoso (2001, pp. 290-293) nota-se a «real indefinição temática e ética da economia política desta época», onde é «possível deslindar a multiplicidade de factores e discursos com os quais a economia política nutre relações de melhor ou pior vizinhança» (p. 292), afirmando-se como um resultado híbrido de linhas de força variadas (p. 291).

O problema da Pobreza e do subdesenvolvimento

Contudo como se fosse natural o pauperismo era estudado nas causas morais e religiosas da indigência, assim como era o trabalho, a indústria rural e fabril, o aumento da população, as instituições políticas, os costumes, o clima, etc., que geravam três classes de pobres:

«1º as pessoas ainda com algum vigor e às vezes robustas, que habituadas à ociosidade, aos vícios e à libertinagem pedem esmola debaixo do pretexto de uma enfermidade qualquer, e são esses os mendicantes propriamente ditos.

2º Aqueles que por insuficiência de salário ou falta de emprego, ou de trabalho não podem ganhar para si e sua família os meios de subsistência; e são estes os indigentes propriamente tais.

3º São os extremamente pobres, e aqueles que por sua avançada idade e moléstias não podem trabalhar» (Pereira, 1857, p. 37).

Temos por isso uma posição de teoria económica bem mais próxima da dos sentimentos morais de Adam Smith, mas bem diferente da expressa por Adrião Forjaz de Sampaio em Coimbra, que pecava por esconder parte da realidade, optando por uma visão em que a pobreza não conseguia mostrar-se como problema social.

Contudo, Serzedello Júnior estuda os bancos e os princípios, que regem a emissão e a circulação de notas em 1867 mas, ao analisar os diversos casos de crise e falência, acaba por sugerir de forma oportunista ou ingénua a liberdade de emissão de notas. Entende-a como forma de quebrar o monopólio do Banco de Portugal nesta emissão, sem cuidar que esta forma de liberdade de emissão vai propiciar crises no imediato. Era o resultado de, em 1866, Andrade Corvo, ministro das obras públicas, o ter convidado para integrar uma comissão que estudasse uma revisão da regulação Bancária, algo que conclui neste estudo não ser necessário, dando prioridade à melhoria do saber financeiro. Para ele era bem mais necessário difundir boas doutrinas, ou seja, os princípios do crédito, que considerava ser o motor do progresso e da civilização ao lado da locomotiva e da telegrafia (p. 37). Esquecia-se dos oportunismos que inquinam qualquer organização e geram as crises bancárias e apesar de qualquer boa ou má teoria.

Felizmente, Manuel Nunes Geraldês, sucessor de Adrião Forjaz de Sampaio, que em 1877 era Lente Catedrático da Faculdade de Direito de Coimbra, tinha uma concepção mais avançada de Ciência Económica, pois lhe chama Filosofia do Trabalho, que esclarece ser o mesmo que Economia Política, Ciência Económica, Economia Social, Filosofia da Indústria (p.76). Dá-lhe um toque diferente ao fazer da Educação do Homem o ponto charneira de uma análise da economia que é própria de alguém que preza o desenvolvimento. Era assim um professor com um estilo provocatório, o que lhe valeu variadas críticas (Cardoso, 2001, pp. 145-146). E até o olvido de que agora o tento retirar.

Tem aqui a marca da Covilhã, onde nasceu e onde está ligado familiarmente à indústria têxtil, valorizando por isso a ciência e a educação que faz a sua aplicação na produção industrial. Rebelava-se por isso contra o facto de pouco se investir na Universidade (p. 16) e no sistema de ensino, reduzido a um ensino primário, faltando o ensino profissional, que devia ser feito em escolas secundárias, propondo por isso a transformação dos liceus em escolas profissionais. Defende por isso um «sistema completo de ENSINO GERAL E PROFISSIONAL» (p. 78), como um desígnio nacional, mas antes queixou-se da falta de visão dos homens de indústria e da agricultura, já que mui-

tos querem reduzir a economia nacional a esta actividade económica. Em relação à faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, onde se ensina escassamente economia e finanças, propõe a sua divisão em dois cursos: ciências económico-administrativas e ciências jurídicas e ainda a criação de lugares de lentes substitutos como operários da ciência. Destinava-os ao cultivo de vários ramos da ciência, como forma de desenvolver por exemplo a escritura de livros e o desenvolvimento do saber científico para com ele desenvolver a indústria (p.167-169). Contudo, não é só disto que Portugal precisa. De facto, em 1885, Manuel Nunes Galdes ao argumentar sobre a necessidade de defender os homens que produzem ciência, escreve sobre a necessidade de alargar a todos a instrução e a educação:

«O ensino primário, além de radicalmente enfermo, por mal fundado e mal retribuído, precisa como de complemento do ensino secundário geral e profissional. E onde está esse? No papel, na mente dos governos, que da dos legisladores já passou há muito a contar da legislação de 1852 até à da 1864 e 1869; o ensino profissional ali se reconheceu como necessidade social, legislando-se a pronta satisfação dela, e são devolvidos 18 para 19 anos, e terras como Guimarães, Portalegre e Covilhã esperam ainda pelas escolas que lhes decretaram os legisladores de 1864» (p. 86).

Em nota de pé de página logo acrescenta que esta legislação foi aplicada por António Augusto de Aguiar. É notável ainda que antecipe a importância do Ensino Secundário no desenvolvimento económico, sintonizando-se desta forma com Goldin & Kate (2008), mas em Portugal está isolado por existirem governantes que poupam na Educação para gastar mal ou cobrar ineficientemente impostos. Contrariamente a estes, Manuel Nunes Galdes tem um fio condutor do seu raciocínio como economista e, também, cumpre as obrigações de professor fazendo uma espécie de catecismo das palavras-chave, marcadas pela sua visão como homem de indústria, fruto da sua vivência familiar, bem assinalada nas dedicatórias do livro de 1877.

Entretanto, no Porto, o professor da Academia Politécnica, Rodrigues de Freitas, um republicano, em 1883, citando Leroy-Beaulieu adoptava como lema: «Pelo que respeita à teoria, chegamos a concluir que é preciso refazer ou rectificar quase todas as teorias aceites em economia política sobre a distribuição das riquezas».

Com profundas preocupações sociais, a sua argumentação tinha em conta não só a racionalidade económica, marcada pela ligação à indústria do norte, em particular do Porto, mas tinha muito mais em conta a ideia do progresso humano aproximando-se de uma perspectiva darwinista. Tinha uma clara ideia das interdependências das várias indústrias e dos vários países. Conhecia bem o ambiente industrial vivido em Inglaterra e os problemas da desumanidade com que era tratada a classe operária inglesa e, ainda, a ferocidade com que as crianças faziam trabalhos pesados desde tenra idade. Cita aqui abundantemente as obras de Marx, mostrando simpatia, e sempre sem prejuízos políticos que viessem o seu discurso humanizante das relações

de produção (Freitas, 1883, pp. 297-300). Por isso, como homem interessado na Educação como elemento fundamental da transformação do processo produtivo, escreve lapidarmente (p.52-53):

«De certo a pedagogia pode ser olhada à luz da história, e então se vêem as evoluções sucessivas do espírito da humanidade quando procurava os meios de se educar; à economia política é alheio o estudo dessas evoluções; não discute as opiniões de Montaigne e Rousseau, ou de Pestalozzi e Froebel; mas afirma que os processos pedagógicos, sejam quais forem, constituem máquinas no sentido em que ela toma esse termo; dessas máquinas, umas são melhores que outras; mas não é esta ciência que tem de estabelecer distinções entre elas, embora seja evidente que dos meios de produção depende muito a grandeza e a qualidade da produção».

Valorizando o trabalhador culto no domínio do acaso através da previdência humana, escreve mostrando como a ciência muda o mundo:

«Hoje os trabalhadores cultos traçam projectos firmados no conhecimento de mais ou menos leis, e fazem previsões acerca dos resultados; mas quantos acontecimentos lhes não estorvam a realização dos projectos, e lhes contrariam ou desmentem as previsões? Se considerarmos quão poderosas, multiplicadas e diversas são as forças do mundo em que trabalhamos, não é estranhável que tantas vezes deixem de chegar a bom termo os empreendimentos humanos. Examinemos porém, de perto o que é o Acaso, contra que se quebram planos da nossa indústria; não o Acaso das mitologias, mas o da ciência» (p. 152).

No capítulo do estudo das relações sociais, como forma de determinação dos preços, rendas, lucros e juros, notamos que Rodrigues de Freitas tem uma compreensão imperfeita dos processos de exploração da mão-de-obra, embora conheça como as forças capitalistas impõem situações desumanas. Duvida contudo do papel das trade-unions, os sindicatos operários, no combate a situações de exploração de mão-de-obra confiando bem mais numa lógica empresarial dentro de mecanismos de racionalidade de gestão mais avançada pois espera que esta conclua pela necessidade de melhorar as condições de vida dos operários. Também a forma como entende a formação de preços como resultados da lógica de classes e de interligação das economias e da repartição dos ganhos de produtividade, leva-o a valorizar a ciência e a inovação tecnológica. Contudo, a sua percepção do papel do crédito nesta dinâmica social é recuada, não permitindo a percepção dos fenómenos de crédito na alteração dos preços das mercadorias por inflação ou inovação, ultrapassando no primeiro caso os preços ideais e abrindo o caminho para situações de crise, aqui através de preços efectivos desadequados e proporcionadores de situações de crise.

Entretanto, em Portugal os nossos governantes mostram-se incapazes de optar entre protecționismo e o comércio livre. É o caso de Serpa Pimentel e de Carlos Bento como nos informa o engenheiro Joaquim Botelho de Lucena em 1879, tradutor do livro de Frederic Bastiat *Sofismas Económicos*, onde se defende a liberdade económica como elemento determinante do

desenvolvimento económico. Por isso, diz-nos na primeira linha do seu prefácio como tradutor que «a nossa legislação económica está fundada em erros, que convém banir do domínio da opinião pública» (p.5), avançando depois para a crítica das pautas aduaneiras como barreiras que nos empobrecem. Segue-se a argumentação de Bastiat, que logo nos fala do protecționismo como um sisifismo que nos promete a abundância, sem que essa nunca aconteça (Bastiat, 1879).

Um flaneur inconsequente – Marnoco e Sousa

Marnoco e Souza (1910), que era nas vésperas da República lente da Faculdade de Direito de Coimbra, ao falar de ciência económica, nada mais é do que um flaneur que passeia o olhar sobre o que é a economia, confundindo muitas vezes a economia com a sociologia, e sempre sem inquirir porque o mundo tem a forma que leu nos livros que resumiu. De facto, lecionou dez disciplinas diferentes, sendo por isso avaliado positivamente, mas esta múltipla atividade impediu-o de ser tão proficiente com o desejava, não conseguindo que a Faculdade deixasse de ser contestada no seu ensino.

Na verdade em 1908, na sequência da Crise Académica de 1907, preocupou-se muito mais em defender o Ensino feito na Faculdade de Direito de Coimbra, publicando com José Alberto dos Reis a sua defesa em A Faculdade de Direito e o seu ensino, Coimbra, França Amado, Coimbra, 1908. E em 1910, já como Ministro e Secretário de Estado dos negócios da marinha e ultramar do último governo monárquico, faz com José Alberto dos Reis, advogado, uma missão científica, cujos resultados publica na Imprensa da Universidade com o título «O Ensino Jurídico na França e na Itália», que circunscribe à Faculdade de Direito de Paris, tentando mostrar mais as falhas desta do que os seus pontos fortes. O seu objetivo era só defender a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Nunca o de o mudar. De facto, esta mudança só foi conseguida com a Reforma Republicana do Ensino Universitário.

No seu manual de 1910 nada transparece como crítica do real de emigração, nem sequer falando de uma agricultura pouco competitiva. Era o que fazia nas preleções feitas ao curso do segundo ano jurídico, cujos alunos só ganhavam um fraco roteiro pelas instituições económicas, sem contudo ficarem a saber como funcionavam e determinavam a vida dos cidadãos. Sintomaticamente, no caso do trabalho de J. Laurence Laughlin (1902), que cita abundantemente quando fala de moeda, parece que não o usa para explicar as crises através da manipulação da quantidade da moeda. De facto, parece não ter passado das primeiras nove páginas deste livro de 541 páginas.

Também é notório que conhece mal Luzzatti que cita como actual presidente do conselho em Itália, que a propósito da crise americana sugeriu uma reunião da Conferência Internacional para a Paz Monetária (Souza,

1910). Este é Luigi Luzzatti e não Giacomo Luzzatti, que, infelizmente, mostra desconhecer, quando os trabalhos deste podiam ajudá-lo a perceber esta necessidade de paz monetária para parar a crise americana. Conhece contudo Loria, Pantaleoni e Ferrara, sendo o primeiro um dos inspiradores de Giacomo Luzzatti. Por isso, explicando esta sua dificuldade, escreve:

«Surpreende a princípio que um homem duma educação tão prática, como a de Ricardo, se tenha tornado o verdadeiro fundador da economia abstracta. Bagehot procura desvendar o enigma, mostrando como a profissão de banqueiro é das mais abstractas que se pode imaginar, visto se reduzir a cálculos muito subtis e a combinação de dados impalpáveis, e como Ricardo tinha a preparação da raça, visto os judeus terem sempre sido eminentes no comércio dos imperceptíveis, sendo por isso os primeiros nas bolsas da Europa. As obras de Espinosa e de muitos outros escritores mostram o poder intelectual desta raça, as de Ricardo revelam as faculdades especiais por que os judeus se têm enriquecido» (Sousa, 1901, pp. 182-183).

Menosprezando a economia matemática classifica de trabalhos estéreis os trabalhos de economia matemática de Cournot, Jevons, Walras (pp. 113-114), mas desconhece ou parece desconhecer o trabalho de Alfred Marshall, pois cita de raspão a propósito do cálculo do valor de um emigrante, dizendo logo que nunca foi aplicado (Sousa, 1910, p. 308), mas acabará por dizer que a emigração é um mal necessário para pagar «as custas do desgoverno do Estado que os enjeitou» (p. 311), mas recusa-se a dar solução ao problema. Em Cardoso (2001, pp. 324-327) sublinha-se que recusou claramente a metodologia de Alfred Marshall e, por isso, não chegou a aperceber-se das suas implicações teóricas, nem da transformação pedagógica que os «Principles» obrigavam a fazer, mas que citou algumas vezes e por puro ecleticismo que era uma das suas marcas mais evidentes. Também distorce a realidade ao escrever que «esta dissidência entre Bakunine e Marx foi fatal à Internacional, que veio a dissolver-se, tendo o grande ideal de Marx de ser posto de parte» (p. 129).

Por isso, mais adiante, escreve, sem, contudo, propor nada:

«A esta emancipação das teorias marxistas, no campo dos factos, corresponde no campo das ideias, um fenómeno semelhante. É por isso que as teorias socialistas contemporâneas formam um verdadeiro caos. Daí o socialismo sem doutrinas, em que se sustenta a necessidade de ir o mais longe possível no caminho das reformas legislativas em favor das classes trabalhadoras. O socialismo ainda não conseguiu substituir o marxismo moribundo por outra teoria que o possa inspirar e orientar» (p. 131). Por fim, conclui: «Na dissidência que se verificou, no seio da Internacional, entre Karl Marx e Bakunine, os socialistas portugueses ficaram fiéis ao primeiro, continuando mesmo a considerar-se incorporados naquela associação, depois de ela se encontrar extinta» (p.159).

Contudo, sobre a lei da concentração capitalista de Marx, escreve:

«Marx tinha-se preocupado exclusivamente com o capitalismo industrial, supondo que as coisas se passariam do mesmo modo na agricultura. Iludiu-se com o que se passava nas Inglaterra, visto nas outras nações não se constituírem facilmente

grandes domínios à custa da propriedade parcelar. Se Karl Marx, sobre diversas questões de ordem agrária, formulou pensamentos de grande valor, estabeleceu, porém, uma teoria da evolução, baseada no desenvolvimento da grande exploração e no aumento da classe proletária, que não é clara para a agricultura.

Na indústria, porém, não pode haver dúvida alguma sobre a verdade da lei da concentração capitalista formulada por Karl Marx» (pp.357-8).

No livro de Laughlin (1919), que Marnoco e Sousa cita, tinha diversas referências a Marshall, mas neste como noutros casos, não as estudou e por isso não os transmitiu aos seus alunos, deixando-os impreparados para entenderem o mundo que, nesse tempo, ainda acreditava só na moeda metálica e onde a moeda papel ainda não tinha conquistado o seu lugar actual. Neste livro teria encontrado solução para os problemas portugueses de então. E também para os actuais já que a luta pela valorização da moeda é crucial na história dos povos através das suas crises financeiras, onde se esquece que o verdadeiro problema é a produção de bens e serviços de uma economia. É o que torna forte ou fraca uma moeda, sendo tudo o resto manipulação do valor real, incluindo o valor do ouro (Lecerf, 1969, p. 185). E como não fez esta leitura, perdeu a oportunidade de a ensinar e de encaminhar o meio social, directa ou indirectamente, onde estava inserido para o entendimento mais perfeito dos mecanismos das instituições económicas e financeiras, que determinavam as crises e a sua resolução. Justificando esta ideia, outro aluno de Marnoco e Sousa que entre muitos o criticou, confessa:

«E porque assim o entendo, permito-me esta liberdade, sendo certo que ainda tremo com a lembrança de que em Exame de Estado de Ciências Económicas da Universidade de Coimbra, deixei o saudoso mestre Marnoco e Sousa mal disposto comigo precisamente porque não logrei satisfazê-lo num capítulo que de perto se prendia com o problema da emigração». Explicando logo a seguir que «no exame eu tinha de fazer honra às brilhantes lições do mestre» (Conde, 1919, p. 100). Mas, pelo que já vimos antes, não eram brilhantes pois obscureciam a visão da realidade portuguesa. De facto, nada havia a esperar dele como académico logo em 1893, pouco depois da bancarrota de 1892, que afastou de Portugal Mendonça Cortez, quando sem garra nem vontade de analisar o real do país, dissertou sobre as questões financeiras, citando escassamente alguma da literatura do seu tempo. Tudo o que lhe importava era cumprir o ritual coimbrão da Dissertação Académica, só por que ser isso necessário para ocupar a 8ª Cadeira da Faculdade de Direito. Marcando este tempo, dedica este trabalho a António de Assis Teixeira de Guimarães, lente catedrático da Faculdade de Direito «em prova de consideração, estima e reconhecimento».

A grande preocupação de Marnoco e Sousa é de certo modo justificar a persistência de formas feudais de propriedade das terras, através de uma discussão do papel do estado proprietário, que não quer discutir (p. 30) por ainda os seus princípios não estarem bem assentes. Justifica assim o prolongar desta forma deficiente de direitos da propriedade, perpetuando uma estrutura de relações sociais no campo, que reduzem a sua capacidade de produzir. É o que se manterá, infelizmente, até ao abandono completo da terra. Também

crítica o papel do estado como industrial e os que defendem o colectivismo e em relação a Marx, escreve que «não nos elucida a este respeito, porque pode dizer-se acerca do seu «Das Kapital» o mesmo que Proudhon dizia de Luís Blanc: «Quanto ao valor filosófico do livro seria o mesmo se o autor se limitasse a escrever em cada página: protesto». Fazia-o citando em nota de rodapé «Contradictions économiques (Paris, 1850), tom. I, cap. III, §II, pág. 126» (Sousa, 1893, p. 52), mas logo adiantava que Schäfle considerava a força do princípio individualista como decisiva, mas não a considerava resolvida (p. 53) e assim Marnoco e Sousa escapava-se a arriscar qualquer conclusão. É infantil a forma como fala do Estado como capitalista ao entesourar indiscriminadamente valores, mas logo passa ao de lado do seu papel como garante do valor da moeda, mas sem nada concretizar que permita moralizar e regulamentar o seu papel num momento de bancarrota que então se vive. Tira só as mãos do lume sem afirmar nada quanto ao papel essencial do Estado «para o crédito público e para o privado (de) garantir a autenticidade do papel-moeda, como assegurar o título e o valor da moeda metálica» (p. 58), embora acrescente que «quase todos os Estados europeus revestem actualmente esta forma capitalista» (p. 59).

Introduz então uma teoria sustentada na história sobre as ideias de liberdade e de absolutismo, entendendo-os como antagónicas na definição de despesas e receitas e na forma mais complexa ou mais simples de o fazer (pp. 63-66). Anunciava já as teorias de Salazar quanto ao papel da Assembleia Nacional, em que esta se limitava a aprovar os princípios de organização do orçamento, deixando ao governo o trabalho de definir receitas e despesas. Contudo, após analisar o processo democrático como se definem as despesas e receitas públicas, sem nada dizer do que se passa em Portugal, no capítulo da legislação aplicável em Portugal, escreve:

«A lei de 26 de Fevereiro de 1892 contém doutrina mais rigorosa do que a do artigo 42º do regulamento, determinada pelo desejo de remediar as nossas avariadas finanças». Transcrevamos o seu artigo 14º:

A contar do princípio do futuro exercício de 1892-1893 nenhuma despesa de qualquer ordem ou natureza, ordinária ou extraordinária, quer se refira à metrópole, quer às províncias ultramarinas, seja ou não autorizada por lei especial, poderá ser ordenada e paga pelos cofres públicos, sem que esteja incluída no orçamento geral ou na lei anual das receitas e das despesas do Estado» (pp. 85-86).

Logo depois afirma que estas disposições tiveram efémera duração pois a lei de 19 de Abril de 1892 lhe ter tirado toda a força e eficácia. Também o citado artigo 42º foi alterado porque definia em alternativa como condição para qualquer despesa ser determinada:

- a) Autorização no orçamento geral;
- b) Autorização no orçamento rectificativo;

c) Autorização em lei especial que estabeleça a receita necessária para lhe fazer face (p. 83).

Estranhamente, a citada lei de 19 de Abril de 1892, ao permitir que haja abertura de créditos especiais, anula o desejo do legislador, expresso neste artigo 42º de manter o equilíbrio orçamental e evitar o aumento excessivo das despesas públicas. Por fim, indisciplina ainda mais as contas públicas ao permitir a transferência de verbas entre artigos do orçamento por decreto fundamentado em conselho de ministros, publicado na folha oficial (p. 87). Infelizmente, os portugueses estavam então como estão agora imersos num novo sisifismo como patologia económica, pois da forma como são geridos os orçamentos nacionais nunca os cofres do estado ficarão cheios. De facto, só a produção da riqueza de forma económica e competitiva os enche.

Também a dívida pública portuguesa, explica Anselmo de Andrade em 1916, cresceu sempre ao longo dos anos, correspondendo aos interesses das clientelas políticas, começando pelas tenças, no tempo de D. Fernando, em 1421, tendo-se agravado o seu peso com D. Manuel e reis seguintes. Mais tarde, desbarataram-se os bens das ordens religiosas após a revolução liberal em favor dos sectários, acumulando para a satisfazer mais dívida, agravando-se esta com a República pois se acelerou a sua contração, mostrando «num e noutro régimen, o governo – ou o desgoverno – da nação» (p. 960). E, conclui-se que tal acontece só por não haver preocupação em dar utilidade aos empréstimos pedidos para que gerassem os rendimentos que permitissem a sua recuperação com proveito. É isso era feito noutras nações como Anselmo de Andrade o mostra bem. Não admira que, ao longo do século XIX, a dívida pública portuguesa fosse crescendo, entendida como resultado da necessidade de adequar os equipamentos públicos portugueses às necessidades da vida moderna e da incapacidade de taxar os rendimentos de acordo com estas necessidades públicas, agravada pela incapacidade governamental de controlar os agentes do estado, cujas falcatruas são pagas pelo Erário Público como aconteceu em 30 de Junho de 1860 (Mascarenhas, 1904, p. 201). De facto, estamos perante a incapacidade permanente de pensar o país como produtor de riqueza através do fomento do comércio, apostando o estado no crescimento da dívida e nas pautas alfandegárias lesivas do desenvolvimento do livre comércio e iria levar a uma situação de ruptura financeira. Tudo tinha sido previsto antes por alguém desconhecido, que escreveu:

«Aqui tendes, meus senhores, como sucedeu que os estudos económicos, apesar da sua importância, não puderam progredir, e como o ensino público está ainda em desacordo com as necessidades públicas» (Silva, 1876, p. 148).

De facto, se Portugal atravessou diversas situações de Bancarrota no século XIX como o descreve e explicita Jorge Nascimento Rodrigues (2012), nenhum dos professores de Economia em Coimbra contribuiu para a sua análise e ultrapassagem. E enquanto isso acontecia entre nós, o curso preparatório para o estudo da Economia Política, feito na Academia de Altos Es-

tudos do Rio de Janeiro, no ano letivo de 1917 por António de Barros Ramalho Ortigão (1917), apresentava-se com escoreito e bom raciocínio, evidenciando como o curso de Economia Política de Coimbra, tanto como com Forjaz de Sampaio em 1859, estavam limitados ao tempo de Say, e, ainda, que tinha ficado também sem estudar Ricardo, impossibilitado por isso de explicar as crises que a moeda pela sua abundância pode provocar, mas que Marnoco e Sousa e não consegue explicar pois se esqueceu de estudar a ciência económica, limitando-se a pouca coisa e por isso sendo incapaz de fazer entender o mundo aos seus alunos. Confirmando assim, o que disse Cardoso quanto ao seu ensino por força da não-aceitação da modernidade da Economia, representada entre outros por Alfred Marshal.

Consequências trágicas

Foi fora da Universidade de Coimbra que se desenvolveu o pensamento económico, tornando natural que, em 1932, Bento Carqueja proclame que «só conservaremos a democracia no plano da política interna, se soubermos estendê-la, por um lado, ao plano da política internacional, e, por outro lado, ao plano económico».

Era assim necessário «sobre as ruínas da rotina» edificar uma Ciência Económica que seja também uma Ciência moral e política.

A sua situação não deixa de ser por isso um sisifismo perigoso, um autêntico suplício de Sísifo.

Referências:

- Andrade, Anselmo de – A dívida portuguesa, Atlântida, ano I, n.º 10, 1916, pp. 948-960.
- Bastiat, Frederico – Sophismas Económicos (Primeira e segunda série), Livraria Internacional, Ernesto Chardron, Porto, e Eugénio Chardron, Braga, 1879.
- Bigo, Robert – Les Bases Historiques de la Finance Moderne, Librairie Armand Colin, Paris, 1933.
- Cardoso, José Luís, coord. – Dicionário Histórico de Economistas Portugueses, Temas e Debates, Lisboa, 2001.
- Carqueja, Bento - Novos aspectos económicos, Economia, revista de comércio, agricultura e Indústria, Junho de 1932, 1º ano, pp. 11-12.
- Carvalho, Joaquim Martins Teixeira de – Prefácio a Jacome Ratton – Recordações e memórias sobre ocorrências do seu tempo, a estátua equestre de D. José, e as fábricas de papel, caixas, fição, chitas, pentes e relógios, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1920.

- Conde, Frederico – A Emigração no distrito de Castelo Branco, in *Da Acção Regional ao IV Congresso Beirão*, Castelo Branco, 1929, pp. 97-109.
- Cormatin, Pierre de – *A Administração do Marquês de Pombal*, Bonecos Rebeldes, Lisboa, 2010.
- Freitas, J.J. Rodrigues de – *Princípios de Economia Política*, Livraria Universal de Magalhães & Moniz, Porto, 1883.
- Geraldes, Manuel Nunes – *Catecismo Nacional de Filosofia do Trabalho*, Lallement Frères, Lisboa, 1877.
- Geraldes, Manuel Nunes – *Teoria do Comércio com um apêndice sobre a Propriedade Literária e a Contrafacção no Brasil*, Lallement Frères, Lisboa, 1885.
- Goldin, Claudia & Kate, Lawrence F. – *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press, Massachusetts, USA, 2008.
- Serzedello Júnior, António José Pereira - *Os bancos e os princípios que regem a emissão e a circulação de notas*, António Maria Pereira, Lisboa, 1867.
- Laughlin, James Laurence – *The Principles of Money*, John Murray, London, 1919, 1902.
- Lecerf, Jean – *L' Or et les Monnaies. Histoire d'une crise*, Éditions Gallimard, Paris, 1969.
- Lucena, Joaquim Botelho de – *Prefácio a Frederico Bastiat – Sophismas Económicos (Primeira e segunda série)*, Livraria Internacional, Ernesto Chardron, Porto e Eugénio Chardron, Braga, 1879, pp. 5-9.
- Luzzatti, Giacomo – *Prezzo Ideali e Prezzi Effettivi – Note di Studio sul Valore della Moneta in una Economia di Popolo*, Ulrico Hoepli, Editore Libraio della Real Casa, Milano, 1892.
- Luzzatti, Giacomo – *Credito Capitalistico e Moneta Nazionale – Note di Studio*, Ulrico Hoepli, Editore Libraio della Real Casa, Milano, 1897.
- Mascarenhas, Thomaz de – *Dívida Publica Portuguesa – Repertório de Legislação*, Lisboa, 1904.
- Mata, Eugénia - «Economic ideas and policies in nineteenth-century Portugal», *Luso-Brazilian Review* (University of Wisconsin), XXXVIII, II: 1-13, 2001.
- Norel, Philippe – *L' Invention du Marché – Une Histoire Économique de la Mondialisation*, Éditions du Seuil, France, 2004.
- Ortigão, António de Barros Ramalho – *História das Doutrinas Económicas*, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, tomo n. ° 81, pp. 399-551.

- Pereira, José Borges Pacheco– Reflexões sobre o Pauperismo, Tipografia de Domingos José da Cunha, Braga, 1857.
- Portela, António Farinha – «A evolução histórica do ensino das Ciências Económicas em Portugal». *Análise Social*, 1968, vol. VI, n.os 22-23-24. pp. 787-836.
- Sampaio, Adrião Pereira Forjaz de – Novos Elementos de Economia Política e Estadística, 2 tomos, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1858 e 1859.
- Augusto Santos Silva – A burguesia comercial portuguesa e o ensino da Economia Política; o exemplo da escola do Porto (1837-1838), *Análise Social*, 1980, vol. XVI (61-62), 1980, 1º-2º, pp. 363-381.
- Silva, Miguel Augusto da, org. - Verdades Económicas ou a Riqueza ao Alcance de Todos, Livraria A. M. Pereira, Lisboa, 1876.
- Souza, Marnoco e - Syntheses Financeiras. O estado proprietário, industrial e capitalista. A fixação e determinação das despesas públicas. Imprensa da Universidade, Coimbra, 1893.
- Souza, Marnoco e – *Sciencia Economica*, França Amado, Coimbra, 1901.
- Souza, Marnoco e – *Sciencia Economica*, França Amado, Coimbra, 1910.
- Tejeiro, Henrique Prieto e Romero, Dionísio de Haro – El sistema terrateniente y los limites de la política monetaria española liberal en la primera mitad del Siglo XIX, Comunicação ao XXXI Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, Coimbra, 19 de Novembro de 2011.
- Ratton, Jacome – Recordações de Jacome Ratton sobre ocorrências no seu tempo em Portugal de Maio de 1747 a Setembro de 1810, 1813, Fenda, Lisboa, 1992.
- Rodrigues, Jorge Nascimento – Portugal na Bancarrota – Cinco Séculos de História da Dívida Soberana Portuguesa, Centro Atlântida, 2012.

A INSTRUÇÃO SUPERIOR EM FOCO: O CONGRESSO DE INSTRUÇÃO – RIO DE JANEIRO (1883-1884)*

Maria Helena Camara Bastos

e-mail: mhbastos@puccr.br

(PUCRS. Brasil)

No século XIX, os congressos pedagógicos ou de instrução, junto com as conferências pedagógicas, conferências literárias, públicas ou populares, foram uma das estratégias adotadas para a vulgarização do conhecimento, com a intenção de difundir as luzes da instrução e as modernidades educacionais vinculadas a um projeto republicano de educação, conforme as iniciativas da IIIª República Francesa. São considerados fator relevante para o progresso e melhoramento da instrução primária, com o objetivo de reunir professores e pessoas ilustradas com o intuito de discutirem questões de educação e ensino, vinculadas as modernas práticas educativas, visando sua difusão e aplicação.

No Brasil, a intermitência das conferências pedagógicas – implantadas pela Reforma Couto Ferraz (1854), mas regulamentadas somente em 1873, quando passam a funcionar –, é um dos indícios da pouca seriedade com que eram tratados os assuntos educacionais pelas autoridades governamentais. Visando sanar essa lacuna e buscando aproximar-se das iniciativas implantadas nos países hegemônicos da época, o Imperador Pedro II convoca um congresso para tratar de questões que interessem à instrução pública na corte e nas províncias, para o dia 1º de junho de 1883 (Brasil, 1882, p.3).

O Conselheiro Dr. Pedro Leão Velloso (1884, p. 17), então Ministro do Império, afirma que a realização do evento teve por mote o desejo do Governo, «para mais esclarecer-se sobre as medidas que pretende propor-vos, consultar as luzes e experiência de pessoas habilitadas, submetendo ao seu estudo coletivo os principais assuntos concernentes ao ensino público». Moniz Barreto (1884) também expressa o desejo de que o primeiro Congresso, reunido para o incremento do ensino e desagravo à civilização contemporânea, frutifique em ações concretas para o fortalecimento das conquistas intelectuais, por exemplo, a criação de um Ministério da Instrução.

Augusto Xavier Cony (1884) considera muito importante a realização do congresso «reunião de tão eminentes cidadãos que se congregam hoje para tratar de assuntos tão importantes ao desenvolvimento moral e material do povo», constituindo-se em «uma escola de emulação para o professorado em geral que pressuroso corre ao justo reclamo do governo». O Dr. João Carlos de Oliva Maya (1884) considera-o como um grêmio iluminado – fiat lux – da educação nacional.

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal proibiu a criação de universidades. No entanto, Cunha (2000, p. 152) assinala que o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos Jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Somente no século XIX, com a transferência da família real, são criadas as primeiras cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais: de anatomia e de cirurgia, na Bahia e Rio de Janeiro (1808, em 1813 os dois cursos foram reunidos originando as academias de Medicina); engenharia, embutida na Academia Militar no Rio de Janeiro (1810). Com a independência (1822), são criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo (Pernambuco; São Paulo, respectivamente, 1827); a Escola Politécnica (Rio de Janeiro, 1874); Escola de Minas de Ouro Preto (Minas Gerais, 1875). Até o século XX, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação de faculdades isoladas. Na década de 1920, temos duas universidades criadas: a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927), mostrando a necessidade de regulamentos como forma de controle da União. Em 1931, a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras estabelece padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo país, universitárias e não-universitárias (p.65) .

No Brasil, a Universidade e o Ensino Superior têm sido objeto sistemático de estudos e pesquisas. Mas, só recentemente a história da educação tem se debruçado sobre essa etapa de ensino e formação. O presente estudo analisa as teses sobre universidade e ensino superior elaboradas para o Congresso de Instrução, de 1883, com o objetivo de destacar ideias e propostas mais relevantes, postas em circulação por uma elite intelectual, representativa dos valores da ilustração brasileira, que permitem depreender o que constituía o espírito do século XIX quanto a um projeto de instrução pública. As ideias de descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, sistema nacional de educação, escola normal, formação de professores, financiamento da educação, liberdade do ensino, co-educação, educação popular, instrução pública, laicidade - destinadas a inspirar e orientar as reformas necessárias - agradam a elite ilustrada exatamente porque mostram as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar; isto é, auto-legitimam as propostas para a educação brasileira.

O Congresso de Instrução – organização e programa

A presidência do Congresso da Instrução ficou a cargo do Príncipe Conde D’Eu, tendo como primeiro vice-presidente o Visconde do Bom Retiro, segundo vice-presidente o Senador Manoel Francisco Correia, e como primeiro e segundo secretários, respectivamente, os conselheiros Carlos Leôncio de Carvalho e Franklin Américo de Menezes Dória. Na terceira reunião da Mesa do Congresso, em 13 de janeiro de 1883, o Conde D’Eu propõe a realização de uma Exposição Pedagógica, na mesma época e local do congresso, «a exemplo das que se realizaram em Paris em 1878 e em Bruxelas em 1880».

Em sessão extraordinária da Mesa do Congresso, em 29 de maio de 1883, é adiado o início do Congresso e a impressão dos pareceres, decorrente da falta de previsão de recursos na lei do orçamento para as despesas do evento. Os pareceres enviados pelos conselheiros foram publicados em 1884 com o título *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*, com 98 textos.

O regulamento e programa do Congresso da Instrução, expedido em 19 de dezembro de 1882, estabelece que o mesmo fosse dividido em duas seções: a primeira analisaria as questões relativas ao ensino primário, secundário e profissional, com 29 teses (BASTOS, 2005); a segunda, as questões concernentes ao ensino superior, com 17 teses (Anexo 1). Também é especificado, minuciosamente, quem oficialmente participaria do evento, apesar do artigo 10 afirmar que as sessões seriam públicas. Pedro Leão Velloso (1884, p.17) afirma que no Congresso participarão:

«muitos dos homens mais eminentes do país, além dos delegados de diversas associações e estabelecimentos de ensino, representantes do magistério primário e secundário, público e particular, do município da Corte; o Inspetor Geral da instrução do mesmo município; os Reitores e professores catedráticos do Imperial Colégio de Pedro II; e os Diretores e lentes catedráticos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e das Escolas Politécnicas, Militar e da Marinha. As Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife e a de Medicina da Bahia serão representadas por delegados eleitos pelas respectivas congregações, e a Escola de Minas de Ouro Preto pelo seu Diretor. O magistério público primário e secundário das províncias terá como representantes os Diretores ou Inspetores da instrução pública, e, no impedimento destes funcionários, os delegados que elegeram os professores das capitais».

Além dos indicados, o Congresso teria também, como membros natos, os presidentes da Associação Promotora da Instrução, da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, da Sociedade Propagadora das Belas-Artes; o diretor do Liceu de Artes e Ofícios, do Instituto de Meninos Cegos, do Instituto de Surdos Mudos, do Asilo de Meninos Desvalidos, e outras autoridades da sociedade civil.

O público autorizado a participar do evento corresponde aos altos postos da hierarquia administrativa das instituições escolares e dos órgãos governamentais. O professor de sala de aula, também diretamente interessado, está praticamente ausente: representado através de delegados escolhidos em cada província, muitas vezes indicados pelo Inspetor Geral.

Quanto aos pareceres, o regulamento estabelece que «deverão conter a exposição dos fatos atestados pelas estatísticas e relatórios concernentes à instrução pública e terminar por uma proposta que sirva de base às discussões e deliberações do congresso». Nessa perspectiva, o evento pretendia ser uma tribuna de discussão e decisões sobre os rumos da educação brasileira, tanto em aspectos formais e organizacionais como pedagógicos.

As próprias questões propostas evidenciam preocupações das autoridades com temas atuais e polêmicos. Daniel Teysserie (1996, p. 244), assinala sete questões que centraram o debate: o poder político deve intervir em matéria de educação e em qual nível; deve existir um só sistema de ensino que será público, ou a liberdade de ensino deverá ser a regra; a educação deve ser «forçada» ou não?; isto é, a escolaridade deve ser obrigatória ou não; deve haver uma «aristocracia de sábios»; isto é, um corpo especializado de professores, ou uma educação popular; a educação deve ser «comum» ou «particular»; isto é, dada nas escolas ou na família, em casa; em internatos ou não?; deve ser gratuita?. As questões propostas sinalizam uma convergência com as preocupações que marcaram as discussões sobre a formação do «homem novo», nos países considerados «civilizados», para a afirmação do Estado republicano e liberal e para a construção dos modernos sistemas públicos de ensino, com o ideal de «escola para todos».

Quem foram os ilustres convidados para emitirem os pareceres? Homens bem intencionados e verdadeiros amigos do progresso. Entre os 158 homens ilustres escolhidos, 24 declinaram o convite e 58 não tiveram parecer publicado. Além desses, foram escolhidos os relatores, que deveriam elaborar uma ata de cada seção, com os resumos dos discursos proferidos. Para Felisberto de Carvalho (1893, p. 267), os escolhidos foram

«todos os cidadãos que tinham ocupado ou que então ocupavam a pasta do Império; do Inspetor Geral da Instrução, dos membros do Conselho Diretor, Reitores do externato e do internato do Colégio Pedro II, delegados da instrução, professores e professoras da Corte em número de três propostos pelo Inspetor Geral, e de muitas outras pessoas, entre as quais as que se houvessem distinguido no magistério».

Muitos dos conferencistas estão presentes em outros eventos marcantes da educação brasileira - as Conferências da Freguesia da Glória, as conferências pedagógicas, nas exposições pedagógicas, como expositores ou avaliadores. Também vamos encontrá-los como colaboradores em periódicos - jornais e revistas (*Jornal das Famílias*, *Instrução Pública*). Essa participação, em vários eventos significativos à história da educação brasileira, permite

aquilatar que eram figuras proeminentes da sociedade, ocupando espaços de poder, o que qualificando o discurso, isto é, como promulgavam uma «aristocracia de sábios». Mas também os aproximava dos interesses das autoridades governamentais, visto que partilhavam os mesmos espaços de influência. Isso permite perceber que foram poucas questões em que houve discordâncias ou pensamentos divergentes (por exemplo, nas questões relacionadas aos temas: internato para a formação de professores, co-educação, educação da mulher, caixas escolares).

Em uma análise preliminar do conjunto dos homens ilustres e das três mulheres convidados, podemos afirmar que o grupo apresenta certa homogeneidade social, representativa de uma classe média urbana, com escolarização média e superior. Do conjunto de 158 pareceristas, temos: 22 conselheiros que compunham administração da Instrução Pública Primária e Secundária do Município Neutro e de algumas Províncias; 5 possuíam título de nobreza (barão, visconde); 8 eram religiosos (cônego, frei, monsenhor, padre); 60 identificados como doutores (nessa categoria inclui-se médicos, bacharéis, advogados, engenheiros, jornalistas e outros profissionais); 5 professores/professoras primárias; vários professores do Imperial Colégio Pedro II, do Liceu de Artes e Ofícios, Escola Naval; vários professores do ensino superior.

Países, autores e personalidades, levantamentos de experiências e dados estatísticos, procedimentos, referências e estratégias integram a trama discursiva dos pareceres emitidos sobre questões relativas ao ensino primário, secundário e profissional (Gondra, 2002, p.119). Para fins de análise, adotaremos a seqüência apresentada no programa das questões sobre que deveriam versar as conferências do Congresso, estratégia também adotada pelo Regulamento (artigo 13), que define que os trabalhos se iniciarão pela primeira seção e só depois de discutidas se passaria para as questões da segunda seção.

Segunda seção – Instrução Superior. Ideias e posições defendidas

A análise dos pareceres centra-se no destaque das idéias e posições defendidas e no embasamento teórico buscado para reforçar a argumentação. As teses/questões defendidas são uma fonte documental rica e fundamental para este estudo, visto que mobilizam uma literatura científica muito vasta, apropriando-se do que há de mais moderno para expor ou defender uma idéia e/ou teoria nova. Para isso, foi realizada uma leitura atenta dos pareceres, com destaque para o autor (quem era e qual posição ocupava na sociedade), o que permitiria identificar de que espaço falava e a representatividade de seu discurso (FOUCAULT, 1992); identificação dos autores e livros citados nos pareceres, o que permite analisar o referencial teórico adotado, isto é, as leituras realizadas, as idéias apropriadas, que fixam uma interpretação e definem maneiras de ler (CHARTIER, 1990). Com essa abordagem, pre-

tende-se delinear o movimento das idéias pedagógicas consideradas modernizantes, como um dos pilares do desenvolvimento econômico e social, para integrar o Brasil na modernidade liberal.

A Segunda Seção teve 17 questões (a quarta questão não teve pareceres publicados), a cargo de 31 relatores, que redigiram 33 pareceres, totalizando, aproximadamente, 307 páginas. Cada questão teve, em média, três pareceres, mas houve cinco com um relator e outras com dois relatores. Os temas tratam da criação de uma universidade; das competências e organização administrativa; das questões sobre o professorado; das faculdades e cursos específicos – Medicina, Politécnica, Letras, Ciências Religiosas; do sistema de avaliação e disciplinar; da co-educação; da liberdade do ensino; dos cursos e faculdades livres.

Uma constatação inicial é a grande heterogeneidade entre os pareceres. Quanto ao tamanho, há uma significativa variação, tendo pareceres com quatro páginas até 36 páginas, mas a maioria tem em torno de 10 páginas. Quanto à estrutura, seguem as recomendações do regulamento (artigo 7): apresentam claramente sua posição sobre o tema; evidenciam pesquisa documental e uso de dados estatísticos; apoiam-se em farta bibliografia ou citação de autores.

A presença de diversos autores estrangeiros permite dizer que os pareceristas estavam informados do que ocorria em outros países quanto às questões educacionais, especialmente sobre universidade e ensino superior. No entanto, a bibliografia utilizada nem sempre é mencionada de maneira explícita. Poucos pareceristas assinalam, no texto ou em nota de rodapé, as referências utilizadas. Quando o fazem, limitam-se em assinalar o autor, sem fazer constar os dados completos da obra. Outra estratégia é vincular o autor ao cargo que ocupa ou ao país que pertence, ou, ainda, com adjetivações como força argumentativa (o irrefutável). Também são adotadas afirmações do tipo - diz um pedagogista; diz um notável escritor; acabo de ler em um escritor distinto a propósito desse assunto -, fazendo uma vaga referência para assinalar que é uma idéia partilhada. Essa prática permite aventar algumas hipóteses: não era uma norma acadêmica da época; de que os autores citados eram de domínio do público - leitor e/ou ouvinte do Congresso; seria uma estratégia argumentativa para reforçar a opinião do redator, mostrando que estava embasado em autores estrangeiros, referências em seus países – não teria autoridade própria, mas seria autor de uma compilação, uma autoridade livresca (CARTOGRA, 2001, p. 60); seria um recurso de retórica – «bordão do autor estrangeiro», não significando necessariamente influência, mas condição indispensável para que o autor fosse levado a sério (CARVALHO, 2004, p. 160).

Affonso Celso de Assis Figueiredo Junior (1884, 14^a questão, p. 2) no seu parecer sobre liberdade do ensino superior, tema candente desde a reforma de Leôncio de Carvalho de 1789, traz as idéias de Mirabeau e Taleyrand como reforço para sua posição:

«Se a cada homem cabe o direito de receber os benefícios da instrução, a cada homem cabe reciprocamente o de concorrer para propagar porque é do consenso e da rivalidade dos esforços individuais que nascerá sempre o maior bem. Todo privilegio é por sua natureza odioso; um privilegio sobre matéria de instrução será ainda mais absurdo e mais odioso. Taleyrand

Todo homem possui o direito de ensinar o que sabe e mesmo o que não sabe. A sociedade não pode garantir os particulares contra as trapaças da ignorância senão por meios gerais que não lesem a liberdade. Ensinar é um meio de comércio; o vendedor se esforça por encaecer a sua mercadoria; o comprador a julga e trata de a obter por menor preço; o poder público espectador e garante do mercado não pode tomar parte nele, quer para o impedir, quer para o ajustar; protege todos os atos que não violam direitos; comparece unicamente para deixar a todos a liberdade de agir e para manter a paz. Mirabeau».

O Conselheiro Dr. Nuno de Andrade também defende o ensino livre, entendido como de iniciativa privada; de matrícula e de frequência livre. Busca nas palavras de Condorcet, apoio para referendar a posição em defesa do direito de saber e do direito de ensinar:

«A independencia da instrução faz parte de algum modo dos direitos da especie humana. Desde que o homem recebeu da natureza uma perfectibilidade, cujos limites se alongam desconhecidos, si é que existem limites, além de tudo quanto posamos receber, - porque o conhecimento das verdades novas é para elle o meio de desenvolver essa feliz faculdade, fonte da sua ventura e da sua gloria, que poder terá o direito de lhe dizer: - eis o que é mister que saibaes, eis o termo em que deveis parar?!...Desde que só a verdade é util, desde que todo erro é um mal, com que direito um poder, seja qual for, ousará determinar onde está a verdade e onde se dá o erro?!...» (1884, 14ª questão, p. 8).

O Dr. Francisco Pereira Passos, em seu parecer, defende a instituição dos professores livres. Para tal, apropria-se da linha de pensamento de Michel Bréal que traz o exemplo do sistema alemão de ensino superior, que abre espaço para as novas gerações de docentes:

«A posição desses professores livres, que entram na universidade, de frente erguida, com o sentimento fortificante de luta e com a consciencia de trazer para o ensino alguma cousa de novo, compare-se a posição de nossos substitutos, de nossos encarregados de cursos, obrigados a esperarem que a molestia ou a morte faça um claro no pessoal, e constringidos a adaptarem justamente suas lições á lacuna que appareceu nos programmas! O systema allemão é o seguido pela natureza, que não espera que a antiga geração se deite no tumulto para deixar-se mostrar a nova. (...) Desta fórmula, o ardor dos annos creadores não fica perdido, e não se vê chegar ao ensino homens inexperimentados, posto que velhos, e já fatigados por longa e esteril espera. O recrutamento do professorado official se fará com conhecimento de causa, e serão homens familiarizados com a sua tarefa, experimentados no trabalho, conhecidos da mocidade, que subirão ás cadeiras do Estado». (1884, 15ª questão, p.3)

Os pareceristas fazem inúmeras referências aos países denominados nações civilizadas e considerados modelos nesses assuntos, como força ar-

gumentativa e legitimadora de suas idéias e como espelho que o país devia olhar com atenção. Destacam idéias e experiências a serem seguidas dos Estados Unidos da América, da França, da Alemanha, da Bélgica, da Áustria, Inglaterra e outros países. Além desses conjuntos, podemos assinalar inúmeras referências aos relatórios das Exposições Universais de Paris (1878), de Filadélfia (1876), de Viena (1873); o Congresso Internacional de Ensino, de Bruxelas (1880). Além desses materiais, foram utilizados documentos oficiais e legislações de ensino; periódicos, revistas de educação e de ensino; boletins (nacionais e estrangeiros). Outra estratégia discursiva é o uso abundante de dados estatísticos, como mais um elemento de fundamentação e articulação do tema que desenvolvem – o que evidencia a modernidade de suas análises e a articulação entre ciência e educação. A estatística adquire um valor político, tanto para uma análise comparada da educação como para uma análise do progresso da instrução pública no país e, especialmente, no exterior.

Antonio Almeida Oliveira foi convidado para dar parecer em duas questões: Criação de uma Universidade. Sua organização. Faculdades que a devem constituir. Condições de autonomia das Faculdades existentes nas Províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à Universidade (2ª questão); e a Organização do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Instrução Pública. Atribuições de cada um deles. Criação de uma Inspeção Geral de Instrução Superior (3ª questão). As duas são respondidas em um só texto, com 20 páginas e 24 seções, em que o autor se detém exclusivamente na primeira, pois se posiciona contra a criação de uma universidade «como medida centralizadora», considerada «um luxo nacional», convicto de que é «antes um mal que um bem», ideia compartilhada por outros participantes. Para expor sua tese, começa apresentando a história da universidade e da sua situação nos países europeus (especialmente Inglaterra, Alemanha) e nos Estados Unidos, no século XIX. Para a situação brasileira, é contra a centralização de uma universidade na Corte, propugnando a «necessidade de descentralizar a vida intelectual», o que daria condições às províncias de atrair os «homens instruídos». Além disso, defende uma universidade com caráter profissional e não somente para conferir «graus científicos». Considera incompatível a manutenção das Faculdades, nas províncias, e a universidade na Corte, quanto aos aspectos administrativos e financeiros, defendendo a manutenção das primeiras. Contrapondo-se à tese de criar uma universidade no Brasil, coloca o foco de análise na necessidade de organizar adequadamente o «ensino inferior», isto é, o ensino primário mais o ensino secundário, ampliando os programas e tornando-os científicos. Considera que o

«nosso primeiro empenho é chamar os povos do Império ao trabalho inteligente e metódico, que pode fomentar a instrução profissional, a revolução que nesse sentido temos de operar não pode ser obra de um centro universitário, colocado na Corte e composto de estudos que já temos, mas de escolas técnicas à mão larga espalhadas por todo Império».

O Conselheiro Antonio da Costa Pinto e Silva comunga dessa ideia de concentrar os esforços do governo nos graus anteriores à entrada no ensino superior, pois

«desta forma... evita-se que os cursos superiores recebam em seu seio moços mal preparados, e cujos estudos, feitos sem plano e sem que fosse guardada a ordem, por assim dizer, hierarchica das matérias, não podem offerecer garantias da identidade futura, com que devem ser exercidas as diversas profissões». (1884, 1ª questão, p. 5).

Mesmo opondo-se à criação da universidade, descrita com «ensino de velharias», Oliveira considera que faltam os cursos de Teologia, Direito e Literatura na Corte. Para o Direito, sugere que o governo proteja as faculdades livres criadas por particulares ou crie uma escola pública com vida independente. Quanto à literatura, sugere elevar o Colégio de Pedro II à categoria de faculdade de ciências e letras. Proposta similar é dada para o curso de Teologia – o seminário episcopal poder conferir título de doutor em teologia e direito canônico. Para o ensino superior também apregoa ampla liberdade para os professores e alunos, isto é, o ensino todo facultativo. E afirma enfaticamente – «nada de pontos e bedéis!» (p.144). Com essa postura, defende que o exame seja o momento de avaliar o aproveitamento. Assim, condena a lei das jubilações e a interferência do Estado nas faculdades. Sugere que todas as províncias tenham nas capitais cursos superiores, especialmente de agricultura, e que administrem esse grau de ensino, o que fortalece sua defesa da descentralização da administração do ensino público (BASTOS, 2007).

A co-educação no ensino superior foi também um tema polêmico. Os pareceristas levantam óbices relacionados à moralidade, à decência (especialmente de frequência de algumas disciplinas da área de medicina – anatomia, cirurgia), à fragilidade e não necessidade de mais formação. O Conselheiro Christiano Benedicto Ottoni, considerando a família como base da organização social e defendendo que deve ser dada uma educação comum, e ampla, mas respeitando os limites do sexo, afirma:

«A cada passo que dá o homem para a civilização dá a mulher passo proporcional para a igualdade com o homem; esta igualdade, ella conquistou, ou conquistará na ordem civil; na ordem política, pelo contrário, a extensão do seu sexo, ou ao menos a preferência ao outro foi sempre e continuará a ser regra geral (...), si tivéssemos de indicar o limite dos progressos possíveis, desejáveis para esse sexo, collocariamos o marco alem do que está obtido na lei civil, e aquém dos direitos políticos; e nesse marco imóvel inscreveríamos: Não são as leis, mas a natureza quem assignala o destino de cada um dos sexos». (1884, 13ª questão, p. 7).

Finalizando

A análise das ideias difundidas, através das questões postas pela organização do Congresso de Instrução, revela os percursos dos modos de pensar como historicamente são oscilantes; as teses defendidas, e muitas vezes con-

trárias, se remetem uma às outras, como espelho uma das outras; que muitas ideias foram acolhidas com simpatia, depois se tornaram óbvias, no entanto, custaram a serem implementadas.

Carvalho (1996, p. 383), considera que «as ideias e valores que predominavam entre a elite mantinham uma relação ambígua com a realidade social do país: sociedade escravocrata governada por instituições liberais e representativas; uma sociedade agrária e analfabeta dirigida por uma elite cosmopolita voltada para o modelo europeu de civilização». A partir da segunda metade do século XIX, os Estados Unidos da América passam gradativamente a ser referência, como um modelo para a sociedade brasileira.

Os autores-pareceristas têm um olhar ao «mundo civilizado», em uma ânsia de tornarem-se iguais ao menos no discurso, pois mantinham inalterada a ordem interna. A adoção dos valores culturais da Europa e dos Estados Unidos, por si só, espelhava a modernidade da elite liberal, moderada e/ou conservadora, mas temerosa, ao mesmo tempo, dos perigos que poderia advir da adoção de certas medidas, consideradas ainda prematuras para a realidade brasileira. O parecer do engenheiro André Rebouças (1884) mostrava consciência dos limites do país, afirmando a necessidade de restringir as aspirações progressistas ao ilimitado círculo de nossos recursos atuais. Essa consciência partia da premissa que o Brasil era uma Nação nova, sem condições de constituir um capital pela abstenção, pela parcimônia e pela economia, como os Estados Unidos.

Os pareceres expressam «uma direção consentânea com o espírito pedagógico moderno» (Leal, 1884, p. 3). Procuram delinear uma visão otimista de futuro, iluminando-o com ideias modernas e modernizantes para a sociedade brasileira. José Bento da Cunha Figueiredo (1884) conclui seu parecer com a seguinte expectativa:

«O Brasil tem rigorosa obrigação de se distinguir muito e muito. Império de ontem nascido já sob os eflúvios da civilização antiga e moderna, bem provido de recursos naturais, clima benigno, população generosa, atilada e briosa, o Brasil só não chegará ao pináculo da glória a que tem direito, si por infelicidade não aproveitar os bons modelos das nações cultas que o contemplam; e não aproveitará, se um governo de sentimentos sinceramente católicos não souber orientar a instrução e educação popular, e deixai-a entregue à discrição do acaso».

Esse rico acervo documental possibilita um olhar sobre o que pensavam sobre o ensino superior e a criação de uma Universidade, mas limitado ao que lhes foi divulgado através desses impressos; isto é, um olhar atravessado por aquilo que foi permitido circular. Para os intelectuais brasileiros, estes escritos fazem um balanço e uma análise do sistema educacional e das práticas pedagógicas dos países mais desenvolvidos, nos quais o Brasil deveria espelhar-se. Além disso, os escritos expressam inovações do sistema educacional e escolar, como modelo a ser adotado em um projeto que visava à modernização da educação brasileira.

As ideias apropriadas não permaneceram iguais e inertes. Tomaram novas formas e traduções à realidade brasileira, muitas vezes em sentido contrário àquele preconizado pelo seu autor. Para Bosi (1992. p. 364),

«as ideias trazidas de fora deixam de ser inertes dependendo da correlação oportuna que as adotou. Filtradas por novos receptores, passam a animar, às vezes por longo tempo, as instituições que nelas se inspiraram. (...) à medida que essas ideias vão sendo adaptadas ao movimento que as escolheu e as solicitou, a mundialização da cultura toma formas novas e singulares».

Bourdieu (1998, p. 32), nas suas análises sobre as artimanhas da razão imperialista, nos dá argumentos para compreender o papel da circulação das ideias, na segunda metade do século XIX. Assim, poderíamos situar essas influências na perspectiva de um «imperialismo cultural, com o poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular», isto é, de uma realidade de capitalismo industrial, para uma sociedade escravocrata agrária-exportadora. As ideias, dessa forma, seriam aparentemente desistoricizadas - «a neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem». Poderíamos dizer, como já dito, que seriam ideias fora de lugar, mas que estavam no lugar, isto é, foram traduzidas para fortalecer um ideário de valorização da educação e da instrução pública, numa sociedade em processo de abolição da escravatura e da instauração da República, que precisava revalorizar as condições de formação e de trabalho, nas novas perspectivas que assumia e que deveria assumir. Assim, a divulgação das premissas sobre a situação da educação superior no mundo, naturalizava a sua necessidade, a partir do que se mostrava como um senso comum universal, preparando o espírito da elite brasileira. Expectativas que custaram décadas para serem implementadas...

Referências

- ACTAS e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). Revista História da Educação. ASRPHE/UFPEL. Pelotas, v.4, n.8. setembro de 2000. p. 79-109.
- _____. Pro Patria Laboremus. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista/SP: EdUSF, 2002.
- _____. Permuta de Luzes e Idéias. As Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890). IN: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação/SBHE. Natal: UFRGN/Ed.MAC, 2002. (CDRom)

- _____. Amada pátria idolatrada: um estudo da obra «Por que me ufano do meu País», de Affonso Celso (1900). *Educar em revista*. UFPR, Curitiba, n.20, 2002. p. 245-260.
- _____. As Conferências Pedagógicas dos professores públicos primários do Município da Corte. Permuta de Luzes e Idéias. (1873-1886?) IN: XXV ISCHE. *Escola e Modernidade. Saberes, instituições e práticas*. São Paulo: USP/Mackenzi, julho de 2003.
- _____. Luzes do futuro. O Congresso da Instrução – Rio de Janeiro (1883-1884). Porto Alegre: Relatório de Pesquisa, 2005. (mimeo)
- _____. As idéias do Conselheiro Antonio de Almeida Oliveira para a educação no Brasil: O Ensino Público (1874). *Anais do VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana – Contactos, cruces y luchas em la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires/Argentina, SAHE, 2007. CdRom (25p.)
- BRASIL. Regulamento e Programa Congresso de Instrução convocado para 1º de junho de 1883. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882. 8 p.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. IN: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Pierre Bourdieu. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARTOGRA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (Org.) *Fronteiras do Milênio*. P CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das Sobras: a política imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. As duas cabeças de Oliveira Viana. In: AXT, Gunter; SCHÜLER, Fernando (Org.) *Intérpretes do Brasil. Cultura e Identidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004. p. 155-175.
- CHARTIER, Roger. *História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COLLICHIO, Therezinha A. F. Dois eventos importantes para a História da Educação Brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. *Revista da Faculdade de Educação/USP*. São Paulo, 13 (2):5-14, jul/dez.1987.
- CUNHA, Luiz Antonio C.R. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- _____. *A universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- _____. *A Universidade Reformada - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. v. 1.

- _____. Qual Universidade? São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. IN: LOPES, E.M.T.; FARIA F, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-224.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Ed. Passagens, 1992.
- OLIVEIRA, Antonio de Almeida. O Ensino Público. Brasília: Publicações Senado Federal, 2003. 373 p.
- _____. Conversas públicas ou Conferências feitas na escola popular, São Luiz do Maranhão: Typografia do Foias, 1871.
- ROSSI, Paolo. Naufrágios sem espectador. A idéia de progresso. São Paulo: Ed.UNESP, 2000.
- SCHELBAUER, Anaete. Fonte para o estudo da historia da educação brasileira: o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. v. 1. p. 1-12.

ANEXO 1

Atas e pareceres do Congresso da Instrução - Rio de Janeiro (1884)

Segunda Secção: Instrução superior

QUESTÃO	TEMÁTICA	PARECERISTA
1ª	Estudo do ensino superior. Vícios e lacunas de sua organização. Providências e reformas necessárias	Cons. Francisco Rodrigues da Silva Dr. A. V. de Borja Castro Cons. Cristiano Benedito Otoni
2ª	Criação de uma Universidade. Sua organização. Faculdades que a devem constituir. Condições de autonomia das Faculdades existentes nas Províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à Universidade	A. de Almeida Oliveira Cons. Antonio Joaquim Ribas
3ª	Organização do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Instrução Pública. Atribuições de cada um deles. Criação de uma Inspeção Geral de Instrução Superior	A. de Almeida Oliveira Cons. Antonio Joaquim Ribas
4ª	*	
5ª	Faculdades de Medicina. Cursos especiais que devem compreender. Plano de estudos de cada um deles. Ensino prático	Cons. Barão de Itapoã Dr. Vicente Saboia Dr. José Pereira Guimarães Dr. Antonio Pacifico Pereira
6ª	Escola Politécnica. Cursos especiais que deve compreender o seu plano de estudos. Ensino prático	Dr. Manoel Pereira Reis Dr. José de Saldanha Gama Dr. Antonio de Paula Freitas
7ª	Criação de uma Faculdade de Letras. Sua organização e plano de estudos	Dr. Carlos Maximiano Pimenta de Laet
8ª	Criação de uma Faculdade de Ciências Religiosas. Sua organização e plano de estudos	Dr. João Capistrano Bandeira de Melo Monsenhor João Esberard
9ª	Escola de Minas de Ouro Preto. Sua organização e ensino	Dr. Ennes de Souza
10ª	Organização do professorado dos estabelecimentos de ensino superior. Seus direitos e prerrogativas. Incompatibilidades a que deve estar sujeito. Meios de animação	Dr. Epifanio Candido de Souza Piranga
11ª	Processo e julgamento dos exames nos estabelecimentos de ensino superior	Dr. Alvaro Joaquim de Oliveira Dr. João Pereira Monteiro
12ª	Sistema disciplinar e meios de emulação para os alunos dos estabelecimentos de ensino superior	Cons. Joaquim Monteiro Caminhoã Dr. Licínio Chaves Barcelos Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes
13ª	Co-educação dos sexos nos estabelecimentos de ensino superior	Cons. Francisco Rodrigues da Silva
14ª	Liberdade de ensino superior	Dr. Nuno de Andrade Dr. Afonso Celso de Assis Figueiredo Junior
15ª	Cursos livres nos estabelecimentos de ensino superior	Dr. Francisco Pereira Passos Dr. A. Coelho Rodrigues Dr. João Batista Pereira
16ª	Faculdades Livres, suas prerrogativas. Limites da fiscalização que sobre elas deve exercer o Estado	Dr. Agostinho José de Souza Lima
17ª	Competência dos Poderes Provinciais para criar estabelecimentos de ensino superior	Dr. Tarquínio B. de Souza Amarantho Visconde de Jaguaray

* Não foram publicados os pareceres da 1ª questão (1ª sessão) e 4ª questão (2ª sessão). Fonte: Actas e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884, p.i.

Notas

* Este estudo integra o projeto de pesquisa «Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)», e, especialmente, a pesquisa «Ensino laico e liberdade do ensino no Brasil: discursos e ações (1854-1889)» (CNPq/PUCRS, 2008/2010).

¹ Sobre as conferências pedagógicas no Município da Corte, ver: BASTOS (2003)

² Sobre as conferências populares/públicas/literárias, ver: BASTOS (2003)

³ Sobre a história da Universidade e do ensino superior no Brasil, ver a obra clássica de Cunha (1986; 1985; 1988; 1989; 2000).

⁴ Barros (1959, p.108) define: «o tipo liberal é o tipo dominante da ilustração brasileira. Representativo das principais exigências explícitas da nação, desejando substituir o país oficial pelo país real, tal como o interpretava, a história dos fins do império é, ao mesmo tempo, a história de suas sucessivas conquistas. A ilustração brasileira caracteriza-se, antes de tudo, pelo liberalismo triunfante. Não nos referimos, aqui, exclusivamente, ao liberalismo clássico: embora com diversos fundamentos teóricos, liberais clássicos e cientificistas formulam, geralmente, as mesmas reivindicações. O «cientificismo» ilustrado virá, aliás, reforçar as exigências liberais, trazendo-lhes, frequentemente, novos e poderosos argumentos. A história da ilustração brasileira chega, assim, a confundir-se com a história do liberalismo nacional, em que pesem as múltiplas e diversas orientações, com o seu esforço civilizador, com o seu trabalho para fazer do Brasil um país, não só cronológica, mas realmente uma nação do século XIX».

⁵ Um número significativo de pareceristas faz uso da prática de tradução dos nomes e dos livros, abrasi-leirando o referencial teórico, o que muitas vezes dificulta a sua localização.

JOSÉ PEDRO VARELA: DISCURSIVIDADES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Paola Dogliotti

e-mail: paoladogliotti@adinet.com.uy
(FHCE-ISEF-UdelaR. Uruguay)

«La escuela moraliza los apetitos, educa el espíritu, domestica, subordina las pasiones» (VARELA, 1874b, p. 139)¹.

En este trabajo² abordamos las principales discursividades de la formación de maestros presentes en las obras de José Pedro Varela. Para esto se analizan los saberes que predominaban en su propuesta curricular, su constitución epistémica y los principales rasgos de normalismo que emanan de su pensamiento.

José Pedro Varela (1845-1879) es considerado «el fundador de la escuela estatal «civilizada» (BARRÁN, 1994, ps. 91)³, reconocido en cierta medida como «el padre» de la escuela uruguaya «laica, gratuita y obligatoria». Entre 1867 y 1868 viajó a Europa y Estados Unidos, en donde se gestaron, principalmente en este último, sus ideas como reformador, y donde conoció a Domingo Faustino Sarmiento, uno de los principales inspiradores de su obra. El 18 de setiembre de 1868, al regresar de su viaje, a los 23 años, dictó su primera conferencia pública en relación con este tema, influenciado fundamentalmente por lo recogido en Estados Unidos, evento en el que se fundó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Esta sociedad cumplió un papel importante poniendo de relieve la necesidad de la educación y trabajó en la organización de escuelas y bibliotecas populares. Varela desarrolló su reforma en un gobierno dictatorial; en este sentido, no es menor señalar que ha existido un vínculo estrecho en nuestro país entre los momentos en que se producen transformaciones del sistema educativo y la emergencia de tendencias políticas autoritarias⁴ (ROMANO, A., 2010)⁵. Fue designado presidente de la Comisión de Instrucción Pública en 1876, al comienzo de la dictadura del coronel Lorenzo Latorre. Varela meditó detenidamente su decisión ya que implicaba un delicado compromiso político.

La Educación del Pueblo, publicada en 1874, y **La Legislación Escolar**, en 1876⁶, pueden considerarse las obras más importantes en la corta

vida del reformador y en ellas se condensan sus principales ideas educativas; constituyen la matriz fundacional de la educación uruguaya que pervivirá hasta la actualidad. La obligatoriedad de la enseñanza primaria se promulga en 24 de agosto de 1877 en el Decreto Ley de Educación Común, impulsada por Varela desde su cargo de Director de Instrucción Pública.

Al referirse a Varela, Ardao (2008a)⁷ señala:

«Fue la mentalidad uruguaya más original y revolucionaria de su tiempo (...) le correspondió el singular destino de iniciar en persona todas las grandes corrientes espirituales de renovación que tuvieron lugar en el país en la segunda mitad del siglo pasado. (...) El iniciador en 1868 del gran movimiento educacional que por su propio intermedio habría de fundar, más que reformar, a la escuela, y que él ligó a un sentido económico y social de democracia como no se había conocido tan avanzado entre nosotros. Pero fue, además, el verdadero iniciador, en 1865, desde las columnas de **La Revista Literaria**, del liberalismo racionalista que enfrentó a la Iglesia y la combatió con energía en las décadas siguientes; el verdadero iniciador, al regreso de su viaje, de la influencia sajona que revitalizó todos los aspectos de nuestra cultura en el último cuarto de siglo; el verdadero iniciador, en sus dos libros fundamentales, del movimiento de reforma universitaria que tuvo su realizador en Alfredo Vásquez Acevedo del 80 en adelante; el verdadero iniciador, en fin, del modo de pensamiento y del tipo de acción emanados de la filosofía positivista, que iban a caracterizar a las próximas generaciones» (Ardao, 2008a, p. 69).

Varela introdujo en Uruguay el positivismo de procedencia sajona por medio, fundamentalmente, de Spencer⁸ y Darwin. A diferencia de Estados Unidos y Europa, en los países latinoamericanos, el positivismo y el desarrollo de los sistemas educativos modernos van a constituirse en el motor del desarrollo científico y económico. En nuestro país «se pasó, pues, bruscamente de la metafísica espiritualista del eclecticismo, a un naturalismo acusadamente apoyado en las ciencias biológicas dentro del espíritu de Darwin, cuyo nombre, más que el de propio Spencer, fue la verdadera bandera inicial de nuestros positivistas» (Ardao, 2008a, p. 171). Luego, en la última década del siglo XIX, se fue consolidando y moderando «bajo los cauces del sistema evolucionista de Spencer» (Ardao, 2008a, p. 171). Esta corriente de pensamiento, como filosofía pedagógica, dio lugar a las dos grandes reformas que en la época dotaron una nueva estructura a la enseñanza primaria y universitaria (Ardao, 2008a, p. 172).

El trabajo está estructurado en dos apartados. En un primero analizamos su propuesta curricular para las escuelas normalistas, indagando allí sobre las principales discursividades que se tejen en relación a la formación de los maestros. En un segundo apartado abordamos la noción de «maestro apóstol» que configura la tradición normalista presente en sus obras.

La formación de maestros: currículum psicológico y tecnicista

Varela comienza nombrando a Alemania (Prusia) como el primer país que estableció escuelas normales y luego fue seguido por el resto de Europa y Estados Unidos. Cita las palabras de Mr. James C. Carter, de su libro **Outline of an Institution for education of teachers**, para referirse a las «poderosas e incontestables razones que aconsejan la creación de las Escuelas Normales»:

Quando los maestros comprendan su profesión, esto es, en una palabra, cuando comprendan la filosofía de la mente infantil, qué poderes se desarrollan más temprano y qué estudios se adaptan mejor a su desarrollo, entonces será tiempo de establecer y subdividir su trabajo en un enérgico sistema de instrucción (Carter *apud* Varela, 1874b, pp. 156-157)⁹.

Estamos en los prolegómenos de la constitución del desarrollo de una *didáctica psicologizada* (Bordoli, 2005)¹⁰. Las apuestas a la formación de los maestros se centran en su capacidad para entender la mente infantil; una buena enseñanza será aquella que permita adecuarse al desarrollo del niño. Esto será madurado unos años más tarde en el pensamiento que A. Berra desarrolla en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882¹¹.

Más adelante, Varela propone «el curso de estudios que debiera seguirse en una escuela normal» (Varela, 1874b, p. 158). Para esto realiza una extensísima cita —de más de veinte páginas—, del «distinguido y renombrado» profesor Calvin E. Stowe¹², quien desarrolla ocho aspectos fundamentales que debe poseer un «curso de instrucción para una escuela normal». En primer lugar, propone «un detenido, científico y demostrativo estudio de los ramos que se enseñan en las escuelas comunes» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 158) y detalla un ligero bosquejo de las materias que debe incluir. Entre estas no se nombra la gimnasia ni elementos relativos a la higiene. Señala, al igual que Carter que «el maestro necesita detenerse a observar y analizar cada movimiento de la mente al avanzar en cada materia» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 161) y luego sugiere:

«hay una variedad de métodos para inculcar la misma verdad; y las diversidades de la mente son casi tan numerosas como la variedad de los métodos (...) y con respecto al maestro, uno de los más ricos tesoros de la experiencia es el de conocer la adaptación de los diferentes métodos a las diferentes mentes» (Stowe *apud* Varela, 1874b, pp. 162-163).

En segundo lugar Stowe propone el estudio de la filosofía de la mente: «debiera saber cómo conservar los poderes intelectuales y morales en una condición saludable» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 163) y más adelante sugiere que «para los fines educacionistas, los poderes de la mente son susceptibles de una clasificación mucho mejor que la que, hasta ahora, ha sido generalmente adoptada» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). Es claro aquí cómo comienza a verse la necesidad de una psicología positivista que se cen-

tre en mecanismos de clasificación de la mente de los niños, cuestión que tomará fuerza a inicios de siglo XX.

En tercer lugar plantea: «las peculiaridades del desarrollo intelectual y moral de los niños, cómo son modificadas por el sexo, carácter de los padres, fortuna o pobreza, ciudad o campaña, gobierno de la familia, indulgente o severo, activo o descuidado, etcétera» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). El maestro debe «reconocer esta extensa clase de influencias», «estas diversidades existen en cada comunidad y ejercen la más importante influencia en el desarrollo de los niños» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 164). Toda la pedagogía y didáctica de la época está enfocada al conocimiento del niño, tanto sea en sus aspectos «naturales» como en la influencia que la sociedad ha ejercido sobre él.

En cuarto lugar Stowe propone para las escuelas normales la enseñanza de «la ciencia de la educación en general e indicaciones completas respecto a la diferencia entre educación y mera instrucción» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 166). Presenta un concepto de ciencia basado en el positivismo decimonónico:

«ciencia, en la acepción moderna de la palabra, es la filosófica clasificación y arreglo de todos los hechos observados con respecto a una materia, y una investigación por medio de esos hechos de los principios que los regulan. La educación ofrece sus hechos (...) esos hechos son susceptibles de una clasificación y un arreglo tan filosófico como los de la química o de la astronomía» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 166).

En quinto lugar propone «el arte de enseñar» y sugiere que «el arte de enseñar no es una ciencia, y que no puede ser aprendido, sin práctica, por simples estudios teóricos» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). En la escuela modelo el maestro adquirirá tal arte, pero «como todas las artes racionales, se apoya en principios científicos» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). A continuación señala que «la instrucción teórica de esta materia debe limitarse principalmente, pues, al desarrollo de los principios en que se basa» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 168). La didáctica, en esta concepción imbuida de un gran pragmatismo, es un adminículo preceptivo-normativo que orienta la práctica de la enseñanza.

En sexto lugar, el maestro debe aprender el «arte de gobernar a los niños», ya que «solo se puede gobernar bien a los niños por medio del afecto (...) una escuela gobernada sin amor, es un lugar tenebroso matador de la mente» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 169).

En séptimo lugar Stowe propone para las escuelas normalistas la enseñanza de «historia de la educación, incluyendo un bosquejo de los sistemas educacionistas de las diferentes edades y naciones» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 169).

En octavo lugar propone que los maestros deben conocer especialmente «las reglas de salud y las leyes del desarrollo físico» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173). Esto, en parte, se contradice con el currículum sugerido por Stowe para las escuelas comunes, donde no se sugiere ninguna asignatura específica que aborde este contenido, a no ser en la tercera división (generalmente entre 12 y 16 años); recién aquí la enseñanza de las ciencias naturales aparece en el listado de materias de instrucción propuestas. El cuidado del cuerpo es de vital importancia para el desarrollo de la mente: «el cuidado del cuerpo no es menos importante que la cultura de la mente, porque, como hecho general, ninguna mente puede trabajar con vigor en un cuerpo débil y enfermizo» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173). Pareciera que lo central está puesto en el desarrollo mental y, en forma subsidiaria, para su desenvolvimiento es necesario el desarrollo del cuerpo:

Como es un deber sagrado del maestro conservar sanos los poderes de la mente y guardarlos en una condición saludable, así es un deber no menos sagrado cuidar lo mismo de los poderes físicos. No sólo deber conservar en salud el cuerpo, sino que deben desarrollarse y mejorarse sus poderes con el mismo cuidado que se dedique al mejoramiento de la mente (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173).

Se ve con cierta peligrosidad el período de la juventud (16 a 18 años, aproximadamente) en el cual el maestro adquirirá sus estudios normalistas. Las «excitaciones y tentaciones» propias de esta edad deben ser puestas al control de «las reglas de la salud y las leyes del desarrollo físico»: «el período educacional de la juventud es el más crítico para la salud; y las excitaciones y tentaciones peculiares de un curso de estudios agregan mucho a los peligros naturales de las estaciones de formación y desarrollo de la vida» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 173). La represión de la sexualidad es uno de los aspectos clave a ser atendidos en la formación normalista en momentos de pasaje de una *sensibilidad bárbara* a una *civilizada* (Barrán, 1994)¹³.

El maestro apóstol: «gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter»

En noveno lugar, Stowe propone inculcar en los institutos normalistas la «dignidad e importancia del maestro» en un momento en que la profesión es «tan poco estimada y tan pobremente considerada en el mundo en general» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 174). Para esto es necesario «el respeto propio, y la conciencia de hacer bien». Así,

«Ellos debían comprender desde el principio que su profesión exige los más vigorosos esfuerzos de toda su vida; que ningún empleo puede relacionarse más íntimamente con el progreso y bienestar general de la sociedad, que las más bellas esperanzas y los más tiernos deseos de los padres y de las naciones dependen de su tino y fidelidad; y que el cumplimiento incompetente o incapaz de los deberes de su

profesión coloca a la comunidad en las condiciones del ciego a quien le falta su lazareto. Si los maestros mismos tuvieran generalmente una concepción clara y definida de la inmensa responsabilidad de la posición que ocupan, si se ejercitasen en el arte de exponer vívidamente esas concepciones, ante el espíritu del pueblo entre el cual trabajan, producirían una gran influencia sobre la profesión misma, colocándola bajo la inspiración de más altos motivos, y haciendo que todas las clases del pueblo comprendiesen más claramente el inestimable valor del buen maestro, induciéndolo a honrarlo y considerarlo» (Stowe *apud* Varela, 1874b, pp. 174-175).

La imagen del maestro que se desprende de esta cita lo acerca más a un redentor o pastor que a un profesional. Figura clave en el proceso civilizatorio, debe estar dispuesto a entregar prácticamente su vida por esta causa. Frente a la trascendental tarea —o, diríamos, misión—, se compara su papel con el del sacerdote, cuando Stowe presenta, en décimo lugar,

«[las] obligaciones religiosas especiales de los maestros, respecto a una benevolente consagración al bienestar intelectual y moral de la sociedad, hábitos de gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter, etcétera. Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 175).

Se muestra una clara equiparación entre dos figuras clave en el desarrollo de los estados nacionales, período donde el maestro fue ocupando paulatinamente los espacios y funciones que antes estaban circunscriptos a las órdenes eclesiásticas. Desde este entramado se justifican los magros sueldos percibidos por los maestros:

«si algo puede asegurarse con la enseñanza, muy pocos deben esperar el enriquecerse con ella. Más elevados motivos que el amor a la fortuna deben inducir al maestro a escoger su profesión (...) motivos tales como el amor de obrar el bien, y el cariño particular a los niños. (...) que no es ambicioso de distinciones en el mundo de la vanidad y el ruido, sino que busca la felicidad en hacer el bien, está entre los hombres más felices» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 176).

Stowe desarrolla una articulación entre aspectos religiosos y morales; los unos no pueden ser vividos por los maestros sin los otros, por lo tanto, en la enseñanza normalista «gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación del carácter», «sólo por medios morales pueden cultivarse: que son cualidades religiosas y que sólo pueden excitarse y conservarse vivas por motivos religiosos» (Stowe *apud* Varela, 1874b, p. 177). Es necesaria una fuerte creencia, ahora no puesta en dios y en la iglesia, sino en la sociedad y en el proceso civilizatorio a desarrollar en las escuelas; si no se posee esta firme convicción se dificulta el desarrollo de tan preciadas cualidades morales. Estos atributos, más otros valores que apuntan a la formación del ciudadano, el sentido de patria y de gobierno democrático son claramente legislados, dos años más tarde, en **La Legislación Escolar**. En el art. 75 se enuncia:

«es deber de todos los maestros tratar de imprimir hondamente en el espíritu y en el corazón de sus discípulos los principios y sentimientos de moralidad, justicia,

verdad y patriotismo: enseñarles a huir de la pereza, de la mentira y de la profanación; instruirlos en los principios del gobierno libre y formarlos en la comprensión verdadera de los derechos, los deberes y la dignidad de la ciudadanía oriental» (Stowe *apud* Varela, 1876b, pp. 115-116).

Más adelante, Varela cita el **Quinto Informe Anual sobre las escuelas de Connecticut**, de Mr. Henry Barnard, para destacar algunos resultados del establecimiento de las escuelas normales, entre los que menciona, que estas:

«sirven para probar la vocación de los discípulos por la profesión para la que se preparan. La Escuela Normal es un sitio poco confortable para toda persona cuyo corazón no toma parte en la tarea, y que mira la enseñanza, no como un llamado, como una misión, sino como una rutina monótona, como tarea diaria, impuesta por la necesidad, o tomada porque no se encuentra nada mejor, para abandonarla en cuanto se presente una ocupación más lucrativa» (Barnard *apud* Varela, 1874b, p. 181).

Algunos significantes se mantienen en el discurso que se teje sobre el ser maestro: misión, vocación, llamado, discípulos. Esta cadena discursiva remite a escenas de la vida religiosa; de ahí se traslada para significar y dotar de sentido al magisterio en su etapa fundacional.

No es menor que todos estos componentes y atributos puestos en la figura del «buen maestro», sean pensados fundamentalmente para las mujeres. En varios textos Varela fundamenta que «la mujer tiene condiciones superiores a las de los hombres, para la enseñanza de la niñez, sobre todo en la escuela primaria» (Varela, 1876b, p. 151)¹⁴; «hay en la mujer disposiciones naturales y condiciones peculiares que la hacen más apta» (Varela, 1874b, p. 184). Este argumento encubre, en cierta medida, las razones que llevaron a la apuesta a las mujeres: el salario que se brinda por esta profesión no es atractivo para los hombres:

«Los conocimientos que se adquieren en la Escuela Normal colocan a los hombres que en ella se educan en condiciones de poder aspirar a muchas posiciones más provechosas que la de maestro: además de la escuela habrá mil otras ocupaciones que soliciten al joven maestro ofreciéndole satisfacción de dinero, de posición, de poder, de amor propio, bastante poderosas para que, en muchos casos, abandone el profesorado. El hecho se ha producido ya en la provincia de Buenos Aires, cuya Escuela Normal de varones no ha dado, ni cerca, los resultados que eran de esperarse. Por idénticas razones el maestro exigirá siempre mayor retribución que la maestra, en igualdad de condiciones y circunstancias. La mujer que se agita siempre en más reducida esfera, y mucho más aún en nuestro país, encontraría en enseñanza una carrera honrosa, accesible para ella y útil, a la que podría dedicarse. (...) La enseñanza dada por la mujer es menos costosa que la dada por el hombre» (Varela, 1876b, pp. 151-152)¹⁵.

Las diferencias de género están más que a la vista. A la mujer se la identifica con la maternidad y el cuidado de los niños; si desea salir del recinto

privado del hogar, una de las opciones laborales que encuentra, en la configuración de los sistemas educativos modernos, es la del magisterio, que, por sus magros sueldos, no resulta atractiva para los hombres. Es de destacar que Varela prefería la escuela normal mixta:

«Si se organizase, pues, debidamente la Escuela Normal, dando preferentemente atención a la sección mujeres, en el caso de que no se hiciera de ella una escuela mixta, podríamos llegar en pocos años a resultados semejantes a los obtenidos por algunos Estados de la Unión Americana, en los que las escuelas primarias, casi en su totalidad, están confiadas a maestras, mientras que sólo la dirección de las escuelas superiores y de los colegios está a cargo de profesores» (Varela, 1876b, p. 152).

Este fenómeno es propio de occidente: la feminización del magisterio alcanza a la mayoría de estos países; Estados Unidos se destaca en este sentido.

Consideraciones finales

A partir de lo desarrollado hasta aquí damos cuenta de una serie de aspectos centrales desde donde se configuró la formación de maestros en el discurso vareliano.

Por una parte, Varela propone un currículum para esta formación centrado en las distintas asignaturas que componen el currículum escolar y agrega una serie de disciplinas como: psicología, ciencias e historia de la educación, práctica docente (donde se adquirirá el arte de enseñar y el «arte de gobernar») y cuidados de la «salud y desarrollo físico». Esto da cuenta de la propuesta de un *currículum psicologizado* y, en cierta medida escolarizado, centrado en el desarrollo de una metodología de enseñanza que atienda los procesos evolutivos y mentales del alumno y el conocimiento de su entorno social. El método era visto como la mejor intervención en los procesos del alumno. En sus discursos, por momentos no había diferencias entre educación e instrucción, ya que la segunda cada vez se distanciaba más de una *didáctica comeniana* (Bordoli, 2005) y se comienza paulatinamente a dar mayor importancia a que el maestro disponga de los mejores métodos para desarrollar los diferentes tipos de ideas en el alumno. La importancia dada a la práctica docente en el currículum de formación afirma la centralidad puesta en el niño y su enseñanza, y le otorga a esta discursividad ciertos atisbos de *discursividad tecnicista*, en tanto la puesta en práctica de lo aprendido, el ensayo, la ejecución de la enseñanza en el ámbito laboral son ejes que constituyen cierta identidad de la formación normalista. Se distingue un espacio teórico y científico de formación en ciencias de la educación de otro práctico y entendido como «arte» que es la enseñanza y el gobierno de los niños. Esta distinción, propia del discurso positivista decimonónico, lleva a circunscribir y dotar la formación de los maestros de una pincelada de pragmatismo y tecnicismo. Psicología, pedagogía y conocimientos acerca de «la salud y el desarrollo físico» constituyen tres saberes que matizaron la formación de los maestros normalistas en el pensamiento vareliano.

Otro aspecto a destacar de la formación magisterial es la presencia de un *currículum generizado femininamente*, a través de diversas materias que apuntan a presentar una construcción de lo femenino ligada a las tareas del hogar, a la procreación y a ser «buena esposa».

Por otra parte, el énfasis dado a la formación de maestros configura un *discurso normalista*, en tanto la figura central otorgada al maestro es la de un apóstol que se ocupa de las cuestiones relativas al gobierno de las poblaciones. El énfasis está puesto en los atributos morales y religiosos, produciéndose lo que Foucault denominó un poder pastoral (Foucault, 2006)¹⁶ que configuró, al interior de la escuela, un discurso impregnado de una relación de amor y cuidado, de entrega del maestro hacia al alumno. Pero este poder no remite a una entidad superior –trátase de la ciudad, el territorio, el Estado, el soberano–, sino que apunta a todos y a cada uno (Foucault, 2006, p. 158):

El cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela (...) En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de «disciplinas espirituales» (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo) personificada en la relación pastoral entre el maestro y el alumno (Hunter, 1998, p. 23)¹⁷.

De lo desarrollado hasta aquí podemos decir que en la formación de los maestros los aspectos pedagógicos, psicológicos y biológicos para prolongar la vida constituyen el suelo epistémico desde donde se configura un currículum psicológico con atisbos de tecnicismo que llevan a poner el énfasis de esta formación en los problemas de gobierno de las poblaciones y la distancian de una tradición universitaria, de tipo académico, más centrada en la producción de conocimiento y en las dinámicas propias que ello implica.

Notas

¹ VARELA, J. P.: *La Educación del Pueblo*. Tomo II. Montevideo, Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 50. ,1874b, 1964.

² Se enmarca en la línea de investigación «Políticas educativas, curriculum y enseñanza» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR), Montevideo, Uruguay.

³ BARRÁN, J. P.: *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara". Tomo 2: El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental, 1994.

⁴ Otro ejemplo de esto es que la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad ocurrió en 1935 bajo la dictadura de Gabriel Terra; y las bases de la actual organización de ANEP fueron formuladas en la Ley N° 14.101, aprobada en 1972 e implementada durante la última dictadura militar (ROMANO, 2005, p. 52): Tradición y Cambio en la Política Educativa en el Uruguay. En: Alonso, C. (org.) *I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas* 16 a 19 de maio de 2005, Santa Maria: AUGM-Universidade Federal de Santa Maria; pp. 45-56.

⁵ ROMANO, A.: *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Trilce, 2010.

⁶ Se citarán ambas obras para su mejor reconocimiento por estos años y no por la edición utilizada; este dato puede ubicarse en las referencias bibliográficas.

⁷ ARDAO, A.: *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2008a, [1950].

⁸ Las obras *La educación intelectual, moral y física* e *Introducción a la Ciencia Social* fueron las que más influencia tuvieron en la reforma escolar (Ardao, 2008).

⁹ Op. Cit.

¹⁰ BORDOLI, E.: La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En: Behares y Colombo (comps.): *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005; pp. 17-25.

¹¹ Para un análisis sobre los discursos de los congresistas uruguayos en este Congreso referirse a Dogliotti (2011): La educación del cuerpo y los discursos pedagógicos en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. En: mesa redonda "El Congreso de 1882 y la táctica escolar: higienismo, cuerpo y género" de la *Tercera jornada de Historia de la Educación Rioplatense: "Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo"* organizado por la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE). Museo Pedagógico. Montevideo, 23 de junio de 2010.

¹² Calvin E. Stowe (1802-1886) fue un reconocido promotor de la escuela pública en los Estados Unidos.

¹³ Op. Cit.

¹⁴ VARELA, J. P.: *La Legislación Escolar*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 52., 1876b, 1964.

¹⁵ Op. Cit.

¹⁶ FOUCAULT, M.: *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE, 2006.

¹⁷ HUNTER, I.: *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

ENSINO MÉDICO E HIGIENISMO NA ESCOLA MÉDICO-CIRÚRGICA DO PORTO (1836-1910)

Margarida Louro Felgueiras

e-mail: margafel@fpce.up.pt

Anabela Araújo de Carvalho Amaral

e-mail: anabemamaral@yahoo.com

(Universidade do Porto, Portugal)

Introdução

O desenvolvimento do conhecimento científico no século XIX determinou a alteração dos padrões de exigência relativos à prática da medicina e do seu ensino e a saúde ganhou espaço no debate público a nível internacional. As elites de cirurgiões vão interessar-se não apenas pelo corpo individual mas também pelas circunstâncias físicas e ambientais que afectam o funcionamento do corpo, e colocavam em risco o indivíduo e a vida colectiva, que comprometiam as gerações vindouras. «A ideia de uma obrigação muito particular nasce neste início do século XIX, aquela que exige uma vigilância física pessoal em nome da própria comunidade»¹.

O corpo ocupa um lugar com diferentes «envelopes: a pele, o halo sonoro da sua voz»². Este corpo físico, material, «pode ser tocado, sentido, contemplado. É aquela coisa que os outros vêem. É objecto de ciência. Os sábios manipulam-no e dissecam-no. Medem a sua massa, densidade e volume, a temperatura. Trabalham-no»³.

A saúde mobiliza as elites médicas, em particular os cirurgiões, que recolhem e investem pessoal ou particularmente em apoios, apostam em viagens de aprendizagem ao estrangeiro, que avidamente difundem junto dos seus pares. Divulgam as práticas e fundamentos adquiridos, criam meios de divulgação próprios, organizaram tertúlias, conferências, congressos, formas de publicação. Simultaneamente recolhiam apoios e faziam pressões públicas para que o ensino médico fosse valorizado e institucionalizado.

Quando se olvidará o nome do erudito e prestante Manuel Gomes de Lima, que se empenhou em fornecer aos cirurgiões do seu tempo os melho-

res conhecimentos da época, publicando livros de mérito e de boa lição? Homem de iniciativa rasgada e inteligente, muito acima da sua época e do seu meio, inaugurava audaciosamente o jornalismo médico em Portugal e agremiava os mais distintos colegas portuenses na academia cirúrgica, criando ao mesmo tempo um cenáculo de discussões médicas e um consultório gratuito de doentes para instruções dos associados⁴.

O corpo tornou-se «objecto de ciência, de trabalho»⁵, o corpo dissecado distingue-se, de forma muito pouco pacífica, do corpo produtivo. A ambiguidade das fronteiras entre «o corpo sujeito e o corpo objecto, entre o corpo individual e o corpo colectivo, entre o interior e o exterior» problematizou a actividade do médico: a necessidade de o explorar, estudar assume uma pertinência científica e social, que estará na base do Estado higienista e pedagogo. Estão em causas novas práticas de cura mas também o estabelecimento de novos comportamentos individuais e colectivos, que pressupõem a instrução para serem implementados.

Este trabalho pretende ser uma abordagem ao ensino da medicina na Cidade do Porto no século XIX, em particular ao ensino da Higiene e suas repercussões no alargamento progressivo do higienismo ao campo da educação. Para isso servimo-nos de alguns trabalhos publicados por médicos professores, dos boletins e das teses dos estudantes finalistas.

A Escola Médico-Cirúrgica do Porto (1836-1910)

O ensino da Medicina na cidade do Porto começou com a Régia Escola de Cirurgia, criada por D. João VI em 1825,⁶ e funcionou até 1836 no Hospital da Misericórdia - Hospital de Santo António. Em 1836, no Governo de Passos Manuel, a Lei da Reforma Literária transformou-a em Escola Médico-Cirúrgica do Porto (Decreto de 29 de Dezembro) e funcionou no mesmo local até 1883⁷. O regulamento foi aprovado em 1840 (Decreto de 23 de Abril, de Rodrigo da Fonseca Magalhães), e abrangia os órgãos d a Escola (Conselho Escolar, Director, Secretário, Tesoureiro); os estabelecimentos particulares (gabinete anatómico, casa das disseções, gabinete dos instrumentos cirúrgicos, gabinete de matéria médica e farmácia, laboratório farmacêutico, horto botânico, biblioteca); os cursos médico-cirúrgico e os cursos anexos (curso farmacêutico e curso de parteiras). Segundo Cândido dos Santos, tudo prevê e «determina, até à minúcia. Fica reduzida a pouco a liberdade dos Mestres»⁸ e dos alunos.

O curso de Medicina tinha a duração de cinco anos e nove cadeiras curriculares, mais duas que o curriculum cirúrgico de 1825. Para a matrícula os candidatos tinham de ter a idade mínima de 14 anos e os exames de Lógica e Latim. Mais tarde exigiu-se 16 anos de idade e a frequência dos estudos preparatórios na Academia Politécnica, o que exigia certificado dos exames secundários de Português, Francês, Química, Física, Matemática, Desenho, Geografia, Cronologia e História, além das referidas.

A criação das escolas de cirurgia teve também uma função legitimadora e reguladora das práticas que envolviam o bem-estar humano e precariedade da vida. Não Ficara de fora «a arte» dentária, mas os candidatos passaram a ter de prestar uma prova, ainda que rudimentar, perante um júri composto por três lentes da Escola Médica para poderem exercer. A Escola:

«foi um golpe vibrado nos processos sumários então em voga para passar cartas e diplomas de habilitação a cirurgiões, ministrantes de meia cirurgia, sangradores, dentistas, algebristas, boticários, parteiras e emplastradeiras, indivíduos pela maior parte inexperientes, que, não tendo seguido nenhum curso oficial, se apresentavam simplesmente ao exame, reduzido, por vezes, a uma ilusória formalidade»⁹.

Reformas parcelares foram alargando o número de cadeiras e a extensão dos seus conteúdos ao longo do período. Assim, em 1863 foram criadas as disciplinas de Anatomia Patológica e a de Higiene e Medicina Legal. Em 1876 foi acrescentada a cadeira de Patologia Geral e em 1900, há o desdobramento de Higiene e Medicina Legal em duas disciplinas¹⁰, que acompanha quer a importância social da higiene quer o estabelecimento das morgues em 1899. Em 1903, com a criação de Histologia e de Anatomia Topográfica curso passa a ser constituído por 15 cadeiras.

A reforma republicana do Ensino, em 1911, criou as Universidade de Lisboa e do Porto. A Escola Médico-Cirúrgica e a Academia Politécnica deram origem à Universidade do Porto, constituindo-se nas Faculdades de Medicina e de Ciências.

O ensino médico e a saúde pública

A partir do século XVIII o discurso modernizador apoiou-se em teorias sanitárias em que o projecto urbano expressava a metáfora da racionalidade, alocando actividades e pessoas e afastando os grupos sociais considerados perigosos: vadios, trabalhadores, pobres. A preocupação com o controlo de bens, das actividades perigosas e a necessidade de inculcar novos hábitos que preservem a saúde individual e previnam o contágio, leva à progressiva intervenção do Estado no espaço público e a estratégias assistenciais e filantrópicas, dando origem a instituições de diverso tipo. No início do século XIX a higiene está ainda associada à assistência – hospitais, recolhimentos, hospícios, orfanatos, asilos, onde se cuida do corpo e procura disciplinar a vontade. A autonomia da Higiene só acontece em 1900 mas a sua importância e afirmação social foi-se construindo numa simbiose entre decisões políticas, flagelos sociais e novas imagens, que a ciência ajudou a construir e que se vão afirmando desde meados do século: associação entre miséria e doença; alimentação, energia, exercício físico e robustez.

Higienismo e saúde pública inseriram-se num contexto de mobilização social de combate às precárias condições de salubridade e pobreza da cidade do Porto, que propiciavam a propagação de doenças e de epidemias. Fran-

cisco de Assis e Sousa Vaz, professor de Clínica Médica, Higiene e Medicina Legal, director da Escola entre 1851-1870, representa essa fusão entre saber e empenhamento social pela saúde pública. Empreende uma verdadeira cruzada na melhoria das péssimas condições higiénicas da cidade, intervém a favor da construção de cemitérios, escreve sobre os expostos do Hospício do Porto, de que era cirurgião e traduz obras sobre o mesmo tema¹¹. Devido à guerra civil, este professor estivera exilado em Londres e Paris, cidade em que se doutorou em 1832, onde participou no combate à cólera-morbus. Hernâni Monteiro enalteceu-o:

«vários professores prestaram particular atenção a questões de Higiene (...) uma figura que se consagrou, há precisamente cem anos, a beneméritos campanhas de medicina social, a ponto de em 1872 um seu biógrafo escrever que a maior parte dos melhoramentos feitos no Porto, a partir de 1834, se deviam à sua iniciativa ou à sua activíssima cooperação»¹².

Será substituído no ensino desta matéria por José Pereira Reis. Quando em 1863 a cadeira de Higiene Pública e Medicina Legal se separa da 8.^a cadeira - Clínica Médica e passa a constituir a 10.^a cadeira, os docentes que nela leccionaram forma dos mais prestigiados da Escola, de que se destacaram José Frutuoso Aires de Gouveia Osório, Manuel Rodrigues da Silva Pinto, Maximiano Augusto de Oliveira Lemos.

Não nos deteremos na análise das obras destes académicos nem na descrição dos métodos de ensino ou dos rituais académicos. Diremos apenas que a maioria dos compêndios seguidos nas cadeiras da Escola Médica eram em língua francesa.

Indiscutivelmente estes alunos constituíam uma elite com diferentes proveniências, alguns tinham origem abastada e davam continuidade a uma linhagem de médicos, outros pertenciam a famílias que, com grande sacrifício financeiro e com espírito liberal, consideravam a educação um factor de promoção pessoal e social. Alguns cursos são financiados por padrinhos e outros familiares que enriqueceram no Brasil e a quem os alunos se mostram gratos e reconhecidos nos agradecimentos iniciais das dissertações.

O Prof. Francisco de Assis e Sousa Vaz doou em testamento sessenta contos para subsidiar um aluno «em cada um dos anos do curso médico da escola; custear um curso de aperfeiçoamento de dois em dois anos em Paris ou em Montpellier a um médico recentemente habilitado na escola»¹³. Propunha-se ainda enviar «à França, Alemanha e Estados Unidos, de oito em oito anos, um professor para informar-se dos progressos operados nas sciencias médicas.»¹⁴ Ricardo Jorge elogia Teodoro Ferreira de Aguiar que, «por este rasgo de generosidade e pela elevação do seu propósito beneficiador (...) a vida da escola tem decorrido entre estes dois polos de incorredoiras proezas de dedicação»¹⁵.

Nesta análise preliminar, analisaremos um conjunto de dissertações inaugurais entre 1837-1910, que podemos relacionar, de forma ampla, com

as temáticas da higiene pública e perceber a receptividade dos jovens médicos a esta problemática.

As teses inaugurais da Escola Médico-Cirúrgica do Porto (1836-1910)

Os alunos que concluíam, com sucesso, os cinco anos do curso, requeriam a submissão ao Acto Grande¹⁶. Uma tese acompanhava este requerimento, a dissertação inaugural, sobre o tema por eles escolhido.

A «Dissertação Inaugural» deveria ser uma escolha ou uma sugestão baseada na prática clínica e nos interesses revelados ao longo do curso. «Servirá de objecto do Acto grande uma dissertação sobre qualquer matéria de cirurgia, escolhida pelo candidato e seis proposições médicas ou Cirúrgicas, igualmente de sua escolha, escriptas no fim da dissertação»¹⁷.

Verifica-se, no entanto, com a análise das dissertações inaugurais que o trabalho para a maioria dos candidatos, era escrito «nas horas vagas do ultimo anno lectivo»¹⁸, obrigação que cumpriam com relutância pela falta de tempo para a investigação e para a escrita. A redacção da dissertação inaugural era mais um trâmite legal incontornável na aquisição de um título de médico-cirurgião, que o legitimasse para o início da profissão. A introdução das dissertações apresentadas revela comentários denunciadores dessa relutância.

Tendo de defender perante a Faculdade de Medicina um trabalho de tese, para poder exercer a profissão que escolhi, procurei um assunto que pudesse oferecer alguma utilidade àqueles que me lerem.

Não é um assunto novo, palpitant; neste meu trabalho não há mesmo nada de original. O assunto é velho, há longo tempo debatido; (...)feito de impressões colhidas aqui e além, quer em livros diversos por mim consultados, quer em algumas observações clinicas¹⁹.

Villas-Boas enuncia, na introdução da sua dissertação, o método usado para a realizar, a conjugação das leituras com a prática clínica. Alguns alunos revelam também, cumulativamente com a frequência do 5º ano o desempenho de funções como subdelegado de saúde, de combate a epidemias como a de bexigas em Matosinhos, na estação de banhos «convencido de que era meu dever tomar, na lueta que se travava entre o mal epidémico e a vida dos que imploravam o auxilio da sciencia(...)em um combate tão desigual»²⁰ e ainda, pela frequência de outros cursos, em Lisboa ou Coimbra.

Porém, até que ponto não corresponderá a um certo estilo da época e a uma «tradição», entre os próprios estudantes, aceite pela escola?

Era do conhecimento académico «a deplorável que teem os nossos médicos em deixar trabalhos escriptos, em que o seu valor scientifico se demonstre e perpetue»²¹.

Pires de Lima, responsável pela primeira recolha e organização destas dissertações em 1908, após uma análise das mesmas, constata o seu valor indiscutível, como uma fonte no mapeamento das preocupações, investigações, casos clínicos e reflexões dos médicos de então.

Apesar das virtudes historiográficas das dissertações inaugurais há que realizar uma análise mais atenta considerando as severas críticas de Ricardo Jorge «São coisas indignas de ler-se, que desdouram não só o neófito como o estabelecimento que o deixa habilitar à posição médica».²² Este médico, aluno e depois lente proprietário da cadeira de Higiene e Medicina Legal da Escola Médico-Cirúrgica do Porto em 1895, considera as dissertações inaugurais pouco pertinentes, sem inovação científica e em grande parte dos casos encomendadas, copiadas ou mal traduzidas: «a ver se logram, como tantas vezes conseguem, presidente e júri»²³.

Ricardo Jorge transferiu-se para Lisboa em 1899 tendo sido Director Geral de Saúde Pública. Criou a Assistência Médico-Social, foi representante português no «Office International d'Hygiene» e do «Comité de Higiène» da Sociedade das Nações, assume-se como o grande crítico do ensino médico da escola do Porto, que considera afastado dos grandes centros científicos da Europa. Voz autorizada, manifesta grandes e legítimas preocupações pela reduzida produção médico-científica, que ignorava a realidade social e assim comprometia o bem-estar público.

Apesar destas duras críticas, as teses académicas são resumos teóricos que nas «últimas décadas do século XIX vão-se tornando progressivamente melhor elaboradas, ao ponto de algumas se poderem enquadrar no restrito campo dos primeiros trabalhos da medicina positivista em Portugal»²⁴.

O tema das dissertações era escolhido pelo candidato de inúmeras formas, segundo os seus interesses futuros, a bibliografia que lhe estava acessível, os casos clínicos que acompanhava ou apenas com casos cedidos por outros médicos: «foi ele que nos tirou uma das grandes dificuldades, fornecendo-nos quatro doentes da sua vasta clínica, dando-nos assim assumpto para a these»²⁵.

A análise dos títulos das teses exige-nos a explicitação da decisão metodológica, de acordo com os objectivos que traçámos. Assim, existindo já um mapeamento de 1381 teses inaugurais localizadas na biblioteca da Faculdade de Medicina do Porto entre 1827, ano da primeira tese, e 1910²⁶, dedicadas aos mais diversos aspectos da medicina, optámos por nos determos nas que de algum modo pudessem ser integradas numa visão ampla do higienismo e da saúde pública no período por nós considerado, sem termos preocupação de exaustividade. Com isto seleccionámos 93 títulos, que numa análise mais fina incluímos nas seguintes temáticas: epidemiologia (14), puericultura e saúde infantil (23), assistência social (28), a higiene escolar (6), a robustez física e prevenção através do regime alimentar(7), da educação física(3), do vestuário (2)ou dos comportamentos sexuais(2). Há ainda 8 teses de temática inespecífica.

A escolha funda-se na perspectiva de que no início do século XIX a higiene estava associada à assistência ao pobre, numa visão topográfica, e que só a partir dos anos 60 se vai autonomizando, para intervir nos comportamentos e englobar novos campos sociais. A passagem em 1863 a cadeira autónoma com a Medicina Legal é um indicador dessa viragem científica e em simultâneo um factor promotor de mudança social. Ao mesmo tempo, aparece enunciado o papel do médico na sociedade: «um bom médico é também um optimo philosopho socialista (...) deve acompanhar a sociedade do berço à tumba, comprar a felicidade dos povos à custa dos próprios sacrificios»²⁷, que legitima e naturaliza a intervenção social do médico.

Analisando o desenvolvimento de cada categoria, a puericultura foi a mais tratada e ao longo de todo o período, tendo avultado as questões sobre o aleitamento e a higiene, alimentação, e exercício físico das crianças na primeira infância, que inclui algumas vezes conselhos às mães sobre cuidados a ter durante a gravidez. Evolui-se da escolha das amas, nos anos 40, para o tema da alimentação artificial nos recém-nascidos em 1899, o que dá conta dos progressos feitos neste domínio. As determinações médicas fundamentam-se nas relações entre herança e meio, enfatizando a mudança de comportamentos e propondo um modelo de robustez física. O medo do pobre, portador de doença dá progressivamente lugar à necessidade de a prevenir através de bons hábitos alimentares, o que faz aparecer, na década de 80 e 90 um conjunto de teses versando sobre o valor terapêutico da alimentação, e na prevenção de contágio por alimentos – leite, pão. O higienismo como projecto de uma sociedade racional, alarga a sua vigilância à indústria alimentar.

No final da década de 80 e até 1910, encontramos um grupo de teses de carácter epidemiológico, que incidem sobre a tuberculose, a varíola, a gripe, difteria, relacionados sem dúvida com os progressos da bacteriologia e das vacinas, mas que representam também um movimento e uma opinião social alargada sobre o papel do Estado ao seu combate. É o momento da criação da Liga Nacional contra a Tuberculose, apoiado pela rainha D. Amélia, que em 1907 realiza um congresso no Porto, do debate e criação de sanatórios. Significativo é a sensibilidade aos agentes transmissores, que passa a incluir o cão (1907), numa época em que a problemática do bem-estar animal se afirmava liderada por ingleses, com a Sociedade Protectora dos Animais.

A categoria que designámos como «higienismo social», abrange um leque alargado de temáticas que vão desde a discussão teórica, aos aspectos físicos da cidade, com a organização da rede de água potável, dos esgotos, ventilação, salubridade das habitações, a aspectos demográficos, de mortalidade, de assistência a públicos específicos: infantil, alienados, reclusos e prostitutas. Estas temáticas rastreadas a partir dos anos 80, marcam uma viragem nas preocupações higiénicas, que Vigarello identifica para a França a partir dos anos 60-70²⁸. A tónica dominante é prevenção da doença através de redes invisíveis de salubridade pública (de drenagem, limpeza) e a regeneração dos indivíduos. Para tocar as consciências será necessário uma pedagogia e o

papel protector do Estado. Em Portugal a década de 80 é de descentralização e a Junta Distrital do Porto vai assumir um papel interventor na protecção e regeneração de crianças e jovens, com a criação de hospícios e asilos-escolas profissionais. Se as dissertações sobre educação física surgem timidamente na década de 60, será nas seguintes que se afirmarão tal como as sobre vestuário e higiene escolar, acompanhando o desenvolvimento da escolarização. A ginástica visa corrigir as posições viciosas, fortalecer o corpo e faz parte de uma pedagogia preventiva, associada ao ar livre, aos banhos de mar e de sol, à criação de jardins-de-infância na cidade, na qual se empenham a Câmara, o Governo e a Sociedade de Instrução do Porto, na década de 80. A visão higienista faz-se sentir ao nível das famílias e dos comportamentos sexuais como das escolas, com a criação em Portugal dos serviços de Sanidade Escolar e a nomeação dos primeiros médicos escolares, em 1901,²⁹ de que fez parte Costa Sacadura.

O resultado é o alargamento do campo de intervenção do higienismo, protagonizado pelos médicos, que procuram criar uma opinião pública através de conferências, e sobretudo através da imprensa e da escola.

Bibliografia

- CORBIN, Alain (Dir.): *Histoire du Corps*, Paris, Éditions du Seuil, 2005.
- COSTA, Rui M.P.; VIEIRA, Ismael: *As teses inaugurais da Escola Médico-cirúrgica do Porto (1827-1910): uma fonte histórica para a reconstrução do saber médico*. Porto, FLUP, 2011, p. 3.
- JORGE, Ricardo: *Relatório apresentado ao conselho superior d' Instrução Pública em sessão de 6 de Outubro de 1885*, Porto, Imprensa Moderna, 1885.
- LEMONS, Maximiano: *História do Ensino Médico no Porto*, Enciclopédia Portuguesa. 1925.
- LIMA, Pires: *Catálogo da Bibliotheca da Escola Médico-Cirúrgica do Porto*, Porto, Typografia da Enciclopédia Portuguesa Illustrada, 1908.
- MARTINS, Lopes: *A evolução do ensino da Higiene na Escola do Porto nos últimos cem anos*, Porto, Tipografia Marques, 1925.
- MONTEIRO, Hernâni: *Origens da Cirurgia Portuense*, Porto, s/ed. 1926.
- OLIVEIRA, Rómulo: *Abcessos do Fígado*, Dissertação Inaugural Apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, Porto, Typographia Progresso, 1906.
- PINA, Madalena Esperança: "As faculdades de medicina na 1.ª República". In *Corpo. Estado Medicina e Sociedade no tempo da 1ª República*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, 2010.

SANTOS, Cândido, *Universidade do Porto. Raízes e Memória da Instituição*.s.l., s.d. [UPorto].

VIGARELLO, G. *História das práticas de saúde*. Lisboa: Editorial Notícias, 2001.

VILLAS-BOAS, José, *Breve Estudo Sobre Stenoses do Esophago*, Dissertação Inaugural Apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Porto: Imp. C. Vasconcellos, 1906.

Notas

- ¹ VIGARELLO, G. : *História das práticas de saúde*, Lisboa, Editorial Notícias, 2001, p. 169.
- ² CORBIN, Alain (Dir): *Histoire du Corps*, Paris, Éditions du Seuil, 2005, p. 8.
- ³ *Ibidem*.
- ⁴ JORGE, Ricardo: *Relatório Apresentado ao Conselho Superior d'Instrução Pública em sessão de 6 de Outubro de 1885*, Porto, Imprensa Moderna, 1885, p.92.
- ⁵ CORBIN, Alain (Dir): *Histoire du Corps*, Paris, Éditions du Seuil, 2005, p. 8.
- ⁶ Alvará de 25 de Junho de 1825, que cria também uma em Lisboa. Cf. SANTOS, Cândido, *Universidade do Porto. Raízes e Memória da Instituição*, p.66.
- ⁷ PINA, Madalena Esperança: «As faculdades de medicina na 1.ª República». In *Corpo. Estado Medicina e Sociedade no tempo da 1ª República*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, 2010, p. 79.
- ⁸ SANTOS, Cândido: *Idem*, p. 82.
- ⁹ MONTEIRO, Hernâni: *Origens da Cirurgia Portuense*, Porto, s/ed.,1926, p. II.
- ¹⁰ João Lopes da Silva Martins Júnior passou a ser o professor de Higiene, que se tornaria a 13.ª cadeira.
- ¹¹ CHATEAUNEUF, Benoiston: *Algumas palavras acerca de expostos*, 1841. Cf. SANTOS, op. cit. p. 165.
- ¹² MONTEIRO, Hernâni: *Relances Sobre o Ensino Médico no Porto*, Porto, Tipografia da «Enciclopédia Portuguesa», 1937, p.118.
- ¹³ LEMOS, Maximiano: *História do Ensino Médico no Porto*, Porto, Enciclopédia Portuguesa.1925, p.76.
- ¹⁴ *Ibidem*.
- ¹⁵ JORGE, Ricardo: *Relatório apresentado ao conselho superior d' Instrução Pública em sessão de 6 de Outubro de 1885*, Porto, Imprensa Moderna, 1885, p.100.
- ¹⁶ REGULAMENTO para as escolas médico-cirúrgicas de Lisboa e Porto, Lisboa, Imprensa Nacional, 1840, p. 20.
- ¹⁷ ALMEIDA, Thiago: *Anuário da Escola Médico-Cirúrgica do Porto, Anno Lectivo 1909-1910*, Typografia a vapor da “Enciclopédia Portuguesa Illustrada, Porto, 1910, p.289.
- ¹⁸ OLIVEIRA, Rómulo: *Abcessos do Fígado*, Dissertação Inaugural Apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, Porto, Typographia Progresso, 1906, p.10.
- ¹⁹ VILLAS-BOAS, José: *Breve Estudo Sobre Stenoses do Esophago. Dissertação Inaugural Apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto*, Porto, Imp. C. Vasconcellos, 1906.
- ²⁰ CASTRO, Oliveira: *Aplicação do Enxofre ao tratamento das Bexigas*, Dissertação Inaugural para ser defendida perante a Escola de Medicina e Cirurgia, Porto, Typographia Lusitana, 1874, p.9.
- ²¹ LIMA, Pires: *Catálogo da Bibliotheca da Escola Médico-Cirúrgica do Porto*, Porto, Typografia da Enciclopédia Portuguesa Illustrada, 1908, p.184.
- ²² JORGE, Ricardo: *Relatório Apresentado ao Conselho Superior d'Instrução Pública em sessão de 6 de Outubro de 1885*, Porto, Imprensa Moderna,1885, p.86.
- ²³ *Ibidem*, p.87.
- ²⁴ Costa, Rui M.P.; Vieira, Ismael: *As teses inaugurais da Escola Médico-cirúrgica do Porto (1827-1910): uma fonte histórica para a reconstrução do saber médico*. Porto, FLUP, 2011, p. 3.
- ²⁵ PADRÃO, Avelino: *O Aborto na Leptra*, Imprensa Nacional, Dissertação Inaugural, Porto, Imprensa Nacional, 1916, pp.21,22.
- ²⁶ Costa, Rui M.P.; Vieira, Ismael, *Ibidem*, p. 7.
- ²⁷ FAROL, António: *A Libertinagem perante a História, a Philosophia e a Pathologia*, These apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, Porto, Typographia de José Pereira da Silva, 1865, pp.11-12.
- ²⁸ VIGARELLO, G., op. cit. pp.200-202.
- ²⁹ Diário do Governo, n.º 294, de 28 Dez. 1901. Cf. *Semana Médica*, n.º 42, (1960) Separata.

O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (1879-1900)

Reginaldo Meloni

e-mail: reginaldomeloni@gmail.com

(Universidade Federal de São Paulo. Brasil)

No século XIX a economia brasileira ainda estava baseada quase exclusivamente na monocultura do café produzida de forma muito simplificada. O regime de trabalho era predominante o de trabalho escravo e o processo de produção consistia basicamente em desmatar a floresta, plantar as mudas, colher, secar e ensacar os grãos. Não se usava qualquer técnica além da enxada. Não havia maquinários para o plantio e não se fazia qualquer tratamento na terra. Nesse contexto, era baixíssima a demanda por mão de obra especializada ou por produção científica.

No entanto, o fim da escravidão, o início – ainda que insipiente – da industrialização e a dinamização da vida nas grandes cidades provocaram uma alteração nesse quadro promovendo hábitos mais sofisticados e novas demandas como, por exemplo, o transporte público. Do ponto de vista da economia pode-se dizer que a construção das ferrovias foi quase uma revolução. Antes delas o transporte de café era muito demorado e acarretava grandes perdas de mercadoria pelo caminho, mas as máquinas a vapor garantiam que boa parte da produção chegasse ao porto em um período muito menor. Era o tempo das máquinas, da eletricidade e da indústria química que justificava a valorização das ciências naturais percebido nesse período também no Brasil¹.

No final do século XIX, foram criadas importantes instituições científicas, como o Instituto Vacinogênico (1892), o Instituto Bacteriológico (1893), o Instituto Butantã (1899), a Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo (1886), o Museu Paulista (1894) e o Instituto de Manguinhos (1899). Esse movimento também teve reflexos na educação, com as discussões sobre a importância do ensino das ciências naturais, o investimento nos ginásios oficiais para a estruturação de laboratórios, gabinetes e museus de ciências, a criação de instituições como a Escola Politécnica (1893), a Escola Livre de Farmácia e Química Industrial de Porto Alegre (1897), a Escola Livre de Farmácia de São Paulo (1899), a Escola Superior Agrícola Luiz de Queiroz (1901) e as reformas na educação superior.

Em resumo, as transformações sócio-econômicas ocorridas na sociedade brasileira na segunda metade do século XIX alimentaram o sonho das elites brasileiras de construir uma nação «civilizada» tal como se falava na época. E isso vai gerar um processo de valorização das ciências e modificar a forma de conceber a educação. A cultura letrada e erudita já não era suficiente para enfrentar os desafios do mundo. O «progresso» exigia outra educação. Era a vez das ciências naturais.

O que será apresentado são alguns aspectos da cultura produzida² na educação superior percebida através da análise dos textos das reformas na educação que foram elaborados no decorrer do século XIX no Brasil.

O contexto da ciência no Brasil

No início dos anos oitenta do século XIX, o cientista Orville Derby publicou na revista *Science* um artigo no qual fez um balanço sobre o estado em que se encontrava a ciência no Brasil naquele momento³. Este artigo tornou-se uma referência neste assunto por dois motivos: primeiro, pela capacidade do autor de perceber um processo de transformação que estava ocorrendo na sociedade e conseguir sistematizar os fatos em um texto que provavelmente foi único neste período sobre este tema; segundo, porque ele mesmo fazia parte deste processo e pôde observá-lo e analisá-lo de uma posição privilegiada.

De origem norte-americana, este cientista veio ao Brasil para constituir a Comissão Geológica do Império, criada em 1875, e com o encerramento dos trabalhos desta comissão foi trabalhar no Museu Nacional na área de paleontologia. Nos anos oitenta iniciou a organização da Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo onde ficou até 1904. Entre 1907 e 1915 foi diretor do Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil. O artigo da revista *Science* foi publicado no período em que ele trabalhou no Museu Nacional.

«Neste balanço ele detectou um acentuado despertar do Brasil para a importância da pesquisa científica e a inauguração do que pode ser chamado com justiça de um novo movimento (...)»⁴.

Embora tenha ressaltado que não se tratava de uma mudança de vulto - visto que era pequeno o número de investigadores, que os recursos eram insuficientes e que a divulgação dos trabalhos ainda era feita para poucos -, ele salientou a importância do surgimento de uma «nova era» em função das iniciativas que estavam acontecendo no campo da investigação científica e do surgimento de «verdadeiros pesquisadores que iam além dos escritores de assuntos científicos»⁵.

Derby não estava sozinho em sua leitura de que no Brasil havia um processo de transformação em curso. Em um texto do último quarto do século XIX, Sívio Romero afirmava que

«O decênio que vai de 1868 a 1878 é o mais notável de quantos no século XIX constituíram a nossa vida espiritual. Quem não viveu neste tempo não conhece por ter sentido diretamente em si as mais fundas comoções da alma nacional. De repente, por um movimento subterrâneo, que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofisma do Império apareceu em toda a sua nudez»⁶.

E, desta forma, segundo ele, os efeitos faziam-se sentir em todos os setores da vida nacional:

«Na política é um mundo que vacila. Nas regiões do pensamento teórico o travamento da peleja foi ainda mais formidável porque o atraso era horroroso. Um bando de ideias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte (...) positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folk-lore, novos processos de crítica e de história literária, transformação da intuição do direito, e da política (...)»⁷.

Mas, voltando ao balanço de Derby, verifica-se que ele atribuiu esta mudança a várias causas: o desenvolvimento das facilidades de comunicação, a ampliação das relações com os países estrangeiros, as mudanças decorrentes da Guerra do Paraguai, «a visita do professor Agassiz e a visita do imperador à Europa e aos Estados Unidos que, com um critério científico fortemente desenvolvido (...) aproveitou para visitar museus e escolas, e para familiarizar-se (...) com os meios e métodos de pesquisa»⁸.

Independente das causas deste movimento, o que importa é que os resultados não tardaram a aparecer. Segundo Derby isto poderia ser conferido a partir das reformas nos estabelecimentos de pesquisa e nas escolas superiores, da melhoria na organização dessas instituições, da dotação de mais verbas e da criação de algumas instituições de educação superior.

Apesar de ter detectado certa transformação no que se poderia chamar de mentalidade da época, a concretização das mudanças muitas vezes esbarrava nos interesses individuais e o autor apontou isso ao denunciar que as novas instituições tinham mais possibilidades de se constituírem modernas do que as antigas de se modernizarem, já que estas apresentavam muitos vícios. Para ilustrar este fato, ele citou que nas faculdades de medicina no Rio e na Bahia, na Escola Politécnica e no Colégio Pedro II

«O sistema de preenchimento das cátedras através de concurso (...) frequentemente dá margens a que a retórica e a elegância sejam preferidas ao mérito sólido comprovado por pesquisa original (...)»⁹.

Apesar de alguns entraves, as mudanças no sentido de construir um novo período de atividades científicas marcado pelo «estudo da natureza antes do que pelo estudo dos livros»¹⁰ dava claros sinais de existência com a reorganização de institutos de pesquisa e, como já foi dito, com a reorganização e criação de instituições de ensino superior.

Para a formação de engenheiros, foi criada em 1875 a Escola de Minas em Ouro Preto/Minas Gerais, organizada e dirigida por muitos anos pelo

francês Henri Gorceix. A Escola Politécnica no Rio de Janeiro foi totalmente reorganizada em 1874 e os trabalhos práticos e de experimentação passaram a ser mais valorizados. Na formação dos médicos foram fortalecidos os procedimentos práticos e nos anos de 1874 e 1882 foram enviadas à Europa comissões de médicos para se aprimorarem nas práticas médicas.

Além das ações visando modificar as estruturas físicas das instituições, também houve iniciativas no sentido de promover a organização instituições, tanto no que se refere às questões administrativas, como em relação às questões pedagógicas. O que será visto são as concepções de ciência que estavam em discussão na elaboração dessas propostas.

As ciências e o ensino superior

Nos anos setenta uma comissão de professores designada pelo Ministro Leôncio de Carvalho viajou à Europa para estudar a organização das escolas de medicina. Na volta o Professor Antônio Pacífico Pereira da Faculdade de medicina da Bahia apresentou as seguintes impressões:

«...o método experimental progredia de modo rápido e prodigioso, trazia funda e dolorosa impressão do nosso atraso ante a admiração e verdadeiro assombro que em mim produzira a vasta e imponente instalação dos institutos e laboratórios em que se ministrava o ensino prático e experimental nas universidades alemãs e austríacas»¹¹.

Um indício da situação em que se encontravam os laboratórios de ensino nas instituições de educação superior e conseqüentemente da concepção de ensino das ciências que predominava no Brasil pode ser verificado com o caso do ensino de Química na instituição baiana. A cadeira dessa ciência foi criada em 1817. No entanto, um primeiro laboratório de ensino foi construído apenas em 1836, junto com a criação da biblioteca, e outro só foi previsto com a reforma Couto Ferraz, em 1854. Além desse fato, constata-se que, ainda que nos anos cinquenta, os alunos do curso de farmácia dessa mesma instituição exerciam as atividades práticas nas farmácias particulares, já que a faculdade ainda não possuía laboratório próprio. No entanto, nesse momento, as condições para um processo de transformação na educação eram mais favoráveis.

Em 1879, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho, propôs uma reforma para os ensinos primário e secundário no município da Corte e para o ensino superior em todo o Império. A reforma que foi proposta na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro a partir de um projeto elaborado por uma equipe de professores da Bahia tinha por referência as universidades alemãs. Embora esta reforma não tenha sido colocada em prática, ela oferece indícios da discussão que estava em curso sobre a organização da educação em ciências.

Pelo projeto, a cada um dos cursos de Medicina ficariam anexos um curso de Farmácia, um curso de obstetrícia e ginecologia e um terceiro curso de cirurgia dentária. Era previsto que o curso de Farmácia oferecesse uma formação ampla em ciências com disciplinas como, «Physica, Chimica mineral, Mineralogia, Chimica organica, Botanica, Zoologia, Materia medica e therapeutica, Toxicologia Pharmacologia e Pharmacia pratica»¹².

Além do conteúdo conceitual, a reforma também apontava para uma normatização dos métodos de ensino. No caso do ensino das ciências, percebe-se uma valorização do ensino pela prática. Isto fica claro pela proposta de que em cada faculdade haveria três institutos «fundados para o ensino prático das matérias dos cursos» (...) Instituto de ciencias physico-quimicas, Instituto biologico e Instituto pathologico»¹³.

Os institutos teriam ao todo os seguintes laboratórios: physica, chimica mineral e mineralogia, chimica organica e biologica, pharmacia, anatomico e de amphitheatros para as dissecções, physiologia e de medicina operatoria, botanica e zoologia com um horto botanico, medicina legal e toxicologia, histologia normal e pathologica e operações e prothese dentaria¹⁴.

Além dos laboratórios, o projeto também previa que em cada instituto haveria um museu, onde seriam «recolhidos e expostos os productos dos respectivos laboratorios, bem como quaesquer outras peças relativas ao ensino pratico»¹⁵. Pode-se dizer que a reforma representava uma nova concepção de educação em ciências, distanciando-se das visões eruditas e livrescas e aproximando-se de uma vertente mais prática e útil.

No entanto, apesar de muito avançada para sua época, esta reforma demorou a sair do papel, o que só veio a acontecer nos anos oitenta. Nesta época foram implantados os novos estatutos da Faculdade de Medicina¹⁶ que de uma forma geral seguia a proposta de Leôncio de Carvalho de ministrar um ensino prático e livre, contrário ao modelo centralizador inspirado nas escolas francesas. Estes estatutos implantariam três cursos anexos ao de Ciências Médicas e Cirúrgicas, sendo que um destes cursos era o de Farmácia.

Com a proclamação da República, novamente as Faculdades de Medicina sofreriam uma reorganização. O governo provisório, através do Ministro Benjamin Constant instituiu um novo estatuto¹⁷ no qual as escolas de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia passaram a chamar-se Faculdade de Medicina e Farmácia.

Estes estatutos mantiveram a linha que vinha sendo desenvolvida desde os anos setenta de romper com o ensino livresco e, tal como está explícito no Decreto «ensinar medicina em todos seus ramos, dando-lhes o maior desenvolvimento prático»¹⁸. O Decreto previa que deveria haver 15 laboratórios incorporados à Faculdade, entre os quais, um de Chimica analytica e toxologia, um de Chimica inorgânica, um de Chimica orgânica biológica e um de Physica e o artigo 15 determinava que em cada faculdade tivesse um museu com colleccões necessárias a instrucção dos alumnos¹⁹.

Os professores farmacêuticos da educação secundária

A reforma do ensino médico de 1884 provocaria uma alteração nos critérios de ingresso nos cursos de Medicina, pois, a partir de 1887, foram incorporadas aos preparatórios para este curso a língua alemã e as noções de ciências físicas e naturais²⁰. Esse fato foi um dos responsáveis pelo impulso que as ciências físicas e naturais tiveram na educação secundária e, consequentemente, pela transformação de muitos farmacêuticos em professores de escolas secundárias.

Os alunos dos cursos de Farmácia tinham uma formação nas práticas laboratoriais e uma razoável carga horária em Química. Além disso, também tinham uma formação em Física o que possibilitava aos futuros farmacêuticos assumirem a atividade de docência no ensino secundário nas cadeiras de *Chimica-Physica*.

O projeto de Leôncio de Carvalho previa que o aluno «que tiver concluído o curso pharmaceutico receberá o grão e terá a carta de bacharel em pharmacia e em sciencias physicas e naturaes»²¹, mas, apesar da carga horária de Química e Física ser muito semelhante, tanto Reforma Saboia²² quanto a Reforma de Benjamin Constant²³ não previam a habilitação em ciências físicas e naturais.

Não se sabe qual foi a participação efetiva dos farmacêuticos na educação básica em ciências. Até o final do século XIX havia cinco principais Escolas de Farmácia no Brasil localizadas na Bahia e Rio de Janeiro (1832), em Ouro Preto (1839), em de Porto Alegre (1896) e em de São Paulo (1898)²⁴, mas não havia cursos de bacharéis em Química ou em Física. Esse é um tema que ainda está para ser investigado, mas a ausência de professores especializados em Química e Física e a disponibilidade de farmacêuticos justifica a hipótese de que muitos profissionais dessa área assumiram a cadeira de *Physica-Chimica* em escolas de educação secundária. Pode-se ter uma indicação desse fato a partir da investigação de um importante ginásio do Estado de São Paulo nesse período, o Colégio Culto à Ciência.

O Colégio Culto à Ciência foi fundado na cidade de Campinas/SP em 1873 por um grupo do qual faziam parte «fazendeiros, comerciantes, militares e intelectuais, que se afirmavam positivistas, maçons e republicanos»²⁵. No início do século XX essa escola era uma das duas instituições oficiais de ensino secundário desse estado brasileiro. Nesse grupo de fundadores, um dos principais nomes é o de Georg Krug que, após ter se formado na Escola Politécnica de Marburg (Hessen-Cassel), na Alemanha, estabeleceu-se em Campinas e era farmacêutico.

Essa escola ficou sob a administração privada até 1892 quando paralisou suas atividades reabrindo em 1896 sob a denominação de Gimnasio de Campinas. Nesse período a cadeira *Physica, Chimica* e *História Natural* foi incorporada ao seu currículo e foi montada uma grande estrutura para mi-

nistrar as aulas práticas de ciências. Para o cargo de preparador de laboratório foi contratado o farmacêutico Eugênio Bulcão.

Para lecionar nessa cadeira foi contratado em 1898 o Prof. José Pinto de Moura²⁶. Natural do Maranhão esse professor era formado em Farmácia pela Faculdade de Medicina da Bahia. Este professor trabalhou como lente no *Gymnásio de Campinas* até 1900 quando pediu demissão.

Em 22 de fevereiro de 1901 o Prof. Manoel Agostinho Lourenço foi contratado como lente da cadeira de *Physica-Chimica* que neste momento já tinha se separado da *História Natural*. Sobre este professor há poucas informações, a não ser que ele era natural de Gôa - Índias Portuguesas. Após a saída desse professor a cadeira foi assumida pelo Professor Anibal Freitas que também era farmacêutico.

Conclusão

No final do século XIX no Brasil mudanças no modo de produção e a aspiração de aproximação do modo de vida «civilizado» representado pelo consumo de bens materiais e culturais promoveram um sentimento de maior valorização do conhecimento científico.

Isso é representado pelo investimento realizado na criação de várias instituições de pesquisa e de ensino, na reforma da legislação sobre o tema e na inserção de disciplinas de ciências nos currículos do ensino superior e secundário. Além disso, há uma maior valorização do ensino prático e útil, distanciando-se da tradição brasileira da educação erudita e livresca.

No entanto, essa mudança na forma de conceber o ensino das ciências não foi acompanhada de uma política de formação de professores. Embora não se tenha um estudo exaustivo sobre o tema, é possível supor que, em função das características da formação e da ausência de profissionais específicos, os farmacêuticos tenham tido uma grande influência na organização da educação em ciências no nível secundário. Isso pode ser verificado, por exemplo, no *Gymnásio de Campinas* no qual nos anos de estruturação da área de ciências verificou-se a forte presença desses profissionais.

Referências bibliográficas

- CRUZ COSTA, J. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*, Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.
- DERBY, O. *Ciência Hoje*, Vol.10, N°59, Novembro 1989.
- HAIDAR, M. L. M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, São Paulo: EdUSP/Grijalbo, 1972.

- MASCARENHAS DANTES, M.A., LOPES, M. M. e FIGUEIRÔA, S. F. M., *Ciências e Modernização no Brasil, 1870-1920*, mimeo.
- MORAES, C.S.V, *O Ideário Republicano e a Educação*, Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- OCTAVIO, BENEDITO e MELILLO, VICENTE, *Almanach Histórico e Estatístico de Campinas*, Campinas: Casa Moscote, 1899 (data provável).
- VALE, J. R. A farmacologia no Brasil in FERRI, M.G. e MOTOYAMA, S. *História das Ciências no Brasil*, São Paulo: EdUSP, 1979.

Documentos

- Brasil. Decreto n. 7247 de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em:
<<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTexto.html?ideNorma=547933&seqTexto=62862&PalavrasDestaque>>. Acesso em: 22/07/2009.
- Brasil. Decreto n. 9311 de 25 de outubro de 1884. Dá novos Estatutos ás Faculdades de Medicina. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=61871&norma=77751>> Acesso em: 18/01/2012.
- Brasil. Decreto n. 1270 de 10 de janeiro de 1891. Reorganiza as Faculdades de Medicina dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=64176&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>> Acesso em: 18/01/2012.
- Campinas. EE Culto à Ciência. Livro de Actas das Sessões da Congregação do Gymnásio de Campinas, Sítios na WEB <<http://www.dichistoria-saude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escirba.htm>>

Notas

¹ MASCARENHAS, mimeo.

² CERTEAU (2003), p. 39.

³ Versão traduzida para a língua portuguesa em *Ciência Hoje*, 1989

⁴ *Ciência Hoje*, p. 18.

⁵ *Idem*, p. 19.

⁶ CRUZ COSTA (1956), p. 112.

⁷ *Idem*, p. 136.

⁸ *Ciência Hoje*, p. 19.

⁹ *Ciência Hoje*, p. 20.

¹⁰ *Idem*, p. 21.

¹¹ PEREIRA, 1923, p.47-48 in <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escirba.htm>>
Acessado em 08/02/2012.

¹² Decreto N. 7247, Art. 24, §5.

¹³ *Idem*, Art. 24, §8.

¹⁴ *Idem*, Art. 24, §9.

¹⁵ *Idem*, Art. 24, §10.

¹⁶ Decreto N. 9311 de 25 de outubro de 1884.

¹⁷ Decreto N. 1270 de 10 de janeiro de 1891.

¹⁸ *Idem*, Art. 6º.

¹⁹ *Idem*, Art. 14.

²⁰ HAIDAR (1972), p. 61.

²¹ Decreto N. 7247, § 21.

²² Decreto 9311, Art. 452.

²³ Decreto 1279, Art. 7º.

²⁴ VALE (1979), P.185.

²⁵ MORAES (2006), p.15.

²⁶ Livro de Actas do Gymnasio de Campinas.

O ENSINO SUPERIOR NA EUROPA E A FORMAÇÃO DAS ELITES BRASILEIRAS NO FIM DO SÉCULO XIX

Wiara Rosa Rios Alcântara

e-mail: wiaraped@yahoo.com.br

(Universidade de São Paulo. Brasil)

O presente trabalho tem como objetivo problematizar o Ensino Superior na Europa como modelo para a formação das elites brasileiras no fim do século XIX. Tomando como fonte principal o Parecer de Rui Barbosa, da Comissão de Instrução Pública, quando Deputado ao Parlamento da Monarquia, pergunta-se: Quais disputas em torno do Ensino Superior se evidenciam no Parecer? De que maneira Rui Barbosa aciona diferentes aspectos do Ensino Superior em diversos países da Europa para justificar modos de organização do embrionário Ensino Superior no Brasil? Ou, como se deu a apropriação do ideário europeu e norte-americano no que se refere ao Ensino Superior? Como suas ideias configuram (ou não) o funcionamento do Ensino Superior no Brasil? Na Introdução, objetivo delinear, em linhas gerais, o contexto e as disputas em torno da educação superior no período. A seguir, apresento as condições de emergência do Parecer de Rui Barbosa e discuto as referências que ele faz ao Ensino Superior na Europa, não deixando de mencionar, porém, as considerações feitas acerca do Ensino Superior norte-americano. Para concluir, discuto a questão da apropriação no encontro entre culturas de Ensino Superior. Também esboço de que modo aquelas referências configuram ou não aspectos importantes do Ensino Superior no Brasil em diálogos (im)possíveis com o Ensino Superior europeu e norte-americano.

Introdução

A criação tardia da universidade no Brasil é um tema discutido por diversos educadores e pensadores do fim do século XIX e início do XX. Em seu estudo, *A educação superior no Brasil*, publicado em 1940, o professor Ernesto de Souza Campos, estranha a falta de dados sobre a formação e organização das instituições de ensino superior no Brasil. Para ele, a falta de informações e produções sobre tais instituições relaciona-se com a criação recente das mesmas. «Ficamos no último lugar, por termos sido os derradei-

ros em erigir centros [universitários] dessa natureza (1920), entre os países do novo mundo» (CAMPOS, 1940, p. 39)¹. Apesar da existência de alguns cursos superiores em solo brasileiro, a primeira universidade só é criada pelo decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, «lavrado por ocasião dos preparativos para a visita do rei Alberto ao Brasil» (Idem, p. 255).

Em linha paralela, CUNHA (2000)² discute a diferença temporal entre a criação de universidades nos países que foram colonizados pelos espanhóis e pelos portugueses. «Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no início do século XVI, Portugal (...) proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil» (Idem, p. 152). Para problematizar tal ponto, CUNHA (2007) apresenta diversos argumentos. Como entender o fato de Portugal, ao invés de criar universidades no Brasil, concedeu «bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia»? (Idem, p.152). De um lado, há segundo o referido autor, aqueles que afirmam que Portugal proibiu a criação de universidades na colônia, pois «pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII» (Idem, Ibidem). De outro, há os que defendem, como Julio Cesar Faria (apud CUNHA, 2007, p.16) razão diversa para «tantas universidades na América espanhola e nenhuma na portuguesa». Faria argumenta levando em consideração a diferença entre os recursos docentes de ambos os países.

A Espanha tinha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa sendo a Universidade de Salamanca de grande porte para a época, com 6 mil alunos e 60 cátedras. Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra, mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte (...). Por isso, diz aquele autor, enquanto que a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal (CUNHA, 2007, p.17).

Com a apresentação desses argumentos intenta-se não chegar a uma conclusão exaustiva e definitiva acerca dos motivos da inexistência de universidades no Brasil no período da Colônia e do Império, mas apresentar um esboço de alguns pontos de vista que povoavam o pensamento dos intelectuais brasileiros, visões que, por sua vez, têm a ver com os diferentes projetos de ensino superior para o Brasil tanto na passagem da Monarquia para a República, quanto no início do século XX. Tais projetos não estavam dissociados dos variegados projetos políticos para a nação e o parecer do deputado Rui Barbosa é fértil, pois seu pensamento é tido como «baluarte norteador dos encaminhamentos políticos e jurídicos» (MACHADO e ARAÚJO, 2005, p.115)³ do país.

Rui Barbosa (1849-1923) foi advogado, jornalista, político e escritor. Formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Iniciou sua carreira como

deputado provincial em 1878, como membro do Partido Liberal. Foi deputado geral, ministro da Fazenda do governo provisório de Marechal Deodoro, senador em 1895 e chefe da delegação brasileira na conferência de Haia em 1907 (MAGALHAES⁴, 1954; MACHADO e ARAÚJO, 2005).

O primeiro parecer de Rui Barbosa sobre a Instrução Pública, apresentado à Câmara do Império, data de 13 de abril de 1882 e trata do Ensino Secundário e do Superior. Vale salientar que o momento em que Rui Barbosa está redigindo o Parecer é marcado por agitações sociais que tem a ver, sobretudo, com os debates em torno do fim da Monarquia e a proclamação da República que se daria poucos anos depois, em 1889.

Esses últimos anos do Brasil Império (1870 a 1889) são conhecidos, também, como o período da ilustração brasileira, caracterizado por uma crença na ciência e na educação como elementos fundamentais do progresso e da superação do atraso cultural. A «ilustração brasileira» é um movimento de elite para a formação das elites e, daí, a importância conferida ao Ensino Superior. Nele, é notável, segundo Roque Spencer Maciel de Barros (1959)⁵, a atuação dos bacharéis na circulação de ideias que tiveram impactos não somente no campo político (o advento da República, por exemplo), mas também no campo educacional. Tal atuação, todavia, gerou críticas no sentido de afirmar, como Oliveira Viana (1939)⁶, que os bacharéis e doutores tentavam aplicar no Brasil modelos estrangeiros, já que a própria educação superior deles, bem como dos seus mestres, via de regra, se deu na Europa, especialmente em Coimbra. O uso utópico que os bacharéis, muitos deles líderes da nação, faziam dos ideais europeus explicava, para o referido autor, as deficiências das instituições brasileiras.

Opondo-se às críticas de Oliveira Viana, Barros (1959) defenderá que os bacharéis «buscaram os instrumentos capazes de integrar-nos, de vez, na grande comunidade euroamericana; ao invés de entregarem a uma suposta realidade brasileira, procuravam criá-la pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa, do livro» (BARROS, 1959, p. 25-26). Os intelectuais do fim do século XIX, muitos deles opositores da Monarquia, viam no Ensino Superior um caminho para preparar a elite que assumiria os cargos no Brasil República.

O momento seguinte [Brasil República] exigia a organização do estado, a formação de uma burocracia à altura das responsabilidades – e esta não poderia esperar pelo longo trabalho de organização dos diferentes graus de ensino e pela sua eficiente articulação: era imperativo resolver, fosse como fosse, o problema da instrução superior. Daí a criação dos cursos jurídicos que, acrescentando-se aos cursos médicos já existentes, e que mais tarde passariam a Faculdades de Medicina, deveriam, formar, imediatamente, a elite dirigente (BARROS, 1959, p. 27).

Organização do Estado brasileiro após a declaração de Independência de Portugal em 1822; Proclamação da República; Formação de elites para atuar na nova configuração político-social; Democracia; Ensino Superior for-

mam um quadro de transformações sociais que tomam como modelo padrões, sobretudo, europeus, mas tangencialmente, norte-americanos.

Que apropriações são feitas dos modelos de Ensino Superior europeu no parecer de Rui Barbosa? Que padrões de formação das elites brasileiras são estabelecidos?

O ensino superior na Europa como modelo para a formação das elites brasileiras no fim do século XIX

Constitui referência fundamental à reflexão aqui empreendida a tese de doutorado de Vera Valdemarin (1994)⁷ intitulada *O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. O objetivo da pesquisadora foi o de «compreender a acepção adquirida no Brasil pela idéias liberais enquanto conjunto de princípios reguladores da sociedade que afetam também seu sistema educacional (...)» (p. 11). Para tanto, ela, dentre outras ações, circunscreve a implantação do liberalismo no Brasil; examina não somente o parecer referente ao Ensino Superior, mas também ao Primário e ao Secundário destacando a estrutura de ensino ali projetada. A partir dessa contribuição pretende-se neste breve trabalho não tratar de todos os pareceres, mas apenas aprofundar um dos elementos, de um dos Pareceres que é a questão do Ensino Superior no Brasil em diálogos im(possíveis) com o Ensino Superior europeu e norte-americano.

Os pareceres de Rui Barbosa sobre a Instrução Pública tinham como objetivo «justificar os projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados». (BARBOSA, PESS, I, p. IX)⁸. Quanto às condições de emergência dos Pareceres, Valdemarin (1994) as explicita muito bem: «A origem deste trabalho de Rui Barbosa é o Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, que reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império» (VALDEMARIN, 1994, p.6). Também membro do partido Liberal, Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, «opta pelo recurso ao Decreto, cujas disposições entram em vigor imediatamente» (Idem, ibidem). No entanto, «Para vigorar em sua totalidade o Decreto deve ser discutido, emanado e aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado» (Idem, ibidem). Neste contexto, situa-se o trabalho de Rui Barbosa, como membro da Comissão de Instrução, na elaboração de um «parecer que oriente a discussão em plenário» (VALDEMARIN, 1994, p. 7). Ao final, os Pareceres se constituem em um «projeto de reforma da instrução em todos os níveis» e um «substitutivo ao Decreto do Ministro Leôncio de Carvalho» (Idem, Ibidem).

No parecer de Rui Barbosa, até o impulso inicial pela reforma da Instrução Pública é atribuído à influência estrangeira.

Na França, todo o decênio que precedera fora de debates das teses da instrução, aos quais se lançaram os homens cultos, eminentes na ciência ou

na política. Nos vícios de seus sistemas educacionais procurava a consciência nacional francesa descansar as culpas políticas e militares da derrota de setenta, enquanto a vitória germânica era explicada como o triunfo de suas universidades, de seus ginásios, de seus institutos de ciência, de sua ideologia educacional nacionalista (...) (BARBOSA, PESS, I, p.XIV).

Observando a bibliografia utilizada por Rui Barbosa, grande parte dela estrangeira, percebe-se onde ele buscou assentar e legitimar as bases do Ensino Superior. A título de exemplo destacam-se as seguintes obras:

Lugar de referência/Ano	Autor	Título
Paris, 1879	FERNEUIL (Th.)	La Réforme de l'Enseignement en France
	LINDENLAUB	Université de Strasbourg. Société pour l'Etude des Questions d'Enseignement Supérieur
Strasbourg, 1879		
	SANTI (L. de)	Universités Italiennes. Enseignement médical. Société pour l'Etude des Questions d'Enseignement Supérieur
Itália, 1879		
	SCHÜTZEMBERGER (Ch.)	De la Réforme de l'Enseignement Supérieur et des Libertés Universitaires
Paris, 1876		
Holanda, 1878	VERNES (Maurice)	Nouvelle Organisation de l'Enseignement Supérieur en Hollande. Société pour l'Etude des Questions d'Enseignement Supérieur

É considerável o número de trabalhos especializados que o relator consulta, «grande parte deles importados no período» (VALDEMARIN, 1994, p.74), evidenciando que «Rui Barbosa não importa apenas o material, mas também o modelo de sociedade cujos princípios normatizam práticas econômicas, políticas e educacionais» (Idem, *idibem*). Os aspectos acionados e que devem servir de «ideal a ser atingido» pelo Brasil serão esboçados nos tópicos seguintes.

Investimento para formação das elites brasileiras – um empréstimo feito ao futuro

Rui Barbosa começa o texto do Parecer tratando de um tópico essencial para a reforma do tão precário Ensino Superior. Quanto se deveria investir nele?

Citando o discurso de um colega parlamentar na sessão da Câmara dos Deputados em 6 de agosto de 1870, o relator da comissão de instrução pública pretende convencer os demais deputados da necessidade do investimento no ensino, tal qual faziam muitos países da Europa. «Sou dos mais rigorosos, disse uma vez o Sr. conselheiro Paulino, quando se trata de elevar as despesas públicas; mas não terei pena do que se gastar aproveitadamente com a instrução. É um empréstimo feito ao futuro que será pago com usura; cujos juros crescerão em proporção indefinida» (BARBOSA, PESS, I, p. 11).

Relacionando a instrução geral com a preponderância econômica, com a situação financeira, destaque internacional e grandeza militar dos Estados,

ele apresenta a «liberalidade com que por toda a parte se alargam os orçamentos para as reformas do ensino» (Idem, p. 13).

Para que fique nítida a disparidade entre o investimento feito nesses países e no Brasil, ele passa a apresentar o orçamento das universidades e as despesas feitas, convertendo-as à moeda brasileira da época. Assim, «A Itália, já no exercício de 1875-1876, gastava só com as Faculdades de medicina 5.314.978 liras, ou 2.125:991\$000» (Idem, ibidem). Para a fundação da universidade alemã em Estrasburgo a despesa foi 13.125:000 fr., «ou em moeda nossa, réis 5.259:000\$». Depois de expor o orçamento da universidade de Heidelberg, Baden e Berlim ele destaca o caso da França «profundamente convencida de que essa é a base necessária da reconstituição do país» (Idem, p. 14). Quanto a «Sorbona em 1878 possuía já 11 laboratórios: um de mineralogia, um de geologia, um de botânica, um de zoologia, dois de física, dois de química, e tres de fisiologia» (Idem, ibidem). A descrição detalhada que o relator faz de todos os laboratórios, dos equipamentos e da estrutura das universidades francesas não deixa dúvidas de que ele precisava persuadir os deputados a alterar o orçamento se quisessem elevar o Brasil ao nível das nações desenvolvidas, pois «não conhecemos país nenhum, onde proporcionalmente se despenda tão pouco com o ensino público, como o Brasil» (Idem, p. 17). Num tom mais incisivo Rui Barbosa finaliza a parte das despesas afirmando que o parlamento que não considerasse o exposto «é incapaz de reformar a instrução pública. Confesse, então, a sua impotência, e não piore a sorte do país com reformas contraditórias e mutiladas» (Idem, ibidem).

Situação que chama a atenção é que, mesmo propondo uma alteração no orçamento para maior investimento no Ensino Superior, Rui propõe também o pagamento de propinas ou taxas de inscrição pelos alunos. Num primeiro momento, são citados diversos países que adotam tal prática e as justificativas para ela são de cunho pedagógico. Porém, logo fica evidente que esse procedimento seria uma forma de não onerar mais ainda o tesouro. De um lado, o relator faz uma defesa intensa da intervenção do Estado até mesmo nas Faculdades livres ou particulares, mas, de outro, não deixa de revelar as dificuldades do próprio Estado em arcar com as despesas para manutenção de cursos superiores oficiais, não podendo assim, estabelecer nem a obrigatoriedade, menos ainda a gratuidade.

Como exemplo de países cujas universidades adotaram o «sistema de honorários, pagos pelo estudante, que constituem a retribuição do professor» (Idem, p. 43), o deputado cita vários: Alemanha; Áustria («onde os vencimentos dos professores ordinários compõem-se do subsídio que recebem do Estado e da gratificação escolar, com que cada estudante contribui para cada uma das cadeiras em cujo curso se inscreve» p.43); Praga e Viena; Holanda e Itália. Segundo ele, «São excelentes os resultados obtidos, em todos os países por este sistema (...) os cursos e as lições práticas retribuídos pelos alunos são mais bem feitos, mais assiduamente frequentados e mais abundantes em frutos do que os cursos gratuitos» (Idem, p. 44). Sob argumentos

pedagógicos como a independência do corpo docente e, quanto aos alunos, maior seriedade nos estudos (assiduidade, gosto e aproveitamento), revelam-se também os modos como a Comissão de Instrução propunha rearranjos para lidar com uma questão difícil e essencial à expansão do Ensino Superior – o orçamento e o investimento.

Liberdade de ensino – um liberalismo híbrido

Nas palavras de Rui Barbosa, seu Parecer e o Projeto dele decorrente consagram, «em toda a sua plenitude, a liberdade do ensino superior» (BARBOSA, PESS, I, p. 19). Porém, essa liberdade não ia tão longe quanto o Decreto de 19 de abril do Ministro Leôncio de Carvalho. A despeito de Rui Barbosa ser reconhecido, sobretudo, como um liberal, sua defesa quanto ao papel do Estado no que se refere à educação é bem peculiar. «Rui Barbosa discorda do Decreto do Ministro Leôncio de Carvalho por este depositar esperanças, a seu ver injustificadas, na iniciativa particular» (VALDEMARIN, 1994, p. 85). «Leôncio de Carvalho, liberal extremado na defesa dos direitos individuais, decretou, entre 1878-79, quando ministro do Império do Gabinete Sinimbu, a liberdade de cátedra e o ensino livre da fiscalização centralizada do governo para (...) as escolas superiores de todo o Império, seguindo o modelo norte-americano de cursos livres, matrículas avulsas, frequência livre e exames vagos» (HILSDORF, 2005, p.51)⁹. Também do Partido Liberal, Rui Barbosa entendia que na situação do Brasil, a intervenção do Estado é «condição indispensável à tarefa educativa» (VALDEMARIN, 1994, p. 84). Para reforçar o seu argumento ele cita o exemplo de outros países nos quais, para ele, fica demonstrada a «ação conjunta entre Estado e a iniciativa particular» (Idem, p. 86). A ação do Estado é justificada devido ao fato de o «nível educacional dos povos interferir grandemente na vida da nação como um todo» (Idem, p. 87).

Assim, se fosse admitida a livre concorrência naquela situação o que se fundava não era a liberdade «mas, para nos servirmos das palavras da comissão da câmara francesa a propósito do projeto Ferry, mas a contrafeição dessas escolas, pelos mesmos títulos, pelas mesmas vantagens, inclusive a participação nas prerrogativas essenciais do poder público» (BARBOSA, PESS, I, p. 19). Em outras palavras, estender às Faculdades livres «o direito de conferir os graus acadêmicos hoje concedidos pelas Faculdades do Estado» seria «deprimir o nível de instrução superior» (Idem, p. 19 e 20).

Prova disso é que «A experiência universal condena severamente essa ideia» (Idem, p. 19). A experiência universal, nesse caso, comporta alguns países da Europa, os quais devem servir ou não de modelo para a organização do Ensino Superior brasileiro. Na Bélgica, por exemplo, devido à maior amplitude da liberdade de ensino e da concorrência, o Ensino Superior «tem baixado desde a criação da universidade de Louvain» (Idem, p. 20). Na Inglaterra também «não há proibição que limite a existência independente de

Faculdades particulares (...) Mas, na Inglaterra mesma, o regime da liberdade absoluta no exercício da medicina tem manifestado inconvenientes tão óbvios e graves, que o Estado se viu fatalmente obrigado a intervir (...) (Idem, *idibem*). Entretanto, essa intervenção não se daria no ingresso do aluno ou na sua permanência, mas depois de formado. O Estado, através do *medical act*, «limita-se a reconhecer oficialmente, como dignos da confiança pública, certos corpos docentes» (Idem, p. 21) que são avaliados por uma comissão especial, que reconhece ou não os títulos por eles conferidos. Ou seja, após os estudos superiores, o formando deve dar provas da sua «confiança pública» de modo que para ser médico e demandar ao cliente o pagamento dos serviços prestados é «mister estar inscrito no registro dos clínicos aprovados por uma cooperação ensinante autorizada ou reconhecida» (Idem, *ibidem*). Por essa razão, Rui Barbosa reforça que, também na Inglaterra, o Ensino Superior funda-se no mesmo princípio: «o do direito de interferência do Estado e conveniência geral de que ele interfira» (Idem, *ibidem*).

Segundo Rui Barbosa, «a Holanda reconhece igualmente a alta prerrogativa do poder público na distribuição dos graus» (Idem, p. 21-22). O que o relator defende não é uma tese que, em absoluto, preconiza a interferência do Estado no Ensino Superior, mas sustenta que, naquele momento de estruturação e organização, inclusive do próprio país, a intervenção do Estado, também no aspecto financeiro, é indispensável e necessária. Por isso afirma:

Há certamente uma escola respeitável, que, em nome do saber positivo e da evolução, condena em absoluto a interferência do Estado no ensino, e aplaudiria a reforma que entregasse os graus científicos à competência ilimitada da iniciativa particular (...) É possível, é provável, até, que um futuro ainda não próximo consinta a realização dessas esperanças; mas não estamos, por enquanto, na altura de um ideal, que não encontraria no mundo contemporâneo elementos suficientes para o receberem (Idem, p. 24 e 25).

Depois de citar os exemplos europeus, como se não fosse suficiente, Rui volta-se para os Estados Unidos onde, segundo ele, o Ensino Superior é regido pelo «princípio da abstenção sistemática da autoridade». (Idem, p. 25). Como consequência, ele é «(...) indubitavelmente inferior à das universidades francesas, à das universidades italianas, à das universidades alemãs, que, com se apoiarem todas na intervenção do Estado, não deixam de ser as associações intelectuais mais produtivas que nunca se viram, os maiores focos de atividade do pensamento humano» (Idem, *Ibidem*).

Por fim, para conciliar o seu pensamento e sua trajetória liberal e a defesa da intervenção do Estado no Ensino Superior, Rui Barbosa toma como modelo maior a Alemanha. Na interpretação que ele mesmo dá ao seu texto explicita que «recusa, portanto, aos estabelecimentos privados o direito de conferir graus acadêmicos. Mas estabelece a liberdade de ensino nos mais amplos limites possíveis» (Idem, p. 29) mediante o direito concedido aos particulares de, por exemplo, fundarem estabelecimentos de ensino superior, sob o reconhecimento do Estado.

Com isso, ele propõe a introdução nas Faculdades brasileiras da «instituição dos privat-docenten, fonte inesgotável de energia para o ensino universitário na Alemanha» (Idem, p. 30). Comentando tal situação Barros (1959) afirma que era necessário conciliar a liberdade de ensino e a intervenção estatal. Como hipótese de solução para esse impasse, despontou a idéia do «germanismo francês». Os franceses indicavam a organização universitária alemã como o modelo mais adequado de conciliação entre a liberdade de ensino e a intervenção do Estado, baseados na excelência do ensino universitário alemão e na superioridade de sua ciência. Roque Spencer Maciel de Barros expõe que:

«De fato, o regime alemão garante a plena liberdade doutrinária e seu segredo está em trazer o princípio da *livre-concorrência*, a *oferta* e a *procura*, reguladas apenas pela competência demonstrada na obtenção do título de *privat-docenten*, para o seio mesmo da universidade. E a universidade é o Estado; este não abdica, de forma alguma, do seu papel educador - apenas não impõe doutrinas; garante para todas elas a possibilidade de se fazerem ouvir, de florescer, dependendo o seu triunfo ou seu malogro de suas virtudes intrínsecas e não da coação do poder» (BARROS, 1959, p. 86).

Com tudo isso, seria possível convencer os outros membros do Partido Liberal, Positivistas e Conservadores, ainda mais quando se considera o problema da educação frente a outras questões urgentes para o país como a separação entre igreja e Estado; a questão da federação; o movimento pela República, ou a abolição da escravatura?

Para Valdemarin (1994), os pareceres evidenciam uma tentativa de modernização do país, um projeto de reforma que pretendia implantar, através da educação, a transformação social e econômica. Todavia, as próprias condições sociais, econômicas e culturais indicavam a inexistência do agente histórico capaz de desencadear a mudança, daí, «a delegação ao Estado do primeiro passo da reforma» (p. 170).

Isso permite falar, a partir da perspectiva de Rui Barbosa, em um liberalismo híbrido na medida em que se reconhece o papel da iniciativa privada «na introdução das inovações pedagógicas que eram associadas na Europa e nas Américas à educação escolar atualizada» (HILSDORF, 2005, p. 51), por exemplo, e, ao mesmo tempo, o Estado deve ser a mola propulsora da reforma, aquele que toma para si a tarefa educativa, o responsável pela criação de um cidadão que não existe.

Conclusão

O texto de Rui Barbosa «constitui-se num importante documento de sua época (...) delineando um futuro que, infelizmente, não se cumpriu» (VALDEMARIN, 1994, p. 172). Isso, todavia, não é suficiente para afirmar que suas idéias não contribuíram para configuração de modos de funcionamento do Ensino Superior no Brasil. Dentre as contribuições dos Pareceres,

no que concerne ao Ensino Superior, a autora citada aponta: «A própria fundação da Universidade de São Paulo, alguns anos depois, se concretizará com a vinda de professores estrangeiros, efetivando a proposição de Rui Barbosa de buscar no exterior os profissionais especializados para aquelas áreas que se pretendia introduzir» (Idem, p. 177).

Retomando as questões iniciais: De que maneira Rui Barbosa aciona diferentes aspectos do Ensino Superior em diversos países da Europa para justificar modos de organização do embrionário Ensino Superior no Brasil? Ou, como se deu a apropriação do ideário europeu e norte-americano do que se refere ao Ensino Superior? Diante do exposto, pode-se afirmar que Rui Barbosa não adota em sua inteireza um ou outro modelo de Ensino Superior. Ele recorta elementos, seleciona aspectos diferentes do Ensino Superior na Europa e nos Estados Unidos, acionando-os de forma a corroborar com seus argumentos e com o projeto de Ensino Superior que visava implantar. Percebe-se também que o vasto conhecimento que o deputado liberal demonstra em seu Parecer acerca do Ensino Superior de outros países tem pelo menos duas fontes. Tal conhecimento é resultante de suas viagens a Europa, como por exemplo, no ano de 1873 e da importação de muitos livros, conforme se demonstrou anteriormente. É preciso salientar que tanto as viagens quanto às importações propiciam o encontro entre culturas de modo que ao descrever detalhes do funcionamento, instalação, manutenção, seleção e pagamento de pessoal docente, seleção dos alunos, estrutura dos prédios, etc. o que Rui Barbosa faz é se apropriar de forma híbrida das culturas de Ensino Superior dos países europeus. De acordo com CANCLINI (2001)¹⁰, hibridação não é sinônimo de fusão sem contradição. Diz respeito a «processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas» (Idem, p. XIX). Assim, se quisermos falar em «identidade» do Ensino Superior brasileiro deve-se considerar que essa noção deve ser relativizada no sentido de que ele não é uma forma pura da realidade brasileira, mas uma forma de situar-se em meio às heterogeneidades (CANCLINI, 2001).

Com isso, pode-se afirmar que no intenso encontro de culturas facilitado no fim do século XIX pela maior possibilidade de viagens entre mundos, pela possibilidade de importação de objetos e materiais, nesse encontro, os atores sociais, no caso Rui Barbosa, realizam apropriações híbridas, marcadas por combinações e sínteses que desbancam os pares de oposição dominantes e dominados e não permite, simplesmente, definir os processos de renovação, independência e democratização dos países da América Latina como resultante de cópia de processos europeus, mas como uma apropriação criativa que geram formações tão híbridas que permitem conciliar até liberalismo com intervenção do Estado na educação.

Vale salientar que o projeto elaborado por Rui Barbosa, apesar do grande esforço sistematizador, não foi debatido na Câmara dos Deputados, mas não deixa de sinalizar os modos e as tensões em meio às quais intelec-

tuais e educadores brasileiros, no fim do século XIX, pensavam e defendiam um projeto de nação que passava por um projeto de Ensino Superior.

O investimento no Ensino Superior é um dos elementos do diálogo im(possível) quando Rui toma os padrões estrangeiros como ideais a serem alcançados. Se de um lado, há a possibilidade de a Câmara dos Deputados aumentar os gastos com aquele nível de ensino; de outro, a cobrança de taxas aos alunos sinaliza o reconhecimento da impossibilidade de um país com precária oferta do Ensino Primário e Secundário arcar com a instalação, manutenção e pagamento de pessoal de Ensino Superior. Então, citar o funcionamento das universidades européias serve aos dois propósitos: convencer o governo a aumentar o investimento e, ao mesmo tempo, demonstrar que os alunos devem pagar taxas para não «onerar mais ainda o thesouro» (BARBOSA, PESS, I, p. 45).

Entre os possíveis e impossíveis; entre o que se torna híbrido e o que não se deixa hibridizar, a finalidade é menos identificar as práticas híbridas ou misturas interculturais e mais perceber estratégias que, num movimento de trânsito e provisionalidade, conduzem a reconversões que só se dão em contextos sociais específicos. Por isso, não se pode falar em uma adoção indiscriminada de modelos de Ensino Superior europeus ou norte-americanos; nem ainda, em um Ensino Superior brasileiro puro, mas de um Ensino Superior que se configura no encontro entre mundos no qual Rui Barbosa apresenta-se como um mediador cultural.

Notas

¹ CAMPOS, Ernesto de Souza. *Educação Superior no Brasil*. Serviço gráfico do ministério da educação, 1940.

² CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3ªEd. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

³ MACHADO, Maria Cristina Gomes; ARAÚJO, José Carlo de Souza. «Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre Estado e Educação». *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 5, (2005), p. 113-124.

⁴ MAGALHÃES, Alvaro. *Dicionário Enciclopédico Brasileiro Ilustrado*. 4.ed. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1954

⁵ BARROS, R. S. Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

⁶ VIANA, Francisco José de Oliveira. *O idealismo da constituição*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

⁷ VALDEMARIN, Vera. *O Liberalismo Demiurgo - Estudo Sobre a Reforma Educacional Projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: FEUSP, 1994. Tese de Doutorado.

⁸ BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942 (Obras Completas, V. 9, 1882, Tomo 1).

⁹ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

¹⁰ CANCLINI, Nestor. Introdução à edição de 2001. As culturas híbridas em tempos de globalização. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003, p.XVII-XL.

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: O ENSINO SUPERIOR NO PENSAMENTO DE MIKHAIL BAKUNIN E ÉLISÉE RECLUS

Rodrigo Rosa da Silva

e-mail: rodrigodd@hotmail.com
(Universidade de São Paulo. Brasil)

A educação aparece como espaço privilegiado de atuação dos anarquistas, na medida em que essa atividade humana é crucial na formação e na socialização do indivíduo. Os temas da educação e da cultura sempre ocuparam um amplo espaço nas teorias e ações dos militantes anarquistas. Dentre os teóricos que deram maior atenção à educação estão um de seus fundadores, o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) e o geógrafo francês Élisée Reclus (1830-1905), ambos atuantes junto à AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores). Posteriormente, educadores libertários desenvolveram as bases de uma concepção de educação anarquista e fundando escolas colocaram em prática seus princípios.

Mikhail Bakunin e anti-academicismo radical

O professor José Oiticica, um ativo anarquista brasileiro, escreveu livros e artigos nos anos 1910 e 1920, corroborando, por um lado, as idéias de teóricos clássicos do anarquismo como William Godwin, Pierre J. Proudhon e Mikhail Bakunin, e por outro, tecendo suas críticas ao ensino «público e gratuito para todos», combatendo a idéia de que a educação é um «dever do Estado». Resume sua posição em relação ao assunto:

«Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo» (OITICICA, 1983: 30).

As idéias de Oiticica encontram sua origem no pensamento dos anarquistas europeus do século XX. Bakunin, por exemplo, afirma que os exploradores têm sobre os explorados uma vantagem, dentre várias outras: a

instrução. A instrução é uma força que permite a uma minoria privilegiada manter o poder em suas mãos, mesmo que sua formação tenha sido deformada e insuficiente. Mas será que uma minoria domina pelo simples fato de ser mais instruída que uma maioria? Cabe perguntar também por que essa situação se produz e reproduz? Por que razão os poderosos de beneficiam dos privilégios da instrução, sobre uma minoria que é tão ou até mais apta que os primeiros para os estudos? O próprio Bakunin propõe uma possível resposta:

«A minoria encontra-se em condições que lhe dão acesso à instrução enquanto as massas populares estão em condições tais que a instrução lhe é proibida, ou seja, a minoria ocupa a posição vantajosa dos exploradores e o povo é a vítima da exploração» (BAKUNIN, 2009: 40)

O anarquista russo crê que a dominação da elite sobre a massa popular é exercida através de diversas maneiras e fatores. A questão econômica aparece no centro de suas preocupações, mas não é a única determinante da exploração, já que pensa que «o poder político e riqueza são inseparáveis» (BAKUNIN, 2009: 49). A dominação que se expressa na sociedade mantém-se por uma complexa rede de relações e valores que estabelecem os papéis sociais de subalternos e exploradores. A sociedade é uma totalidade complexa que se desenvolve a partir de práticas estruturantes que demandam a criação de determinadas regras, organizações e instituições que garantam a produção e reprodução das condições de vida. Aqui temos por um lado o econômico e político como práticas estruturantes, na medida em que o primeiro garante a reprodução material da vida e a sobrevivência dos indivíduos, enquanto o segundo possibilita a reprodução social através de normas aceitas e observadas em cada sociedade. A sociedade ocidental capitalista «organiza e pensa essas duas dimensões (o político e o econômico) em sistemas separados, assim como suas instituições» (BRUNO, 2009: 93). E conclui, afirmando, que se as duas são práticas estruturantes numa sociedade – o político e o econômico – e ambas são regidas por um mesmo princípio que tende a reproduzi-las, tornam-se «praticamente indistinguíveis, no sentido de não se realizarem em sistemas distintos e especializados» (BRUNO, 2009: 93). Ou seja: «de fato, eles se interpenetram e se sustentam permeando o conjunto das práticas e instituições» (Ibidem).

Mikhail Bakunin, descreve claramente a forma pela qual a dominação política e econômica se dá:

«Aquele que é poderoso possui todos os meios de adquirir a riqueza e deve adquiri-la, pois, sem ela, não conservaria por muito tempo o poder. Quem é rico deve forçosamente ser poderoso, pois se a força não estiver do seu lado, aquele que a tiver o despojará» (BAKUNIN, 2009: 49).

Francesco Codello identifica como Bakunin percebe que

«as disparidades de instrução entre operários e camponeses, operários e burgueses, hierarquizarão essas relações de classe, de modo que os mais instruídos sen-

tem-se no direito de reprimir os outros, frequentemente em virtude dessa diferença de cultura» (CODELLO, 2007: 123).

Ou ainda mais incisivamente nas próprias palavras do anarquista russo:

«conhecemos bem alguns burgueses que dizem tal coisa e que fundamentam o seu direito de dominação sobre essa superioridade de instrução e que disso deduzem para os operários o dever de subordinação» (BAKUNIN, 1980: 49).

Tendo em vista o papel exercido pela instrução nesse processo o autor tece severas críticas à elite e sua dominação, bem como contra a instrução que produz para si mesma e para o povo. Para Bakunin a cultura popular, de transmissão oral e baseada na tradição do povo é muito rica e pela experiência e vivência das suas dificuldades na prática o homem do povo é infinitamente mais apto do que qualquer burguês universitário. O ensino superior, voltado para as elites, tem como objetivo a formação e reprodução da classe dirigente, dominando o povo «pelo diploma». Como na sociedade capitalista o grau de instrução é um valor e uma condição *sine qua non* de acesso à elite dominante, o Estado não se interessa por dar instrução ao povo, ou mesmo quando dá, é voltada para a formação de mão-de-obra e não para a formação intelectual. Porém, Bakunin, membro da AIT e ferrenho lutador da classe trabalhadora está do lado dos explorados, despreza toda formação acadêmica da elite e afirma, de maneira crítica e ácida, que «todo poder exclusivo, e com mais razão toda autoridade, fundado num diploma universitário, tem o dom de fazer de boas pessoas, brutos; e de seres inteligentes, imbecis» (BAKUNIN, 2009: 70). E continua dizendo que

«uma academia científica, revestida desta soberania por assim dizer absoluta, ainda que fosse composta pelos homens mais ilustres, acabaria infalivelmente, e em pouco tempo, por se corromper moral e intelectualmente. É atualmente, com o pouco de privilégios que lhes deixam, a história de todas as academias. O maior gênio científico, no momento em que se torna acadêmico, um sábio oficial, reconhecido, decai inevitavelmente e adormece. Perde sua espontaneidade, sua ousadia revolucionária, e a energia incômoda e selvagem que caracteriza a natureza dos maiores gênios, sempre chamada a destruir os mundos envelhecidos e a lançar os fundamentos dos novos mundos. Ganha sem dúvida em polidez, em sabedoria utilitária e prática, o que perde em força de pensamento. Numa palavra, ele se corrompe» (BAKUNIN, 1988: 30).

O revolucionário russo propõe que os homens cultos abandonem o estudo institucional e se lancem à causa revolucionária com paixão, convidando-os a abandonar as academias e passar a aprender «em meio a essas massas de mãos calejadas pelo trabalho como deveis servir à causa do povo» (BAKUNIN, 1985: 28). E utilizando-se de uma forte metáfora relacionada ao nascimento de algo novo declara que os

«jovens intelectuais não devem ser nem o mestre, nem o protetor, nem o benfeitor, nem o ditador do povo, mas somente o obstetra de sua emancipação espontânea, o unificador e organizador dos esforços de todas as forças populares» (Ibidem)

Bakunin acreditava que a emancipação dos trabalhadores deveria ser obras dos próprios trabalhadores. Acreditava no potencial revolucionário do povo, que se expressava, dentre muitas formas, também através de sua educação e cultura. O povo

«tem para si dois livros de cabeceira nos quais não cessa de aprender: o primeiro, é aquele de sua amarga experiência, de sua miséria, de sua opressão, de suas humilhações, de sua espoliação e dos sofrimentos que lhe infligem cotidianamente o governo e as classes; o segundo, é aquele da tradição, viva, oral, transmitida de geração a geração, e tornando-se cada vez mais completa, mais sensata, mais vasta» (BAKUNIN, 2009: 47).

Como proposta prática no campo da educação do povo e da classe trabalhadora o anarquista russo propôs a Educação Integral e debateu-a intensamente no seio da Internacional. Segundo Codello, Bakunin acreditava na revolta e a semeava por onde passada, porém não deixava escapar «a importância de preparar o evento revolucionário por meio daquela potente arma que é a instrução em um cenário de educação libertária» (CODELLO, 2007: 121).

A Educação Integral, proposta e desenvolvida por diversos teóricos anarquistas – não só Bakunin, mas também Reclus, Robin, Guillaume e Faure - foi a principal orientadora de diversas escolas anarquistas. Sua teoria baseia-se na multiplicidade de formas de aprendizagem, proporcionando aos educandos tanto a apreensão de conceitos e teorias complexas, como a vivência prática e reflexão moral. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao mesmo tempo nos campos intelectual e prático-manual, caracterizando-se numa transformação não só metodológica, mas de conteúdos também. A Educação Integral fundamenta-se no princípio científico-razional, e pretende, como finalidade última de suas ações, produzir riqueza para a auto-sustentação da escola e das comunidades que dela dependem (Cf. BAKUNIN, 2003 e 1990; MORYION, 1989). É ao mesmo tempo uma proposta de impacto educativo, político e econômico que visava a instrução dos trabalhadores para reverterem justamente a situação de dominação estabelecida pela elite e sustentada também pela diferença possibilidade de acesso à instrução e pela valorização da formação acadêmica em detrimento da educação e cultura do povo.

Algumas experiências pedagógicas baseadas nesses princípios anarquistas foram colocadas em prática entre o final do século XIX e início do século XX. O Orfanato Público de Cempuis (1880-1912) na França, coordenado por Paul Robin (1831-1912), um anarquista e sindicalista ligado também à AIT, foi um dos mais profícuos experimentos. Robin foi talvez o maior teórico da pedagogia libertária, forjando seus principais conceitos ao desenvolver as idéias de Bakunin que propunha uma instrução integral (Cf. BAKUNIN, 2003). Sebastien Faure (1858-1942), discípulo de Robin, fundou o Orfanato Particular de La Ruche, que funcionou entre os anos 1904 e 1917,

nos moldes das propostas do coordenador de Cempuis. E finalmente, temos as Escolas Modernas propostas pelo espanhol Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) que se difundiram pelo mundo todo, inclusive no Brasil, em especial entre os trabalhadores anarquistas nas décadas de 1900/1910. A Escola Moderna ou Racionalista (Cf. FERRER I GUARDIA, 2002) colocou em prática um ensino racional e baseado na ciência, voltado para a emancipação das classes exploradas.

Élisée Reclus e a militância acadêmica

O eminente geógrafo anarquista Élisée Reclus conheceu Bakunin em 1864 e com ele travou intensa amizade e cultivou enorme respeito. Apesar de algumas divergências teóricas iniciais, ambos tornam-se colaboradores da Internacional e passam a tecer duras críticas ao socialismo autoritário de inspiração marxista que surgia no seio da AIT.

Ao contrário de Bakunin que criticava, as vezes de maneira jocosa e agressiva a elite acadêmica e se opunha totalmente a entrar no ambiente privilegiado das universidades, Reclus aceita o convite da Universidade Livre de Bruxelas para lecionar um curso de geografia comparada. Porém, devido à ações dos anarquistas franceses, adeptos da «propaganda pelo fato» e da intensa onda de repressão que se seguiu por toda Europa, volta atrás na sua decisão, causando protestos por parte de alunos e professores. Tal movimento acarreta numa ruptura interna que levaria à criação da Universidade Nova de Bruxelas. O geógrafo foi docente na recém fundada instituição até sua morte em 1905.

A essa altura Reclus era um renomado cientista de prestígio internacional e longa carreira como pesquisador. Havia acabado de concluir sua monumental obra em 19 volumes intitulada Nova Geografia Universal. Ao mesmo tempo despontava como um dos grandes nomes do movimento anarquista, tendo um passado de luta como *communard*, orientação política que nunca escondeu, muito pelo contrário, sempre deixou transparecer suas opiniões em suas obras sobre geografia e política.

Sua presença nos meios acadêmicos não o impediu de escrever e falar sobre o tema da educação e da organização do ensino superior. Para ele a escola republicana é, tanto quanto àquela ligada à Igreja, uma instituição política, porém com o «pretexto de libertar os jovens das influências familiares, da ignorância, da influência da Igreja, autoriza-se a incutir nas mentes das crianças um novo catecismo» (CODELLO, 2007: 219), ou seja, os valores patrióticos e de manutenção do Estado próprios da República nascente.

O caráter de formação da elite e da futura classe dirigente que as escolas assumiam é identificado por Reclus em artigo no jornal *Le Revolté* de 1882 através da oposição entre a educação para os ricos e aquela dedicada aos pobres:

«De um lado, o colégio dos jovens ricos: (...) todos com um futuro bem programado, todos serão mestres; de outro lado, as escolas das crianças pobres, a criança que saindo de lá, aos 12 anos, entrará como aprendiz em uma fábrica; em vez de desenvolver-se, se enfraquecerá».

Afirma também, fazendo eco ao pensamento de Bakunin no livro *Deus e o Estado*, que as reformas educacionais foram inúteis pois houve a simples substituição de Deus pelo Estado como fonte e pretexto de dominação e conquista de autoridade na sociedade. Por isso, como anarquista que era, Reclus propunha que houvesse uma separação total tanto da Igreja quanto do Estado.

Em outro artigo escrito para *Le Revolté* diz categoricamente:

«Nós devemos (...), ao fazer a crítica da instrução dada, combater o poder do Estado». Para a classe explorada livrar-se da dominação e da exploração Reclus acreditava, ao contrário de seu aparente pacifismo humanista, que «o oprimido possui o direito de resistir como todos meios à opressão, e a defesa armada de um direito não é violência» (RECLUS, 1925: 118).

Mesmo sendo docente na universidade Élisée sempre teve muita sensibilidade e contato direto com o povo, abraçando sua causa com dedicação. Nunca ganhou dinheiro com este trabalho, tendo vivido sempre uma vida simples e sem luxos ou vícios. Acreditava na sapiência do povo e no poder da ação coletiva na transformação das coisas e do mundo. Para ele,

«o sábio possui a dua imensa utilidade assim como o cavouqueiro; extrai os materiais, mas não será ele quem irá utilizá-los; cabe ao povo, ao conjunto dos homens associados, levantar o edifício» (RECLUS, 1930: 133).

Sua concepção toma a educação em sua complexidade, levando em conta o contexto ambiental e cultural da sociedade, entendendo que há múltiplos espaços de aprendizagem pois

«a instrução é adquirida principalmente fora da escola, na rua na oficina, diante das barracas da feira, no teatro, nos vagões de trem, nos barcos a vapor, diante das novas paisagens, nas cidades estrangeiras» (Ibidem).

E mesmo admitindo a evolução das escolas e dos métodos de ensino elas possuem importância inferior àquela da vida social.

Reclus foi um dos que pensaram os fundamentos teóricos da educação anarquista e da produção de conhecimento e da ciência numa perspectiva que toma o povo como sujeito da ação. Para ele

«o ideal dos anarquistas não é aquele de eliminar a escola, mas melhorá-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, no qual todos sejam, juntos, estudantes e professores, no qual todo jovem, depois de ter recebido alguns esclarecimentos gerais nos primeiros estudos, aprenda a desenvolver-se integralmente, em virtude de suas forças intelectuais, em sua existência escolhida livremente. Mas, com ou sem escola, qualquer grande conquista da ciência termina por entrar no domínio público» (Ibidem).

Apesar de uma aparente contradição entre sua docência universitária e suas críticas à educação da elite, bem como suas propostas para o ensino do povo, Reclus tinha plena consciência do limite de sua ação e explicita seus sentimentos em relação ao surgimento da Universidade Nova de Bruxelas em carta ao seu companheiro de ideal Jean Grave:

«Não há necessidade de exagerar sua importância, uma vez que não se pode modificar os programas de exame, o sistema de diplomas, e os estudantes são sempre jovens pessoas privilegiadas (...). Essa contribuirá também, em certa medida, para a formação de alguns exploradores (...). Sem dúvida, a nossa universidade é uma instituição como as outras, portanto, negativa, mas, no momento, ela representa a luta. Entramos de forma anarquista e pessoalmente para tomar parte no combate, e sairemos em breve» (RECLUS, 1925: 172).

Segundo Codello, a participação de Reclus na vida acadêmica «representa a sua modalidade concreta de viver uma experiência de educação libertária e ensinar, enfim, a geografia (...) segundo a sua postura de pesquisa teórica e de verificação prática» (CODELLO, 2007: 214). E conclui que «o seu profissionalismo é vivido como uma parte essencial de seu serviço ao ideal» (Ibidem).

Apontamentos finais

Bakunin e Reclus estabeleceram relações diferentes com a universidade e os meios acadêmicos. O primeiro rejeitou-a e teceu as mais duras críticas ao sistema educativo e àqueles que se dedicaram à carreira acadêmica. Já Élisée Reclus dedicou seus últimos anos de vida à docência universitária. Apesar de terem experiências de vida diferentes, Bakunin e Reclus concordavam em diversos aspectos no que se refere à crítica ao ensino superior voltado para a formação de elites e a manutenção da dominação política e econômica sobre o povo. Os dois propunham como solução a Educação Integral e a formação dos trabalhadores para além da instrução escolar.

Podemos concluir que os anarquistas não são contra toda e qualquer educação. Reconhecem a importância da alfabetização e do conhecimento científico na luta pela emancipação dos trabalhadores. Porém, buscam uma educação que possa ser verdadeiramente pública sem ser estatal, ou seja, que a própria comunidade escolar determine suas regras e formas de organização, possibilitando o acesso a todos seus membros e que, na medida das possibilidades, seja provida pela sociedade e não atrelada aos órgãos burocráticos ou dependente do Estado.

Os anarquistas não aceitam subvenções do Estado, nem da igreja, nem de empresas privadas, pois são justamente essas instituições que, segundo sua análise, perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade. A manutenção dos projetos autogestionários deve ser de total responsabilidade daqueles que dele usufruem e nele trabalham.

Para realizar o projeto pedagógico anarquista é necessário muito mais do que reformas pontuais no sistema educacional atual. Nesse sentido, Lúcia Bruno ao discutir a relação entre gestão e poder na educação conclui que

«melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais» (BRUNO, 1997: 45).

Os anarquistas desenvolveram teorias pedagógicas avançadas e forjaram-nas junto a um movimento maior de contestação do ensino tradicional, religioso, punitivo e segregador. A ação educativa anarquista se exercia no seio do próprio movimento operário ou reivindicatório – marcadamente no sindicato – através de suas publicações – revistas, jornais, livros – mas também em suas atividades culturais – teatro, música, poesia – além, é claro nas iniciativas propriamente escolares – Escola Moderna, Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais.

A busca dos trabalhadores por autonomia, segundo Lúcia Bruno, leva a uma luta direta contra o capital. Porém, as ações autônomas dos operários, por exemplo, extrapolam as paredes da fábrica e acabam gerando novas relações econômicas e sociais, mais igualitárias e coletivistas, solidárias e horizontais (Cf. BRUNO, 1983). Nessa mesma lógica se insere a proposta de educação integral, que visa, além de proporcionar uma educação livre de dogmas, garantir um espaço de autonomia e autogestão no ambiente escolar.

A autogestão e a autonomia, somadas à solidariedade típica das classes exploradas, constituem respostas práticas tanto ao sistema político vigente – Estado, democracia representativa – como ao sistema econômico hegemônico – o capitalismo – na medida em que essa visão de mundo «é incompatível com a lógica do capital, pois rompe com a competição e com as formas de fragmentação e hierarquização necessárias à reprodução dessa lógica» (Cf. SILVA, 2001: 78).

Autogestão escolar, autonomia do indivíduo e métodos experimentais de ensino ainda hoje são, tanto nas escolas democráticas como em algumas poucas escolas tradicionais, objeto de discussão e reflexão, mas também são parte de um campo em disputa, onde se confrontam diferentes interesses e visões de mundo. Compreender as propostas e práticas pedagógicas dos anarquistas pode ajudar a encontrar soluções e novas possibilidades para escolas e educadores hoje.

Os libertários vêem na educação uma ferramenta de transformação social e um espaço para intervenção política e ação revolucionária. Muito se produziu entre os teóricos e militantes anarquistas sobre educação: seja de-

nunciando o caráter elitista e opressor da escola tradicional; seja compreendendo a ingerência da Igreja e do Estado sobre a gestão e os conteúdos escolares como uma forma de reforçar e manter a dominação política das classes dominantes sobre a classe trabalhadora e popular; ou ainda propondo novas formas de organização e gestão pedagógicas.

Os anarquistas querem uma educação laica e sem a interferência estatal. Porém, além de afastar o Estado das questões pedagógicas, o anarquismo propõe a construção de uma nova sociedade, onde Estado e capitalismo não teriam razão de existir. Nesse sentido, podemos entender que as ações dos anarquistas são essencialmente para destruir a instituição Estado, buscando constantemente a realização de sua utopia. Se a educação exerce um papel essencial nesse processo, ela só pode se constituir, então, enquanto uma educação «contra o Estado».

Porém, para realização de um «educação contra o Estado» é preciso atingir não só as vontades das pessoas, mas sua razão. Por isso torna-se necessário combater numa outra trincheira: no campo científico. Se conhecimento é poder, a ciência é sua máxima expressão na medida em que válida ou não certas opiniões e reflexões através de um procedimento racional e demonstrável. Ela afirma-se por um método científico. E alguns anarquistas desbravaram os árduos caminhos da produção científica em diversas áreas do conhecimento humano. Algumas das conclusões e observações de tais pensadores anarquistas foram a base de práticas pedagógicas libertárias ao redor do mundo.

As teorias e práticas educacionais dos anarquistas devem ser compreendidas em todos os seus amplos e profundos aspectos, tanto ideológicos como metodológicos, sempre inseridos na atuação cotidiana de seus militantes e impressos invariavelmente em sua cultura e em suas ações. Ou seja, dentre as diversas estratégias de ação anarquista, a instrução e a produção científica afirma-se como um dos muitos espaços de combate e resistência, tanto nas escolas, como no lar, nos sindicatos e nas ruas.

Bibliografia

- BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*, São Paulo, Imaginário, 2003
- _____. *Oeuvres Complètes*, Vol. VII, Paris, 1980
- _____. «Qualche parola ai miei giovani fratelli in Russia», IN: BAKUNIN, Mikhail, *Opere Complete*, Vol. VI, Catania, 1985
- _____. *Deus e o Estado*, São Paulo, Cortez, 1988
- _____. *Escritos de filosofia política*, Vols. 1 e 2, Madrid, Alianza, 1990

BRUNO, Lúcia E.N.B., «Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?», In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*, Belo Horizonte, Autêntica, 2009

_____. *O que é Autonomia Operária*, São Paulo, Brasiliense, 1983

_____. «Gestão da Educação: onde procurar o democrático?», In: OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.), *Política e Gestão da Educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002

_____. «Poder e administração no capitalismo contemporâneo», In: *Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos*, Petrópolis, Vozes, 1997

_____. «Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria». In: BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa (orgs.). *Organização, Trabalho e Tecnologia*, São Paulo, Atlas, 1986

_____. «Educacion y Poder», In: FELDFEBERM, M.; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. (orgs.). *Nuevas Regulaciones: Nuevos Sujetos*, Buenos Aires/Cidade do México, Novedades Educativas, 2007

CODELLO, Francesco. *Vaso, Creta o Fiore?*, Lugano, La Baronata, 2005

_____. «A boa educação»: *experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*, Vol. 1, São Paulo, Imaginário, 2007

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*, São Paulo, Imaginário, 2007

FERRER i GUARDIA, Francisco. *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 2002

MORIYÓN, F.G.(org). *Educação Libertária*, Porto Alegre, Artmed, 1989

OTTICICA, José. *A doutrina anarquista ao alcance de todos*, São Paulo, Econômica Editorial Ltda., 1983

RECLUS, ÉLISÉE. *Correspondance*, Tome III, Alfred Cortes, 1925

_____. *Scritti Sociali*, Vol. 1, Buenos Aires, 1930

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*, Petrópolis, Vozes, 1978.

SILVA, Doris Accioly e. «Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica», In: *Educação e Sociedade*, v. 106, São Paulo, 2009

_____. «Tema e variações em Mauricio Tragtenberg». In: ACCIOLY e SILVA, Doris; MARACH, Sonia Alem (orgs.), *Mauricio Tragtenberg - uma vida para as Ciências Humanas*, São Paulo, Unesp, 2001

Jornais

Le Revolté, 24 de junho de 1882

DO MERCADO DAS LETRAS A UNIVERSIDADE TUPINIQUIM: AS INTENÇÕES GOVERNAMENTAIS NA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Elizângela Treméa Fell

e-mail: elizangelatremea@hotmail.com

Marcia Regina Ristow

email: marciaristow@hotmail.com

(Pontifícia Universidad Católica de Sao Paulo. Brasil)

Introdução

A implantação de um sistema de ensino nacional fazia parte do projeto de atividades administrativo-burocráticas de responsabilidade do Estado brasileiro, que assumiu com a independência um caráter de centralidade marcante, com um controle estatal rígido. Este controle estatal nada mais era do que técnicas de atuação sobre a população, com o intuito de «civilizar», «homogeneizar», «aculturar» o tecido social existente no país que se caracterizava como um mistifório cultural – branco europeu, o negro africano e o indígena – com identidades, tradições e valores distintos.

Acompanhado da independência brasileira, surge o anseio de alteração do espaço social e político, transformando o Brasil num Estado-Nação forte, que compreendia na criação de uma sociedade com valores culturais e patrióticos unos, a chave para o desenvolvimento do país.

A forma de alcançar esse novo modelo de Estado, nas reflexões de Boto¹, era institucionalizar a pedagogia como uma ciência específica da educação, com regras e patamares de autoridade capaz de decompor hábitos e crenças anteriores. Assim, a educação estatal, normatizada e legitimada seria o meio hábil a concretizar as novas convenções de homem civilizado e romper com os pilares da tradição. Uma vez que, até aquele momento, o «sistema» escolar era pautado por poucas escolas e Aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular.

De acordo com Cunha², a educação no início do século XIX era ministrada pelo círculo doméstico, fazia parte da cultura da família colonial bra-

sileira, em que havia pequena sociabilidade externa, e a maioria das práticas sociais, inclusive a educação era realizada no âmbito domiciliar, não existindo a compreensão de que a educação, por meio da intervenção estatal, serviria como instrumento de «(...) apropriação e remodelação de conhecimentos, valores e espaços»³.

Ressalta ainda Cunha, que se fez necessário mudar o paradigma do homem colonial e colonizado pelo indivíduo urbano, civilizado por meio de normas de saúde física, mental e moral que pudessem inseri-lo nos padrões de normalidade. O mecanismo utilizado para manter as pessoas no limite do socialmente desejado foi a escola que deveria fazer aquilo que a família era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência⁴.

A necessidade de estabelecer um aparato estatal educacional, que pudesse inculcar hábitos cívicos, ditos civilizados a um povo visto pela elite política e intelectual do país, como indolente, descuidado e atrasado, fazia-se latente, cabendo ao Estado esta função de reorganização e de normatização dos procedimentos do ensino.⁵

Essa reorganização dos procedimentos do ensino, no entender de Gondra e Schueler, ficou evidenciada pela política de estabelecimento da instrução pública nas primeiras décadas que se seguiram à Independência, denominada pelos autores como «A invenção do Brasil», que consistia em produzir identidades e laços de interdependência sociais, a conformação de um território e de um povo, sob a direção das classes senhoriais e das elites intelectuais e políticas.⁶

Assim, o estudo tem por escopo demonstrar como a ideia de construir o Império do Brasil como corpo político autônomo, detentor de um conteúdo humano com identidade nacional capaz de formar quadros administrativo-burocráticos foi tomando forma e suprimiu as iniciativas, pelo menos num primeiro momento, de efetivação da educação primária em todo território nacional. Para atingir os escopos do estudo utiliza-se as discussões presentes nos Anais da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império de 1823 e referências bibliográficas de pesquisadores da história da educação brasileira.

Indícios da formação de um sistema de ensino nacional: o edifício instrucional para a jovem nação

A discussão sobre a criação das universidades iniciou-se com a instituição da Assembleia Constituinte e Legislativa em 1823 e criação de uma Comissão de Instrução Pública em 10 de maio, para estabelecer um sistema de ensino nacional que deveria estar inserido no primeiro texto constitucional. A temática que estava associada a todas as discussões era a necessidade de manter o caráter do regime político nacional e liberal que deveria educar homens livres para sustentar o novo sistema representativo.⁷

A Assembleia entendia que era necessário ao país libertar-se da dependência com Portugal, e para tanto teria que ter suas próprias universidades capazes de formar uma classe letrada para criar uma organização burocrática que desse suporte a nova nação. Dessa forma, a educação popular foi deixada em segundo plano, após a tentativa frustrada do deputado Pinheiro de Oliveira de propor meios de estimular os «Gênios Brasileiros» a formar um tratado completo de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira. Após um mês foi apresentado pela comissão à Assembleia Constituinte, em 16 de junho de 1823, o primeiro projeto do «Tratado de Educação»⁸. Essa necessidade de formação dos quadros de pessoal para a organização estatal, como bem lembra Wachowicz⁹, faz parte do ideário da classe dominante que percebia a função técnica da escola, demonstrando o porquê do incentivo pelo ensino médio e superior tiveram sempre o apoio do governo, ainda que a demanda de alunos fosse pequena para este tipo de ensino, já que a maioria da população era analfabeta e não tinha acesso nem as primeiras letras.

Em seu estudo, Faria Filho realça que não obstante os discursos da época demonstrarem apreço pela generalização dos rudimentos do saber, ler, escrever e contar as «classes inferiores da sociedade», não havia intenções de que estas tivessem acesso aos outros níveis de instrução: secundário e superior¹⁰.

As justificativas para criação de educação superior no Brasil é que a educação brasileira estava em estado de indigência, pois os brasileiros iam a Coimbra mendigar estudos, como os antigos que *além-mar* faziam mercancia¹¹.

Na verdade, o país ainda estava ligado à Europa e à sua herança cultural. Cursos renomados como o de Direito, não existiam no Brasil, fazendo com que os jovens da elite brasileira, principalmente filhos de grandes cafeicultores, fossem à Europa estudar, principalmente em Coimbra – Portugal. Venâncio Filho, em comentários sobre esta época reitera que

«(...) a elite portuguesa passa a ser formada também por brasileiros, basta dizer que Azeredo Coutinho foi Reitor da Universidade de Coimbra e Alexandre de Gusmão um grande diplomata português. Esta geração do final do século que vem fazer a independência e instaurar um novo regime político no Brasil»¹².

Para que o Brasil pudesse desvincular-se dessa dependência europeia, precisava criar uma cultura própria, nacional, que possibilitasse aos jovens um estudo local, não precisando assim ir à Europa para estudar. E, foi por isso, que nasceram os primeiros rumores de criação de cursos superiores no Brasil.

Na sessão de 14 de junho de 1823, o deputado Fernandes Pinheiro iniciou os debates propondo a criação com urgência de pelo menos uma universidade no país que deveria ser em São Paulo, devido às vantagens naturais e razões de conveniência. Justificou a necessidade da criação da universidade enfatizando que:

«Uma porção escolhida da grande Família Brasileira, a mocidade á quem um nobre estímulo levou á universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo apesar de tudo a interromper, e á abandonar sua carreira, já incertos do como será semelhante conducta avaliada por seos pais, já desanimados por não haver ainda no Brasil Institutos, onde prossigão e rematem seos encetados estudos. Nessa amarga conjuntura, voltados sempre para a Patria por quem sustirão, lembrarão-se de constituir-me órgão do seos fieis sentimentos, e authorisarão-me com a carta que aqui appresento»¹³.

Finda a leitura requereu que fosse criada a faculdade de Direito Civil, que seria sem dúvida uma das que iria compor a nova universidade, sendo apoiada sua ideia, resolveu-se remeter a Comissão de Instrução Pública para criar o Projeto de Lei.

O deputado Ribeiro Andrada, na sessão de 19 de agosto, leu o projeto referente a educação superior para a Comissão que aprovou a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda, que iriam ensinar as Ciências e as Belas Letras, bem como um curso jurídico¹⁴ na cidade de São Paulo.

Na sessão de 27 de agosto nos primeiros debates sobre o projeto de criação das universidades afluíram as disputas provinciais em relação ao local que deveriam ser implantadas as primeiras universidades brasileiras, bem como o número de universidades a serem criadas e de onde viriam os recursos financeiros para a implantação das mesmas – de receitas estatais ou de doações. Destaca-se que, os interesses bairristas dos debutados em ter uma universidade em seus respectivos estados atravancou o bom andamento do projeto que somente em 4 de novembro foi aprovado nos termos do projeto original.

O que convém enfatizar é que havia como já foi sugerido, uma predileção pela criação de universidades – por possibilitar o surgimento de cidadãos hábeis para ocupar cargos estatais –, em detrimento do ensino das primeiras letras e do secundário. Isso fica manifesto quando na sessão de 27 de agosto o deputado Carvalho e Mello declara que a criação de universidades é matéria de suma importância e do maior interesse público, pois o fim político de implantá-las é de prevenir desde já a necessidade de ter cidadãos hábeis para os altos empregos do Estado¹⁵.

Complementado o posicionamento acima o deputado Alencar assevera que:

«Precisamos de uma Universidade e já, como de pão para a boca; temos mui poucos Bachareis para os lugares da Magistratura, e alem disso estão chegando de Coimbra os Estudantes que se recolhem a pátria, e he preciso que haja onde elles completem os seos Cursos que lá começarão; temos igualmente necessidade de homens capazes para os Empregos Público, e até para entrarem nesta Augusta Assembléia»¹⁶.

Esta lógica se dá pelo fato de que, segundo a análise de Carvalho¹⁷ sobre a elite política imperial, a maioria dos indivíduos que faziam parte da primeira geração de estadistas, como ingredientes essenciais do *mandarinato* brasileiro vieram da universidade de Coimbra e eram na sua maioria formados em direito¹⁸. Isto justifica a importância em criar cursos jurídicos no início do Império. Com a criação de universidades, o país demonstrava que estava apto a formar sua própria elite letrada, que poderia pensar a sociedade e aplicar seus conhecimentos em prol da gestão do poder estatal.

No mesmo sentido, o deputado Gomide explana que a Universidade é como um armazém do conhecimento, de onde cada um escolhe a carreira a que se destina, pois um país avança tanto mais rapidamente em riqueza, população e poder, quanto às classes iluminadas, as profissões liberais, e as artes ocupam maior departamento na sua distribuição¹⁹.

Como se pode notar, a construção do Estado-nação estava sendo arquitetada em prol de interesses «nacionais», demarcando os espaços de exercício de poder, em que a educação, no entender de Faria Filho, tinha uma dupla função: a estratificação social e a homogeneização cultural²⁰.

De maneira completamente aposta a toda essa engenharia administrativa que via a escola – no sentido dado por Carvalho – como *governo dos homens*, pautada por finalidades e atribuições estatais, alguns deputados nos debates parlamentares se insurgiram para que se efetivasse, antes das universidades, as primeiras letras e o secundário²¹. A tônica dos argumentos se deve ao fato de que a nação não estava preparada para manter universidades, uma vez que, faltava o básico: professores, escolas e alunos qualificados.

Essa percepção se pode notar pelas palavras do deputado Montesuma, na sessão do dia 27 de agosto, quando afirma:

(...) me oponho ao estabelecimento de duas Universidades, e aprovaria antes o estabelecimento de alguns Collegios; (...) muito maior interesse se tira dos Collegios do que das Universidades. Eu ouço dizer que a Nação não está preparada para ter duas Universidades, e com tudo decreta-se a sua fundação! Tem-se fallado muito do atrazo da educação primária da mocidade, de falta de Mestres, e de outras muitas cousas que tendem a mostrar que ainda não poder ter duas Universidades; pois se a Nação ainda não está preparada, se inda as suas rendas publicas não estão tão florentes que possam sustentar duas Universidades, que necessitão grandes somas mão só para a sustentação de Mestres, mas para outras muitas cousas, como são Livrarias, Museos, Instrumentos &c²².

Complementando o entendimento acima, o deputado Barros dispõe que:

Não há muito tempo, ou para melhor dizer, não há muitos dias que nós com lagrimas nos olhos pedimos Aulas de Primeiras Letras para algumas Provincias, donde se póde colligir o estado em que ainda nos achamos: e como procuramos já de presente estabelecer Universidades onde não há Mestres de Primeiras Letras?

Apesar de alguns deputados defenderem a implantação de um plano para constituir um «sistema» educacional que abrangesse a todos os cidadãos, uma vez que o país não dispunha de uma classe letrada capacitada para concorrer aos bancos universitários, faltando-lhe a mais básica estrutura escolar, tais indagações se perderam na efervescência dos debates sobre as Universidades.

Em 04 de novembro foi aprovado o projeto que autorizava a criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Pernambuco, todavia o mesmo só foi concretizado em 1827, devida a dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro em 12 de novembro de 1823, não ocorrendo a promulgação de nenhum dos dois projetos que tratavam da instrução pública.

Dessa forma, o conteúdo ideológico e cultural em que ensino nacional foi pensado com a independência do Brasil perpassava por toda uma lógica de civilizar o povo para formar uma identidade nacional. No entanto, muito além do discurso oficial das elites sobre a criação de condições para a efetiva escolarização das crianças e adolescentes de todas as camadas sociais, principalmente das «classes inferiores», a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também condições para uma participação controlada na definição do destino brasileiro e com objetivos bem explícitos de formar as «classes superiores» para fazerem parte do aparelho burocrático estatal.²³

Considerações finais

Após a leitura das discussões que permeavam os Anais da Assembleia de 1823 e dos pesquisadores que também a tiveram como fonte, pode-se dizer que a mesma teve um caráter elitista, escrita especificamente pela elite dirigente, sem interferência ou conhecimento da nação. Destaca-se que os textos legislativos que se seguem são ainda mais autoritários, pois ao invés de serem redigidos pelos deputados que bem ou mal representavam o povo de forma indireta, passaram a serem cuidadosamente supervisionados pelo próprio Monarca.

Dessa forma, nota-se uma intenção velada do Governo em pensar a educação não para atingir a massa da população – civilizando-a, mas preparar uma elite, que pudessem manter a estrutura social vigente, e sustentasse um modelo ideal de homem – aristocrático – fortalecendo as tradições socioeconômicas remanescentes do período colonial. Para construção do Império fazia-se necessário um aparato jurídico e a formação de quadro para sua gestão e não de uma população instruída e com criticidade suficiente para questionar o imperador.

Referências

- ANAIS do Diário da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823. Vol. 6, t. I e II. Edição Fac-similar. Brasília: Senado Federal, 2003. (Edições do Senado Federal). 381-778 p.
- BOTO, Carlota. A Civilização Escolar Como Projeto Político e Pedagógico da Modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CARVALHO, José Murilo. *A Construção da ordem*. A elite política imperial. Brasília, UNB, 2000.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História e Historiografia da Escola Pública no Brasil: algumas considerações em torno de um programa de investigação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermalva; NASCIMENTOS, Maria Isabel Moura. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. São Paulo: Autores Associados – HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação). 33-65 p.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 282 p.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 608 p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 608 p.
- _____. Os projetos de Brasis e a questão da instrução pública no nascimento do Império. VAGO, Mauro; et.al. (organizadores). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 182 p.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.
- VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1995. 357 p.
- WACHOWICZ, Lílian Anna. *A Relação Professor – Estado no Paraná Tradicional*. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 385 p.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. SAO PAULO: CORTEZ EDITORA: AUTORES ASSOCIADOS, 1980. 144 p.

Notas:

¹BOTO, Carlota. A Civilização Escolar Como Projeto Político e Pedagógico da Modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 379.

²CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 451-7.

³GONDRA, José Gonçalves; SCHELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. p.20.

⁴Ibid.

⁵VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007, p. 131-132.

⁶Op. cit., p. 28-30.

⁷XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. SAO PAULO: CORTEZ EDITORA: AUTORES ASSOCIADOS, 1980, p. 159.

⁸Ressalta-se que em 7 de julho a comissão emitiu um parecer favorável a uma ‘Memória’, apresentada por Martins Francisco Ribeiro de Andrada. Apesar de a Comissão ter pedido para imprimir tal Memória, a mesma não foi mais discutida. (ANAIS, 2003, t. 1, p. 225).

⁹WACHOWICZ, Lilian Anna. *A Relação Professor – Estado no Paraná Tradicional*. São Paulo: Cortez Editora, 1984, p. 11.

¹⁰FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et. al. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 136.

¹¹ANAIS, 2003, t. 2, p. 562-563.

¹²VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao Bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 48.

¹³ANAIS, 2003, t. 1, p. 212.

¹⁴Em análise aos Anais (2003), vê-se que o estatuto do curso jurídico seria o da Universidade de Coimbra.

¹⁵ANAIS, 2003, t. 2, p. 644.

¹⁶Ibid.

¹⁷Ibid., passim.

¹⁸Gondra e Schueler (2008, p. 29) nos chamam a atenção para o fato de que «nas faculdades de Direito, os bacharéis obtinham não apenas a formação para atuarem como juristas e advogados, mas também eram formados na ‘aprendizagem do poder’, posto que grande parte dos egressos destes cursos integrou a política e a burocracia estatais, ocupando os cargos de deputados, senadores, diplomatas, presidentes de província, além dos cargos relativos à Justiça, como os de juízes, promotores públicos e chefes de polícia.»

¹⁹ANAIS, 2003, t. 2, p. 648.

²⁰Op.cit., p. 22.

²¹Op. cit., p. 45.

²²Ibid., p. 646.

²³Op. cit., p. 137.

PROYECTOS LIBERALES DE UNIVERSIDAD EN EL CONO SUR DE AMÉRICA LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES A COMIENZOS DEL SIGLO XIX

Martín Unzué

e-mail: unzuemart@yahoo.com

(Universidad de Buenos Aires. Argentina)

Introducción

Los antecedentes que constituyen las primeras universidades coloniales en Hispanoamérica son bastante tempranos en comparación a lo sucedido en el norte del continente o más aun en los dominios portugueses. Ellos nos muestran casas de estudio creadas al amparo de la corona y de la iglesia a partir del siglo XVI. De allí que la mayor parte de las mismas hayan adoptado la denominación de «Real y Pontificia Universidad de...» como expresión de la autorización y el aval para su funcionamiento tanto del rey como del Papa.

Sin embargo, este pacto que en buena medida simboliza el acuerdo colonizador entre la espada y la cruz, significa que las universidades de la región se vieron en muchos casos atravesadas por una duplicidad de objetivos entre los seculares del dominio colonial y las necesidades del clero, sin dudas dominantes en un comienzo, de formar a sus propios misioneros.

De allí el rol clave de ciertas órdenes religiosas en la fundación de varias universidades coloniales, que se enmarcaban dentro del proyecto evangelizador que requería conocer *in situ* a las culturas, ritos, creencias, idiomas y formas de vida a cristianizar.

Más allá de los conflictos que se desatarán en este sentido entre la corona y ciertas órdenes religiosas, siendo el más importante el que desalojará a los jesuitas en 1767¹, es en esta tensión en la que se encuentran las universidades de Hispanoamérica hacia comienzos del siglo XIX: preparan los cuadros que necesita la iglesia y en menor medida, ciertos profesionales que se integran al estado o a las sociedades en incipiente proceso de complejización (es el caso de los abogados).

Pero los sucesos independentistas van a alterar fuertemente este escenario. La necesidad imperiosa de suplantar los cuadros administrativos pe-

ninsulares por otros «criollos», va a asignarle una nueva función a las universidades: crear las elites ilustradas que requieren esos estados en proceso de formación para emprender la ardua tarea de construir rudimentarios aparatos burocrático-administrativos. Es en este contexto que se crean las nuevas universidades post-independencia como la de Buenos Aires.

Antecedentes inmediatos

El proyecto de fundar una universidad en la aun pequeña Buenos Aires se remonta a la época virreinal. La capitalización de la villa, con la creación del Virreinato del Río de la Plata en 1776, ya había generado las condiciones para que aspire a un proceso de desarrollo político, comercial y en cierta medida cultural, aunque sucesivas demoras y fracasos fueron dilatando su organización por décadas, denotando que el grado de prioridad de la iniciativa no era muy elevado.

Pero desde la independencia, el objetivo de crear una universidad responde a nuevas razones. Los desafíos de fundar un estado acompañando una sociedad que se complejiza a medida que asume funciones que otrora le habían sido vedadas total o parcialmente, dibujan un nuevo horizonte para una universidad: producir los profesionales necesarios tanto a la vida privada, como para integrar la administración del estado naciente y también formar a los «doctores» que debían gobernar, lo que resulta posible cuando se aligeran los esfuerzos bélicos ligados al transcurso independentista².

La fallida constitución surgida del Congreso General de 1819³ ya demuestra el papel central que se espera que cumplan las universidades en el país en formación. Allí queda claro que «los amantes de la Ilustración y el progreso del país» le asignaban un lugar central, como se establecía en su artículo X:

«Formarán el Senado los senadores por provincia, tres senadores militares cuya graduación no baje de coronel mayor, un obispo y tres eclesiásticos, un senador por cada Universidad, y el director del Estado concluido el tiempo de su gobierno»⁴.

De esta forma, la universidad era incluida, junto a las provincias, el ejército y la iglesia, en el muy selecto grupo de las instituciones admitidas como actores políticos de primer orden, hasta el punto de reconocerles el derecho a una representación de tipo corporativo en la cámara de Senadores.

El fracaso de la Constitución, la caída del Directorio y la crisis de 1819-1820 interrumpirán brevemente el proceso de creación de la casa de estudios, retomado poco después con el claro fin de formar un «sistema general» de educación en torno a la institución, el que comenzaría por los «estudios de primeras letras», e incluiría a los «estudios preparatorios» y los «superiores»⁵.

La creación de la Universidad de Buenos Aires, en agosto de 1821, la convierte en la primera fundada luego de la independencia en el actual territorio argentino.

Las excepcionales circunstancias de ese año 1821, en el que, recordemos, el Estado de Buenos Aires se encuentra escindido del resto de lo que posteriormente será la Argentina, hacen que termine siendo una decisión reafirmada por el gobierno provincial a cargo de Martín Rodríguez, y de su secretario de gobierno Bernardino Rivadavia, quienes ordenan su erección, con el declarado deseo de alejar «la barbarie», uno de los núcleos de la preocupación del pensamiento liberal decimonónico.

Pero la idea de una universidad era aun indisociable de la Iglesia. Las universidades hispanoamericanas eran universidades controladas por el clero, y la fundación de la nueva casa de estudios estuvo, casi en forma incuestionada, interpretada por eclesiásticos.

Esto provocará, poco después, un enfrentamiento cuyas derivaciones se extenderán por más de un siglo, referido a la apropiación simbólica de la creación de la Universidad de Buenos Aires, lo que también estará muy emparentado con la definición de sus objetivos y su relación con el estado.

¿Fue la universidad fundada a instancias del clero o por el liberalismo rivadaviano? ¿Pueden estos orígenes diferenciarse? Esas preguntas se expresaron desde el inicio y fueron sostenidas por largo tiempo, hasta que finalmente, la imposición del relato liberal como historia oficial nacional zanjó el conflicto, inscribiendo a la UBA como un hito de su proyecto de país.

Convivencia de proyectos en el inicio

El edicto de creación de la universidad lleva por fecha 9 de agosto de 1821. Es cierto que cuanto Juan Martín de Pueyrredón, en su condición de Director Supremo, le solicita al congreso el 18 de mayo de 1819, que mande fundar una universidad, establece la necesidad de concurrir «a la Corte de Roma por la confirmación en tiempo oportuno»⁶, y que ello ya no sucede en 1821. Halperín Donghi verá aquí un claro signo de la laicización de la vida pública porteña.

Sin embargo no se debe sobredimensionar esa tendencia. La falta de reconocimiento al gobierno de Buenos Aires por parte de Roma puede ser el principal motivo por el que no se le solicitará al papado su aval para crear la nueva institución, aunque el protagonismo de la Iglesia en todo el proceso es evidente⁷ pues no sólo serán clérigos los que se ocupen de la mayor parte de las cátedras y los cargos administrativos en la nueva institución, sino que mucho del contenido de los planes de estudio presentará un claro componente religioso.

Por ello nuestra tesis es que existió una tensión entre el rol que el clero buscó imprimirle a la nueva institución, y las necesidades del liberalismo, lo que se plasmó tempranamente en una disputa por el sentido de los estudios proyectados, pero que también se inscribió en un extenso proceso *ex post*, en

el que el liberalismo salió triunfante al filiar a esta universidad en su construcción del relato histórico nacional, en una operación de apropiación simbólica del hecho de su fundación.

Buena parte de esta operación se construyó en torno a la imposición de la figura de Rivadavia como *alma mater* de la nueva universidad, mientras se minimizaba la acción del presbítero y primer rector, Antonio Sáenz.

La universidad liberal

La universidad de la independencia a la que apuesta el liberalismo es una universidad criolla, que busca aportar saberes e Ilustración para un proyecto de fundación de un nuevo país, pero mirando hacia Europa como modelo a seguir. De allí la llegada de profesores del viejo continente para iniciar la enseñanza de algunas disciplinas, la temprana compra de elementos para formar un gabinete de física y química o incluso la adquisición de libros, objetos de gran valor simbólico y material, que serán importados por la naciente universidad en reiteradas ocasiones durante sus primeros años⁸. El propio Rivadavia, que había conocido a Jeremy Bentham en Inglaterra, jugará un rol significativo en este proceso, tanto en su primera estadía europea, como cuando regresa en 1824, contactando posibles profesores y favoreciendo el desarrollo de ciertas disciplinas.

El caso más claro es el de la cátedra de Economía Política para los estudiantes del tercer año del curso de Jurisprudencia⁹. Si bien la materia ya había sido incorporada al plan de estudios desde el primer momento, no comienza a funcionar hasta 1823 por la falta de un profesor adecuado. En ese año, el gobierno nombra a Pedro José Agrelo¹⁰, argumentando:

«A despecho de los esfuerzos que el gobierno ha desplegado para generalizar en el país los conocimientos y el estudio de la economía política, se ha visto detenido en los pasos que ha dado para la apertura de la cátedra de dicha ciencia establecida en el plan general de instrucción pública, por los obstáculos que presenta el estado del país y el de la ciencia misma. Más, crece la urgencia con que la situación de estos pueblos reclama la adquisición de tan importantes nociones, y aun, lo que importa más al crearse la aplicación de la teoría de esta ciencia a la práctica correspondiente á países tan nuevos»¹¹.

Es interesante ver en este discurso la necesidad que muestra el gobierno por difundir el saber de la economía política de la que se esperan grandes aportes para construir un país¹².

De allí el esfuerzo que se realiza en traducir al español e imprimir el texto con el que se dictará la materia en los primeros años: los *Elementos de Economía Política* de James Mill, obra que se había publicado en Londres en 1821 y que con una velocidad sorprendente, fruto de la voluntad de recrear lo más nuevo del debate europeo sobre el tema, es incorporada a la enseñanza de los estudiantes de Buenos Aires¹³.

También es un buen indicador de la relevancia que le daba el gobierno a la incorporación de esta disciplina que en el mensaje que elevó a la 4ª legislatura de la provincia el 3 de mayo de 1823, señalara la apertura de la clase de economía política como uno de sus grandes progresos administrativos, «dignos del conocimiento de los representantes del pueblo». «La economía política, decía el mensaje, ha empezado á enseñarse y sus luces difundidas procurarán á nuestra patria administradores inteligentes»¹⁴.

La influencia del utilitarismo (difundido no sólo desde la cátedra de Economía Política, vale aclarar, pues en Derecho Civil Pedro Somellera también introduce a Bentham) no será nada despreciable como se puede deducir de la fuerte presencia del tema en muchas de las tesis de doctorado defendidas en los primeros años de la Universidad de Buenos Aires.

Pero estos elementos que abonan la idea de una universidad pensada desde una lógica liberal, y vale aclarar que se trata de un liberalismo fuertemente preocupado por el mantenimiento del orden dentro de la universidad, incluso a expensas del libre pensamiento¹⁵, no pueden dejar de considerar el peso de una consolidada tradición clerical de las universidades hispanoamericanas que también tuvo un lugar relevante en el nacimiento de la universidad en Buenos Aires.

A comienzos del siglo XIX, la idea de la universidad, e incluso la de la educación, era casi imposible de escindir de la iglesia como institución, a pesar de los esfuerzos que realizará el estado liberal para producir esa ruptura.

Por ello el énfasis del liberalismo por atribuirle a Rivadavia la idea de la creación de la UBA como parte fundante de su apuesta por la «civilización» frente a la «barbarie».

El conflicto sobre la fundación de la universidad

La interpretación liberal

La apropiación simbólica de la creación de una universidad en Buenos Aires tiene su origen a mediados del siglo XIX, en parte coincidiendo con el proceso de construcción de la historia nacional oficial que los sectores intelectuales de las elites liberales habían iniciado.

Es en ese marco que fue reivindicado el papel de Rivadavia como ideólogo y fundador de la universidad porteña construyendo una interpretación poblada de silencios sobre lo controvertida que se había vuelto la imagen del ex ministro y primer presidente entre sus contemporáneos¹⁶.

Esta rehabilitación de Rivadavia fue claramente sostenida por el ideario propiciado por buena parte de la generación del 37, y en particular por la pluma de Sarmiento. En su *Facundo Civilización o Barbarie*, obra de 1845, al

contraponer a Córdoba¹⁷ *la docta* con Buenos Aires, el sanjuanino define a la primera en base a su universidad, retomando las consideraciones de Deán Funes sobre la misma, y afirmando que:

«el espíritu de Córdoba hasta 1829 es monacal y escolástico; la conversación de los estrados rueda siempre sobre las procesiones, las fiestas de los santos, sobre exámenes universitarios, profesión de monjas, recepción de las borlas de doctor»¹⁸.

Frente a ello, Buenos Aires es todo lo opuesto, la Europa en la América, la civilización frente al tribunal de la Inquisición, «dos ciudades, en cada una de las cuales predominaban las ideas opuestas: Córdoba y Buenos Aires, tales como existían hasta 1825»¹⁹ sentencia.

Pero esa Buenos Aires ponderada es, para Sarmiento, la que abraza el proyecto de Rivadavia. Por ello afirma «Rivadavia viene de Europa, se trae a la Europa»²⁰ y poco después,

«Rivadavia era la encarnación viva de ese espíritu poético, grandioso, que dominaba la sociedad entera. Rivadavia pues continuaba la obra de Las Heras en el ancho molde en que debía vaciarse un grande Estado americano, una República. Traía sabios europeos para la prensa y las cátedras (...) para realizar en diez años la obra que antes necesitara el transcurso de siglos»²¹.

Para Sarmiento, Rivadavia es el creador y el reflejo de una ciudad próspera, europea e innovadora y por ello, su universidad se vuelve un rasgo central. Recordemos la gran expectativa tanto de la elite de notables porteños como de la población en general con la creación de la universidad en aquel año 1821, cuando *El Argos de Buenos Ayres*, un diario de la época ligado al gobierno²², afirmaba:

«jamás un establecimiento, ni una función pública ha tenido un séquito tan interesado y numeroso; el pueblo se hallaba verdaderamente exaltado de alegría y ha dado a conocer hasta qué grado es entusiasta por las letras (...) el gobierno que preside Buenos Aires está profundamente penetrado del espíritu ilustrado y amor a las ciencias que domina tanto a esta provincia».

Todos manifestaban que la nueva institución «alejaba los temores de que se aproxime una generación desmoralizada y bárbara»²³.

Ese proceso de revalorización de la figura de Rivadavia, ligado a su engrandecimiento e inevitablemente asociado a la universidad, queda muy claro en el discurso de Dalmacio Vélez Sarsfield pronunciado en el momento de la repatriación de los restos de Rivadavia, el 21 de agosto de 1857. Allí se afirma claramente:

«A las escuelas siguieron los establecimientos literarios para la enseñanza de las ciencias. El señor Rivadavia fundó la Universidad de Buenos Aires; reglamentó los varios estudios que en ella se hacían y trajo de Europa hábiles profesores que dieron a la enseñanza de las ciencias una extensión y riqueza desconocida hasta entonces en las Universidades de la América española»²⁴.

reafirmando poco después,

«Creó la enseñanza de la medicina; fundó la Academia y el Tribunal de esta facultad. Buenos Aires, en fin, se llenó de establecimientos literarios y científicos»²⁵.

De este modo, Vélez Sarsfield, que fue catedrático de la universidad muy poco después de la muerte de Antonio Sáenz, no duda en atribuirle a Rivadavia el carácter de fundador de la misma²⁶.

Algo similar encontramos en la visión de Bartolomé Mitre, un hombre clave en ese proceso de construcción del relato histórico oficial propiciado por el liberalismo. En su oración pronunciada en la plaza de la Victoria el 20 de mayo de 1880, con motivo del centenario del nacimiento de Rivadavia, Mitre repite la misma idea en estos términos:

«multiplicó las fuerza educadoras, levantando el nivel de los estudios superiores, y fundó la Universidad bajo el plan adelantado que aun subsiste (...) introdujo el estudio de la química, de la física, de las matemáticas, de la medicina y la cirugía, de la botánica, de la astronomía y del dibujo (...) importando para ganar tiempo, la ciencia a la vez que el sabio que la traía almacenada en su cabeza como rica simiente que debía producir mil por uno»²⁷.

Finalmente, no podemos dejar de citar el estudio póstumo sobre Rivadavia escrito por Nicolás Avellaneda, donde afirma que se lo vio:

«desde el principio de la Revolución (1812), proyectar el Establecimiento Científico para enseñar ciencias nuevas, anunciando que su plan era hacer venir profesores de Europa. ¡Cuántos doctores hemos visto, henchidos por el sentimiento de su suficiencia y creyendo hasta ayer no más que nos bastamos en todo y para todo a nosotros mismos!»²⁸.

Aquí se busca mostrar que ese proyecto de universidad ya anidaba en los planes de Rivadavia al menos dos décadas antes de su concreción, lo que hace que Avellaneda vaya un paso más allá que Vélez Sarsfield y Mitre en el engrandecimiento del hombre y en el fortalecimiento de la idea de que la llegada de las *Luces* a Buenos Aires, de la mano de la universidad, es producto de su obra.

Algunas conclusiones

Lo que queremos sostener en estas breves páginas es que las diferencias entre los proyectos de universidad impulsados por los sectores clericales que fueron expresados en buena medida en la figura de Antonio Sáenz y el ideal liberal que termina reconociendo a Rivadavia como mentor, dieron origen a una serie de conflictos que fueron recogidos y resueltos desde mediados de siglo, cuando se consolida una reinterpretación liberal del proceso de fundación de la universidad, que minimiza el papel de la iglesia atribuyéndole a Rivadavia el protagonismo excluyente en el origen de la institución. Esa lectura fue fortalecida por los intentos de diferenciación entre el surgimiento de la

UBA y el de la jesuita Universidad de Córdoba, en buena medida atravesada por la caracterización sarmientina de ambas sociedades.

Sin embargo, los hechos históricos desmienten parcialmente esa versión, mostrando que la impronta de la iglesia en los primeros pasos de la universidad fue en todo sentido determinante, aunque desde muy temprano, las aspiraciones de los sectores más liberales, entre ellos las del propio Rivadavia, hayan logrado tener influencia e incluso enfrentar las posiciones clericales más duras, en especial una vez que la universidad se convirtió en una realidad.

Un hecho no menor por su poder simbólico es el temprano reconocimiento que realiza Rivadavia, a pedir del gobernador de la Diócesis Valentín Gómez, de la deuda del gobierno provincial con el seminario conciliar por haber sostenido con sus propios fondos los inicios de la universidad. Apenas han pasado seis meses de la fundación de la misma, que con fecha 19 de febrero de 1822 Gómez solicita el reconocimiento de esa deuda, lo que será hecho por Rivadavia mediante nota del 24 de abril.

Este acto busca por un lado, negociar con la iglesia en el proceso de la reforma eclesiástica en marcha prometiéndole la restitución de fondos y el reconocimiento de una deuda, pero por el otro, y más pertinente para nuestra tesis, cancelar la dependencia económica inicial de la universidad frente a la iglesia, poniendo un dique más de contención a la influencia de la segunda sobre la casa de estudios²⁹.

En igual sentido, la derrota de Sáenz a manos de Fernández de Agüero, con apoyo del gobierno, habitualmente presentada como un paso hacia una proto libertad de cátedra, puede ser leída como un triunfo de los sectores rivadavianos, incluso si se trata de un conflicto entre hombres pertenecientes al clero, pero diferenciados en sus posiciones. A partir de allí, serán aquellos más afines a Rivadavia los que quedarán al frente de la casa de estudios ocupando el rectorado luego de la muerte de Sáenz.

Paralelamente, el posterior esfuerzo del liberalismo decimonónico por atribuirle la fundación de la universidad al secretario de gobierno, ocultando la acción y la figura de su primer rector, debe ser comprendido como otro capítulo de la disputa histórica entre las posiciones clericales más duras, y la incorporación de la Universidad de Buenos Aires al proyecto liberal de país que en ese momento está en construcción, aunque el siglo XX dará muchos ejemplos más de la persistencia de este conflicto.

Bibliografía

Anales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Imprenta de Obras Clásicas, año 1877.

ANÓNIMO: *Apuntes sobre Don Bernardino Rivadavia*, Montevideo, Imprenta de la República, 1857.

- ALBERDI, Juan Bautista: *Bases y puntos de partida para la Organización Política de la República Argentina*, Buenos Aires, ed. Jackson, 1944 (1852).
- CANDIOTI, M.R.: *Catálogo General Cronológico*, Buenos Aires, 1930.
- CAPDEVILA, Arturo (prol): *Bernardino Rivadavia Páginas de un estadista*, Buenos Aires, editorial Elevación, 1945.
- FASOLINO, Nicolás: *Vida y obra del primer rector y cancelario de la universidad Presbítero Doctor Antonio Sáenz*, Buenos Aires, Imprenta y Casa editora Coni, 1921.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio: *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- LEVENE, Ricardo: *La Fundación de la Universidad de Buenos Aires. Su vida cultural en los comienzos y la publicación de los cursos de sus profesores*, Buenos Aires, s/e, 1940.
- RAVIGNANI, Emilio (comp.): *Asambleas Constituyentes Argentinas 1813-1898*, tomo VI, Buenos Aires, 1939.
- ROCHA, Dardo, *Rasgos Biográficos sobre D. Bernardino Rivadavia*, Buenos Aires, imprenta de las Letras, 1857.
- SARMIENTO, Domingo F.: *Facundo, Civilización y Barbarie*, Buenos Aires, Eudeba, 1988 (1845).
- TONDA, Américo: *Rivadavia y Medrano, sus actuaciones en la reforma eclesiástica*, Santa Fe, editorial Castellví, 1957.
- UNZUÉ, Martín: «Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires», en Naishtat, Aronson, Unzué *et al.*, *Genealogías de la Universidad contemporánea*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

Notas:

¹ Recordemos que ya habían sido expulsados de los dominios portugueses unos años antes, en 1759, de la mano de las reformas pombalinas.

² Como sostendrá Tulio Halperín Donghi, la Universidad de Buenos Aires será «una de las piezas maestras de la reconstrucción del Estado que comienza precisamente en 1820», en *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, pág. 29.

³ Esta primera constitución unitaria surge del congreso reunido en Tucumán, y es rechazada por las provincias de Santa Fe y Corrientes. A decir de Alberdi, la constitución de 1819, redactada por Deán Funes, junto a la Constitución de 1826 redactada por Valentín Gómez y Julián Agüero y que «es casi una literal reproducción de la que se dio en 1819», «es un antecedente que de buena fe debe ser abandonado por su falta de armonía con las necesidades modernas del progreso argentino» en *Bases y puntos de partida para la Organización Política de la República Argentina*, pág. 14.

⁴ En *Constitución de las Provincias Unidas en Sudamérica, Asambleas Constituyentes Argentinas 1813-1898*, pág. 715. Hay que notar que en ese entonces existía una universidad en lo que hoy es Argentina, la de Córdoba, y el proyecto de crear otra en Buenos Aires. De esta forma, la mayor parte de los «doctores» provenía de Chuquisaca (como el presbítero Antonio Sáenz, quien sería el primer rector de la Universidad de Buenos Aires) o de Santiago de Chile.

⁵ La universidad se concibe, en sus comienzos, organizada en torno a seis departamentos que son una buena muestra de la disparidad de objetivos que se le asignan a la institución: primeras letras, estudios preparatorios, ciencias exactas, medicina, jurisprudencia y ciencias sagradas (aunque este último no cuenta con suficientes estudiantes y demora su puesta en marcha).

⁶ Se puede encontrar el texto de la nota del director supremo en *La Gazeta de Buenos Ayres* n° 129 del miércoles 7 de julio de 1819, donde queda claro que el pedido al congreso para aprobar la fundación de una universidad se hace «sin gravar en nada los fondos del erario nacional». Recordemos que el congreso aprueba el pedido, pero la renuncia de Pueyrredón posterga su implementación.

⁷ La distancia con el papado se materializa en la vacancia de la diócesis de Buenos Aires por más casi dos décadas, desde la muerte del obispo Lue en 1812, hasta la normalización de la relación con Roma bajo el gobierno de Rosas a comienzos de la década del 30.

⁸ Estas compras son numerosas. Por ejemplo a comienzos de 1828 Valentín Gómez le dirige una carta al gobierno con el fin de solicitar una partida oficial para realizar una importante adquisición de libros europeos, los que luego serían vendidos a los estudiantes de la Universidad. AGN X 6-3-1.

⁹ El curso de Jurisprudencia en la década del 20 estaba dividido en tres años, en los que se estudiaba tres horas diarias. En el primer año se dictaba Derecho Civil, Derecho Público y de Gentes y Derecho Público Eclesiástico, en el segundo año, se repetían las dos primeras materias y se daba Derecho Canónico concordado con Civil, y en tercer año se estudiaba Derecho Civil, Economía Política y nuevamente Derecho Canónico.

¹⁰ Quien tendrá un breve paso por la cátedra, siendo reemplazado por Dalmacio Vélez Sarsfield.

¹¹ Citado en *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, año 1877, tomo 2, pág. 438-439.

¹² Recordemos que pocos días después de la creación de la universidad se emprende una reforma administrativa que lleva al nacimiento de la oficina de contaduría, la de receptoría y la tesorería general.

¹³ Habría sido el propio Rivadavia el impulsor de que se utilice la obra de James Mill como texto universitario, y él mismo le habría pedido a Santiago Wilde que realice su traducción. Sin embargo, al poco tiempo, el texto fue reemplazado por el tratado de Jean Baptiste Say, con el que se prosiguió la enseñanza de la materia.

¹⁴ *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, año 1877, tomo 2.

¹⁵ Hemos trabajado este tema en «Ilustración y control en los orígenes de la Universidad de Buenos Aires», *Genealogías de la Universidad contemporánea*.

¹⁶ Recordemos la frase con la que, en 1857, Dardo Rocha inicia su ciego elogio sobre Rivadavia: «Para que

pueda rendirse a los hombres ilustres el homenaje á que son acreedores, es necesario que el tiempo haya abogado las pasiones amigas o enemigas, y que la indiferencia no se haya producido aun». Ese es el inicio de la obra *Rasgos Biográficos sobre D. Bernardino Rivadavia*, firmada como D.R. pág. 3.

¹⁷ La Universidad de Córdoba, es la primera fundada en lo que actualmente es el territorio argentino. Es una universidad de origen jesuita que data de 1622.

¹⁸ En Sarmiento *Facundo, Civilización y Barbarie*, pág. 103.

¹⁹ *Idem* pág. 101.

²⁰ *Idem*, pág. 107.

²¹ *Idem* pág. 108-109.

²² Fundado por la Sociedad Literaria, con un rol central de Julián Segundo de Agüero.

²³ Las notas son de *El Argos de Buenos Ayres* n° 20, sábado 18 de agosto de 1821.

²⁴ En Bernardino Rivadavia, *Páginas de un estadista* pág. 183.

²⁵ *Idem*, pág. 184. Notemos la inexactitud de esas afirmaciones.

²⁶ El joven Vélez Sarsfield, a quien Halperín Donghi no duda en calificar como «un eminente jurisconsulto dotado a la vez de cultura insólitamente amplia para el Buenos Aires de esas fechas» (Halperín, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, pág. 36), reemplazó a Pedro Agrelo en la cátedra de economía política en 1826, lo que permite afirmar que se trató de un testigo directo de esos primeros años.

²⁷ Capdevila (1945) *Bernardino Rivadavia, Páginas de un estadista*, pág. 202-203.

²⁸ *Idem*, pág. 228.

²⁹ Sin dudas esto sucede con el acuerdo de los sectores clericales más afines a Rivadavia, como ya hemos visto. Por otro lado, el argumento sostenido por Valentín Gómez para solicitar que se le restituyan los fondos que se había acordado con ese fin durante el Directorio, son muy claros: como los catedráticos de la universidad dictan sus cursos en castellano y no en latín, esas clases no llegan a ser bien aprovechadas por los estudiantes eclesiásticos. De este argumento podemos inferir dos conclusiones: la falta de interés por parte de los estudiantes en los estudios eclesiásticos y las dificultades por controlar tanto los contenidos como las formas en que se dictan varias materias, llevan a que el proyecto inicial de un sector importante de la Iglesia por controlar a la universidad, vea sus límites en forma bastante rápida.

UNIVERSIDADE, CIÊNCIA, CULTURA E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO E AÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

Ana Waleska

e-mail: awm@puc-rio.br

(Pontifícia Universidad Católica de Rio de Janeiro. Brasil)

Neste trabalho me proponho a refletir sobre as concepções de Anísio Teixeira acerca do papel da universidade na sua relação com a ciência, a cultura e a democracia, privilegiando dois momentos da longa vida pública deste educador brasileiro. Os anos de 1931 a 1935, período em que Anísio Teixeira, como Diretor da Instrução Pública e, posteriormente, Secretário de Educação do Distrito Federal, empreendeu uma ampla reforma de ensino no Rio de Janeiro, então capital do país. Esta reforma teve como ponto culminante a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida curta e conturbada, mas experiência *fundante*, à qual o educador retornaria sempre nos seus escritos e iniciativas no âmbito do ensino superior. E os anos 1950/1960, ao longo dos quais Anísio Teixeira organizou a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, atual Fundação), promovendo uma reforma *por dentro* da universidade, através da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, bem como, juntamente com Darcy Ribeiro, projetou a Universidade de Brasília. Em 1964, quando foi demitido dos cargos que ocupava no Ministério da Educação, pela ditadura militar que então se instalava, Anísio Teixeira estava à frente da reitoria desta universidade.

Cumprе destacar que, nesses dois momentos, Anísio Teixeira não só desenvolveu uma reflexão sobre a questão da universidade, mas teve a oportunidade de ensaiar suas idéias através das instituições por ele criadas.

Na abordagem do tema, me utilizarei basicamente de duas fontes: a minha tese de doutorado intitulada *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A «Universidade de Educação», de Anísio Teixeira (1935 – 1939)*¹, e a pesquisa que coordenei, financiada pelo CNPq e pela FAPERJ², intitulada *A Formação dos Mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil*.

A Experiência Fundante (1931 – 1935)

Desde o momento em que se propôs a tarefa de reorganizar o sistema de ensino do Distrito Federal, Anísio Teixeira empenhou-se em reestruturá-lo *como um todo*. Essa perspectiva, aliás, é coerente com o seu pressuposto de que um sistema escolar democrático deve ser suficientemente integrado para permitir a livre progressão dos melhores, através de todos os seus graus.

Na Exposição de Motivos que acompanhava o Decreto 3.763 de 11.02.1932, Anísio Teixeira contestava o fato de que o campo do ensino secundário estivesse vedado à administração do Distrito Federal, argumentando que o «divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo, insensivelmente, para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis». Para o educador:

«A mais elementar reflexão demonstra, imediatamente, o perigo para a democracia de semelhante paralelismo.

Em uma sociedade em que o princípio fundamental é o da igualdade de oportunidades, princípio a que deve estar organizadamente subordinado o sistema educativo nacional, estamos, sem o sentir, a estabelecer dois sistemas educacionais, diferentes nos seus objetivos sociais e culturais e, por isso mesmo, instrumentos de uma estratificação social e uma separação de classes visceralmente anti-democráticos» (Teixeira, 1932, apud Mendonça, 1993, p. 105).

Anísio Teixeira assumia que a iniciativa teria que partir das unidades federadas, que deveriam «constituir os seus sistemas escolares com a necessária unidade e amplitude de objetivos, incluindo sempre o ensino de legislação federal, para que não se fechem aos seus estudantes as portas das escolas de estudos superiores e de cultura» (idem, p. 106).

Imbuído desse espírito, instituiu a Escola Secundária do Instituto de Educação, logo seguida pela organização do curso secundário, nos moldes da legislação federal, em duas escolas profissionais femininas, mantidas pelo Município. Com a criação da Escola de Professores do Instituto, o Município passaria a atuar também ao nível do ensino superior. Mas faltava ainda a Universidade, para coroar esse esforço de integração do sistema escolar no «espírito contemporâneo» (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 1993, p. 106).

Anísio queixava-se da inexistência, entre nós, da «Universidade na sua feição clássica e universal, isto é, de centro de investigação científica» (Teixeira, 1932, apud Mendonça, 1993, p. 106-107).

Para ele, se o que caracterizava a civilização moderna era «o esforço pertinaz da ciência na transformação dos meios naturais da vida, a nação mais rica e mais civilizada» seria a que «melhor tivesse desenvolvido os instrumentos científicos de transformação dos elementos naturais em bens e

utilidades» (idem, p.107). Ora, na sua perspectiva, era exatamente nos laboratórios e nas universidades que se processavam as descobertas e os avanços da ciência, transformando-se estas, portanto, em verdadeiros «quartéis-gerais da luta econômica e internacional» (idem, ibidem).

Segundo Anísio Teixeira, tornara-se imprescindível para cada país formar os seus «capitães da ciência» (em todos os seus ramos), já que não só a riqueza dos países, mas a sua própria independência tornara-se função da ciência que possuíssem (ou melhor, produzissem).

Para ele:

«Ao lado da finalidade de educação geral para todos, se acentuou, nos países civilizados, a necessidade de uma verdadeira pesquisa de talentos e de inteligências privilegiadas e de uma educação tão profunda, tão rica e tão especializada, quanto possível, para dar oportunidade a que se revelem todos os aspectos dessas inteligências.

A riqueza das nações passou a se medir pela riqueza de inteligência e de pensamento dos seus 'leaders' científicos e industriais» (idem, ibidem).

Importa constatar que, para Anísio Teixeira, a «educação geral para todos» (a educação das massas) e a educação aprofundada das «inteligências privilegiadas» (a formação das elites) não eram aspectos contraditórios, mas dimensões integradas do processo de reorganização do sistema escolar, cujo caráter democrático estaria assegurado pela própria possibilidade de progresso no interior do sistema, com base no mérito de cada um.

Era urgente, dizia, reorganizar a escola secundária e, simultaneamente, ou talvez até antes, tentar a instalação das faculdades de educação, de ciências e de letras (até porque a reorganização de todo o sistema escolar dependia fundamentalmente da qualificação do professor), criar uma «organização universitária que atendesse às imposições de uma cultura econômica e científica», ao mesmo tempo em que preparasse «profissionais de ciências e de letras, professores e homens de pesquisa e de criação» (idem, ibidem).

Para Anísio Teixeira, estes seriam os intelectuais capazes de construir uma cultura que efetivamente respondesse às necessidades da civilização contemporânea, promovendo «o desenvolvimento das fontes que a integram, dando-lhe sentido humano, por um lado, e novas sendas, por outro» (idem, ibidem). Formulando uma nova cultura que não só expressasse os valores da civilização técnica, mas que servisse de base para a sua crítica e constante reformulação. Só assim, para Anísio Teixeira, se poderia garantir uma direção verdadeiramente humana para o progresso.

Esta, a seu ver, a função da educação *nova* e, muito especialmente, a função específica da Universidade, já que, na visão do educador, é com a criação dessa instituição que efetivamente, se começa a discriminar a função da escola, enquanto «órgão supremo da direção intelectual da humanidade» (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 1993, p. 110).

Para ele, a Universidade seria a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Ela se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da «nova mentalidade científica» que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da «direção social».

Desta perspectiva, a Universidade era uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não chegaria sequer a «existir um povo», já que aqueles que não a possuem, «também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais» (idem, p. 126). Nas suas palavras:

«A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva (...).

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva» (idem, ibidem).

É nessa direção que a Universidade se constituiria no locus por excelência onde se construiria a *nova cultura*, adequada à civilização contemporânea. É por isso que, para Anísio Teixeira, a Universidade deveria ser, antes de mais nada, um centro de investigação e de pesquisa científica (o que, aliás, na visão do educador, se constituía na sua «feição clássica e universal»). Esse caráter é que a diferenciaria das instituições existentes no país, marcadas, até então, por um «espantoso praticismo», por um singular utilitarismo, tomado no sentido estreito e limitado do termo.

Para Anísio, tais escolas teriam substituído «a cultura por duas ou três profissões práticas», já que o formalismo reinante no seu interior as reduzira a meras «instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país» (idem, p. 128).

Nas suas palavras, «profissões se regulamentam, mas não se regulamentam a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós» (idem, ibidem).

São estes os argumentos de que Anísio Teixeira se utilizava para justificar a criação da UDF, uma «universidade de fins culturais», que se proporia a exercer nada menos do que a «coordenação intelectual» do país, transformando-se num dos seus «grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica» (idem, ibidem).

E, para cumprir esta finalidade, a UDF reivindicava constituir-se não só em uma casa de saber, mas também, e como decorrência, na «mansão da liberdade» (idem, p. 110).

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a universidade para existir como tal deveria ser uma instituição livre, num duplo sentido. Num primeiro sentido, porque autônoma, em pé de igualdade com as demais «instituições fundamentais da sociedade», especialmente, a Igreja e o Estado. Livre, também, porque, «a serviço do presente e do futuro, a universidade não desejava constranger o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou pré-determinadas» (idem, p. 110-111).

Para ele:

«Muito ciosa das conquistas feitas pela liberdade de pensamento e de crítica, a Universidade não as dispensa para viver. Não terá ela nenhuma verdade a dar, a não ser a única verdade possível que é a de buscá-la eternamente» (idem, p. 111).

É por esta razão que este fazia uma defesa intransigente da liberdade de cátedra, o que o levou a abrigar, na sua Universidade, intelectuais dos mais diferentes matizes ideológicos e políticos. Foi esta liberdade, entretanto, que incomodou, a um só tempo, ao governo federal e à Igreja Católica, e que acabou por inviabilizar essa experiência universitária.

Um último aspecto me parece importante destacar desta concepção de Anísio Teixeira da universidade como instituição de cultura. Trata-se da sua concepção de *cultura brasileira*, que importa contrastar com as concepções nacionalistas em voga à época, de matiz autoritário.

Para ele, a elaboração de uma cultura e ciência brasileiras - já que a constituição de uma ciência própria seria um dos principais fatores para a aquisição de uma relativa autonomia no plano cultural - supunha necessariamente o diálogo com outras culturas e até a ruptura com determinadas tradições demasiadamente unitárias. Sua concepção de *cultura brasileira* tinha, portanto, uma perspectiva fortemente prospectiva, em contraposição, por exemplo, à tendência católica de *restauração*. Além do mais, Anísio rejeitava a idéia de homogeneidade ou de unificação no plano cultural, afirmando, inclusive, que a diversidade seria uma característica das culturas «avançadas».

Em texto manuscrito de sua autoria, existente no Arquivo Anísio Teixeira do Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), significativamente intitulado *Diversificação: condição de florescimento cultural*, Anísio Teixeira começava por afirmar que o florescimento de uma cultura estaria ligado à sua diversificação, tendendo uma cultura unitária à atrofia e à morte.

Desse ponto de vista, dirigia a sua crítica a determinados «grupos sociais» que se empenhavam, à época, na «estagnação de certos traços culturais brasileiros». Para ele:

«O totalitarismo, que é uma forma primitiva e bárbara de cultura, levanta então, a cabeça como fórmula salvadora, colhendo em suas malhas os reacionários ineptos e a juventude revoltada. Nada conheço de mais pungente na vida dos nossos dias do que essa contradição que nos leva ao suicídio lento e, ao que parece, inevitá-

vel. O medo e o interesse mal compreendidos são os dois carrascos idiotas dessa morte inglória» (apud Mendonça, 1993, p. 276-277).

Dentro da sua perspectiva *progressiva*, Anísio Teixeira não poderia conceber que, num determinado momento, se devesse estancar o processo cultural e cristalizar determinados valores ou tradições. Muito pelo contrário, seria preciso submeter sempre o legado da tradição à crítica da razão, de forma a conciliar os dois mundos - até então distintos - do conhecimento empírico e positivo e do conhecimento tradicional e religioso. Esta, aliás, a tarefa do filósofo no mundo contemporâneo e também, a condição para que o progresso científico seguisse uma direção efetivamente humanizadora.

Anísio Teixeira não renegava o significado e a importância da tradição. Mas enfatizava que «não se torna a viver a vida (...) em um sentido estreitamente literal. Recordar-se do passado o que é interessante, ou o que fazemos interessante» (idem, p. 278).

Para ele, a universidade deveria, enquanto instituição de cultura, «difundir a cultura humana, mas fazendo-o com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente» (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 1993, p. 278). Teria que estar «na encruzilhada do presente», não se constituindo «para isolar da vida a cultura, mas para trazê-la para a vida e torná-la mestra da experiência» (idem, *ibidem*). Os problemas sobre os quais se debruçaria seriam «os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado» (idem, p. 279). E, por essa razão, Anísio Teixeira criticava aqueles que «julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida...» (idem, *ibidem*).

Anos 1950/1960: a Reforma da Universidade a partir de dentro

Essas idéias *mestras*, acima assinaladas, serão retomadas por Anísio nos seus textos sobre a universidade nos anos 1950/1960.

Para ele, o grande problema do ensino superior no Brasil continuava sendo a inexistência de uma tradição propriamente universitária, já que as iniciativas frustradas dos anos 1930 não conseguiram mudar a sua feição dominante. Para Anísio Teixeira, não teríamos sequer experimentado a universidade moderna, que nasceu sob o signo da constituição dos Estados nacionais e da emergência do conhecimento científico e cujo modelo mais acabado seria a Universidade de Humboldt. E o *atraso* brasileiro estaria articulado à nossa situação de dependência cultural, sendo a inexistência de uma universidade voltada para a constituição de uma cultura brasileira e orientada à solução dos problemas nacionais o principal fator que justificaria essa situação de dependência.

Importa destacar que Anísio Teixeira expressava em seus textos uma *visão cumulativa* das funções da universidade, entendendo que as novas funções

que, ao longo da história, se iam atribuindo a essa instituição, não eliminavam as anteriores porque não eram excludentes. Para ele, a universidade contemporânea deveria ser simultaneamente uma universidade «humanista», oferecendo, portanto, uma formação básica geral (de um tipo de humanismo adequado à sociedade contemporânea); uma universidade «moderna», voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento; uma universidade «de serviço», devotada aos problemas práticos da sociedade e à educação; e, até, uma «multiversidade», ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional.

Anísio Teixeira acreditava, firmemente, que o desenvolvimento social e cultural atingido pelo Brasil, nos anos 1950, já exigia a edificação desse tipo de universidade, embora tivesse clareza de que a universidade brasileira teria que passar por uma profunda reforma para que se aproximasse desse modelo.

Remetendo-se à experiência das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criadas nos anos 1930, lembrava que estas, na sua origem, tiveram o objetivo de aproximar a universidade brasileira do modelo humboldtiano de pesquisa e ensino aprofundado, mas que, na prática, acabaram por se constituir, na sua maioria, em «escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais» (Teixeira, 1989, p. 108).

Mais uma vez, afirmava que o problema de fundo da universidade brasileira seria o de transformar-se numa «universidade de ciência e de pesquisa», que fosse não apenas transmissora de um saber elaborado, mas criadora de um novo saber e de um novo conhecimento, que contribuisse para a construção de uma «cultura brasileira» e fizesse «marchar o conhecimento humano» (idem, p. 109).

Para isso, se fazia necessário uma *mudança de qualidade* do ensino superior no país, que suporia, por sua vez, uma transformação profunda nas práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior. Esta a reforma *a partir de dentro* pela qual Anísio propugnava.

Sob esse aspecto, o educador defendia a necessidade de se implantar uma *nova cultura acadêmica* – colaborativa – que deveria nortear a relação dos professores entre si e entre os alunos e os professores. Era necessária, igualmente, uma mudança radical no próprio conteúdo da formação oferecida na universidade, que deveria ser simultaneamente teórica e prática, privilegiando-se mais a lógica do estudo e da investigação científica do que a lógica, até então dominante, da aula expositiva.

Essa *nova cultura* desencadearia um verdadeiro processo de construção/reconstrução da instituição, que não se reduziria a uma mera «mudança da maquinaria administrativa e institucional da universidade» (idem, p. 133), mesmo que esta também se fizesse necessária.

Para que essa *nova cultura* se implantasse, era preciso transformar a mentalidade do professor universitário, formando um novo tipo de professor, dotado, antes de mais nada, do que Anísio Teixeira chamava de «espírito de pesquisa». O que consistia, no ensino universitário, em assimilar os métodos de ensino aos métodos de pesquisa, conduzindo «o estudante a adquirir o conhecimento já existente como se tivesse que o descobrir» (idem, p. 145). Esta a verdadeira chave para transformar a universidade em uma universidade de pesquisa, já que não bastaria, simplesmente, anexar à universidade essa tarefa, como mais uma atribuição, um *acréscimo*.

Para Anísio Teixeira, a universidade somente seria uma universidade de pesquisa quando passasse «a reformular a cultura que vai ensinar, porque a cultura humana tem de ser reelaborada para ser ensinada» (idem, *ibidem*). Afirmava ele:

«(...) se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo o aprendiz em contato com os produtos dessa cultura, mas tornando possível ele aprendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. Ele não deve ficar apenas capaz de compreendê-la, mas de fazê-la e continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la» (idem, p. 100-101).

Esse um dos objetivos prioritários dos estudos pós-graduados que deveriam atuar como uma verdadeira escola de *formação de mestres*, constituindo um novo *habitus* intelectual que transformaria o próprio cotidiano acadêmico, ao engendrar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de pesquisar.

Para Anísio Teixeira, chegara o momento de se ter a escola pós-graduada, como centro e cúpula da nova universidade, formulando e reformulando o saber a ser ensinado, formando os quadros superiores de cientistas nos vários campos do saber humano e constituindo-se no centro de formação do professor universitário. Dessa escola partiria, para ele, a verdadeira reforma universitária que se fazia necessária. Daí todo o empenho que colocou, através da CAPES, nos anos em que esteve à frente desta instituição, na constituição de um sistema de ensino pós-graduado no país, que abrangesse a totalidade das áreas de conhecimento.

Por outro lado, Anísio expressava, à época, uma firme convicção de que toda e qualquer reforma além de ser, necessariamente, lenta e gradual, não poderia ser orquestrada em gabinetes confinados e distantes do cotidiano acadêmico, posição que, sem dúvida, se articulava com a sua intransigente defesa da autonomia da universidade. E foi esta uma das razões que o levaram, já na segunda metade dos anos 1960, a criticar a Reforma Universitária que então se esboçava, por iniciativa do governo militar. No trabalho publicado postumamente pela FGV, no qual Anísio Teixeira se propunha a desenvolver uma *análise e interpretação da evolução do ensino superior* no Brasil até 1969, este manifestava claramente o seu descrédito com relação às mudanças que se anunciavam (Teixeira, 1989). Mesmo atendo-se à dimensão mais téc-

nica dessas mudanças, que lhe pareciam insuficientes, Anísio Teixeira fazia algumas observações com relação ao processo de implantação das reformas que me parece importante transcrever. Partindo da afirmação de que foi para o modelo da Universidade de Brasília que, «agravando-se a crise universitária e tornando-se inevitável a reforma de sua maquinaria administrativa e didática, a universidade tradicional» se voltou, nas suas «veleidades de reforma», o educador enfatizava que aquela universidade nascera «de um projeto em que colaborara a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia condições a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo, o seu corpo de cientistas físicos e sociais» (Teixeira, opus cit, p. 125). E constatava que a situação no momento era inteiramente outra, já que a reforma proposta não se fazia «de dentro da universidade, pelo debate e resultante consenso do magistério, mas por atos legislativos a princípio permissivos e depois coercitivos que impuseram a reestruturação dentro das grandes linhas do modelo da Universidade de Brasília» (idem, ibidem). Desta maneira, Anísio Teixeira chamava atenção para o caráter autoritário da reforma que se propunha, o que para ele se constituía num dos fatores que alimentavam o seu descrédito com relação à possibilidade de mudanças efetivas e profundas na direção até então imprimida ao ensino superior no país.

Na sua perspectiva, seria função do próprio Estado moderno responsabilizar-se pela manutenção da liberdade nas instituições como a universidade, que guardam, aplicam e promovem o saber humano, garantindo em primeiro lugar a liberdade tanto de ensinar quanto de aprender.

Para Anísio, todo aluno deveria poder escolher o que vai estudar e todo professor deveria ter completa liberdade de ensinar, concepção que se contrapõe ao modelo da universidade-corporação, onde se ensina o que os professores escolhem ensinar e se aprende aquilo que já se encontra pronto nos currículos previamente elaborados (Teixeira, 1968, p. 41).

Desse ponto de vista, a autonomia universitária não se restringiria à mera autonomia financeira, mas seria uma decorrência da própria noção de democracia que Anísio endossava – uma forma de vida que incentiva o florescimento das energias e das iniciativas pessoais. A autonomia seria uma decorrência da liberdade do saber e da sua própria força de controle, por meio do esclarecimento e da persuasão.

Esta, sem dúvida, mais uma razão pela qual Anísio defendia a idéia de que a *verdadeira* reforma universitária teria que partir de dentro da própria universidade, não se deixando reduzir ao nível nem das simples declarações, nem das meras mudanças da maquinaria administrativa e organizacional. Para o educador, esta só se realizaria quando se constituísse em uma aspiração profunda dos professores que, ao transformarem a sua mentalidade e a de seu aluno por meio da aceitação do «método científico», teriam a ciência e a democracia como o leme orientador das suas práticas.

De certa forma, foi isso que se ensaiou, por um curto espaço de tempo, na Universidade de Brasília, significativamente atingida com o golpe militar de 1964.

Referências bibliográficas

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.. *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939)*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1993.

_____. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. «Variações sobre o tema da liberdade humana» . *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v 29, n 69 (1958), p. 3-18.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v 50, n 111 (1968), p. 21-82.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

Notas:

¹ Uma versão mais enxuta da tese foi publicada em junho de 2002, sob o título *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação* (Mendonça, 2002)

² Agências brasileiras financiadoras de pesquisa, respectivamente ligadas ao governo federal e ao governo do Estado do Rio de Janeiro.

ESPAÑA
PORTUGAL

La educación superior en Iberoamérica durante la primera mitad del siglo XX (1900-1945)



O BERÇO, A UNIVERSIDADE E O PODER, NA PRIMEIRA METADE DO S. XX

Alberto Almeida

e-mail: albertoalmeida21@hotmail.com

(Lamego, Portugal)

1 – O analfabetismo no início do século

No final do século XIX, a população portuguesa rondaria os 5 milhões de habitantes, constituindo a classe trabalhadora cerca de 48% da população, desta 25% eram mulheres. Ao analisarmos a sua distribuição pelos diferentes setores da economia nacional, verificamos que na indústria trabalhavam cerca de 21%, dedicando-se ao setor primário a maioria dos trabalhadores 66%, e o resto (13%) distribuía-se pela administração pública, serviços e profissões liberais.

De acordo com estes dados «o Portugal de então», não era mais do que um país subdesenvolvido, sustentado por uma economia estruturalmente rural, dependente de setores primários, com uma insignificante e não produtiva produção industrial.

No que diz respeito ao analfabetismo, este cifrava-se nos 75%, revelando os sucessivos fracassos das políticas educativas ao longo dos tempos. Nos primórdios do século XX, mau grado todos os esforços na 1.ª República os resultados não serão os esperados, independentemente de todas as reformas porque a educação passou até aos anos 30.

«O decréscimo lento do analfabetismo, ao longo do século XX, traduz as ambiguidades e hesitações das políticas educativas, mas também as resistências estruturais ao processo de escolarização» (Rosas, 1992:475).

Em Portugal, a Primeira República (1910-1926) e o Estado Novo (1926-1974) constituiriam dois períodos em que o sistema escolar oficial mais estreitamente se vinculou a um projeto de sociedade. Assim, uma conceção de homem português e de nação lusa, na sua idealização e nas suas aspirações, vai emergir com uma força sem precedentes. Nunca antes, nem depois, tínhamos assistido a uma tão forte interpenetração da ideologia política e das finalidades do sistema educativo.

2 – Educação: dois projetos distintos

2.1 – *O ideário republicano*

De acordo com o pensamento dos mais notáveis republicanos, deveria ser pela educação e pela instrução que se teria que reformar a mentalidade portuguesa. As grandes reformas e a grande aposta dos Republicanos seria no ensino e aqui começar-se-ia pelo ensino primário, atendendo a que as crianças seriam amanhã o grande baluarte da defesa e consolidação da República. A escola, em todos os tempos, continuava a ser, como fora no século XIX, o alvo privilegiado do poder político, para a reprodução dos princípios dominantes, neste caso republicanos e democráticos (Almeida, 2007:338-339).

Entendiam os Republicanos ser o ensino infantil e primário a base do sistema escolar, onde se deveria iniciar a socialização que conduziria a uma nova mentalidade mais moderna e mais adequada aos princípios republicanos.

Ao centrarem todos os esforços e baterias na educação com vista à difusão dos ideais e valores da República para que desta formação resultassem «cidadãos republicanos e patriotas» foi um passo para a consideração de um tipo de educação conotadamente com a República «a educação republicana», tendo como seu intérprete e defensor intransigente, João de Barros. Mas a instabilidade política e a queda sucessiva de governos não permitiu aos Ministros da Educação o tempo de exercício suficiente para uma actividade ponderada e consequente.

2.2 – *A aparição da mística «Deus, Pátria e Família»*

O Portugal do final dos anos vinte e princípios da década de trinta era, no contexto europeu, uma sociedade periférica e dependente, com um peso dominante de uma agricultura pobre e antiquada, abrangendo cerca de metade da população activa; o seu sector capitalista era relativamente restrito, possuindo uma indústria assente em sectores tradicionais, de largo peso oficial e artesanal pertencentes à chamada primeira revolução industrial, de pouca exigência profissional e dando trabalho maioritariamente a camponeses analfabetos; e um comércio onde participa com larga influência o capital estrangeiro, centrado essencialmente em Lisboa e Porto, que se apresenta possuidor de poderosos interesses no comércio colonial e no sector de importação exportação, onde aparece associado à banca e às agências e companhias de navegação.

«Era a vasta retaguarda social e mental desse país de camponeses, artesãos, comerciantes, pequenos funcionários, o viveiro natural da cultura de resignação e obediência que impregnava a mentalidade geral e o ser social português, a grande âncora invisível e quase sempre silenciosa da estabilidade e da durabilidade do regime». (Rosas, in Teodoro, 1999:203).

A educação neste período basear-se-á em quatro grandes vetores: o culto da família; a exaltação da fé; o respeito pela autoridade; a consciência da hierarquia e o amor pela cultura literária e científica.

Os primeiros anos da governação do Estado Novo, tiveram como grande objetivo «o dismantelar das concepções, das representações e das práticas da escola republicana» (Rosas, 1992:457) e esta passava pelas áreas da administração da educação e da formação de professores. Não foi tarefa fácil, chegando mesmo alguns defensores do regime a sugerir a extinção das escolas normais, uma vez que estas continuavam a manter uma cultura pedagógica republicana. Assim, é necessário, nos anos seguintes, seguir outras estratégias, para mudar o rumo das coisas: compartimentação do ensino: separação dos sexos e dos grupos sociais; lógica de realismo pragmático: redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores; administração centralista e autoritária: reforço dos mecanismos de inspeção; desprofissionalização do professorado: desvalorização, nomeação de regestes escolares; ilegalização e proibição de todas as organizações sindicais, diminuição dos vencimentos; desqualificação da formação académica, redução nos planos de estudos de formação!...

A defesa da ignorância não era ingénua e estava intrinsecamente ligada a dois postulados que serviriam na perfeição o regime: o funcionário apóstolo e a obediência. O Estado ao chamar a si todas as responsabilidades da sua organização, criou, por um lado, uma centralização administrativa e, por outro lado, inculcou nos cidadãos e na administração a ideia do papel que deveriam ter, impondo um modelo de funcionário apóstolo, servil e obediente (Almeida, 2007:360).

Impondo a tríade «Deus, Pátria, Família», o Estado Novo punha em prática medidas de teor centralizador e de feição variavelmente repressiva. Concretizavam-se essas medidas pela redução do papel dos professores na configuração do sistema de ensino, pela interdição da sua organização em sindicatos, pelo acionamento de apertados mecanismos de inspeção, etc.

Não podendo satisfazer os que gostariam de fechar as escolas às crianças originárias das classes mais populares, abrindo-as apenas aos filhos de uma burguesia bem comportada, o regime de Salazar procurou paradoxalmente estender a escola a todos, porém, uma escola reduzida no tempo de ensino e nos currículos e ampliada na acção doutrinária, católica e política.

3 – O Ensino Superior

3.1 – O Ensino Superior na Primeira República

Enquanto o plano de Universidade Republicana ia sendo estudado, foram autorizando as faculdades a emitirem diplomas provisórios, pois, o que se pretendia, era que a nova universidade fosse formada de «estabelecimentos públicos de caráter nacional» e constituíssem o espelho de uma realidade social em que as corporações interessadas viessem a participar (Serrão, 1990:317). Não demoraria grande tempo até que António José de Almeida, em 1911, apresentasse a nova reforma: três universidades, com novas faculdades e novos cursos, admitindo a criação de outras ou escolas técnicas para os ramos de engenharia, comércio e indústria, áreas durante este período que iriam merecer grande atenção nas sucessivas reformas que se foram encetando.

«Que fins superiores a República entendia atribuir às Universidades?

A) Fazer progredir a ciência, pelo trabalho dos seus mestres, e iniciar um escol de estudantes – nos métodos de descoberta e invenção científica;

B) Ministrando o ensino em geral das ciências e das suas aplicações, dando a preparação indispensável às carreiras que exigem uma habilitação científica e técnica;

C) Promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da Nação pelos métodos da extensão universitária» (Serrão, 1974:317).

A República tentou nivelar as universidades de Lisboa e Porto com a Universidade de Coimbra, tendo para o efeito estabelecido duas novas universidades. Reuniu em Lisboa o Curso Superior de Letras, Escola Politécnica, Escola Médico-Cirúrgica e Escola de Farmácia e como novidade criou a Faculdade de Direito, no Porto reuniu a Academia Politécnica, a Escola Médico-Cirúrgica e Escola de Farmácia elevando-as em Faculdades.

No entanto, de entre a atenção ao ensino superior e as reformas entretanto levadas a cabo, destacamos: a abolição das classes obrigatórias, a extinção do foro académico, a descentralização do ensino superior, a eleição dos reitores, a concessão de autonomia financeira, o aumento do n.º de bolsas de estudo, a dotação de recursos para o seu desenvolvimento, e muitas outras medidas.

As Universidades Livres (1912) e as Universidades Populares (1913) desempenhariam um importante papel na difusão do saber, junto dos estratos populares adultos, abertas ao público e onde os trabalhadores participavam ativamente. Concentradas no Porto e em Lisboa, ofereciam um conjunto significativo de conferências e cursos dados por especialistas não remunerados, das quais eram publicados pequenos opúsculos que eram oferecidos ou vendidos a preços irrisórios. A estes fenómenos de difusão cultural, associaram-se editores e livreiros os quais publicavam obras de autores nacionais e

estrangeiros «de reconhecido mérito» a baixo custo. Em 1924 será criada a Junta Orientadora dos Estudos para promover a investigação e os estudos post-universitários. Há que acrescentar lamentando, que apesar de todo o esforço legislativo e de todas as medidas tomadas, a falta de meios materiais não permitirá a efetivação de muitas delas, não passando do campo das intenções e dos diários onde eram aprovadas.

«Se o grande mérito da República esteve em fornecer a legislação e o enquadramento indispensáveis para uma revolução cultural em Portugal, a escassez de verbas sempre impediu a abertura de novas escolas ao ritmo necessário, e dificultou o recrutamento de professores e o apetrechamento de bibliotecas, laboratórios e outros centros de pesquisa» (Marques, 1974:231).

3.2 - O Ensino Superior no Estado Novo

A Universidade do Estado Novo, na esteira do ensino em geral em Portugal neste período, privilegiaria a sua missão educativa «nacionalista-conservadora» em detrimento da instrução, por forma a identificar a escola com uma ordem social construída à volta da ética cristã, da moral católica e dos valores patrióticos. Nos primeiros anos do Estado Novo todas as escolas de ensino superior foram regulamentadas.

«A Universidade seria a expressão eloquente de um nacionalismo reconstruído, tradicionalista e imperial: baluarte institucional de um Estado limitado pela lei e pela moral; Universidade organicista e não democrática» (Garrido, 2008:138).

O número de alunos a frequentar as nossas universidades nos anos 30, cifrava-se à volta dos 7000 alunos (Rosas, 1992:495), número extremamente baixo em relação aos congéneres europeus, não só devido aos mecanismos restritivos de acesso, mas também ao seu desajustamento à estruturação social e à incapacidade de adaptabilidade a novas realidades.

De acordo com o art.º 17.º da Constituição de 1933, as universidades deveriam ser «organismos corporativos de caráter cultural» que o Estado Novo pretendia reabilitar da história.

«A Universidade terá que viver integrada no Estado Novo. Dentro da atmosfera do Estado Novo, ela tem que ser nacionalista e não internacionalista; corporativista, e não liberalista; organicista, e não democrática» (Torgal, 1990:210).

Neste período, o Estado Novo não viria a criar novas escolas, mas a agrupá-las. Da união das Escolas de Engenharia, Ciências Económicas e Financeiras, Agronomia e Veterinária, nasceria a Universidade Técnica de Lisboa. No entanto, vai extinguindo outras: em 1928 encerra a Faculdade de Letras do Porto, a Escola de Farmácia de Coimbra e a Faculdade Técnica do Porto.

«Reformas sucessivas nas várias escolas superiores contribuiram sobretudo para aumentar a centralização, mas pouco fizeram no sentido de melhorar a qualidade do ensino» (Marques, 1974:329).

Não extinguindo a Junta Orientadora de Estudos, criada nos finais da 1.^a República, foi esta antes reforçada e incentivadas as atividades de investigação, passando a designar-se em 1929 Junta de Educação Nacional e em 1936 Instituto para a Alta Cultura. A acrescentar ao seu objetivo primeiro e único a «investigação» viria a tornar-se preferencialmente num «organismo orientado politicamente e discriminatório» (Marques, 1974:329).

Esta rede apertada de acesso à educação e ao ensino iniciava-se desde logo na escola primária e começou logo nos primeiros anos do Estado Novo com uma série de medidas.

Ensino Primário	- redução da escolaridade obrigatória - reprovações em massa
Escolas do Magistério	- suspensão de matrículas
Ensino Liceal	- restabelecimento do exame de admissão aos liceus - fixação do número de turmas a nível nacional

Fonte: Do autor

«Os números vertidos num célebre relatório da OCDE de 1964 continuam a ser contundentes e quase dispensam comentário: [De cada 100 alunos que frequentavam a 4.^a classe de instrução primária, 70 passam o seu exame, só 18 entram no ensino secundário, cinco terminam o ano académico, e apenas dois obtêm um grau universitário]» (Garrido, 2008:144).

De realçar pela negativa as expurgações periódicas de ilustres professores universitários, privando desta forma as universidades de grandes quadros e o não recrutamento de muito pessoal qualificado.

3.2.1 – A formação da classe dirigente

No que ao ensino superior diz respeito, aproveitamos para lembrar o que em 1933 dizia António Ferro: «Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites, enquadrando as massas» (Mónica, 1978:116).

Esta afirmação decorre do pensamento do principal ideólogo do regime Marcelo Caetano, que de acordo com ele os homens não nascem iguais, sendo então necessário escolher os melhores, selecionando-os. Para Teodoro (2000:213), Salazar entendia como prioridade para o ressurgimento nacional a formação de uma elite dirigente, capaz de engrandecer a Pátria e realizar o interesse nacional. Era necessário criar e construir um conjunto de personalidades recrutáveis para formar e manter os governos e estes tomarem as decisões mais acertadas e esclarecidas para o bem do povo.

«Se, durante o salazarismo a Universidade continuou a ser a principal instituição pública de cultura nacional, a elite ditatorial aditou-lhe uma missão educativa e formativa, de natureza instrumental e fins reprodutores: formar a classe dirigente da Nação» (Garrido, 2008:138).

Estas ideias tinham a ver com um princípio filosófico que formava o governo da ditadura e depois o Estado Novo: a defesa da instrução mínima «ler, escrever e contar» e a dificuldade no acesso ao ensino liceal bem como a diminuição do número de anos do curso e das matérias a lecionar. «Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus» (Mónica, 1978:133).

Filomena Mónica traz-nos ainda à colação o pensamento sobre a origem da inteligência. O Estado Novo não só acreditava na diferença inata das capacidades de cada um, mas também e não menos importante no conjunto de experiências, ideias, noções que se vão inculcando ao longo de gerações para despontarem no momento oportuno.

«O mérito e a classe social encontravam-se, assim, inteiramente relacionados: a estrutura social divinamente instituída, tinha um fundamento psicológico. Pensar bem requeria um prolongado exercício mental e uma preparação estranhos às classes inferiores; (...)» (Mónica, 1978:136).

Mais à frente, citando Caetano, este apresenta-nos o seguinte exemplo: «Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser». (Ibidem:137). Tudo isto para concluir que cada classe tem a sua hierarquia, herda o seu status e o seu mérito é que conta. «A doutrina oficial declarava a igualdade impossível e os regimes democráticos indesejáveis e contra natura, porque impediam, na escola e na sociedade, que os talentos brilhassem e se desenvolvessem» (Ibidem:138).

Sendo a universidade uma das poucas instituições públicas de cultura nacional, caber-lhe-ia formar neste clima a classe dirigente do País.

«(...) a sua proveniência de uma elite social e burocrática pequena e fechada, com um domínio quase exclusivo das altas patentes das forças armadas, da alta administração e das universidades, estas últimas com um fortíssimo predomínio das profissões jurídicas» (Pinto, 2000:5).

Podemos buscar fatores internos ou externos ou mais propriamente estruturais da sociedade portuguesa que permitiram potenciar estas características do salazarismo: um pequeno país, uma administração pesada de influência napoleónica e portanto centralizante, uma importância crescente do aparelho do estado, uma débil sociedade civil, um analfabetismo gritante, e como consequência uma elite social letrada diminuta e com o acesso à formação universitária muito limitado e concentração do poder na pessoa do ditador que se poderá verificar nos seguintes fatos: acumulação formal de pastas ministeriais; a eliminação progressiva do conselho de ministros substituído por reuniões individuais de despacho; o abandono da regra da demissão coletiva do governo e a legitimação técnica das suas funções.

À medida que o regime se ia consolidando vamos assistir à ascensão ao poder de uma elite universitária em detrimento da de origem militar, assegurando cerca de 40% das pastas ministeriais (Pinto, 2000:6). As universidades de Coimbra e Lisboa são as grandes responsáveis pelo fornecimento desta mão de obra, uma vez que são as principais formadoras em Portugal das suas elites burocráticas e políticas. Esta ascensão irá provocar ao longo do regime que o corpo docente universitário se assemelhasse à importância da elite dirigente do mundo económico, burocrático e político.

No entanto, há que adiantar que não só das Universidades de Direito saíram destacados dirigentes nacionalistas: assim, Duarte Pacheco, viria do Instituto Superior Técnico de Lisboa, Eusébio Tamagnini, Antropólogo, da Universidade de Coimbra, etc...

«(...) a Universidade salazarista seria o alobre das elites dirigentes da Nação; um espaço de harmoniosa convivência entre mestres e alunos; uma instituição destinada à pesquisa desinteressada de novos conhecimentos literários, artísticos ou de investigação científica» (Garrido, 2008:140).

3.2.2 - *Movimento estudantil*

«Antes mesmo de a ditadura se constitucionalizar, tendo presente a virulência das lutas estudantis do revirvalho, Salazar cuidou de esterilizar as associações de estudantes» (Garrido, 2008:137).

Como forma de evitar qualquer tipo de oposição à política estrutural do Estado Novo, foram tomadas inúmeras medidas das quais destacamos: a 30 de Junho de 1934, é extinta a Imprensa da Universidade de Coimbra; a 13 de Maio de 1935, é publicado um decreto que admite a demissão de funcionários...; em 1936, é suspensa a representação dos estudantes na Assembleia Geral da Universidade e no Senado; ainda neste ano, são nomeadas Comissões Administrativas para as Associações Académicas...e por aí adiante!...

«Através dela o Estado Novo erguera um dos seus pilares preventivos e constitutivos: tutelar a vida cir-escolar das instituições de ensino superior, impondo-lhes um modelo associativo unívoco, capaz de truncar a eventual progressão das associações de estudantes para lógicas sindicais, hostis ao arquétipo doutrinário da Universidade como corporação orgânica de mestres e alunos» (Garrido, 2008:137).

Perante tudo isto, a Universidade não reagiu e foi-se submetendo organicamente à tutela do Estado Novo, fornecendo os quadros que este necessitava para a boa governação e a bem da nação, levando em 1935 Miguel Unamuno a caracterizá-lo como um fascismo de cátedra.

O Estado Novo ao criar condições para que não houvesse contestação, vai impondo um modelo único para tornar incapazes de se transformarem as associações estudantis em associações sindicais, contrárias a uma filosofia de universidade cooperativa entre professores e alunos.

De entre as medidas e as barreiras legislativas impostas, destacamos, as relações de dependência orgânica das associações estudantis, a delimitação da sua ação à mera prestação de serviços, a não permissão da possibilidade de co-gestão universitária, etc. tudo isto em nome da ética cristã, da moral católica e dos valores patrióticos, baluartes de uma escola nacionalista-conservadora, longe dos desvarios republicanos característicos do início do séc.XX.

Tendo por objetivo incentivar, promover e desenvolver centros de Moçidade Portuguesa dentro das Universidades, estas iniciativas viriam a tornar-se num fracasso político, pela oposição constante dos núcleos estudantis das distintas universidades.

«(...) o Estado Novo acabou por instituir, de maneira formal e fática uma série de mecanismos de inibição das liberdades nos campos universitários e circun-escolar» (Garrido, 2008:138).

A falta de liberdade nos campus universitários, contrariará a centenária autonomia e a liberdade de ensinar e aprender era corroborada por uma série de mecanismos que passava em primeiro lugar pelo acesso restrito à carreira docente e investigação, pela nomeação governamentais das autoridades académicas, pela exclusão dos estudantes dos órgãos de governo das universidades, pela informação e informações do dia-a-dia, pela possibilidade de demissão de quaisquer funcionários que contrariassem o espírito da constituição e pela demissão administrativa de alguns professores.

3.2.3 – *Recrudescimento da repressão*

Será com Eusébio Tamagnini que se operará o recrudescimento da repressão sobre os funcionários dos serviços públicos podendo ler-se num diploma de 13 de Maio de 1935 o seguinte: «os funcionários ou empregados civis ou militares, que tenham revelado ou revelem espírito de oposição aos princípios fundamentais da Constituição Política, ou não deem garantia de cooperar na realização dos fins superiores do Estado, serão aposentados ou reformados, se a isso tiverem direito, ou demitidos em caso contrário». Ato contínuo, cerca de quarenta funcionários ficaram sob a alçada deste decreto e quatro professores universitários de grande prestígio foram demitidos: Abel Salazar, Rodrigues Lapa, Sílvio Lima e Aurélio Quintanilha.

Para completar esta filosofia repressiva, os funcionários por decreto de 21 de Maio do mesmo ano, passaram a assinar um documento em que se comprometiam claramente com os fundamentos do regime: «Declaro por minha honra que estou integrado na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com ativo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas».

Não nos podemos esquecer que o Estado Novo vivia acompanhado na Europa com a ditadura de Mussolini, que Hitler tinha subido ao poder

em 1931 e que em Espanha tinha sido derrubada a monarquia e instituída a República, daí que o poder absoluto de Salazar quisesse que as más influências não se chegassem ao seu reino.

«Governar não seria apenas pôr em ordem a vida económica e financeira do país mas também, e com prioridade, defendê-lo do tráfego e da circulação de ideias que infetassem o nosso organismo social vitaminando-o com doses maciças de mézinhãs de inspiração nacionalista e cristã» (Carvalho, 1996:753).

A expulsão de professores, alunos e funcionários representaria uma marca do regime que teve o seu início em 1935 e continuaria pelas décadas seguintes, afastados, reformados compulsivamente, discriminados por razões políticas ou exilados a ir ou a permanecer no estrangeiro. Para além, da injustiça tout court que estes atos em si encerravam em nome da unidade nacional, eles representavam uma afronta à acultura e a inteligência deste país. Já nos finais do séc. XIX Antero Quental, apontava como causa principal da nossa decadência a repressão do espírito crítico, experimental, inovador e universalista e a sua substituição pelo dogmatismo, pela intolerância, pela autoridade, pela educação livresca e escolástica, assenta num saber cristalizado e inerte.

Universidade	Faculdade	Professores	Causa	Expuls
Coimbra	Ciência	Aurêlio Quintanilha	Por ter proferido no Jornal O Século uma conferência sobre o ensino e a investigação universitária, sendo considerada ofensiva para a dignidade universitária	1935
	Letras	Sílvio Lima	Publica umas notas críticas a um livro do Cardeal Cerejeira	1935
	Direito	Barbosa de Magalhães	Objeto de pressões políticas continuadas	1941
	Ciências	Mário Silva	Integrou o comité nacional do Manuf...	1947
Porto	Ciência	Ant. Barros Machado	Subscritor de documento crítico às condições de ensino	1934
	Ciência	Henrique V. Z. Perez	Subscritor de documento crítico às condições de ensino	1934
	Ciência	Luís Neves Real	Rescindido o contrato por razões políticas	1934
	Medicina	Abel Salazar	«É proibida a sua entrada no edifício da Faculdade, na sua biblioteca, a pretexto de exercer influência deletéria sobre a mocidade universitária».	1935
	Ciências	Rui Luís Gomes	Subscreveu um protesto contra a prisão de uma estudante da FCUP	1947
Lisboa	ISTL	José Norton de Matos	General/Político/Professor. Presidirá aos grandes projetos unitários da oposição dos anos 40. Será o 1.º Candidato apresentado pela oposição.	
	Letras	Manuel Rodrigo Lapa	Opiniões sobre política do idioma das Universidades	1935
	U Técnica	Azevedo Gomes	1.º subscritor do MUD	1946
	U Técnica	Bento de Jesus Caraça	Co-signatário do manifesto O MUD, perante a admissão de Portugal à ONU.	1946
	Medicina	Adelino José da Costa	Aposentado compulsivamente	1947
	Medicina	Pulido Valente	Considerado desafeto à política do Estado Novo	1947

E, tantos outros!...

Fonte: Do autor

A estes e a todos os outros e de outros graus de ensino, presto a minha humilde mas sincera homenagem na luta pela democracia em Portugal!...

3.2.4 – *A outra face do Regime*

Em oposição a esta política restritiva e elitista, o Estado Novo apostava fortemente nas ações de fachada das quais destacamos para este efeito os Doutoramentos Honoris Causa de figuras nacionais e internacionais. Em 25 de Outubro de 1949 será investido como Doutro Honoris Causa em Direito pela Universidade de Coimbra, sob o beneplácito da igreja e do seu Cardeal, Manuel Gonçalves Cerejeira, o General Francisco Franco, estando a cargo o elogio biográfico do mais jovem doutorado da Faculdade de Direito, Manuel Braga da Cruz!...

«É justo que lhe não seja negado, - pede Braga da Crus, de acordo com a prática tradicional – pois ele é o militar ilustre cuja espada nunca foi erguida senão ao serviço da justiça, que nunca fez a guerra senão ao serviço da paz, que nunca utilizou a força dos seus exércitos senão ao serviço do Direito» (Torgal, 2009:425).

Recentemente, Apolinário Lourenço (Diretor do Instituto de Estudos Espanhóis da Univ. de Coimbra) frisou que o doutoramento pela Faculdade de Direito de Coimbra, em 1949, «marcou um período de boas relações entre as duas ditaduras da Península Ibérica e é nesse contexto que deve ser interpretado 63 anos depois». Continua afirmando que o doutoramento de Franco corresponde a um «momento mau» da história da Universidade de Coimbra e que «não pode ser corrigido», (in *Jornal Sol*, 3 de Dezembro de 2011).

«Nos anos trinta, multiplicam-se os doutoramentos honoris causa, mas é na década seguinte que tais consagrações, embora muito frequentes, tomam um significado político e ideológico mais evidente. Na Sala Grande do Actos foram consagrados alguns lusófilos e certas figuras da Igreja Católica internacional. Por vontade de Salazar e do Cardeal Cerejeira, que se investe no papel de padrinho do Generalíssimo, em 1949 teve lugar o doutoramento honoris causa em Direito do Chefe de Estado Espanhol» (Garrido, 2008:142).

Era esta a universidade do nosso contentamento, que servia somente para uns quantos, senão sempre os mesmos, durante a esqualida, longa e fria noite da ditadura em Portugal!...

Bibliografia

- ALMEIDA, Alberto de Jesus, (2007), *Os Municípios, a Democracia e a Educação em Portugal, após Abril de 1974, Um Estudo de Caso no Agrupamento de Escolas Fernando Magno*, Tese de Doutoramento, Salamanca, Texto Polycopiado.
- ARAUJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu, (1994), «*O Homem Novo*» do discurso Pedagógico de João de Barros, Texto polycopiado, Braga, Universidade do Minho, Instituto da Criança.

- CARNEIRO PACHECO, A., (1940), *Portugal Renovado – Discursos*, Lisboa, Edição da União Nacional.
- CARVALHO, Rómulo, *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- GARRIDO, Álvaro, (2008), *A Universidade e o Estado Novo: De corporação orgânica do regime a território de dissidência social 133-153*, Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 81, Coimbra.
- MARQUES, a.h. de Oliveira, (1974), *História de Portugal, Vol II*, Lisboa, Palas Editores.
- MÓNICA, Maria Filomena, (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença.
- PINTASSILGO, Joaquim, (1998), *República e Formação de Cidadãos – A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República*, Lisboa, Edições Colibri.
- PINTO, António Costa, (2000), O império do professor: Salazar e a elite ministerial do Estado Novo (1922-1945), Revista do ICS - Análise Social, Vol XXXV, Lisboa.
- ROSAS, Fernando, (1992), *Portugal e o Estado Novo – Nova História de Portugal*, Lisboa, Editorial Presença.
- SAMPAIO, J. Salvado, (1975), *O Ensino Primário 1911-1969 – Contribuição Monográfica, Vol. I, 1.º Período, 1911-1926*, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, (1999), *História de Portugal, Vol. XII – A Primeira República (1910-1926)*, Lisboa, Editorial Verbo.
- SOUSA, J.M., (2000), *O Professor como Pessoa*, Porto, ASA Editores.
- TEODORO, António Neves Duarte, (1999), *A Construção Social das Políticas Educacionais. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*, Lisboa, Tese de Doutoramento.
- TORGAL, Luís Reis, (1990), *A Universidade e a Academia de Coimbra perante o Estado Novo (1926-1961)*, pp. 207-216, texto policopiado.
- TORGAL, Luís Reis, (2009), *Estados Novos – Estado Novo*, Coimbra, Imprensa Univ. Coimbra.

SABER PEDAGÓGICO Y EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN COLOMBIA: LUIS LÓPEZ DE MESA Y AGUSTÍN NIETO CABALLERO*

Jair Hernando Álvarez Torres

e-mail: jair.alvarez@usbmed.edu.co

(Universidad de San Buenaventura, Medellín. Colombia)

Se pretende en esta ponencia hacer énfasis especial en la exposición de algunos de los aspectos legislativos más importantes y vigentes para la época, en especial, la Ley Zerda y Ley Uribe como columnas jurídicas de la educación colombiana durante las primeras décadas del siglo XX. De igual modo, se describirán algunos aspectos de los discursos educativos y pedagógicos planteados por intelectuales tales como las del liberal Luis López de Mesa, el conservador Miguel Jiménez López, y Agustín Nieto Caballero, generando de este modo, una aproximación al saber pedagógico de la época y a sus planteamientos frente a la educación superior.

Plan Zerda, Ley Uribe y otras disposiciones legislativas

Luego de la estrategia política y administrativa de federar a Colombia para su funcionamiento y descentralización en la década del setenta del siglo XIX, el país se verá inmerso en una fragmentación y en una cotidianidad caracterizada por frecuentes revueltas y guerras civiles internas y regionales. En ese sentido, la proclama del periodo conocido como «La Regeneración», abogará por tener como principios claves e innegociables, la paz y el orden como elementos fundamentales para incrementar la riqueza y prosperidad de la Nación.

De este modo, en la década de los ochenta, se organizará una coalición de liberales y conservadores independientes para llevar a la presidencia del Partido Liberal a Rafael Núñez, quien inició un proyecto de centralización y fortalecimiento del poder ejecutivo, incluso, planteando bajo su firma una nueva Constitución Política para el país con un fuerte matiz conservador y católico en su aplicación, incluso, en lo concerniente a la educación como sistema, la cual fue expedida precisamente el 04 de agosto de 1886, poniendo

fin al modelo administrativo y político de carácter federalista. Incluso, de manera explícita declara en su artículo 38 a la religión Católica, Apostólica y Romana como la religión oficial de la Nación.

En ese sentido, y en coherencia con los principios constitucionales promulgados en dicha Constitución Política, se promulgará posteriormente la Ley 89 de 1892 conocida también como el «Plan Zerda», y junto con su Decreto Reglamentario 349 del mismo año, planteó las reglas jurídicas y normativas con las que se guiará la educación, buscando así la fundamentación y funcionamiento de un sistema nacional de instrucción pública, donde el gobierno conservador tuviera la máxima injerencia en el ámbito educativo del país a través de su inspección y reglamentación.

Lo novedoso de esta reorganización, control y administración pública, por parte del gobierno central en este período, no fue el apoyo de las comunidades y el de la Iglesia, puesto que este poder de la Iglesia se había materializado desde 1886 y en especial desde la reforma de Liborio Zerda¹, más bien fueron las medidas y disposiciones legales, legislativas y de disposición administrativa que afectaron el aparato y el sistema de instrucción. En esta materia el Estado emitió la ley 39 de 1903 llamada también ley Uribe, que debe su nombre al hecho de ser producida en la administración de Antonio José Uribe². Esta ley fue considerada ley orgánica, es decir, ley general para todo el país y pretendía organizar todos los problemas visibles de la instrucción, desde planes, programas, métodos, hasta los maestros, su financiación, formación, organización, pasando por los niños, el ciudadano, los padres de familia y acercó de otro modo a la instrucción entidades administrativas y políticas como el municipio, el departamento y la nación. Es esta totalidad pública la que la ley pone en juego como una ley que pretendía centralizar, organizar, y modernizar la instrucción y la instrucción pública.

Dicho Plan, expedido en 1892 en el mandato de Miguel Antonio Caro³ (1892-1898), y buscaba que la enseñanza fuese impartida a partir del método pestalozziano, declarándolo de la siguiente manera: «prohibida la enseñanza empírica, fundada en el ejercicio exclusivo y servil de la memoria: toda enseñanza debe ser explicada directamente por el maestro, de manera de hacer concurrir en el niño la atención, la inteligencia y la memoria» (Zerda, 1893, citado en Sáenz, 1997, p. 16-17).

Así pues, el Plan Zerda organizó la inspección educativa y las direcciones departamentales de instrucción pública; dividió la educación en primaria, secundaria y profesional; y dejó a cargo de la administración departamental la instrucción primaria, y la educación secundaria y superior a cargo del Gobierno Nacional. Además, organizó la instrucción pública ofrecida en las universidades, escuelas normales, colegios y escuelas de Colombia de manera tal que fuera en concordancia con la religión Católica. Pero los fundamentos y propósitos del Plan Zerda se verán realmente materializados luego de la expedición de la Ley Orgánica 39 del 26 de octubre de

1903⁴ (Ley Uribe) Sobre la Instrucción Pública y su respectivo Decreto Reglamentario 491 de 1904.

En ese sentido, desde 1886 hasta 1903 emergió en el país una doble estrategia del gobierno: por una parte, la política de educación moral asignada a la Iglesia y por otra, la política de instrucción pública que recaía en el Estado. Este último formuló que, educar es formar el alma y el cuerpo: la Iglesia formaba el alma apoyándose en la moral y el Estado el cuerpo apoyándose en la instrucción, ideas que se plantearán a través de la Ley 39 de 1903, como estrategia organicista de la educación en aquel momento.

Los elementos planteados a través de este corpus legislativo hacen énfasis en lo siguiente: vínculo entre educación práctica y progreso económico; formación de un individuo útil para la sociedad; superación de las «debilidades» de la raza nacional; crítica al excesivo verbalismo y memorismo de la «escuela tradicional»; enseñanza basada en las características individuales de los alumnos; incremento en la educación femenina; intensificación y modernización de la enseñanza normalista; fomento de la enseñanza industrial, comercial y agrícola; y se garantiza la preeminencia de la religión Católica en la enseñanza y la educación de los habitantes de Colombia.

Además, hace énfasis en la instrucción pública secundaria técnica y clásica, la instrucción normalista y la universitaria o profesional, e igualmente, continúa la idea de la inspección escolar por parte del Estado, buscando la disminución del analfabetismo. De igual modo, se hace una distinción inequitativa en la educación primaria, en la cual plantea una duración de 6 años para la primaria urbana y 3 años para la primaria rural, que para la época la mayoría de la población colombiana estaba ubicada precisamente en el ámbito rural. En su artículo 6 se nota de manera explícita el afán por alfabetizar «en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica» todas aquellas nociones básicas y elementales, en especial «las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio», apuntando de esta manera, hacia un tipo ideal de hombre que se cultiva desde la infancia para su comportamiento como ciudadano, a pesar de vivir en la zona rural la mayoría de personas a quienes iba dirigido este mandato, y a su vez, su preparación desde la instrucción primaria hacia la agricultura y otros trabajos más citadinos, como lo señala de manera directa el artículo, para la industria fabril y el comercio.

Siguiendo entonces con la formación para la vida laboral según esta Ley, la educación secundaria se dividió en técnica y clásica; en la primera se veían idiomas modernos y materias previas para la enseñanza universitaria o profesional, mientras que en la segunda se acentuaba en la filosofía y las letras, señalando de manera enfática, que las instituciones educativas sostenidas con rentas del estado, tendrán preferencia en la instrucción técnica.

Para reforzar esta idea de formar personas para la vida económica basada en la vida laboral fabril y comercial, se le otorgaron facultades a las

Asambleas Departamentales para fundar nuevas escuelas de artes y oficios, donde se pudiera enseñar todo lo concerniente a la manufacturación y el manejo de máquinas industriales, como lo dice el artículo 17, «bajo las necesidades, las condiciones y las costumbres de la respectiva localidad» que convenga difundir en dichas escuelas.

En cuanto a la instrucción o educación profesional, esta ley plantea que se dará en las diferentes Facultades existentes en la Capital de la República y «serán válidos los grados, títulos y certificados de cursos que expidan las Facultades de los Departamentos que tengan carácter oficial al tiempo de la expedición de esta Ley, siempre que la extensión de los cursos no sea en ningún caso inferior a la de los que se hagan en las Facultades a cargo del Gobierno Nacional» (artículo 33), es decir, que el modelo a seguir para la instrucción profesional está centralizado en lo que se propusiera en las facultades existentes en Bogotá y que sea réplica para las otras regiones del país, teniendo en cuenta la advertencia que se hace en su artículo 28, donde se plantea que «la enseñanza profesional debe ser clásica, severa y práctica».

Así, la duración de los programas profesionalizantes sería de 5 años para Derecho, Ciencias Políticas, Matemáticas e Ingeniería, mientras que para obtener el título de Doctor en Medicina se extendería un año más que los demás programas, y tanto en Derecho como en Ingeniería Civil se debía comprobar que había ejercido una práctica de por lo menos un año antes de obtener el título respectivo. Así, el Gobierno también propiciaría los sitios de práctica y laborales para los egresados, en especial, para los ingenieros formados en la Escuela Nacional de Minas, a los cuales se daría preferencia en las obras públicas que estuviera ejecutando precisamente el Gobierno en su momento.

Otros aspectos de esta Ley tienen que ver con las escuelas de música y bellas artes, los archivos y bibliotecas, los cuales quedan a cargo del Ministerio de Instrucción Pública para su reglamentación y direccionamiento. En cuanto a sus disposiciones varias, cabe destacar la apertura de la enseñanza nocturna con principios de formación morales y religiosos católicos, al igual que las nociones científicas elementales para difundirlas entre «los obreros que por su edad o por otras circunstancias no pueden concurrir a las escuelas públicas primarias» (artículo 38). Igual de interesante se torna el artículo 41 al plantearse la posibilidad de ciertas prácticas de vigilancia y control por parte del Ministerio de Instrucción Pública a través de la inspección de todos los establecimientos de instrucción, bien sea públicos o privados en cuanto al sistema de alimentación, vigilancia de dormitorios (así tuviese o no internado), y demás aspectos relacionados con el desarrollo físico y morales de los alumnos, excepto las congregaciones docentes de religiosos de clausura, las cuales serán inspeccionadas por el Ordinario Eclesiástico.

En síntesis, esta Ley plantea organizar el país a partir de su objetivo principal, el cual se puede resumir diciendo que se concentra en aumentar la

creación de riqueza y acelerar el progreso nacional. Así, la escuela y el niño se convierten en prioridad en este período para ley, la Iglesia y el Gobierno conservador para su formación moral católica; el afán de una alfabetización básica para la población colombiana, centrada en principios ciudadanos para una conglomerado de habitantes del territorio, los cuales se ubican en su mayoría, en la zona rural. Al unísono de estos voces legislativas, se irían consolidando algunas ideas de jóvenes y emprendedores intelectuales colombianos, en su mayoría formados en colegios y universidades de Europa y Estados Unidos, y poco a poco se iban materializando dichas ideas a medida en que aparecían en los escenarios públicos de orden académico y político del ámbito colombiano. Este es el caso de Luis López de Mesa, Miguel Jiménez López y Agustín Nieto Caballero.

Luis López de Mesa

Muchas de las ideas del evolucionismo social llegaron a Colombia⁵ aproximadamente entre los años 1860 y 1934 y consiguieron incidir fuertemente en las estructuras cognitivas e intereses de algunos pensadores como Miguel Jiménez López⁶ y Luis López de Mesa⁷; autores estos que, desde su visión de la nueva dinámica geopolítica y del geoconocimiento mundial, encontraron en los argumentos sociológicos de Spencer un marco de referencia desde el cual poder, no sólo explicar el estado de la nación colombiana, sino, además, pensar en posibles rutas o líneas de intervención. El evolucionismo social se perfiló entonces como la principal fuente de argumentos y explicaciones de la que se apropiaron los autores de la degeneración de la raza para la configuración de sus imaginarios sociales y de sus políticas racistas, elitistas, clasistas, entre otras.

Luis López de Mesa es uno de los intelectuales de la «Generación del Centenario» que junto con Agustín Nieto Caballero fundaron, entre otras cosas, la *Revista Cultura*, publicando su primer ejemplar en 1915. Allí comienza la aparición en el escenario público colombiano de estos dos intelectuales, los cuales no dejaron de producir y publicar sus reflexiones alrededor de la educación colombiana durante varias décadas. López de Mesa es un personaje dentro de nuestro contexto cultural que ejerció su función social desde el punto de vista intelectual, sociológico, biológico, psiquiátrico y político, y desde esta pluralidad de saberes abordó el problema de la educación con el fin de proponer la ruta para la construcción de un país con otras características, de acuerdo a las condiciones de época.

Durante el periodo planteado en este trabajo, se presentó la discusión alrededor de la degeneración de la raza y la noción de progreso en Colombia, en la cual participó López de Mesa. En ese sentido, es pertinente ahora enunciar algunos asuntos concernientes a la raza como problema para la época, pues de lo contrario, se podría interpretar la educación allí como netamente centrada en la técnica, con los límites y alcances que pueda tener el cuerpo

para ejercer ciertas funciones, y realmente el asunto es mucho más amplio e importante de lo que parece.

Así, para algunos intelectuales de «La Generación del Centenario», el debate sobre la raza tendrá repercusiones muy fuertes en cuanto a la concepción educativa y formativa del pueblo colombiano en lo concerniente al *ideal de hombre* a formarse en las instituciones educativas en sus diferentes niveles.

Entre otros, se destacan los intelectuales de la época y sus respectivos planteamientos: *Lucas Caballero*: Negó la gravedad de la miseria del pueblo colombiano, con el pretexto de que el pobre no podía desear lo que no conocía; y preconizó como solución al subdesarrollo la generalización de la enseñanza elemental; *Jorge Bejarano*: Higienista de profesión, vio en la raza negra el principal factor de regeneración de los pueblos mestizos e indígenas montañoses; *Emilio Robledo y Alfonso Castro*: Estos médicos antioqueños recusaron las acusaciones de degeneración colectiva afirmando que los locos no eran tan numerosos en Colombia como en los países europeos y que las causas de criminalidad y de locura se encontraban en las enfermedades, el alcohol y la sífilis mas no en las razas; *Simón Araujo*: Su tesis se centra en la educación, pues sostuvo que la juventud colombiana tenía dificultades intelectuales iguales a las de otras naciones, pero que había perdido su entusiasmo por los estudios a causa de la errada política escolar del Ministerio de Instrucción Pública; estimaba igualmente que uno de los problemas mayores de Colombia era su pobreza que le impedía desarrollarse; *Calixto Torres Umaña*: Se inclinó por definir la debilidad de la raza colombiana a partir de elementos biológicos; *Miguel Jiménez López*: Fue quien comenzó este debate alrededor de la degeneración de la raza al plantear en 1918 una ponencia para el Tercer Congreso Nacional de Médicos, denominada *Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia*. Su tesis se centraba en afirmar que una degeneración colectiva afectaba al pueblo colombiano, tanto en lo físico como en lo psíquico. La inferioridad fisiológica del pueblo mal alimentado se notaba en la pequeña estatura, su cantidad de glóbulos rojos y su temperatura inferiores a la normal. En cuanto a lo psíquico, consideraba que la raza débil colombiana se debía a la mezcla entre los colonizadores españoles, los cuales eran aventureros inmorales, y los indígenas, lo cual era manifiesto en el aumento de la locura y la criminalidad, la frecuencia de guerras civiles, el recurso al suicidio, el alcoholismo y la sífilis; *Luis López de Mesa*: quien estaba de acuerdo con esta mirada pesimista de Jiménez López acerca de la herencia racial negativa del pueblo colombiano (Helg, 2001, p. 111-115).

López de Mesa propuso la formación no sólo técnica del pueblo para solucionar los problemas frente al progreso industrial, sino también que ayudara a la recuperación de la raza, en especial de la población infantil como fuente del futuro de la patria. Como estrategia propuso la inmigración de asesores extranjeros, en especial europeos.

López de Mesa y Jiménez López consideraban entonces importante, para solucionar este problema, recurrir a personajes extranjeros. Aquí puede ser válida la fuerte hipótesis de trabajo de Aline Helg, quien al respecto plantea que la reducción de posibilidades de la élite colombiana de viajar al continente europeo por cuestiones políticas —como la Primera Guerra Mundial— los obligó a replegarse en Colombia, y de una u otra forma los puso en la tarea de concentrar sus esfuerzos en construir un país imaginado con ojos europeos, pues «hombres de negocios e intelectuales tuvieron que renunciar a viajar a Europa. La elite colombiana encontró grandes dificultades para seguir viviendo pendiente de Europa y se volvió sobre Colombia» (Helg, 2001, p. 111).

Por su parte, dicha Historiadora afirma lo siguiente con respecto a Luis López de Mesa:

«López de Mesa tenía una visión determinista del pueblo colombiano. En su *Introducción a la historia de la cultura en Colombia* (1930), comparaba esquemáticamente la psicología del negro con la de un niño despreocupado y la del indio con la de un anciano malicioso. La superioridad de la raza española, y en particular la de los nórdicos, le parecía evidente. Sin embargo, según él, todos tenían las capacidades intelectuales y físicas que una educación apropiada y un programa de higiene nacional permitirían desarrollar. Uno de los problemas cruciales de Colombia era la fosa que separaba el campo de la ciudad» (Helg, 2001, p. 152).

Vale la pena aclarar que esta idea no es similar en todos los intelectuales de la época, y en especial quienes pensaban el asunto de la raza, pero lo que sí es cierto es que López de Mesa y Jiménez López compartían esta mirada ante la degeneración de la raza.

De este modo, para el médico conservador Miguel Jiménez López, su sobrino Rafael Bernal Jiménez y los liberales Luis López de Mesa y Calixto Torres Umaña, el asunto de la degeneración de la raza se encontraba altamente influenciado por condiciones genéticas y geográficas que hacían de los nacionales una versión deformada de los ideales estéticos, intelectuales y morales de los pueblos europeos y anglosajones. Al respecto opinaba Rafael Bernal Jiménez:

«Nosotros hemos tenido la peregrina pretensión de edificar el progreso espiritual y material de una nación sobre la base de un núcleo humano orgánicamente debilitado y esto no podía llevarnos sino a un absoluto fracaso; el fracaso de los pocos ideales de cultura que hayamos podido acariciar. Jamás un pueblo, atacado en las fuentes mismas de su vida, podrá producir una cultura siquiera sea precaria o mediocre. Es necesario ir primero a vigorizar las resistencias orgánicas [...] Sin esta labor previa de saneamiento, todas las demás manifestaciones de la vida nacional continuarán siendo, como hasta ahora, agitaciones de una impotencia colectiva» (Bernal Jiménez, 1949, p. 184).

Según esto, la inferioridad fisiológica y mental del pueblo colombiano era el producto de un proceso de hibridación y mestizaje de españoles in-

morales y de indígenas ya depravados que se podía percibir en la pequeña estatura comparada con la mayoría de los europeos, la mala nutrición, la sífilis, el alcoholismo, la belicosidad, los comportamientos inmorales, la criminalidad, la prostitución infantil, el sectarismo y fanatismo político, la poca actividad intelectual, la baja producción de ideas, el carácter imitativo predominante, entre otros, los cuales fueron factores que de manera comparativa daban cuenta de una degeneración de la raza, específicamente del pueblo⁸. Miguel Jiménez López promovió entonces la enseñanza de la higiene en las escuelas y estuvo a favor de mecanismos que favorecieran la inmigración de europeos y norteamericanos.

En su obra *De cómo se ha formado la nación colombiana* (1970c), López de Mesa le atribuía al hombre blanco un carácter racional, por contraste, al carácter espontáneo, emocional y superficial del mulato. Durante todo el recorrido que hace por este escrito, López de Mesa se dedica a presentar lo que él considera como virtudes y falencias de las sociedades latinoamericanas. En este autor, el racismo y clasismo se conjugan cuando se le adjudica a los sectores populares la «melancolía enfermiza» y la «pereza» como aspectos que no sólo dan cuenta de su constitución heredada, sino que además ratifican —«naturalizan»— la pobreza y la falta de iniciativa para el progreso —para salir adelante—. Los rasgos genéticos y culturales de la raza latinoamericana se manifiestan en una población mentirosa, ladrona y de carácter volátil. Pero era sobre todo lo heredado de los indígenas lo que obstaculizaba la evolución y desarrollo del país como parte de su cometido histórico.

López de Mesa partía de un estado de imperfección del pueblo colombiano que era susceptible de ser mejorado. Sus apreciaciones estaban basadas en los aportes de los saberes modernos como la biología, la sicología, la fisiología, la higiene, el evolucionismo, y tenían como imágenes referenciales las instituciones modernas, los discursos sobre la renovación racial y nacional del país y los conocimientos de las ciencias modernas. Frente a este supuesto estado de depravación social y anomalía étnico-cultural, la sociedad debía buscar todos los medios posibles para superar su estado de imperfección y mejorarse. Su idea para evitar que la cultura continuara desviándose era que había que mejorar la raza, las instituciones, la educación, la milicia, los caminos y el sistema tributario. La «operación terapéutica debe organizarse en todos estos campos a la vez, pero armónicamente según su índole y propio alcance» (López de Mesa, 2000, p. 89).

De todas maneras, este solo debate dejó claro que para la época había ciertas falencias en la instrucción pública colombiana, y que de una u otra forma todos los intelectuales estaban preocupados por darle la mejor solución posible a este asunto a favor del progreso y la civilización del pueblo colombiano, y algunos se atrevieron a plantear que el problema de la raza es problema de la formación y no un asunto filo u ontogenético, es decir, que más bien era un problema más de tipo cultural que de un perfil biológico. Se

tenía claridad entonces que estos peligros no provenían de afuera, sino que se encontraban enquistados en la sociedad misma, y para ello había que tomar medidas drásticas. Así lo sugería López de Mesa: «Nosotros tenemos la culpa de nuestros males, porque poseemos vicios de constitución y de educación que a ellos nos conducen y que dentro de ellos nos sujetan» (López de Mesa, 1918, p. 68-69).

Agustín Nieto Caballero

También se destaca en la primera mitad del siglo XX en Colombia el papel de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914⁹. La aparición en la vida pública de Nieto Caballero en el ámbito colombiano fue un acontecimiento que aún pervive y ocupa un lugar físico en Bogotá. Se trata del Gimnasio Moderno, colegio que creó en el año de 1914. Alrededor de dicha institución sería plasmada y materializada su obra pedagógica.

Nieto Caballero trató de crear una pedagogía propia para su Institución y que posteriormente fueran difundidas algunas de sus ideas para el resto de instituciones educativas en el resto del país. En especial, debía reconfigurar el concepto de educación y llevarlo posteriormente a otros ámbitos educativos, tal como ocurrió en la década del treinta. Durante la hegemonía liberal, periodo durante el cual ejerció varios cargos públicos que le permitieron difundir sus ideas pedagógicas, que sería dirigidas por el Estado y no por la Iglesia Católica y su propuesta pedagógica.

Así, la apropiación de las ideas del médico psiquiatra Decroly y de sus «centros de interés» como metodología de trabajo en el Gimnasio Moderno, y posteriormente en toda la educación colombiana, en las décadas de los treinta y cuarenta, permitió el ingreso del discurso médico a la escuela para estudiar y examinar la salud del cuerpo y de la mente, a su vez, permitió la consolidación del discurso biologicista que venía difundándose desde el discurso legislativo y académico por parte de los intelectuales durante la década del veinte en cuanto a la degeneración de la raza y las características de los individuos que la conforman, y que en su momento tendrían la posibilidad de materializar sus ideas a partir de los cargos que ocuparon en las administraciones públicas del Estado, en especial, en el campo de la educación. Así mismo, en dichos debates se colocó sobre la mesa la interpretación de la sociedad colombiana a partir del darwinismo social y de la armonía social fundamentada en la idea de ubicar socialmente a cada individuo de acuerdo con el determinismo de la ley de la evolución.

En síntesis, desde las nociones biológicas se plantearon aspectos para pensar el país, entrando en juego una tensión que posteriormente se complementaría, entre una moral tradicional católica y una moral biológica. De esta manera, estos discursos generarían ciertas prácticas pedagógicas en la

escuela que permitirían estudiar y examinar la salud del cuerpo, de la mente y la moral de los asistentes a estos lugares de formación.

A partir del año 1936, las ideas de Decroly en cuanto a sus centros de interés pasarán a un segundo plano, y se volverán más visibles las ideas de Dewey, tanto en el discurso como las prácticas pedagógicas mismas, llegando de esta manera a convertirse en el discurso pedagógico oficial para el gobierno liberal de turno, tanto en la escuela primaria como en las escuelas encargadas de la formación de maestros.

Esta pedagogía con principios filosóficos pragmáticos, pretendió generar hábitos en el alumno, entendidos como habilidades para utilizar las condiciones ambientales como medios para fines en el ámbito natural y social, es decir, lo importante era la relación activa del individuo con el entorno y su capacidad para transformarlo desde su propia experiencia.

Con la apropiación de estas dos pedagogías, Nieto Caballero tenía en mente introducir en la escuela el concepto de vida, relacionándola con la noción de actividad, y todo lo que ella implicaba, esto es, movilidad, cuerpo y experiencia. Con esta nueva idea pretendía formar un ser que tuviera en cuenta su cuerpo como un elemento fundamental para vivir, y que por eso mismo tendría que cultivarlo.

El Gimnasio Moderno, efectivamente, logró sus propósitos cada que pretendía apropiarse de una teoría pedagógica para mejorar su práctica pedagógica, de acuerdo a los requerimientos económicos, sociales y culturales de una época. Seguramente su éxito consistió en el empeño, la fe en sí mismo y las posibilidades económicas de Don Agustín Nieto Caballero, un personaje ineludible de mencionar en la historia de la educación colombiana (Álvarez, 2001, p. 15).

Para el momento del periodo comprendido entre 1918 y 1938, se fueron consolidando un par de modelos de control y de poder sobre la instrucción que se hicieron cada vez más visibles, pero a su vez más contradictorios, hasta tal punto que llegaron a oponerse. La Iglesia extendiendo su dominio sobre lo público imponiendo su imagen y su poder religioso y moral y el Estado consolidando un territorio, unas instituciones y discursos con pretendido sentido de modernización.

En este forcejeo y distancia aparecieron distintos profesionales y políticos del partido liberal e incluso intelectuales independientes cuyo papel consistió en ver estas contradicciones y sacar provecho de sus problemas. En este espacio que se abrió, presionado por razones técnicas, productivas y educativas, surgieron distintas experiencias novedosas e independientes de las políticas del gobierno y de la Iglesia, como fueron los colegios liberales (el Gimnasio Moderno, por ejemplo), las cátedras de psiquiatría, psicología y sociología en las universidades (como la discusión planteada durante varios años sobre la degeneración de la raza), asociaciones de profesionales (La So-

ciudad de Mejoras Públicas)¹⁰ y producción de cierta literatura urbana y pedagógica (Manuales de Urbanidad).

Los profesionales de las universidades, sobre todo economistas, pedagogos, ingenieros y médicos, participaron en la tercera década activamente en reformas infraestatales, reformas que si bien no pasaron directamente por el gobierno central al ser reformas periféricas, abrieron el campo de la educación y propiciaron medios para nuevos desarrollos de la educación y de sus discursos. Este sector de profesionales e intelectuales a diferencia del gobierno central y de los conservadores no se apoyó en la ley sino en experiencias de saber y en formas de experimentación que luego serían definitivas para las nuevas reformas de la educación, y que fueron difundidas en eventos públicos, tales como congresos y seminarios, pero también a través de estrategias de difusión escrita y de amplia circulación en el país, tal como pasó con la revista *Cultura*, fundada en la ciudad de Bogotá en 1915 entre otros, por Agustín Nieto Caballero, Alfonso Palau, y Luis López de Mesa, quien a su vez la dirigió.

En 1924 Agustín Nieto Caballero solicitó al Estado la llegada de una nueva misión alemana, la cual será conocida como la Misión Kemmerer para reformar algunos aspectos de la educación, aunque dicha misión estaba conformada por pedagogos católicos, su propuesta orgánica para la educación no fue aprobada por el Congreso. La Misión Alemana al proponer en 1925 una reforma de la instrucción pública desde los planteamientos de la Pedagogía Activa o Escuela Nueva, el sector clerical y la bancada parlamentaria conservadora jugaron un papel importante para que el proyecto no saliera adelante. Así, la pugna entre el gobierno liberal y la Iglesia, tuvo un capítulo importante, en la cual, ésta última emprendió una campaña de protección de su poder condenando el saber de la Pedagogía Activa. Además, fundó como respuesta al gobierno, sus propias universidades católicas, como la Universidad Pontificia Bolivariana, fundada en Medellín en 1936.

A pesar de ello, Nieto Caballero insistía en la necesidad de transformar los planteamientos pedagógicos oficiales por otros que él había conocido en sus viajes a Europa y que los ponía en circulación en el Gimnasio Moderno, institución fundada por él en 1914. Estos planteamientos serán conocidos en la historia de la educación como Escuela Nueva o Pedagogía Activa. Lo innovador de estos planteamientos será en esencia, la creación de otros lugares para la formación, tales como las bibliotecas, restaurantes escolares, centros de vacaciones, laboratorios, y el mejoramiento de los ya existentes, es decir, mejoramiento de las aulas de clase en las escuelas. Algunos autores, como Jaime Jaramillo Uribe, dicen que la Escuela Nueva generó todos estos cambios en las prácticas pedagógicas colombianas, afirmando además, que «se planteó sobre todo la urgencia de cambiar la didáctica de la enseñanza, de sustituir el viejo sistema de aprender de memoria en textos escolares deficientes por el aprendizaje basado en la actividad y en la observación» (Jaramillo, 1982, p. 284).

La Escuela Nueva o Pedagogía Activa transforma las prácticas pedagógicas al ingresar a la escuela junto con otros discursos como el higienista, el cual a pesar de estar enunciado en la Ley Uribe, solo había tenido tanta fuerza e importancia luego de los planteamientos y los debates generados en las universidades por los profesionales de las distintas ciencias y profesiones alrededor de la degeneración de la raza colombiana durante el segundo y tercer decenio del siglo XX en Colombia.

Es importante resaltar que si hubo un común denominador dentro de todas estas posturas este consistió en la idea de que sólo mediante la educación se podía sacar adelante al país y conseguir así un estado de civilización para el progreso de la nación colombiana, pues poco a poco dichas ideas se fueron plasmando en las propuestas educativas estatales, en especial, durante la Hegemonía Liberal (1930 – 1946), puesto que varios de los intelectuales hasta aquí mencionados, ocuparon cargos públicos que les permitieron materializar sus ideas y difundirlas en todo el ente territorial, tales como el ingreso y formación de la mujer a la universidad, su participación en las diferentes elecciones políticas y la posibilidad de ser tener propiedad raíz, entre otros.

Bibliografía

- Álvarez Torres, J. H. (2011). «*The dissemination of liberal educational ideas in Colombia between 1930 & 1938: the case of the Journals Rin-Rin y Chanchito*». San Luis Potosí: 33th International Standing Conference For The History Of Education (ISCHE33) (libro resúmenes), México.
- Álvarez Torres, J. H. (2007). «*Hacia una iconología de la pedagogía. Historia del saber pedagógico en Colombia: imágenes de infantes entre 1918 y 1938*». Buenos Aires: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (libro resúmenes), Argentina.
- Álvarez Torres, J. H. (2006). «*Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Medellín*». En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII, No.40. Medellín. Facultad De Educación Universidad De Antioquia, Colombia.
- Álvarez Torres, J. H. (2005a). «*Luis López de Mesa y el debate en torno a la degeneración de la raza*». En: Revista Universidad de San Buenaventura, No.23, Vol.11, Medellín, julio – diciembre, pp. 271 – 285.
- Álvarez Torres, J. H. (2005b). «Religión y Espacios Pedagógicos». Medellín: Un Siglo De Vida En Medellín (CD ROM). Fundación Viztaz, Colombia.
- Álvarez Torres, J. H. (2004). «La educación física como estrategia de regeneración racial en Colombia entre 1917 y 1940: los aportes de Miguel Jiménez López al debate de la degeneración de la raza». La Habana:

Memorias del XII Congreso Mundial de la Educación Comparada, Cuba.

- Álvarez Torres, J. H. (2001). «Recordando a Agustín Nieto Caballero, un héroe de leyenda». En: *La Gaceta Didáctica*, Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, No.5, julio, pp. 15.
- Bernal Jiménez, R. (1949). *La educación, he ahí el problema*. Bogotá, Prensas del Ministerio de Educación Nacional, pp. 184, 35.
- Bernal Jiménez, R. (1933). «*La Reforma Universitaria*». En: *Revista Colombiana*. Bogotá, junio 1, Volumen I.
- Helg, Aline (2001). *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social y económica*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, segunda edición, 2001, p.48, 111, 115, 152
- Jiménez López, M. (1948). *La actual desviación de la cultura humana*. Discursos y ensayos. Tunja, Imprenta oficial.
- Jiménez López, M. (1928). *La escuela y la vida*, Lausanne.
- Jiménez López, M. (1920). «*Algunos signos de degeneración colectiva en Colombia y en los países similares*». En: LÓPEZ DE MESA, L. (comp.). (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo volumen de la biblioteca *Cultura*. Bogotá, Imprenta El espectador, pp. 38-39.
- Jiménez, López, M. (1918). *Tres enseñanzas indispensables en la escuela moderna*. En: *Revista Cultura*, Vol.5, Nos.29-30, mayo-junio, pp.304, 288.
- Ley 39 de 1903 (26 de octubre). En: *DIARIO OFICIAL*, No.11, 931, viernes 30 de Octubre de 1903, sobre Instrucción Pública, Bogotá, Congreso de Colombia, pp. 6.
- López de Mesa, L. (1970a). *Escrutinio sociológico de la historia colombiana*. Medellín, Bedout, p. 26 – 27, 234.
- López de Mesa, L. (1970b). *De cómo se ha formado la nación colombiana*, Medellín, Bedout, pp. 9.
- López de Mesa, L. (comp.). (1920). *Los problemas de la raza en Colombia*. Segundo volumen de la biblioteca *Cultura*. Bogotá, Imprenta El espectador, pp. 30, 37, 7
- Motard, A. (1868). *Traité d'hygiène générale*. Académie Impériale de Médecine, Paris.
- Quiceno, H. (1988). *Pedagogía católica y escuela activa*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, pp.19-37.
- Nieto C, A. (1915). «*Educación del espíritu*». En: *Revista Cultura*, Bogotá, Vol. I, No.2, marzo, pp. 93-94.

- Nieto C, A. (1918). «*Gimnasio Moderno. El ambiente: El Montessori*». En: *Revista Cultura*, Bogotá, Vol. VI, No.31, octubre, pp. 67
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia, Vol. 1, pp.189-237, 43
- Zerda, L. (1893). «Reglamento para las escuelas primarias». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, N° 7, Bogotá.

Notas:

* El siguiente trabajo hace parte de las reflexiones y aportes teóricos que se vienen construyendo desde el proyecto de investigación «De Tijuana a la Patagonia, perspectivas críticas educativas en Latinoamérica» como aportes a la construcción de un Doctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín (COL).

¹Zerda, Liborio. «Reglamento para las escuelas primarias». *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, N° 7, Bogotá, 1893. Las continuidades y discontinuidades entre esta reforma y la ley 39 de 1903 se pueden consultar en Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia, 1997, Vol. 1, pp.189-237.

² Antonio José Uribe (1869-1942). Abogado, diputado, profesor de derecho internacional. Fue ministro de educación en 1903. Escribió varios libros: *código de instrucción pública* (1911); *La reforma administrativa de Colombia; La reforma escolar y universitaria, en su memoria como ministro se puede consultar la exposición de motivos de la ley 39 de 1903*. Entre los análisis más importantes de la ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario consúltese los siguientes textos: Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar y Armando Ospina. *Op. Cit.* p. 43; Helg, Aline. *La educación en Colombia. 1918-1957. Una historia social y económica*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, segunda edición, 2001, p.48; Quiceno, Humberto. *Pedagogía católica y escuela activa*. Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1988, pp.19-37.

³Miguel Antonio Caro Tobar (Bogotá, 1843 – 1909). Fue educado por la comunidad religiosa de los jesuitas, y su abuelo lo inició en su pasión por el latín, lengua que llegó a dominar hasta tal punto, que sus contemporáneos decían que hasta pensaba en ella; tradujo las obras de Virgilio; fundó la Academia Colombiana en 1871; colaboró con Cuervo en la gramática latina; escribió gran número de poemas, ensayos filológicos, históricos y críticos; fue director de la Biblioteca Nacional; fue senador y como delegado, autor principal de la Constitución de 1886. Su periodo presidencial fue entre 1892 y 1898.

⁴Ley 39 de 1903 (26 de octubre). En: DIARIO OFICIAL, NÚMERO 11,931 viernes 30 de Octubre de 1903, sobre Instrucción Pública, Bogotá, Congreso de Colombia, pp. 6.

⁵Sobre la llegada de los planteamientos de Spencer a Colombia, Luis López de Mesa expresa: «Qué fue lo ocurrido hasta hoy en este país, como antes quedó expreso para el siglo XIX. A principios del actual aún contendían en él tres escuelas foráneas: la tomista, que regía imperialmente la enseñanza oficial y tuvo en Rafael María Carrasquilla caudillo de galana dicción y muchas luces, para la Metafísica, y en Julián Restrepo Hernández hábil comentarador de lógica; el positivismo spenceriano que continuó en la Universidad republicana con el eximio Tomás Eastman, el tratadista Ignacio V. Espinosa y el educador Antonio José Iregui; y el grupo, en fin, de muchachos centenaristas que leían fervorosamente a Bergson, Taine y Boutroux; (...)» (LÓPEZ DE MESA, Luis. *Escrutinio sociológico de la historia colombiana*. Medellín, Bedout, p. 234).

⁶JIMÉNEZ LÓPEZ, Miguel. La actual desviación de la cultura humana. Discursos y ensayos. Tunja Imprenta oficial, 1948. También fue normal encontrar entre los textos y las lecturas hechas por los intelectuales colombianos de la época, libros en inglés, alemán o francés, que ayudaban a darle argumentos científicos a sus planteamientos. Véase por ejemplo el texto de MOTARD, Adolphe. *Traité d'hygiène générale*. Académie Impériale de Médecine, Paris, 1868.

⁷ Cabe anotar que, aunque este autor nunca habló de degeneración, se refirió a cierta minoría de edad nuestra raza en tanto que estado de «debilidad» o «depresión». Sobre la llegada de los planteamientos de Spencer a Colombia, López de Mesa expresa lo siguiente: «Qué fue lo ocurrido hasta hoy en este país, como antes quedó expreso para el siglo XIX. A principios del actual aún contendían en él tres escuelas foráneas: la tomista, que regía imperialmente la enseñanza oficial y tuvo en Rafael María Carrasquilla caudillo de galana dicción y muchas luces, para la Metafísica, y en Julián Restrepo Hernández hábil comentarador de lógica; el positivismo spenceriano que continuó en la Universidad republicana con el eximio Tomás Eastman, el tratadista Ignacio V. Espinosa y el educador Antonio José Iregui; y el grupo, en fin, de muchachos centenaristas que leían fervorosamente a Bergson,

Taine y Boutroux; [...]» (López de Mesa, 1970, p. 234). Así, López de Mesa, dentro de la lógica del evolucionismo social, habla a favor del mestizaje como evolución, pero de un mestizaje que blanquee. Por eso, «la mezcla del indígena con el elemento africano y aún con los mulatos que de él deriven, sería un error fatal para el espíritu y la riqueza del país; se sumarían, en lugar de eliminarse, los vacíos y defectos de las dos razas y tendríamos un zambo astuto e indolente, ambicioso y sensual, hipócrita y vanidoso a la vez, amén de ignorante y enfermizo. Esta mezcla de sangres empobrecidas y de culturas inferiores determina productos inadaptables, perturbados nerviosos, débiles mentales, vaciados de locura, de epilepsia, de delito, que llenan los asilos y las cárceles cuando se ponen en contacto con la civilización». El indio «es de la índole de los animales débiles recargada de malicia humana». Esta visión pesimista que se tenía de lo colombiano vuelve a aparecer con un claro toque racista en 1919 con Miguel Jiménez López quien habló también de lo colombiano dicotomizando los aspectos —virtuosos y destacables— del blanco, preferiblemente ario, y el aporte negativo de indios y negros. Cf.: Jiménez López, 1928.

⁸ Como forma de contrarrestar y neutralizar las taras de nuestras razas y detener el proceso de moralidad decreciente, Jiménez López hizo la propuesta de fomentar la inmigración con miras al mestizaje. Así, «el más deseable para regenerar nuestra población es un producto que reúna, en lo posible, estas condiciones: raza blanca, talla y peso un poco superiores al término medio entre nosotros; dolicocefalo; de proporciones corporales armónicas; que en él domine un ángulo facial de ochenta y dos grados aproximadamente; de facciones proporcionadas para neutralizar nuestras tendencias al prognatismo y al excesivo desarrollo de los huesos maxilares; temperamento sanguíneo-nervioso, que es especialmente apto para habitar las alturas y las localidades tórridas; de reconocidas dotes prácticas; metódico para las diferentes actividades; apto en trabajos manuales; de un gran desarrollo en su poder voluntario; poco emotivo; poco refinado; de viejos hábitos de trabajo; templado en sus arranques, por una larga disciplina de gobierno y de moral; raza en que el hogar y la institución de la familia conserven una organización sólida y respetada; apta y fuerte para la agricultura; sobria, económica y sufrida y constante en sus empresas» (Jiménez López, 1920, p. 38-39).

⁹ Agustín Nieto Caballero (Bogotá, 1889-1975). Estudió en Europa y en EEUU derecho, educación y psicología. Fue escritor, diplomático y periodista, además de rector del Gimnasio Moderno, rector de la Universidad Nacional y director de la educación primaria y secundaria en Colombia. Escribió *Rumbos de la cultura*; *Los maestros*; *Crónicas de viaje* y *Crónicas ligeras*; *La escuela y la vida*, entre otros.

¹⁰ En Medellín se creó esta Asociación con el fin de aportar al progreso de la nación, construyendo el Zoológico Municipal, el Instituto de Bellas Artes, el embellecimiento de parques y vías con donaciones de sillas y arborización, y crearon un periódico de amplia circulación llamado Progreso, el cual estaba diseñado de manera tal, que tuviese caricaturas lo suficientemente claras para que recibieran el mensaje tanto los alfabetizados, como los infantes y los analfabetas en cuanto a campañas para el bienestar social e individual, tal como sucedió con la campaña contra el consumo de chicha, traduciendo de manera gráfica mensajes tales como «la chicha embrutece», acompañado de un dibujo que mostraba un cuerpo de hombre con una botella de este líquido en la mano y la cabeza de un burro mareado.

A UNIVERSIDADE IDEALIZADA PELAS CLASSES CULTAS DO BRASIL

Marta Maria de Araújo

e-mail: martaujo@digi.com.br

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasil)

A história das instituições educacionais é um dos domínios do conhecimento da história da educação que guarda estreito entendimento com projetos acadêmicos, esclarecidos pelos propósitos e práticas que lhes subjazem. Historicamente, destaca Justino Magalhães (1998), a instituição educacional como instância central dos sistemas educacionais modernos e contemporâneos exerceu funções de produção e reprodução socioculturais, além de mobilidade social.

Ademais, a história de uma instituição educacional tende a refletir os projetos acadêmicos elaborados por elites intelectuais que pensaram e defenderam uma causa comum. Para o referido autor, a história de instituição educacional invoca, assim, uma conceituação que avoca construir e explicar o conhecimento produzido. Nesse sentido,

«No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. (...) As instituições educativas são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais» (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

Com evidência explícita, a instituição educacional como objeto de conhecimento histórico requer, para Magalhães, uma aproximação com as dinâmicas formativas e instrutivas, com a comunidade a que se destina e, ainda, com o ideário pedagógico concebido. Pelas teorizações de Magalhães produzidas em outro momento (2010), é possível dizer que, progressivamente, a instituição educacional, em seus mais variados níveis educacionais desenvolveu-se inscrita para ser organizadora de um social e um cultural renovadores.

Fundamentada nas teorizações de Magalhães (1998 e 2010), o trabalho proposto é centrado, nas três primeiras décadas do século XX, com o objetivo de examinar as recíprocas interdependências entre projetos de universi-

dade para o Brasil, sociedade de educadores e seus quadros de intelectuais formuladores de um conhecimento sobre a alta finalidade da universidade, irradiado ou divulgado em congressos, inquéritos, revistas, livros e pareceres fontes documentais da investigação. Em linhas gerais, daremos especial atenção às elites intelectuais que formularam um conhecimento concernente à instituição universitária predominante no Brasil.

A universidade cultuada

É no decurso do debate acerca dos progressos das ciências puras, que atravessou os dois primeiros decênios do século XX, um grupo de professores universitários da Escola Politécnica do Rio de Janeiro fundando, no ano de 1916, a Sociedade Brasileira de Ciências (denominada de Academia Brasileira de Ciências no ano de 1922) associada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, com fins primeiros de patrocinar intercâmbios científicos entre professores brasileiros e professores franceses.

No mês de maio de 1925, a então Academia Brasileira de Ciências promoveu a vinda ao Brasil de Albert Einstein. Antes, em 1923, abriu um outro debate acadêmico: a reivindicação de uma universidade com função do cultivo das ciências puras, mas sem vínculos imediatos com suas aplicações. Considera Paim (1981) que a reivindicação desses acadêmicos de uma instituição universitária estava destinada a propugnar uma vigorosa germinação.

Nessa segunda década do século XX, um grupo de educadores brasileiros que se autodenominaram *Renovadores da Educação* ou *Escolanovistas* José Augusto Bezerra de Medeiros, Antônio Carneiro Leão, Heitor Lyra da Silva, Manoel Bergström Lourenço Filho, Vicente Licínio Cardoso e outros representou, para José Augusto (1955, p. 23, grifo nosso), «(...) os líderes infatigáveis do *Movimento Renovador Educacionab*».

Os *Renovadores da Educação* ou *Escolanovistas* (integrado por alguns dos professores da Academia Brasileira de Ciências), com constância no congresso nacional, na literatura educacional, na imprensa e em revistas especializadas de educação lançaram-se com firmeza de ideias na projeção do regime de universidade para o Brasil, mais ou menos nos moldes das instituições universitárias de ensino, pesquisa e extensão dos países mais adiantados nessa matéria. Mas com a ressalta explicitada de Antônio Carneiro Leão (1924, 1981, p. 20 e 22): «(...) com critério nacional, mas dentro da harmonia internacional.» O Brasil, para esse Renovador da Educação, sem alhear-se de sua individualidade, mas despertando-a e desenvolvendo-a, começava a «(...) observar o que se passa lá fora, para aproveitar as lições fornecidas pelos povos mais velhos, mais experientes e mais cultivados».

Pesquisando planos e projetos destinados a implantar o regime de universidade no Brasil de 1824 a 1915, bem como analisando os regimes universitários da Alemanha, Argentina, Estados Unidos, França, Inglaterra,

Itália, Suíça e Uruguai, decididamente no ano de 1920, o deputado federal pelo Rio Grande do Norte, José Augusto Bezerra de Medeiros, emitiu um parecer sobre o regime de universidade visando reorganizar o sistema de escolas superiores isoladas de iniciativas pública, privada e associativa.

Reorganizar o sistema de escolas superiores isoladas profundamente em desacordo com as imposições da civilização contemporânea requeria, imediatamente, a criação de instituições universitárias de ensino, pesquisa e extensão, em lugares diversos em harmonia com as condições educativas de cada região do país e em proveito da unidade nacional. Para o deputado *Renovador da Educação* José Augusto de Medeiros, o regime de universidade caberia está acima de tudo em consonância,

«(...) com a preparação da elite realmente culta de que a Nação tem indeclinável necessidade; [é] laços mais estreitos de solidariedade intelectual e moral a prender em um só pensamento e em um só sentimento as energias várias surgidas em todos os pontos do Brasil» (MEDEIROS, 1922, p. 24).

O Movimento Renovador Educacional, pelos seus ideais, finalidades e intervenções pedagógicas, teria sido um dos principais móveis para a iniciativa da fundação, no dia 16 de outubro de 1924, da Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), sediada no Rio de Janeiro, congregando e unificando aqueles e outros *Renovadores da Educação*, para, em 1930, ser identificados como *Pioneiros da Educação Nova*. Uma Sociedade de Educadores que também congregou escritores, jornalistas, políticos e funcionários públicos com interesse em educação foi, sem dúvida, à época, como evidência o *Pioneiro da Educação Nova*, Fernando de Azevedo (1996, p. 653), uma das instituições da sociedade civil, «(...) mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte americano, e um dos mais importantes se não o maior centro de coordenação e de debates para estudo e solução dos problemas educacionais».

O programa da A.B.E. congressos, cursos de alta cultura e especializados, convênios, inquéritos, exposições, semanas de educação, simpósios, revista de educação, sobretudo, as Conferências Nacionais de Educação elevaram-se como o certame propulsor do *Movimento Renovador Educacional*. O professor catedrático do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes, Heitor Lyra da Silva, o idealizador da A.B.E. a aspirava de acordo com o abeano Barbosa de Oliveira (1952, p. 43, grifo nosso) «(...) constituir-se em *órgão legítimo da opinião das classes cultas*, pronta a colaborar com os governos (...)» e defender vigorosamente os grandes interesses do Brasil.

Quando do Inquérito sobre a educação pública em São Paulo e, por extensão, no Brasil, promovido em 1926, pelo Jornal O Estado de São Paulo, Fernando de Azevedo ([1960], p. 22) que o dirigiu, assim se posicionou relativo à educação superior: «E quanto ao ensino superior a falha capital que se apontou, foi a ausência de Universidades ou a tremenda deficiência de instituições de altos estudos e de pesquisas».

Não diferentemente, o professor Levi Fernandes Carneiro, ao assumir a presidência da A.B.E., em 15 de julho de 1925, ensaiou um inquérito dentre especialistas reconhecidos. No primeiro semestre de 1926, expediu uma circular solicitando suas ideias acerca dos seguintes assuntos: criação do Ministério da Educação, contratação de professores estrangeiros e instituição de um fundo escolar. Pelas pesquisas de Paim (1981), o inquérito parece que não foi bem sucedido uma vez que não mais se voltou ao assunto no Boletim da A.B.E.

Em face da I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (Paraná), de 19 a 23 de dezembro de 1927, os trabalhos distribuídos pelas comissões estudaram e relataram as teses nas sessões plenárias. O professor, cientista e matemático Manuel Amoroso Costa foi o autor da tese intitulada «As universidades e a pesquisa científica».

Na II *Conferência Nacional de Educação*, ocorrida em Belo Horizonte (Minas Gerais), de 4 a 11 de novembro de 1928, os abeanos sediados na mesma Seção de Ensino Técnico e Superior e professores de cursos universitários no Rio de Janeiro (Ferdinando Labouriau, Vicente Lício Cardoso, Levi Fernandes Carneiro), propuseram e levaram a efeito um Inquérito sobre o Ensino Universitário. O Inquérito estabelecido por um questionário contendo algumas perguntas norteadas pelas teses dos seus proponentes seriam: Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras? Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra concomitantemente nacionalizada do espírito de nossa mocidade?

Os quarenta e três professores e intelectuais inquiridos residiam no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Em trabalho que analisou as teses dos proponentes do Inquérito, Araújo, assim resumiu-as:

«De um modo geral, ocupam-se com concepções de universidade, sob vários ângulos, com sua organização, com suas instâncias fundadas no clássico tripé ensino, pesquisa e extensão. Particularmente, sobre o ensino superior, os enfoques são diversos (...)» (ARAÚJO, 2007, p. 5).

A universidade concebida como instituição de ensino, pesquisa e extensão universitária vincular-se-ia aos problemas magnos nacionais e aos problemas peculiares regionais. O primeiro diretor da Seção de Ensino Técnico e Superior, Ferdinando Labouriau, prof. da Escola Politécnica e membro da Academia de Ciências (sucedido pelos cientistas Manuel Amoroso Costa e Álvaro Osório de Almeida), em sua tese «O problema universitário brasileiro» (título do próprio Inquérito), defendeu a universidade no Brasil diferenciada do regime da universidade alemã, americana, francesa ou inglesa. Embora aproveitando as iniciativas universitárias desses povos avançados, mas inevitável que instituições universitárias fossem moldáveis às condições regionais, para as nossas necessidades humanas e culturais. Mas, primeiramente,

«(...) temos que fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido. Belo Horizonte ou Recife não podem, nem devem ter o mesmo tipo de universitário que São Paulo; Paraná ou Bahia não podem, nem devem ter a mesma organização que o Rio de Janeiro. (...). Mas isso mesmo não basta. É imprescindível criar o *espírito universitário*. É uma mentalidade a desenvolver. (...) Focos de cultura e de brasilidade: eis o que devem ser as nossas Universidades» (LABOURIAU, 1929, p. 7-8 e 9).

A instituição universitária para cumprir suas altas finalidades de ensino, pesquisa e extensão e, igualmente, para gozar do legítimo título de Universidade,

«Somente com as diretrizes esquematicamente apontadas: □ organização moldável às variadas condições dos nossos grandes centros; mais estreita prisão ao ensino, dos alunos e professores; cursos livres de vulgarização e de alta cultura, paralelamente aos cursos técnicos seriados; *pesquisa científica em todos os ramos do conhecimento humano; desenvolvimento da cultura artística, literária e filosófica (...)*» (LABOURIAU, 1929, p. 12-13).

O regime de universidade, para aquele Brasil do início do século XX, não corresponderia à organização oficial da Universidade do Rio de Janeiro (criada pelo presidente Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa, Decreto Federal nº 14.343, de 7 de setembro de 1920), agregando as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, porém, com pouquíssima integração como comprovado por alguns trechos do relatório do Reitor Benjamim Franklin Ramiz Galvão, do ano de 1921.

Não errarei afirmando, pois, que a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas, criada *in nomine*, e, por esta circunstância, se acha, ainda, longe, de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências. (RELATÓRIO DO REITOR DR. BENJAMIM FRANKLIN RAMIZ GALVÃO, 1921, p. 110).

O trabalho acadêmico experimental e metódico redistribuído pelos serviços especializados em que se dividia a sociedade regeira, substantivamente, o *espírito universitário*. As interdependências do sistema universitário com o sistema social revelar-se-iam pela explicação do abeano Anísio Teixeira:

«É que a universidade, além dessa nova tarefa de absorver e aumentar o novo saber experimental e tecnológico, conserva a sua antiga função de zelar e transmitir a cultura existente e refletir a cultura nacional. Diante, porém, da *transformação em que entrou a própria sociedade (...)* passou a exigir estudos novos, por seus métodos, ou seja, a impor os métodos de pesquisa que dominavam o campo do saber científico e experimental» (TEIXEIRA, 1989).

A clara percepção das interdependências entre produção do conhecimento científico, formação de elites intelectuais e universidade de ensino, pesquisa e extensão redobraría as pressões dos quadros intelectuais sediados na A.B.E., para que o governo federal pudesse instituir o regime de universidade no Brasil. Assim, em 14 de novembro de 1930, Getúlio Dornelles Vargas, chefe do Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde

Pública, que foi, inicialmente, dirigido pelo Ministro Francisco Luís da Silva Campos (14 nov. 1930 a 15 set. 1932). A Exposição de Motivos do Ministro Francisco Luís da Silva Campos acerca do projeto de institucionalização do regime de universidade no Brasil traduz, substantivamente, a larga e profunda meditação das elites intelectuais organizadas na A.B.E., principalmente.

O projeto em que se consubstancia foi objeto de larga meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates, em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas, assim como auscultadas todas correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS APRESENTADA AO CHEFE DO GOVERNO PROVISÓRIO..., 1931, p. 3).

Salientando o debate efetivado pelas elites intelectuais, a Exposição de Motivos do Ministro Francisco Luís da Silva Campos assegurou o Governo Provisório de Getúlio Dornelles Vargas, a promulgar a Reforma do Ensino Superior (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931), contendo o Estatuto das Universidades Brasileiras, com os preceitos orientadores da institucionalização do regime universitário. O regime universitário demandava, precipuamente, a formulação de instituições universitárias com atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão com fins últimos,

«(...) elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos. (...) Ministras ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências. (...) A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário (...). As Universidades brasileiras, solidárias nos mesmos propósitos e aspirações de cultura, devem manter ativo intercâmbio de entendimento e de cooperação» (DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931, p. 3).

Com a Reforma do Ensino Superior e o Estatuto das Universidades com seus fins inter-relacionados de ensino, de pesquisa e de extensão universitária com suas interdependências com a sociedade que integraria estruturaram-se a Universidade de São Paulo (1934), Universidade do Distrito Federal (1935), Universidade Federal da Bahia (1946), Universidade do Rio Grande do Sul (1947), Universidade de Minas Gerais (1949), Universidade do Paraná (1950), Universidade da Paraíba (1955), Universidade Federal do Pará (1957) e Universidade do Rio Grande do Norte (1958).

Considerações finais

Escrever a história da instituição da universidade brasileira, nas primeiras décadas do século XX, colocou-nos diante das intrínsecas interdependências entre educadores intelectuais, Associação Brasileira de Educação, conhecimentos por eles produzidos referente à alta finalidade da universidade e à irradiação desse conhecimento em teses de congressos, inquéritos, livros, revistas, projetos, pareceres, principalmente.

A criação do Ministério da Educação e, por conseguinte, a promulgação da Reforma do Ensino Superior contendo o Estatuto das Universidades Brasileiras, com preceitos orientadores da institucionalização do regime universitário, em 11 de abril de 1931 numa palavra decorreu, incontestavelmente, da força associativa daqueles educadores e intelectuais congregados numa sociedade de iniciativa cidadã (A. B. E.), que respaldaria a construir uma identidade coletiva como *Renovadores da Educação, Pioneiros da Educação Nova e classes cultas* do Brasil.

Em estrita interdependência entre instituição universitária (assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão) e unidade do organismo nacional, esses educadores e intelectuais abeanos autores de larga literatura educacional produziram conhecimentos relativos às altas finalidades da universidades brasileira em ângulos e enfoques diversos, geralmente presumindo solidariedade nas aspirações da unidade nacional.

Referências

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Projeto de universidade brasileira: os norteamericanos da Associação Brasileira de Educação em 1928. In: VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8., 2007. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. p. 5.
- AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, [1960]. p. 22.
- _____. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996. p. 653.
- BRASIL. Exposição de Motivos apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de reforma do Ensino Superior. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da universidade do Brasil à UFRJ: um itinerário marcado de lutas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 3.
- _____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. Disponível em: «www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939» Acesso em: 08 fev. 2012.
- LABOURIAU, Ferdinando. **O problema universitário brasileiro**. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929. p. 7-8 e 12-13.

- LEÃO, Antônio Carneiro. Os deveres das novas gerações. In: CARDOSO, Vicente Licínio (Org.). **À margem da história da república** (1924). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Tomo 1). p. 20 e 22.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 61-62.
- _____. A escola como objeto historiográfico. In: MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX)**. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010. p. 50.
- MEDEIROS, José Augusto Bezerra. **Eduquemo-nos**. Rio de Janeiro: Empresa Industrial Editora «O Norte», 1922. p. 24.
- _____. Discurso do Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros. **Educação**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 23-25, set. 1955. p. 23.
- OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. A educação nacional na vida e no pensamento do professor Heitor Lyra. **Educação**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 42-43, out. 1952. p. 43.
- PAIM, Antonio. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981. Disponível em:
«http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/udf_ideia_univ.pdf»
Acesso em: 14 jan. 2012.
- RIO DE JANEIRO. Relatório do Reitor Dr. Benjamim Franklin Ramiz Galvão. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça e Negócios Interiores, 1921. In: NAGLÉ, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 1ª reimp. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976. p. 110.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: «http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_cap9.htm» Acesso em: 2 fev. 2012.

O PAPEL DO INSTITUTO DE HIGIENE INFANTIL (OU POLICLÍNICA INFANTIL) NA FORMAÇÃO DO MÉDICO NA CIDADE DE CURITIBA, PARANÁ – BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Claudinéia Maria Vischi Avanzini
e-mail: clauvischi@gmail.com
(Universidade Federal do Paraná. Brasil)

«Doutor Aluizio França: «Os médicos são as únicas pessoas que sabem curar e conhecem as doenças» (*Gazeta do Povo*, 17/05/1931, p. 3).

Introdução

No dia 26 de outubro de 1919 a Cruz Vermelha Paranaense inaugurou seu Instituto de Higiene Infantil, também chamado de Policlínica Infantil. Desde pelo menos o século XIX, a preocupação com a constituição saudável de crianças mobilizava diferentes segmentos sociais e era objeto de atenção médica específica no Brasil. Desde os primeiros meses de atendimento, o Instituto de Higiene Infantil realizava consultas gratuitas e distribuía medicamentos para crianças necessitadas.

Neste artigo foram analisados aspectos do processo que resultou na organização do Instituto de Higiene Infantil da Cruz Vermelha Paranaense em Curitiba no início do século XX, entre 1919 a 1930. A opção pelo estudo das ideias e ações que resultaram na organização desta instituição acaba por auxiliar a compreensão da forma como a formação do médico e a saúde infantil eram percebidas nas primeiras décadas do novecentos na capital do estado do Paraná. Portanto, através desta pesquisa, teve-se a intenção de investigar o processo múltiplo que resultou na organização do Instituto de Higiene Infantil, percebendo como se explicitava a preocupação com a saúde infantil (de médicos e outros membros da sociedade), quais as ideias que permeavam a formação prática dos médicos paranaenses e, principalmente, qual o ideário educacional que marcou esse processo relacionado ao cuidado com a saúde infantil.

Como fontes para este estudo foram utilizados relatórios de atividades (em tópicos de 1922 a 1995 e resumos de 1917 a 1956), dois históricos da

instituição escrito por médico do Hospital de Crianças, um livro comemorativo publicado em 1978, fotos, propaganda e notícias publicadas em jornais diários. Metodologicamente, esse trabalho, que procura resgatar e discutir historicamente os começos plurais do Instituto de Higiene Infantil optou pelos caminhos historiográficos proporcionados pela história social, quer em sua matriz da Escola dos Annales, passando pela revisão feita pela chamada Nova História, assim como pela obra de Edward P. Thompson. A pesquisa encontra-se concluída e desempenhou um papel muito importante no aprofundamento dos conhecimentos sobre a organização do Instituto de Higiene Infantil, compreendendo-a integrante de um processo histórico, cultural e social que envolve a produção de saberes e práticas educativas.

O Instituto de Higiene Infantil e a Formação dos Médicos Paranaenses

Em São Paulo, segundo Rocha, «o Instituto de Higiene teve papel fundamental na articulação de um modelo de intervenção sobre a realidade social» (2002, p. 164). Guardadas as devidas proporções, o Instituto de Higiene Infantil teria em Curitiba papel destacado como catalisador de ações direcionadas ao cuidado de crianças, especialmente através de seu Dispensário. Cada um desses Institutos tem suas características próprias e diferenciadas, afinal fazem parte de diferentes espaços e realidades, mas as ideias de higiene e educação permeavam as ações das duas instituições. O Instituto de Higiene em São Paulo tinha como ação prioritária a formação dos futuros médicos, foi uma «escola de higiene e saúde pública» (2002, p. 131). Entre 1919 e 1925, o Instituto de Higiene Infantil teve papel significativo na formação dos futuros médicos curitibanos, pois os estudos de Clínica Pediátrica de acadêmicos da Faculdade de Medicina do Paraná eram realizados no local.

O ensino de Clínica Pediátrica medica foi feito este anno no Dispensario de Clínica Infantil [no Instituto de Higiene Infantil] da Cruz Vermelha Brasileira desta capital, esperando-se que breve se ultime a construcção do Hospital de Creanças, pertencente àquella humanitaria instituição, e que se acha em andamento. Neste Hospital serão então dadas todas as aulas de Clínica Pediátrica (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1924, p. 14).

Entretanto o Instituto curitibano não priorizava a formação do médico, mas o cuidado com crianças pobres, inclusive com distribuição de remédios e alimentos¹, e em 1925 os estudos de Clínica Pediátrica foram transferidos para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Paraná (CINTRA, 2010, p. 184)².

Desde pelo menos o século XIX, a preocupação com a constituição saudável de crianças mobilizava diferentes segmentos sociais e era objeto de atenção médica específica no Brasil. A puericultura entendida como o «conjunto de técnicas científicas destinadas à criação dos filhos de forma a preservar sua saúde e garantir seu crescimento e desenvolvimento adequados»

(FREIRE, 2008, p.160), balizaria as ações consideradas adequadas no trato de crianças e para formar suas mães.

De um lado, os médicos higienistas legitimavam-se como puericultores, especialistas na promoção e manutenção da saúde das crianças, conquistando maior autoridade na sociedade e no interior do corpo médico. De outro, contribuíam para a redefinição dos papéis femininos e a configuração de um novo papel social para a mulher: a mãe moderna (FREIRE, 2008, p. 160).

As organizações do Instituto de Higiene Infantil e seu Dispensário em Curitiba se inserem, portanto, em um contexto nacional e internacional, e foram conjugadas com demandas locais. A mais evidente dessas demandas era a redução da mortalidade de crianças, que somando aproximadamente 50% dos óbitos do Paraná assustava os curitibanos, como explicitavam diversas matérias dos jornais da Capital (**Diário da Tarde**, 08/01/1917, p. 1; **O Dia**, 20/07/1923, p. 1; **Gazeta do Povo**, 05/05/1928, p. 7).

A organização do Instituto de Higiene Infantil em Curitiba foi, assim, conjugada com a preocupação crescente com relação aos cuidados com as crianças, especialmente as mais pobres, perceptível inclusive na voz das mães que, pontualmente, podem ser «ouvidas» através dos jornais diários da cidade. Uma fala que, se muitas vezes mostrou a permanência de práticas populares de cura entre as mulheres (que continuavam a tratar as doenças de seus filhos com chás e rezas), também mostrou uma reivindicação de conhecimentos médicos científicos sobre cuidados com os filhos, alimentação, higiene e saúde das crianças. Exemplo significativo foi a coluna publicada na **Gazeta do Povo** intitulada «Consultório de Ensinamentos às Mães» de autoria do Dr. Aluizio França com publicações de 1930 a abril de 1933 e durante os primeiros meses de 1943 (SIGOLO, 1998, p. 154). Na coluna o médico, professor de Terapêutica Clínica da Faculdade de Medicina do Paraná, ensinava às mães medidas médico-científicas de cuidados com crianças o que, como escreveu Ganz, não «excluía a discórdância da mãe em relação à prática médica, pois no momento em que (...) [ela] escreve ao CEM [Consultório de Ensino às Mães] está aberta a dialogar, mesmo que discorde do médico em parte ou totalmente» (1996, p.6)³.

O Instituto de Higiene Infantil, cujo projeto foi aprovado pela Cruz Vermelha Paranaense em 15 de maio de 1919, teve como primeiro presidente o doutor Victor Ferreira do Amaral, nomeado para dirigir a instituição em 12 de outubro, 14 dias antes da inauguração oficial. Fariam parte da diretoria os médicos Petit Carneiro, Eduardo Wirmond Lima, Aluizio França e Leônidas do Amaral Ferreira e a médica Janina Novicki (MACEDO, 1978, p. 7).

Victor Ferreira do Amaral era médico ginecologista e obstetra formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi um dos fundadores da Faculdade de Medicina do Paraná onde atuou como diretor clínico durante 34 anos (1912-1946) e como professor da disciplina Clínica Obstétrica; foi diretor da Santa Casa de Misericórdia de Curitiba em 1912 e da Higiene Pública

do Estado na gestão de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928). Na Cruz Vermelha Paranaense, além da nomeação como presidente do Instituto de Higiene Infantil em 1919, também atuaria na fundação do Hospital de Crianças (**O Dia**, 04/07/1923, p. 8; CINTRA, 2010, p. 2)⁴.

Abdon Petit Guimarães Carneiro (ou Petit Carneiro) era médico e professor das cadeiras de Elementos da Histologia e Anatomia Microscópica e de Clínica Pediátrica Médica e Puericultura na Faculdade de Medicina do Paraná (1912-1939), dirigiu a Inspetoria de Higiene em 1912, era membro da Cruz Vermelha Paranaense, exerceu a medicina no Dispensário do Instituto de Higiene Infantil desde sua fundação (CINTRA, 2010, p. 240; MACEDO, 1978, p. 7).

Eduardo Wirmond Lima foi assistente do serviço de Clínica Ginecológica e Obstétrica da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro realizando partos e operações. Em Curitiba, atendia em consultório, na sua residência à Rua Marechal Deodoro, n.º 21, e no Instituto de Higiene Infantil (**Gazeta do Povo**, 17/06/1922, p. 3; 08/07/1922, p. 5)⁵.

Aluizio França, membro da Sociedade de Medicina, professor da Faculdade de Medicina do Paraná era pediatra e atendia pacientes na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba e no Instituto de Higiene Infantil, seria diretor do Dispensário do Instituto em 1926 (**Gazeta do Povo**, 16/08/1926, p. 4). No momento da comemoração de um ano de funcionamento do Instituto de Higiene Infantil, em 1920, o doutor Aluizio França recebeu significativas felicitações, pois, segundo a senhora Izabel Gomm, que presidia a sessão comemorativa, o doutor França vinha realizando incansavelmente seu trabalho na instituição em questão (**Gazeta do Povo**, 27/10/1920, p. 1).

Leônidas do Amaral Ferreira⁶, foi médico e professor na Faculdade de Medicina do Paraná entre 1912 e 1939 onde lecionou Patologia Geral; foi responsável pelo Gabinete de Clínica Oftalmológica na Santa Casa de Misericórdia da capital paranaense em 1926 (CINTRA, 2010, p. 185 e 240).

Janina Nowicki era médica especialista em moléstias de senhoras, de crianças e do estômago, formada pela Universidade de Paris (**Diário da Tarde**, 11/05/18, p. 1). Em 1917 colaborou ativamente no combate à febre tifóide que grassou em Curitiba (CINTRA, 2010, p. 202).

João Evangelista Espíndola, como cirurgião realizou com êxito a primeira cesariana no Paraná na década de 1910. Em discurso realizado no dia 13 de fevereiro de 1918, na sede da Cruz Vermelha Paranaense, salientou que a epidemia de febre tifóide ocorrida em 1917 tornou-se a pior calamidade ocorrida na cidade, «porque Curitiba, do dia para noite, perdeu os fóros de cidade eminentemente salubre e onde as epidemias nunca haviam conseguido tomar grande incremento», o que paralelamente intensificou o serviço de vacinação preventiva contra a doença, com a colaboração decisiva da Cruz Vermelha Paranaense, que nos dois primeiros meses de 1918 realizou a «altíssima

cifra de 8.000 vacinações» (ASSOCIAÇÃO MÉDICA DO PARANÁ, 1934, p. 66; ESPINDOLA, 1918, p. 310).

A concepção de medicina que norteava os trabalhos destes e outros médicos envolvidos com o Instituto de Higiene Infantil, calcadas nas descobertas da medicina pastoriana⁷, tinha caráter higienista e, a partir do final dos anos 1910, sanitarista, combinadas com ideias eugênicas. Exemplo disto pode ser observado no texto do doutor Aluizio França sobre a ação das vacinas, publicado na revista **Archivos Paranaenses de Medicina** de 1923. O médico salienta que existe uma herança genética transmitida de pai para filho como inteligência ou degeneração e que «o sangue normal tem poder bacteriolítico e antitóxico natural»; poder que pode ser aumentado com a vacinação (FRANÇA, 1923, p. 91). Anos antes, em 1918, o doutor Victor Ferreira do Amaral escrevia na revista **Paraná Médico** sobre a eugenia, identificando-a como uma nova ciência que apontava para o aperfeiçoamento da espécie humana, para «uma raça pura e forte, que saiba se impôr ao meio social», o que só seria possível com estudos «eugênicos e higienicos» que ampliassem os conhecimentos sobre «vícios sociais» como: alcoolismo, sífilis, tuberculose e outros fatores de degeneração (AMARAL, 1918, p. 478).

Foi nesse contexto, marcado por debates sobre como formar pessoas hígdas, que, dia 26 de outubro de 1919, houve a instalação do Instituto de Higiene Infantil e seu Dispensário (local de estudo da disciplina Clínica Pediátrica dos acadêmicos da Faculdade de Medicina do Paraná), na rua Barão do Rio Branco, n.º. 96, em prédio cedido pela família Gomm.

Meses antes da inauguração, é possível vislumbrar contornos da infraestrutura que seria disponibilizada à população paranaense no Instituto de Higiene Infantil, pois no local a Cruz Vermelha Paranaense já efetuava atendimentos aos necessitados. Em texto publicado no jornal **Diário da Tarde** de 1918, havia a seguinte descrição da sala que servia de vestíbulo e onde as crianças e seus acompanhantes esperavam o médico para o atendimento.

Sala discretamente ornamentada sem qualquer espécie de luxo, toda pintada de branco e assim o respectivo mobiliário. Bancos de espera, mesas, armários e cadeiras, também obedecendo àquela cor pictural, tão em voga nos estabelecimentos congeneres.

Numa das paredes vi escrita uma frase: «in pace et in bello caritas» [caridade na paz e na guerra] (**Diário da Tarde**, 05/04/1918, p. 1).

Havia ainda a informação, sem maiores detalhes, sobre a existência de outra sala utilizada como consultório, onde também eram fornecidas as receitas, e um terceiro compartimento utilizado para vacinação (**Diário da Tarde**, 05/04/1918, p. 1). A criação do Instituto de Higiene Infantil (então repetidamente chamado de Policlínica Infantil) ordenaria e ampliaria serviços prestados pela Cruz Vermelha Paranaense desde 1917, notadamente a partir do período da epidemia de febre tifóide: atendimento médico, distribuição

de remédios e alimentos aos necessitados. Com a organização do Instituto de Higiene Infantil a atenção com crianças torna-se preferencial e assim seria nas primeiras décadas do século XX, mesmo depois de 1925, quando os acadêmicos da Faculdade de Medicina do Paraná não mais realizaram seus estudos de Clínica Pediátrica no Dispensário do Instituto, que havia sido organizado com esta finalidade primordial.

No final de 1922 a chamada «assistência médica medicamentos» realizada no Instituto de Higiene Infantil atingiu um total de 5.000 crianças (menos de 2% chegaram a óbito), segundo **Livro de Registro** da Cruz Vermelha Paranaense (reproduzido pelo jornal **Gazeta do Povo**), número significativamente maior que os 1.295 atendimentos registrados entre outubro de 1919 e outubro de 1920, primeiro ano do Instituto, como havia relato a senhora Isabel Gomm (**Gazeta do Povo**, 27/10/1920, p. 1; 07/12/1922, p. 1).

No **Relatório do ano de 1929** da Faculdade de Medicina do Paraná existe informação sobre gastos com um «Dispensário Infantil fundado no ano passado [1928] na Santa Casa [de Misericórdia] e que se acha funcionando [agora] no Hospital de Crianças.» Este Dispensário Infantil, aparece também no Balancete do Inventário como bem da Faculdade de Medicina do Paraná e o seu movimento corresponde a 753 crianças atendidas durante o ano todo (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1930, p. 36 - citação; mapas n.º. 6 e n.º. 11).

Um ano depois, no **Relatório do ano de 1930** da Faculdade de Medicina do Paraná o Dispensário Infantil é mencionado claramente como local de ensino de Clínica pediátrica.

O Dispensário Infantil, mantido desde alguns anos pela Faculdade, para o ensino de Clínica pediátrica, passou a funcionar em o novo e grandioso prédio do Hospital de Crianças, à rua Silva Jardim, de propriedade da Cruz Vermelha, consoante ao acordo feito por essa benemerita instituição com a nossa Faculdade. A quota com que concorremos para tão importante serviço é compensada pela maior eficiência do ensino de clínica infantil e pelos inestimáveis benefícios prestados às crianças desvalidas desta capital (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1931, p. 5)⁸.

O Dispensário Infantil, criado em 1928 na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba pelos membros da Faculdade de Medicina do Paraná, foi transferido para o prédio em que também passaria a funcionar o Instituto de Higiene Infantil depois de remodelado, como parte do Hospital de Crianças; Instituto cujo Dispensário, inaugurado em 1919, havia sido local de atuação de acadêmicos da mesma Faculdade até 1925 (depois de 1925 as ações do Dispensário se confundiram com as do Instituto de Higiene Infantil, que já prestava assistência às crianças pobres). Com sua instalação, mesmo no prédio ainda não concluído, o Dispensário Infantil colaboraria para o delineamento do atendimento que seria ofertado pelo Hospital de Crianças nos anos seguintes.

Na sessão da Cruz Vermelha Paranaense de 14 de dezembro de 1928 foi anunciada a transferência do Instituto de Higiene Infantil para o novo prédio. Na notícia publicada pela **Gazeta do Povo**, havia a declaração: «essa utilíssima instituição, que já conta 11 anos de assistência diária às crianças [desde 1917, durante a epidemia de febre tifóide], será agora optimamente acomodada para continuar sua humanitária tarefa» (**Gazeta do Povo**, 15/12/1928, p. 1).

Assim, a partir da mudança do Instituto de Higiene Infantil para o novo prédio do Hospital de Crianças, muitas alterações ocorrem na estrutura de atendimento, tanto de crianças como de mães. No **Relatório do ano de 1930** da Faculdade de Medicina do Paraná há informação que professores e alunos usaram para seus estudos as dependências do Hospital de Crianças, que estava organizado em seções específicas (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1931, p. 36) As seções/consultórios eram: 1º consultório - Higiene Infantil - doutor Joaquim de Paula Braga. 2º consultório - Clínica Pediátrica – professor-doutor Garcez do Nascimento. 3º consultório - Doenças infecto contagiosas – doutora Olina Terra Franco. 4º consultório - Neuro psiquiatria infantil – professor-doutor Octávio da Silveira. 5º consultório - Cirurgia infantil e ortopedia – professor-doutor Pinto Rebello. 6º Gabinete de Actinoterapia – doutora Jozefina Flaks. 7º Laboratório de Análises Clínicas – doutor Francisco de Paula Soares Netto (MACEDO, 1978, p. 12-13).

Considerações finais

Efetivadas as transferências para o prédio do Hospital de Crianças, no seu primeiro ano de funcionamento no prédio do Hospital de Crianças, as despesas do antigo Instituto de Higiene Infantil, agora transformado, somariam 15:008\$800,

«(...) dos quais 12:776\$200 saíram dos cofres da Faculdade [de Medicina do Paraná], pois a receita, constituída por donativos diversos e taxas das alunas do curso de Enfermagem atingiu apenas 2:232\$600.

Tão alta soma se justifica plenamente considerando-se a soma dos serviços prestados» (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1931, p. 19).

Em 1930, foram atendidas 1.258 crianças nos consultórios, com a realização de 2.690 curativos. Foram realizados 1.342 exames bacteriológicos e fornecidas 3.557 receitas. Em 1931 foi solicitado ao Governo estadual que pagasse a «subvenção de 800\$000 concedida pela lei nº. 2.742 de 30 de março de 1930» ao Hospital de Crianças, afinal o governo do Paraná sempre havia colaborado com o Instituto de Higiene Infantil e outras iniciativas de Cruz Vermelha Paranaense. Para muitos curitibanos, continuavam válidas as palavras publicadas sobre o Instituto de Higiene Infantil, em artigo do jornal **Gazeta do Povo** de 1924:

«(...) [a instituição] dirigida por distintos profissionais patricios que prestam os seus serviços gratuitamente, tem amparado um grande numero de crianças que, lá, encontram os recursos de que veem a carecer, desde a assistência medica e pharmaceutica, aos cuidados puramente educacionais sob o ponto de vista hygienico, que procuram corrigir erros graves e compromettedores para a vida e a saúde de muitas criancinhas» (**Gazeta do Povo**, 24/01/1924, p. 3).

Fontes e Referências

AMARAL, V. F. do. Puericultura obstétrica, desde a concepção. In: SOCIEDADE DE MEDICINA DO PARANÁ. **Paraná Médico**. Curitiba, Ano III, nº 4, Novembro, 1918, p. 478-480. (Biblioteca Pública do Paraná).

ASSOCIAÇÃO MÉDICA DO PARANÁ, **Revista Médica do Paraná**. Curitiba, Ano III, Janeiro e Fevereiro, nº. 2, 1934. (Biblioteca Pública do Paraná).

CINTRA, E.P. de U. **«Ciencia Et Labor» no «Palácio de Luz»**: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de Medicina do Paraná (Curitiba 1912-1946). Curitiba, 2010. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Doutorado (Tese em Educação).

Dicionário histórico-biográfico do Estado do Paraná. Curitiba: Livraria Editora do Chain; Banco do Estado do Paraná, 1991.

ESPINDOLA, J. E. Cruz Vermelha Paranaense! **Paraná Médico**. Curitiba, Ano II, nº 7, Fevereiro, 1918, p. 308-310 (Biblioteca Pública do Paraná).

FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ. **Relatório do ano de 1923 apresentado à Congregação da Faculdade de Medicina do Paraná pelo Dr. Victor F. do Amaral e Silva**, Diretor, em sessão de 15 de janeiro de 1924. Curitiba: Tip. João Haupt & Cia, 1924 (Biblioteca Pública do Paraná).

_____. **Relatório do anno de 1929 apresentado à Congregação pelo Prof. Dr. Victor F. do Amaral e Silva**, Diretor, em sessão de 3 de janeiro de 1930, p.36 - citação; mapas n.6 e n.11 – anexos (Biblioteca Pública do Paraná).

_____. **Relatório do ano de 1930 apresentado à Congregação pelo Prof. Dr. Victor F. do Amaral e Silva**, Diretor. Curitiba: Tip. João Haupt & Cia, 1931 (Biblioteca Pública do Paraná).

_____. **Relatório do ano de 1931 apresentado à Congregação pelo Dr. Vitor Ferreira do Amaral e Silva**, Diretor, em sessão de 4 de janeiro de 1932. Curitiba: Tipografia João Haupt & Cia, 1932 (Biblioteca

_____. **Relatório do ano de 1936 apresentado à Congregação pelo Dr. Vitor F. do Amaral e Silva**, Diretor, em sessão de 6 de janeiro de 1937. Curitiba: Tip. João Haupt & Cia, 1937 (Biblioteca Pública do Paraná).

- FRANÇA, A. Uma nova maneira de explicar a acção dos soros específicos e das vacinas. in: **Archivos Paranaenses de Medicina**. Curitiba, Anno IV, n.º. 3, julho de 1923, p. 91-92 (Biblioteca Pública do Paraná).
- GANZ, A.L. **Voices do diálogo mães e médicos na Curitiba de 1910 a 1935**. Curitiba, 1996. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Mestrado (Dissertação em História).
- _____. Mães dialogam com médicos. In: TRINDADE, E.M. de C.; MARTINS, A.P.V. (org.) **Mulheres na história: Paraná século 19 e 20**. Curitiba: UFPR/DEHIS/Curso de Pós Graduação, 1997, p. 77-94.
- MACEDO, H. B. de. **Hospital de Crianças Cesar Pernetta**. Subsídios para a História do Hospital de Crianças. 1ª Parte, Período 1919 – 1956. Curitiba: [s.n.], 1978.
- PEREIRA, J. S. **História, ciência e infância: narrativas profissionais no processo de singularização da pediatria como especialidade**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- ROCHA, H.H.P. **A higienização dos costumes**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- SIGOLO, R.P. **A saúde em frascos**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- THOMPSON, E.P. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1981.
- _____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TURINA, K.F.R. **Escola Maternal: história, assistência e escolarização da infância em Curitiba (1928-1944)**. Curitiba, 2010. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Mestrado (Dissertação em Educação).
- Diário da Tarde**, Curitiba, 1917-1923, 1927-1932. (Biblioteca Pública do Paraná).
- FREIRE, M.M. de L. ‘Ser mãe é uma ciência’: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. *História, Ciência, Saúde - Manguinhos*. Vol. 15, suplemento, 153-171, jun. 2008.
- Gazeta do Povo**, Curitiba, 1919-1928, 1930-1932. (Biblioteca Pública do Paraná e Museu Paranaense).
- _____. **Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- O Dia**, Curitiba, 1923-1932. (Biblioteca Pública do Paraná).

Notas:

¹ Pelo menos até o início dos anos 1930 foram gratuitos os serviços prestados desde 1917 pelas instituições relacionadas à saúde e aos cuidados das crianças (e suas mães) da Cruz Vermelha Paranaense (para pobres que eram a imensa maioria, ou eventualmente para os que podiam pagar, especialmente no caso de vacinação), inclusive com a distribuição dos remédios que eram receitados: primeiro aviados na farmácia da Santa Casa de Misericórdia e a partir de 8 de setembro de 1930 em farmácias da cidade devidamente autorizadas. A partir de 30 de dezembro de 1930 seria instalada pela Associação Paranaense de Farmacêuticos uma farmácia no Hospital de Crianças (inaugurado em fevereiro de 1930) que continuou realizando o aviação gratuito de receitas (**Diário da Tarde**, 05/04/1918, p. 1; MACEDO, 1978, p.13). Em 1937, quando o Hospital estava sob a direção da Faculdade de Medicina do Paraná, é informado que: «Para a manutenção do Hospital de Crianças recebemos os seguintes auxílios: do Governo do Estado 30:300\$000, da Prefeitura Municipal 16:840\$000; da Associação Feminina de Proteção à Infância 17:100\$000; de Diversos donativos 18:182\$000; e da Receita da Farmácia 3:804\$600» (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1937, p. 3. Grifo meu). Estaria o Hospital de Crianças cobrando pelo aviação de receitas de todos os pacientes ou apenas daqueles que declaravam poder pagar? Não sabemos. Mas o indicativo de cobrança pode significar o aumento e diversificação da clientela do Hospital, que não atenderia apenas as crianças pobres ou «desvalidas», mas todas as crianças que necessitassem de um atendimento mais especializado e/ou internação.

² O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Paraná (IPAI) foi fundado inicialmente em 1905 em Curitiba pelo médico Dr. Candido de Leão, consolidando-se em 8 de fevereiro de 1921, como a décima sétima filial do IPAI do Rio de Janeiro, depois que a primeira iniciativa de 1905 não prosperou (**Gazeta do Povo**, 06/01/1922, p. 2). O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Paraná se assemelhava ao instituto que «havia sido fundada anos antes [em 1899] na cidade do Rio de Janeiro» pelo médico Arthur Moncorvo Filho. «Segundo Moncorvo Filho, a finalidade de tal instituição voltava-se para proteger, na perspectiva higiênica, científica e social, as mães e as crianças pobres de todas as idades» (TURINA, 2010, p. 8-9).

³ Confira mais detalhes sobre os conselhos às mães, nos jornais de Curitiba na primeira metade do século XIX, em GANZ, 1996; 1997 e SIGOLO, 1998.

⁴ Victor Ferreira do Amaral e Silva exerceu, entre outras funções, o cargo de professor no Ginásio Paranaense e diretor da mesma instituição e da Instrução Pública (1900-1904). Foi vice-presidente do Estado (1900-1904) e deputado federal (1906-1909), além de um dos organizadores da Universidade do Paraná de 1912. Diretor da Faculdade de Medicina depois do desmembramento da Universidade, a partir de 1915 continuou «como o administrador comum do edifício das Faculdades». Reitor da Universidade do Paraná, legalmente reunificada, em 1946 (**Dicionário histórico-biográfico do Estado do Paraná**, 1991, p.446-447).

⁵ Eduardo Wirmond Lima foi o criador da fórmula da pomada Feridose que, segundo alardeavam os jornais da época, curava de gonorréia a espinhas e sarna (**Gazeta do Povo**, 17/06/1922, p. 3).

⁶ Leônidas do Amaral Ferreira era filho do político e médico paranaense João Cândido Ferreira que foi membro da Academia Nacional de Medicina e que, como quatro de seus filhos médicos, foi professor da Faculdade de Medicina do Paraná (**Dicionário histórico-biográfico do Estado do Paraná**, 1991, p.160).

⁷ A medicina pastoriana é fundamentada nas descobertas de Pasteur, Lister e Koch, «que dentre outras questões, viriam a promover avanços significativos no combate à mortalidade infantil, o que, indubitavelmente colocaria um dado novo nas experiências de cuidar de crianças: o aumento do poder de resolubilidade dessa ciência» (PEREIRA, 2008, p. 75).

⁸ No Relatório do ano de 1931 da Faculdade de Medicina do Paraná já não há mais menção do Dispensário Infantil, é o Hospital de Crianças que aparece no Relatório, entretanto, no Inventário o Dispensário Infantil é mencionado para efeitos de balancete anual (FACULDADE DE MEDICINA DO PARANÁ, 1932, p. 19).

TRADIÇÕES EM CONFLITO: FILÓSOFOS E POLITÉCNICOS NA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Bontempi Jr.

e-mail: bontempi@usp.br

Carolina Mostaro N. Silva

e-mail: carolmostaro@yahoo.com.br

(Universidade de São Paulo. Brasil)

Esta comunicação apresenta resultados do projeto «O espírito decretado e os outros espíritos: tradições e mitologias conflitantes na universidade de São Paulo (1934-1968)»¹, que investiga um aspecto da história da Universidade de São Paulo (USP), especificamente, a incompatibilidade entre os valores, auto-imagens e projetos das diferentes escolas superiores unidas pelo decreto que a instituiu. Inventaria e analisa as tradições e símbolos dessas escolas, a fim de verificar a hipótese de que contra o «espírito universitário» decretado na fundação da USP e sustentado no projeto hegemônico de uma fração da burguesia paulista, reagiram outras «tradições inventadas».

Por «tradição inventada» entende-se «um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado»². Essas tradições não se restringem a ideologias justificadoras, mas tomam a forma de representações, como «esquemas intelectuais incorporados», categorias de percepção e apreciação do real pelas quais os grupos envolvidos «tendem a impor uma autoridade à custa de outros [discursos], por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas». As representações encontram-se dispostas em um «campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação»³.

Nesta comunicação analisam-se, em contraposição aos discursos fundadores da USP, os das sessões de formatura da Escola Politécnica de São Paulo (Poli), em dois momentos: de 1901 a 1903, primeiros tempos da instituição, e de 1933 a 1936, anos que cercam sua incorporação à USP. As seções

de formatura são eventos de consagração das novas gerações a objetos sagrados, nas quais se constroem e se repetem símbolos e tradições em discursos que manifestam a auto-imagem, a missão e o projeto de intervenção dessa instituição de ensino na sociedade.

Em 1930, a Aliança Liberal interrompeu com um golpe de Estado o predomínio das oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais, que desde o fim da ditadura militar que implantara a república vinha-se alternando na Presidência. Usando fraudes e violência, manipulavam as eleições de modo a garantir que os partidos Republicano Paulista (PRP) e Republicano Mineiro (PRM) conduzissem a política nacional em favor de interesses regionais. A Aliança Liberal havia congregado a nova geração dos estancieiros gaúchos, de Getúlio Vargas, e a facção liberal paulista, dissidente do PRP e em torno da qual se formou o Partido Democrático (1926).

A vitoriosa aliança perdeu força tão logo passou a cuidar de organizar o poder. Vargas, guindado pela revolução de 1930 à chefia do executivo, era antipático à autonomia dos estados e tratou de nomear interventores em cada um deles para garantir a governabilidade de suas iniciativas de maior centralização e intervenção econômica, contrariamente ao *laissez-faire* dos cafeicultores. A nomeação do militar pernambucano João Alberto para São Paulo feriu os antigos aliados, que prezavam o governo civil e a «paulistanidade». Os símbolos desse orgulho regional – o bandeirante desbravador de sertões e descobridor de riquezas e a locomotiva, metáfora da liderança no progresso econômico – passaram a ser reiteradamente propagados pela imprensa, a fim de conquistar a população para uma sublevação militar, pela qual pudesse São Paulo retomar sua autonomia⁴. Da medida de Vargas resultou a reunião de PRP e PD na Frente Única Paulista, com a deflagração da Revolução Constitucionalista, em 1932.

A guerra civil terminou com a derrota de São Paulo e centenas de mortes. Trinta e sete civis foram exilados, dentre os quais Júlio de Mesquita Filho, filho do diretor-proprietário de um grande jornal, *O Estado de S. Paulo*, que havia protagonizado dissidências à política da primeira década republicana. Mesquita Filho sucedeu ao pai, morto em 1927, no empreendimento jornalístico e no ativismo obstinadamente «liberal» e «democrático». Embora ligado à aristocracia local por laços matrimoniais, destoava dela ao defender que para a adaptação da democracia no Brasil seria necessário instituir o voto secreto e criar uma nova elite ilustrada, a ser conduzida por sufrágio à liderança do país em direção ao progresso e à democracia. Para ele, um dos fatores determinantes do caos político do país residia na perenidade das oligarquias atrasadas, faltando à nação uma elite intelectual capaz de compreender os problemas nacionais e dar-lhes solução adequada. A universidade caberia preencher este vazio, ao formar homens educados segundo os padrões cívicos, morais e intelectuais do liberalismo, que pudessem formular «o problema brasileiro» e articular a coesão política em favor dos «interesses nacionais»⁵. Essa elite, preparada por uma educação superior de livre acesso

pelos diferentes estratos sociais, constituiria o «vértice dos vários estratos [sociais] articulados» e impediria a formação de oligarquias, pois sua seleção seria exclusivamente meritocrática⁶. A criação da universidade seria, portanto, a «revanche» à vitória militar de Vargas, um passo decisivo para a «revolução cultural» que haveria de subverter a ordem política dominante.

Em 1937, no discurso de paraninfo à primeira turma da Faculdade de Filosofia, Mesquita Filho lamentava que para enfrentar os problemas nacionais os brasileiros vinham contando até então apenas com a ineficiência dos liberais das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Este «inacreditável estado de indigência cultural», diz, só começaria a ser rompido pelos formados na FFCL, que fariam progredir a ciência, produzindo trabalhos pessoais e dando positivo exemplo aos estudantes, ao despertar neles «o gosto das pesquisas desinteressadas»⁷. Segundo o paraninfo, a «velha e desagregadora ideia do saber pelo saber» seria assim substituída pela ideia do «saber posto ao serviço da coletividade», a dotar o país de um «cérebro poderoso e coordenador que, a coberto da transitoriedade dos governos, pudesse gerar o sentimento, a vontade, a organização e a disciplina intelectual a que os povos verdadeiramente fortes devem as suas melhores vitórias». Mesquita Filho, dirigindo-se diretamente aos formandos, sentencia:

«Da vossa dedicação às disciplinas puramente especulativas, do vosso exemplo de sacrifício pelo bem público, há de com certeza originar-se um movimento de sadia transformação dos hábitos e métodos dos demais institutos universitários. Fostes os primeiros a vos dedicar, de um lado, à especialização para a prática do magistério secundário, de outro, à cultura pela cultura. Essas circunstâncias, a que deveis a vossa qualidade de elite dentro dos próprios domínios da nossa Universidade, vos conferem as necessárias credenciais para imprimir à totalidade dos institutos que constituem o organismo universitário a mesma fé criadora que vos anima e vos distingue»⁸.

Neste modelo de universidade, havia uma faculdade a ocupar posição central e articuladora das demais componentes: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que promoveria e divulgaria a cultura livre e desinteressada, isto é, a que não tivesse fins profissionais ou políticos imediatos e cuja única ambição fosse o aumento do conhecimento humano. Esse modo de conceber a finalidade e a estrutura da universidade implicava desde sua formulação, não só o caráter subsidiário das escolas de profissões liberais no conjunto universitário, como também o menosprezo pela capacidade de seus egressos formular «o problema nacional». Aos egressos da FFCL, «elite dentro dos próprios domínios da nossa Universidade», caberia transformar «os hábitos e métodos dos demais institutos universitários», ou seja, impingir-lhes as diretrizes da dedicação à especulação e o «sacrifício pelo bem público»⁹.

Nada é mais avesso aos valores dos politécnicos, reunidos pelo decreto de 1934 à USP, do que a ideia de utilidade da especulação desinteressada. Os primeiros anuários da Poli afirmam, nos discursos de diretores, professores e alunos, que o objetivo desta «escola técnica» seria formar o «homem prá-

tico» e não o «doutor da ciência». Nas palavras do professor Álvaro de Menezes, profissionais que pudessem «eficazmente reagir contra o atual estado de dependência agrícola e industrial, e portanto financeira e econômica, em que jaz a nossa Pátria », por meio de ações como a construção de estradas de ferros, obras públicas e trabalhos de saneamento urbano¹⁰. O engenheiro, para o diretor Paula Souza, é «todo aquele que sabe utilizar-se com vantagem das forças, que fornece a natureza, em proveito da felicidade e bem estar da sociedade em que vive»¹¹. Enfatiza-se a utilidade do engenheiro para o progresso de um país cujo principal problema era o atraso industrial¹². Para o orador da turma de 1901, a indústria, «na existência social, [é] a condição e o fundamento de tudo. É o alimento, a reparação a força mantenedora das energias que constituem a razão e o sentimento humano»¹³.

A ciência positiva é a mais importante arma de que dispõem os engenheiros, «cavaleiros da civilização», para a guerra contra o atraso. Para Álvaro de Menezes, a escola técnica é «a oficina onde se forjarão as armas que nos libertem do estado em que jazemos, de tributários das grandes nações industriais»¹⁴. A representação do engenheiro como «guerreiro» reporta-se à imagem da deusa Minerva, seu símbolo oficial. Desde 1894, a lança, o capacete e a égide passaram a figurar nas fachadas dos prédios, estátuas, diplomas, publicações e papéis timbrados da Poli. Minerva é deusa guerreira, da sabedoria e da reflexão, que vence pela astúcia e inteligência, não pela força bruta.

Esses símbolos também estão presentes nos discursos dos anuários da década de trinta, quando se deu a incorporação à USP. Na formatura de 1933, o paraninfo Alexandre Albuquerque definiu aquele momento como «crítico para a nacionalidade», no qual uma «decadência assustadora » se desenhava no horizonte, conduzindo «àquela Roma, em que às Legiões cabia o direito supremo de eleger os Imperadores»¹⁵. Referia-se claramente à derrota paulista em 1932. Albuquerque lembra o conflito, indicando que a Poli compartilhava o mesmo orgulho paulista:

«Mostrastes que em nossas veias corre o sangue daqueles que recuaram fronteiras, desfizeram-se de vizinhos indesejáveis, expulsaram governantes, lugares-tenentes de dominadores estrangeiros – daqueles que fizeram a liberdade política, igualaram os homens e prepararam a democracia. Aos fastos do Ipiranga, 13 de maio e 15 de novembro, ajustastes o 23 de maio»¹⁶.

A imagem positiva do bandeirante, que recuou fronteiras, tem suas raízes nos primeiros historiadores paulistas, que em fins do século XIX converteram as bandeiras em manifestação de espírito de liberdade, insubmissão e democracia do povo paulista, assumidas como «caráter» da população paulista¹⁷. Quanto ao 13 de maio, data oficial da abolição da escravidão no Brasil, o significado é de progresso. Para o politécnico, a abolição representa o início de uma transformação histórica, de liberação da mão de obra, cuja base econômica seria o substrato, e o progresso, a determinação. São Paulo seria o ponta-de-lança, uma vez que o estado, que trazia a riqueza do café e o avanço

das ferrovias, surge como pólo industrial, produtor de um ambiente que exigia a mudança das instituições educativas. A Poli acompanhou esse progresso: «veio a indústria de fabricação. (...) A técnica evoluiu, desdobrou-se, multiplicou-se: a Escola, no contato direto com a indústria, sofreu plenamente a influência do meio. Seus cursos evoluíram com a indústria, cujas exigências tinham de ser satisfeitas»¹⁸.

Por fim, 23 de maio representa São Paulo a se levantar contra a tirania. Para Albuquerque, a participação dos engenheiros no movimento teria evidenciado que a Poli preparava também «guerreiros», «conscientes de sua missão histórica»¹⁹, de defender em armas a «pátria paulista». De fato, há dentre os mortos na Revolução de 1932 três engenheiros e um aluno de engenharia civil. A atuação no levante, em que a Poli se destacou na produção de arsenais, valeu a construção, em 1935, de um monumento aos politécnicos mortos. Termos como «guerreiros» e «armados cavaleiros», presentes nos discursos do início do século, persistem e ganham novos significados, desta vez vinculados à atuação no levante armado.

Aos guerreiros-politécnicos cabe lutar pelo soerguimento da cúpula do edifício da nacionalidade. Albuquerque²⁰ aponta que tal obra se faria mediante o esforço de uma elite de «obreiros livres e conscientes do seu próprio valor», para quem «o preparo intelectual é a grande arma de luta» e alicerce do futuro e do sucesso profissional. A especial condição dos politécnicos é reforçada em 1936, pelo paraninfo Fonseca Telles: «entraís hoje para um dos corpos da elite de nossa organização social. (...) Para o engenheiro, chamado constantemente, como o militar, a exercer funções de direção e comando, o poder da vontade é fator decisivo de êxito»²¹.

A fala do orador da turma de 1936, Guilherme Zaidan, denota a compreensão que os formandos têm de sua condição e da responsabilidade de dirigir e comandar a sociedade. O porta-voz aponta a necessidade de sincronizar a direção política com a evolução econômica naqueles anos conhecida:

«Desde que o nosso país se tornou independente, a sua classe intelectual, a elite dirigente da sua vida política têm sido formada unicamente dos bacharéis saídos a princípio das Faculdades de São Paulo e de Olinda e depois das outras faculdades que mais tarde se fundaram. A verdade manda que se diga que essa elite deu cabal desempenho a seu cargo, quer no terreno político, quer no terreno jurídico (...) No entanto, se essa elite soube auscultar os anseios do nosso povo e pôde satisfazer aos reclamos da realidade brasileira, é porque as condições coloniais de nossa economia no período assim o permitiram. Hoje, porém, por força dos novos ideais econômicos decorrentes da necessidade da vida atual, exige-se das classes dirigentes uma intervenção maior e mais cuidadosa na organização econômica da sociedade»²².

O orador reivindica a participação dos engenheiros na condução do Estado. Para Zaidan, era «natural» que engenheiros, médicos, industriais e lavradores fizessem parte dos órgãos dirigentes da nação, juntamente com os bacharéis. Preocupado com «o pequeno número de engenheiros que se

dedicam à política», defende a necessidade urgente de «remover as causas que afastam o engenheiro da política»²³.

Assim como os egressos da Faculdade de Filosofia, representados nas falas de Mesquita Filho, assumiriam a responsabilidade de identificar e solucionar os reais problemas da nação, pois constituiriam uma «elite entre as elites», os engenheiros tomavam para si esse mesmo lugar. Ambos reivindicavam uma maior participação na política, embora concebessem de modo distinto essa ação. Enquanto os engenheiros deveriam tomar parte do Estado para implementar iniciativas visando ao progresso industrial e econômico, os «filósofos» deveriam produzir um saber «desinteressado» capaz de orientar o poder político. Ambos estavam imbuídos de paulistanidade, ambos rejeitavam o «bacharelismo» e as elites imperiais. A ciência era o principal instrumento de intervenção; porém, se entre os filósofos ela era especulativa, entre os politécnicos a verdade estava na «ciência positiva». Para Mesquita Filho, o maior problema brasileiro era a ausência de uma direção política esclarecida; para os engenheiros nossas dificuldades estavam no atraso econômico e na falta de infraestrutura para o crescimento e o progresso. Para Mesquita, a elite deveria ser formada em instituições não profissionalizantes, «desinteressadas»; para Paula Souza, diretor da Poli, a sociedade precisava das melhores cabeças instruídas em saberes técnicos. Diferenças como essas haveriam de produzir dissensos e conflitos que emergiram no momento de criação da USP, tais como a polêmica implantação da política de centralização das cátedras, pela qual todas as ciências básicas deveriam ser professadas exclusivamente na FFCL. Isto motivou a apelação, sem sucesso, da Congregação da Escola Politécnica ao Conselho Nacional de Educação²⁴, apoiada numa crucial divergência quanto à «relação entre os estudos científicos e os técnicos na Universidade, e em particular sobre o papel da formação científica na preparação dos engenheiros»²⁵.

Como reação a situações novas, que assumem a forma de referências a situações anteriores ou estabelecem o próprio passado mediante repetição, os grupos criam tradições como um modo de «estruturar de maneira imutável ao menos alguns aspectos da vida social», visando à invariabilidade.²⁶ Diante de situações como a implantação de uma nova organização universitária, como neste caso, os representantes das antigas escolas resistem e defendem, no campo dos argumentos racionais, suas posições e poderes. Porém, para conseguirem a adesão e coesão de seus iguais, tanto quanto a disposição coletiva para a luta, necessitam reviver e reforçar os elementos simbólicos e afetivos de seu passado comum.

Por meio da construção de emoções distintivas em torno de símbolos e de tradições inventadas, os agrupamentos, vinculados a suas respectivas instituições, manifestam as identidades que marcam distintos projetos de intervenção cultural e política na sociedade. Diante deles, ameaçadora e desagregadora, afrontava uma nova tradição, que se quis criar no momento de fundação da USP: o «espírito universitário». Em 1968, outro modelo de Uni-

versidade veio substituir o projeto original. De lá para cá, muita história se desenrolou, mas permaneceram vivas e cotidianas algumas marcas das dissensões em torno daquele modelo. Nas escolhas de reitor, na distribuição de verbas e benefícios, nos momentos de manifestações políticas ou paralisações grevistas, ficam evidentes as diferenças que, fazendo peculiares e até idiossincráticas as várias unidades da USP, frustrariam os anelos de integração de seus fundadores.

Notas:

- ¹ Desenvolvido na FEUSP, com apoio de Bolsa Produtividade CNPq e Auxílio Regular FAPESP.
- ² HOBBSAWM, E.: «Introdução: a invenção das tradições». HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (orgs.): *A invenção das tradições*, 5ª ed., Trad. Celina C. Cavalcante, São Paulo, Paz & Terra, 2008, p.9.
- ³ CHARTIER, R.: *A História Cultural entre práticas e representações*, Trad. de Maria M. Galhardo, Lisboa, Difel, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990, p.17.
- ⁴ SANTOS, M. C.; MOTA, A.: *São Paulo 1932: memória, mito e identidade*, São Paulo, Alameda, 2010, p.21-31.
- ⁵ MESQUITA FILHO, J.: *A crise nacional*. Reflexões em torno de uma data, São Paulo, Seção de Obras de OESP, 1925, p.77-91.
- ⁶ CARDOSO, I. R.: *A Universidade da Comunhão Paulista*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982, p.37.
- ⁷ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)*, São Paulo, Seção de Publicações da USP, 1937, p.198-200.
- ⁸ Id. ib., p. 205.
- ⁹ Id. ib., p. 205.
- ¹⁰ ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO: *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo*. (1902), São Paulo, Diário Oficial, 1902, p.202.
- ¹¹ ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO: *Anuario da Escola Polytechnica de São Paulo*. (1901), São Paulo, Diário Oficial, 1901, p. 294.
- ¹² Id. ib., p.159.
- ¹³ Id. ib. p.287.
- ¹⁴ ESCOLA POLYTECHNICA DE SÃO PAULO: *Op. cit.*, 1902, p.202.
- ¹⁵ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Anuário da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1933)*, São Paulo, Seção de Publicações da USP, 1934, p.77.
- ¹⁶ Id. ib., p.77.
- ¹⁷ ABUD, K. M.: «A idéia de São Paulo como formador do Brasil». FERREIRA, A. C.; LUCA, T. R.; IOKOI, Z. G. (orgs.): *Encontros com a História: percursos históricos e historiográficos de São Paulo*, São Paulo, UNESP, 1999, pp. 79.
- ¹⁸ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: *Anuário da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1936)*, São Paulo, Seção de Publicações da USP, 1937, p.86.
- ¹⁹ Id. ib., p.80.
- ²⁰ Id. ib., p.78.
- ²¹ Id. ib., p.91.
- ²² Id. ib., p.94-95.
- ²³ Id. ib., p.94-95.
- ²⁴ BONTEMPI Jr., B.: *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*, Tese de Doutorado em Educação, PUC, São Paulo, 2001, p.42-44.
- ²⁵ ANTUNHA, H C. G.: *Universidade de São Paulo. Fundação e reforma*. São Paulo, CRPE-SE, Estudos e Documentos, v. 10, 1974, p.113.
- ²⁶ HOBBSAWM, E.: *Op. Cit.*, p.10.

EL ECO ESCOLAR. APROXIMACIÓN A LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Alexia Cachazo Vasallo

e-mail: alexiacava@usal.es

(Universidad de Salamanca. España)

Una forma diferente de conocer la educación universitaria en un momento determinado y de un lugar concreto, es hacerlo a través de la voz de sus estudiantes. En este texto se va hacer una clara reivindicación para todos los investigadores de la Historia en general y de la Historia de la Educación en particular, de la gran importancia que tiene la prensa pedagógica para completar, con datos de relevancia, las informaciones que se pueden extraer de memorias académicas, legislativas, etc. Porque no solo los mandatarios de una institución son los que la conforman, sino que en realidad son una minoría respecto del total. Unos imponen las normas y la gran mayoría se ve en la obligación de cumplirlas. Es de igual importancia conocer las razones de aquellos que las imponen, que el sentimiento de aquellos que las padecen.

Por todo ello en este trabajo se va a mostrar un análisis de *El Eco Escolar*, un semanario estudiantil realizado por un grupo de alumnos de la Universidad de Salamanca durante los cursos 1917-18 y 1918-19. En esta publicación los escolares presentan su perspectiva del funcionamiento de tal Institución, cómo la sienten, las cuestiones que consideran de mayor relevancia, etc. En sus 37 números abarcan una gran variedad de cuestiones, unas académicas otras más lúdicas, pero todas ellas conforman una visión completa de cómo era y cómo percibían la Universidad y la vida universitaria.

El significado de la prensa pedagógica para la Historia

La prensa pedagógica, desde sus orígenes, ha realizado importantes esfuerzos por vincular la actividad educativa con el medio social, por divulgar aquello que ocupa y preocupa entre las cuatro paredes del aula, pero cuya trascendencia va mucho más allá. Se produjo un *boom* en la creación de este tipo de prensa al calor de las escuelas normales de maestros y maestras en toda España, pero también contribuyó a la expansión de este tipo de prensa

la creación de la figura de los inspectores de primera enseñanza. Estos dos sectores fueron un grupo muy proclive a crear prensa pedagógica. Pero también los escolares, posteriormente, y sin contar, la mayoría de las veces, con apoyos externos quisieron contar su historia, las necesidades que percibían, sus intereses, sus anhelos y desilusiones que la situación de la enseñanza les producía.

Este trabajo parte de la premisa de que la prensa pedagógica ha sido un agente comunicador, el lugar donde se encontraban la expresión de un ideario, los intereses profesionales de los docentes, el ideal de discente, o la repulsa ante las reformas educativas que se sucedían. Se cree firmemente que este tipo de prensa reflejaba la inquietud de un medio especialmente sensible a la dinámica de los acontecimientos, y más en una ciudad como Salamanca, epicentro por excelencia de la vida universitaria desde hace casi ocho siglos.

Otra premisa de la que se nutre este trabajo es la siguiente: se cree que para que una publicación sea calificada como pedagógica debe, al menos en parte, difundir los logros de las instituciones educativas, ser cauce de inquietudes e iniciativas concretas, además de servir de punto de encuentro, debate y reflexión sobre las diferentes concepciones de la educación, mostrar especial preocupación por los sectores más desasistidos o por los que ven vulnerados sus derechos, promover el interés de la sociedad en general por la educación y apoyar ideas renovadoras. En definitiva, que todas y cada una de sus inspiraciones vayan encaminadas a resaltar el papel fundamental que debe tener la educación en la sociedad. Así, en *El Eco Escolar*, las voces de los universitarios salmantinos, o al menos las de algunos de ellos, se alzaron para defender sus derechos, alabar las cualidades de la ciudad que les dio cobijo y que les fue cómplice, criticaron la dejadez de los mandatarios del momento, los abusos de poder de las fuerzas del orden público, y aplaudieron con entusiasmo a aquellos profesores que les enseñaban a vivir, y no sólo se limitaban a impartir la docencia que les correspondía, o aquellos que ni eso hacían.

Se busca, con este trabajo, en definitiva, introducirse en una clase de material histórico que ha venido siendo testigo de la actividad educativa del Hombre en la historia contemporánea y que, como tal, puede ser objeto de investigación, tanto por sí misma como por las aportaciones que pudiera hacer a la interpretación general de los acontecimientos y de la mentalidad social sobre la educación. Este tipo de material permite conocer las versiones sobre la historia de sus protagonistas, estudiantes salmantinos o no, que aún siendo muy niños se embarcaron en el mundo de los estudios superiores, no en cualquier universidad, no en cualquier lugar, sino en la Universidad Literaria de Salamanca.

El Eco Escolar, espejo que refleja la realidad educativa

El 20 de enero de 1918 nació en Salamanca *El Eco Escolar*, gracias al denodado esfuerzo de un grupo de jóvenes universitarios con ansias de defender al estudiante, denunciar los abusos y las dejaciones que en ese momento tenían lugar en la comunidad educativa y evidenciar el abandono en el que, según aquéllos, se encontraba la Universidad de Salamanca. Parece que se publicaron treinta y siete números, de los cuales sólo se conservan treinta y seis en los Archivos de la Universidad de Salamanca. De la aparición de este semanario estudiantil dieron noticia varios medios de comunicación de Salamanca, entre los que se contaron el diario de la tarde *El Salmantino*, el diario *El Adelanto*, el semanario político y literario *El Sembrador* e incluso *La Iberia*, semanario independiente de Ciudad Rodrigo. Ello dice mucho del significado que se le otorgó, al menos en un primer momento, a la edición de este periódico por parte de un grupo de estudiantes universitarios.

Con mucho trabajo consiguieron catorce duros, lo que calificaron de «un capital»¹, para que el semanario estudiantil pudiera ser publicado, algo que consideraban imprescindible. En su opinión, era necesaria la existencia de un medio de expresión donde los alumnos pudieran plasmar sus sentimientos, anhelos, ilusiones y desilusiones ante la educación y la vida, puesto que el periódico pretendía ser reflejo de la existencia de los estudiantes. Y la vida de un estudiante iba más allá de lo que transcurre dentro de las aulas o de los claustros de los centros educativos: cada calle, reja o banco es parte de la historia de un escolar que, por su mera presencia, le confirió un valor especial y característico.

Las señas de identidad de *El Eco Escolar* se dieron a conocer en el primer número de la publicación universitaria:

«(...) semanario que va a mostrar a Salamanca que los estudiantes no sólo sirven para provocar huelgas y algaradas y perturbar el orden, sino que tienen iniciativas, que acometen empresas, que les guían fines de cultura y formación, que quieren librarse de las injusticias y arbitrariedades que van dando al traste con la enseñanza, convirtiéndola en mercado de la política y satisfacción de los compromisos y necesidades de partido(...)»².

Sus intrépidos responsables dejaron patente asimismo que no pensaban escatimar esfuerzos en la defensa de los derechos de los escolares, tratando de borrar las diferencias que existían, bien delimitadas, entre facultades y estudiantes, ya fuese por el mayor prestigio otorgado a algunos estudios en detrimento de otros, las dotaciones económicas que les eran asignadas para materiales, etc. Este discurso respondía al interés que el periódico escolar tenía de crear una unión de estudiantes, a modo, sugieren, de «círculo escolar recreativo», que estuviera integrado por todos los estudiantes del distrito escolar de Salamanca y regido por una Junta compuesta de representantes de todas las facultades y centros de enseñanza oficiales. Consideraban que una

sociedad de esta naturaleza aproximaría a los estudiantes y les conduciría a la realización de propósitos nobles que, hasta ese momento, se ejecutaban aislados y con menos probabilidades de éxito, y que, además, de este modo, también se lograría restablecer la vida corporativa de la Universidad de Salamanca, lo cual, según una extraña lógica, posibilitaría que ésta progresase y, al tiempo, recuperase el prestigio y vitalidad que en otro tiempo le fueron propios³.

Los redactores del semanario estudiantil declararon en varias ocasiones que, al ser una publicación esencialmente escolar, no ostentaría ningún carácter político. En sus números daban cabida a escritos literarios, puesto que entendían que esta era una de las formas de hacer ver a la sociedad que los jóvenes escolares, a los que tanto se criticaba, tenían inquietudes, y que no sólo se les podía juzgar por los escándalos con los agentes del orden o las noches de *jarana*.

En unas menudencias se decía que la suscripción del semanario estaba alrededor de los trescientos ejemplares, por lo que es fácil imaginar que la tirada fuese aún mayor. Pueden no parecer muchos, pero si se reflexiona un poco sobre aquellos años y en el número de estudiantes que había en la Universidad parece que el periódico estudiantil tuvo gran acogida. En el curso 1917-1918 que se correspondería con el primer año de vida del semanario, en la Universidad de Salamanca estudian ochocientos jóvenes. El curso siguiente el número de alumnos ascendió a ochocientos cuarenta y nueve. Por la situación económica de estos jóvenes, es razonable pensar que no todos tenían la posibilidad de costearse el semanario, por lo que probablemente el número de lectores fuese muy superior al de suscriptores. Puede servir de ejemplo lo siguiente, que se decía respecto al libro de cuentas del semanario:

«(...) en tal libro figuran como ingreso ¡cuatro pitillos! entregados por un escolar a cambio de *El Eco*, porque no tenía una gorda (...)»⁴.

Se despidió el semanario, el 14 de abril de 1918, con la siguiente frase a modo de nota necrológica: «*Memento Eco quia periódico eras, et in periodicis reverteris*», y así fue. Reapareció la publicación el 13 de octubre, tras un letargo de seis meses inducido por el periodo de exámenes y las vacaciones estivales. *El Eco Escolar* se despertaba del silencio e inactividad al que las circunstancias le habían llevado, para ver que pocas cosas habían cambiado en la Universidad y en Salamanca durante su sueño.

El periódico tuvo secciones que se mantuvieron más o menos constantes y otras que sólo tuvieron mínima presencia en la publicación. Las secciones figuras del claustro, horas vividas, vida universitaria, nuestras visitas, menudencias, semblanzas femeninas, ambiente salmantino, ellas y ellos, además de las consultas amorosas, madrileñerías y buzón de la redacción, fueron las que mantuvieron una mayor continuidad. En cada una de ellas se trató de dar unas pinceladas, con más o menos ironía, sobre la población salmantina y la Universidad del momento, para ayudar a que el lector pudiera per-

cibir, si de forma autónoma no lo hacía, la realidad estudiantil y social de la Salamanca de los últimos años de la década de 1910. La extensión y presencia o no de las secciones en cada uno de los números fue flexible. Si había muchos artículos de estudiantes o colaboraciones en general, las columnas de los redactores se veían reducidas o se suprimían para dar voz al resto de la comunidad estudiantil.

Una de las secciones que más presencia tuvo en los números de *El Eco Escolar* (35/36), fue Figuras del Claustro, donde el bedel de la Facultad de Derecho, que ejercía el cargo desde el año 1885 y que se cree que respondía a la identidad de Justo Becerro Hernández, bedel I Universidad, daba algunas pinceladas de determinados profesores de la Universidad salmantina y de algunos catedráticos del Instituto General y Técnico de Salamanca. Los describía con detalle, retratándolos dentro y fuera de las aulas, cuando aquellos se encontraban en tiempo de ocio.

«(...) heredero del bastón rectoral desde que este salió de las manos del señor Unamuno, es(...) el abuelo de la grey escolar, que a su paso suspende voces, carreras y juegos para cuadrarse casi militarmente y saludarle reverenciosos»⁵.

«A las cuatro horas, el aspecto y el carácter de don Isidro cambia radicalmente. Miradle en el Casino (...) allí ríe y charla con todos, se olvida de Servet, su anatómico favorito, y sólo deja oír su voz con tono grave, para decir un clásico *voy por unos*»⁶.

El director del semanario estudiantil parecía esconderse tras el pseudónimo de El curioso Kind para hablar sobre diferentes aspectos de la Vida Universitaria. En esta sección se abordaron temas muy dispares, como la regeneración, el feminismo, la epidemia de gripe que obligó a retrasar el comienzo del curso universitario, el nombramiento del nuevo Rector. Y fue también espacio destinado a plasmar algunas denuncias sobre deficiencias existentes en materia educativa.

Se desconoce la figura que se sirve del sobrenombre de Ginés de Pasamonte para escribir la sección Ambiente salmantino, pero desde estos artículos se pretendía reivindicar que Salamanca era el resultado de la fusión de la Universidad y de sus estudiantes. Se describía, como si de una película se tratase, el día a día en Salamanca, sus gentes, sus formas de interactuar y el decoro que guiaba por norma general sus vidas y que tal vez les impedía obrar como en realidad deseaban.

Agustín Lázaro Álvarez, mostrando grandes dotes para la escritura, procuró trasladar al lector, en la sección Horas vividas, a diferentes lugares de Salamanca para demostrar sus riquezas y dar una visión especial y con significado de cada uno de estos espacios. Mediante sus palabras, esos rinconitos cobraban vida, las Ursulas, la Plaza Mayor, el Campo de San Francisco, la Cátedra de Fray Luis de León y, cómo no, la Universidad.

Antes de que naciera la sección de Nuestras visitas, se realizó una entrevista al Rector Luis Maldonado, donde se intercambiaron impresiones

sobre la Universidad y sus necesidades, los alumnos y los profesores. Puede que este documento tuviera una gran acogida entre los lectores. Razón por la cual el semanario se decidió a crear esta sección. Así, dieron la palabra a los decanos de las facultades, además de al vicerrector y a otros profesores, con los que, por las razones que fuesen, creyeron importante abordar temas educativos y sociales.

Bajo la denominación de Semblanzas femeninas, Antonio Jaramillo García escribió, hasta el número 13 del periódico, a las mujeres salmantinas y zamoranas, denotando gran habilidad con las palabras, cuando había que declamar la belleza, la dulzura, la inocencia, la elegancia y encanto de las damiselas. El relevo lo cogió, durante al menos dos números, (14 y 15), Antonio Niño. En las sucesivas entregas la sección estuvo firmada por El Caballero Galante, que siguió los pasos de sus predecesores manteniendo este apartado como estandarte defensor de la mujer o, mejor dicho, de las cualidades que poseía la mujer y que la hacían deseable.

Es en la segunda época del semanario estudiantil cuando apareció la sección Ellas y Ellos, donde Don Objetivo retrataba con poemas a jóvenes de ambos sexos de forma pícaro para que el resto de los escolares intentara descubrir de quién se trataba.

La sección donde es posible que más se sirvieran de la ironía estos escolares fue en Menudencias o Del brasero, que en ningún momento apareció firmada. Fue el lugar donde, a modo de sátira, se denunciaron injusticias escolares, se criticó a profesores universitarios que ejercían más de políticos que de maestros, etc. En esta sección también se daba cabida a breves referencias de actos culturales que habían tenido lugar o que próximamente se iban a celebrar en la ciudad de Salamanca.

El Kasó la Manteca fue, desde el nacimiento de *El Eco Escolar*, el responsable de la sección Consultas amorosas. Su éxito debió ser enorme, puesto que es la única sección que no desapareció en ningún momento. En cada número, el responsable se veía en la obligación de responder o no, pero siempre con ingente perspicacia a las, en ocasiones, indiscretas cuestiones que se le planteaban sobre las conquistas amorosas de unos y las *calabazas* de otros.

Se sirvieron del apartado Buzón de la redacción para justificar a los escolares que escribían sus relatos o sus artículos las razones por las que no se publicaban los mismos o que, por el contrario, serían insertados en sus columnas en próximos números. Esto significaba que había criterios, no todo lo consideraban publicable.

En definitiva, fueron muchos los temas que estos jóvenes universitarios abordaron y presentaron al mundo, los más relevantes fueron aquellos que hacían especial mención a las necesidades, obligaciones y derechos de los estudiantes del Distrito Universitario de Salamanca, pero hubo más. Tras un

estudio profundo de cada uno de los artículos que comprenden este semanario estudiantil, se puede extraer la idea que los redactores tenían de la educación. Así, se puede afirmar que estos jóvenes consideraban que la enseñanza en España, al filo de los años veinte, era paupérrima, anclada en el pasado, que no tenía en cuenta la realidad a la que debía dar respuesta, cerrada a las innovaciones, etc. Este panorama no parece conllevar la mejor de las concepciones que se puedan tener de la instrucción educativa, pero estos estudiantes universitarios van más allá con sus críticas; tildaron al Ministerio de Instrucción de lonja de contrataciones, los centros de enseñanza recibían el apelativo de almacenes de manuales de texto, y las universidades españolas fueron definidas como fábricas de expedición de títulos. *El Eco Escolar* reclamaba que la instrucción pública pasase de ser fuente de ingresos para el Estado a convertirse en un importante capítulo de gastos en los presupuestos generales. Posición ésta que estaba en plena consonancia con la intervención de Zabala ante las Cortes en mayo de 1918, momento en el que propinó duras críticas a la Universidad, denunció la rentabilidad económica de la educación superior, la escasa inversión en ésta, el exiguo número de catedráticos, los abusos en la utilización de los libros de texto y el desinterés de alumnos y progenitores por el saber, a los que sólo preocupaba el aprobado por medio de la recomendación⁷.

La visión que de la educación se presentó en *El Eco Escolar* se alejaba mucho del ideal de enseñanza que se tenía. La actitud de muchos profesores ante la instrucción de los discentes dejaba mucho que desear; los alumnos se quejaron de que no se les procuraba enseñar con disfrute, no se les demostraba en algunos casos la superioridad científica del catedrático sobre el educando, los docentes no cumplían con sus horarios, las materias no se explicaban del todo y esto lo achacaban al desconocimiento que había de la asignatura por parte de los profesores. Esta última acusación es de las más graves. Puede que los catedráticos universitarios no supiesen llegar a sus alumnos utilizando métodos atrayentes de enseñanza, pero que se les acusara de desconocer la materia que impartían es más preocupante; aunque guarda sintonía con la idea defendida de que hasta el más torpe conseguía un título que les capacitaba para el desempeño de ésta y otras labores, de las que dependía, en gran medida, aunque no se fuese del todo consciente, el desarrollo de la ciudad y de las demás ciudades que componían el distrito, pero en general de todo el Estado español⁸.

Se señaló que existían profesores que titubeaban a la hora de exponer su materia en el aula, que esquivaban las preguntas de los alumnos y que permitía el murmullo de fondo en sus clases. Hablaban de la existencia de catedráticos que ni tan siquiera levantaban la cabeza del libro para llamar la atención a sus alumnos, o aquellos que esperaban con ahínco a que el conserje *les diese la hora*, incluso aquellos que a los diez minutos de que comenzase la clase se apresuraban a salir de la vetusta Escuela para abrir y ocuparse de sus otros negocios⁹. Los profesores también eran conscientes de esta imagen.

Algunos de ellos reconocían como ciertos los males que se les imputaban, pero otros, por el contrario, señalaban como responsables a los alumnos, por su falta de apego al estudio, por su escasa formalidad y por las algaradas y huelgas de las que hacían uso. Por su parte, los estudiantes entendían las acusaciones que se vertían sobre ellos, pero aseguraban que era el único modo que conocían de denunciar las injusticias a las que, en ocasiones, se sometía a ciertos estudiantes o a la educación en general¹⁰.

Los redactores de *El Eco Escolar* denunciaron asimismo la indisciplina estudiantil, la falta de autoridad por parte de quienes debían ejercerla, el autoritarismo y la incompetencia de muchos profesores universitarios. Era tiempo de una Universidad «(...) elitista, burocrática, encerrada en una torre de marfil, en rutinas académicas y pedagógicas, basada en la autoridad de cátedra, el libro de texto, el examen memorístico. (...) Es una institución moribunda a la que muy poco le falta para recibir el golpe de gracia».

Motivos suficientes creían los jóvenes escolares que tenían para denunciar los abusos que se cometían en perjuicio de la sociedad escolar salmantina. Las deficiencias en las instalaciones, en los materiales y en la metodología de la enseñanza eran el pan de cada día con el que se encontraban los estudiantes, al menos los de este distrito universitario.

En un momento de la publicación, se valoró negativamente que desde la universidad española no se hicieran campañas, como las emprendidas en esos momentos por otros países, donde se incentivaría a alumnos de otras universidades a trasladarse a España para continuar sus estudios. La mejor forma era imitar a Francia. El país vecino estaba dando a conocer sus universidades, a modo de reclamo para que estudiantes de otras partes del mundo, en especial de Estados Unidos, fuesen allí a estudiar. Esta crítica tiene su origen en la realidad misma, puesto que en ese momento son los escolares españoles los que se veían en la necesidad y obligación de estudiar en otros estados, por parecerles precario el alimento intelectual que se les procuraba en los centros docentes españoles¹¹. Al hilo de esto, señalar que, hasta estas fechas son pocas las excepciones de profesores que se preocupan por investigar y por publicar. Esto viene a justificar la ridiculización que de la Universidad se hizo en varios momentos de la colección, diciendo que, aunque una persona fuese muy torpe, si tenía influencias, llegaría a los mejores sitios; se recomendaba que se publicaran libros, aunque fuesen muy malos, pues era seguro que se venderían sin problemas, ya que los alumnos los comprarían para aprobar la materia y, con eso, el profesor se llevaría un sobresueldo¹². Con este aporte, el semanario deja entrever que sí había cate-dráticos que publicaban libros, aunque éstos eran principalmente una forma de explicación de la asignatura asignada, es decir, se trataba de manuales de texto para el aula.

Tal vez fuese por la importancia que le concedían por lo que desde el semanario se hicieron eco de lo publicado en la *Gaceta* de 21 y 22 de diciem-

bre de 1917 sobre el Real Decreto que regulaba la Inspección de la Enseñanza. Recuérdese que en el artículo 294 de la Ley de Instrucción de 1857 se establecía que «El Gobierno ejercerá la inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, así públicos como privados». Cumpliendo con su potestad, el poder central, mediante este instrumento legislativo, creaba Comisiones Inspectoras provinciales y generales que estarían integradas por el Rector de la Universidad, el secretario general y dos profesores de cada facultad, para que una vez cada tres meses se reuniesen para informar a la comisión general. Los universitarios dieron muestras de las dudas que les planteó la aplicación de este real decreto en la realidad salmantina, al considerar posible que los profesores asignados en cada facultad para realizar tales tareas de inspección fuesen los más necesitados de ella. Esta idea la sustentaban en la opinión generada después de traspasar por primera vez los umbrales de la Universidad. Los alumnos decían percibir, con claridad, en las actitudes de los docentes, cómo éstos les inculcaban los gérmenes de la indisciplina en las aulas y les enseñaban a no cumplir con el deber. Consideraban necesario mostrar sus quejas, incluso si fuera preciso señalando con el dedo; es el suyo un intento desesperado por tratar de redimir a esta desdichada Escuela de la vida que le tocaba vivir en ese momento histórico¹³.

Otro tema que ocupó buena parte del espacio mediático de *El Eco Escolar* fue la autonomía universitaria. Recuérdese que esta cuestión fue el caballo de batalla de las Universidades de Madrid y Barcelona desde finales del siglo XIX. Y que, desde el principio del siglo XX se sucedieron varios proyectos de ley de autonomía universitaria, que pusieron de manifiesto los deseos de autonomía de la inmensa mayoría de los estamentos universitarios y políticos. *El Eco Escolar* abordó la cuestión de diferentes maneras. Durante los debates previos a la aprobación del Decreto, los alumnos dejaron entrever sus ideas respecto a esta cuestión. Así mismo, cedieron la palabra a catedráticos de la Universidad de Salamanca para que dieran su parecer al respecto. E incluso consultaron a un experto, Royo Villanova, para que éste informara de forma fehaciente sobre la temática.

Asimismo los escolares denunciaron los favoritismos e influencias que intervenían en la adjudicación de becas creadas y financiadas por entidades con fines caritativos. Esta queja tenía su razón de ser en que desde el periódico se entendía que este tipo de becas de gracia tenían un fin claro: otorgar la posibilidad de cursar enseñanzas superiores a aquellos estudiantes que de otra manera lo tenían imposible. Respecto a las becas, en este caso dependientes de la Universidad, también se dejaba entrever la necesidad que existía, a juicio de los escolares, de mejorar sus condiciones y amoldarse a las circunstancias del momento. Así, se solicitó a la Junta de Becas un aumento del haber mensual de los alumnos becados, pero ésta resolvió concederles sólo el pago de las matriculas y a los empleados el impuesto de utilidades¹⁴.

La mujer, qué decir de la mujer, a ella le dedicaron versos, palabras de amor, pero de su educación también hablaron ellos y ellas, dando a conocer

lo que pensaban, y dónde creían que se encontraban sus límites intelectuales y profesionales. A pesar de la minoría que representaban en las aulas universitarias salmantinas, en el semanario tuvieron lugar varios enfrentamientos acerca de la instrucción de las mujeres y se pueden apreciar argumentos a favor y en contra de que las mujeres recibiesen una educación que fuera más allá de las nociones básicas de cultura, que la capacitaban para ser una buena compañera del hombre. Sin embargo, en todos o casi todos los números publicados del semanario estudiantil se daban pequeñas pinceladas de la mujer, de su educación, su forma de vivir y comportarse, etc. Aunque las contradicciones internas en los discursos pronto se dejaron entrever. Por un lado se animaba a la mujer a estudiar cuanto desease, que se nutriera de todas las ciencias posibles, pero advirtiéndole que se mantuviese alejada de las urdes políticas, porque la misión que al nacer siendo mujer se le había encomendado era superior: las mujeres fueron las escogidas para gobernar el mundo con su ternura y su amor a los demás. Siguiendo con este discurso, se consideraba que era en la familia donde la mujer debía ocupar un puesto superior al hombre, pero sólo en ciertos y determinados aspectos, refiriéndose a la educación de los hijos y a la administración del presupuesto familiar. Es decir, el ideal de mujer propugnado era el de la buena madre, esposa y administradora del hogar. Por el contrario se hablaba de la existencia de otros aspectos de la vida familiar, para los que se consideraba que la mujer no estaba preparada. Se referían a aquellas circunstancias donde se debía dar ejemplo de serenidad y energía, cualidades que no se le atribuían a las féminas y por lo que se defendía que debía ser el hombre, el cabeza de familia el que guiase a sus miembros ante las grandes catástrofes que en ocasiones asolaban los hogares.

Conclusiones

Realmente nada se sabe de los motivos que hicieron que un grupo tan dispar de estudiantes, como lo fueron los redactores de *El Eco Escolar* se unieran y que contaran, además, con la colaboración inestimable de El Bedel. Pero fruto de esta alianza salió a la luz un periódico diferente, donde los estudiantes podían mostrar sus apreciaciones sobre la vida y la enseñanza, y a través del cual se pretendía dar a conocer, a todo el que lo quisiera saber, cómo funcionaba la Universidad de Salamanca de estos años, además de los anhelos y las preocupaciones que embargaban a los estudiantes de este Distrito. Gracias a ellos, hoy sabemos algo más de un pasado reciente que ya es Historia.

Tal vez los jóvenes que formaron el cuerpo principal del semanario estudiantil no tuvieran muchas cosas en común, pero lo que sí les unió fue la defensa de su Universidad de Salamanca. Querían volver a verla reviviendo los acontecimientos más fructíferos de su historia, no querían que permaneciera en la penumbra, consumiéndose, poco a poco, hasta tal vez, llegar a desaparecer.

En otros lugares y en otros tiempos fueron otros los estudiantes que escribieron cómo entendían y vivían la universidad, y gracias a testimonios como los aquí referidos es posible percatarse de los errores que en ocasiones cometemos al ignorar las voces que alzaron los estudiantes para describir su día a día en la universidad, dentro y fuera de las cuatro paredes que representa el aula, porque la universidad es mucho más que la mera institución que se supone representa. Materiales como *El Eco Escolar* completan la historia y ofrecen nuevas lentes para comprenderla, e incluso, para intentar revivirla.

Notas:

¹ JARAMILLO GARCÍA, Antonio: «Para *El Eco Escolar*. El alma, romántica; El cuerpo, neurasténico», *El Eco Escolar*, 37 (23 de marzo 1919) 7.

² LA REDACCIÓN: «Nuestros propósitos», *El Eco Escolar*, 1 (20 de enero de 1918) 1.

³ Cfr. N: «Una idea», *El Eco Escolar*, 2 (27 de enero de 1918) 1.

⁴ ANJAGAR: «La vida de *El Eco*. Notas festivas», *El Eco Escolar*, 13 (14 de abril de 1918) 3.

⁵ EL BEDEL: «Figuras del Claustro. Salvador Cuesta Martín», *El Eco Escolar*, 2 (27 de enero de 1918) 2.

⁶ EL BEDEL: «Figuras del Claustro. Isidro Segovia Corrales», *El Eco Escolar*, 6 (24 de febrero 1918) 2.

⁷ Cfr. JATO MIRANDA, David: *La rebelión de los estudiantes*, Madrid, Romero-Requejo, 1968, 44.

⁸ Cfr. PAGARE: «¿Quién tiene la culpa?», *El Eco Escolar*, 8 (10 de marzo de 1918) 1.

⁹ Cfr. EL CURIOSO KIND: «*La política y la enseñanza*», *El Eco Escolar*, 10 (24 de marzo de 1918) 1.

¹⁰ Cfr. PAGARE: «¿Quién tiene la culpa?», *El Eco Escolar*, 8 (10 de marzo de 1918) 1.

¹¹ Cfr. «Las universidades después de la guerra», *El Eco Escolar*, 19 (17 de noviembre de 1918) 2.

¹² Cfr. ENEAS: «En tiempo de epidemia: reglas higiénicas para poder vivir en estos tiempos», *El Eco Escolar*, 15 (20 de octubre de 1918) 3.

¹³ Cfr. EL ESTUDIANTE DE SALAMANCA: «Por dignidad», *El Eco Escolar*, 3 (3 de febrero de 1918) 1.

¹⁴ Cfr. «Noticias», *El Salmantino*, 28 de diciembre 1918, 2.

A LIGA NACIONALISTA DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DOS MOÇOS DA FACULDADE DE DIREITO DE SÃO PAULO (1917-1924)

Louisa Campbell Mathieson
e-mail: lousiacmathieson@gmail.com
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Introdução

Este estudo pretende analisar a atuação política de Antonio de Sampaio Doria como militante da Liga Nacionalista de São Paulo na formação dos jovens da elite paulista, que eram, em sua maioria, estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo no final dos anos de 1910 e início dos anos de 1920.

Parte-se do pressuposto de que Doria era um membro bastante peculiar dentro da Liga Nacionalista, pois, diferentemente dos outros membros, que eram majoritariamente juristas/militantes, Doria além de jurista/militante, era também pedagogo. Desse modo, supõe-se que sua atuação tinha um caráter precipuamente pedagógico tanto na disseminação das ideias e metas da Liga quanto na formação do povo e dos moços estudantes da Faculdade de Direito.

Consabido era que a Liga tinha como metas principais: o combate ao analfabetismo, a instalação do voto secreto e obrigatório, e a instalação do serviço militar obrigatório. Mas ao lado dessas três metas explícitas, pressupõe-se que havia uma outra, talvez mais «implícita», que era a formação política dos jovens do ensino superior com o objetivo de que eles pudessem vir a atuar politicamente construindo a República que ainda estava por fazer. Tem-se, assim, a hipótese de que, no limite, o projeto de ação da Liga era formar um novo e forte grupo político em São Paulo, o qual seria composto pelos jovens estudantes do ensino superior paulista.

O objetivo geral deste estudo é analisar a atuação política e pedagógica de Antonio de Sampaio Doria na formação dos moços estudantes da Faculdade de Direito, no cenário de São Paulo no final da década de 1910 e início de 1920, nomeadamente entre os anos de 1917 a 1924, período em que a Liga manteve suas atividades. Os objetivos específicos são contextualizar

brevemente a atuação política da Liga Nacionalista e analisar dois livros de Doria, em que ele trabalha suas concepções de formação da juventude.

Para se alcançar os objetivos propostos, primeiramente, centrou-se o estudo nos documentos da Liga Nacionalista e na revisão bibliográfica da temática. Em seguida, foram analisados dois livros escritos por Doria, a saber: *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica (1919)¹ e *O espírito das democracias* (1924)².

Liga Nacionalista de São Paulo

A Liga Nacionalista de São Paulo foi fundada na capital paulista por professores e alunos do ensino superior, mais especificamente da Faculdade de Direito de São Paulo, mas congregava também professores e alunos oriundos da Faculdade de Medicina e da Escola Politécnica. O movimento nacionalista teve início em 1915, quando, em conferência aos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo, Olavo Bilac falou sobre os problemas nacionais e advertiu os jovens sobre problemas militares; «a campanha de Bilac representa a fase inicial de congregação de espíritos»³.

É importante pensar por que a Faculdade de Direito foi o local de início da campanha cívica de Bilac e não outro local de São Paulo ou do Brasil. A escolha de São Paulo e, em especial, da Faculdade de Direito como palco da fala de Bilac, pode ser entendida porque o poeta acreditava que nesta casa poderia angariar os espíritos dos jovens paulistas para o seu projeto de construção da nova nação brasileira.

Nessa fala histórica, Bilac expôs a falta de ideais, de crença e de esperança do povo brasileiro, isto é, a grande apatia social e desinteresse político que pairava no Brasil. Nas palavras do poeta: «Moços de São Paulo, estudantes de Direito, sede também os estudantes e os pioneiros do ideal brasileiro! Uni-vos a todos os moços e estudantes de todo o Brasil: num exército admirável, sereis os escoteiros da nossa fé! (...) Trabalhai, vibraí, protestaí desde já! (...) Inaugurai, moços de São Paulo, a nova campanha»⁴.

Como se pode ler, a Liga Nacionalista nasceu do «verbo inflamado de Bilac»⁵ e da iniciativa de Frederico Vergueiro Steidel – fundador e presidente vitalício da Liga Nacionalista de São Paulo – que agremiou os estudantes paulistas do ensino superior, que à época representavam a elite intelectual brasileira, com o objetivo de (re)criar a nação como um de seus deveres cívicos. Os jovens estudantes seriam os estandartes da regeneração social que os intelectuais da época queriam emplacar no Brasil, que ainda estava por se fazer um país moderno.

Para reconstruir o país, a Liga tinha como plano de ação três metas principais: combate ao analfabetismo, instalação do voto secreto e obrigatório, e instalação do serviço militar obrigatório. Paralelamente supõe-se que

havia uma outra meta, talvez «implícita»: a formação política dos jovens do ensino superior com o objetivo de que eles pudessem atuar politicamente na construção de um projeto de um novo homem para uma nova nação brasileira.

Entende-se que as três metas explícitas da Liga caracterizavam-se por serem eixos que precisavam mudar na estruturação política, econômica e cultural brasileira para que o Brasil pudesse tornar-se uma República democrática de fato. Desse modo, era necessário combater a grande apatia social, pois para os membros da Liga, um dos grandes males do Brasil era analfabetismo. Assim, enquanto a alfabetização não chegasse a todos os recantos do país, seria inútil tentar qualquer forma de coletividade política⁶. Ao passo que, a meta implícita seria a maneira pela qual se conseguiria a regeneração da estrutura do país; e para isso, a «elite esclarecida» daria o caminho.

Como analisa precisamente Carlota Boto (1990)⁷, «a mítica da nacionalidade vem acompanhada de um projeto pedagógico que traduz a feição do caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro». O «projeto pedagógico» da Liga lançava mão de diversos instrumentos para difusão das ideias nacionalistas, um para cada grupo que ela visava a atingir, isto é,

«(...) para cada grupo da sociedade, acionava-se uma estratégia específica. Alfabetização para os operários; conferências para os professores e profissionais liberais; artigos nos jornais para os leitores do *OESP*⁸ – a elite cultural e política do país; cursos de formação para os já alfabetizados; produção e publicação de livros e livretos para distribuição gratuita aos leitores em geral; cartas, moções e ofícios para congressistas estaduais e federais, governadores e presidentes»⁹.

A Liga atuava em diversas frentes, no sentido de atingir um maior número de grupos. Porém, apesar dessa atuação diversificada, não se pode olvidar que os membros da Liga eram pessoas de uma elite intelectual. Seus fundadores tinham em comum, em sua maioria, a passagem pela Faculdade de Direito, ou alguma ligação com o ensino superior paulista, que se constituía como um local de formação da elite. Como corolário disso, as principais reivindicações da Liga estavam voltadas para classe média e para elite.

A Liga Nacionalista, apesar de ter uma campanha cívica em que militava, por exemplo, pela instrução popular, entende-se que seu objetivo por trás desta meta, aparentemente popular, era de poder consolidar interesses voltados para a elite «esclarecida» paulista. Nesse sentido, compreende-se que interesse primordial dos membros da Liga era de buscar maior representatividade no quadro político do estado e do país¹⁰. Na busca pela consolidação de maior representatividade política, acredita-se que a formação política da juventude era a pedra de toque dos membros da Liga. E como forma de ilustrar a atuação da Liga frente aos moços, na próxima parte, debater-se-á a ação de Antonio de Sampaio Doria, por meio da análise de dois livros escritos por este intelectual. Compreende-se que atuação de Doria – um dos membros mais peculiares da Liga, por ele ser jurista, militante, mas acima de tudo,

pedagogo – foi basilar na efetivação da proposta de formação política dos estudantes da Faculdade de Direito.

Atuação político-pedagógica de Sampaio Doria

Sampaio Doria foi um dos grandes porta-vozes da Liga Nacionalista, propagando suas ideias e planos de ação por meio de conferências, artigos e livros. Como exemplo da atuação política e pedagógica desse intelectual na formação cívica dos moços, trar-se-á à tona dois livros escritos por Doria. O primeiro livro, *O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica*, que, como o próprio nome diz, tem o caráter de um manual; e o segundo, *O espírito das democracias*, que reúne conferências dadas por Sampaio Doria.

Em ambos os livros nota-se o tom de divulgação e propagação das metas centrais da Liga Nacionalista para se reconstruir a nação; mas para quem Doria estava falando? Quem seria o arquiteto desse projeto dessa nova nação? Acredita-se que Doria fala para os jovens do ensino superior paulista – isto é, a elite cultural brasileira –, assim, eles seriam os protagonistas da mudança.

* * *

O livro *O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica* (1919), publicado pela editora Olegário Ribeiro-Monteiro Lobato & Cia, é composto de três textos preliminares – prefácio (escrito por Frederico Vergueiro Steidel), carta (escrita por Oscar Thompson), exortação (escrita por Sampaio Doria) – e dividido em duas partes. «Na primeira, é sobretudo informativo a respeito da organização constitucional do Brasil. Na segunda, o livro adquire um caráter mais doutrinário, argumentativo e prescritivo, no intuito de assentar os princípios que devem reger uma sociedade»¹¹.

No prefácio de Steidel, pode-se verificar que o presidente da Liga tece elogios a Sampaio Doria, que seria um educador inteligente da mocidade, observando-se que a formação da nova geração era uma das ações da Liga, no sentido de se iniciar o processo de preparação da vida pública dos futuros governantes do país. Nas palavras do presidente da Liga: «A sua qualidade de inteligente educador da mocidade permitiu-lhe dar à exposição das matérias tratadas um cunho de clareza e concisão, que um expositor doutrinário não poderia conseguir, e os seus conhecimentos profundos de direito constitucional se espelham nos melhores princípios, que sustenta»¹².

A formação política da juventude é uma questão recorrente na atuação da Liga, convidando os moços – estudantes do ensino superior paulista – para serem protagonistas da formação de uma verdadeira República, visto que os intelectuais paulistas estavam descontentes com a República que havia sido instaurada. Contudo, apesar de a formação política da juventude ser uma tônica dos discursos da Liga, não é uma de suas metas explícitas. Por quê?

Supõe-se que não seria uma medida interessante para os membros da Liga divulgarem, pois essa não era uma meta popular. Assim, mais valia propagar explicitamente as três metas principais, as quais tinham, em alguma medida, um cunho popular, e resguardar a meta implícita, cuidando dela com bastante afino.

Na carta escrita a Doria a respeito do livro, Thompson toca no assunto de formação política da juventude de forma enfática: «que mais o interessa, não obstante, no caso vertente, tratar-se de um trabalho didático, destinado a moços em preparação para a vida política do País»¹³. Nesse excerto, Thompson evidencia uma das características centrais do livro de Doria: a formação da mocidade para a vida pública. Contudo, é importante ressaltar que, para Doria, formar o cidadão eleitor não se confundia com formar a mocidade. No primeiro caso, instrui-se civicamente o povo para o exercício político do voto, ou seja, «formar cidadãos é, fundamentalmente, habituá-los à prática da moral cívica. Lograr hábitos de moral cívica é que é educar civicamente»¹⁴. No segundo, forma-se a elite esclarecida para atuar politicamente. Assim, para atingir a mocidade, Doria explora lições a respeito dos partidos políticos e das características de um bom e de um mau estadista, descrevendo aspectos positivos e negativos da organização política do Brasil.

Em relação ao conteúdo em si do livro de Doria, é importante destacar o último capítulo intitulado «Da formação política da mocidade». O próprio título já traz indícios importantes para se pensar sobre as metas da Liga e a destinação do livro. Ademais, Doria exalta a atuação dos jovens em torno de «dez deveres cívicos», a saber: «amar a liberdade», «defender a pátria», «pagar impostos», «votar», «cooperar na política», «servir ao júri», «respeitar a lei», «fiscalizar a execução da lei», «falar bem a sua língua» e «não desdenhar da civilidade»¹⁵. Deveres cívicos que a mocidade deveria cumprir e exigir.

No fechamento do livro, Doria escreve sobre a formação dos moços e a importância da escola na constituição de uma sociedade democrática: «Ao deixarem a escola, encontrarão, na vida pública, uma ampliação daquilo a que se habituaram. Só por esta forma podem os moços preparar-se para a vida, que os espera, de cidadãos da democracia brasileira»¹⁶.

Ler o livro de Doria é ler um livro de lições de civismo, em que se explora a fundo a temática da conscientização política para a formação da opinião pública. Em verdade, o livro é mais do que um simples manual, pois não se limita a explicar a Constituição e a organização política do Brasil, representando, em alguns momentos, um trabalho doutrinário; ou como Thompson escreve, ler o livro de Doria significa «freqüentar uma escola de alta cultura cívica», em que o autor propagandeia a cultura nacionalista e divulga o projeto de formação da nova nação.

* * *

O livro *O espírito das democracias*, escrito por Doria, foi publicado em 1924 pela editora Companhia Graphico-Editora Monteiro Lobato. Esse trabalho de Doria consubstancia verdadeira «obra de militância que reúne conferência de propaganda cívico-doutrinária, parte delas proferidas como militante da Liga Nacionalista de São Paulo»¹⁷. De cunho político e de caráter doutrinário e propagandístico das ideias nacionalistas, o livro expressa as concepções políticas e sociais do autor, e podendo ser entendido como uma das estratégias da Liga de atuação frente aos estudantes paulistas.

No primeiro capítulo, cujo título dá nome ao livro, Doria resume o assunto da obra: o que falta ao Brasil é o espírito da democracia por faltar ao povo cultura. Para Doria, a cura dos problemas nacionais viria pela educação – alfabetizando o povo, integrando o imigrante e instruindo-os civicamente – e pela instalação do voto secreto e obrigatório. A mentalidade corrente dos intelectuais da época baseava-se na crença de que era possível «reformular a sociedade pela reforma do homem»¹⁸, por meio da instrução cívica do povo, ponto de partida para o progresso nacional:

«Uma aglomeração de homens sem cultura não é povo, é poviléio, é multidão, onde os ideais, por mais formosos, só desmedram. (...) A escola terá sido a grande forja. Não escolas de fachada, mas aquelas onde domine o ideal de formar o espírito da mocidade, o de transformar as vocações em capacidade profissionais, e o de lograr uma cultura geral necessária à profissão abraçada»¹⁹.

A educação era a pedra de toque para a resolução dos problemas nacionais, apresentando-se a escola como local adequado para forjar, de um lado, o espírito das mocidades e, de outro, as capacidades profissionais. Doria, ao longo de seus livros e conferências, insistia na ideia de que o povo precisa ser formado e ter o mínimo de consciência política para se constituir de fato como povo, e, além disso, para poder exercer uma profissão. Paralelamente, Doria percebia a necessidade de formar o espírito da mocidade: «A educação que assegure a maioria pública, é a educação primária para todos, e a superior para a formação das ‘elites’, onde possa o povo educado escolher seus governantes, selecionar os seus dirigentes, a cujos conselhos ouça e atenda»²⁰. Nesse excerto, Doria afirma que há dois tipos de educação: uma primária para o povo e outra superior para as elites. Educar o povo significava, para o autor, dar consciência política, pois, para o intelectual, o povo era incapaz de pensar sozinho, necessitando de uma elite ilustrada que lhe indicasse o caminho a ser seguido.

Como Boto²¹ escreve, comentando o pensamento político da Liga, «Sem educação o povo permanece eterna criança a ser tutelada.», e, sem adultos politizados, torna-se impossível a construção de uma democracia. Por isso, instruir civicamente homens é uma das ideias cernes de Doria, para que o povo conquiste a maioria pública, isto é, o exercício político do voto²². Ademais, a formação da mocidade, dessa elite esclarecida, parece ser fundamental no pensamento de Doria e na atuação da Liga. Os membros da Liga

entendiam que era uma necessidade preparar a juventude que estaria à frente do país, governando-o. Dessa forma, «os representantes efetivamente mais capazes»²³ estariam governando o país; e esse seriam certamente os estudantes oriundos das instituições de ensino superior de São Paulo.

Em 1924, a Liga Nacionalista foi fechada por conta de um decreto presidencial que proibiu suas atividades. Após o fechamento, a Liga não mais retomou suas atividades, mas é importante lembrar que, em 1926, o Partido Democrático (PD), partido de oposição ao Partido Republicano Paulista (PRP), foi fundado em São Paulo. E se formos observadores atentos, observaremos que os nomes dos membros da Liga «coincidem» com diversos nomes dos membros do Partido Democrático. Assim, parece que a hipótese de que a Liga tinha uma meta implícita de formação política dos jovens estudantes para compor um novo e forte grupo político em São Paulo não é mera coincidência, mas sim uma meta política que foi alcançada.

Conclui-se, assim, que a Liga Nacionalista de São Paulo foi uma forma de resposta ao contexto estrutural até então vigente no Brasil, no sentido de ampliar a representação política dos seus membros e dar um novo sopro de vida à estruturação brasileira. A aposta dos membros da Liga nos moços estudantes da Faculdade de Direito e demais instituições de ensino superior de São Paulo da época, era uma aposta elitista, é claro. Mas ao lado disso, eles tinham a crença na possibilidade de mudança social e de modernização do país. Neste contexto, Antonio de Sampaio Doria foi certamente um dos principais nomes que disseminou o projeto da Liga como um todo e, em especial, no tocante os jovens universitários.

Notas:

¹ DORIA, S. *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919.

² DORIA, S. *O espírito das democracias*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924.

³ NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976, p. 45.

⁴ BILAC, O. *Últimas conferências e discursos*. São Paulo: Francisco Alves, 1927.

⁵ BANDECCHI, B. «A Liga Nacionalista». *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, São Paulo, v. LXXIII, 1978, p. 5.

⁶ LESSA, Thomaz. *Ação da Liga Nacionalista – Relatório*. São Paulo: Typ. Olegário Ribeiro, Lobato & C. Ltda, 1919.

⁷ BOTO, C. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado) – FE-USP, São Paulo, 1990, p. 179.

⁸ *O Estado de São Paulo*.

⁹ MEDEIROS, V. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2005, p. 87.

¹⁰ Como exemplo, a própria campanha de instalação do voto secreto e obrigatório tinha como meta a efetivação do voto em contraposição ao «voto de cabresto» – isto é, um voto manipulado e fiscalizado – e a tentativa de oposição política ao partido oligárquico Partido Republicano Paulista (PRP), o qual predominou durante a Primeira República.

¹¹ CARVALHO, M. *Sampaio Dória*. (Coleção Grandes Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 35.

¹² STEIDEL, F. V. «Prefácio». In: DORIA, S. *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919.

¹³ THOMPSON, O. «Carta». In: DORIA, S. *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919.

¹⁴ DORIA, S. *O que o cidadão deve saber*: manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919, p. 256.

¹⁵ Idem, p. 243-254.

¹⁶ Idem, p. 258.

¹⁷ CARVALHO, M. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, p. 20.

¹⁸ NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976, p. 100.

¹⁹ DORIA, S. *O espírito das democracias*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924, p. 25.

²⁰ Idem, p. 109-10.

²¹ BOTO, C. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado) – FE-USP, São Paulo, 1990, p. 213.

²² A Constituição brasileira de 1891 ainda não previa o direito ao voto para os analfabetos nem para as mulheres. É importante observar que a Liga não se opunha aos princípios presentes nesta Constituição, e sim se colocava a favor da alfabetização da população para que, desse modo, ela adquirisse o direito ao voto.

²³ Idem, p. 213.

A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES DE MAX SCHELER PARA AS DISCUSSÕES SOBRE DA UNIVERSIDADE LIVRE NA IBEROAMÉRICA (1921-1945)

Carlos Henrique de Carvalho

e-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

(Universidade Federal de Uberlândia. Brasil)

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

e-mail: lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

(Universidade Estadual de Campinas. Brasil)

Esta proposta de comunicação tem por finalidade apresentar as concepções de Universidade Popular de Max Scheler, a partir da discussão desenvolvida por ele no texto « Universidade e Universidade Popular», publicado em 1921. Foi Scheler quem discorreu sobre o processo de democratização universitária, depois do fim da Primeira Grande Guerra, e a vinculou à reforma das universidades da Alemanha. Observa que o programa tradicional das universidades alemãs se encontrava muito defasado, diante dos imperativos modernizadores que já se vislumbrava naquele momento, tendo em vista a nova arquitetura para o ensino superior, expressando a predominância da educação profissional e especializada.

Alerta para os problemas que essa tendência profissionalizante poderia acarretar no âmbito universitário, pois demonstrar as inúmeras contradições que provocariam às universidades que se submetessem aos imperativos estatais de ministrarem um ensino especializado. Scheler segue as concepções de universidade apresentadas pelas orientações Schleiermacher, que reconheceu para a Universidade de Berlim um programa que estivesse devotado à produção do conhecimento científico e a formação humanista, o que levou a um desinteresse pelas metodologias pedagógicas indispensáveis ao cumprimento de um programa de ensino vocacionado a profissionalização. Desta forma, esteve sempre atraído pelo interesse primordial à pesquisa, através do qual a universidade poderia eliminar a «má consciência» reinante na sociedade. Tarefa essa que uma universidade popular e, meramente profissionalizante (sem a preocupação com a base científica), não poderia proporcionar.

Portanto, a intenção deste trabalho é recuperar as algumas concepções sobre a idéia de universidade e seu papel no campo científico e social, para

compreendermos melhor o sentido/significado das propostas relativas às chamadas universidades populares na Iberoamérica. Foi com esta finalidade que procuramos (re)ler Max Scheler suas concepções de universidade, em particular, das universidades populares entre 1921 a 19450.

O Modelo Alemão de Universidade

A partir das transformações observadas no panorama político e social europeu dos séculos XV, XVI, XVII, fruto do processo desencadeado pelos os descobrimentos marítimos, pela chamada revolução científica e também em decorrência do grande impulso econômico causado pela revolução industrial, com seu ápice nos séculos XVIII e XIX, a universidade passou a viver um dilema, pois não tinha um conceito claro sobre sua missão nesta nova realidade européia. Neste sentido, houve um enfraquecimento das faculdades de Filosofia e o quase desaparecimento das faculdades de Teologia, enquanto surgiam as Ciências Literárias, Filológicas e Experimentais. Com o desenvolvimento da ciência empírica começa a tornar evidente a insuficiência da formação clássica. Em 1737, a universidade alemã de Ottingen pioneiramente colocou entre seus objetivos a proposta de conciliar ensino e pesquisa, mas é com Humboldt que este modelo toma forma na Alemanha, já que ele é o primeiro a refletir sobre o papel da universidade. Ele lançou, em 1809, as bases para a fundação da universidade de Berlim. Isso marcou o início da reforma do sistema educacional alemão, cujo modelo propunha que a universidade voltasse a ser independente e produtora de conhecimento por meio da pesquisa.

O chamado modelo alemão de universidade, estabelecido a partir da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, o qual ancorou as reformadas das outras universidades da Alemanha no século XIX, foi precedido por várias discussões e especulações teóricas promovidas pela tradição filosófica germânica, dentre seus principais representantes destacam-se Kant, Hegel, Fichte, Schelling, Schleiermacher e Guillermo de Humboldt. Este último o responsável pela fundação Universidade de Berlim. Em seu esboço apresentado sobre a organização universitária, apresentado em 1810, com o título Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim, Humboldt retoma as discussões de seus predecessores e contemporâneos. Nele procura salientar as diretrizes que a universidade deveria ter como instituição devotada a produção do conhecimento científico. Por isso destaca a importância da pesquisa na atividade universitária, colocando-a como função primordial das instituições de ensino superior (ao lado do ensino), pois em sua concepção o trabalho científico teve estar livre de quaisquer formas de interferência, seja ela estatal ou de qualquer outra natureza.

Por outro lado, contrapõe sua proposta à perspectiva francesa, na medida que desloca a centralidade do ensino universitário, do caráter técnico dado pelo modelo napoleônico, para o cultivo da ciência, ou melhor, da ciên-

cia pura, exigindo uma nova forma de organização e, conseqüentemente, um novo mecanismo de ingresso à universidade. Este estaria pautado em estudos preparatórios direcionados para o acesso a ela, já que na visão de Humboldt deve-se garantir a presença daqueles em condições de propiciar o desenvolvimento científico, para posteriormente aplicá-lo no ambiente social. Em contra partida, o modelo napoleônico adquire o sentido mais prático e profissionalizante. Seu posicionamento reformula profundamente a concepção de Universidade na Alemanha.

Com isso se redefine as antigas concepções e estruturas sobre a universidade, pois para os professores é concebida uma nova estrutura, na qual o departamento, definido a partir da disciplina em que os seus membros estão alocados. O corpo docente de cada departamento solicita ao quadro de professores para eles atenderem as demandas, com base nos currículos acadêmicos e tendo em vista as pesquisas que realizam, isto é, se estrutura a indissociabilidade do ensino e pesquisa com centralidade na idéia de uma educação devotada ao desenvolvimento do conhecimento científico, através do estabelecimento da efetiva comunhão de trabalho entre professores e alunos em prol da consolidação desse «espírito» acadêmico.

Então, pode-se afirmar que a ação educativa da universidade caiu num paradoxo, pois de um lado foi ampliada, na medida em que o modelo francês (napoleônico) promoveu uma crescente popularização da universidade, por meio da oferta cada vez maior de vagas à população estudantil, em sintonia com as novas necessidades profissionais que se colocavam já no século XIX. Porém, o modelo alemão ou humboldtiano apresenta com centro gravitacional de ensino superior a ênfase na formação científica de cunho humanista e não-pragmático

O que se constata, da análise de Humboldt sobre os dois modelos, é uma aproximação de ambos durante o século XX e, de maneiras muito diferentes, para atender as novas exigências e demandas das universidades da contemporaneidade. Como resultado dessa «fusão», com seus respectivos ajustes, se observou a emergência de outra arquitetura de universidade, mais direcionada ao oferecimento, cada vez maior ao longo do último século, de profissionais para atuarem num mercado de trabalho em constante transformação; de avanços no campo da ciência para atender a resolução dos problemas decorrentes do próprio desenvolvimento industrial (sejam relativos à saúde, alimentação, energia, meio ambiente, etc.), bem como das imposições colocadas pelo progresso tecnológico no mundo da produção.

É neste sentido, que Scheler julga legítimo interrogar sobre o futuro da universidade do seu país, já que naquele momento ela se configura muito mais como caricatura silenciosa dos tempos de outrora, então responsável não somente pela formação profissional, mas também pela promoção do «espírito» de científico. No século XX o ideal de democratizá-la cedeu lugar à lógica de popularizá-la, mesmo que à custa da supressão dos parâmetros

mínimos de qualidade; os princípios de cientificidade perderam importância frente ao pragmatismo da sociedade industrial, cujo fazer se distancia cada vez mais do conhece, ou em suas palavras: «sino déspota de la ciencia en tiempos de Hegel, se volvió sierva de las ciencias especializadas, o ella misma una ciencia especializada» (p. 352).

As Concepções de Universidade Popular em Max Scheler

Para entender o eixo fundamental do pensamento de um filósofo como Max Scheler é importante, e talvez mais significativo, em princípio, apresentar conjunto de suas obras, pois elas indicam onde o pensador desejou ou desejaria ter chegado e a maturidade de auto-compreensão alcançada; e o demonstram com mais evidência, sobretudo, se o fim de sua vida se aproximou do seu esforço intelectual. Ou seja, para compreender suas concepções sobre universidade popular é prudente entender, pelo menos, parte do seu pensamento. Se bem que não é garantia total de entendimento, uma vez que um autor pode pretender se justificar a si mesmo desde suas últimas conquistas e compreensões, ressignificando suas primeiras intenções. Também, muitas vezes, já em suas obras iniciais encontramos a indicação da direção de seu itinerário.

A partir dessas colocações iniciais sobre Scheler e das considerações preliminares referentes às discussões relativas à questão da Universidade na Alemanha, tendo como pano de fundo as propostas de Humboldt, passaremos agora a discorrer sobre as concepções de Universidade Popular de Max Scheler para a Alemanha, tendo como principal fonte de análise seu texto *Universidade e Universidade Popular*, publicado em 1921, ou seja, escrito em pleno ambiente de convulsão social vivenciado pela sociedade germânica imediatamente após a guerra.

Scheler foi um dos primeiros intelectuais, da geração de filósofos do século XX, a discutir o processo de democratização universitária no Estado Alemão Republicano, depois do final da Primeira Grande Guerra, e a vinculou à reforma das universidades de seu país. Observa que o programa tradicional das universidades alemãs se encontrava muito defasado, diante dos imperativos modernizadores que já se vislumbravam naquele momento, pois se configurava uma nova arquitetura para o ensino superior na Europa, expressando a predominância da educação profissional e especializada. Argumenta em favor da necessidade de se redirecionar a formação universitária, porém a condiciona dentro de uma perspectiva mais integradora, na qual a formação cultural não fosse meramente excluída do sentido mais profissionalizante do ensino superior, como estava proposto pelos legisladores. Com estes princípios defende que

«(...) al lado de la formación profesional y especializada, sino igualmente en cuanto uno busca apropiarse el valor cultural ferial que reside en su propia especialización, por ejemplo, lo « filosófico » en la botánica, en la jurisprudencia, etcétera,

me es entonces imposible aprobar aquí al sobresaliente investigador. La cultura no es cultura, si no es una cultura multilateral: pues ¿como ha de poder el químico, mediante la aprehensión del valor cultura de su especialidad, llegar al desenvolvimiento de su sentido religioso, o de su sentido y voluntad cívica? (...) Pero no sólo estas tareas, sino también la transmisión del saber y la cultura a los distintos estratos del pueblo, han sido confiadas y puestas a cargo, entre nosotros al mesnos indirectamente, de la universidad» (SCHELER: p. 354, 355).

Ou seja, Max Scheler também propõe para obviar a tendência para a especialização técnico-profissional dos tempos modernos, mas atribui como tarefa dominante da Universidade desenvolver a dimensão cultural, o sistema de valores vitais de cada época, que possa conferir à formação técnico-profissional uma qualificação complementar, no sentido de realizar a síntese integradora que pudesse estabelecer a unidade e não a dispersão que a especialização fragmentada provocaria.

Nesse sentido, alerta para os problemas que essa tendência profissionalizante poderia acarretar no âmbito universitário, ao demonstrar as inúmeras contradições que provocariam para as universidades que se submetessem aos imperativos estatais de ministrarem um ensino especializado. Por outro lado, reconhece a importância da formação prática e profissional, como uma exigência do processo de burocratização do Estado, das empresas e da própria sociedade. Além do mais, a ideia de universidade no século XX aguarda ainda muitos dos fundamentos das instituições medievais, em termos de formação profissional, colocando as universidades em rota de colisão com a realidade social, econômica, política, cultural, etc. Assim, tendo no horizonte esta visão, salienta:

«En la Idea de una reconstitución de la universitas, yo veo, em primer término, el intento tradicionalista de mantener en lo fundamental un instituto cultural que respira socioológicamente la esencia y espíritu de la Edad Media, no sólo en su corteza aún subsistente, sino también reanimándolo sobre una base histórica inapropiada y llenándolo, de nuevo, de un contenido congruente con dicha corteza. (...) Además es necesario poner de relieve que, en futuro, la formación práctica, especializada y profesional ha de ser cultivada con mucho más seriedad y profesional ha de ser cultivada con mucho más seriedad y de una manera más diferenciada y exclusiva que hasta ahora. (...) La burocratización de las empresas, de los institutos bancarios y de las industrias, y también de las empresas comerciales, que, quíeras o no, ha de aumentar considerablemente, exige una formación profesional mucho más amplia y diferenciada que hasta ahora» (SCHELER: p. 357, 358).

Deste modo, Scheler, integrando de uma forma escalonada as dimensões tradicionais da universidade com a especialização profissional que passou também a assumir, propõe uma diferenciação de níveis em ordem a conferir uma qualificação com vários graus de exigência, ordenados segundo quatro planos de complexidade crescente: formação de base e iniciação, especialização e formação profissional, formação para a investigação e de pesquisa propriamente dita.

Na realidade, Scheler segue as concepções de universidade apresentadas pelas orientações Schleiermacher, que preconizou para a Universidade de Berlim um programa que estivesse devotado à produção do conhecimento científico e a formação humanista, o que levou a um desinteresse pelas metodologias pedagógicas indispensáveis ao cumprimento de um programa de ensino vocacionado a profissionalização.

Desta forma, esteve sempre atraído pelo interesse primordial pela pesquisa, por meio do qual a universidade poderia eliminar a « má consciência » reinante na sociedade. Tarefa essa que uma universidade popular e meramente profissionalizante, sem a preocupação com a base científica não poderia proporcionar, já que o ambiente universitário não respira o social e este não se beneficia daquilo que é produzido nas instituições universitárias, isto é, estas acabam por se materializarem num mundo a parte da sociedade, com bem explícita Scheler:

«Pequeños sábios sin contacto con El mundo y vácuos intelectualistas, em cuyos vientres se acumula un saber no digerido e inaplicable profesionalmente, abandonan a montones la universidad. Ricos en saber, pero pobres en capacidad para tomas de posición, así también como faltos del sentido de responsabilidad y correspondencia para estas tomas de posición – esta es la impresión que causa a una visión objetiva, la juventud académica que abandona la universidad» (p. 351).

O que se observa, segundo Scheler, é que as propostas de ampliar o espaço de abrangência das universidades não consideram a premência de se estabelecer um projeto pedagógico capaz de viabilizar a consecução da universidade popular, em outras palavras, mesmo que estas se mirem na profissionalização devem se escudar nos princípios da ciência, suporte essencial ao cumprimento do próprio ensino profissional, caso contrário este seria mera caricatura de escolas superiores especializadas.

Para este pensador a diversificação de planos permite dar certa homogeneidade ao ensino universitário, promover a consolidação das chamadas universidades populares na Alemanha, de modo que estas possam desenvolver a vertente técnico-profissional superior que, respondendo às solicitações e potencialidades do mercado de trabalho da sociedade industrial, com o oferecimento de uma especialização alternativa aos estudantes que não ingresam na via orientada para a pesquisa.

Assim, um ensino superior diversificado, pautado pela autonomia dos diferentes níveis que o constituem, permite encarar cada ciclo de estudos numa perspectiva terminal, isto é, como susceptível de conferir uma qualificação específica e não apenas uma etapa necessária para a progressão a um nível superior. Na visão do autor, esta abertura da universidade ao ensino técnico-profissional não colide com a sua «missão principal», a investigação. Estes dois componentes são essenciais para a definição de um ensino superior empenhado, por um lado, na diversificação de áreas e níveis de ensino alternativos, o que poderá ser considerado um fator decisivo do sucesso es-

colar, e, por outro lado, na promoção da investigação que, especialmente destinada aos que se mostram particularmente dotados para prosseguir nessa direção, isto é, o próprio núcleo criador de toda a universidade popular.

É na busca de delinear novos princípios para a universidade popular na Alemanha que Scheler expõem os objetivos norteadores destas instituições, pois segundo suas concepções estes não podem ser muito elevados, mas, por outro lado, não pode deixar de tê-los. Assim há necessidade de projetá-los dentro de sua missão, ou seja, seus objetivos devem corresponder aos interesses e aspirações das camadas populares, porém isso não significa que se implante o «abrandamento» da qualidade de ensino nas universidades populares. Para Scheler seus objetivos são:

«Dado que el mayor peligro para la universidad popular alemana es perderse de nuevo en un grupo inconexo de escuelas y partidos, partidatismo de escuelas encubierto (véase el sistema de Essen) y perder con ello toda la razón de su existencia, es absolutamente necesario, precisamente en esta cuestión de la universidad popular, mantener el contacto con el espíritu de la universidad, (...) Así como nos fue preciso repudiar una universidad popular concebida como fruto de un simple movimiento de extensión universitaria, es también urgente que la universidad popular mantenga una relación viva con la universidad y no se mantenga extraña y fuera del influjo de su espíritu. Tal alejamiento se produce de inmediato allí donde la universidad, popular se vuelve de nuevo una escuela partidista. 2. Si por una parte, pues, el objetivo de la universidad popular no puede ser el proporcionar de una manera inmediata la llamada formación de la disposición de ánimo, de la voluntad y de la afectividad, si más bien debe dirigirse en primer término al entendimiento y a la intuición, por otra parte no le corresponde proporcionar un simple saber especializado, ni menos aun sólo un saber práctico profesional. Sólo pertenece a la «cultura» aquel saber sobre el cual no nos es preciso reflexionar de una manera artificial, sino aquel que se halla ya latente en la esfera inmediata del recuerdo y se hace presente y adquiere allí resonancia» (SCHELER: p. 373).

Ou seja, repudio qualquer proposta que vincule a universidade popular a uma mera extensão universitária, assim como a desvicle do «espírito» da universidade tradicional alemã, isto é, para Scheler estas instituições vão muito além da idéia de «escolas especializadas». Portanto, para que elas venham o desenvolver sua missão, de garantir o desenvolvimento da «boa consciência» terão que promover a «reconciliação» entre a perspectiva da universidade «tradicional» com a «universidade popular», pois esta última se transformou já num conjunto de altas escolas de conhecimento fragmentado. Sua aversão a estas formas institucionais é assim manifestada:

«Otro motivo fundamental para que debamos excluir el salber especializado y profesional de la universidad popular, reside en que la universidad popular ha de dirigirse en primer término al obrero. Según mi opinión se instituiría un objetivo radicalmente errado de la universidad popular, si se le atribuyra el cometido de «animar, de espiritualizar el trabajo del obrero. El trabajo industrial moderno como tal no puede ser «animado» o espiritualizado. Precisamente la aguda oposición por una parte

del trabajo profesional necesariamente mecanizado del obrero, en principio no susceptible de ser animado, y por otra la sed de independencia humana y civil, es lo que lleva al problema de llenar de nuevo, que deja el oficio y la actividad político-partidaria unilateral. ¿Comopuede una reuedecilla en la maquinaria de la vida industrial, ser al mismo tiempo, fuera de su oficio, un hombre por entero? Esta es la cuestión de que aquí se trata. (...) Debe colocarse en primer lugar el valor y el placer en el ejercicio de la actividad espeiriatal, en el crecimiento y enriquecimiento del alma, en una palabra, en el puro valor de realización de lo humano, que aseguran la cultura y cultura y el saber autónomamente elaborado» (SCHLER: p375, 376).

Portanto, a tarefa primordial da universidade popular é de procurar promoção do bem estar social, por meio da formação profissional, mas em consonância com os interesses do próprio país, além de não abdicar da pesquisa científica e do investimento tecnológico, que permitirão vencer as dificuldades do momento. Daí decorre a centralidade dada por Scheler aos cursos profissionais, como ideal para se promover o desenvolvimento da Alemanha. Uma posição um tanto divergente com as orientações dadas pelos intelectuais que discutiram a questão universitária no país nos séculos XIX e XX, pois ele acentua a necessidade de se estabelecer uma estreita ligação entre a investigação e o ensino orientado para a formação profissional, sob pena deste se transformar numa mera transmissão repetitiva de resultados da investigação científica, desligados dos processos que conduziram à sua formulação. O ensino duma especialização profissional não se poderá compreender fora da idéia de universidade, ou seja, vinculado à divulgação da cultura geral e à investigação científica:

«Porque en la educación popular se trata de animar espiritualmente a las clases bajas como tales, no de hacer ascender mediante la cultura a ciertas minorías al nivel de otras clases sociales. Temas «apropiados» para la universidad popular son todos los dominios que poseen un valor cultural general, humano, cívico y nacional. Esta armonía variedad... (...) dominios siguientes: 1- Religión, concepción del mundo y de la vida, filosofía; 2- Ciencias del espíritu y de la cultura (historia, literatura, idiomas, arte); 3- Ciencias naturales exactas y descriptivas, matemática y técnica; 4- Sociología, ciencias sociales y del Estado, ciencias jurídicas, ciencias económicas. La universidad popular ha de volverse más bien un sitio en el que pueda disolverse el estancamiento actual de los programas políticos y económicos de los partidos, y en el que se despierte de nuevo la actividad intelectual de las masas o bien de sus élites – y de esta manera se vuelva indirectamente un lugar en que los resultados ciertos de la ciencia ganen una influencia práctica sobre la cinstituición de nuevos tipos de ideología de clase, como desde hace mucho tiempo no se ha poseído entre nosotros» (SCHELER: p. 386, 38).

Sem estes fundamentos se observa a crise da universidade contemporânea, pela dissolução de um saber sistemático que a universidade tradicional assegurava sob a égide da perspectiva filosofia e humanista, o que favoreceu a constituição de uma variedade de disciplinas científicas e técnicas. A complexidade dos desafios econômicos e a modernização da administração pública criaram exigências específicas para uma formação especializada, mas, segundo Scheler, deste que esteja ancorada nos fundamentos da universidade tradicio-

nal, ou seja, do não abandono sua própria «genética» de produção do conhecimento, pois caso contrário continuará convivendo com este paradoxo: ser popular sem ser universidade ou ser universidade sem ser popular. Assim, a disseminação de universidade, constituídas enquanto instituições de caráter popular, que deveriam se dedicar à educação profissionalizante pôs na ordem do dia o problema da Reforma Universitária na Alemanha, como condição indispensável da própria sobrevivência do ensino superior de qualidade no conturbado ambiente político, econômico e social dos anos de 1920, quando Scheler esboça suas concepções sobre universidade popular.

Considerações Finais

A atualidade dos problemas discutidos por Scheler colocam em relevo as próprias finalidades da universidade, sejam elas pautadas pelas chamadas universidades populares ou tradicionais (profissionais ou centros científicos), pois suas concepções trazem à tona um conjunto polissêmico de questões. Primeiramente, exige que haja transformação do seu próprio fim, forçando-as a adaptar-se, a renovar-se. Deste modo, para além da missão tradicional da formar profissional para os diferentes graus de ensino, da definição de níveis de exigência da universidade poderia ela, assim, responder às necessidades de formação de pessoal para os quadros médios e superiores do país.

Em segundo lugar, se nos anos 20 do século passado a explosão provocada na universidade pelo súbito aumento da frequência fez eclodir, como Scheler salienta, um movimento de democratização pela distribuição em massa da alta cultura universitária, os anos seguintes representaram o desencadear de políticas educativas de recuperação do prestígio cultural das universidades. No entanto, o crescente empenho da universidade em entender, a par das funções tradicionais de investigação e de ensino, à prestação de serviços que a comunidade insistentemente lhe dirigia se, por um lado, lhe abriu um domínio mais vasto de intervenção e uma fonte suplementar de revigoração, por outro lado, introduziu no seu seio uma «crise de hegemonia» e de identidade, ou seja, houve a consolidação da «idéia de universidade» em detrimento da «universidade das idéias», como bem demonstra Boaventura de Sousa Santos.

Em terceiro, as dificuldades que as universidades experimentavam (e experimentam) em responder às solicitações dos setores produtivos da sociedade estimulou-os a procurar e a ultrapassar esta insuficiência funcional que as universidades apresentavam (e apresentam) à margem da sua tutela, ou seja, promovendo por sua iniciativa a formação especializada dos seus quadros, fato este que acentua ainda mais seu caráter meramente profissionalizante, o que a deixa bem distante das propostas apresentadas por Scheler. Além do mais, a facilidade com que as exigências de profissionalização se mostram progressivamente mais complexas e se desatualizam por imperativos do próprio processo produtivo e dos mecanismos de mercado tornam

cada vez mais estreitos os laços de dependência entre a atividade de formação profissional e os núcleos produtivos da sociedade. A tendência que se desenha é de uma completa separação entre as instituições de formação profissional (populares) com aquelas devotadas à investigação, influenciando, desta forma, o sentido da investigação e do ensino.

Com último ponto, para destacar a importância da (re)leitura de Max Scheler, sobressai, de forma cada vez mais acentuada, sua defesa em torna da formação não orientada para um desempenho profissional específico, mas suscetível para criar nos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e das suas transformações, de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante os desafios do mundo moderno, bem como a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo. Mais do que uma formação profissional, fornecida pelas universidades populares, que ao fim de alguns anos estará desatualizada ou deixará mesmo de existir, o acento tônico é colocado numa formação que desenvolva uma flexibilidade pessoal e motive a criatividade inventiva de exploração de novos campos culturais e de atuação profissional.

É, em suma, o reacender da chama das virtualidades da formação de tipo humanista para manter vivo o dinamismo que alimenta a capacidade de reconversão profissional e a necessidade de uma formação continuada sólida, porém sem a desqualificação do sentido de universidade, principalmente se esta for (na forma e conteúdo) popular.

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. *Storia della Filosofia*. Vol. VI. Milão: TEA, 1999.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUMBOLDT, Guillermo. *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*. In: *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959.
- MANDRIONI, Hector Delfor. *Max Scheler*. Buenos Aires: Intinerarium, 1965.
- SCHELER, Max Ferdinand *El Povernir del hombre*. Buenos Aires: Espassa-Calpe, 1942.
- SCHELER, Max Ferdinand. *El saber y la cultura*. 2. Ed. Buenos Aires: Espassa-Calpe, 1944.
- SCHELER, Max. *Universidad y Universidad Popular*, in *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959.

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DAS ELITES: A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA (1939-1945)

Sonia de Castro Lopes

e-mail: sm.lopes@globo.com

(Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil)

Boa parte da literatura produzida no campo da história da educação tem se debruçado sobre a história da formação docente. Entretanto, tais pesquisas privilegiam a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental (antigo ensino primário) com estudos sobre as instituições formadoras, currículos e programas, trajetórias escolares, saberes e práticas docentes. Percebe-se, portanto, uma lacuna em relação aos processos formativos e instituições formadoras dos professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio (antigos professores secundários)¹.

Essa comunicação propõe-se a discutir o modelo formativo oferecido aos candidatos ao magistério secundário ocorrido na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil entre os anos de 1939 e 1945, período de implementação da mesma. Pretende ainda apresentar as estratégias utilizadas pelo governo no sentido de legitimar uma política educacional dualista que reservava às camadas sociais privilegiadas um ensino secundário com o objetivo precípuo de formar as elites condutoras da Nação.

Criada em 1939 na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, essa faculdade tinha por finalidades: preparar trabalhadores intelectuais ou técnicos; formar professores para o ensino secundário e normal e realizar pesquisas. Estruturava-se nas seguintes seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma especial de Didática. Pautada pelo Regulamento de 1940, a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF_i) em seus primeiros anos oferecia cursos de bacharelado em Letras, História e Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Física, Química, História Natural e Pedagogia com duração de três anos ao fim dos quais cumpria-se um ano de *complementação pedagógica* para que se pudesse obter o título de licenciado em determinada disciplina, condição sem a qual não se poderia lecioná-la. A partir do Regulamento de 1946 a duração dos cursos de bacharelado foi ampliada para quatro anos e a complementação pedagógica poderia ocorrer de modo concomitante ao último

ano de estudos específicos. As quatro seções iniciais (Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia) foram transformadas em 11 Departamentos e a Seção Especial de Didática desaparece, sendo absorvida pelo Departamento de Educação, que passa a oferecer os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas.

A FNFi manteve-se até 1968 quando foi desmembrada em várias unidades, dentre elas a que deu origem à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que passou a ser responsável tanto pela oferta do curso de pedagogia quanto pela formação pedagógica (licenciatura) dos egressos de vários outros cursos de graduação que desejavam dedicar-se ao magistério nas escolas secundárias.

Identificado pela literatura especializada como modelo «3+1», esse processo formativo limitava-se a acrescentar um ano de *complementação pedagógica* aos estudos de bacharelado dos futuros professores promovendo uma dicotomia entre a formação dita específica (de conteúdos) e a pedagógica. Alvo de numerosas críticas de pesquisadores sobre a temática, esse modelo, ainda que de forma menos explícita, se mantém ainda hoje na maioria dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras.

Uma das referências teóricas deste trabalho apóia-se na obra *El declive de La institución* (2006) do sociólogo francês François Dubet o qual defende a hipótese de que durante muito tempo, o trabalho do professor (bem como o do médico e do assistente social)² foi concebido como um *programa institucional* por meio do qual se processava uma *forma de socialização*³ realizada pelos docentes na relação com seus alunos. A adesão a este *programa institucional* pressupõe a inculcação de normas e valores que passam a ser naturalizadas por quem as recebe. Quase sempre o *programa institucional* remete a uma «idade do ouro» quando instituições como a escola eram identificadas com a consolidação de um projeto de nação moderna e homogênea. Se essa situação foi aceitável no contexto dos anos 1930-60, a partir dos anos de 1970 inicia-se uma crítica a esses programas institucionais.

Em relação à FNFi torna-se imperioso assinalar que sua função homogeneizante como «instituição padrão» para todo o país nos permite aproximá-la deste programa institucional, o que por certo acarretou uma carga de adesão capaz de expandir os efeitos de sua matriz formativa aos dias atuais.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores no Brasil obedeceu a dois modelos: o *modelo de conteúdos culturais-cognitivos* no qual a formação se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e o *modelo pedagógico-didático* que, se contrapondo ao anterior, considera que a formação só se completa com o preparo pedagógico e didático. Para este autor, se a universidade tem se preocupado pouco com esta segunda formação é porque o que está em jogo «não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação de professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.» (p. 149). Considera-se que a formação peda-

gógico-didática virá em decorrência do domínio de conteúdos do conhecimento logicamente organizado, «sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’» (idem).

Para entender essa tensão atávica torna-se necessário refletir sobre a historicidade das teorias e práticas que acabaram por engendrar o modelo híbrido que se consolidou em nossas universidades e apontar experiências que tentaram se afastar desse paradigma. Nessa perspectiva, o presente texto divide-se em três seções. Na primeira, pretende-se trazer à tona o modelo de formação docente realizado na Universidade do Distrito Federal (1935-1939), instituição que antecedeu a FNF*i* e foi extinta justamente porque seu projeto ia de encontro à proposta anunciada pelo ministro Gustavo Capanema⁴, responsável pela implantação da FNF*i*. Na segunda seção examinaremos a forma como se processava a formação de professores na FNF*i* no período compreendido entre 1939 (ano de sua criação) e 1945, fase em que o modelo «3+1» é institucionalizado e difundido para a maioria das universidades do país. Por último, refletiremos sobre a adesão dos agentes envolvidos no projeto universitário aos princípios ideológicos do momento mais autoritário da Era Vargas: o Estado Novo (1937-1945).

Os antecedentes: A formação de professores na Universidade do Distrito Federal

Imediatamente após a deflagração do movimento revolucionário de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES), cujo primeiro titular foi o intelectual mineiro Francisco Campos⁵, promotor de reformas educacionais que refletiram a tentativa de conciliar novos anseios sociais com antigos privilégios, no que se refere à regulamentação dos cursos que mais interessavam às elites: o secundário e o superior.

Em relação ao ensino superior, notadamente no campo da formação do magistério secundário, embora a reforma Campos recomendasse desde 1931 a inclusão de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras para compor a estrutura universitária, esta faculdade não chegou a ser organizada, de modo que a formação profissional de professores secundários continuou sem ter nenhuma instituição específica habilitada a fazê-la. Apenas em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) que incluiu entre as suas faculdades a de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) destinada a formar professores para o curso secundário.

Um ano depois, na cidade do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), cujas finalidades seriam: promover a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica, literária e artística; propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos

curso de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividades; prover a formação do magistério, em todos os seus graus (DISTRITO FEDERAL, 1935a, grifo nosso).

Por encarar a educação como uma de suas metas prioritárias, o prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, concedeu total apoio e autonomia ao Secretário de Educação, Anísio Teixeira, para quem a construção de uma sociedade democrática nos padrões das «sociedades avançadas» só seria possível se fossem valorizadas as diferenças individuais através de oportunidades de inserção na esfera da cidadania. E essas oportunidades seriam oferecidas por meio de uma «escola única com ensino primário obrigatório, secundário e profissional gratuitos»⁶.

Nesse projeto, a universidade foi idealizada como uma instituição distante da hegemonia da Igreja e da formação acadêmica bacharelesca. Assim, uma das funções relevantes da UDF era *formar o magistério de todos os graus de ensino em nível superior*. Os candidatos ao magistério primário fariam um curso com a duração de dois anos e para o ensino secundário propunha-se um curso com três anos de duração.

Os candidatos a professores de Matemática, Física, Química e História Natural matriculavam-se na *Escola de Ciências*; a *Escola de Economia e Direito* destinava-se aos futuros professores de História, Geografia e Ciências Sociais; a *Escola de Filosofia e Letras* era o espaço de formação de professores de Filosofia, Línguas Latinas e Modernas e Literatura; no *Instituto de Artes* estudavam os candidatos ao magistério de Artes e Música e a *Escola de Educação* era o núcleo responsável pela formação dos professores primários e pela oferta de algumas disciplinas destinadas aos professores secundários.

Por dispor de prédio próprio e possuir boa estrutura administrativa, o Instituto de Educação tornou-se a sede principal da nova universidade. Neste Instituto, criado em 1932 para substituir a Escola Normal existente desde o Império (1880), além da escola secundária, primária e jardim de infância que seriam os campos de aplicação dos futuros mestres, foi criada uma *Escola de Professores*, em nível superior, para promover a formação do magistério primário e secundário do Distrito Federal. Em 1935 esta escola seria articulada à UDF com a denominação de *Escola de Educação* (LOPES, 2006, 2009).

A concepção de formação docente da UDF não se restringia à simples preparação didático-metodológica. O programa para a formação do professor secundário compreendia *curso de conteúdo* (matérias específicas de cada curso, ministradas do ponto de vista da cultura especializada e de sua adequação ao nível do ensino secundário), *curso de fundamentos* (matérias de cultura geral indispensáveis a todo professor) e cursos de Integração profissional (estudos de educação propriamente ditos). Esses cursos eram ministrados nas várias escolas da UDF, simultânea ou sucessivamente, sendo que algumas disciplinas eram oferecidas exclusivamente no Instituto de Educação, agrupadas em duas seções: *Fundamentos de Educação* (Introdução ao Ensino, Bio-

logia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação) e *Integração profissional* (Organização e Programas do Ensino Secundário e Prática de Ensino Secundário)⁷. As disciplinas de conteúdos, fundamentos e integração profissional eram oferecidas simultaneamente, reservando-se apenas a Prática de Ensino para o último ano de estudos.

Havia, ainda, nos cursos da UDF a perspectiva de realização de uma pesquisa aplicada, algo que de fato produziu intervenção no sistema escolar e o campo empírico para as investigações era constituído pelas instituições complementares da universidade como a biblioteca de educação, escola secundária, escola primária, jardim de infância, escola secundária técnica, além das escolas experimentais.

A defesa dos princípios da autonomia universitária e da liberdade de cátedra fez com que a UDF abrigasse intelectuais de diversos matizes ideológicos, propiciando um clima de democratização que acabaria por chocar-se com o projeto do governo federal. Fortemente criticada pelos setores mais conservadores – as forças tradicionais da Igreja Católica e da elite política – a UDF passou a ser vista como um obstáculo ao projeto universitário almejado pelo ministro Gustavo Capanema, para quem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, projetada segundo o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931a), deveria ser um modelo a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país⁸.

A *universidade de professores* de Anísio Teixeira (Mendonça, 2002) durou muito pouco. Extinta em janeiro de 1939,⁹ alguns cursos que compunham a Escola de Educação (notadamente os que se dedicavam a formar os professores secundários), a Escola de Filosofia e Letras, a Escola de Ciências e a Escola de Economia e Política foram incorporados à FNFfi. Os professores catedráticos foram aproveitados pelo governo federal, assim como os alunos matriculados nestes cursos continuaram seus estudos na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.¹⁰ Contudo, ao que parece, não se conseguiu garantir na nova instituição um espaço para a formação docente nos moldes propostos pela UDF.

Formação de professores na Faculdade Nacional de Filosofia: a implantação do modelo 3+1

Apesar de integrar a Universidade do Brasil, criada pela lei n. 452, de 5 de julho de 1937, a Faculdade Nacional de Filosofia só teve sua existência confirmada pelo decreto-lei n.º 1190 de 4 de abril de 1939. Este documento estabeleceu a configuração da nova unidade universitária que dispunha das seguintes seções e cursos: Filosofia (curso de Filosofia), Ciências (cursos de Matemática, Química, Física, História Natural, História e Geografia e Ciências Sociais), Letras (Cursos de Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas) e Pedagogia (curso de Pedagogia), além de uma seção especial de

Didática. Os cursos oferecidos pelas quatro primeiras seções conferiam a seus concluintes o diploma de bacharel, enquanto o de Didática conferia o diploma de licenciado.

Configurava-se a partir do terceiro ano de estudos o «esquema 3 +1 » uma vez que os estudantes não podiam realizar o curso de Didática em concomitância com os cursos de bacharelado (decreto-lei n. 3454, de 24 de julho de 1941). A duração do curso de Didática era de um ano e compreendia as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Os bacharéis em pedagogia que desejassem cursar a seção de Didática para se tornarem aptos a lecionar nos cursos normais, seriam dispensados das disciplinas estudadas no curso de Pedagogia.

Diversos estudos que se debruçam sobre a escola secundária no Brasil, em especial o de Jayme Ábreu (1955), destacam que o ponto frágil desse nível de ensino entre os anos 1930-50 residia no seu professorado, «aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre candidatos sem profissão nenhuma» (p. 72). Observe-se que muitos destes estavam em exercício no magistério, pois antes do advento das Faculdades de Filosofia o registro era fornecido com base em atestados de exercício docente, podendo ser obtido *em todas as matérias*. Com o advento dessas faculdades, nova formulação legal foi feita no sentido de resguardar os privilégios dos diplomados por elas, com exceções concedidas a *título precário* de provisão no magistério mediante prestação de exame de suficiência. E os registros passaram a não poder ser concedidos em mais de quatro matérias. Para ser provido nesse *magistério de emergência* não havia exigência quanto à prova de competência do professor que poderia lecionar desde que apresentasse atestados de saúde, idoneidade moral e de idade mínima de 21 anos (ABREU, op. cit, p. 75).

A reforma Francisco Campos que regularizou o ensino secundário (BRASIL, 1931b) e promoveu a equiparação das escolas secundárias ao padrão do Colégio Pedro II necessitou de um aparato de controle obtido com a criação do Serviço de Inspeção Federal. Foi nessa época que também se instituiu o Registro de Professores no Departamento Nacional de Ensino (DNE). Com essas medidas, o Estado pôde regulamentar o exercício do magistério secundário nos anos de 1930. Daí a preocupação com o estabelecimento de uma instituição gerida pelo governo federal que se dedicasse à formação do magistério secundário. Como se percebe, era clara a intenção do governo federal em colocar a universidade a serviço do aprimoramento do ensino secundário, nível de ensino ao qual atribuía maior importância pelo fato de objetivar a formação das *individualidades condutoras do país*.

Porém, como nos informa Dias (2008), enquanto não houvesse diplomados pelas faculdades de filosofia seriam exigidos dos estudantes certificados de aprovação nas disciplinas específicas do curso escolhido e também a

comprovação de inscrição nas disciplinas da seção de Didática. Com esses requisitos preenchidos, os professores obtinham registro provisório e após dois anos de conclusão do curso, já portadores do diploma, poderiam receber o registro definitivo.

Nas diretrizes que orientam o funcionamento da FNFi (BRASIL, 1939b,1940) percebe-se que o modelo formativo da mesma adota uma concepção de docência que privilegia o saber dos especialistas, portadores de um saber enciclopédico, relegando ao segundo plano a formação pedagógica, não por acaso denominada «complementação». Esta era realizada no curso de didática e se limitava ao aprendizado de métodos e técnicas que deveriam auxiliar o professor na transmissão dos conhecimentos aos seus alunos. Depoimentos obtidos por Fávero (1992) de professores catedráticos que atuavam na FNFi nos anos de 1940 permitem perceber que, apesar da proposta da articulação teoria-prática e ensino-pesquisa achar-se presente no discurso fundador da faculdade, essa relação não se processava no cotidiano da instituição. Na percepção da autora, o caráter utilitário predominava na proposta de Capanema que, preocupado com a renovação do ensino secundário, vê como objetivo fundamental do curso «a preparação de um vasto corpo de professores, cientes das disciplinas do currículo e mestres no ofício de ensinar» (FÁVERO, op. cit, p.12). Ou seja, o que contava na verdade era a transmissão dos conhecimentos específicos adquiridos nos cursos de bacharelado acrescidos das técnicas e métodos para tornar esse professor um «mestre em seu ofício» tornando os conteúdos mais acessíveis aos alunos. Na relação dialética que se deve estabelecer entre teoria e prática, esses dois elementos não apenas se complementam, mas se contêm, formando uma unidade integrada; no caso da FNFi, ao contrário, a prática dissociava-se da teoria, agindo como elemento facilitador na transmissão dos conteúdos, esses sim, de suma importância nessa proposta de ensino.

Trago a essa discussão as impressões de Dubet (2006) sobre a escola secundária e o perfil dos professores que nela atuam, posto que essa escola foi percebida nas suas origens como escola da *grande cultura* e da *elite*. Ao contrário da escola primária, aqui a vocação dos professores se definiu menos pelo ofício (*métier*) e pela pedagogia, do que pela disciplina ensinada. Nas palavras do autor:

«(...) os professores, majoritariamente, escolheram este ofício por causa da paixão pela disciplina ensinada; eles se vêem como filósofos, matemáticos, físicos ou literatos, ao invés de se perceberem como pedagogos. (...) o ofício de professor é concebido como uma profissão liberal no seio de um serviço público, no âmbito do qual os conhecimentos, o talento e a virtuosidade são suficientes para o desempenho do trabalho» (p. 133, grifo meu).

Se, de fato, a paixão pela disciplina movia as escolhas dos professores que pretendiam atuar na escola secundária, caberia ao *programa institucional*¹ da FNFi promover a socialização de seus agentes, notadamente professores

e alunos, em consonância com a ideologia autoritária predominante no contexto do Estado Novo. Veremos a seguir quais estratégias foram utilizadas para que esse tipo de socialização se processasse de forma eficaz.

FNFi: Uma instituição a serviço da ideologia autoritária?

Na exposição de motivos que abrem o decreto de criação da FNFi, o ministro Capanema expõe ao presidente da República o espírito que deveria nortear a instituição. Assegurava que, antes de tudo, a organização da Faculdade Nacional de Filosofia objetivava dar à educação e à cultura do país «maior solidez e elevação». Observava, também, o benefício do novo espaço intelectual para o ensino secundário, já que seria o estabelecimento federal padrão destinado a preparar o magistério desse nível de ensino, além de lembrar que, a partir de 1943, nenhum professor secundário poderia ser admitido sem o diploma emitido pela FNFi ou outra instituição a ela equiparada.

No momento de implementação da nova faculdade, a preocupação maior do Ministro foi dotar a instituição de um corpo docente identificado com as propostas político-ideológicas do novo regime. Não se pode esquecer que este foi o momento crucial do governo Vargas, com a decretação do Estado Novo (1937-1945), radicalização das medidas autoritárias e a utilização da educação como instrumento capaz de colocar-se a serviço da Nação. Nas palavras do Ministro:

«(...) longe de ser neutra, ela [a educação] deve tomar partido (...) deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base da Nação e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado»¹².

No âmbito da política educacional desenvolvida por Capanema, o ensino secundário deveria ser reservado aos jovens pertencentes às camadas sociais privilegiadas, preparando-os para o ensino superior, a fim de que se transformassem nas elites condutoras da Nação. Nessa perspectiva, a Faculdade Nacional de Filosofia, criada sob a tutela do poder central, trazia, no momento de sua implantação, a marca do autoritarismo próprio do regime de exceção vivido pelo país.

O *programa institucional* da FNFi objetivava provocar e obter a adesão dos agentes envolvidos no processo, em especial os discentes, aos valores e princípios caros ao regime, ou seja, torná-lo membro da comunidade universitária por meio da assimilação dos comportamentos, atitudes, valores e normas que emanavam daquela cultura institucional. Por meio de um trabalho sistemático e organizado, essa tarefa foi sendo paulatinamente executada. Que estratégias deveriam ser utilizadas para obter a adesão dos agentes e alinhar o programa institucional às diretrizes propostas pelo governo autoritário?

A nosso ver, uma das medidas mais eficazes postas em ação pelo Ministro Capanema foi providenciar a contratação de professores estrangeiros por intermédio de negociações entre o governo brasileiro e universidades europeias com ingerência das embaixadas, especialmente da França e Itália. Diversas cartas existentes no Arquivo Capanema¹³ se referem à solicitação e justificativas para a contratação desses professores na fase de instalação da FNFi. A análise dessa documentação esclarece não apenas que os concursos previstos não foram realizados, mas ainda sugere, segundo Fávero (1989 a) que «a forma e os critérios de contratação de professores estrangeiros expressam a utilização de certas estratégias, voltadas prioritariamente para o atendimento de interesses político-ideológicos» (p. 32). O fato é que em 1939, o presidente Vargas autoriza a contratação de 15 professores estrangeiros para a nova faculdade.¹⁴ Nesse caso torna-se claro que o convite aos professores foi feito por vias oficiais com a intercessão de personalidades alinhadas ao regime, como Alceu Amoroso Lima, um dos mais ferrenhos defensores da extinção da UDF e elemento prestigiado junto ao ministério Capanema.

Em uma das cartas do Ministro endereçada ao professor Georges Dumas, seu intermediário junto à embaixada francesa, lembra que seu desejo é contratar para as áreas de Psicologia e Sociologia professores ligados à Igreja Católica e informa que a FNFi ficaria sob a direção de Alceu, católico e amigo de Jacques Maritain. O mesmo se dá em relação à contratação dos professores italianos, ou seja, os contratos são efetivados por intermédio do governo brasileiro junto à embaixada daquele país.

Por meio do exame das Atas da Congregação da FNFi em 1939 e 1940, foi possível perceber que, em geral, os professores franceses foram convidados a lecionar disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais (Antoine Bon para História da Antiguidade e Idade Média; Jacques Lambert para Sociologia; Victor Tapié para História Moderna) enquanto os professores italianos direcionam-se, em sua maioria, para as ciências exatas (Benedetto Zunini para Mecânica; Camilo Porlezza para Físico-Química; Luigi Sobrero para Física Superior; Achile Bassi para Geometria; Gabrielle Mammana para Análise Matemática)¹⁵.

Além da contratação desses professores providencia-se também a transferência de parte do quadro de catedráticos da extinta UDF para a nova faculdade. São nomes que de certa maneira se alinhavam ao novo regime, alguns inclusive colocados à disposição do MESP, como o caso do professor Lourenço Filho, catedrático de Psicologia Educacional.

Completavam o quadro docente da FNFi nesses primeiros anos os catedráticos interinos e os professores assistentes, ambos contratados sem concurso. Como exemplos dos primeiros, citamos o Padre Maurício Penido (Filosofia), Carlos Delgado de Carvalho (Geografia do Brasil), Hélio Vianna (História do Brasil), Artur Ramos (Antropologia), Alceu Amoroso Lima (Literatura Brasileira), Raul Bittencourt (História e Filosofia da Educação), Luiz

Narciso Alves de Mattos (Didática).¹⁶ E o mais importante: a contratação e nomeação dos professores só era efetivada pelo Presidente da República após exame e pronunciamento da Seção de Segurança Nacional, o que de certa forma assegurava o alinhamento dos candidatos às orientações ideológicas do regime¹⁷.

A composição, bem como os critérios de seleção e contratação do corpo docente da FNFfi nos dá mostras de como os conteúdos político-ideológicos inerentes ao novo regime encontravam-se presentes na organização desta faculdade. E, se dentre as inúmeras finalidades para as quais foi criada, a formação dos professores secundários fosse talvez a mais relevante, podemos entender com clareza as ambições da política educacional deste período: a preocupação com a formação das elites condutoras do país. Ou seja, para os jovens das mais expressivas camadas sociais deveria ser reservado o ensino secundário, na época, a única via de acesso ao ensino superior. A essa elite intelectual estava destinada a missão de organizar e orientar a vida nacional por meio da condução das massas, essas direcionadas aos cursos profissionais que lhes ofereceriam condições de se tornarem trabalhadores competentes e úteis à Nação.

Últimas considerações

Procurou-se demonstrar ao longo deste artigo o dualismo que presidiu a organização do ensino brasileiro no período relativo ao primeiro governo Vargas. No momento em que a centralização e o autoritarismo recrudesceram, as tentativas de se pensar a formação docente de forma mais integrada e liberal, por meio da experiência desenvolvida com a criação da UDF, foram abortadas. Na verdade, esta universidade já nasceu em um momento difícil se levarmos em conta que sua criação data de abril de 1935, coincidindo com a decretação da Lei de Segurança Nacional¹⁸, que contribuiu para viabilizar o processo de instauração do regime do Estado Novo (1937-1945). Em oposição a um modelo de formação docente integrado, estabeleceu-se a dicotomia, a separação entre teoria e prática, a adesão a um *programa institucional* que procurou inculcar em seus principais agentes valores, crenças e práticas afinadas com o momento de exceção por que passava o Brasil.

Esse novo modelo criou raízes, tornou-se hegemônico e pautou o currículo dos cursos de formação de professores para o ensino secundário por muitas décadas. Ainda hoje, nas universidades brasileiras, os cursos de formação do magistério alimentam-se dessa fonte.

Acreditamos que o problema não será resolvido sem o esforço das Faculdades de Educação em romper com a prática corrente de justapor aos currículos dos cursos de bacharelado que pressupõem o domínio de conteúdos específicos um currículo pedagógico-didático construído e operacionalizado no âmbito das FEs. E, se ambos os modelos (bacharelado e

licenciatura), devem integrar o processo formativo, qual seria a forma mais adequada de articulá-los a fim de enfrentar o dilema até hoje não resolvido sobre a formação dos docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio que obrigatoriamente deve ser realizado em cursos superiores, como preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)? Ainda que nos limites desse texto não se tenha tido a pretensão de apontar caminhos ou vislumbrar «soluções mágicas» para o problema, propôs-se aqui uma reflexão crítica sobre a questão a partir de uma perspectiva histórica.

Referências bibliográficas

- ABREU, Jayme. «A educação secundária no Brasil». *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.
- BRASIL. *Decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre os Estatutos das Universidades Brasileiras. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acesso em 20/07/2009.
- _____. *Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acesso em 20/07/2009.
- _____. Lei n/ 452 de 5 de julho de 1937. Institui a Universidade do Brasil. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acesso em 20/07/2009.
- _____. *Decreto-lei nº 1063, de 20 de janeiro de 1939*. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Arquivo UDF, PROEDES/FE/UFRJ (1939 a).
- _____. *Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939*. Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Arquivo FNFi, PROEDES/FE/UFRJ (1939 b).
- _____. Ministério da Educação e Saúde. Universidade do Brasil. *Regimento Interno da Faculdade Nacional de Filosofia*, Arquivo FNFi, PROEDES/FE/UFRJ, 1940.
- _____. *Decreto-lei nº 3085 de 3 de março de 1941*. Dispõe sobre o Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde e no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Coletânea de Legislação Federal. Disponível em: www.senado.gov.br/sicon. Acesso em 25/01/2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

- DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: História do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 5513 de 4 de abril de 1935*. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Prefeitura do Distrito Federal, Universidade do Distrito Federal: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*, 1935 a, p. 3-12.
- _____. UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. *Instruções nº 1*, assinadas pelo reitor interino da UDF Anísio Teixeira em 12 de junho de 1935. In: Arquivo UDF, Série Atos administrativos, PROEDES/FE/UFRJ, 1935 b.
- DUBET, François. *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Faculdade Nacional de Filosofia: Projeto ou trama universitária?* Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PROEDES, Série Faculdade Nacional de Filosofia, v. 1, 1989 a.
- _____. *Faculdade Nacional de Filosofia: O corpo docente - matrizes de uma proposta autoritária*. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PROEDES, Série Faculdade Nacional de Filosofia, v. 2, 1989 b.
- _____. *Faculdade Nacional de Filosofia: Os cursos - começando a desenrolar um novo*. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PROEDES, Série Faculdade Nacional de Filosofia, v. 4, 1989 c.
- _____. *Faculdade Nacional de Filosofia: Depoimentos*. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PROEDES, 1992.
- LOPES, Sonia de Castro. *Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2006.
- _____. «A Escola de Educação como eixo integrador da universidade». In: FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto para além do seu tempo*. Brasília: Liberlivro/CNPq, 2009, p.45-67.
- MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- SARMENTO, Carlos Eduardo. *O Rio de Janeiro na era Pedro Ernesto*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. «Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro». *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, v. 14, n. 20, pp. 143-155, jan.-abr. 2009.

Notas

¹ Vale aqui registrar as publicações produzidas por FÁVERO (1989a, 1989b, 1989c, 1992) sobre a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

² Esses tipos de atividades profissionais enquadram-se na categoria «trabalho sobre o outro» criada por Dubet na referida obra.

³ Para Dubet, denomina-se socialização ao processo de assimilação de hábitos característicos do seu grupo social, o processo através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade assimilando a cultura que lhe é própria. Trata-se do processo de integração do indivíduo numa dada sociedade, apropriando-se de comportamentos e atitudes, modelando-os segundo valores, crenças, normas dessa cultura onde o indivíduo se insere (DUBET, 2006, p. 31).

⁴ Gustavo Capanema, político mineiro, ocupou a pasta da Educação e Saúde por onze anos durante o primeiro governo Vargas. Seu mandato estendeu-se de 1934 a 1945.

⁵ Francisco Campos foi o primeiro a ocupar a chefia do Ministério de Educação e Saúde Pública criado em 1930. Sua atuação no Ministério prolongou-se até 1934, quando foi substituído por Gustavo Capanema.

⁶ *Anais da Câmara Municipal do Distrito Federal*, maio de 1935, p. 329. Apud SARMENTO, 2001, p. 91.

⁷ Conforme artigos 12, 13, 14, 15 e 16 das Instruções n° 1, de 12/06/1935 (DISTRITO FEDERAL, 1935 b).

⁸ No projeto de criação da Universidade do Brasil (decreto n° 452/1937) a Faculdade Nacional de Filosofia deveria se chamar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Quando efetivamente instituída pelo decreto n° 1190 / 1939 (BRASIL, 1939b) a denominação foi alterada.

⁹ A Universidade do Distrito Federal foi extinta pelo decreto n° 1.063 de 19/01/1939 (BRASIL, 1939 a).

¹⁰ Por esse decreto, alguns cursos e escolas da UDF foram transferidos para a Universidade do Brasil, com exceção do Instituto de Artes, do Instituto de Educação, em especial o curso de formação dos professores primários, orientadores e administradores escolares. Desse modo, a experiência de formar docentes da escola primária em nível superior foi abandonada, restando-lhes a formação em nível médio, na modalidade normal. Ver a respeito LOPES, 2006.

¹¹ Na visão do sociólogo francês François Dubet (2006), profissões vinculadas à educação, à saúde e ao serviço social são ocupações que se remetem ao *trabalho sobre o outro*, ou seja, são atividades profissionais que participam na socialização dos indivíduos. Partindo do pressuposto de que o *trabalho sobre o outro*, nas suas origens, foi concebido como um *programa institucional*, que designa particularmente um modo de socialização ou um *tipo de relação com o outro*, o autor define essa socialização promovida pelo programa institucional como «o processo através do qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade assimilando a cultura que lhe é própria» (p. 31). Trata-se, portanto, do processo de integração do indivíduo em uma sociedade no qual este indivíduo apropriava-se de comportamentos e atitudes e era modelado por valores, crenças, normas pertinentes à cultura na qual se insere. O *programa institucional* seria «o processo social capaz de transformar valores e princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional, específico e organizado» (p. 32).

¹² CAPANEMA, G. Discurso pronunciado por ocasião da solenidade comemorativa do 1° centenário do Colégio Pedro II (2 de dezembro de 1937) In: Panorama da Educação Nacional, Rio de Janeiro, MES, 1937, p. 27.

¹³ O Arquivo Gustavo Capanema encontra-se sob a guarda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV) no Rio de Janeiro.

¹⁴ Arquivo Capanema – CPDOC/FGV. Referência: GC. 36.01.18, pasta III, série g.

¹⁵ Vale observar que em maio de 1942 os professores italianos tiveram seus contratos rescindidos, justamente no ano em que o Brasil declara guerra ao Eixo e se alinha aos EUA iniciando sua participação na segunda guerra mundial. Para maiores detalhes, ver FÁVERO, 1989 a, p. 34.

¹⁶ Conforme Ofício n. 3.277/1941 do Magnífico Reitor da Universidade do Brasil ao Sr. Ministro da Educação e Saúde Pública. Arquivo da FNFi – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PRO-EDES) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁷ Arquivo Capanema – CPDOC/FGV. Referência: GC. 36.01.18, pasta VIII, série g .

¹⁸ A Lei de Segurança Nacional, promulgada em 4 de abril de 1935, definia crimes contra a ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso, com o abandono das garantias processuais.

UMA MÃO NA PANELA... OUTRA NO LIVRO? UM PÉ NA ROÇA... OUTRO NA ACADEMIA? EDUCAÇÃO SUPERIOR, CONGREGAÇÕES CATÓLICAS BRASILEIRAS E MULHERES POPULARES (1ª METADE DO SEC. XX)

Maria Aparecida Corrêa Custódio

e-mail: mapcocustodio@yahoo.com.br

(Universidade Federal do Maranhão – CCSS.T. Brasil)

Queremos discutir os processos de aquisição de formação universitária de mulheres provenientes de classes populares, que entraram numa congregação religiosa brasileira na primeira metade do século XX e nela vivenciaram uma trajetória de dedicação à religião, por meio de trabalhos diversificados – desde os manuais até os de docência junto às crianças e jovens de variadas classes sociais.

De um lado, conforme inferimos em trabalho anterior¹, aderir à vida religiosa podia representar o **desvio** de um destino doméstico e campesino para aquelas que viviam nas zonas rurais e eram acolhidas pelas freiras, a exemplo do que ocorria na Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, em Vígolo e Nova Trento (SC). Podia representar também uma **oportunidade** de inclusão para aquelas que eram negras e, contrariando os padrões eclesíasticos da época, eram recebidas pelas Missionárias de Jesus Crucificado, em Campinas (SP). Por outro lado, para essas candidatas não foi tão fácil ter acesso à escolarização, devido a uma série de fatores de ordem cultural, social, racial, eclesial e econômica.

Considerando esses processos socioculturais, históricos e conjunturais, tentamos inquirir – principalmente – os **sentidos** e **significados** dessa trajetória para as próprias religiosas, bem como compreender as razões que explicam os interesses das congregações brasileiras no investimento acadêmico de suas congreganistas, e ainda as implicações para a sociedade da época. Tudo isso com base na análise de alguns excertos de fontes primárias do acervo histórico das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, e ainda de entrevistas, que são cotejados com *vestígios* e *indícios* de outra congregação², apreendidos do excepcional estudo de Beozzo e outras autoras a respeito da trajetória de irmãs negras de Jesus Crucificado³.

Tatuadas pelo princípio do trabalho

Talvez contrariando a expectativa daquelas que se desviavam da vida de mulheres casadas, marcada pelos trabalhos domésticos e agrícolas, nas antigas áreas de colonização italiana de Vígolo e Nova Trento (SC), aquelas que entraram na Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição, desde os primórdios do instituto que lá fora criado em 1890, embora tivessem transformado seu ingresso em ocasião de pertencimento a um grupo de mulheres que viviam longe do crivo dos homens – pai, marido, irmão ou cunhado – eram reconhecidas socialmente pela comunidade como «irmãs de caridade» e faziam muitos outros trabalhos além daqueles da casa e da roça, mesmo assim elas encontraram uma vida de privações, sacrifícios e muito trabalho.

Segundo Madre Matilde⁴, uma das primeiras irmãs e escritora das crônicas de sua congregação, e também pela correspondência mantida entre ela e a fundadora, madre Paulina⁵, verificamos que o trabalho era uma necessidade desde a primeira hora do instituto e acabara se transformando num princípio de vida para elas.⁶ Sendo assim, as primeiras irmãs, imigrantes italianas e filhas de camponeses, não dispunham de condições para se dedicar aos estudos. Até que tentaram, mas a experiência não deu muito certo. Quando elas deixaram o povoado de Vígolo e se estabeleceram em Nova Trento, em 1894, o jesuíta Marcello Rocchi as aconselhou para estudar diariamente, inclusive, contratou o professor Vigilio Fantini, imigrante da mesma região delas, para ensiná-las. Rocchi queria que elas aprendessem a língua portuguesa e adquirissem uma cultura escolar. Mas, depois de algumas aulas, elas desistiram de estudar. Afinal, nesse momento, precisavam priorizar a luta pela sobrevivência e manutenção da casa e dos trabalhos braçais:

«O trabalho manual, e quase contínuo era do resto para nós de primeira necessidade do lado financeiro. Como teríamos podido viver sem plantar não só hortaliça, mas milho, mandioca, feijão etc. para podermos viver com as nossas meninas, as quais logo que esteve pronta (a casa) mais ou menos voltavam a viver conosco? Era inútil esperar auxílio das famílias; pois sendo Nova Trento, e as colônias que a cercavam, lugares sem comércio, o povo era tão pobre, que mesmo querendo-nos auxiliar não teria podido.

Se não nos aplicamos pois a estudar naqueles tempos, não foi só falta de inclinação, senão também necessidade»⁷.

Vemos aí a representação de trabalho e de estudo dessas mulheres, que pode ser relacionada à de outras mulheres das classes populares de todos os tempos. É como diz Souza-Lobo a respeito das mulheres operárias das décadas de 1970-80 e nós aplicamos às freiras populares das décadas de 1890-1920: abandonando-se diante das necessidades cotidianas, essas mulheres concebem seu *trabalho como um hábito oposto ao de estudar*, definindo sua identidade e a própria vida a partir do *trabalho manual* em oposição ao *trabalho intelectual*. Diga-se mais: freiras ou não, o trabalho doméstico *fazia parte de sua*

condição de mulher e o trabalho fora de casa – as freiras na roça, as mulheres na fábrica – *fazia parte de sua condição de mulher pobre*⁸.

Nas primeiras décadas do século XX, as freiras da Imaculada sofreriam as consequências da opção inicial de não contemplar o estudo escolar em sua rotina diária e nem nas metas de sua congregação. É o que conta Matilde:

«Contudo se tivéssemos previsto o futuro, isto é, que Deus queria servir-se das Irmãzinhas nos hospitais e escolas deste grande Estado de São Paulo e d'outros Estados, não teríamos por certo poupado sacrifícios para preparar-nos o melhor possível. Teríamos assim evitado tantos desgostos e contrariedades, que tiveram de sofrer, especialmente as primeiras superiores, as quais com toda a boa vontade que tinham achavam-se muito (aquém) de terem aqueles conhecimentos, que uma pessoa instruída pode facilmente (adquirir) na leitura de bons livros»⁹.

Deste modo, na primeira metade do XX, a Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição apresentava um quadro «cultural», assim denominado por elas, bastante débil, mas que foi se alterando paulatinamente. No que diz respeito à Educação Superior, somente na década de 1930 seis irmãs tiveram acesso ao Ensino Superior, representando apenas 1,94% do número total de freiras; na década de 1940, havia 16 irmãs com diploma de Curso Superior, representando 3,47% delas; na década de 1950, havia 39 com «3º grau», na expressão delas, ou seja, 5,75% do total de congregadas¹⁰.

Em suma, ao longo da primeira metade do XX, habilitadas ou não, em termos de formação acadêmica, esse quadro de irmãs se distribuía entre as 86 casas religiosas espalhadas pelos estados de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Ceará, exercendo funções de professoras, enfermeiras, catequistas, domésticas etc.¹¹. Mas foi justamente no ofício docente, num incipiente colégio fundado por sua congregação, na cidade de São Paulo, em 1918, que elas começaram a sentir necessidade de buscar formação acadêmica, o que abriu as portas para que freiras de outras áreas também pudessem fazer um curso superior, segundo constatamos em estudo anterior¹².

De fato, o processo de aquisição de formação universitária dessas freiras foi favorecido pelas demandas do Colégio Sagrada Família, cuja gênese está imbricada com a história do Asilo Sagrada Família. O asilo fora criado em 1903 para atender meninas negras, descendentes de ex-escravos, e desde essa época carecia de recursos financeiros, embora fosse custeado pelas elites católicas que, por causa de seu *lugar* de prestígio e poder, na expressão certaúsiana¹³, muitas vezes cometiam ingerências na instituição e na congregação das irmãs. Em meio a esses dilemas internos, agravados pela grande instabilidade econômica e carestia na cidade de São Paulo e no mundo, no contexto da primeira guerra mundial, em 1918, as irmãs abriram uma escola particular para meninas e moças das classes médias paulistas, que funcionava em regime de internato, a fim de subsidiar financeiramente o asilo e a própria congregação, o que lhes possibilitaria também prescindir do apoio direto da elite paulista¹⁴.

Se no início das atividades do Colégio Sagrada Família, as Irmãs se restringiram a trabalhar apenas com o curso primário, à medida que a Congregação e a escola progrediam, foi possível encaminhar algumas freiras a estudos mais avançados. No final de 1938, 5 irmãs terminaram o curso superior, possibilitando a instalação do curso ginásial (1940), do colegial (1948) e do curso normal (1949), evidenciando a consolidação das atividades educacionais do Colégio Sagrada Família¹⁵.

Uma das irmãs que concluíram o curso superior nessas décadas, irmã Célia Bastiana Cadorin, filha de imigrantes italianos da região de Nova Trento e hoje com mais de 80 anos, mas ainda atuando na área intelectual de sua congregação – escreve, revisa e traduz textos escritos em francês e italiano para a língua portuguesa –, nos contou que, para esses «cursos mais elevados», eram selecionadas as candidatas que tinham maior aptidão para o estudo e demonstravam maior inteligência.

Ela também atesta uma prática que era comum nas congregações religiosas: investir nos estudos em função das exigências dos trabalhos assumidos pela instituição. No caso das Irmãzinhas, a prioridade era a educação formal, direcionada às meninas de classes médias. Sendo assim, as «superiores» (coordenadoras) mandaram as irmãs do colégio à academia, na tentativa de dar uma resposta para uma emergência ou de antecipar uma resposta para um desafio que podia bater à porta, pois não poderiam deixar passar nenhuma ocasião favorável ao crescimento e expansão da congregação. Por outro lado, o depoimento de irmã Célia mostra certa satisfação e orgulho proporcionado pelo estudo acadêmico, o qual pode ser usufruído logo no início da carreira docente, talvez, algo inusitado na vida de mulher de origem popular e camponesa:

«Eu fiz o Ginásio aqui (São Paulo) em 1941, 42, 43 e 44. Não eram *todas* (disse com voz enfática) as aspirantes que faziam o Ginásio. Não sei como elas mediam, se era olho (risos). Algumas estudavam aqui, outras elas mandavam trabalhar no seminário (do Ipiranga). Depois, em 1944, a R. com a irmã M. G. foram fazer o Curso Normal em Avaré (SP). E a irmã E. e eu fomos fazer o Colegial Clássico no Colégio Madre Cabrini. Na última hora a madre L. (superiora geral da época) disse: ‘não, estamos precisando de uma que se forme para o Jardim da Infância’. Então, a irmã E. foi para o Rio de Janeiro. E a V. ficou comigo no Clássico.

Eu fiz o noviciado em 1945/46, então eu não estudei, mas (re)comecei (os estudos) em 47 e 48. Fiz o (colegial) Clássico e o Científico. Ai a irmã O. – que era secretária – dizia que podia precisar no futuro (de) muito Curso Normal. Ai eu fazia também aquelas matérias que eu precisava. Fiz o Normal também.

E ai eu fui pra Faculdade com a M. E. e a S., no Sedes Sapientae, em 1949, 50, 51 e 52. A M. E. fez (Licenciatura em Língua) Anglo-germânica e fazia (também) Cultura Inglesa. A S. e eu (além da Licenciatura) fomos fazer Aliança Francesa. A gente estudava... e fazíamos também Teologia. Temos um diploma especial de Ciências Religiosas. Eram os mesmos padres, as mesmas matérias que davam para os se-

minaristas davam pra nós no Sedes Sapientae, no sábado, e algumas aulas durante a semana. Era puxado!

Quando eu estava no 3º ano da Faculdade, a professora de francês (do Colégio Sagrada Família) ficou tuberculosa e a essa altura do campeonato você não achava professor porque tinha pouco. Aí eu cheguei de noite em casa e na porta tinha (um recado escrito): ‘a partir de amanhã dar o francês no Clássico e Científico’. A M. E. disse: ‘tu entra e fala só francês, tu arrasa e acabou...’. E de fato... (risos). Aí eles viram... Eu dei aula e eu dava com capricho. A gente dava aula para o aluno aprender»¹⁶.

Nila Lopes (1923-2008), natural de Biguassú (SC), ingressou na congregação da Imaculada nos anos 1940, na cidade de Nova Trento, mas foi enviada para o Colégio Sagrada Família e lá cursou o Ginásio. Posteriormente fez o Curso Normal e depois Pedagogia. Desde os ritos de consagração a Deus, em 1950, até os primeiros anos do século XXI, irmã Maria Rossi do Bom Conselho (como era chamada na congregação) atuou no Colégio Sagrada Família – até 1961 o colégio funcionou no Ipiranga, depois foi transferido para a via Anchieta e renomeado Colégio Regina Mundi. Exerceu ofício de secretária, professora e diretora. Sua entrevista revela pormenores do processo de seleção de candidatas para a formação escolar e acadêmica, e indica que, muitas delas, provenientes das áreas de imigração europeia, eram recrutadas em Santa Catarina nos primeiros contatos com as freiras de lá, que, inclusive, exerciam a função de professoras leigas.

«As irmãs, naquela época, não eram formadas, mas elas sabiam muito. Olha a irmã Carmela e a irmã Glorinha: eram duas irmãs que davam aulas lá em Nova Trento. Elas não tinham curso não, mas elas davam aula no juvenato (primeira etapa da formação de freiras); juntavam então as meninas à medida que vinham chegando. E aí formavam a classe da primeira série, da segunda, da terceira e da quarta, conforme o que a menina sabia, mas se a menina vinha com a segunda série completa, elas faziam voltar para a segunda série. Nós fazíamos o primário, mas não recebíamos nenhum certificado. O que eu sei hoje, eu devo àquelas irmãs.

Então (as superiores) pegavam as meninas que tratavam mais com a irmã Carmela e a irmã Glorinha, aquelas que achavam que podiam continuar (estudando). Então nós vínhamos (para São Paulo) pra continuar (estudando), outras vinham pra trabalhar nas casas, pra ajudar na cozinha, pra ajudar não sei em que (...)»¹⁷.

Outra candidata selecionada pelo «olho» das superiores da congregação da Imaculada, irmã Lourdes Baptista de Souza, também destinada aos estudos e, por esta razão, aos trabalhos docentes e intelectuais, relata sua trajetória escolar e universitária, e seus primeiros tempos de professora. Natural do interior de São Paulo, aos 19 anos e tendo somente o Curso Primário, irmã Lourdes foi morar com as irmãs do Colégio Sagrada Família e lá aprendeu a reconhecer a relevância do Colégio Sagrada Família para a Congregação das Irmãzinhas da Imaculada Conceição: «Se não tivesse o internato (colégio), não tinha nem como sustentar (o asilo de meninas órfãs e a congregação), porque a verba que mandavam era muito pequenininha». Daí o fato de as irmãs se empenharem para levar os trabalhos do colégio adiante, mesmo sem

recursos humanos suficientes e tendo que recorrer às próprias estudantes para o ofício docente:

«Eu cheguei em junho e fiquei até janeiro (do ano seguinte), quando a madre F. me chamou, (e disse) que era para eu fazer o que era a preparação para entrar no Ginásio. Era o exame de admissão, mas se chamava ‘acelerado’, porque a gente fazia o cursinho de vinte dias e fazia o exame, e tinha aquele que era feito durante o ano; ‘acelerado’ eram vinte dias, então eu fiz este cursinho de 20 dias para prestar o exame e entrar no Ginásio. Então comecei fazendo o Ginásio aqui em 1947, até 1950. Era o Ginásio Sagrada Família. Depois foram três anos do Colegial, também no Colégio Sagrada Família.

Comecei (a) dar aulas ainda quando aspirante; estava na terceira série, então comecei a dar umas aulas, porque faltaram irmãs. (...) Eram estáveis, pode-se dizer, por causa do trabalho que desempenhavam na escola; não havia muita possibilidade de haver trocas, porque quase não tinha irmãs preparadas para o magistério, então estas ficavam mais fixas.

Professei em 1956 e vim para cá (SP). Então posso dizer que encontrei as mesmas irmãs. Aí foi que eu comecei a Faculdade, comecei a lecionar, no começo ainda com autorização, porque só depois de dois anos de Faculdade é que podia começar a lecionar»¹⁸.

Razões institucionais e representações positivas à parte, tais processos percorridos pelas irmãs rumo à formação escolar e acadêmica evidenciam certas ambiguidades: há de se reconhecer que a democratização do ensino superior nesta congregação só seria assumida após os debates e determinações do Concílio Vaticano II (1962-65), quando elas perceberiam que seria preciso rever e mudar antigas práticas¹⁹, como a de investir parcialmente na formação de seus quadros e destinar irmãs qualificadas academicamente somente para o colégio de classe média. Para se ter uma ideia da importância dessa mudança, é importante frisar que o trabalho educacional junto às classes populares do Asilo Sagrada Família, durante toda a primeira metade do século XX, foi assumido pelas irmãs que sabiam apenas os conhecimentos escolares rudimentares. Somente em 1961, quando da transferência do colégio do Ipiranga para a via Anchieta, é que o Asilo Sagrada Família seria redimensionado em termos pedagógicos e estruturais, passaria a denominar-se Educandário Sagrada Família e contaria com irmãs licenciadas em Pedagogia ou outros cursos superiores, conforme narrou irmã Rossi e comprovam as fontes analisadas.

Resgatadas das sombras

Vejamos agora a trajetória das irmãs negras de Jesus Crucificado. Desde sua fundação, em 1928, a Congregação das Missionárias de Jesus Crucificado recebia mulheres negras com traços de ascendência africana, inclusive, moças estudadas e até normalistas, mas as destinava a compor a *classe*

das *irmãs oblatas*, também integrada por jovens brancas, filhas de colonos da região Sul, com poucos anos de estudos. As *irmãs oblatas* deviam ficar **confiadas** aos trabalhos domésticos, enquanto as *irmãs coristas* – brancas e com certo grau de estudo – deviam assumir trabalhos apostólicos. A diferença aqui reside na prática de agrupar as negras, pois a classe de irmãs oblatas era uma prática comum das congregações religiosas em geral, sendo abolida somente depois do Vaticano II.

As negras e brancas com poucos estudos eram tratadas de forma diferenciada desde o seu ingresso, pois havia dois livros de registros, um para elas e outro para as brancas cultas, ao que comentam os autores: «como antigamente em livros separados de batizados de escravos e livres». ²⁰ Faziam o noviciado separado das outras, não tinham direito de voz e voto nas instâncias de decisão de sua congregação, muitas vezes dormiam no porão das casas, recebiam anel de prata e não de ouro no rito de primeira consagração, usavam hábito mais modesto – o hábito elegante era o das missionárias de *primeira classe*. Não podiam estudar, trabalhar no apostolado e fazer muitas outras coisas durante toda a primeira metade do século XX. O sistema só mudaria em 1965, quando haveria unificação das duas classes de irmãs, no bojo da promulgação de novas diretrizes para a vida religiosa segundo o Concílio Vaticano II.

Dos tempos mais antigos, vejamos a trajetória de irmã Benedita Dias de Mello (1905-1986): natural de Campinas (SP) e filha de operário, ela obteve bolsa de estudos para estudar inglês e violão, chegou até a receber uma bolsa para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, mas acabou sendo professora de escola rural e catequista de crianças – aliás, foi colega da irmã Maria Villac, fundadora do instituto, quando elas faziam o Curso Normal. Mais tarde, entrou na congregação das missionárias e, por ser negra, foi destinada à classe de irmãs oblatas e exerceu os ofícios de porteira e copeira por toda a sua vida. Vítima de enfermidades físicas, mentais e espirituais, durante certo tempo ela mesma pediu para ser acorrentada a fim de conter seus impulsos agressivos. Analisando sua trajetória, os autores questionam:

«Não estaria aí – na segregação que lhe foi imposta durante décadas, como oblata, apartando-a desse trabalho apostólico direto entre os mais pobres ao qual se dedicara antes de sua entrada na Congregação – parte talvez de suas frustrações e desequilíbrios? Trocar também seus trabalhos de professora e catequista pelos repetitivos ofícios de copeira e porteira (...)»²¹.

A resposta para tal questionamento parece vir de outra fala que, certamente, **rompe** muitos silêncios: «Eu sei o quanto nós sofremos. Teve irmã que até apanhou...»²².

As irmãs negras contam mais:

«(1) Eu era a mais nova da casa, com meus vinte e dois anos, e tinha loucura para aprender música. Manifestei essa vontade. A madre e a comunidade mandaram-me reconhecer meu lugar.

Minha voz era muito bonita. (...) Tínhamos Missa todos os dias. (...)

Um padre jesuíta, um dia, me perguntou por que eu não iniciava os cantos?

Falei-lhe: _ Negra não tira cantos. É só corista, mesmo que ela não saiba.

(2) Minha filha (disse uma madre), seu piano, sua viola e sua gaita é o fogão, que você toca muito bem. Vá pra cozinha tocar as tampas e as panelas. Essa é a sua música, vá, vá pra cozinha»²³.

Paradoxalmente, as negras eram concebidas como *verdadeiras religiosas*, *mas constituindo seção à parte*, conforme as normas instituídas pelo bispo fundador da congregação, d. Francisco de Campos Barreto. De fato, ficavam à margem, mas seu número expressivo salta aos olhos desde a época da criação do instituto até a unificação das classes de irmãs: em 1949, havia 512 oblatas que representavam 47,19% da congregação; em 1953, 687 oblatas e 685 coristas; em 1965, 922 oblatas e 1.101 coristas.

Elas chamavam a atenção da sociedade, cujos comentários questionam a função social de todas essas mulheres e servem para se pensar a posição dessa classe no interior de uma congregação religiosa: «As irmãs Oblatas, ou irmãs conversas, do Instituto não são o que erradamente se pensa aí por fora. ‘Simples empregadas da casa, criadas das missionárias de veste azul’. Não! Não!», protestou d. Barreto. Acontece que nas procissões de *Corpus Christi* eram notadas pelas **senhoras de elite** campineira que comentavam sentir-se prejudicadas na suposta disputa de mão de obra negra com as **senhoras da congregação**.

Quando passavam as oblatas, em longa fila, pois entre postulantes e noviças eram as mais numerosas, ouviam por vezes comentários despeitados de senhoras da sociedade:

«Olhem aí! É por isso que não conseguimos mais empregadas domésticas. A Maria Villac está roubando todas para ela!»²⁴.

Se, por um lado, a congregação das Missionárias de Jesus Crucificado é pioneira, no Brasil, na iniciativa de receber candidatas negras, de outro lado, se instala aí uma tensão e uma divisão de classe e de raça, prolongada até 1965, quando, na esteira do Concílio Vaticano II, a congregação optaria pela unificação das classes de irmãs. Dizem elas que foi o fim de uma divisão que separava candidatas com pouco estudo e diplomadas, domésticas e intelectuais, subordinadas e mandantes, negras e brancas. Contudo, como no plano das mentalidades as marcas históricas e as práticas se movem na temporalidade das longas durações, ainda há resquícios do antigo sistema, conflitos e resistências, conforme se lê nos depoimentos: «Mas eu digo a verdade: enquanto existir uma pessoa daquela época ou com aquela mentalidade, nós temos muito contra o que lutar!»²⁵.

Outro ponto de **contradição** na historiografia das irmãs negras pode ser vislumbrado na segunda parte da obra que estamos citando, que trata da

unificação das classes de irmãs, sob o título: «O caminho da promoção pelos estudos». Introduzindo o capítulo, os autores dizem:

«O segundo caminho trilhado para realizar de fato a unificação das classes foi abrir possibilidades para as antigas oblatas superarem o fosso que havia quanto aos estudos formais entre oblatas e missionárias. Enquanto muitas das missionárias prosseguiram seus estudos depois de ingressarem na Congregação, a maioria das oblatas ficou estagnada naquele ponto em que haviam chegado quando de seu ingresso. A situação começou a mudar depois da unificação das classes»²⁶.

Entretanto, os depoimentos selecionados para ilustrar o esforço das ex-oblatas para estudar e profissionalizar-se apresentam mais **empecilhos** do que *possibilidades* para as negras continuarem seus estudos. Embora seja uma amostra e não forneça dados estatísticos do conjunto das ex-oblatas, em nenhum dos depoimentos verifica-se que uma irmã negra teve acesso ao Ensino Superior, isto é, o *fosso* parecia continuar separando brancas e negras, cultas e incultas, questão que passaria pelo crivo da autoridade eclesiástica, o visitador apostólico da Santa Sé, que, em 1971, determinaria:

«As superiores locais deverão promover estudos das irmãs até a conclusão do ginásio (trata-se evidentemente de medida voltada para as ex-oblatas). Após o quarto ano ginásial, a continuidade dos estudos das religiosas ficará a critério do Conselho Provincial, que estudará cada caso de acordo com o planejamento ou as necessidades da província, ouvindo anteriormente a coordenadora local»²⁷.

Com outras palavras: se as negras quisessem estudar, poderiam fazê-lo até o Ginásio. Vãos mais altos não estavam previstos e nem seriam facilmente permitidos.

Em síntese, fossem negras, fossem brancas de áreas de imigração e de outros meios, podemos dizer que razões de ordem cultural, social, racial, eclesial e econômica foram decisivas na hora de encaminhar as freiras de origens populares para os estudos formais. Avanços e conservadorismo das congregações e da Igreja permearam esses processos simultaneamente. Algumas freiras tiveram acesso ao ensino superior antes das mudanças que ocorreriam depois do Vaticano II, e isso representou uma conquista para elas, que passaram a integrar a categoria de dirigentes da sociedade,²⁸ implicando numa melhoria da qualidade dos serviços prestados à educação das classes médias. Mas muitas outras não tiveram o mesmo privilégio e passaram a primeira metade do XX apenas sabendo ler e escrever.

Notas:

¹ CUSTÓDIO, M.A.C.: *Artes de fazer de uma congregação católica: uma leitura cearteusiana da formação e trajetória das Filhas da Imaculada Conceição (1880-1909)*, Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011, p. 187-193.

² Conforme a proposta teórico-metodológica de GINZBURG, C.: *Sinais. Raízes de um paradigma indiciário*, *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

³ BEOZZO, J. O.; SILVA, G. F. da; SANTO, M. F. do E.; COSTA, M. R.. *Tecendo memórias, gestando futuro: história das Irmãs Negras e Indígenas Missionárias de Jesus Crucificado (MJC)*. São Paulo: Paulinas, 2009.

⁴ Esta e outras fontes foram localizadas no Arquivo Histórico da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição - AHCIIC, Casa Geral, São Paulo: MADRE MATILDE: *História da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição: 1875-1895*, Tradução de padre Luigi Maria Rossi, São Paulo, 1919, Manuscrito.

⁵ AHCIIC, CARTAS DE MADRE PAULINA: Fundadora da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição, Tradução de padre José Lourenço da Costa Aguiar, S.J., São Paulo, Casa Generalícia, 1978; CONGREGAÇÃO PARA AS CAUSAS DOS SANTOS: *Madre Paulina: positio sobre a vida e as virtudes*. Biografia documentada, v. 1., São Paulo, 1987, p. 152.

⁶ AHCIIC, MADRE DOROTÉIA: *História da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição: 1865-1921*, v. 1-3, São Paulo, s.d., Manuscrito; COLETÂNEA HISTÓRICA: Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição, São Paulo, Bentivegna, 1990, p. 403.

⁷ AHCIIC, MADRE MATILDE, *op.cit.*, p. 130-131.

⁸ SOUZA-LOBO, E.: *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*, São Paulo, Brasiliense, 1991, p. 73-84.

⁹ AHCIIC, MADRE MATILDE, *op.cit.*, p. 129.

¹⁰ AHCIIC, COLETÂNEA HISTÓRICA, *op.cit.*, p. 601-630.

¹¹ *Ibid.*, p. 249-256.

¹² CUSTÓDIO, M.A.C.: *PIC: 40 anos em missão (1957-1997)*, São Paulo, Província Imaculada Conceição, 1997, p. 42-43, não publicado.

¹³ CERTEAU, M. de: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, v. 1., 16ª ed., Petrópolis, Vozes, 2009, p. 45-46; 93-94; 184.

¹⁴ CUSTÓDIO, *Artes de fazer...*, p. 225-254.

¹⁵ ABBADE, M.P.: *Uma trajetória singular: a Instituição Sagrada Família e a educação de meninas e moças*, Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995, p. 67.

¹⁶ Entrevista realizada em 10/07/2007, na Casa Geral das Irmãs da Imaculada Conceição, em São Paulo.

¹⁷ Entrevista realizada em 24/07/2007, no Centro de Formação Sagrada Família, em São Paulo.

¹⁸ Entrevista realizada em 30/07/2007, no Centro de Formação Sagrada Família, em São Paulo.

¹⁹ Uma análise substanciosa dessa congregação, antes e depois do Vaticano II, pode ser apreciada na obra de: TRIDAPALLI, R. A. *A Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição e a sua ação em Santa Catarina e no Brasil (1895-1975)*, Dissertação (Mestrado em História), Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, 1984, p. 53-64; 180-185; 198-260.

²⁰ BEOZZO *et al.*, *op.cit.*, p. 286

²¹ *Ibid.*, p. 145-146.

²² *Ibid.*, p. 266.

²³ *Ibid.*, p. 190; 195.

²⁴ *Ibid.*, p. 268

²⁵ *Ibid.*, p. 265.

²⁶ *Ibid.*, p. 331.

²⁷ *Ibid.*, p. 336; 338-339.

²⁸ CUNHA, L.A.: *Ensino superior e universidade no Brasil, 500 anos de educação no Brasil*, 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 151-205.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E POLÍTICA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL (1889/1930): UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Berenice Corsetti

e-mail: cor7@terra.com.br

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasil)

Introdução

Cenário regional onde se efetivou uma experiência histórica peculiar, no campo da educação brasileira, o Rio Grande do Sul, entre 1889 e 1930, desenvolveu uma política educacional marcada por características muito específicas, próprias desse momento histórico. O grupo político que assumiu, com o advento da República, a direção da política estadual, buscou implementar um projeto de modernização conservadora que visou consolidar o modelo capitalista como base do desenvolvimento regional. Nesse processo a educação teve um papel significativo, já que a ela foi atribuída a tarefa de formar o cidadão dos novos tempos do capitalismo.

Ao assumir o governo do Rio Grande do Sul, os dirigentes republicanos pautaram-se por uma clara orientação positivista, tendo, na obra de Augusto Comte, a matriz ideológica inspiradora de sua ação política. Dedicaram-se a estruturar a máquina administrativa do Estado, traçando e executando uma série de políticas públicas, atuando nos campos da higiene pública, serviço policial, obras públicas, organização judiciária, estrutura fundiária, entre outros. Em termos educacionais, o governo de orientação positivista moveu-se em função de interesses específicos, que previam a utilização da educação como instrumento de modernização.

O trabalho que apresentamos pretende tratar, no contexto dessa política, de um de seus aspectos, ou seja, a constituição do ensino superior, bem como do ensino técnico-profissional de caráter privado, que contou com o apoio do Estado, inclusive com verbas públicas, integrando ações políticas que provocaram expressiva diferenciação dos saberes, como traço importante da política educacional republicana do período.

Trata-se de um trabalho historiográfico, desenvolvido a partir de fontes primárias, analisadas a partir de uma leitura hermenêutica e de uma metodologia de caráter dialético.

A Separação dos Saberes e o Ensino Superior e Técnico-Profissional

Na investigação que realizamos, a documentação de época nos permitiu perceber que, sob a implementação da política educacional dos republicanos positivistas no Estado, processava-se a distinção dos saberes que, na edificação da ordem burguesa, reproduzia, no plano do conhecimento, a assimetria social vigente no Rio Grande do Sul, no período estudado. Um periódico operário, em 4 de agosto de 1898, deixava entrever essa situação:

«Se de um lado se nota uma animação louvável com as recentes criações de escolas superiores, tais como as de engenharia, farmácia e a projetada medicina, do outro se contempla com tristeza o abatimento com a nossa instrução elementar que de forma alguma preenche os fins elevados a que ela se destina».

Através das fontes históricas encontradas, pudemos perceber as intenções da política que gradualmente vinha sendo implementada no Rio Grande do Sul, em termos educacionais, entre as quais se podem constatar a preparação de mão-de-obra para as atividades produtivas, ou seja, buscava-se formar o trabalhador dos novos tempos do domínio do capital. Esse novo trabalhador, quer no campo, quer na cidade, devia ter um mínimo de conhecimento necessário ao adequado desempenho de suas tarefas produtivas. No restante, ficariam na dependência dos quadros técnicos especializados, estes sim preparados para outros fins na sociedade. A separação dos saberes foi, portanto, instrumento poderoso da política que utilizou a escola para seus fins, ou seja, o de modernizar a sociedade de acordo com o figurino conservador.

Na perspectiva até aqui apresentada, a atuação republicana no campo do ensino superior merece destaque. Conforme já apontava, ao final do século XIX, o então Secretário do Interior João Abbott, esse nível de ensino esteve nas preocupações governamentais desde o início da gestão republicana, significando mais um elemento da política educacional da época, no plano estadual, como podemos observar abaixo:

«(...) devo dizer-vos serem bastante lisonjeiras as condições do Rio Grande do Sul, em relação à instrução pública, quer primária, quer secundária e superior. A primária, ministrada pelo Estado; as outras, entregues à iniciativa particular que, auspiciosamente, começa a despertar e a desenvolver-se no Rio Grande. Possuímos já uma Escola Livre de Engenharia, hoje perfeitamente encaminhada e bem aceita pela sociedade, em cuja direção acha-se o conceituado profissional Dr. João Pereira Parobé. Aos esforços dos Drs. Protásio Alves, Sebastião Leão e outros, estão já lançadas as bases de uma Escola Livre de Medicina; a Escola de Farmácia conta três anos de existência, constando, também que, brevemente, fundar-se-á uma Escola Livre de Jurisprudência. Assim sendo, ficam os nossos patrícios em condição de se habilitarem

intelectualmente em nossa própria terra, não lhes sendo mais necessário fazer viagens penosas, em busca, noutros Estados, do ensino sempre dispendioso e muitas vezes imperfeito».

Percebe-se pelo depoimento de Abbott que o ensino superior foi preocupação relevante dos dirigentes gaúchos, haja vista sua atuação, ao final do século passado, no sentido da criação da Escola de Medicina. Reconhecia, por outro lado, que o governo posicionava-se no sentido de que o ensino superior e o ensino técnico-profissional deviam ser deixados à iniciativa privada, o que não impediu que o governo apoiasse, com verbas públicas, esses dois níveis de ensino.

Surgindo da iniciativa particular, mas como apoio dos governos estadual e municipal, foram criados em Porto Alegre, no final do século, aqueles que seriam os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Rio Grande do Sul. Desde 1895 funcionava uma Faculdade de Farmácia e uma Escola de Partos, junto à Santa Casa. Com o apoio de Júlio de Castilhos, médicos da capital criaram, em 1898, a Faculdade Livre de Medicina e Farmácia, cujos cursos começaram a funcionar em 1899. Em sua inauguração, assim se manifestou o Presidente do Estado, Júlio de Castilhos:

«Mais coerente que a Constituição Federal que, abolindo a religião oficial tolerou a permanência de cursos de ensino superior ministrados em nome e por conta do Governo da União, a lei magna do Rio Grande do Sul facultou ao Estado apenas a manutenção do ensino primário, leigo e livre, deixando à iniciativa particular a instituição do ensino superior, conferindo ao governo funções que lhe são próprias, facilitando assim a livre concorrência das doutrinas, desembaraçadas de proteção oficial, destituídas de preferências arbitrárias e odiosas».

Foi através da Escola de Engenharia que se construiu o núcleo central do projeto republicano de educação das elites gaúchas. Criada em 1896, foi fruto de engenheiros militares de formação positivista e professores da Escola Militar de Porto Alegre, aos quais se juntou um engenheiro civil. O início de seu funcionamento se deu em 1897, com o reconhecimento federal. A Escola de Engenharia de Porto Alegre teve como objetivo primordial a preparação de um grupo técnico de qualidade que contribuisse, com seus conhecimentos, para a racionalização da produção industrial gaúcha, que estabelecesse projetos, estudos sobre aplicação tecnológica à produção, análises sobre novos métodos, etc. Em paralelo, estava presente o objetivo de preparar mão-de-obra qualificada que, com sua habilitação profissional adequada, contribuisse para aquele processo racionalizador.

Portanto, enquanto a Escola de Engenharia oportunizava um saber superior destinado à preparação das elites dirigentes, o ensino profissional habilitava ao trabalho organizado e de bom nível os segmentos subalternos. Curiosa é a posição que se percebeu, entre os operários, na defesa do Liceu de Artes e Ofícios vinculado à Escola de Engenharia, em episódio sobre a aplicação de verba doada pela municipalidade para construção de prédio que,

inicialmente destinado ao Liceu, estava sendo reorientado de modo que fosse ocupado também pela Escola de Engenharia. Essa situação foi severamente criticada pelo jornal «Gazetinha» que, em 20 de agosto de 1898, alertava que o Liceu ficaria esquecido e que a Engenharia ocuparia todo o prédio. Assim, o projeto que prestaria relevantes serviços às famílias pobres, que lutavam com inúmeras dificuldades para mandar ensinar um ofício aos seus filhos que lhes possibilitasse a subsistência, seria preterido. E ainda apontou que, enquanto o Liceu não tivera quem o defendesse, a Escola de Engenharia, destinada a rapazes abastados, tinha excelentes «padrinhos».

Os operários, na defesa de uma instituição que os interessava por garantir colocação e habilitar profissionalmente para o trabalho fabril, endossavam a idéia burguesa de que a indústria era o principal elemento de prosperidade e progresso do Estado. Além disso, evidenciavam a percepção da separação dos saberes, assumindo, para si, o espaço do instituto profissionalizante e reconhecendo que a Escola de Engenharia era destinada apenas aos rapazes das famílias abastadas.

Em 1900 foi inaugurada a Escola de Engenharia, que passou a ter, em anexo, um curso ginásial preparatório para aqueles que buscavam cursar engenharia. Com o ginásio, denominado Instituto Ginásial Júlio de Castilhos, completava-se a proposta de formação de uma elite técnica na área, do ensino médio ao superior. O Liceu de Artes e Ofícios foi inaugurado em 1906, com a denominação de Instituto Técnico-Profissional Benjamin Constant, numa clara evocação das matrizes positivistas de orientação. Assim, o Rio Grande do Sul passava a ter uma escola profissionalizante que habilitava para o trabalho, bem como já estava dotado de uma instituição que garantiria a supervisão, controle e planejamento de um processo produtivo em expansão no início do século.

O ensino técnico-profissional, que foi preocupação dos positivistas gaúchos desde o início de seu governo, situou-se, como estamos apontando, numa clara política de distinção dos saberes, ou seja, no nível do ensino superior situava-se a Escola de Engenharia e, para os trabalhadores, estavam destinadas as escolas profissionalizantes. Jaime Giolo (1997: 355-6) abordou este aspecto em seu trabalho, apresentando o seguinte esquema que permite visualizar a organização da educação técnico-profissional rio-grandense, no início da década de 1920:

- «1. Faculdade de Medicina e Farmácia (Porto Alegre)
 2. Faculdade de Direito (Porto Alegre)
 3. Escola de Engenharia (Porto Alegre)
 - a) Instituto de Engenharia (Porto Alegre)
 - b) Instituto Ginásial Júlio de Castilhos (Porto Alegre)
 - c) Instituto Parobé (Porto Alegre)
- 1ª. Escola Industrial Elementar de Caxias do Sul

- 2ª. Escola Industrial Elementar de Santa Maria
- 3ª. Escola Industrial Elementar de Rio Grande
- d) Instituto Eléctro-técnico (Porto Alegre)
- e) Instituto de Agronomia e Veterinária (Borges de Medeiros - Porto Alegre)
 - 1ª. Estação Experimental de Viamão
 - 2ª. Estações de Agricultura e Criação (Cachoeira, Bento Gonçalves e S. Rosa)
 - 3ª. Estações de Zootecnia (Bagé, Júlio de Castilhos e Alegrete)
- f) Instituto Coussirat Araújo (Porto Alegre)
- g) Instituto Pinheiro Machado (Porto Alegre)
- h) Educação Doméstica e Rural (Porto Alegre)
- 4. Escola Médico-Cirúrgica (Porto Alegre)
- 5. Instituto de Belas Artes (Porto Alegre)
- 6. Aprendizado Agrícola de São Luis das Missões
- 7. Patronato Agrícola Visconde da Graça de Pelotas
- 8. Faculdade de Direito de Pelotas
- 9. Faculdade de Farmácia e Odontologia de Pelotas
- 10. Escola Prática de Comércio de Pelotas
- 11. Outros».

A limitação do ensino superior, nas «Bases do programa dos candidatos republicanos» (1884), ao que fosse «base para as profissões verdadeiramente úteis», indicou a orientação preferida pelos republicanos positivistas para esse nível de ensino, ou seja, a técnica, o que significava a preparação de quadros de alto nível necessários ao projeto de modernização dos dirigentes do Estado.

Devemos destacar que a defesa sistemática realizada pelos republicanos, de uma educação de nível superior basicamente entregue à iniciativa privada, não impediu que, ao longo de praticamente todo o período, esse nível de ensino recebesse não só auxílios como também garantias, de parte do Estado, aos empréstimos efetuados junto às instituições financeiras, para a concretização das obras que desejavam realizar, bem como dos equipamentos que queriam adquirir. Ou seja, o que estamos querendo apontar, em termos da política educacional do período é que, apesar da carência de recursos financeiros para o financiamento da educação primária que, mesmo recebendo dotação expressiva, ressentia-se das limitações financeiras, o Estado rio-grandense não deixou de financiar, através de formas diretas ou indiretas, a educação técnica e o ensino superior particular.

Isso implica em concluir que o custo do desenvolvimento econômico recaiu nas demais áreas de atuação do Estado, mesmo que, como afirmou o Presidente do Estado Borges de Medeiros, o Estado tenha passado a realizar operações de crédito para complementar os recursos necessários à realização

das despesas extraordinárias, com as quais as obras relacionadas à infra-estrutura eram realizadas. O setor educacional, como as demais políticas sociais, foi sem dúvida penalizado. Esse prejuízo se deu através do deslocamento de recursos do ensino primário público para outros setores de atuação do Estado, inclusive para o ensino superior privado e para o ensino técnico-profissional. Vamos procurar esclarecer melhor este aspecto.

Os dados da receita e despesa ordinárias, do orçamento estadual, nos permitiram perceber que a instrução pública tinha uma dotação aprovada, em termos orçamentários, que na ampla maioria dos anos que integraram a série estudada, ou seja, 1896/1929, não foi plenamente utilizada. As sobras provocadas foram significativas e indicadoras de um deslocamento de recursos do setor para outras atividades, as quais eram realizadas através do mecanismo da despesa extraordinária.

Nessa linha de raciocínio, se analisarmos a legislação da época, bem como os dados da despesa extraordinária constante dos relatórios da Secretaria da Fazenda do Estado, vamos encontrar um material que merece atenção. Inicialmente, ao rastreamos a legislação, localizamos diversas determinações legais que indicavam auxílios, subvenções, empréstimos, enfim, formas através das quais o Estado apoiava, com suas verbas, os institutos técnico-profissionais e as escolas superiores.

Nesse sentido colocava-se o Ato n 316, de 13 de setembro de 1892, que abriu o crédito de 14:000\$000 para pagamento da subvenção ao Liceu de Agronomia e Veterinária da cidade de Pelotas. O auxílio do Estado não se restringiu a esse momento, voltando a ser realizado em 1909, quando, por decreto, o Presidente do Estado abriu crédito especial de 20:000\$000, para novo auxílio ao Liceu.

Ao longo dos anos, a legislação foi evidenciando a destinação de recursos públicos, conforme apontamos. Assim, em 1908 foi concedido, pelo prazo de dez anos, um auxílio anual equivalente ao total da arrecadação feita pelo Estado, sob a rubrica de taxa profissional, ao Instituto Técnico-Profissional vinculado à Escola de Engenharia. Pelo estabelecido na lei, esse auxílio seria aplicado exclusivamente para a liquidação das responsabilidades do contrato firmado pela referida Escola com o Banco do Comércio, sob fiança e responsabilidade do Estado, bem como para o prosseguimento de construções, melhoramento de instalações das diversas oficinas do Instituto e contratação de mestres especialistas em diversos ofícios no estrangeiro.

Os auxílios concedidos à Escola de Engenharia, ao longo do período analisado, demonstram a importância que o Estado a ela conferia, para a formação dos quadros técnicos e profissionais necessários à modernização do Rio Grande, bem como para a formação da mão-de-obra que os diversos setores econômicos necessitavam. Tanto diretamente à Escola como através de seus Institutos, o apoio prestado pelo Estado rio-grandense viabilizou sua existência, seja através de verbas do próprio orçamento ordinário, ou com

as verbas extraordinárias ou, ainda, com garantias de empréstimos realizados junto à instituições financeiras.

Isso pode ser constatado através de vários exemplos. Um deles foi o auxílio concedido ao Instituto de Agronomia e Veterinária criado pela Escola de Engenharia, representado pelo repasse, sem nenhum desconto, do total arrecadado pelo Estado através da taxa profissional, que havia sido criada em 1907 e cuja base de cálculo foi duplicada em 1908 (de 2 para 4%). Dessa importância, metade representava o auxílio concedido ao Instituto Técnico-Profissional a que antes nos referimos. A outra metade foi concedida como auxílio ao Instituto de Agronomia e Veterinária, para ser aplicado exclusivamente na aquisição de terreno e estabelecimento de granja-modelo e campo de experiência em Porto Alegre, na criação e custeio de uma Escola Prática de Agricultura e Veterinária para trinta alunos, de ensino gratuito e com internato, e na contratação por cinco anos, no exterior, de um agrônomo, um veterinário e um enólogo. Esse auxílio foi concedido por dez anos, a partir de 1910.

Ainda em 1909, a documentação registra a abertura de crédito especial de 10:000\$000 ao Instituto Ginásial Júlio de Castilhos, também vinculado à Escola de Engenharia, a partir da utilização dos saldos orçamentários. Ainda nessa mesma orientação, foram abertos para auxílios, créditos especiais de 41:666\$000 para a escola prática de agricultura que seria fundada pelo Centro Econômico em São Jerônimo, de 2:000\$000 para a Academia do Comércio de Pelotas e o já citado do Liceu de Agronomia e Veterinária de Pelotas.

Outro indicador da destinação de recursos públicos aos institutos técnico-profissionais e às escolas superiores está na proposta orçamentária de 1911 que, na parte dos auxílios, destinava os seguintes valores às distintas instituições: para o Liceu de Agronomia e Veterinária de Pelotas, 20:000\$000; para o Instituto Técnico-Profissional de Agricultura e Veterinária da Escola de Engenharia, 180:000\$000; para o Instituto de Belas Artes, 25:000\$000; para a Escola de Medicina, para a construção de seu prédio, 50:000\$000; para a Academia do Comércio de Pelotas, 6:000\$000; para o Instituto Ginásial «Júlio de Castilhos», 20:000\$000; para a Faculdade de Direito, para a construção de seu edifício, 50:000\$000; para o Instituto Agronômico e Meteorológico da Escola de Engenharia, 20:000\$000; para o Instituto Pasteur, da Escola de Medicina, 22:000\$000.

Ainda em 1910, a análise da legislação nos apresenta os decretos presidenciais abrindo crédito extraordinário para a construção do edifício da Faculdade de Direito, no valor de 12:500\$000, além de um crédito especial de 19:500\$000, sendo 7:500\$000 para auxílio ao Instituto Ginásial «Júlio de Castilhos» e 12:000\$000 para o Instituto de Belas Artes de Porto Alegre.

O apoio público à iniciativa privada no campo educacional não parou por aí. Se prestarmos atenção às leis de 1911, vamos encontrar outro tipo de movimento do Estado nessa direção, ou seja, a isenção de impostos de trans-

missão de propriedade e outros quaisquer que viessem a ser criados, aos imóveis rurais ou urbanos adquiridos pelos institutos de ensino superior ou técnico, quando os mesmos tivessem aplicação aos seus trabalhos.

Seguindo a ação do Estado gaúcho ao longo do tempo, constatamos, em 1913, a autorização da Assembléia dos Representantes para que o governo do Estado entregasse anualmente, à Escola de Engenharia, a totalidade da quantia decorrente da arrecadação feita sobre a rubrica de taxa profissional de 4%, em prestações trimestrais. Essa dotação foi estabelecida para o prazo necessário ao resgate do empréstimo que a referida Escola pretendia contrair, sob a garantia dessa lei. Em contrapartida, a Escola de Engenharia ficou obrigada a elevar o número de alunos do curso de capatazes rurais mantido por ela, igualando-o ao número de municípios do Estado, a fundar três escolas profissionais, três campos de demonstração e experiência e três estações de monta, nos municípios indicados pelo Governo e de acordo com as respectivas intendências. Estabelecia ainda que, no caso de desaparecimento da Escola, os acervos dos Institutos de Agronomia e Veterinária, Técnico-Profissional e Eletro-Técnico, passariam para o Estado do Rio Grande do Sul, que não poderia dar-lhes outra aplicação que a do ensino profissional, agrícola e veterinário.

Aprovada essa dotação à Escola de Engenharia, que passou a recebê-la desde 1913, os recursos referidos garantiram a operação de crédito desejada, que todavia só foi concretizada em 1917. Por decreto do Executivo, consagrou-se o contrato celebrado entre a Escola e o Banco do Comércio de Porto Alegre, tendo por base a garantia da dotação que o Estado concedeu à instituição de ensino superior, pela lei antes identificada de 1913. O empréstimo atingiu o valor de 3.340:000\$000 e destinou-se à liquidação do débito contraído com as construções e instalações dos Institutos Profissionais da capital, prosseguimento de construções e instalações complementares desses institutos, construções e instalações das Escolas Industriais, Estações de Agricultura e Criação e Estações Zootécnicas no Estado

O contrato de empréstimo à Escola de Engenharia estabelecia que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul deveria entregar a dotação anual de 273:000\$000, por trimestres civis, até completo resgate dos títulos e dos respectivos cupons dos juros. A Escola de Engenharia recebia o produto de toda essa operação semestralmente, em conta mantida com o Banco.

Os elementos apresentados evidenciam o esforço do Estado rio-grandense no apoio ao ensino superior e técnico que, no período, tiveram na Escola de Engenharia um expoente de primeira linha. As evidências indicam que o Estado se valia de recursos públicos, particularmente das verbas extraordinárias, para articular o desenvolvimento da iniciativa privada, nos níveis de ensino identificados.

Diversos são, além desses, os testemunhos que podemos elencar para sustentar nossa argumentação, dos quais selecionamos, ainda em 1913, a

abertura de créditos, por decreto, para auxílio ao Instituto Agrônômico e Meteorológico da Escola de Engenharia, no valor de 30:000\$000; ao Instituto «Júlio de Castilhos», de 40:000\$000; para a Faculdade de Direito, de 20:000\$000, este último especificando a destinação, ou seja, para o museu comercial, gradil de ferro, etc.

A ação do Estado gaúcho em apoio ao ensino superior privado teve seqüência ao longo de todo o período estudado. Merece destaque, nessa direção, outro empréstimo garantido pelo Estado, desta vez à Faculdade de Medicina de Porto Alegre. Autorizado em 1917, no valor de 550:000\$000, ao juro máximo de 8% ao ano, para que a referida Faculdade realizasse as obras de seu edifício.

Seguindo um pouco mais no tempo, vamos perceber, em 1920, mais um decreto do Executivo rio-grandense, distribuindo a verba de 460:000\$000 do orçamento da despesa extraordinária para o exercício de 1921, verba esta destinada à construção ou aquisição e conservação de edifícios diversos. Entre os destinatários desse recurso estava a Faculdade de Medicina, com a quantia de 60:000\$000.

Numa linha de atuação muito próxima à adotada em relação à Escola de Engenharia, o Estado gaúcho apoiou a Faculdade de Medicina. Além dos elementos empíricos já apontados, podemos ainda situar o empréstimo autorizado pela Assembléia dos Representantes, em 1923, para aquisição de material de estudo e mobiliário, no valor de 250:000\$000, ao prazo de três anos e ao juro máximo de 9,5% ao ano. Este empréstimo foi aprovado por decreto do Executivo em 1924, tendo sido firmado com o Banco da Província do Rio Grande do Sul. A forma desse empréstimo, até pela quantia mais reduzida, foi distinta daquele concedido à outra instituição citada, já que o Banco abriu, em sua matriz, um crédito em conta corrente para a Faculdade até a importância estipulada, ficando o Estado na qualidade de fiador do empréstimo, devendo saldá-lo no caso da instituição acadêmica não fazê-lo. Em 1925, o valor deste empréstimo foi ampliado em 50:000\$000, com a autorização da Assembléia, atingindo o valor de 300:000\$000. O objetivo dessa nova quantia, situada no âmbito do empréstimo, era a aquisição de material destinado à remodelação dos institutos anexos à Faculdade, especificamente os Institutos «Pasteur» e «Oswaldo Cruz».

O apoio governamental ao ensino técnico e superior pode ser observado ainda através dos valores destinados, agora da despesa ordinária, no exercício de 1927, como auxílios aos institutos técnico-profissionais: de Agricultura e Veterinária da Escola de Engenharia de Porto Alegre, a quantia de 600:000\$000; ao Instituto Astrônômico e Meteorológico da mesma Escola, 100:000\$000; à Escola de Agronomia e Veterinária de Pelotas, 20:000\$000.

Considerações finais

A partir dos elementos apresentados, pudemos perceber um dos traços importantes da política educacional rio-grandense do período estudado, a qual demonstrou ser de caráter excludente, particularmente marcada pela separação dos saberes que consagrou as diferenças sociais cristalizadas na sociedade gaúcha.

No ensino superior e técnico-profissional a abertura à iniciativa privada foi feita com propósitos que ficaram expostos, ou seja, o de formar quadros profissionais que, nos diferentes campos de atuação, viessem a satisfazer as necessidades do desenvolvimento econômico rio-grandense. Quadros técnicos especializados e mão-de-obra para o trabalho manual foram formados com o estímulo concedido a esses setores, o qual foi concretizado não apenas através das falas oficiais mas sim com o deslocamento de recursos públicos aplicados para a expansão desses setores.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PRESTIGIO UNIVERSITARIO MÁS ALLÁ DE LA UNIVERSIDAD: ASOCIACIONISMO Y PROFESIONALISMO EN JÓVENES OPUESTOS A LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918

Sebastián Gerardo Fuentes

e-mail: sebasfuentes3@gmail.com

(Consejo Nacional de Investigación Científicas y Técnicas. Argentina)

Introducción

Según han planteado diversos historiadores, la universidad argentina de inicios del siglo XX, aunque atravesada por el ingreso de jóvenes provenientes de sectores sociales medios-altos que antes no habían ingresado a ella, seguía siendo un espacio de legitimación de las elites políticas y de su socialización. Los intelectuales, profesores universitarios, académicos y estudiantes formaban parte, o formarán parte en sus trayectorias, de las elites de los diversos campos (político, cultural, también social como veremos para el caso de las asociaciones). La universidad era un fenómeno eminentemente urbano y de sectores de clase que podían acceder a ella, aún durante la Reforma y después de ella (Cano, 1983). Según Losada, las culturas urbanas ilustradas

Desde finales del siglo XVIII, se distinguen esencialmente de otras culturas, tienen su propio dinamismo y un proceso de cambio particular... Son producidas por ciertas elites intelectuales pertenecientes a los estratos medios que, dentro del espacio cultural particular que implicó esa específica institución social que era y es la ciudad latinoamericana... se encuentran en una situación problemática y desarrollan un comportamiento cultural que es exclusivo de este sujeto social. (Losada, 1977 citado por Cano, 1983: 187).

Desde finales del siglo XIX las autoridades y la organización de las universidades eran objeto de cuestionamientos por parte de sectores de estudiantes, cuestionamientos referidos al modo de organizar los estudios y el modo de decidir problemas relativos al estudiantado y a la calidad de los cargos docentes (Halperin Donghi, 1962). Se desarrollan modos de organización en los jóvenes a través de los centros de estudiantes; en la Universidad de Buenos Aires (UBA), por ejemplo, se conforma el centro de estudiantes de

Medicina en 1900, siendo que desde hacía varios años existía allí mismo una serie de conflictos entre los estudiantes y la Academia Nacional de Medicina, que se sucede con una serie de huelgas estudiantiles en las primeras décadas del siglo XX. Según Buchbinder «Las universidades se concentraban así en la formación de profesionales liberales y cumplían, además, un rol esencial en la generación y socialización de las elites políticas» (2005: 67).

La misma Universidad, formadora de las élites, justamente por eso era un terreno de conflicto desde hacía varios años. Lo indicado por Devoto (2005), a propósito de la fundación en 1910 de una Universidad Católica por parte del Episcopado Argentino, señala no sólo el intento de expansión de la Iglesia Católica en el conjunto de la sociedad argentina, sino también cómo la educación universitaria, formadora de las elites, era un terreno de tensión, en disputa y clave para actores sociales en la época. Di Tella y Halperin Donghi (1969) han analizado cómo los sectores de la elite criolla utilizaban la educación, y sobre todo la educación media como un dispositivo de control social. La incapacidad de la Iglesia para liderar algunos procesos de cambio social, permitió que las clases altas asuman un discurso modernizador, positivista y laicista desde fines del XIX. Que la educación universitaria sea un objeto de controversia, polémicas, posicionamientos tan enfrentados, indica su centralidad en el conjunto del ordenamiento de las clases dirigente en el país, sus diferenciaciones internas y el tipo de vínculo que establecen con otros grupos sociales dentro y fuera del país.

Aunque no estamos hablando meramente de un conflicto de clase, o entre clases, debemos tener en cuenta esta diversidad de posiciones sociales que tensan las posiciones tradicionales de clase en el seno de la universidad, y fuera de ella. Estamos hablando de elites compuestas por una oligarquía terrateniente y una burguesía creciente que no explica el conflicto de la Reforma, pero ayuda a comprenderlo¹, y nos indica el ritmo de un proceso de transformación social. Una clase dirigente no homogénea ni monolítica aparece en este conflicto.

El crecimiento de la escuela media y la Universidad² indicaba también las necesidades de un creciente Estado que requería no sólo los tradicionales dirigentes políticos, sino también los cuadros burocráticos letrados y especializados para sus funciones. Los conflictos en la Universidad por su modo de organizarse y legitimarse internamente, los mecanismos de participación, las concepciones sobre su rol en el conjunto de la sociedad, y el modo en que la universidad y el universitario salen de la institución marcan también una cierta rearticulación de los grupos sociales que goza(ban) del acceso a los estudios universitarios y la posibilidad de nuevos actores que buscan legitimarse a través de la adquisición del saber profesional, misión principal de la universidad en esas décadas. Ser profesional comportaba algo más que la acreditación de un saber especializado adquirido a través del por la universidad: implicaba un prestigio social.

En ese contexto agrupaciones de jóvenes universitarios van a realizar una serie de reclamos, protestas y manifiestos de reforma de las instituciones universitarias, constituyéndose como organizaciones y movimientos juveniles, proceso conflictivo que desencadenará en la llamada Reforma Universitaria de 1918. El Movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, como señala Van Aken (1971), no debe ser visto como una suerte de creación ex nihilo de un grupo original de jóvenes revolucionarios cordobeses. Hay todo un proceso social que hace posible la emergencia del reformista en cuanto figura social, que algunos (Bergel, 2008) han rastreado en torno a la figura del intelectual como una posición existentes en el ámbito cultural y político en la Argentina de inicios del XX. Se trata de actores sociales que se reconocen en cuanto jóvenes, portando a su vez ideas jóvenes y, al mismo tiempo, «largamente sentidas» (Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, 1918). Ya sea que los consideremos como elites intelectuales o elites políticas —diferenciación que según Altamirano (2008) comienza a hacerse evidente en estas décadas—, estamos hablando de grupos minoritarios, puesto que cuando se habla de elites intelectuales siempre se trata de individuos y círculos restringidos. Como también ha señalado Graciano (2008), se consideraba que para hacer carrera política se necesitaba la plataforma de haber estudiado abogacía y/o medicina. Esta era una característica del Partido Socialista, por ejemplo. Modos de concebir la educación universitaria en la formación de elites y cuadros dirigentes, politización de la vida universitaria y recomposición de los mismos grupos dirigentes definen las tensiones en la emergencia de la Reforma en la Universidad de Buenos Aires, cuestionando a su vez el orden establecido y el modo de gobernar la universidad.

Un club con pretensión dirigencial

El Club Universitario de Buenos Aires, en adelante CUBA, es una asociación formada por jóvenes provenientes de diferentes agrupaciones de jóvenes universitarios³, creada el 11 de mayo de 1918 en la Ciudad de Buenos Aires. Si tenemos en cuenta que el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria fue divulgado unos meses después la cercanía entre ambos acontecimientos y las referencias que podremos leer desde CUBA hacia los jóvenes reformistas es la que nos permite justificar el análisis relacional. Confluyen en la fundación de este club jóvenes de una agrupación cultural universitaria llamada La Tribu, que pierden la elección del Centro de Estudiantes de Medicina de la Universidad de Buenos Aires en ese mismo año, junto a otro pequeño grupo que, luego de una serie de enfrentamientos, abandonan su participación en la Asociación Cristiana de Jóvenes. Este Club, incipiente y pequeño todavía en 1918, alzará como su bandera la socialización de los universitarios en un espacio libre de enfrentamientos políticos y sectarismos religiosos, que se concretará sobre todo en la consolidación material de la misma institución y en la práctica de deportes y actividades culturales, como la realización de conferencias (en un dispositivo institucional, el «Ateneo»),

una biblioteca universitaria y el establecimiento de alianzas y acuerdos internacionales con instituciones de universitarios. Se plantean un club con un perfil profesionalista que surge para ofrecer a sus miembros un espacio de socialización que esté alejado de las confrontaciones políticas y que les permita realizarse como profesionales, complementando así la educación recibida en la universidad.

El club se destaca en sus fines no políticos. Es un espacio social restringido —con pautas y requisitos de acceso y permanencia— que se funda para superar las diferencias políticas y/o para que allí no tengan espacio. Se pretende apolítico. Es sugerente encontrar esta formulación en un grupo de estudiantes universitarios que meses atrás se encontraban participando activamente en una elección estudiantil política. Pero el tinte apolítico no debe ser visto como una renuncia a la política por parte de sus socios. Como hemos caracterizado en otro trabajo (Fuentes, 2011) pueden encontrarse diversos socios de CUBA que han formado parte de gobiernos nacionales y locales —en diversos casos funcionarios de dictaduras militares—, o que componen algunos cuadros administrativos de nivel medio en organismos del Estado, en el Poder Judicial, etc. Además, el mismo trabajo de campo nos ha señalado cómo diversos socios caracterizan al club como un club antiperonista, más aún teniendo en cuenta la intervención que el gobierno de Perón realiza sobre el club en 1953.

Superar las diferencias políticas no implica ciertamente una renuncia a formar los cuadros dirigenciales, ni corta los vínculos ni los posicionamientos políticos —que ellos ubican siempre como «más conservadores»— que asumen sus socios. Sí implica una forma de realzar una de sus principales misiones: la de fomentar la camaradería entre universitarios, ser un espacio destinado a la conformación, crecimiento, intercambio de un capital social, de una red de contactos y amigos «para toda la vida», como nos relataba un socio del Club. Un capital social con una identidad y un nombre específico.

Ese mismo tinte apolítico de los fundadores de CUBA no representaba ciertamente una novedad. En el conjunto de las agrupaciones católicas de estudiantes y de sus publicaciones, por ejemplo, es posible hallar también ese intento de establecer distancia frente a la práctica política en la universidad. Un intelectual católico como Mons. Franceschi en 1916 reivindicaba en Tribuna Universitaria, publicación de los Centros Católicos de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, la dedicación a los estudios frente a «los estudiantes politiqueros [...] mezclados en luchas tan apasionadas, como las electorales y partidistas» (citado por Devoto, 2005: 191)

Pero esta pretensión dirigencial debe ser comprendida como una formación discursiva presente en el conjunto de los universitarios en la época de la Reforma. El carácter de formación dirigencial de las élites gobernantes de la universidad, será una de las ideas que seguirán sosteniendo los reformistas, que pretenden desde su nueva sensibilidad y como clase dirigente, re-

novar la vida política del país, desde la universidad⁴. Carácter que claramente, en lugar de impugnar, los fundadores de CUBA reivindicarán casi en los mismos términos:

«obra que tendrá sus proyecciones benéficas para el porvenir de nuestra Patria que están llamados a regir en primer término los universitarios y obligados a conducirla por la senda de todas las excelencias» (Acta Fundacional Club Universitario de Buenos Aires, 1918).

La inflexión dirigencial con la que el club se funda es una marca que reivindica un vínculo con la política por otros medios⁵. Frente a la dificultad de conservar un modo de sociabilidad según sus expectativas en el ámbito de la universidad pública, o de otras asociaciones de la sociedad civil, este grupo de jóvenes universitarios, que a su vez cuentan con una serie de capitales económicos y sociales –contactos para conseguir nuevos socios–, concretan la fundación de una institución donde ellos mismos establecen sus reglas, finalidades, tomando y conservando en ese espacio social particular el nombre de la institución pública de la cual provienen, la Universidad de Buenos Aires. Fundar un club los dotará –a partir de las inversiones que realizan en infraestructura, en conseguir nuevos socios, en el rol destacado que cumplen en algunos deportes y en algunas actividades «culturales»– de una relevancia y un conocimiento públicos. Y en ese reconocimiento público ellos inscriben una tradición: ser universitario –a su modo– equivale a considerarse un miembro del grupo dirigente.

Sus documentos retratan la importancia que lograr la propia sede tenía para ellos, puesto que lo que se buscaba era un espacio de sociabilidad, que incluía las instalaciones para la realización de esas actividades deportivas. Sin embargo, lejos de enfocarse solamente en las prácticas deportivas, este grupo de universitarios llevarán a cabo otras iniciativas que merecen nuestro interés. Un boletín será publicado de modo frecuente por el club desde sus inicios, publicación que buscaba reflejar la actividad incipiente y los «logros» de la nueva institución. Devoto señala el éxito en la fundación de este club, que superaba al poco tiempo de su fundación el millar de socios (2005: 197).

Este conjunto de prácticas que enumeramos, al igual que lo que sucede con los intelectuales reformistas, no constituía una creación ex nihilo, y por ello hay que rastrear ese modo de sociabilidad y de construir algo mayor que una sede propia.

Una tradición: el asociacionismo

La creación de instituciones, como las de este club de y para universitarios, puede ser comprendida también como una tendencia propia de la naciente burguesía de fines del siglo XIX y principios del XX que implica la consolidación de una sociedad civil bajo formas de sociabilidad características de la vida y valores republicanos.

Instituciones donde teóricamente predominaban valores, relaciones y prácticas basados en los nuevos principios de libertad e igualdad instaurados luego de la independencia. En consecuencia, estas asociaciones no sólo servían a los fines específicos para los cuales se las había creado, sino que funcionaban además, como ámbitos de desarrollo y difusión de las prácticas sociales y políticas consideradas «modernas» (Sábato, 2002: 105).

Son distintas formas de organización que buscan el bien común, conformadas sobre todo por inmigrantes (italianos sobre todo, luego españoles, y las más pequeñas de franceses, suizos, etc.) y como asociaciones mutuales (ésta es la que más prende). Se congregaban para brindar determinados beneficios sociales (como seguro en caso de incapacidad, enfermedad, prestaciones médicas, sepelios, etc.) y para fomentar también la identidad del inmigrante. Es interesante observar que esas asociaciones significaban también la conformación de jerarquías y distinciones, y el establecimiento de relaciones políticas con las clases dirigentes de la nación. Lo más frecuente, además, era que la dirigencia de estas asociaciones estuviera en manos de comerciantes pequeños y grandes, profesionales, de una suerte de elite dirigente inmigrante, que a su vez -por más que establecieran su apoliticidad explícita, o incluso se terminaran dividiendo por diferencias políticas- establecía relaciones con las elites políticas «nacionales»/locales (Sábato 2002: 111). En otros casos, el internacionalismo y el asociacionismo se cruzaban en modos de solidaridad internacional, como el caso de los inmigrantes gallegos, que juntaban dinero en distintas campañas y creaban escuelas en su nación de origen.

Además de estar liderada por sectores acomodados, esta dirigencia de los grupos inmigrantes, por lo general, era liberal, nacionalista y anticlerical (113). El asociacionismo implicaba también una suerte de formación moral, puesto que era considerado, por los mismos grupos inmigrantes, como un modo de civilizar, homogeneizar a individuos y grupos con prácticas e ideologías diversas, orígenes nacionales distintos. La nacionalidad como identidad se torna en una política de Estado a fines del XIX en torno al avance y crecimiento de los grupos inmigrantes en la Argentina. La política pública de la educación pública crece, (aunque sucede más que todo en los centros urbanos) y cae la educación, o la cantidad de establecimientos y alumnos de las organizaciones de inmigrantes (como la italiana). Por ello mismo las asociaciones de inmigrantes, de las más numerosas, si bien conservaban relaciones y celebraban festejos de su patria de origen, la sospecha por no ser lo suficientemente nacional aparecerá como un elemento de ese disciplinamiento y homogeneización.

Podemos comprender la iniciativa de crear un club –tipo de asociación que conlleva pautas y requisitos de ingreso, con una forma legal en estatutos, acta fundacional, reglamentos característico de las asociaciones ya existentes- en el marco del crecimiento de las asociaciones en la sociedad argentina de fines del XIX y que continuó durante el siglo XX. Son acciones que bus-

can crear espacios de sociabilidad que demarcan pertenencias, tradiciones nacionales, étnicas o de círculos sociales, y cuyos fines incluso, en el caso de los clubes sociales y deportivos, se enfocaban en ese tipo de actividades recreativas y sociales. Pero el modelo de las asociaciones de inmigrantes, aunque uno de los más extendidos, no era el único. Los profesionales médicos ya contaban con un antecedente, el *Círculo Médico*, creado en el XIX. La creación de asociaciones también puede verse en las nacientes agrupaciones gremiales, como *La Fraternidad*, las agrupaciones de obreros católicos, que funcionaban como espacios donde la Iglesia católica reclutaba a sectores de las clases pudientes para brindar asistencia a los sectores de trabajadores, y, no es menor las asociaciones de empresarios, como la *Unión Industrial y Sociedad Rural Argentina* (1866) creada a mediados del XIX. Otras organizaciones mutuales, surgidas de mano de los mismos empresarios, buscaban también influenciar, con beneficios, en la capacidad de los obreros de realizar o no huelgas. En la década del 20 entre las estrategias de los empresarios para el bienestar de sus empleados, además de asistencia social, aparecerán los clubes sociales y deportivos asociados a las empresas, que «contribuían a crear identificaciones colectivas entre quienes trabajaban en una misma empresa» (150). Asociacionismo, deportivización y control social se daban la mano. Las élites también se reunían en clubes o instituciones creadas específicamente para la sociabilidad, el ocio, los entretenimientos. Los más emblemáticos eran el *Club del Progreso*, el *Club del Plata*, el *Club Los Negros* y el *Naval y Militar* (1881), el *Jockey Club* (1883) y el *Club de Gimnasia y Esgrima* (1885). El *Club del Progreso* fundado en 1852, por *Diego de Alvear* para establecer lazos que unan a la elite porteña también puede haber sido un antecedente de CUBA y del resto de los clubes. Según *Sábato*

«todos ellos fueron fundados con el propósito de fomentar la sociabilidad entre las gentes acomodadas de las respectivas ciudades y se constituyeron en lugares de reunión, contacto, intercambio y diversión de hombres y mujeres de las clases propietarias. Allí se cultivaba el arte de la conversación sobre todo masculina. Entre los hombres circulaba la charla y la información, el intercambio entre pares» (2002: 124).

En el caso de CUBA, dos elementos llaman la atención en cuanto a su especificidad. La fundación del club se inscribe en la tradición de las «asociaciones estudiantiles inglesas y alemanas, en las que la formación moral se continúa, por una parte, en la preparación para un papel dirigente en la sociedad, y por otra en el casi ascético dominio del cuerpo mediante el ejercicio físico» (*Halperin Donghi*, 1962:107). Si bien los centros de estudiantes de la UBA también realizaban actividades deportivas, los fundadores de CUBA, al deslindarse de la vida social y la politización de las aulas universitarias, inscriben su fundación en la tradición de las fraternidades universitarias norteamericanas.

Trátase de reproducir aquí, en la forma más amplia y adaptada a las modalidades ambientales, la obra que en los Estados Unidos de Norte América han realizado las asociaciones de universitarios. Bien entendido que será la

nuestra obra netamente argentina (Acta Fundacional Club Universitario de Buenos Aires, 1918).

La paternidad reconocida sobre las asociaciones estudiantiles, son aclaradas en ese discurso que reivindica la nación y ataja cualquier crítica frente a esa ascendencia norteamericana. Como vemos, todo un modo de posicionarse en términos discursivos una relación transnacional que puede ser acusada de imperialista, en el ambiente antinorteamericano y americanista que se respiraba en la época (Bergel, 2011). El requisito de ser universitario para ser socio del Club no impedía sino que implicaba una misión, más allá de la universidad, cuando, al finalizar los estudios universitarios, cada socio se dedique a su actividad profesional. La dedicación a la actividad profesional no debe implicar un olvido de los demás, que en el discurso fundacional es la «gran familia universitaria y la sociedad misma». Fomentar la camaradería, superar y dejar afuera las divisiones políticas, religiosas, y/o por facultad de origen, hacen a la creación de un clima de armonía y formación moral que caracterizará al club. Los vínculos de amistad y solidaridad que allí se generan serán los que marcarán la futura sociabilidad de estos actores sociales. Estar a salvo de las diferencias religiosas también era una proclama de este grupo. Hay que tener presente que en el seno de las universidades públicas existentes, existían centros de estudiantes católicos, y ateneos —que bien pueden haber sido otro de los antecedentes para los jóvenes fundadores de CUBA-, con sus publicaciones, conferencias y otras actividades, donde sus miembros se reconocían «íntegramente católicos» (Devoto, 2005: 191). El mismo Ateneo de la Juventud, en el proyecto de Dell’Oro Maini, contemplaba ser una asociación civil, como los clubes, las sociedades de socorros mutuos y mutuales, características de la época (195) Si dentro de las funciones de la universidad está la socialización política, los socios de CUBA, harán de este elemento algo propio y definido según sus reglas y valores, dejando a la universidad la adquisición del saber específico profesional, y en ello también —junto a la socialización— la acreditación y construcción del capital cultural que podría traducirse en capital político. Todo un modo de concebir la formación desde una identidad universitaria, pero sobre todo, desde una institución que no controlan.

La creación de instituciones, por parte de grupos sociales pertenecientes a los sectores altos y medios altos de la sociedad, demuestra la pretensión de estos mismos grupos sociales de construir, solidificar y ampliar su poder e injerencia en la sociedad. Lo hacen a través de esta práctica misma, que no debe ser indicada como una mera acción sin relevancia: crear una institución (ateneo, club, asociación) indica el capital cultural de los fundadores, un conocimiento de la relevancia que puede tener esa misma creación. Señala además un modo de posicionarse socialmente, y de constituirse en un actor significativo para algo determinado: una práctica deportiva —no cualquier deporte, para el caso de las clases altas-, la difusión de determinadas ideas, la circulación internacional de los miembros, la publicación de esa institución a través de la práctica cultural de la circulación de revistas, notas en periódicos

cos, la construcción y capitalización de un prestigio profesional, de un modo de serlo, etc. Es un proceso de cambio social donde el asociacionismo del XIX en Argentina, que perseguía un bien común más bien homogeneizador, se va transformando en un asociacionismo con fines específicos, sectoriales, de definición pública sobre intereses particulares. En el siglo XX se verá un asociacionismo más fragmentado donde aparecen asociaciones que definen su «reclutamiento de manera más horizontal, recortando un perfil específico. En muchos casos ese recorte era, además, explícito, y la adscripción de clase se hacía manifiesta. La defensa sectorial de intereses se convertía así en un objetivo central de esas asociaciones» (Sábato, 2002: 165). Pero la disputa también se da en torno a cómo se concibe la identidad y la misión del universitario. Y para ello debemos seguir analizando los textos de CUBA junto a los textos de los reformistas. En 1935 Deodora Roca, figura insigne de la Reforma, que «el puro universitario es una cosa monstruosa» (citado por Portantiero, 1978: 76). Con lo cual nos encontramos con una reivindicación de lo planteado ya en el Manifiesto Liminar, en cuanto a los vínculos entre Universidad y Sociedad, o el rol social del universitario en la nación. Ciertamente los fundadores y socios de CUBA, a nivel textual podrían afirmar lo mismo. Ser sólo universitario no cubre las necesidades «espirituales» del ser humano. La diferencia radicaría así en lo que se le adosa, en la misión del universitario. Cómo se sale de la Universidad: los reformistas planteaban la extensión universitaria, los cursos para sectores de la clase obrera que no accedían a ella, la difusión de sus ideas por la prensa, el sostenimiento de las redes que hermanan a los universitarios latinoamericanos en pos de una reforma de las instituciones universitarias pero también de las sociedades. Y se daba todo un debate, que debe ser indicado frente a la apoliticidad de CUBA: lo político y la política eran vistos por los reformistas como ilusión frente a la realidad, como lugar de la oligarquía, o como terreno para quedarse con dinero, según rescata Vazquez (2000) de diversos jóvenes de esa generación -incluso previo al 18-. Plantear todo ese campo de discusiones, que se da sobre todo en la década del 20 entre los reformistas excede los fines de este trabajo. Pero ello marca el énfasis de los reformistas por encontrar nuevas formas de relación entre el intelectual universitario y el pueblo, pretensión poco lograda en muchas ocasiones.

Los socios de CUBA lo harán planteando el encauce de la vida social a través de su institución creada ad hoc, que propondrá a su vez, actividades deportivas, y culturales transnacionales⁶ que marcaran otras diferencias como grupo profesionalista y dirigente.

Breves conclusiones

Recorrer el conjunto de las prácticas asociativas que se desarrollan en nuestro país entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX nos permite comprender la condición de posibilidad que hace que un grupo

de universitarios, padeciendo la «politización» de la universidad, decidan crear un club de universitarios. Unen allí una práctica social de diversos sectores y clases, como es el asociacionismo, con una pertenencia e identidad, la del universitario, que, para ser resguardada en función de los valores propios, los lleva a establecer este club que toma el nombre de la universidad pública y construye una tradición específica sobre el significado del universitario, su rol y su futuro profesional. Los socios de CUBA capitalizan el prestigio del profesional que se atiene a ejercer su profesión sin perder el tiempo en actividades políticas que desunen. Se ocupan de una formación que la universidad ya no brinda según sus principios, formación que les daría ese modo de socialización creado por ellos, donde cultura y deporte son los complementos del objetivo principal: la camaradería, el capital social, la continuación del prestigio y la política por sus propios medios.

La impronta claramente liberal de los reformistas (Graciano, 2008) como la de los jóvenes de CUBA y su posicionamiento como clase ilustrada y dirigente, se diferencia en el punto en que se practican las relaciones hacia fuera de la universidad (y del club para los segundos)⁷, buscando la reforma moral de la nación/pueblo –los reformistas- o extendiéndose imaginariamente a la sociedad toda desde la «familia universitaria» que ellos construyen –los socios de CUBA-; construyendo redes en Latinoamérica o reivindicando la ascendencia norteamericano/inglesa, respectivamente. En ambos el carácter de clase dirigente: para los socios de CUBA el énfasis estará en la adquisición de lo específico que debe dar la universidad, un conocimiento para el ejercicio profesional, mientras que la densidad de la vida social de los estudiantes y los profesionales estará a cargo de ese espacio creado y gobernado para tales fines.

Referencias bibliográficas

- ALTAMIRANO, C.: «Introducción». En ALTAMIRANO (comp.): Historia de los Intelectuales en América Latina. Tomo I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo, Buenos Aires, Katz, 2008, pp. 9-27
- BERGEL, M.: «El anti antinorteamericanismo en América Latina (1898-1930). Apuntes para una historia intelectual», Nueva Sociedad, n° 236, noviembre-diciembre 2011, pp. 152-167
- BERGEL, M.: «Latinoamérica desde abajo. Las redes transnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930)», en ABOITES, H., P. GENTILI Y E. SADER (eds.): La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después, Buenos Aires, Clacso, 2008, pp. 146-184.
- BUCHBINDER, P: Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- CANO, D.: Ejército, educación superior y geopolítica en la Argentina, Munchen, Lateinamerika Studien - Universität Erlangen-Nuremberg, 1983.

- DEVOTO, F.: «Atilio Dell’Oro Maini. « Los avatares de una generación de intelectuales católicos del centenario a la década de 1930», Prismas. Revista de Historia Intelectual, n° 9, Universidad Nacional de Quilmes, 2005, pp. 187-204.
- DI TELLA, T. y HALPERIN DONGHI, T. (comps.): Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina, Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez, 1969.
- FUENTES, S.: Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios altos y altos del Gran Buenos Aires, Buenos Aires, FLACSO Argentina, 2011.
- GRACIANO, O.: Entre la torre de marfil y el compromiso político: intelectuales de izquierda en Argentina, 1918-1955, Buenos Aires, Editorial de la Universidad de Quilmes, 2008.
- HALPERIN DONGHI, T.: Historia de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- PORTANTIERO, J. C.: Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la Reforma Universitaria, México, Siglo XXI, 1978.
- SÁBATO, H. : «Capítulo dos/1860-1920. Estado y sociedad civil». En R. DI STEFANO, H. SÁBATO, L. A. ROMERO Y J. L. MORENO. De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil. Historia de la Iniciativa Asociativa en Argentina. 1776-1990, Buenos Aires, GADIS/Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional, 2002, pp. 99-168.
- VAN AKEN, M.: «University Reform before Cordoba», Hispanic American Historical Review, Vol. 51, No. 3, Agosto de 1971, pp. 447-462
- VASQUEZ, K.: «Intelectuales y política: la “nueva generación” en los primeros años de la Reforma Universitaria», Prismas. Revista de Historia Intelectual, no. 4, Universidad Nacional de Quilmes, 2000, pp. 59-75.

Referencias documentales

- Acta fundacional del Club Universitario de Buenos Aires, Buenos Aires, 1918
- ROCA, D.: Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, múltiples ediciones, 1918.
- MACKERN, H. Historia del rugby del Club Universitario de Buenos Aires 1921-1931 s/d.
- MARTIRÉ, E.: Veinticinco años en la historia del Club Universitario de Buenos Aires 1968-1993, Buenos Aires, CUBA, 1995.
- CLUB UNIVERSITARIO DE BUENOS AIRES, NEWTON, J (redactor y recopilador): Historia del Club Universitario de Buenos Aires 1918-1968, Buenos Aires, CUBA, s/d

Notas:

¹ De hecho, los líderes de la reforma universitaria no son exclusivamente jóvenes e intelectuales provenientes de una ascendente clase media. El caso de Deodoro Roca, líder de la reforma en Córdoba, es ejemplar, proveniente de una tradicional familia de la provincia.

² Para 1914 los inscriptos en las universidades argentinas eran 5547. Para 1920 ya contaban 12.116 inscriptos. (Cano, 1983). En 1918 existían 3 Universidades Nacionales: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, y 2 Universidades Provinciales, nacionalizadas unos años después: Tucumán, y Santa Fe (convertida luego en la Universidad Nacional del Litoral).

³ Describimos algunos pasajes en tiempo presente. CUBA todavía existe, y es una institución social, deportivo y cultural compuesta por más de 10.000 socios, todos varones, puesto que desde su fundación reivindica la pertenencia masculina de sus miembros como un pilar de la institución (las mujeres sólo pueden ser socias adherentes en su calidad de esposas o hijas de socios). Es uno de los clubes emblemáticos del rugby argentino, ha conseguido títulos a lo largo de su historia y se destaca, en el conjunto de los clubes de rugby por su defensa –también un pilar fundacional- del amateurismo en todos los deportes. Se destaca también por la cantidad y distribución geográfica de sus sedes, que comprenden diversas instalaciones sociales y deportivas en la Ciudad de Buenos Aires, incluyendo una salida al Río de la Plata para deportes náuticos; dos barrios cerrados ubicados en la zona norte del Gran Buenos Aires –uno de ellos, uno de los primeros barrios cerrados creados en la década del 60, y dos sedes en la Patagonia andina, Villa La Angostura y en el Cerro Catedral, Bariloche. Siguen conservando el requisito de ser universitario para poder ser socio del club.

⁴ Vasquez (2000) reseña al respecto el discurso de Loudet en el congreso nacional de estudiantes de 1918, que enfatiza este punto. Sin embargo, valga como prueba de ello, no sólo los documentos de los reformistas que pueden encontrarse sobre su rol y su responsabilidad social, sino también la trayectoria de muchos de ellos que finalmente pasaron a formar parte, en las décadas siguientes, de agrupaciones políticas como la Unión Cívica Radical o el Partido Socialista.

⁵ La política por otros medios, decimos, puesto que, renunciando a la confrontación política democrática, establecen los fines sociales en un cierto espiritualismo común, por cierto, a los jóvenes y a las ideas prevalecientes sobre la juventud y su rol en la época, que comparten los jóvenes reformistas. Para el cultivo del espíritu y el cuerpo, se constituirán en un club con una frente impronta deportiva, destacada en sus inicios en el box y en el rugby, siempre amateur, puesto que el profesionalismo deportivo implicaría una competencia al profesionalismo universitario que desde 1918 reivindican.

⁶ Excede los límites de este trabajo la consideración de las redes transnacionales de los socios de CUBA. Mencionamos solamente que frente a un americanismo/latinoamericanismo reivindicatorio de los reformistas – que a su vez se inscribe en el arielismo de las primeras décadas del siglo XX-, los socios de CUBA seguirán la filiación inglesa-norteamericana que planteaban en su Acta Fundacional, realizando viajes de intercambio y «debates internacionales» con estudiantes de Yale, Oxford y Cambridge; recibiendo escudos heráldicos de los ingleses que se incorporarán al patrimonio del club, los vínculos con la embajada inglesa y comerciantes británicos marcan a su vez un contraste con el antiimperialismo de los reformistas y las rutas de sus viajes por Latinoamérica. En todo ello, los documentos de CUBA reivindican a su juventud como una juventud estudiosa. En los vínculos internacionales, CUBA no dejará de posicionarse a su vez como argentino, en el festejo de las celebraciones patrias por ejemplo. Otro modo de salvar la posible acusación en una tradición política nacionalista y en un contexto latinoamericanismo, al menos para una parte de los grupos dirigentes.

⁷ Es un detalle, pero significativo. Cuando se nombran en sus relaciones internacionales, los socios de CUBA se ubican como «universitarios» y su identificación es el Club y la nación, prescindiendo del respaldo institucional de la Universidad misma. Incluso hablan de «sus facultades» para referirse a las Facultades de la Universidad de Buenos Aires.

UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES. A ESCOLA NORMAL SUPERIOR ANEXA À UNIVERSIDADE DE COIMBRA (1911-1930)

António Gomes Ferreira

e-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidade de Coimbra. Portugal)

Luís Mota

e-mail: lmota@esec.pt
(Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal)

Prolegómenos

É possível traçar uma linha da evolução da formação de professores do ensino secundário em Portugal, desde a identificação da necessidade de professores aptos científica e pedagogicamente e da defesa da criação de uma escola normal do ensino secundário, primeiro nos atos discursivos dos especialistas¹ e depois no dos políticos², passando pela criação de um curso livre de *Psicologia aplicada à educação*³ até à institucionalização do ensino normal secundário, com a criação de dois cursos cuja estrutura de formação articulava os domínios científicos, da especialidade e psicopedagógico, com a componente prática, e que profissionalizavam, um, os futuros professores das disciplinas de Matemática, Ciências Físico-Químicas, Histórico-Naturais e Desenho do plano de estudos dos liceus⁴, estoutro, o *Curso de Habilitação para o Magistério Secundário* (CHMS)⁵, no domínio das *ciências do espírito* – Geografia, Filosofia, História e Línguas. Este modelo, de reconhecidas limitações, sofreu uma acentuada erosão e não deixou de colher críticas desde muito cedo, nomeadamente por parte de profissionais e especialistas que sustentavam uma outra institucionalização para uma escola de habilitação para o magistério secundário⁶ e normal primário⁷.

A reivindicação de uma escola normal do magistério liceal não pode deixar de ser perspetivada, numa lógica de atualização de construção da modernidade em Portugal, no campo da Educação. De facto, as propostas educativas, profundamente marcadas pela Educação Nova, conferiam grande relevância a uma pedagogia científica e ao seu conhecimento por parte dos professores. A preocupação com uma educação integral, científica e siste-

mática fazia com que autores portugueses republicanos, como Aurélio da Costa Ferreira, Alves dos Santos ou Faria de Vasconcelos, pretendessem que a formação de professores devesse dar espaço à pedagogia, à metodologia, à psicologia experimental de modo que os professores pudessem agir de acordo com as características de cada aluno. A formação de professores era pensada, à imagem da dos médicos, como preparação de profissionais especialmente capacitados para avaliar as condições de aprendizagem dos alunos e para encontrar as soluções mais adequadas para cada caso. Trata-se de um discurso portador de marcas de modernidade e embora isto não constituísse propriamente uma novidade, não há dúvida que o contexto ideológico, nomeadamente após a instauração da República, propiciava a que tais ideias pudessem ser contempladas nas propostas políticas sobre a organização da formação de professores.

Do plano de estudos ao corpo docente

Criado pelo Decreto de 21 de Maio de 1911, o ensino normal superior constituiu o primeiro momento na história da instrução em Portugal em que a formação de professores, com exceção do ensino primário geral, é atribuída ao ensino universitário acompanhada da criação de instituições para o efeito. As novas Escolas Normais Superiores, funcionando anexas às universidades de Coimbra e Lisboa, tinham como missão «promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas primárias, das escolas primárias superiores, e para admissão ao concurso para os lugares de inspetores»⁸, contribuindo para a dignificação e valorização da formação de professores e da própria profissão. Um conjunto de razões, com destaque para a condição de admissibilidade, o bacharelato das recém-criadas Faculdades de Letras ou de Ciências, determinou, por um lado, o protelamento do início dos cursos nas escolas normais superiores e, por outro, a necessidade da publicação de um conjunto de normas transitórias que se destinaram a criar as condições para que o 4º ano do Curso de habilitação para o magistério secundário funcionasse, desde logo, no ano letivo de 1911-1912 e até à abertura da Escola Normal Superior, anexa à Universidade de Coimbra. O próprio currículo conheceu diversas alterações legislativas, e quando *chegou* o 28 de Maio de 1926, o plano de estudos em vigor estava datado de 1918⁹, publicado no *Regulamento das Escolas Normais Superiores das Universidades de Coimbra e Lisboa*, contudo, no essencial, manteve o modelo de formação inicial.

Na verdade, independentemente das vicissitudes da política republicana e dos diferentes projetos sobre a educação, as Escolas Normais Superiores foram vingando, dando sequência à institucionalização de uma formação de profissionais do ensino liceal e do ensino normal primário e primário superior, buscando conferir uma dignidade para estes professores por via da habilitação específica para a docência. Na medida em que a admissão se realizava com o bacharelato, obtido nas faculdades de Letras ou

Ciências, o plano de estudos da Escola Normal Superior cuidava apenas, se nos reportarmos às vertentes enunciadas por Eusébio Tamagnini¹⁰, da *preparação profissional teórica* e da *prática profissional*. Organizada a formação em dois anos, um era dedicado à preparação pedagógica e o segundo, à prática pedagógica, a efetuar nos liceus, nas escolas normais primárias ou nas escolas primárias superiores, de acordo com o curso de habilitação frequentado pelos alunos-mestres. O ano de preparação pedagógica possuía um elenco de disciplinas anuais, o que lhes conferia centralidade no desenho curricular do curso, como a *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)*, a *História da pedagogia*, a *Psicologia infantil* e a *Metodologia geral das ciências do espírito*, apenas para os alunos-mestres da secção de letras, e a *Metodologia geral das ciências matemáticas* e a *das ciências da natureza* que se destinavam apenas aos da secção de ciências e desenho. As restantes eram cursos semestrais, das quais, *Organização e legislação comparada do ensino secundário* era exclusivamente para o curso de habilitação ao magistério liceal e *Organização e legislação comparada do ensino primário, e obras complementares e auxiliares da escola* se destinava aos alunos-mestres que frequentavam os cursos de habilitação aos magistérios do ensino normal primário e primário superior. No ano letivo de 1915-1916, começou a funcionar o 1º ano na Escola Normal Superior, anexa à Universidade de Coimbra¹¹.

Ao serem anexadas a uma instituição universitária e aí captando o seu corpo docente, as escolas normais superiores tendiam a ser servidas por professores com melhor e mais elevada qualificação. A composição do corpo docente é sempre determinante para a prossecução das políticas educativas, tanto mais, quando estas são decididas de forma centralizada e, tantas vezes, sem terem em consideração os recursos disponíveis, muito especialmente, os humanos. Mais premente se torna a questão quando se pretendem promover políticas inovadoras, para as quais são necessários recursos devidamente preparados e empenhados, em momentos de transformação social e política mais intensa.

A fórmula escolhida para a seleção do corpo docente, no âmbito da Universidade, cooptando, em acumulação com outro serviço docente, professores e assistentes, das faculdades de Ciências, Letras e Medicina, traduziu-se, muito provavelmente, numa enriquecedora abordagem com diferentes perspetivas e visões, interdisciplinar, diríamos hoje, da *coisa* pedagógica e da problemática do magistério, contribuindo, simultaneamente, para o envolvimento na novel Escola Normal Superior, de diferentes setores da Academia Coimbrã. Contudo, não deixamos de nos interrogar, até que ponto essa diversidade e, particularmente, o exercício em acumulação, não terão contribuído para dificultar a emergência de uma cultura de escola e de uma produção científica, no âmbito da educação, mais intensa.

É inegável que a reflexão e a produção científicas, no âmbito da educação, são desiguais entre o corpo docente que abraçou o projeto do ensino normal superior, na Universidade de Coimbra. Mesmo considerando este ponto prévio e posicionando-nos num princípio de «agnosticismo pedagó-

gico», utilizando como critérios, os mobilizados pela atual historiografia da educação para elaborar o dicionário dos educadores portugueses¹², de que se destaca «a reflexão teórica e a prática educativa» dos biografados, parecidos ser de sublinhar a presença, na referida obra, de 75% dos professores da Escola Normal Superior de Coimbra nomeadamente, Augusto Joaquim Alves dos Santos (1866-1924), Eusébio Barbosa Tamagnini de Matos Encarnação (1880-1972), Henrique Teixeira Bastos (1861-1943), João Pereira da Silva Dias (1894-1960), João Serras e Silva (1868-1956), Joaquim de Carvalho (1892-1958), José Joaquim de Oliveira Guimarães (1877-1960), Luciano António Pereira da Silva (1864-1926) e Maximino José de Morais Correia (1893-1969). Neste corpo docente encontrar-se-ão, de igual modo, diferentes graus de comprometimento e de entendimento do projeto pedagógico e educativo da Primeira República onde, naturalmente, as origens familiares, o percurso individual, a formação académica e científica influenciaram a receção de um património de ideias onde podemos destacar a importância da observação e da experimentação para o conhecimento científico, nomeadamente, do conhecimento da criança e da sua importância para o ato educativo, da afirmação da Pedagogia, como ciência da educação, e o seu carácter experimental (e laboratorial), caução *a pagar* para ser considerada uma ciência, da Psicologia, enfim, também das fórmulas da Escola Nova.

A formação – da preparação pedagógica à prática

No ano de preparação pedagógica, as disciplinas de *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)*, de *História da pedagogia*, de *Psicologia infantil* e as três cadeiras de *Metodologia geral* possuem uma centralidade que lhes advém, como já destacámos, desde logo, de constituírem cursos anuais. O curso propunha-se dotar os futuros professores dos ensinos liceal, normal primário e primário superior, de um cabedal científico no âmbito das Ciências da Educação e de um «espírito profissional metodizado», ou seja, competentes para desempenharem a sua função, realizando as tarefas com ordem, de forma hierarquizada, tendo em vista um fim e adotando um caminho, sem desvios, atingindo os resultados com o menor esforço possível. Considerações que colocaram a Metodologia, «a ciência dos métodos pedagógicos»¹³, no centro do ensino normal, constituindo a Pedagogia e a Psicologia, eixos fundamentais de interpretação e de sustentação da dinâmica educativa.

A existência de três cadeiras de *Metodologia geral* – a das ciências do espírito, a das ciências matemáticas e a das ciências da natureza – no plano de estudos, explicitava uma preocupação e implicava uma orientação das disciplinas. Denunciava a ligação entre a componente mais conceptual das Ciências da Educação e o saber ensinar presente na prática pedagógica articulada com a mobilização do saber de ciências como a Pedagogia e a Psicologia, para encontrar os caminhos, as orientações a adotar, para o ensino cumprir os seus objetivos. A inexistência de uma cadeira de Metodologia, de natureza

geral, determinou que as disciplinas de metodologia compagassem a abordagem duma metodologia geral, científica e pedagógica, e uma outra mais centrada na processologia. A análise da documentação existente, os sumários das disciplinas¹⁴, ainda que de uma fase tardia, e os trabalhos realizados pelos alunos – os relatos das conferências realizadas, os exercícios escritos nas aulas sobre a matéria das lições anteriores (exames de frequência) e o exercício escrito em casa¹⁵ –, entre 1915 e 1930¹⁶, corroboram a nossa asserção.

O *apelo*, nas disciplinas de Metodologia geral das Ciências, à mobilização do conhecimento da Pedagogia (com exercícios experimentais) e da Psicologia infantil, confirma-se na análise aos trabalhos existentes, onde transparece a importância atribuída ao conhecimento da criança, da sua natureza física e psíquica, por parte dos futuros professores do ensino liceal, normal primário e primário superior, para melhor saberem adequar os processos e os métodos de ensino. O professor devia estar preparado para atender às características dos alunos. Despertar a curiosidade e o interesse da criança tornava imperativa a «observação científica da criança» e o conhecimento profundo das suas «fases de evolução», e o avanço do conhecimento científico, no âmbito da Pedagogia e da Psicologia infantil, tinha de ter uma tradução na forma de orientar o ensino pois «sem ensino que interesse, provoca-se a falta de atenção, a fadiga, o desassossego»¹⁷, mecanismo de defesa do organismo.

Abordando, no âmbito da cadeira de Metodologia geral das Ciências da Natureza, a experiência como processo de aquisição de conhecimentos, a educação surgia definida como a «aquisição de experiência ou experiências, que possam servir para tornar mais perfeita a adaptação do indivíduo ao meio» enquanto os processos eram caracterizados como «as operações materiais da razão». Existiam, segundo estes trabalhos, três processos de aquisição de conhecimentos, através da «autoridade dos outros», da «observação direta» e da «experiência», que consistiria numa «observação artificial e preparada». O recurso à «autoridade dos outros», embora, reconhecidamente, o processo mais rápido na transmissão dos conhecimentos, não concedia ao aluno «tempo de os perceber bem e a retenção» tornava-se «efémera» e, para além disso, provocava «uma atitude mental passiva» e determinava «a perda de interesse, de iniciativa e de hábito de pensar». No que se refere à observação direta considerava-se que se tratava de um processo com «maior certeza» e de maior retenção, e recordava-se que a Pedagogia afirmava «que o aluno sempre que seja possível deve adquirir os factos diretamente», no entanto, neste processo ainda era preciso «não só ver mas ainda interceder e cada um entende as coisas de sua maneira e toda a observação tem a sua base perceptiva». A experiência, enquanto meio de «observação artificial e preparada», é tida como o processo «mais próprio e eficaz», ainda que se reconhecesse o inconveniente «do grande dispêndio de tempo na aplicação dos conhecimentos», contudo, a compensação advinha dos resultados pois considerava-se que o fenómeno era «bem apreendido», era «bem registado» e

com «nitidez» na «memória» pois a «atividade intelectual do aluno» elevava-se «ao máximo, o espírito» tornava-se «elástico e original». Como sublinhava na sua conclusão o aluno José Pestana, «a observação e a experiência» constituíam «os melhores processos de aquisição dos factos, habilitando o aluno para a resolução de problemas da vida». A adoção de um método era determinada pelo conhecimento das «tendências do aluno», os seus interesses e o desenvolvimento da sua inteligência daí ser necessário subordinar a escolha do método às necessidades individuais da criança¹⁸. O método deveria promover um papel ativo do aluno na aquisição do conhecimento e potenciar a prática da sua mobilização para a resolução dos problemas.

Princípios espaldados na Pedagogia e na Psicologia. Captar a atenção e o interesse da criança partindo da sua observação e da sua atividade, a consideração de as noções a adquirir serem a partir e interligadas com outras já adquiridas, conduzir a aprendizagem do concreto para o abstrato, o recurso ao jogo e às atividades lúdicas, conjunto de ideias que sublinham a mediação, no âmbito das disciplinas de Metodologia geral, entre o conhecimento teórico e aquele mais prático e, paralelamente, coloca-nos no centro do discurso de afirmação da Pedagogia enquanto ciência da educação, aglutinador de saberes e fortemente marcado pelas ideias da Escola Nova.

No plano de estudos das escolas normais superiores, as disciplinas de *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)* e de *Psicologia infantil*, constituíam o saber de suporte à ação educativa, num momento em que progressivamente, por ação de uma geração na qual se integra Alves dos Santos, se consolida uma matriz científica no estudo da criança e dos processos educativos¹⁹. Levando em consideração a disciplina de *Pedagogia (com exercícios de pedagogia experimental)*, os sumários correspondentes ao ano letivo de 1929-1930, neste período da responsabilidade de José Joaquim de Oliveira Guimarães, informam que se iniciava com uma noção genérica de Pedagogia, tratando os fins e limites da educação e da «ação educativa da hereditariedade para depois passar às qualidades pessoais e sociais» e ao seu aproveitamento na «ação educativa». Posteriormente o tema abordado era a criança, o seu «intuito colecionista e a atividade lúdica». O «hábito», a «atenção» e a «memória» eram os assuntos seguintes. Depois da abordagem da «Organização e administração da escola» concluía-se com a problemática do «método dos testes» e a sua «apreciação estatística», com estudo da «média, mediana e desvio padrão», a avaliação estatística dos testes e os «Histogramas» e os «polígonos de frequência»²⁰.

A influência da Psicologia parece ter sido bastante forte no contexto das conceções educativas que vingavam na Escola Normal Superior de Coimbra. Eusébio Tamagnini, por exemplo, considerando que o professor, «além de instruir tem de inspirar ideais de harmonia com o espírito do tempo nas múltiplas manifestações do desenvolvimento social»²¹, discutindo o processo de desenvolvimento de um ideal na fase de crescimento da adolescência, dá a máxima prioridade à vertente emocional²².

A realização dos exercícios de Pedagogia experimental e Psicologia infantil, no âmbito do Laboratório de Psicologia Experimental, da Faculdade de Letras, recorde-se que o seu fundador e principal responsável foi Alves dos Santos²³, constituem uma afirmação de cientificidade das duas disciplinas e como que uma legitimação científica do saber, construído pelos alunos-mestres, através da efetiva experimentação, aproximando-os assim da realidade científica e antecipando, de algum modo, a iniciação à prática pedagógica, componente do 2º ano. De acordo com a legislação, os exercícios experimentais realizavam-se com as turmas reduzidas a dez alunos e, como o comprovam os trabalhos práticos realizados, a título de exemplo, em 1917, sob a orientação de Augusto Joaquim Alves dos Santos, professor de ambas as disciplinas de 1915 até à data do seu falecimento, em 1924, a título de exemplo, em 1917, os alunos levaram a cabo experiências sobre a medida da memória, formas e condições da atenção, o problema da memória, condições psicológicas da atenção, a medida da atenção por meio de tempos de reação²⁴. O relato de Alves dos Santos dá-nos ainda conta de experiências, nomeadamente, «sobre a capacidade de retenção da memória; sobre a psicometria da atenção; sobre a sugestibilidade das crianças, medida do nível intelectual, pelo método de Binet e Simon (escala métrica da inteligência); e sobre outros problemas das ciências psicológicas e pedológicas»²⁵.

Neste mesmo período, e atestando a importância atribuída à observação e ao estudo científico do crescimento da criança, Alves dos Santos, realizava, com recurso ao *método auxonológico*, um estudo sobre o crescimento com os alunos do colégio Moderno, em Coimbra:

«As primeiras *mensurações* foram realizadas, durante os meses de Maio e Junho, do ano de 1918.

Em Maio e Junho, deste ano de 1919, ao perfazerem-se doze meses completos, continuou-se este *serviço antropométrico*, que não pode ser executado em Novembro e Dezembro (fim do 1º semestre), como convinha, mercê das *ocorrências políticas*, que perturbaram a *vida nacional*.

Foram observados e mensurados (e continuá-lo-ão a ser) 115 alunos, de idades que se acham compreendidas entre os dez e os dezoito anos»²⁶.

Alves dos Santos, depois de referir as primeiras medidas e de nos esclarecer qual o grupo de estudo indica-nos o material pedométrico utilizado, a técnica e as instruções, prosseguindo depois a descrição dos resultados, com os quadros e as conclusões a que o estudo permitiu chegar. Estávamos, efetivamente, perante um esforço no sentido da cientificação do estudo da criança que servisse de fundamento e orientação da prática de ensino.

A preocupação com a aplicação prática dos conteúdos, lecionados e a apreender, efetivava-se – estando previstas 3 horas semanais de aulas, sendo uma reservada aos exercícios práticos – na forma de «conferências» (quatro por ano, dois por semestre), «exercícios orais sobre a matéria já dada nas lições» (doze em cada ano, seis por semestre), «exercícios escritos nas aulas

sobre a matéria das lições anteriores» (três em cada cadeira anual e dois por curso semestral) e «um exercício escrito em casa» (por cadeira ou curso semestral), não perdendo de vista a apreensão dos conteúdos e capacidade de discorrer sobre os assuntos, mas com a preocupação da preparação profissional, patente na determinação dos professores terem «o máximo cuidado em exigir dos candidatos ao magistério toda a correção e esmero possíveis na linguagem, tanto falada como escrita»²⁷. Sublinhe-se a preocupação do legislador em definir um quadro legal minucioso e exaustivo, bem patente nesta preocupação normativa, marcadamente racionalizadora e moderna, definindo o tipo e o número de exercícios previstos para cada cadeira e curso semestral, guardando pouco espaço para autonomia das instituições e dos seus profissionais.

Era evidente a aposta numa formação que provocasse adesão ao espírito científico, à observação, à preferência por uma aprendizagem ativa. Na legislação estavam ainda previstas a realização de «excursões científicas», nomeadamente «passeios de carácter histórico ou artístico e visitas a escolas, museus, monumentos, estabelecimentos fabris, instalações elétricas ou hidráulicas», a realizar pelos «conhecimentos concretos» que se adquirem, bem como pelo seu «valor educativo»²⁸.

Os candidatos, aprovados no primeiro ano, realizavam, no 2º ano a prática pedagógica relativa à disciplina ou disciplinas do grupo liceal, normal primário ou normal superior, correspondente à secção a que pertencessem, dirigida pelo respetivo professor de metodologia especial. Esta opção, não podemos deixar de o salientar, significa um reconhecimento da validade formativa do saber experiencial e da experiência profissional, conferindo, à articulação entre a teoria e a prática, o estatuto de eixo fundamental da formação dos professores. No primeiro trimestre da iniciação na prática pedagógica tinham os alunos-mestres de «assistir às aulas» devendo o professor de metodologia especial «dar-lhes as noções precisas sobre o ensino das mesmas disciplinas». Aos candidatos competia «preparar algumas lições, sob indicações do professor dirigente». Estas lições seriam assistidas pelo professor de metodologia especial e pelos «candidatos da mesma secção». As mesmas seriam objeto de crítica, «nunca realizada na presença dos alunos do Liceu», do professor dirigente, que assinalaria «os defeitos notados na preparação, na exposição ou na atitude do candidato perante os alunos» e onde poderiam tomar parte os candidatos que tivessem comparecido à lição. No resto do ano letivo os candidatos exerciam a lecionação exclusivamente, no que eram acompanhados pelo professor dirigente, que os aconselhava na condução da *coisa* pedagógica. Cabia ao professor dirigente cuidar para que a cada candidato coubesse «pelo menos, o ensino completo de um assunto ou de uma parte do programa da respetiva disciplina». Os alunos-mestres estavam obrigados a assistir «aos trabalhos práticos individuais» dos candidatos da sua «disciplina ou disciplinas da sua secção» e a «apresentar ao diretor da Escola Normal Superior relatórios das observações de carácter pedagógico, realiza-

das sobre os alunos das suas aulas», observações supervisionadas, «feitas sob as indicações do professor de pedagogia e de acordo com o professor dirigente da prática pedagógica». Neste período do ano letivo os candidatos deviam ainda comparecer às reuniões de turma ou classe onde tirocinavam e aos conselhos escolares que se debruçassem sobre classificação de alunos e exames²⁹. A *prática pedagógica* conheceu alterações legislativas mas nunca se modificou a natureza inicial estabelecida aquando da sua criação. Neste modelo de formação de professores, sequencial e bietápico, articulavam-se instituições de dois níveis de ensino e professores da Universidade com os responsáveis pelas metodologias especiais e pela iniciação à prática pedagógica realizada, como vimos, nos estabelecimentos de ensino secundário, normal primário ou primário superior. Contudo, nem sempre as situações correram como estavam pensadas.

Concluída a prática, o candidato obtinha a habilitação pedagógica através da realização de um exame de Estado. No caso dos candidatos ao magistério liceal esta consubstanciava-se em três dimensões, a primeira consistia em dois argumentos de meia hora cada, sobre matérias ensinadas nos liceus centrais, sorteados no momento. O segundo momento consistia numa lição dada a uma classe ou turma, seguida de discussão pedagógica durante uma hora. Por último, havia lugar a uma dissertação sobre um ponto de didática do ensino secundário.

Notas finais

A Escola Normal Superior de Coimbra viveu, ao longo de toda a sua existência, diversas vicissitudes e, se ao nível retórico, constituiu um *momento significativo na nossa História da Educação*, o mesmo já não se pode afirmar quanto ao seu funcionamento, ficando muito aquém do que seria desejável, como de resto deixam transparecer relatos da época, seja na imprensa ou nos relatórios do seu diretor³⁰. As condições de existência da Escola Normal Superior de Coimbra evidenciam bem, o que em grande medida é válido para as instituições de ensino normal criadas durante a Primeira República, em particular, e a Educação, em geral, isto é, o grande desejo de mudança que animava muitos dos intelectuais republicanos e a dificuldade que os sucessivos governos tiveram em concretizar um ideário educativo não só enunciado em muitas ocasiões, e em imensas publicações, como também em vários diplomas legais. Não há dúvida que as ideias pedagógicas que marcavam o discurso republicano eram generosas e adequadas a uma visão de mundo progressista que acreditava muito na capacidade de regeneração das pessoas, quando educadas com base no primado da ciência e numa pedagogia moderna, mas também parece evidente existir uma enorme incapacidade de colocar em ação essas ideias, seja por questões de ordem material ou orçamental, ou em razão da divergência de ideias em função da sua concretização determinando opções diversas na forma de serem vertidas em dis-

posições legais – indiciando uma crença na capacidade de mudar a formação social por decreto –, ou mesmo pela aparente falta de consciência do desfazamento temporal entre a tomada de decisões legais, a sua assunção nas práticas coletivas e o impacto destas alterações na sociedade.

Logo em 1914, ainda não existiam bacharéis para frequentarem as escolas normais superiores, já uma *Representação*³¹ do Senado universitário, dirigida ao Ministro da Instrução Pública, apelava à não execução da lei orçamental³² que facultava a abertura de vagas do quadro aos professores provisórios dos liceus, prejudicando «nos seus mais legítimos interesses»³³, os alunos das Faculdades de Ciências e de Letras, ameaçando a sua saída profissional. A extinção em 1924, seguida da ordem de reabertura, em 1925, a desanexação e anexação à universidade (1924, 1926), são exemplos das consecutivas alterações legislativas que afetaram o quotidiano destas escolas, cujo funcionamento foi também prejudicado pelas dificuldades orçamentais³⁴, como o comprova o facto de nunca se terem iniciado as aulas aquando da abertura regular do ano letivo, uma vez que o Estado não nomeava júris de admissão por falta de verba para pagar aos professores ou por a ter desviado para outros fins³⁵.

Para além das alterações frequentes do dispositivo legislativo, de diversa ordem e razões de diferente natureza que, não é demais sublinhar o impacto que terá tido no funcionamento e no quotidiano da Escola Normal Superior de Coimbra, o próprio modelo obriga-nos a questionar a sua eficácia na formação de professores dos ensinos liceal, normal primário e primário superior, e qual o seu impacto na transformação das práticas tradicionais, quando, apesar do investimento na pedagogia experimental já por nós assinalado, tudo se parece conjugar para a manutenção duma didática clássica, assente no método expositivo, tanto mais que as três horas por semana de aula apontavam mais para a tendência de se centrar na transmissão de um conjunto de conteúdos pedagógicos em voga desde o início do século XX, do que ao seu exercício. Este modelo de formação apresenta, em nosso entender, dois aspetos nevrálgicos que interessa ter em atenção: Por um lado, a sua natureza sequencial leva-nos a questionar a articulação entre as dimensões científicas, ou seja, entre os saberes da especialidade e os do domínio psicopedagógico e, por outro, a articulação destes com a prática pedagógica, realizada nos liceus, escolas normais primárias ou escolas primárias superiores e onde, aparentemente, o único contacto ocorria com a visita mensal do professor de *Pedagogia* ou de *História da Pedagogia*. Algumas das interrogações que colocamos, encontram um certo eco no relatório que antecedia o decreto da extinção das escolas normais superiores³⁶.

O último diretor da Escola Normal Superior de Coimbra, não deixou sem resposta as críticas insertas no preâmbulo do decreto que extingue as escolas, bem como as difundidas na imprensa. Criticando a extinção das escolas normais superiores e a alternativa adotada para a formação de professores para o magistério secundário, ele dava conta da importância da

existência das referidas escolas e do significado da sua existência para a qualidade da formação dos professores do ensino liceal até então. No combate às ideias constantes do decreto de extinção contrapôs as responsabilidades do Estado, nomeadamente do ministério da tutela, nas dificuldades do funcionamento das referidas escolas e apresentou alternativas, há muito reclamadas pelo corpo docente da escola que dirigira. Quanto às críticas e ataques ao profissionalismo e competência dos professores, manifestou estranheza face à gravidade das acusações e não compreender que não dessem lugar a qualquer inquérito ou sindicância³⁷. Na verdade, quando seis anos mais tarde foram suspensas as matrículas nas escolas do magistério primário, o governo acautelará a situação, determinando a abertura de um inquérito à Escola do Magistério Primário de Coimbra, em resultado de uma campanha previamente construída na imprensa regional.

Independentemente do conhecimento que possamos vir a ter com estudos mais aprofundados sobre o funcionamento dos diferentes estabelecimentos de formação de professores no período em causa, a efémera existência da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, durante a Primeira República e a Ditadura Nacional não só não estava verdadeiramente consolidada uma formação de professores do ensino secundário de acordo com a modernidade cientificista cara aos pedagogos republicanos como não se tinha conseguido difundir um pensamento pedagógico e generalizar uma prática educativa que obstasse a que fosse perdendo terreno o entusiasmo por políticas educativas mais desenvolvimentistas e mais próximas de modelos pedagógicos que se inseriam no movimento da Escola Nova. Com o esgotar da Primeira República abriam-se outras possibilidades de entendimento da educação que, refutando alguns dos principais pressupostos do ideário republicano, estiveram na base das alterações sobre a formação de professores que surgiram na década de trinta do século XX.

Notas:

¹ DEUSDADO, M. F.: «A necessidade da preparação pedagógica no professorado português». *Antologia de Textos Pedagógicos do século XIX português*. Volume II. Prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1973 [1877], pp. 331-346.

² MACHADO, B.: «Resumo dos Discursos Proferidos na Câmara dos Senhores Deputados durante a Discussão do Projeto de Reforma da Instrução Secundária em 1883». MACHADO, B.: *Affirmações Públicas 1882-1886*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1888.

³ DEUSDADO, M. F.: «Psicologia Aplicada à Educação. Lição de abertura exposta no Curso Superior de Letras de Lisboa no ano de 1891-1892», *Revista de Educação e Ensino* Ano VII, 1892, pp. 49-70.

⁴ Decreto n.º 4, de 24 de dezembro: *Diário do Governo*, N.º 294, 28 de dezembro de 1901. Decreto de 3 de outubro: *Diário do Governo*, N.º 229, 10 de outubro de 1902.

⁵ Decreto n.º 5, de 24 de dezembro. *Diário do Governo*. N.º 294, 28 de dezembro de 1901.

⁶ *Representação*. (Santarém, Dezembro de 1906). Citada por NÓVOA, A.: «A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades», *Revista Portuguesa de Educação*. I (3), 1988, p. 50.

⁷ SANTOS, A.: *A nossa escola primária (o que tem sido, o que deve ser)*, Porto, Casa Editora de A. Figueirinhas, 1910 (?), pp. 145-146.

⁸ Decreto de 21 de maio: *Diário de Governo*, N.º 120, 24 de maio de 1911.

⁹ Decreto n.º 4 900, de 5 de outubro: *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 229, 18 de outubro de 1918.

¹⁰ TAMAGNINI, E.: «A extinção das Escolas Normais Superiores», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume IV, N.º 1 a 4, 1931, p. 107.

¹¹ GOMES, J. E.: *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989, p. 167.

¹² NÓVOA, A. Dir.: *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003.

¹³ NÓVOA, A.: «A República e a Escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades», *Revista Portuguesa de Educação*. I (3), 1988, pp.

¹⁴ Arquivo da Universidade de Coimbra, Escola Normal Superior de Coimbra – Documentos diversos. Caixa IV 2ª E 9-5-17.

¹⁵ Artigo 38º, do decreto n.º 4 900, de 5 de Outubro: *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 229, 5 de Outubro de 1918.

¹⁶ A. U. C., Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19; A. U. C., Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20; Depósito da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹⁷ CAVACAS, A. A.: «Considerações psicopedagógicas para a orientação da didática gerab», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume II. N.º 1, março de 1928, pp. 21-28.

¹⁸ NEVES, F. F.: «Processo de instrução na Escola Secundária. A experiência como processo de aquisição de conhecimentos, suas características e valor pedagógico»; PESTANA, J. V. G.: «Processo de instrução na Escola Secundária. A experiência como processo de aquisição de conhecimentos, suas características e valor pedagógico», A. U. C., Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19, 17 de fevereiro de 1917; BARBOSA, A.: «Os Métodos das Ciências Matemáticas. Métodos de indução e dedução», Depósito da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 14 de maio de 1923.

¹⁹ NÓVOA, A.: *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Edições ASA, 2005.

²⁰ A. U. C., Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20.

²¹ TAMAGNINI, E.: «Duas palavras», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume 1, N.º 1, Março de 1927, pp. 1-4.

²² TAMAGNINI, E.: «Questões de educação secundária», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume 1. N.º 1, Março de 1927, pp. 27-28.

²³ GOMES, J. F.: «As origens do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990, pp. 3-38.

²⁴ A. U. C., Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos I. Caixa IV 2ª E 9-5-19. Arquivo da Universidade de Coimbra. Escola Normal Superior de Coimbra – Alunos – Conferências. Dissertações. Exercícios Escritos II. Caixa IV 2ª E 9-5-20.

²⁵ GOMES, J. F.: «As origens do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 1990, p. 28.

²⁶ SANTOS, A.: *Educação Nova. As Bases. I O corpo da criança*, Porto/Rio de Janeiro, Livraria Chardron/Livraria Francisco Alves, 1919, p. 168.

²⁷ Decreto n.º 4 900, de 5 de outubro: *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 229, 18 de outubro de 1918.

²⁸ Decreto n.º 4 900, de 5 de outubro: *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 229, 18 de outubro de 1918.

²⁹ Decreto n.º 4 900, de 5 de outubro: *Diário do Governo*, 1ª Série, N.º 229, 18 de outubro de 1918.

³⁰ GOMES, J. F.: «Três modelos de formação de professores do ensino secundário», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, n.º 2, 1991, pp. 1-24.

³¹ Representação de 9 de julho: *Diário de Governo*, II.ª Série, N.º 170, 23 de julho de 1914. Veja-se: GOMES, J. F.: *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989, pp. 28-36.

³² Lei n.º 226, de 30 de junho: In *Diário de Governo*, I.ª Série, N.º 127, 28 de julho de 1914.

³³ Representação de 9 de julho: *Diário de Governo*, II.ª Série, N.º 170, 23 de julho de 1914.

³⁴ GOMES, J. F.: *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.

³⁵ TAMAGNINI, E.: «A extinção das Escolas Normais Superiores», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume IV, N.º 1 a 4, 1931, pp. 101-204.

³⁶ TAMAGNINI, E.: «A extinção das Escolas Normais Superiores», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume IV, N.º 1 a 4, 1931, pp. 101-204.

³⁷ TAMAGNINI, E.: «A extinção das Escolas Normais Superiores», *Arquivo Pedagógico. Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Volume IV, N.º 1 a 4, 1931, pp. 101-204.

LA CONQUISTA DE ESPACIOS DEL SABER. MUJERES UNIVERSITARIAS EN CANARIAS DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Teresa González Pérez

e-mail: teregonz@ull.es

(Universidad de La Laguna. España)

Introducción

Los condicionantes sociales en relación al género marcaron el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. En diferentes lugares del orbe las mujeres tuvieron que sortear dificultades para estudiar en las universidades. En casi todas partes fue un proceso matizado por gestiones individuales y acciones colectivas que reclamaban permisividad para los estudios superiores. En unos países antes que en otros los claustros admitieron mujeres, aunque este hecho no estuvo exento de problemática. Es preciso hacer constar que el acceso inicial a los estudios universitarios parece que estuvo ligado a capas sociales más cultivadas. La variable de un mayor nivel cultural habría que situarla en relación con otras variables ligadas a un mayor nivel de vida, con mayor tradición escolarizadora y, sobre todo, se planteaba como un fenómeno urbano y dentro de las familias acomodadas con cierto status cultural.

Este espacio nos permite adentrarnos en la historia de la educación de las mujeres. Pretendemos conocer el acceso de las mujeres a los estudios superiores. En el espacio geográfico de Canarias y en el contexto cronológico de la primera mitad del siglo XX. Partimos de la hipótesis de la baja matrícula femenina durante la época de referencia. Circunstancia que se explica en primer lugar por los condicionantes socioculturales sobre el género. Las creencias e imaginarios que circulaban en la mentalidad de las familias y jóvenes respecto a su formación. En segundo lugar por el retraso en la constitución del distrito universitario y el establecimiento de algunas facultades. Añadir a lo anterior las dificultades de comunicación insular e intrainsular que impedían a los sectores sociales de las capas medias bajas y bajas cursar este nivel académico.

Nuestro objetivo, tal como hemos señalado, es estudiar el acceso de las mujeres a los estudios universitarios en la primera mitad del siglo XX en

Canarias. Para ello partimos de los estudios de referencia a nivel del Estado. Consultamos las fuentes documentales depositadas en el Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna, Instituto de Canarias y el Archivo General de la Administración. También hemos empleado otras fuentes tales como anuarios estadísticos, legislación, prensa y bibliografía. En el desarrollo de la investigación se nos presentaron diversas dificultades. Ante todo, en lo concerniente a las fuentes y a la metodología. Entre ellas señalar que el Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna se halla en proceso de catalogación. El método de análisis presta atención a la perspectiva histórico-educativa, si bien no ignoramos nuestros límites de carácter hermenéutico y epistemológico.

Antecedentes generales

La incorporación de las mujeres españolas a la educación superior fue lenta y tardía. Si bien en su trayectoria fue un proceso lento lo fue continuado en el tiempo. En sus comienzos, el sistema educativo tampoco facilitó su acceso y escaso número de mujeres lograron titularse. Se combatía la formación de las mujeres con esquemas culturales masculinos, tras siglos de prejuicios y sometimiento que las sojuzgaban¹. Por imperativos legales sufrían impedimentos en los estudios secundarios y en los universitarios, con lo cual al no permitírseles la asistencia a centros públicos padecían una situación marginal. No obstante, ya a finales del siglo XIX intentaron ingresar en la Universidad pero sólo unas pocas lo consiguieron, debido a las resistencias sociales y políticas. A pesar de todo hubo mujeres que sortearon las barreras sociales y consiguieron acceder al mundo de la cultura. Gracias a su empeño consiguieron titularse aunque se les negaba el desempeño de la profesión.

La Real Orden de 8 de marzo de 1910 regulaba el acceso de las mujeres a los estudios universitarios². Se suprimía de esta forma la discriminación de género a efectos legales y no precisaba pedir permiso para estudiar³. En ese mismo año otra Real Orden de 2 de septiembre, regulaba la validez de los títulos universitarios expedidos a las mujeres. De esta manera se iniciaba un proceso de normalización jurídica en la enseñanza superior, permitiendo, al menos en teoría, la matrícula femenina. Y aunque se trataba de una reducida cifra se emprendió así la lenta pero continuada presencia de las mujeres en las aulas universitarias⁴. Ellas irrumpieron casi paralelamente en los estudios de bachillerato y en los universitarios. A pesar de este retraso no se puede desestimar su progresivo incremento.

En 1900 había en España 39 tituladas: dos abogadas, trece farmacéuticas y veinticuatro médicas. En 1910 sólo obtuvieron la licenciatura ocho mujeres de los 116 títulos expedidos. Sin embargo, las cifras de alumnas en las universidades españolas aumentaron sensiblemente en las primeras décadas. A tenor de los datos estadísticos, de 21 alumnas que había en el curso 1909-1910, donde únicamente cuatro distritos universitarios contaban con

matrícula femenina, pasó una década más tarde a 345, registrando alumnas todos los distritos existentes en aquellas fechas⁵. El limitado número de aspirantes se entiende en parte por el convencimiento de que no necesitaba los estudios; ni siquiera se planteaba la posibilidad como medio para ganarse el sustento. Las mujeres se matricularon en estudios superiores, aunque buena parte de ellas no se titulaban, porque no llegaban a concluirlos. Ese abandono se debía, sobre todo, por el matrimonio, y las cifras confirman la baja titulación. El acceso a los estudios universitarios fue lento; reflejó la condición social y profesional de las mujeres, además del arraigo de los valores tradicionales⁶.

A finales de los años veinte del pasado siglo se reconocía oficialmente la capacidad intelectual de las mujeres, pero no se apartaba de la visión paternalista y moralizante. Se aceptaba la aptitud para desempeñar un papel en la sociedad pero sin perder la feminidad. Se insistía en el calificativo del «bello sexo» y, en ocasiones, de la «bella mitad» del género humano. Hecho que se reflejaba en la burla, el desprecio y la falta de respeto a las mujeres cultas⁷. Un comportamiento secundado por buena parte de ellas, rechazando a las estudiantes, pues se mantenían vivos los prejuicios de inferioridad intelectual e incompatibilidad con la misión natural de las mujeres.

Las primeras universitarias en Canarias

Desde el siglo XIX en Canarias algunos sectores reclamaban más educación para las mujeres⁸. La defensa y promoción educativa de la mujer revirtió positivamente en la enseñanza superior⁹. Si bien la política educativa y la sociedad no las favorecía. Se estimaba que no estaban capacitadas intelectualmente para acceder a los estudios superiores y consideraba atípicas a aquellas interesadas en el saber¹⁰. A veces desde la prensa refirió la intolerancia de los hombres hacia el ingreso de las mujeres en la Universidad¹¹. En las Conferencias Pedagógicas que se celebraron en la Escuela de Magisterio de La Laguna en 1889 se incluyó una conferencia sobre la educación de las mujeres¹². Por primera vez una mujer actuaba de ponente de dichas conferencias¹³. La actitud reivindicativa de Francisca Torrens se caracterizó por defender la necesidad de la educación de la mujer, como preparación básica para poder desempeñar las mismas funciones que el hombre¹⁴. Asimismo en el siguiente año, en 1890, planteó el derecho a la educación y al trabajo en igualdad con el hombre¹⁵. La inquietud y preocupación por los problemas de la educación de la mujer isleña quedó de relieve en la participación voluntaria de una maestra que defendió desde la tribuna de oradores su derecho a la igualdad educativa, no sin encontrar opositores.

En Canarias el acceso de las mujeres al bachillerato era infrecuente pero mucho más a los estudios universitarios¹⁶. De hecho su ingreso en este nivel educativo fue bastante tardío. Dificilmente accedían a la universidad, tanto por la mentalidad como por la carencia de un centro de enseñanza

superior en el Archipiélago. Trasladarse a cualquier universidad española o del continente no era asequible a todas las economías familiares. Así, salvo excepciones, no cursaban estudios superiores. Cuando se instaura este nivel académico hubo ciertas reticencias por parte de algunas familias a matricular a sus hijas en la universidad y ello se desprende del bajo nivel de matrícula. Sin embargo, las alumnas demostraban interés por sus estudios y en el rendimiento académico destacaban, situándose al mismo nivel que los mejores alumnos. Para nada tenía que ver la legislación y la permisividad para estudiar con la mentalidad isleña de entonces, aferrada a la tradición y a los recalci-trantes esquemas de la sociedad patriarcal. Por esta causa, mantenerlas en la ignorancia, al margen de la educación fue característico de la época. Añadidos a estos motivos estaban los argumentos apoyados en la creencia de su incapacidad para los estudios, por estar provistas de una mente negada para los conocimientos, porque el saber estaba reñido con la condición femenina. Y nos referimos a las mujeres de procedencia de clase media y media alta. Las provenientes de clases trabajadoras no tenían acceso ni siquiera a la escolaridad básica. Sin embargo, asumían diversas responsabilidades incluidas las económicas. Sobre todo, en circunstancias adversas, pero restablecida la normalidad y pese a su trayectoria se le relegaba, para continuar en la desmemoria.

En definitiva el acceso de las mujeres a la educación superior en Canarias estuvo condicionaba por la situación socio-económica familiar y la escasez de centros educativos en el Archipiélago. A ello se sumó la mentalidad de la época y la propaganda negativa como forma disuasoria para que las mujeres no optaran a este nivel académico. La labor de los representantes públicos, el clamor popular y la gestión de Adolfo Cabrera Pinto, director del Instituto de enseñanza secundaria, dieron como resultado el inicio oficial de los estudios universitarios en Canarias¹⁷. En el año académico 1913-1914 se establecieron enseñanzas universitarias en el Instituto de Canarias, correspondientes al primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras y curso preparatorio de la Facultad de Derecho¹⁸. Paulatinamente se fueron ampliando los estudios de Derecho hasta la instauración de la Sección Universitaria de Canarias. Hasta el curso 1918-1919 la Sección Universitaria, dependiente del Distrito de Sevilla, no contó con alumnas. Este año académico fue pionero en la llegada de las isleñas a los estudios superiores. Una mujer inició la carrera de Derecho y tres la de Ciencias, frente a 29 y 37 alumnos respectivamente. Al año siguiente, es decir, durante el curso 1919-1920 no hubo matrícula oficial femenina, sólo se matricularon 4 alumnas no oficiales en el Preparatorio de Ciencias. En 1920-1921 hubo 2 alumnas en Derecho, en cambio había 102 alumnos, y 1 alumna en Ciencias frente a 17 alumnos. En 1921-1922 se matriculó la primera mujer en Filosofía. La única alumna que inicia estudios en este año, además de tres alumnas libres en Ciencias. En 1924-1925 hubo 2 alumnas en Filosofía, 1 en Ciencias y ninguna en Derecho¹⁹.

Por Real Decreto de 21 de septiembre de 1927 se creó la Universidad de La Laguna²⁰. Constituyendo el doce distrito universitario español con dos Facultades, la de Derecho y Ciencias Químicas, así como las asignaturas del preparatorio de Filosofía y Letras²¹. Ese año, precisamente cuando se había constituido La Laguna en sede de un nuevo distrito universitario había matriculadas 14 alumnas. Si bien ocupaba el puesto inferior en cuanto al ranking de mujeres universitarias españolas²². Para este mismo curso académico el penúltimo y antepenúltimo lugar lo ostentaban Murcia y Oviedo con 20 y 31 alumnas respectivamente. La mayor cantidad de matrícula femenina la registraba Madrid con 799 alumnas, seguida de Barcelona con 229 y Granada con 124 alumnas²³. De todas formas, la presencia de las mujeres en la universidad fue efímera, pocas isleñas llegaban a las aulas universitarias. Si bien cabe la consideración de la limitada oferta de la enseñanza superior lagunera, en aquel contexto, a tenor de la información disponible y según se desprende de los datos de matrícula en los diferentes años académicos, cabe destacar el relativo número de mujeres en la Facultad de Ciencias. Es cierto que, en principio, no podían cursar Filosofía y Letras porque no existía dicha facultad.

Evolución en la matrícula de alumnas

El proceso de afluencia de isleñas a la Universidad de La Laguna fue lento. La matrícula con respecto a otros distritos más bien baja, a la vez que poco representativa en relación con el número de alumnos. La escasa presencia de las isleñas en las aulas universitarias continuó durante toda la década de los veinte. En cierta medida se apreció un ligero incremento durante el interregno republicano. La afluencia de alumnado femenino en este período se podría justificar por el deseo de adquirir un mayor nivel cultural, al difundirse las ideas progresistas en torno a la formación de las mujeres. Recordemos que en La Laguna las Facultades de Derecho y Ciencias fueron las pioneras. Las primeras carreras a las que acceden son a Ciencias, Filosofía y Derecho, siguiendo la trayectoria marcada en el resto del estado.

En la Universidad de La Laguna entre 1922 y 1950 se expidieron 585 títulos de licenciados²⁴. De ellos corresponden 47 alumnas egresadas, cifra elocuente de la escasa presencia de las mujeres en las aulas universitarias considerando el contexto de la época²⁵. En el cómputo total representa un porcentaje bajo, un 8%. Según consta en el Libro de Registro de Títulos entre 1922 y 1947 se expidieron 259 títulos de la Licenciatura en Derecho, excepto uno, todos fueron expedidos a hombres. La única mujer titulada fue Mercedes Machado Machado en 1930. No obstante, pese a esa exigua minoría hubo algunas universitarias laguneras egresadas de la primera promoción de la licenciatura en Químicas destacaron en el ámbito nacional como pioneras en los estudios científicos²⁶. Tal fue el caso de Carmen Rodríguez García, Pilar de la Rosa Olivera y Concepción Vera Calero, que ingresaron en 1935 en la Sociedad Española de Física y Química²⁷.

Las mujeres que comenzaban en la Universidad de La Laguna tenían interés por la formación, pero no tenían conciencia de la discriminación que sufrían. Asumían su rol, y su gesto respondía más a intereses individuales²⁸. En definitiva, pequeños y aislados avances que conducían paulatinamente a su aceptación en los claustros universitarios. Contadas familias impulsaron la preparación universitaria de sus hijas. Seguían los dictados sociales empujados por la fuerza de la costumbre, educadas para el hogar, y ejercer en el mundo privado o doméstico. Sus conocimientos no abanderaban un cambio de mentalidad. Pocas cambiaron el rumbo de su vida y mejoraron su condición personal aunque eran observadas con recelos. Las que se dedicaron a una actividad profesional renunciaron a su vida familiar, porque eran dos mundos incompatibles.

A pesar de que a partir de 1910 la legislación era más aperturista y permitía el acceso a las mujeres a la Universidad, había carreras de exclusividad femenina y otras de ausencia. No obstante, con respecto a los alumnos la entidad numérica fue poco significativa. Esta tendencia a cursar la carrera de Ciencias podía relacionarse con el hecho de que muchas mujeres se incorporasen a estos estudios con interés profesional. Las carreras de Letras formaban parte de la formación humanística, interesante por su dimensión humana. Para las descendientes de familias acomodadas que no se sentían atraídas por una actividad laboral ni tampoco era compatible con su status. Ellas promocionaban en sus estudios, y los resultados académicos demostraban que la inteligencia nunca estuvo reñida con el sexo.

El franquismo y el retroceso en la trayectoria universitaria

Con la imposición del franquismo, la autarquía y el control de saberes llegaron las restricciones y el reforzamiento de la discriminación de género. Los prejuicios respecto a la formación intelectual de las mujeres se reinventaron durante la dictadura. El rescate del modelo de mujer tradicional en la construcción del imaginario nacional católico supuso un retorno a la esfera privada, así como el retorno de los valores y arquetipos decimonónicos. La caracterización de las mujeres en el escenario de las relaciones políticas y sociales quedaba plasmada en la Sección Femenina y los diversos programas de acción. Desde la instauración de la dictadura se inició un nuevo camino para las mujeres. Por la senda del hogar, para transitar por los espacios «invisibles» de la vida doméstica convertida en la «reina del hogar». Todo su aprendizaje reformulaba su misión y reforzaba su proyecto vital.

La política educativa del franquismo y el modelo de mujer que inculcaba la Sección Femenina se reflejaba en la baja matrícula universitaria. No había muchas inquietudes por acceder a una carrera universitaria ni por adquirir una mayor formación, máxime cuando se disuadía, al tiempo que se devaluaba a las mujeres cultas. Para qué querían estudiar y obtener un título universitario si su misión estaba en el hogar. La matrícula de alumnas uni-

versitarias en La Laguna era una de las más bajas del Estado. De la misma manera, se expiden un menor número de titulaciones universitarias a las mujeres. También los abandonos eran importantes.

En el año académico 1940-41 en el Colegio Politécnico de La Laguna había matriculadas 11 alumnas frente a 94 alumnos. Durante el curso 1942-43 fue la única universidad de todo el estado que no expidió títulos a ninguna mujer. La Universidad

de La Laguna ostentaba el menor índice de matrícula femenina con respecto a otras universidades españolas según los datos recogidos en los Anuarios Estadísticos. Citar a modo de ejemplo que en 1940 había 44 inscritas y en Murcia 51 alumnas. En 1945-46 la Universidad de La Laguna contaba 95 alumnas y Murcia 101 alumnas.

Las voces de mujeres que se oyeron durante la II República fueron silenciadas y sus inquietudes replegadas²⁹. El choque ideológico mermó las expectativas femeninas a pesar del espacio ganado. Ahora se imponía una educación de adorno que cuidara su débil papel. El motivo de la introducción de las asignaturas de Hogar y Educación Física se justificaba en que servían para preparar a las alumnas para el matrimonio y la maternidad. Dichas materias con algunas diferencias también estaban presentes en la enseñanza superior³⁰. Las que irrumpieron en las aulas universitarias fueron minoría. De ellas muchas no completaron estudios y pocas lograron titularse. Pero el solo hecho de su presencia abrió espacio para que las generaciones posteriores continuaran. En la medida que la situación política fue más flexible ellas no se arredraron y transitaron por las aulas laguneras haciendo visible su talento y proyectando su actividad laboral.

Tanto los estudios de bachillerato como los universitarios no estaban prohibidos, pero se obstaculizaba, se descalificaba y ridiculizaba a las mujeres³¹. Se intentó vetar a las mujeres durante las primeras décadas del régimen franquista, a través de incesantes críticas incluso tachando a las estudiantes de ‘anti-mujeres’³². Desde las esferas oficiales y desde todos los ámbitos de poder se insistía en la misma idea y las familias burguesas se hacían eco de los mensajes subliminales. No obstante, hubo casos de familias con buen nivel cultural o con cierto interés por la formación de sus hijas que apoyaron de forma incondicional su ingreso en el bachillerato y la universidad.

Las estudiantes no rompieron moldes. El acceso a las aulas universitarias no supuso una ruptura con la mentalidad dominante ni con la generación de sus madres que no habían tenido la opción de la enseñanza secundaria y superior. En ocasiones la «pérdida de la feminidad» de las que acudían a la Universidad servía de pretexto para disuadirlas de las aulas universitarias. La opción de estudiar no la barajaban la mayoría de las jóvenes de la época, porque aspiraban a reinar en el hogar, cuidar del marido y de los hijos³³. Las que estudiaban, se titulaban y aspiraban a profesionalizarse despertaron cierta polémica. Su comportamiento debía ser acorde con la mentalidad vigente.

Ser universitarias no las eximía de la moral y sus compañeros de aulas las juzgaban en base a esas creencias. Casi todos estaban inmersos en las ideas conservadoras. Motivo por el cual no todas continuaron su compromiso con la ciencia y el mundo del trabajo. Pocas reflejaron una imagen peculiar de inquietud cultural, social, laboral, feminista y de un elevado sentido de su independencia, de inconformidad con el ambiente que las rodeaba, más bien eran conformistas en la vida cotidiana. Sin duda porque la entrada de las mujeres a la Universidad de La Laguna, igual que en otras universidades³⁴, no implicó un cambio de mentalidad automático. Fue algo paulatino, y si bien la autonomía legislativa abría nuevos espacios culturales a las estudiantes la ignorancia a la que habían estado sometidas no despertó sus conciencias. No olvidemos que las tasas de analfabetismo femenino eran elevadas en el Archipiélago. La versión doméstica que le ofrecía la sociedad y la iglesia no ampliaba sus perspectivas. Ellas habían permanecido ajenas a las letras que no fueran aquellas que las orientaban al hogar y a la moral cristiana. Tal era la situación de ostracismo de las isleñas, propulsada por una sociedad conservadora, que ni siquiera las universitarias pudieron sumarse a las corrientes progresistas, porque se las marginaba y desplazaba de los horizontes de la ciencia. Tanto los profesores como los compañeros repetían conductas tradicionales, no se desprendieron de los viejos arquetipos. A ello añadir que muchas abandonaron los estudios para casarse y dedicarse a las actividades propias de mujeres.

Conclusiones

En 2013 se cumple un siglo del establecimiento de la Sección Universitaria de Canarias. Su apertura tuvo lugar tres años después de que se autorizara la concurrencia de las mujeres a las universidades. En un contexto de hegemonía masculina, las primeras universitarias de Canarias no sólo se enfrentaron a sus compañeros. También a la moral de entonces, chocaron con la mentalidad tradicional de mujeres hogareñas, trastocando los valores establecidos. Asistían a las aulas en inferioridad de condiciones; a veces, en cierta manera, observadas como «adversarias» sufrían hasta las burlas de sus propios compañeros y la ironía de sus profesores. Panorama adverso que revela la entereza y fuerza moral de aquella insultante minoría de mujeres que se empeñaron en alcanzar un título, superando la gran barrera de las creencias culturales de la época. Esa menor afluencia de las isleñas a las aulas universitarias no podemos descontextualizarla ni ignorar la realidad del territorio fragmentado por el mar, que representaba mayores dificultades para los desplazamientos. También la orografía intrainsular, junto a la precaria economía, que actuaban como freno junto a la mentalidad conservadora. Sus familias no consideraban un espacio académico adecuado para sus hijas, más bien un peligro para su reputación.

A pesar de las desigualdades no se manifestó una reacción ni un rechazo, ni hubo una movilización de las universitarias. Ellas asumieron las circunstancias y se adaptaron al comportamiento de la época, si bien el acceso a los estudios superiores las convertía en atípicas. Algunas jóvenes que se atrevieron a subvertir el orden no tuvieron un itinerario fácil. Resquebrajan los mitos y se enfrentaban a un modelo social masculino, que en ocasiones las expulsa del entorno. Como transgresoras eran observadas con recelo por otras mujeres y no solo por los hombres. Hasta 1975 no hubo un movimiento organizado de mujeres universitarias, al margen de algunas iniciativas aisladas y de militancia política. Ese año se creó la Asamblea de Mujeres con el objeto de defender los derechos de las mujeres desde la vertiente política, y posteriormente se organiza como grupo independiente.

El recorrido de las mujeres universitarias en las Islas Canarias no ha estado exento de complicaciones, pero gracias al esfuerzo de esas antecesoras hoy las mujeres pueden disfrutar de una situación impensada en aquellas fechas. Ellas abrieron el camino a la cultura superior y a la formación científica al tiempo que contribuyeron a visibilizar el mundo femenino. Cambiaron el itinerario de las mujeres tanto a nivel personal como social, consolidando de forma paulatina su irrupción en los espacios académicos como alumnas y como docentes. Ellas ampliaron la biografía femenina hasta aquellas décadas restringida al universo doméstico.

Notas:

- ¹ FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea ediciones, 1996, p. 69.
- ² La Real Orden de 1888, por la que había que consultar a la superioridad la inscripción femenina en la enseñanza oficial y libre, quedó derogada en 1910.
- ³ FAGOAGA C., SAAVEDRA, P.: *Clara Campoamor: la sufragista española*. Madrid, Instituto de la Mujer, 2007, pp. 41-42.
- ⁴ FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias*, opus cit., p. 35 y siguientes. MARINA, J. A. y RODRÍGUEZ DE CASTRO, M^a T.: *La conspiración de las lectoras*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2010, pp. 61-62.
- ⁵ INE. Anuario Estadístico de España. Años de referencia.
- ⁶ FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias en España*, opus cit. p. 49; MONTERO, M.: *La conquista del espacio público. Mujeres españolas en la Universidad (1900-1936)*. Madrid, Minerva, 2009, pp. 186-187.
- ⁷ Vid. HARDING, S.: *Ciencia y Feminismo*. Madrid, Morata, 1996; KELLER, E.F.: *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Ed. Alfons El Magnànim, 1991; MAFFÍA, D.: «El vínculo crítico entre género y ciencia». *Clepsydra*, n^o5, 2006, pp. 35-57; SCHIEBINGER, L.: *¿Tiene sexo la mente? Las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna*. Madrid, Cátedra, 2004;
- ⁸ «Un progreso importante». Periódico *El Independiente*, n^o 166, Las Palmas de Gran Canaria, 12 de marzo 1879, p. 1. Destacaba los progresos en la educación de las mujeres con el establecimiento de la Escuela de Institutrices y de la Asociación de la Enseñanza de la Mujer en Madrid. Igualmente refiere que «da inclinación del bello sexo a seguir carreras científicas» en algunas capitales de provincias, citando a Valencia y Barcelona «en cuyas universidades hay matriculadas algunas alumnas con gran satisfacción de cuantos se interesan por la cultura de la mujer...».
- ⁹ *Ibidem*. Bajo el rótulo «Un progreso importante» incidía sobre la importancia de la educación de las mujeres. En uno de los párrafos decía lo siguiente: «Debíanse abrir academias en que reciba la mujer los conocimientos necesarios en todos los ramos de la educación y en las diferentes profesiones científicas que hoy puede emprender con provecho, lo cual contribuiría de poderosa manera al progreso de la cultura patria. Hasta ahora, las preocupaciones por una parte y la falta de medios por otra, han sido causa de que la mujer viva en nuestra patria alejada por completo del movimiento científico; pero desvanecidas las primeras y obtenidos ya los segundos, es fácil que las mujeres españolas imiten el ejemplo de otros países».
- ¹⁰ «Cuestión social». Periódico *El Independiente*, n^o 167. Las Palmas de Gran Canaria 7 de marzo de 1879, p.1.
- ¹¹ Periódico *El Independiente*, n^o 166, Las Palmas de Gran Canaria, 12 de marzo 1879, p. 1.
- ¹² Archivo de la Escuela de Magisterio de la Laguna (AEMLL). Legajo A. Doc. 3. Esta referencia puede variar por nueva clasificación, en la medida que el citado archivo ha sido trasladado recientemente al Archivo Histórico Universitario en proceso de catalogación. En las Conferencias Pedagógicas que se celebraron en la Escuela de Magisterio de La Laguna en 1889, la maestra de la escuela elemental pública de Güimar (Tenerife), Francisca Torrens Pérez, solicitó actuar de conferenciante a la Comisión Organizadora y se aceptó su intervención. De este modo se incluyó en el programa de conferencias el tema «Necesidad de educar e instruir a la mujer: papel que le corresponde en el ministerio de la educación», presentado el 21 de julio de 1889.
- ¹³ *El Auxiliar*. Santa Cruz de Tenerife, 6 de agosto de 1889.
- ¹⁴ AEMLL. Legajo A. Doc. 3.
- ¹⁵ *Ibidem*. Doc. 2. Intervino el 29 de agosto de 1890. «Para que la educación de la mujer sea íntegra ¿cuáles son los géneros de su actividad que debe tener el educador.- Y no alcanzando la educación a todos, ¿podrá tomar la mujer cumplidamente sus deberes, atender a sus obligaciones, y apreciar en lo que valen sus propios derechos?».
- ¹⁶ GONZÁLEZ PÉREZ, T.: *Las primeras alumnas en los estudios de bachillerato en Canarias*. *Educació i Historia: Revista d'Història de l'Educació*. N^o 17 (gener-juny, 2011): 101-132.
- ¹⁷ *La Gaceta de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife, 11 de noviembre de 1912, p.1. La prensa se hacía eco de la necesidad e importancia para la juventud de Canarias de un centro universitario así como de las peticiones de restablecimiento de la Universidad de San Fernando.

¹⁸ Reconocimiento a la labor de Cabrera Pinto en pro de la Universidad de La Laguna. Diario La Opinión. Santa Cruz de Tenerife, 23 de septiembre de 1913, p.1.

¹⁹ Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna. Libros de Registro de Matrícula.

²⁰ Boletín Oficial de la Provincia de Canarias. nº 114. Santa Cruz de Tenerife, 23 de septiembre de 1927. Real Decreto firmado en San Sebastián el 21 de septiembre de 1927 por el Rey Alfonso XIII, siendo Presidente del Consejo de Ministros Miguel Primo de Rivera y Orbaneja.

²¹ *Ibíd.*. «Artículo 7º. Se crea en La Laguna una Facultad de Ciencias Químicas que en unión de la Sección Universitaria ya existente, constituirá la Universidad de La Laguna formando el Distrito Universitario».

²² GONZÁLEZ PÉREZ, T.: «Algunas referencias históricas sobre la educación de la mujer en Canarias». TEBETO, nº12, Puerto del Rosario, 1999, p. 398.

²³ INE. Anuario Estadístico de España. Años de referencia.

²⁴ Archivo Histórico de la Universidad de La Laguna. Libro de Registro de Títulos.

²⁵ GONZÁLEZ DÍAZ, F.: «El feminismo...feo». En Diario de Las Palmas (Gran Canaria), 4 de diciembre de 1928, p.1. El siguiente fragmento refleja el sentir de una época: «A ninguna muchacha bonita se le ocurrirá nunca vestirse de toga, ni perorar en los congresos, ni andar zancajeando, médiqeuando, por esas calles. ¿Sabéis por qué? Porque perdería el tiempo para que le digan chicoleos; porque al hablar en la tribuna se descompone, se enroquece, se torna fea, porque la toga, ese ropón negro, que parece una hopa de lujo, la va mal; porque el tocador, su santuario de diosa, la reclamaría mientras estuviese metiendo su linda mano debajo de sábanas no siempre limpias, tomando el pulso o recetando vomitivos. Eso es asunto de las feas, sobre todo de aquella que en la clasificación donosísima de Pedro Antonio de Alarcón, se llama, ¡pobrecita mía!, «fea natural», sin gracia, de la clase media. Son las feas que avanzan como un ejército de «cocos»; las feas que quieren masculinizarse; para quienes la feísima Luisa Michel ha predicado el amor libre, pero a las que no sirve de nada la «libertad del amor». Son las feas, pero las feas, son tantas! He ahí lo peligroso del feminismo».

²⁶ DÍAZ RODRÍGUEZ, FEDERICO-VILLARROEL LÓPEZ, R.: «Facultad de Química» (Antigua Facultad de Ciencias). En NÚÑEZ MUÑOZ, M. F.: *Bicentenario de la Universidad de La Laguna: edición conmemorativa 1792-1992*, Tenerife, Secretariado Publicaciones Universidad de La Laguna, 1992, p. 140.

²⁷ MAGALLÓN PORTOLÉS, C.: *Pioneras españolas en las Ciencias*, Madrid, CSIC, 1998, p. 316.

²⁸ GONZÁLEZ PÉREZ, T.: *Mujeres, Historia y Educación*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart ediciones, p. 229.

²⁹ GÓMEZ BLESA, M. (ed.): *Las intelectuales republicanas. La conquista de la ciudadanía*, Madrid, Biblioteca Nueva, Colección Ensayo, 2007; AGUADO, A.: «Cultura socialista, ciudadanía y feminismos en la España de los años veinte y treinta» en *Dossier Culturas políticas y feminismos. Historia Social*, nº 67, 2010, pp. 131- 165. AGUADO, A.: «Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República» en *Pasado y Memoria*, nº 7, 2008, pp. 123-141.

³⁰ RICHMOND, K.: *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza Ensayo, 2004, p. 215.

³¹ PEMARTÍN SANJUÁN, J.: *Qué es lo nuevo: Consideraciones sobre el momento español presente*. Sevilla, Cultura Española, 1937, p. 142. El Director General de Enseñanza Media y Superior, José Pemartín Sanjuán expresaba que había que «encauzar la corriente de estudiantes, apartándolas de la pedantería de bachilleras y universitarias»

³² Entrevista con José Pemartín Sanjuán en «Revista Signo», n. 117, 11 de abril de 1942, pp. 1, 6. José Pemartín refiriéndose a los estudios universitarios manifestó: «Mi opinión es que debe alejarse a la mujer de la universidad, quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar. Y que por consiguiente, una orientación cristiana y auténticamente española de la enseñanza superior ha de basarse en el supuesto de que sólo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios superiores» (p. 6).

³³ Sección para la Mujer. Escuela Azul. Santa Cruz de Tenerife, 20 de febrero de 1946.

³⁴ FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias españolas*, opus cit., p. 35.

A ATUAÇÃO EDUCACIONAL DOS JESUÍTAS NO NORDESTE BRASILEIRO (1910-1940)

Wojciech Andrzej Kulesza

e-mail: kulesza@@terra.com.br

(Universidade Federal de Paraiba. Brasil)

Após a proclamação da república em 1889, a Igreja católica no Brasil teve que administrar sua relativa autonomia do Estado fortalecendo-se institucionalmente, processo esse que tem sido denominado na historiografia de recristianização da sociedade brasileira. A formação de um Estado laico acentuou as tendências ultramontanas dos prelados brasileiros levando a uma progressiva romanização do clero cada vez mais circunscrito à organização episcopal. A multiplicação das dioceses, até então contida pelo regalismo, cuja direção ficava geralmente a cargo de bispos com formação em seminários ou colégios pios, bem como a instalação no país de ordens religiosas vindas da Europa, contribuiu para difundir e consolidar as doutrinas emanadas do Vaticano no cerne da Igreja brasileira. Por sua vez, o fim do regime de padroado vigente desde o regime colonial, obrigou o episcopado a adotar estratégias capazes de preservar os valores católicos no âmbito social e, ao mesmo tempo, viabilizar os recursos necessários para suas ações pastorais. Uma dessas estratégias, que já havia sido posta em prática com sucesso durante o império, foi a criação de colégios secundários destinados primordialmente às elites. Escolas propedêuticas para os filhos das elites que aspiravam ingressar nas instituições de ensino superior, incluindo-se aí os seminários religiosos, e escolas confessionais para as filhas das oligarquias, suas futuras esposas e mães. Funcionando de preferência como internatos, os colégios católicos foram acompanhando o movimento de urbanização da sociedade, deslocando-se paulatinamente do campo para a cidade, mas sem perder suas características de espaços confinados, quase conventuais, regidos por regras internas rígidas e protegido das injunções cada vez mais veementes vindas do seu entorno social externo.

Com longa tradição escolar no país a partir de 1841, depois de sua restauração pelo Papa Pio VII em 1814, a Companhia de Jesus também seria chamada para esse magistério pelo episcopado nacional, sempre à procura de pessoal adequadamente preparado para amparar o catolicismo entre as

elites, amplamente exposto naquele momento à crítica de doutrinas liberais e cientificistas contrárias. Inicialmente, os jesuítas vincularam-se à tradicional Missão Central constituída pela Província Romana para atuar em São Paulo e Rio de Janeiro e à Missão Meridional da Província Germânica agindo nas áreas de colonização alemã no sul do país, concorrendo para o estabelecimento de novos colégios e seminários nessas regiões. Todavia, pedidos vindos de outras dioceses, governadas muitas vezes por ex-alunos dos inicianos em Roma, não paravam de chegar ao superior da Companhia, solicitando muitas vezes o concurso de padres que dominassem o idioma nacional. Muitos desses pedidos, especialmente quando envolviam um número considerável de padres como aqueles referentes ao estabelecimento de colégios, ficavam pendentes devido à falta de pessoal. Esse quadro iria mudar drasticamente com a expulsão dos jesuítas de Portugal pelo decreto do governo republicano de oito de outubro de 1910.

Exilado em Madrid, o então Provincial da Companhia de Jesus em Portugal, padre Luiz Gonzaga Cabral, enquanto cuidava de instalar os irmãos noviços e estudantes em casas de outras províncias na Europa, logo se decidiu por determinar a partida de cerca de cem jesuítas, entre padres, escolásticos e irmãos, em missão para o Brasil¹. Acolhidos inicialmente pela Missão Central, onde alguns permaneceram, a maioria dos jesuítas portugueses acabou por se dirigir para o norte e nordeste do país e, já em 1911, seria formalmente constituída a Missão Brasileira Setentrional da Província Portuguesa Dispersa, tendo o padre Antonio de Menezes como superior. Principais regiões de exploração econômica durante o período colonial, época na qual os jesuítas tiveram extensa atuação no Brasil, suas cidades ainda ostentavam os edifícios construídos para a Companhia, residências, igrejas, conventos, trazendo assim aos jesuítas a memória de uma época considerada heróica pelos religiosos. Como veremos, além da necessidade de preservar sua autonomia para sobreviver como província precisando para isso de um espaço próprio, não há dúvida que pesou na decisão de escolher essas regiões o passado anterior dos jesuítas. Em seu imaginário, era como se eles estivessem finalmente voltando do exílio imposto por Pombal em 1759².

Atendendo ao desejo do Arcebispo da Bahia, Jerônimo Tomé das Silva, que já em 1906 havia solicitado sua vinda para Salvador prometendo «entregar à Companhia a antiga igreja do Colégio, situada no Terreiro de Jesus»³, os jesuítas dirigiram-se sem demora para a capital baiana. Abrigados inicialmente numa pequena ermida nos arredores da cidade, os jesuítas trataram logo de reviver a antiga glória pela criação de uma escola denominada, emblematicamente, Antonio Vieira, resgatando assim a memória do jesuíta cujos famosos sermões e cartas haviam deixado em segundo plano seu jesuitismo, firmando-o como um dos grandes nomes da literatura brasileira e portuguesa. Acima das querelas religiosas para o público externo, no entanto, o nome de Antonio Vieira, também perseguido em sua época, representava para os jesuítas um grande alento para levantar o ânimo dos inicianos portugueses na-

quele momento crítico. Começando como externato já em março de 1911 com 7 alunos, o Colégio, que também servia de morada para seus professores, expandiu-se rapidamente: se em 1911 contava com 22 padres, em 1914 já eram 45 os jesuítas, todos exilados de Portugal, para educar 425 alunos, entre internos e externos⁴.

Desde que foi tomada a decisão de vir para o Brasil, havia ficado clara para os jesuítas a absoluta necessidade do estabelecimento de um colégio para servir de esteio aos proscritos. Embora a historiografia jesuítica saliente a necessidade moral e espiritual desse colégio para a reunificação da província dispersa, não há dúvida sobre a importância econômica desse estabelecimento para a sobrevivência da missão. Provindos em sua maioria de seus tradicionais colégios em Campolide e São Fiel em Portugal, os jesuítas lusitanos tinham larga experiência no ensino primário e secundário, sendo aproveitados imediatamente após sua chegada em colégios do Rio de Janeiro e São Paulo e, portanto, traziam um capital humano passível de se realizar somente através de atividades de ensino remunerado. Prova disso é que, apesar de todos os percalços, o Colégio Antonio Vieira foi o maior sucesso, superando a concorrência de outros estabelecimentos de ensino, inclusive das escolas religiosas dos salesianos, instalados em Salvador desde 1900 e dos maristas, cujo colégio havia começado a funcionar em 1905. Ampliando sua clientela para atender as crescentes camadas médias urbanas, o Colégio comemorou seu centenário em 2011 computando nesse ano cerca de 5 000 alunos matriculados.

Há muito tempo que os colégios dos jesuítas na Europa destinados às elites constituíam uma importante base econômica para a Companhia, mercantilizando o sentido original de seu primeiro colégio em Messina de 1548, onde, em troca do ensino, Loyola solicitou apenas alimentação, roupa e alojamento para os professores. Com a ascensão da burguesia, aumentou a procura pelos colégios religiosos que eram utilizados para a ostentação de sua riqueza, o que servia de motivo para constantes ataques por parte dos adversários dos sacerdotes. Tanto é que em seu famoso protesto contra a expulsão dos jesuítas, o provincial lusitano preocupou-se em restabelecer «a verdade sobre as riquezas dos nossos Colégios em Portugal», uma das acusações então lançadas aos inicianos. Ao referir-se às despesas enormes feitas nesses estabelecimentos, «para dar aos alunos o passado, as comodidades e as diversões que eles desfrutavam», acaba por abonar o caráter elitista dessas escolas, demonstrando assim a importância das anuidades pagas pelos alunos para os colégios e, de modo geral, para as finanças da Companhia de Santo Inácio⁵.

Contando desde sua chegada com o apoio de dom Jerônimo, os jesuítas recorreram à garantia dada pelas ricas propriedades da arquidiocese para seus empreendimentos e, além de óbolos, espórtulas, doações e donativos, havia ainda os estipêndios em retribuição aos diversos ministérios prestados à diocese fora de suas residências. Essa última renda devia ser considerável,

uma vez que chegou até a haver em 1918 uma espécie de «greve no serviço de Deus», protesto do clero regular da Bahia contra o pagamento de provisões à arquidiocese para exercer seus ministérios, uma vez que se consideravam isentos dessa taxa pelo direito canônico⁶. Contudo, do ponto de vista das rendas da Companhia, o colégio era considerado pelos jesuítas um verdadeiro empreendimento econômico moderno: investia-se, geralmente através de empréstimos, na expansão de suas dependências esperando o retorno propiciado pelas anuidades dos alunos da elite baiana. Foi assim que, em 1933, de ampliação em ampliação, finalmente, o Colégio inaugurou suas novas instalações em terreno próprio de 124665 metros quadrados, adquirido por empréstimos bancários de longo prazo em plena crise mundial do capitalismo. Com razão a historiografia jesuítica registra sínteses afirmativas e contundentes como esta: «O Colégio Antônio Vieira se plantou no chão da capital baiana e de suas raízes iriam brotar todas as atividades jesuíticas no Nordeste»⁷.

Além de professores experientes, alguns jesuítas que lecionavam no Antonio Vieira dedicavam-se à pesquisa científica, editando em Portugal a revista *Brotéria* que passou assim durante algum tempo a ser redigida em Salvador, divulgando «fora do país as riquezas da flora e da fauna do sertão baiano»⁸. Por iniciativa desses professores, o Colégio foi dotado de laboratórios de física e química e de um museu de história natural tornando-o o mais importante estabelecimento de preparação para os exames de ingresso na tradicional Faculdade de Medicina da Bahia, criada ainda antes da independência do Brasil. Como depôs um médico baiano célebre que entrou para o Antonio Vieira em 1915 permanecendo por cinco anos na escola: «Os cursos eram muito bons, professores com experiência internacional, todos esses chamados escolásticos, jesuítas ainda não ordenados, eram rapazes que tinham estudado na França, na Espanha»⁹. Nesse depoimento, Thales de Azevedo enaltece também o aprendizado adquirido de línguas estrangeiras durante sua formação: «Nunca necessitei de qualquer outro curso. Dei palestras na França, Inglaterra, Bélgica, Espanha sem nunca necessitar de um curso especial de línguas»¹⁰.

Além da Faculdade de Medicina funcionava na capital baiana uma Faculdade de Direito e uma Escola Politécnica, ambas criadas ainda no final do século XIX, favorecendo assim a demanda por um ensino secundário eficiente na preparação dos alunos para ser aprovados nos exames acesso ao ensino superior. Seguindo à risca as Constituições da Companhia de Jesus deixadas por Inácio de Loyola segundo as quais «deve ter-se como mais importante o auxílio espiritual aos homens de influência ou que exercem funções públicas»¹¹, os jesuítas criaram em 1916 no Antonio Vieira uma Congregação Mariana Acadêmica reunindo jovens alunos católicos dos cursos superiores da Bahia, atraídos pelos ex-alunos do Colégio. O ex-prepósito da Ordem em Portugal, padre Luiz Gonzaga Cabral, foi o grande animador desse grupo de 1917 a 1936. Para o escritor Jorge Amado, que foi seu aluno

no Colégio em 1922, o ex-reitor de Campolide «era a grande estrela do colégio, a sociedade baiana vinha em peso ouvir o seu sermão dominical»¹². Todavia, para além de grande orador sacro, o padre Cabral é considerado na historiografia jesuítica, especialmente por sua atuação na Congregação Mariana do Colégio Antonio Vieira, «um dos maiores expoentes da pastoral universitária de vocações, a mais difícil, pelo laicismo que impregna o ambiente universitário»¹³.

Naturalmente, D. Jerônimo, além do Colégio, esperava também que os jesuítas contribuíssem com as ações político-sociais da arquidiocese. E a oportunidade não se fez esperar: laborando para a criação de uma nova diocese em pleno sertão baiano, um grupo de jesuítas foi enviado a Caetité em 1912, a 800 km da capital, para fazer funcionar uma escola. A diocese era demandada pelas oligarquias do local que argumentavam inclusive para o perigo representado pela de uma escola presbiteriana na cidade naquele mesmo ano. Porém, ao contrário do Antonio Vieira o colégio sertanejo, denominado pomposamente Instituto São Luís de Gonzaga, foi um rumoroso fracasso. Dele, apenas se enaltece hoje o fato de ter propiciado a iniciação escolar de um dos filhos dos «coronéis endinheirados» de Caetité, Anísio Teixeira, que viria a ser um dos principais nomes do movimento escolanovista no Brasil¹⁴. Conseguindo a criação do bispado em Caetité pelo Vaticano em 1913, o arcebispo deixou os jesuítas à própria sorte no inóspito interior da Bahia. Como afirma conspicuamente um historiador jesuíta ao constatar o insucesso do Instituto, «Não é possível afirmar, se de fato não houve algum trabalho da política, por parte de quem veio à Bahia [Salvador] agenciar a nossa entrada no sertão», lamentando-se mais adiante «por ter essa casa começado com tão generosas promessas e tão escassos recursos. Em tudo o dedo mau da política!»¹⁵.

Uma vez firmemente estabelecidos em Salvador, os jesuítas lusitanos trataram de ampliar suas atividades no Nordeste, sempre com a preocupação de garantir sua sustentabilidade econômica. Contando com a ajuda do arcebispo de Olinda e Recife, o futuro cardeal Leme, os inicianos fundaram em março de 1917 o Colégio Nóbrega, assim denominado para rememorar o padre Manuel da Nóbrega, primeiro jesuíta a desembarcar no Brasil em 1549 e fundador de vários colégios no início da época colonial, inclusive o primeiro na Bahia. Continuava-se assim a reavivar a memória dos feitos dos jesuítas portugueses antes de sua expulsão, apelando-se para nomes consagrados pela historiografia nacionalista em voga que enaltecia a colonização portuguesa do país. Depois de considerar outras possibilidades, a cidade do Recife foi escolhida para servir ao novo colégio por apresentar uma clientela potencial considerável: sede de uma Faculdade de Direito remontando aos inícios do Império, a cidade expandia na época sua oferta de ensino superior para a Escola de Engenharia, fundada em 1895, e projetava a criação também de uma Faculdade de Medicina, estabelecida em 1927. O acerto da escolha não se fez esperar: começando com 27 alunos em março, no final do ano já dispu-

nha de 93, chegando a 190 alunos em julho de 1918¹⁶. Reproduzia-se no Brasil a função assinalada por Varela para o colégio jesuíta na Europa: «catapultar os filhos da aristocracia do Estado para as profissões de poder e prestígio: advogados, médicos, engenheiros e militares se formaram em suas classes»¹⁷. Como já havia acontecido em Salvador, a existência de uma significativa colônia portuguesa em Recife atuando principalmente no comércio local favoreceu a rápida evolução das matrículas.

Usando a mesma estratégia utilizada em Salvador, logo os jesuítas do Colégio Nóbrega organizaram uma Congregação Mariana da Mocidade Acadêmica, que viria a ter um papel fundamental na política de Pernambuco nos anos de 1930. Orientada pelo ferrenho anti-comunista, jesuíta Fernandes, a Congregação se inclinou desde o início no debate político então em curso pela tendência autoritária de direita, apoiando primeiro Mussolini na Itália, Salazar em Portugal, os integralistas no Brasil e depois Franco na Espanha¹⁸. Em torno da Congregação liderada pelo padre Fernandes, professor de História do Colégio, organizou-se um ativo movimento reacionário de «restauração de ideais» através de sermões, palestras, retiros e publicações que culminaram com a participação majoritária de seus membros no secretariado de Agamenon Magalhães, nomeado interventor em Pernambuco após o golpe de Estado de 1937. Para se ter uma idéia do alcance da atuação da Congregação, basta citar sua bem sucedida ação contra a iniciativa do governo de comemorar, em 1936, o tri-centenário da chegada de Maurício de Nassau em Pernambuco. Agitando bandeiras cívico-nacionalistas, o padre Fernandes e seus congregados conseguiram impedir qualquer manifestação favorável ao «calvinista holandês». Conseqüência imediata da ascensão de Magalhães ao governo de Pernambuco foi o desmantelamento do amplo movimento de renovação educacional iniciado naquele estado na década de 1920¹⁹.

Por outro lado, a influência dos jesuítas no governo de Pernambuco expandiu sua ação educacional para o ensino superior com a criação, em 1943, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras «Manuel da Nóbrega», núcleo da futura Universidade Católica de Pernambuco, até hoje dirigida pela Companhia. Acompanhando a gradativa extensão da escolarização para o ensino superior então em curso nos grandes centros urbanos do Brasil, a Igreja católica inicia nessa época sua atuação no ensino superior laica. Constituinte uma verdadeira «congregação docente», a Companhia de Jesus iria ter um importante papel nessa expansão da ação educacional católica, ficando responsável, em 1940, «pela vida científica e didática» da primeira instituição universitária católica criada no Brasil, a atual Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Ainda que muitas escolas superiores tenham sido criadas por outras congregações religiosas, sempre em sintonia com sua atuação pastoral (o que privilegiou a criação de escolas de enfermagem, serviço social e de faculdades para a formação de professores secundários), a Companhia constantemente fornecia os professores necessários para o funcionamento dos cursos dado sua reconhecida competência docente. Signi-

ficativamente, quando da criação do Colégio Pio Brasileiro em Roma, em 1934, para a formação de padres brasileiros, o Vaticano confiou sua administração aos jesuítas²⁰.

Com dois colégios funcionando regularmente, os jesuítas portugueses puderam então enfrentar a questão de sua reprodução através da criação de uma Escola Apostólica para a iniciação de seus sacerdotes. A importância econômica da criação anterior dos colégios para viabilizar esse seminário e lhe dar continuidade é destacada na historiografia jesuítica²¹. Num contexto de crise de vocações nas grandes cidades, a Companhia, como de resto a Igreja em geral nessa época, considerava as áreas rurais do interior como celeiro adequado para colher seus futuros levitas. Para Serbin, «por todo o século XX a Igreja dependeu da zona rural para aproximadamente metade de suas vocações»²². Essa realidade, associada ao desejo dos inicianos lusitanos de um local com clima o mais semelhante possível ao de Portugal, faz com se escolha a Serra de Baturité, no interior do Ceará, para erguer a Escola Apostólica que será inaugurada em agosto de 1927. Novamente, reforça-se o imaginário da volta triunfante dos jesuítas ao Brasil lançando-se como marco fundamental do seminário uma pedra extraída das ruínas do Real Hospício do Ceará em Aquiraz aonde se registrou:

Esta pedra fundamental, arrancada das ruínas da antiga Companhia em Aquiraz será um traço de união entre a Companhia antiga e a moderna, será para os Nossos um estímulo para que, quanto nos seja possível, sejamos pela virtude e incessante trabalho, dignos imitadores daqueles grandes homens que, com seus suores e seu sangue, cultivaram e fecundaram esta vinha do Senhor²³.

Notas:

¹ Mais precisamente, 50 padres, 2 escolásticos e 39 irmãos. Esse número correspondia então a cerca de um quarto de todo o contingente da província lusitana agora dispersa. Cf. AZEVEDO, Ferdinand. *A Missão Portuguesa da Companhia de Jesus no Nordeste (1911 – 1936)*. Recife, Fundação Antonio dos Santos Abranches, 1986, p. 9. Outro cronista da Companhia relacionou 228 padres e irmãos da Província de Portugal vindos para o Brasil de 1910 a 1938, ano em que a Missão se tornou Vice-Província Independente do Brasil Setentrional. Ver FOULQUIER, Joseph H. *Jesuítas no Norte*. Bahia, Vice-Província da Companhia de Jesus do Brasil Setentrional, 1940, apêndice.

² A migração dos jesuítas lusitanos para a Missão Setentrional foi rápida: dos quarenta padres que em 1911 trabalhavam para a Província Romana na Missão Central, restaram somente três em 1913 e, nesse ano, já havia sessenta exercendo seu magistério no norte/nordeste do Brasil. Ver FOULQUIER, *op.cit.*, p. 276.

³ *Ibid.*, p. 35.

⁴ *Ibid.*, p. 58 e apêndice.

⁵ Ver CABRAL, Luiz Gonzaga. *Protesto justificativo: a propósito da expulsão dos meus religiosos*. Madrid, 1910, disponível em <http://rosabiblica.com/jesuítas%201910.pdf> [Acesso: 30-11-2011].

⁶ AZEVEDO, *op.cit.*, p. 77 e ss.

⁷ *Ibid.*, p. 56.

⁸ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, EDUSF, 2000, p. 61-2.

⁹ CONSORTE, Josiltheth Gomes. “Thales de Azevedo: desaparece o último dos pioneiros dos antropólogos brasileiros de formação médica”. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, 1996, vol.3, n.1, p. 137.

¹⁰ *Ibid.*, p. 138.

¹¹ Citado em AZEVEDO, *op.cit.*, p. 22.

¹² *Ibid.*, p. 71.

¹³ Cf. NUNES, *op.cit.*, p. 81.

¹⁴ Em seu estudo sobre Anísio Teixeira, Clarice Nunes descreve em detalhes seu envolvimento com os jesuítas, inclusive as persistentes tentativas do padre Cabral de consagrá-lo à Companhia. Ver NUNES, *op.cit.*, p. 61 e ss. Outra personagem importante do movimento escolanovista, Fernando de Azevedo, estudou no colégio jesuíta de Novo Friburgo no Rio de Janeiro, chegando a iniciar o noviciado na ordem. Destacado historiador do movimento, Azevedo contribuiu para resgatar positivamente o papel educacional dos jesuítas nos tempos coloniais, endossando a versão jesuítica então produzida pelos historiadores portugueses. Ver a respeito CAVALCANTE, M. J. M., Memória dos jesuítas portugueses e história da educação brasileira: relação entre a obra de Serafim Leite e Fernando de Azevedo, in *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, Vitória, 2011, CD-ROM.

¹⁵ FOULQUIER, *op.cit.*, p. 63-4.

¹⁶ Cf. AZEVEDO, *op.cit.*, p. 116.

¹⁷ VARELA, J. Prefácio, in DALLABRIDA, N., *A fabricação escolar das elites*. Florianópolis, Cidade Futura, 2001, p. 18.

¹⁸ Ver a respeito AZEVEDO, *op.cit.*, p. 126 e ss.

¹⁹ Cf. SELLARO, Lêda R. A., *Educação e Modernidade em Pernambuco*. Recife, Ed. da UFPE, 2009, pp. 232-3.

²⁰ Cf. SERBIN, K. P., *Padres, Celibato e Conflito Social*. Uma História da Igreja Católica no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 2008, p. 110.

²¹ Ferdinand Azevedo, por exemplo, conta que, com a gradual reativação da Província portuguesa, chegou-se até a cogitar de fechar o Colégio Nóbrega em 1935 para liberar seu pessoal para voltar a Portugal. Na discussão, pesou consideravelmente o argumento da absoluta necessidade do Colégio para a sobrevivência econômica da Escola Apostólica. É interessante observar que ele considera esse episódio como um sinal da proximidade do momento de separação da missão de Portugal. Ver AZEVEDO, *op.cit.*, p. 125-6.

²² *Op.cit.*, p. 112.

²³ *Ibid.*, p. 180.

POR OUTRA UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA DE ROCHA POMBO

Alexandra Lima da Silva

e-mail: alexandralima1075@gmail.com

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

A trajetória de Rocha Pombo é marcada por muitos projetos e ideais, sendo um deles, a defesa em torno das causas de instrução. O horizonte deste trabalho é compreender os significados da recorrente preocupação em relação à inexistência de universidades no país na experiência do intelectual. Qual o lugar da formação superior no âmbito das discussões sobre educação no país entre finais do século XIX e primeiras décadas do século XX?

Nascido em 1857, na cidade de Morretes, interior do atual estado do Paraná, sul do Brasil, José Francisco da Rocha Pombo, ainda muito jovem, ingressou no magistério das primeiras letras e no exercício da escrita em periódicos, publicando artigos relacionados à instrução. Mudou-se para o Rio de Janeiro, então capital da República em 1897, onde, a partir de então, passou a frequentar os círculos intelectuais da cidade, em esforços diversos para sobreviver e se estabelecer no campo intelectual. Foi poeta, historiador, professor do Colégio Pedro II, da Escola Normal, membro do Instituto Histórico e Geográfico e jornalista. Morreu aos 75 anos, quando acabara de ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, sem tomar posse¹.

Concebe-se Rocha Pombo enquanto intelectual, situando a categoria de análise no campo aberto pela chamada História Intelectual, no cruzamento das Histórias Política, Social e Cultural, onde intelectuais são definidos como produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates. Em relação à categoria intelectual, são importantes referenciais as perspectivas teóricas de Jean-François Sirinelli, entendendo intelectuais em uma dupla acepção: uma mais ampla, como «criadores e mediadores culturais» e outra mais estreita, baseada na noção de «engajamento»².

Do sonho à frustração: a tentativa de criação da Universidade do Paraná em 1892

Muitos estudos na historiografia da educação têm analisado o lugar do ensino superior no Brasil, interrogando os sentidos do debate controverso, em que para muitos intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a universidade seria uma instituição tardia na então América Portuguesa, sobretudo na comparação com a América Espanhola, onde já existiriam cerca de 27 universidades à época da independência³. De acordo com Luiz Antonio Cunha, Portugal proibiu a criação de universidades na colônia, concedendo bolsas para que os filhos de alguns colonos pudessem estudar em Coimbra, permitindo também, que os jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia, sendo o primeiro estabelecimento de ensino superior criado pelos jesuítas em 1550⁴. Por sua vez, Cunha acentua que seria inútil procurar um critério nas características das instituições que ministravam ensino superior, «pois ele é encontrado em conventos, hospitais, quartéis e, até mesmo, em instituições especializadas: escolas, colégios, faculdades, academias, universidades»⁵. Por seu turno, considera-se a universidade enquanto parte do ensino superior, uma «comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior»⁶.

Em finais do século XIX, o debate em torno da criação de uma universidade no país era acirrado. De um lado, os liberais defendiam a universidade enquanto importante tarefa educativa. Por outro lado, os positivistas oponentes alegando que tratava-se de uma instituição «irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico (na classificação comteana), que a ciência estava destinada a substituir»⁷.

Ademais, muitas foram as iniciativas e projetos em torno da criação de universidades no Brasil, evidenciando que não havia consenso neste campo tenso e conflituoso. Em 1892, o intelectual paranaense Rocha Pombo elabora um projeto de construção de uma universidade em Curitiba, concebendo-a como um dos principais espaços de modernização da cidade, produtora da marcha rumo ao progresso à civilização⁸. Desse modo, a proposta de Rocha Pombo de criação de uma universidade na capital do estado do Paraná é considerada bastante peculiar no período, uma vez que muitas das discussões em torno da criação de universidade estavam centralizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, onde encontravam-se as faculdades de Direito, Engenharia e Medicina⁹.

A proposta do intelectual foi aprovada pela Lei n.º 63, de 10 de dezembro de 1892, na qual determinava que «a universidade compreenderá, pelo menos, os seguintes cursos: Direito, Letras, Comércio, Agronomia, Agrimensura e Farmácia. Além do curso geral, cujos programas ficarão sujeitos à aprovação do Congresso Legislativo»¹⁰.

Conforme analisa Nêvio de Campos, a concepção de universidade defendida por Rocha Pombo se caracterizava por um projeto diferenciado de ensino superior, sobretudo ao se constituir pelos cursos de Letras e Formação Profissional, além da proposição de extinção do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, que passariam a constituir um das seções da instituição de nível superior, «caracterizando uma ação pioneira, pois a formação de professor ganhava o status de formação superior, o que naquele momento pouco se discutia nas principais cidades do Brasil¹¹. Na perspectiva do intelectual paranaense, o ideal de universidade contemplava a formação integral do conhecimento humano, enquanto «o ponto de partida, o fundamento e o elo que unia todos os saberes construídos pelo ser humano»¹². De acordo com Rocha Pombo, a falta de apoio do estado fez com que o projeto não saísse do papel, uma vez que não atendia aos interesses dos grupos dirigentes no poder, sendo «a expressão da falta de articulação entre o seu ideário e as políticas públicas implementadas pelos dirigentes do Estado do Paraná»¹³.

Se por um lado, o projeto de criação de uma universidade defendido em 1892 não teve êxito, em 1912, se configurou no Paraná um outro modelo, bastante diferente do idealizado por Rocha Pombo. A terceira universidade do país contou com apoio e investimento do governo estadual, na qual se ofereceriam os cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Comércio. Todavia, também a universidade criada em 1912 não teve vida longa, pois a proibição de equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes encerrou o projeto da universidade, que foi dissolvida, restando as faculdades livres, como as de Medicina, Direito e Engenharia¹⁴.

Para muitos de seus estudiosos, Rocha Pombo teria sucumbido em sua experiência de proprietário de prelos e jornais, sem êxito na vida política, contraindo inclusive, muitas dívidas no projeto derrotado da criação da Universidade do Paraná. De acordo com Nêvio de Campos, Rocha Pombo utilizava a militância política em prol das causas republicana e abolicionista, sendo que os desafetos advindos desta atuação tiveram impacto para a não efetivação de seu projeto universitário, ou seja, «o fato desse intelectual estabelecer sua trajetória política no Partido Conservador foi determinante para a inexpressiva contribuição do estado ao projeto universitário, em 1892, momento em que os seus adversários políticos controlavam a esfera estatal paranaense»¹⁵.

Até finais do século XIX, era pouco conhecido nos círculos intelectuais consagrados, estando fora do circuito da capital federal. Tal marginalidade era tamanha, que Sacramento Blake, escreveu a seu respeito: «José Francisco da Rocha Pombo nasceu em Morretes, atual estado do Paraná, a 4 de dezembro de 1857. Nada mais sei a seu respeito, senão que escreveu... » destacando, neste ponto, as obras: *Ao povo*; *A religião do Belo*; *A supremacia do Ideal*; e o requerimento e memorial para a criação da universidade do Paraná. Talvez, a tentativa de ampliar seu círculo de contatos e prestígio social, tenha motivado

a mudança junto da esposa, Dona Carmelita Azambuja da Rocha Pombo e dos três filhos (Victor da Rocha Pombo, Julia da Rocha Pombo Bond e Regina da Rocha Pombo) para o Rio de Janeiro em 1897, onde seu campo de produção passa a centrar-se na escrita de obras de cunho historiográfico, didático e na imprensa, e principalmente, no magistério, uma vez que não poderia viver somente da pena, aspiração de muitos dos intelectuais do período¹⁶.

Por outro lado, o intelectual paranaense não abandona as causas em torno da educação. Em *O grande problema*, obra editada em 1900 pela Tipografia do Brasil, traça um plano de criação de um novo Instituto de Educação, sendo possível vislumbrar os diferentes entendimentos do autor em relação às ideias de educação e instrução¹⁷. Instruir seria a consolidação da existência moral, onde «não são apenas as classes cultas que o reconhecem: nos lares mais humildes, onde o apoucamento das inteligências parece reduzir as aspirações, vamos encontrar a mesma ansiedade que põe em movimento as classes abastardas»¹⁸. Já a educação seria algo mais amplo, atingindo às situações privadas da vida, a família, sendo necessária, a superação do caráter tão exclusivamente clássico e cerebral na educação então existente¹⁹. Explícita em *O grande problema*, a preocupação com a instrução para o povo, sobretudo no sentido de «criar escolas, arrolar analfabetos, compelir os pais a ver na escola o templo para onde se devem voltar toas as inspirações do seu amor, toda a sua solicitude pela sorte dos filhos», pois esta seria uma questão que se manifestaria de maneira absoluta na consciência universal, sendo este o caminho para a solução de todos os problemas de ordem social²⁰.

Por sua vez, defende que as atenções devem ser voltadas tanto para a escola atual, uma vez que seria a fonte das desgraças, quanto para o trabalho, que deve tornar independente cada chefe de família, habilitando o homem simples do povo a «sair da contingência a que o reduziram na vida moderna as complicações de natureza social»²¹. Já as crianças pobres, necessitariam de instrução gratuita, ou seja, «precisam de ser preparadas para a vida pela solicitude do estado», contudo, afirma que é preciso uma outra escola gratuita, pois as que se ofereceriam às crianças do povo apenas as inutilizaria, as preparariam para a miséria, «essa nova escravidão que o ensino atual não elimina, antes agrava e torna mais tremenda»²². Agravaria ainda mais a situação das escolas gratuitas, a existência de poucos mestres zelosos, que, pagos pelo governo, e amparados pela dita politicagem, «não ligam os mestres ao cumprimento do seu dever, ao desempenho da sua missão o destino da própria família»²³.

Acrescenta que não seria a pobreza em que regra, frequentaria os estabelecimentos de instrução superior, e sim, os ricos, tendo em vista que aos desamparados, dão-se institutos que lhes convenham. Em tom de manifesto, argumenta que «ao estado cumpre cuidar, antes de tudo, dos desvalidos»²⁴. Entretanto, o problema não estaria apenas na instrução primária, «a única com que pode contar a pobreza», como também, no próprio ensino superior,

em situação desoladora, uma vez que, muitos formados em cursos e profissões liberais, não necessariamente encontrariam vaga correspondente ao seu ofício no mercado de trabalho, sendo a alternativa, lançar mão de expedientes para obter um emprego, cargo público, jornalismo, magistério, dentre outros. Por isso, o intelectual paranaense defendia que, as instruções secundária, preparatória e superior, também competiriam ao estado, pois:

«Só assim, arredariamos das academias as multidões que só procuram diplomas e que ficam, quase sempre, sem profissão. Além de reduzirmos incalculavelmente o numero infinito de bacharéis, de médicos, de engenheiros, de farmacêuticos, de médicos, de engenheiros, de dentistas, de agrimensores, etc- teríamos a vantagem de os ter mais bem preparados e mais capazes: a redução de quantidade importaria um lucro seguro de qualidade, mesmo sem contar com os efeitos de severa inspeção que se organizasse»²⁵.

Outro aspecto defendido pelo intelectual seria a localização das universidades, que deveriam ser afastadas de centros populosos, a exemplo do que já se dava nos Estados Unidos, em que «é tal a vantagem, que a tendência geral hoje é essa que se manifesta contra a fundação de estabelecimentos de tal ordem nas grandes cidades. Para isso concorre sobretudo, o exemplo que vem da Inglaterra»²⁶.

Ainda em favor da causa da educação das crianças pobres e desvalidas, Rocha Pombo avalia que o governo deveria criar tantas novas escolas quantas fossem necessárias, a fim de recolher dos centros urbanos o grande número de crianças que se perderiam para a vida, para então, sim, se estabelecer a obrigatoriedade do ensino, na qual, «deveríamos incluir mesmo no nosso código o crime de abandonar uma criança aos azares da sorte, desprovida de todos os meios de se fazer um elemento de bem comum no futuro»²⁷.

Em *O grande problema*, a visão sobre a instrução pelo país afora é ácida e negativa. Para Rocha Pombo, nos últimos dez anos, o problema da instrução pública nos estados brasileiros só teria piorado, pois «a república não teve tempo de cuidar disso. Em muitos estados é questão morta, da qual nem cogitam os politikeiros...se não quando disfarçam com os interesses de pátria os bons negócios que andam fazendo»²⁸. Acentua que, apesar de em todas as capitais existir uma escolar destinada a preparar para o magistério, os alunos saíam destas escolas, «tão professores como quando entraram, pois para o intelectual paranaense, nem a organização, nem a disciplina, nem o regime, nem os programas, nem os processos didáticos, nada, em suma, se coaduna com os fins de semelhantes institutos»²⁹.

Novos encontros, velho ideal: a construção de uma universidade no Brasil

Em meio à efervescência social e ao intenso movimento trabalhista no maior centro industrial nos anos iniciais do século XX, o Rio de Janeiro, então a capital federal, viu nascer a Universidade Popular de Ensino Livre,

em 1904. Dentre os que participaram e contribuíram na criação da universidade, muitos ligados ao anarquismo, outros, apenas simpatizantes da causa, onde destacam-se os nomes de Araújo Viana, Carvalho e Behring, Curvelo de Mendonça, Deodato Maia, Érico Coelh, Evaristo de Moraes, Fábio Luz, Felisbello Freire, Joaquim Murtinho, José Veríssimo, Martins Fontes, Morales de los Rios, Pedro do Couto, Pereira da Silva, Platão de Albuquerque, Rocha Pombo, Rodolfo Bernadelli, Silva Marques e Sinésio de Faria³⁰. Além dos citados, intelectuais como Sílvio Romero e Manuel Bonfim, amigo pessoal de Rocha Pombo, seriam simpatizantes e apoiadores da causa³¹.

De acordo com Milton Lopes, a Universidade Popular³² apresentava objetivos bastante abrangentes, como a organização de um curso de ensino superior de acordo com a ciência moderna, a criação de uma biblioteca e de um museu social, a realização de conferências públicas sobre os assuntos sociais, excursões científicas, concertos, exposições, a criação de uma revista da universidade, enfim, a fundação de um centro popular visando o prazer e à instrução moral dos trabalhadores e homens do povo. As dificuldades financeiras faziam com que a Universidade Popular frequentemente mudasse o endereço de sua sede, sempre nas adjacências do centro do Rio.

Rocha Pombo se posicionava no chamado grupo dos periféricos, pois «não eram anarquistas, mas pensavam de modo semelhante aos libertários, ou mantinham com eles estreita colaboração, eventualmente amizade.» Para o libertário Fábio Luz, contemporâneo de Rocha Pombo, este defendia uma espécie de «comunismo cristão». Utilizavam-se aulas-palestras que «se referiam a temas compactos e autônomos e a inscrição, feita sem burocracia, exigia apenas o pagamento de uma taxa para a efetivação da matrícula»³³. Na Universidade Popular, o intelectual paranaense ministrava palestras e aulas de História das Civilizações. As atividades ocorriam regularmente, sempre à noite, de quinta à domingo, sendo o currículo enriquecido com aulas de Filosofia, Higiene, Geografia, Aritmética, Matemática, Português, Economia Social, Desenho e Modelagem e Francês³⁴.

Em outubro de 1904, no mesmo ano em que foi fundada, a Universidade Popular fechou suas portas, com efêmera existência.

Após duas tentativas frustradas em torno da criação de uma universidade, Rocha Pombo reencontra a velha aspiração em viagem realizada ao norte do Brasil em 1917. No estado do Amazonas, o intelectual se encanta ao visitar a Universidade de Manaus, da qual era diretor o Dr Astrolábio Passos, sendo o edifício descrito como modesto, «um tanto acanhado, muito exíguas as salas»³⁵. A instituição é considerada ainda sem grandes recursos, «contando só com a paixão dos obreiros que a levantam»³⁶. Em terras amazonenses visitou ainda, o Instituto Universitário, do qual era diretor Dr. José Chavalier. Descreve que ali pôde ver uma «multidão de meninos falando em pátria, e trêmulos de entusiasmos ao ouvirem o nome do Brasil. E era afinal a mesma exaltação em todas as escolas»³⁷.

A visita à universidade, contudo, não foi fortuita ou por acaso, sendo parte, conforme já exposto, das preocupações defendidas pelo intelectual desde finais do século XIX. Localizada fora do circuito Recife, São Paulo, Rio de Janeiro, A Universidade de Manaus de 1909, é considerada a primeira do país criada «explicitamente com esse nome», advinda da prosperidade gerada pela exploração da borracha na região. A referida universidade, fruto da iniciativa de grupos privados, originou-se a partir da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas³⁸ e oferecia os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. Na perspectiva de Luiz Antonio Cunha, o esgotamento econômico da região levou ao fim da instituição em 1926, restando apenas a Faculdade de Direito³⁹.

Últimas considerações

As três universidades vislumbradas por Rocha Pombo: a do Paraná, Manaus e Universidade Popular, se enquadram na definição defendida por Luiz Antonio Cunha das universidades de vida curta, pois não tiveram êxito em suas existências⁴⁰.

Contudo, algumas indagações persistem. Uma delas, por que os projetos de universidade e educação superior defendidos por Rocha Pombo não tiveram vida longa?

Analisar a trajetória de um intelectual como Rocha Pombo, e seus envolvimento e defesas em torno da criação de uma universidade no país, o aproxima, em muita medida, da perspectiva em que «as lutas pela criação da universidade no Brasil são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes quem em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade»⁴¹. Nota-se por meio desse sujeito, uma constante luta para estabelecer-se no campo intelectual, estando muitas vezes, à margem dos meios acadêmicos para consolidar sua formação, uma vez que, «só concluirá o curso de direito aos 55 anos de idade, após vinte anos de residência no Rio de Janeiro»⁴². Autodidata, declarava que tinha mania de aprender e estudar, alegando que «em geral, eu gostava de estudos que me deixassem alguma coisa de real: história, costumes, legislação, antiguidades, etc. Mas o que eu queria mais era escrever»⁴³. Por sua vez, as defesas em torno de uma educação popular de forma ampla, conjugando com a necessidade de formação do povo brasileiro, que deveria ser «objeto da preocupação e do esforço de todos os governos e de todas as populações»⁴⁴, podem ter contribuído para a falta de investimentos e apoio em torno da criação de uma universidade no país, que nas perspectivas de Rocha Pombo, deveria ser a responsável pela formação de sábios capazes de promover a elevação moral e intelectual do país. A defesa da instrução em um intelectual como Rocha Pombo, representava a aproximação com «o povo» uma vez

que defendia a aliança entre o «povo» e os «homens de letras» do país para a superação do atraso, rumo ao progresso e ao desenvolvimento pela educação, em sentido amplo.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*, São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- AMARAL, Julio. *Rocha Pombo e a História do Brasil*, Ceará, Typ. Minerva - Assis Bezerra, 1925.
- BEGA, Maria Tarcisa Silva. *Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional*, Tese de Doutorado (Sociologia), USP, 2001.
- BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais*, Campinas, Ed Unicamp, 2002.
- CAMPOS, Névio de. *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*. Universidade Federal do Paraná, Tese de doutorado (Educação), 2006.
- CARDIM, Elmano. *Rocha Pombo: o escritor e o historiador*, Rio de Janeiro, Publicações da ABL, 1958.
- CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das universidades*, São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CUNHA, L. A. C. R. *A universidade crítica – o ensino superior na República Populista*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- CUNHA, L. A. C. R. *A Universidade Reformanda - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. CUNHA, L. A. C. R. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- CUNHA, Luiz Antonio. «Ensino Superior e a Universidade no Brasil». TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOPES, Milton. «A Universidade Popular: Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro». In: DEMINICIS, Rafael Borges & REIS, Daniel Aarão(orgs). *História do Anarquismo no Brasil*, Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro, Mauad, 2006.
- MACHADO, Brasil Pinheiro. «Rocha Pombo». IN: *Paraná no centenário*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. «A universidade no Brasil». *Rev. Bras. Educ.*, n.º.14, (Jul 2000),p.131-150.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e política no Brasil: entre o povo e a nação*, São Paulo, Ática, 1990.
- OLIVEIRA, Juliana Matosinho de. *Embates pela educação: as iniciativas libertárias de ensino e o estado na primeira república em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul*, Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- PILOTO, Valfrido. *Rocha Pombo*, Curitiba, 1953.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *O grande problema*. (Plano de um novo instituto de educação), Rio de Janeiro, companhia tipográfica do Brasil, 1900.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *A supremacia do ideal* (Estudo sobre educação), Cidade do Castro, Typografia do Echo de Campos, 1883.
- PINTASSILGO, Joaquim. «Imprensa de educação e ensino, universidades populares e renovação pedagógica». Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3998/3/Imprensa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- QUELUZ, Gilson. L. *Rocha Pombo - Romantismo e Utopias*. (1880/1905). Curitiba, Ed. Aos Quatro Ventos, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões e criação cultural Primeira República*, 1983. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- SIRINELLI, Jean-François. «Os intelectuais». IN: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.
- SCHUELER, Alessandra. «Crianças e escolas na passagem do Império para a República». *Rev. bras. Hist.*, n.37 São Paulo, (1999).
- TUFFANI, Eduardo. «Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus». *Soletras*, N.º 17, 2009.

Notas:

¹ AMARAL, Julio. *Rocha Pombo e a História do Brasil*. Ceará, Typ. Minerva - Assis Bezerra, 1925; PILOTO, Valfrido. *Rocha Pombo*. Biografia. Curitiba, 1953; MACHADO, Brasil Pinheiro. «Rocha Pombo». IN: *Paraná no centenário*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987; CARDIM, Elmano. *Rocha Pombo: o escritor e o historiador*. Rio de Janeiro: Publicações da ABL, 1958; QUELUZ, Gilson. L. *Rocha Pombo - Romantismo e Utopias*. (1880/1905). Curitiba, Ed. Aos Quatro Ventos, 1998.

² SIRINELLI, Jean-François. «Os intelectuais». IN: RÉMOND, René. *Por uma história política*, Rio de Janeiro, Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

³ MENDONÇA, Ana Waleska P. C. «A universidade no Brasil». *Rev. Bras. Educ.*, n.º.14, (Jul 2000), p.131-150. Ver também, a trilogia: CUNHA, L. A. C. R. *A universidade crítica – o ensino superior na República Populista*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982; CUNHA, L. A. C. R. *A Universidade Reformanda - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988; CUNHA, L. A. CUNHA, L. A. C. R. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

⁴ CUNHA, Luiz Antonio. «Ensino Superior e a Universidade no Brasil». TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 152.

⁵ CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas*, RIO DE JANEIRO, Francisco Alves, 1980, p. 18.

⁶ CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das universidades*, São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 7.

⁷ CUNHA, Luiz Antonio. *Op. Cit*, 2007, p. 156.

⁸ CAMPOS, Névio de. *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*. Universidade Federal do Paraná, Tese de doutorado (Educação), 2006, p. 25.

⁹ *Ibidem*, p.41

¹⁰ LEIS DO PARANÁ, 1892, p. 262. Apud: CAMPOS, Névio de. *Op. Cit*, p. 42

¹¹ CAMPOS, Névio de. *Idem*.

¹² *Ibidem*, p. 43

¹³ *Ibidem*, p. 46

¹⁴ CUNHA, Luiz Antonio. *Op. Cit*, 2007, pp. 151-204.

¹⁵ CAMPOS, Névio de. *Op. Cit*, 2006, p. 24.

¹⁶ Com relação à vida intelectual e literária no Brasil do contexto do final do século XIX e décadas iniciais do século XX, os estudos têm evidenciado o caráter «polimórfico e polifônico» da categoria, sobretudo no que tange ao ecletismo e à diversidade nas frentes de atuação. São referências importantes os estudos de: PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e política no Brasil: entre o povo e a nação*, São Paulo, Ática, 1990; SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões e criação cultural Primeira República*, 1983. São Paulo, Companhia das Letras, 2003; ALONSO, Angela. *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*, São Paulo, Paz e Terra, 2002.

¹⁷ No âmbito da historiografia da educação, estudos têm se debruçado sobre a distinção entre instruir e educar, na passagem do século XIX para o século XX, que se manifestava, sobretudo, nas ações voltadas às classes pobres, nas quais as instituições de ensino não deveriam apenas instruir, mas principalmente, educar, *incutindo normas de comportamento, hábitos e determinados valores culturais, em detrimento da cultura e dos valores das próprias camadas populares*. Deste modo, *educar, no sentido de difundir valores morais e comportamentos, instruindo por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas, seriam ações fundamentais para um Estado que necessitava manter hierarquias e distinções sociais em uma sociedade que implodia, tanto do ponto de vista de sua base - fim da escravidão - quanto em relação à grande complexidade social*. Cf. SCHUELER, Alessandra. «Crianças e escolas na passagem do Império para a República». *Rev. bras. Hist.*, n.37 São Paulo, (1999).

¹⁸ POMBO, José Francisco da Rocha. *O grande problema*. Rio de Janeiro, companhia tipográfica do Brasil, 1900, p 3.

¹⁹ *Ibidem*, p. 6.

²⁰ POMBO, José Francisco da. *Op. Cit.*, p. 2

²¹ *Ibidem*, p. 4

²² *Ibidem*, p. 31

²³ *Idem*

²⁴ *Ibidem*, p. 32

²⁵ *Ibidem*, p. 34

²⁶ *Ibidem*, p. 57

²⁷ *Ibidem*, p. 35

²⁸ *Ibidem*, p. 44

²⁹ *Ibidem*, p. 46

³⁰ LOPES, Milton. «A Universidade Popular: Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro». In: DEMINICIS, Rafael Borges & REIS, Daniel Aarão(orgs). *História do Anarquismo no Brasil*, Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro, Mauad, 2006, p. 208.

³¹ BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais*, Campinas, Ed Unicamp, 2002, p. 67.

³² Com perspectivas e preocupações em muitos aspectos distintas, em 1904, se define em Portugal uma Universidade Popular, possuindo, ensino diurno, ensino noturno destinado a adultos, além de «dinamizar actividades diversificadas na área da chamada extensão cultural, de que é exemplo a realização de cursos (com carácter lectivo ou livre), conferências e visitas de estudo, dentre outros». Cf: PINTASSILGO, Joaquim. «Imprensa de educação e ensino, universidades populares e renovação pedagógica. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3998/3/Imprensa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

³³ OLIVEIRA, Juliana Matosinho de. *Embates pela educação: as iniciativas libertárias de ensino e o estado na primeira república em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul*, Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, p. 26-27

³⁴ LOPES, Milton. *Op. Cit.*, p. 221

³⁵ ROCHA POMBO. *Op. Cit.*, p. 175

³⁶ *Idem*

³⁷ ROCHA POMBO. *Op. Cit.*, p. 181

³⁸ TUFFANI, Eduardo. «Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus». *Solettras*, N^o 17, 2009.

³⁹ CUNHA, Luiz Antonio. *Op. Cit.*, p. 162

⁴⁰ CUNHA, Luiz Antonio. *Op. Cit.*, 1980, p. 177.

⁴¹ *Ibidem*, p. 17

⁴² BEGA, Maria Tarcisa Silva. *Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional*, Tese de Doutorado (Sociologia), USP, 2001, p. 157-158, apud CAMPOS, Névio de. *Op. Cit.*, p. 160.

POMBO, José Francisco da Rocha. *A supremacia do ideal* (Estudo sobre educação), Cidade do Castro, Typografia do Echo de Campos, 1883, p. 9.

⁴³ POMBO, José Francisco da. *Op cit*; p 102

«MISSÃO UNIVERSITÁRIA»: RELATOS DE VIAGEM DE LÚCIO JOSÉ DOS SANTOS – BRASIL/MINAS GERAIS/1930

Cleide Maria Maciel de Melo

e-mail: cleidemaciel@uol.com.br

(Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil)

Introdução

A bordo do navio «Pan America», em 29 de janeiro de 1930, o engenheiro Lúcio José dos Santos partiu do Rio de Janeiro, em direção ao hemisfério norte. Destinos: Cuba e Estados Unidos. Apesar de as viagens a cada um desses países terem finalidades específicas, um tema as unificou: o ensino superior. Em Cuba/Havana, Lúcio dos Santos participou de dois congressos. O primeiro, o «Congresso Internacional de Universidades», foi realizado no período de 15 a 19 de fevereiro, em comemoração ao bicentenário da Universidade de Havana. Sua participação concretizou-se na direção do próprio congresso como vice-presidente¹ e na apresentação de duas «theses» – «uma sobre Methodo de Ensino e outra sobre Organização e extensão do ensino universitário»². Finalizado esse evento, teve início outro, o «Congresso de Reitores, Decanos e Educadores», no período de 20 a 23 de fevereiro, «convocado para concretizar o pensamento da União Pan-Americana, de crear-se um instituto cujo objectivo seja estreitar as relações entre as universidades e estabelecimentos de ensino americanos; foi assim creado o Instituto Interamericano de Cooperação Intellectual». Terminadas suas atividades na Universidade de Havana, Lúcio José dos Santos retornou a Nova York – para onde chegara inicialmente, vindo do Rio de Janeiro – já agora com a intenção de visitar várias universidades norte-americanas. Essa atividade lhe fora delegada pelo Conselho Universitário da «Universidade de Minas Geraes», do qual era membro efetivo³. Face à impossibilidade de andar por todo o país, organizou «o programma de uma viagem circular, que, sem perda de tempo [...] permitisse visitar as melhores universidades»⁴. No retorno ao Brasil e a Minas Gerais, provavelmente em meados do mês de abril de 1930, Lúcio José dos Santos escreveu o relato de sua viagem, livro publicado nesse mesmo ano, com o título de «Missão Universitaria nos Estados Unidos»⁵. Esse relato constitui o *ponto de partida* desta pesquisa⁶.

A comunicação que ora apresentamos põe em destaque a dimensão moderna da universidade republicana em Minas Gerais, revelada na pretensão de alinhamento tanto junto às universidades constituídas desde o século XVII, nos países da América Espanhola quanto às universidades do país americano considerado o mais desenvolvido, como os Estados Unidos. Especificamente, pretendemos demonstrar como a cultura letrada possibilitada pelo ensino superior esteve aqui associada às elites, com destaque para o léxico que nesse sentido, as fontes e os documentos consultados apresentam; pretendemos também compreender o contexto no qual a «Universidade de Minas Geraes» construiu suas primeiras experiências de organização; pretendemos, ainda, destacar questões relativas à obrigatoriedade da frequência e avaliação no ensino superior, aspectos esses que estiveram no centro do imbróglho ocorrido no final de 1930 e que, no ano seguinte, levaria Lúcio José dos Santos ao segundo reitorado da Universidade.

Lúcio José dos Santos: pequena biografia e a questão das elites

Lúcio José dos Santos nasceu em Cachoeira do Campo, distrito da cidade de Ouro Preto, localizado na província de Minas Gerais, em 27 de julho de 1875. Faleceu em Belo Horizonte, em 09 de dezembro de 1944. Viveu, portanto, 69 anos⁷.

Fez os primeiros estudos «em sua terra natal». De janeiro de 1888 até 1892, estudou Humanidades no Seminário de Mariana. Em 1900, formou-se engenheiro de minas e civil, pela Escola de Minas, de Ouro Preto. Em 1908, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de direito de São Paulo. Por haver concluído o curso de Engenharia em primeiro lugar, foi premiado com uma viagem à Europa⁸.

De volta ao Brasil, em 1901, ingressou como professor substituto interino em Eletrotécnica na Escola de Minas. Nessa mesma escola, passou a «dente» de Hidráulica e Termodinâmica, tendo se tornado «professor catedrático» da 21ª cadeira (Hidráulica teórica e prática. Motores hidráulicos). Ainda na Escola de Minas, lecionou interinamente, as cadeiras: Arquitetura, Navegação Interior e Portos de Mar. Em 1922, por concurso de títulos, foi nomeado professor catedrático da cadeira de Portos, Rios e Canais, na Escola de Engenharia de Belo Horizonte. Lecionou também em escolas de ensino secundário como o Liceu Mineiro, de Ouro Preto e o Colégio Arnaldo, de Belo Horizonte. No período de 1924 a fins de 1926 (ou início de 1927), foi Diretor de Instrução Pública na Secretaria do Interior do governo do presidente Melo Vianna e parte do governo de Antonio Carlos Andrada. Em 1929, foi o primeiro diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. De abril de 1931 a maio de 1933 dirigiu a Universidade de Minas Gerais, na condição de reitor⁹.

Lúcio José dos Santos exerceu a vereança na Câmara de Ouro Preto nos anos de 1897 a 1900 e de 1908 a 1912, tendo assumido, nesse último período, as funções de presidente e agente executivo. Foi membro da Sociedade Mineira de Engenheiros, do Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Minas Gerais, da Academia de Ciências de Minas Gerais e da Academia Mineira de Letras. Colaborou em vários jornais e revistas de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo. «Divulgou cerca de 700 estudos de várias naturezas»¹⁰, diversidade essa que se pode constatar nas referências consultadas. Como líder católico, participou da fundação do Círculo Operário Católico, da União de Moços Católicos e da Ação Católica da Arquidiocese de Belo Horizonte e dirigiu o jornal «O Horizonte», de orientação católica. Foi condecorado, pelo governo alemão, com a medalha da Cruz Vermelha Alemã e pela Santa Sé, no pontificado de Pio XI.

Casado com Josefina de Figueiredo Santos, Lúcio dos Santos era filho de Blandina de Figueiredo Santos e de João Inácio da Costa Santos, coronel da guarda nacional¹¹.

Em face ao descrito, notadamente às posições de poder assumidas, podemos afirmar que Lúcio José dos Santos era um membro da elite mineira. De início, a dupla formação universitária aponta para sua inclusão nessa categoria. Em seguida, seu recrutamento segundo a perspectiva da filiação: em Minas Gerais, um filho de um oficial da guarda nacional tinha mais chances de ascender socialmente, só perdendo posição para os filhos dos fazendeiros¹². Além disso, na cultura luso-brasileira moderna, a partir de fins do século XVIII, a condição de ilustrado está intimamente associada às práticas de viagens e à ocupação de um cargo na administração pública¹³.

A temática das elites, já bastante estudada como demonstram muitos estudos disponíveis¹⁴, representa um desafio para os historiadores tendo em vista que tanto os conceitos – elite/elites – quanto expressões/palavras que remetem à ideia de um prestígio social aliado a um poder de mando como, por exemplo, «escol social», «seleção intelectual», minorias/maiorias, são conceitos históricos e via de regra, integram o léxico que compõe a documentação relativa à Primeira República, como é o caso dos nossos estudos¹⁵.

Em seu relato de viagem, Lúcio José dos Santos não se refere, expressamente, à noção de elite. Há uma passagem em que ele, ao fazer uma série de ponderações sobre o ensino secundário, como uma etapa necessária de acesso ao ensino superior, mobiliza outro autor, para expor uma de suas posições: – «Já em 1863, dizia, na Hollanda, o ministro reformador Thorbecke: O ensino primário é o ensino popular, destinado a todos, indistinctamente; ensino superior é reservado a poucos, aos que pretendem exercer profissão liberal, para a qual se exige uma preparação especial [...]»¹⁶. Além disso, aparentemente, para ele, a universidade seria também o local de formação de uma elite intelectual, capaz de produzir a «sciencia original, a sciencia nascida no Brasil...»¹⁷.

Universidade: algumas questões de ensino

Após discorrer sobre aspectos históricos, estruturais, administrativos, acadêmicos das universidades da Europa, da América Latina, dos Estados Unidos, principalmente naquilo que as caracterizam como modernas e após descrever sucintamente cada universidade norte-americana visitada, Lúcio dos Santos dedicou o penúltimo capítulo de seu livro à «Universidade de Minas Geraes». Para ele, «era indispensável que, admirando devidamente o brilho, não me deixasse cegar de modo a não perceber as manchas»¹⁸, ou seja, aparentemente demonstrava uma consciência da impossibilidade e insensatez de uma pretensão em reorganizar a universidade mineira seguindo os moldes da americana. Sua viagem teve a finalidade de conhecer novas experiências que pudessem servir de ideias para a (re)organização da nascente universidade na capital mineira. Algumas razões expõe como impeditivas. Uma, a cultura norte-americana de financiamento privado da educação superior. Outra, as «qualidades da nossa raça, nosso clima e necessidades sociais» que apontariam para iniciativas mais pertinentes¹⁹. Outra, ainda, a índole do estudante brasileiro que, «sendo tão inteligente, é de compreensão mais rápida; é, porém indisciplinado e inconstante, qualidade essa agravada pelo facto de se ver elle rodeado de inconstancias, de instabilidades e de vicissitudes varias». Isso significa que «a sua mentalidade, pois, não é identica a dos americanos do norte e não pode ser tratada do mesmo modo»²⁰.

Sobre essa índole, afirma que «graças às organizações acadêmicas estudantis, não existe, nas universidades americanas, a *colla* no exame, tão lamentavelmente comum no Brasil». Ao fiscalizarem a realização de exames, os alunos «impedem a triste *colla*». E a sanção por esse ato infrator é dura: – «O alumno que incide nessa desonestidade é expulso pelos seus collegas, sanção terribilissima, porque o criminoso será mal recebido em outras universidades»²¹.

Por fim, o tema da frequência no ensino superior. Sobre isso, Lúcio dos Santos afirma ter sido «partidário do ensino livre», mas desenganou-se com a experiência. Considera, portanto, que a frequência espontânea «não enobrece, mas degrada o estudante». Os resultados dessa escolha seriam: «perder o tempo, embrulhar os cursos, atamancar os exames, illudir o professor, copiar notas e trabalhos dos collegas e, mais tarde, na vida pratica, reconhecer a propria incapacidade, accusar e caluniar o estabelecimento de onde sahiu». ²² Conclusão: «grande abaixamento do nível dos estudantes» e um impacto negativo na opinião pública a respeito da «natureza e objetivos da universidade».

Considerações finais

A viagem de Lúcio José dos Santos, aparentemente, não foi destaque nos jornais mineiros.²³ Em contrapartida, a campanha do presidente, Antonio Carlos de Andrada, suas viagens pelo interior do Estado, seus discursos

e as adesões em favor do fortalecimento do Partido Liberal, receberam visivelmente, projeção na imprensa. No início de 1930, o rompimento do *pacto dos governadores* para a alternância de poder ao governo federal, ainda não havia inviabilizado, de todo, a candidatura do mineiro ao cargo máximo no executivo nacional. Dentre os argumentos constantemente reiterados por Antonio Carlos, como uma conquista do sistema republicano e da democracia em sua administração, mereceu destaque a aprovação do voto secreto, em 1927. É possível imaginar a efervescência e a centralidade desses assuntos, contaminando a vida cotidiana. Enquanto isso, na «Universidade de Minas Geraes», o conselho universitário dava destaque, em seus debates, aos temas da autonomia universitária e das prestações de contas e orçamentos envolvendo suas quatro faculdades/escolas.

Entretanto, um professor, aparentemente alheio à essa ambiência, cumpria, fora do país, tarefas que lhe foram delegadas por seus pares. O alcance de seu empenho não passaria do destino mais imediato: a instância que lhe competia intervir, ou seja, a universidade. Nenhuma diferença faria nos destinos da nação, considerada *a grande meta*.

Mas se, na direção de baixo para cima, o impacto das ações não se fazia notar, de cima para baixo, o efeito foi contundente: a revolução em outubro de 1930 reverberou em tensões no ensino universitário mineiro, ao extremo de não deixar outra saída para o reitor em exercício, Francisco Mendes Pimentel, que não fosse a renúncia. Após curto tempo, sob a intervenção de Mário Casasanta, o conselho universitário vota a lista tríplice encaminhada ao governador para a indicação do novo reitor. É nomeado, então, Lúcio José dos Santos.

Notas:

¹ O reitor da Universidade de Havana foi escolhido como presidente do congresso. Foram eleitos quatro vice-presidentes: além de Lúcio dos Santos, representando o Brasil, os representantes da Alemanha, Estados Unidos e Itália.

² Os relatórios dessas teses ainda não foram localizados.

³ A «Universidade de Minas Geraes» foi criada e instalada na cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, no ano de 1927.

⁴ «O circuito por mim percorrido foi: New York, Philadelphia, Baltimore, Washington, Chicago, Detroit, Niagara Fall, Buffalo, Boston, New Haven e New York. Desta ultima, seguí para Princetown, que lhe fica proxima». Em seguida, Lúcio dos Santos apresenta a relação das universidades que foram objeto de sua visita: «Columbia University, University of Pennsylvania, Johns Hopkins University, Catholic University of America, Georgetown University, George Washington University, University of Chicago, Loyola University, De Paul University, Harvard University, Yale University e Princetown University».

⁵ SANTOS, Lucio José: *Missão Universitaria nos Estados Unidos*, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1930. As informações até aqui apresentadas foram tomadas desse livro, das páginas 155 a 158. Quanto às informações que antecederam a viagem, foram cruzadas com as atas do Conselho Universitário da «Universidade de Minas Geraes» relativas às reuniões realizadas em 16/12/1929 (Livro 1, f. 30, frente e verso e f. 32) e em 07/02/1930 (Livro 1, f. 35, frente).

⁶ Esse estudo integra uma pesquisa mais ampla, coordenada pelos professores dr. Luciano Mendes de Faria Filho e dra. Maria do Carmo Xavier, intitulada: – *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX*.

⁷ As informações biográficas podem ser encontradas em: MORAES, Eduardo R. Affonso de: *História da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, 1972, v. 1, p. 343-344; MONTEIRO, Norma de Góis (coord): *Dicionário Biográfico de Minas Gerais – Período republicano 1889/1991*, Belo Horizonte, Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994, v. 2. p. 621; LOPES, Francisco: *A escola de Minas*, Ouro Preto, Livraria Mineira, 1931, p. 91; COMISSÃO... *A escola de Minas: 1876/1966*, Ouro Preto, Oficinas gráficas da Escola Federal de Ouro Preto, 1966, p. 174-175; SILVEIRA, Victor (org): *Minas Geraes em 1925*, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1926, p. 134-136.

⁸ Ainda não encontramos as informações relativas a essa viagem. O artigo 25, do decreto n. 6.026, de 6 de novembro de 1926, que criou a Escola de Minas, previa essa distinção. Segundo esse dispositivo, o aluno seria enviado a «estudar, a custa do Estado, em um districto mineiro da America do Norte ou da Europa».

⁹ Alguns dados sobre a vida profissional de Lúcio dos Santos precisam ser revisados: as fontes pesquisadas apresentam contradições e lacunas.

¹⁰ MONTEIRO, op. cit., p. 621.

¹¹ Os estudos iniciais sobre Lúcio dos Santos apontam para as possibilidades que um aprofundamento, sobre sua vida, pode trazer à compreensão da vida social, da cultura e política mineiras, ao tempo em que viveu. Na verdade, pouco sabemos do intelectual que foi, muito desconhecemos sobre o que ele escreveu e sobre suas experiências/ações citadas nas biografias em circulação. Além disso, poucos são os dados sobre a sua vida privada. Perguntamo-nos: – Qual o parentesco entre sua esposa e sua mãe, tendo em vista os sobrenomes iguais?

¹² LOVE, Joseph L. e BARICKMAN, Bert. J.: «Elites regionais». In: HEINZ, Flávio M (org): *Por outra história das elites*, Rio de Janeiro, FGV, 2006, p. 75-97. Os estudos de LOVE e BARICKMAN foram realizados a partir dos dados disponíveis num outro estudo que também teve o tema das elites em pauta: WIRTH, John D: *O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira 1889/1937*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

¹³ SILVA, Maria Beatriz Nizza da: *A cultura luso-brasileira: da reforma da universidade à independência do Brasil*, Lisboa, Editorial Estampa, 1999. A autora relata circunstâncias da nomeação de José Bonifácio de Andrada e Silva, em 1801, como professor da cadeira de Metalurgia, na Universidade de Coimbra. O documento afirma que «esta

recém-criada cadeira devia ser ocupada por *um filósofo que tenha viajado pelos países em que esta ciência principalmente se cultiva, observado a natureza em grande e estudado todas as práticas que lhes são relativas*. [...] José Bonifácio havia viajado pela Europa durante 10 anos como pensionário da Coroa Portuguesa a fim de estudar a ciência metalúrgica e portanto pode dizer-se que a cadeira fora criada para ele» (p. 23). Quanto ao cargo na burocracia estatal, o regulamento da Escola de Minas, já citado, assim completa o artigo 25, relativo aos prêmios de viagem: – «O aluno que for escolhido, receberá instruções para o desempenho de sua comissão, e em seu regresso apresentará ao Ministro do Imperio um relatório sobre os trabalhos que tiver feito, para, segundo o valor deste, poder ser empregado pelo Governo». Entretanto, a relação entre formação superior e emprego acaba sendo uma possibilidade para todos os egressos do curso superior. Nesse sentido, o artigo seguinte, o 26, estabelece que «os outros alunos que tiverem completado o curso poderão também ser empregados ou contractados pelo Governo».

¹⁴ Alguns deles: VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro: «Elites políticas em Minas Gerais na Primeira República», Estudos Históricos, v. 8, (1995), p. 39-56; HOLLANDA, Cristina Buarque de: *Teoria das elites*, Rio de Janeiro, Zahar, 2011; VIANNA, Oliveira: *Instituições políticas brasileiras*, Belo Horizonte, Itatiaia, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, Niterói/Rio de Janeiro, Editora da Universidade Federal Fluminense, vol. 2, 1987.

¹⁵ Um exemplo. O sociólogo Giovanni Busino associa elite à minoria: – «minoría que dispõe, em uma sociedade determinada, em um dado momento, de privilégios decorrentes de qualidades naturais valorizadas socialmente (por exemplo, a raça, o sangue, etc) ou de qualidades adquiridas (cultura, méritos, aptidões, etc) [...] no plural, a palavra *elites* qualifica todos aqueles que compõem o grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que se arrogam, em virtude de sua origem, de seus méritos, de sua cultura ou de sua riqueza, o direito de dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade» (apud HEINZ, op. cit., p. 7). Entretanto, um intelectual brasileiro, Assis Brasil, usou a palavra minoria para significar os que não têm vez e voz nas decisões políticas vinculadas ao exercício do voto. Assim, segundo ele, elites seriam as maiorias que fazem valer suas posições nas urnas. Suas ideias podem ser conhecidas em: BRASIL, Joaquim Francisco de Assis: *Democracia representativa: do voto e do modo de votar*, Paris/Lisboa, Guillard, Aillaud e Cia, 1895.

¹⁶ SANTOS, op. cit., p. 143.

¹⁷ SANTOS, op. cit., p. 41.

¹⁸ SANTOS, op. cit., p. 135.

¹⁹ Entretanto, Lúcio dos Santos não explica que qualidades e necessidades seriam essas e como poderiam ser atendidas pela organização universitária. Em outro momento (p. 149), reafirma: – «Ora, no Brasil, o clima e a raça são diferentes, como diferentes são varias circunstancias que só os reformadores livrescos conseguem modificar de súbito ... no papel». Quem seriam «os reformadores livrescos»? Aqui está posto um dos elementos que apontam para a existência de uma tensão entre Lúcio dos Santos e Francisco Campos, Secretário do Interior na época e autor das reformas de ensino do governo Andrada. Outro ponto dessa tensão é o tema da escola ativa. Nesse sentido, Lúcio dos Santos não *perde tempo* e aproveita seu relato de viagem sobre a universidade para manifestar sua posição contrária à de Campos, na educação das crianças.

²⁰ SANTOS, op. cit., p. 135-136.

²¹ SANTOS, op. cit., p. 101. A questão da realização ou não de provas escritas, como um requisito para aprovação do aluno, será um tema candente na universidade brasileira, em seus primórdios.

²² SANTOS, op. cit., p. 151.

²³ Uma das sessões do jornal «Minas Geraes», intitulada «Sociaes», traz notícias sobre «Os que chegam» e «Os que partem». Procuramos pela notícia da viagem de Lúcio dos Santos nos meses de janeiro, fevereiro e março de 1930: nenhuma nota.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL: INFLUÊNCIA FRANCESA NA ELITE INTELECTUAL BRASILEIRA (1935-1938)

Heloisa Helena Meirelles dos Santos

e-mail: helohmei@gmail.com

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil)

A criação da Universidade do Distrito Federal (UDF)¹, uniu esforços intelectuais para imprimir: a institucionalização da cultura, através das pesquisas sobre o Brasil; uma nova metodologia; experimentos da integração com outros intelectuais e valorização da ciência através da biblioteca universitária. Foram esforços brasileiros e franceses, cada um com seu próprio objetivo: idealista ou pragmático, que alinhados, mudaram o eixo cultural e deixaram influências marcantes para as gerações posteriores.

Havia interesse francês em, principalmente depois da guerra, fazer da cultura sua propaganda política, criando uma *simbiose perfeita* de tal forma que os franceses, professores, escritores, cientistas, enfim, *se tornassem «embaixadores»* (SUPPO, 2000, p. 311). Em 1932, a questão da propaganda francesa tornou-se obsessiva até por conta da complexa política na Europa após o Tratado de Versalhes.

Interessa destacar o paradigma defendido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e Associação Brasileira de Ciência (ABC) e implementado na UDF, e as pretensões políticas francesas que se alinhavam na reforma educacional anisiana²: a criação de uma universidade que, em sendo, *um lugar de liberdade*, possibilitasse aos que ali ensinassem e aos que ali aprendessem, *ser o fino escólo da humanidade para quem a vida só vale pelos ideais que a alimentam* (TEIXEIRA, 1935).

Para a França, a UDF era um espaço importante a ser conquistado, visto que a colônia francesa não era numerosa no Brasil e a elite era consumidora de produtos franceses. Por isso era relevante que, no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, onde estava concentrada a elite intelectual, se falasse francês, o que cotidianamente ocorria para parecer culto. A meta era que se pudesse ler em francês para entender e assimilar a cultura francesa. O melhor lugar para que estes objetivos fossem implementados eram as universidades

que se estavam criando, principalmente uma universidade no centro cultural do país. A língua é elemento importante na troca simbólica: é instrumento de poder (BOURDIEU, 1983, p. 161) e os franceses a usavam na sua política de alinhamento francófila.

No Brasil, desde a colonização, a cultura se baseava no patamar biblioteca, teatro e museu (MILANESI, 1997, p. 23), assim, realçar a biblioteca universitária da UDF era realçar a cultura institucional. Para a França a cultura estava dentro de seu complexo sistema de propaganda que fazia o país manter e conquistar aliados no pós-guerra. Este sistema incluía os professores que, por nacionalismo ou ascensão profissional, se predispunham a propagandear a França, comercial ou culturalmente, em busca de aliados.

Mesmo tendo ido a Lisboa, e em busca de judeus que já haviam sido cooptados por ingleses e americanos, o reitor da UDF viajou com um propósito: contratar docentes europeus que pudessem ensinar aos futuros professores secundaristas e universitários e também atualizar aqueles que já trabalhavam, sem a devida experiência europeia, institucionalizando a cultura. A Europa, a França especialmente, era o símbolo do mundo civilizado. A França tinha todo o interesse de cedê-los: eram os «embaixadores»: aqueles que divulgariam e expandiriam o futuro apoio à França.

Mas não seria suficiente a tática da UDF de, com os contratados, limitar os conhecimentos trazidos por eles aos muros da universidade. Era importante partilhar, o que interessava também a França. A universidade era no paradigma anisiano, o espaço da liberdade, da congregação, o que unia perfeitamente ambos os interesses ainda que idealistas de um lado e pragmáticos do outro.

Foram proferidas palestras por vários professores contratados, dos quais optamos por descrever apenas as de Henri Hauser³. Todos cumprindo sua dupla função: servirem à institucionalização da pesquisa e a difusão da ciência no Brasil e à propaganda francesa.

Institucionalização da cultura francesa: os professores

Era necessário imprimir modernidade, civilização e refinamento de modo a tornar a UDF uma universidade promotora de cultura. Segundo Bergson (2006, p. 268) *as obras dos filósofos franceses foram escritas para a humanidade*, e sendo a França o modelo civilizatório, era natural que, para a diferenciação pretendida, o «berço civilizatório ocidental» fosse visitado.

Explica Reis (1970, p. 89) que foram influências culturais reconhecidas pela elite brasileira as de nacionalidade portuguesa (a Universidade de Coimbra), as de nacionalidade inglesa, francesa, alemã e posteriormente a norte-americana. O fato de buscar no continente europeu a cultura que se desejava imprimir, não era de modo algum inesperada.

Contratou o reitor vários professores, em sua grande maioria de nacionalidade francesa, para lecionar diferentes disciplinas e construir uma trajetória institucional de pesquisa para alunos e docentes brasileiros. Eles eram profissionais reconhecidos na França e deram um impulso significativo às disciplinas que vieram lecionar. Vinham com a chancela do governo francês, prontos a «contribuir» significativamente para a UDF.

Foram contratados Émile Viktor Leinz (Mineralogia e Geologia), Bernard Gross (Física), Eugene Albertini, Henri Hauser e Henri Tronchon (História), Étienne Souriau (Psicologia e Filosofia), Jean Bourcieuz (Filologia das Línguas Românticas), Jaques Perret (Línguas e Literatura Greco-romanas), Pierre Deffontaine (Geografia) e Robert Garric (Literatura), dentre outros.

Era parte do paradigma anisiano que alunos e professores e, também, a intelectualidade extramuros, tomasse contato com os saberes, que na Europa se modificavam em razão dos novos tempos de industrialização, ideologias e consumo⁴. Assim se institucionalizava a pesquisa mudando o eixo cultural brasileiro. Novamente alinhavam-se os interesses franceses que não desejavam perder espaço para a Itália, a Alemanha ou os norte-americanos no Brasil.

Mas não era só o contato com os franceses contratados que fazia da universidade um centro de pesquisas com influência européia. Conta-nos Schwartzman (2001, p. 13) que por não existirem instalações, os alunos visitavam e pesquisam em várias instituições brasileiras e tinham contato com intelectuais brasileiros e europeus de outros países.

Frequentavam Leinz, geólogo alemão, no Departamento Nacional de Produção Mineral, os laboratórios de Lauro Travassos, em Manguinhos, o alemão Viktor Gross, no Instituto Nacional de Tecnologia. Observavam as pesquisas mais recentes e as experiências em andamento. Era a integração pretendida entre a intelectualidade, através da Universidade do Distrito Federal.

Tais contatos, no entanto, naquele momento político, não interessavam à França, que, de certa forma sentia que perdia, com cada alemão ou italiano que os estudantes entrassem em contato, um pouco de sua influência cultural.

Difusão cultural e alinhamento: as conferências

Os professores franceses, além das aulas que ministravam, eram convidados para conferências onde se reunia a intelectualidade para ouvi-los sobre diversos assuntos que variavam da diplomacia à história, da política internacional à economia e às colônias ainda existentes. Era o pensamento francês, a política francesa, a cultura francesa se disseminando entre a elite intelectual no Distrito Federal.

O professor Henri Hauser, por exemplo, elaborou cursos que extrapolaram o programa para a qual fora contratado. O assunto para a Academia Brasileira de Letras, sob o patrocínio do Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, um dos eixos disseminadores da política de alinhamento francês, com prováveis modificações da reitoria da UDF, como demonstram os riscados e reescritos manuscritos do documento, incluía o tema «Le portait dans l'histoire de France de la fin du XV^e au début du XIX siècle», dividido em seis lições: La Renaissance et la Reforme; Les guerres de Religion; Henri IV et Louis XIII (jusqu'à 1660); Le siècle des Louis XIV; Le siècle de l'Encyclopédies et La Révolution. Este retrato da história francesa já mostrava o que começava a ser discutido nos Annales sobre a história de longa duração. Quem assistiu às aulas de Hauser, como Rodrigo Otávio e Carlos Flexa Ribeiro, lembram-se delas como de *encantamento intelectual* (apud VENÂNCIO FILHO, 1997, p. 893).

No Palácio Itamaraty, sob o patrocínio do Ministério do Exterior e da Sociedade Brasileira de Direito Internacional, foi escolhido o tema «Economie et diplomatie», em cinco lições: Les nouvelles conditions de La politique internationale. La diplomatie de l'avenir et Le role Du problèmes économiques; La question des matières premières. La redistribution des colonies et mandats et la faix mondiale; La concurrence internationale, les tendances à l'autarkie et le problème de l'economie dirigée; Questions de population, surpopulation, dépeuplement,émigration et immigration; Les obstacles à la circulation des hommes et des marchandises, question de races, d'assimilation et d'economie dirigée. Ali discutiram assuntos que interessaram sobremaneira à política francesa pós Versalhes.

A política cultural repousou, neste período, sobre a ação dos professores enviados como «embaixadores» que implementaram no Brasil a política francófila, de uma forma consciente na maioria das vezes, como acredito ser o caso de Hauser. Suppo (2000, p. 311) menciona que *a análise do papel destes intelectuais, à exceção de Georges Dumas⁵, é praticamente inexistente na bibliografia disponível.*

Na UDF foi feita uma conferência apenas sobre o tema «La conception française de l'histoire économique», patrocinada pelo Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito. O tema, dentro do assunto para o qual foi contratado, demonstra não só a diversidade de assuntos que os «embaixadores», e Hauser era um deles, deviam tratar, se pudessem, como a importância e peso da política propagandística francesa depositada nestes professores.

Em cada espaço onde proferiu conferências o Professor Henri Hauser teve uma platéia ávida de conhecimento e disposta a discutir assuntos variados sobre o país e o mundo, como demonstra a historiografia que apresenta as palestras⁶. Em cada espaço foi plantado um alinhamento futuro, dentro das perspectivas francesas.

Materialização da cultura: a biblioteca

Tão logo criada a UDF, foi montada uma biblioteca que servisse às pesquisas e a nova estrutura pedagógica que ali se queria desenvolver. Émile Bréhier, um dos professores «embaixadores», intermediou doações de instituições e do governo francês para equipar, com a cultura francesa, a nova biblioteca, o que ajudou o mercado editorial francês em sérias dificuldades financeiras.

Segundo Bergson (2006, p. 268) *as obras dos filósofos franceses foram escritas para a humanidade*, e sendo a França o modelo civilizatório, especialmente no século XIX e início do século XX, as doações bibliográficas foram consideradas pelo bibliotecário Gastão Cruls, médico, escritor e apaixonado pela literatura, *um valioso préstimo à nova universidade*. Para a França, *ao produzir a francofilia, ela desenvolve e cria o espaço, nos países alvos* (SUPPO, 2000, p. 3222).

A França sempre procurou se caracterizar como expressão máxima da civilização, e o livro era o elemento que distinguia os cultos dos incultos (MILANESI, 1997, p. 49), deste modo, outra vez, as intenções se integravam: as França e as da Universidade do Distrito Federal.

Ao discutir o papel da linguagem, Bourdieu (1983, p. 161) demonstra que a língua, não importa se falada ou escrita, não é só um instrumento de comunicação ou mesmo de um conhecimento, mas um instrumento de troca simbólica, um instrumento de poder. Poder compor a biblioteca de uma Universidade, que pretendia consolidar-se como centro de formação intelectual do país, com elementos privilegiados, na língua e por autores franceses, era ter o respaldo do poder cultural que a França detinha.

A oferta francesa englobou obras nas áreas de Filosofia, Literatura, História, Geografia, Literatura, etc. que refletiam adequação à pesquisa e a cultura. Para a França, assegurava-se na biblioteca uma influência cultural majoritária e materialmente identificável.

De 1936 até abril de 1938, período mais conturbado na política internacional, o setor recebeu 2.289 obras doadas, ou compradas pelo fundo Afonso Penna, a partir de catálogos recebidos da França – quer por instituições, professores ou pelo governo – por franceses enfim, que se acreditavam credenciados para mediar a cultura e o conhecimento na UDF. Os relatórios da Biblioteca da Universidade do Distrito Federal indicam, com riqueza de detalhes, as relações das doações do Governo francês (Ministério das Relações Exteriores e Embaixada Francesa no Brasil), da Universidade de Paris e do Barão Ernest Seillière, secretário perpétuo da Academie des Sciences Morales et Politiques e os livros comprados pelo Fundo Affonso Penna, a partir de catálogos franceses.

Interessava a França participar culturalmente da universidade criada, materialmente através da biblioteca, como participara da Universidade de

São Paulo. Não desejava perder sua influência nas novas universidades brasileiras para os italianos e principalmente para os alemães (FERREIRA, 2006, p. 229), como indicam as correspondências.

Conclusão

A intelectualidade brasileira recebeu significativa influência dos franceses que, como «embaixadores» de seu país, aqui atuaram como professores, dentro e fora da UDF. No momento em que a França participou desta «troca» cultural havia interesses nacionais de continuar uma política iniciada no início do século, e alargada, a partir de Versalhes, de empreender, propagandística e politicamente, um alinhamento considerado necessário, especialmente com os países da América do Sul.

A criação das universidades brasileiras no mesmo momento, fez com que se alinhassem a França e a elite intelectual brasileira, ainda que seus objetivos não fossem os mesmos. Pelo que pude depreender a matriz francesa e o idealismo de Anísio Teixeira se complementaram, assim como as pretensões para a UDF e a expansão, como política, da francofilia.

Ainda que a UDF tivesse sido uma experiência de curta duração, é inegável, que a meta de institucionalizar a pesquisa foi alcançada, mesmo que não exatamente como planejado pelos franceses em sua política propagandística de alinhamento. Mas os franceses tiveram com essa experiência, do contrato de aulas às conferências, e mais com a formação da biblioteca universitária, uma influência sólida que perdurou muito tempo após a extinção da UDF na elite intelectual brasileira, ainda não analisada devidamente pela historiografia, como observam Suppo (2000) e Venâncio Filho (1997).

Referências

- BERGSON, Henri. A Filosofia francesa. Apresentado pelo autor em 1915 na *Revista de Paris* (p. 236-256). Tradução de Silene Torres Marques. *Trans/Form/Ação*. 29(2). São Paulo, 2006 pp. 257-271
- BOURDIEU, Pierre. Sociologia. ORTIZ, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol.39 São Paulo: Ática, 1983 pp. 156-183
- CEMI.UDF. Listagem de número de aulas. Professores contratados UDF. Anexo 5
- _____. UDF. Cours de M. Hauser. Em francês.
- _____. UDF. Correspondência de Henri Hauser ao Reitor. 13 de abril de 1936. Em francês.
- _____. UDF. Sumário das Conferências realizadas no Rio de Janeiro pelo Exmo. Snr. Professor Henri Hauser. Academia Brasileira de Letras (manuscrito)

- _____. UDF. Programa do curso de História Moderna e Econômica. Professor H. Hauser. s/data
- _____. UDF. Escola de Economia e Direito. Programa do curso de História Moderna e Econômica (com anotações em português. s/data e s/indicações do autor das anotações)
- _____. UDF. Relatórios da Biblioteca (1936,1937 3 1938)
- CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995
- FARIAS, Doracy Rodrigues, AMARAL, Luíza Maria Sousa do e SOARES, Regina Célia (compiladoras). *Biobibliografia de Anísio Teixeira*. *Revista bras. Est. pedag.*, Brasília: CIBEC, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001. p. 207-242.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. SBHE. *Revista Brasileira de História*. n.º 17, maio/agosto, 2008 p. 161-180
- _____. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. Educar, Curitiba Editora UFPR. n. 28, p. 17-36, 2006.
- FGV/CPDOC. Documentos relativos à Universidade do Distrito Federal, ressaltando-se os escritos de Anísio Teixeira sobre a instituição. Rio de Janeiro. Arquivo: Anísio Teixeira, Classificação: AT t 1935.04.10. Data: 10/04/1935 a 08/06/1936. (45 fl.)
- MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. *Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação» de Anísio Teixeira (1935 - 1939)*. Tese (doutoramento). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1993.
- MILANESI, Luís. *A casa de invenção*. São Caetano do sul, São Paulo: Ateliê Editorial, 1997
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. PROJETO HISTÓRIA. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da PUC-SP*. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Trad. Yara A. Khoury. São Paulo: PUC-SP, 1981 p.7-28
- OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). *Educação Superior no Brasil*. UNESCO/CAPES,
- PAIM, Antonio. *A UDF e a idéia de universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981
- _____. *O relativo atraso brasileiro e sua difícil superação*. (Série Livre Pensar n.º 5). São Paulo: Ed. SENAC- SP, 2000

- REIS, Arthur Cezar Ferreira. As raízes e o desenvolvimento da cultura brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. *Revista Brasileira de Cultura*. nº 5, Jul/Set. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1970 p.79- 93
- SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001
- SUPPO, Hugo. A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista História*., São Paulo, n. 142-143, dez. 2000.p.309-345.
- TEIXEIRA, Anísio. Notas para a História da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1935 p.181-186 In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/CPDOC (AT 1935.04.10)
- UNIVERSIDADE DO BRASIL. Lições inaugurais da missão universitária francesa durante o ano de 1936. Rio de Janeiro: UDF, 1937
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. Henri Hauser e o Brasil. In: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB). *Revista do IHGB*. Nº 398, jul/set 1997 p.887-894

Notas:

¹ Criada pelo Decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Para maiores informações sobre as universidades de curta duração, como a UDF, que foi extinta em 1939 para dar lugar à Universidade do Brasil, ver também como importantes referências os trabalhos: CUNHA, L. A. C. R. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980; CUNHA, Luiz Antonio. «Ensino Superior e a Universidade no Brasil» In: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2007).

² Anísio Teixeira, como Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal empreendeu, a partir, de 1932, uma ampla reforma educacional, do ensino primário à criação de uma universidade. (MENDONÇA, 1993)

³ Formou-se pela *École Normal Superior*. Foi professor dos Liceus de Pau e Poitiers, nas Universidades de Clermont-Ferrand, em Dijon; catedrático de História Econômica na Sorbonne; Doutor na Faculdade de Letras de Paris (1892). Autor de vasta obra: *Travail- leurs et Marchands dans l' Ancinne France* (1896); *Ouvriers Du Temps Passé* (1927), *Les Debuts du Capitalisme* (1931), *La Reponse de Jean Bodin à M. Malestroit* (1932), etc. (VENÂNCIO FILHO, 1997, p.890-891).

⁴ Ver também FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. *Pro-Posições*. v. 15. n. 3 (45) set./dez. 2004.

⁵ O psicólogo Georges Dumas torna-se o executor da política cultural francesa que, por um lado, estabelece a ligação entre o mundo diplomático e o mundo das universidades – através do *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les Relations avec l'Amérique latine (Groupement)* – e, por outro, cria no Brasil as condições de implementação da política cultural francesa. Georges Dumas passa assim de um papel de universitário, no interior do *Groupement*, do qual é um dos elementos fundadores, ao papel de representante intelectual do Ministério das Relações Exteriores francês. (SUPPO, 2000, p. 309)

⁶ Ver também VENÂNCIO FILHO, Alberto. Henri Hauser e o Brasil. *Revista do IHGB* nº398, jul/set 1997.

EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO EN EL UMBRAL DEL SIGLO XX: DIVERSIDAD SOCIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Antonio Padilla Arroyo

e-mail: apadilla@buzon.uaem.mx

Alcira Soler Durán

e-mail: alsodu@yahoo.com.mx

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México)

Palabras preliminares

El estudio de las élites intelectuales o culturales ha cobrado un interés cada vez mayor en las últimas tres décadas. En México, el interés renovado por el examen de las instituciones de educación superior, en particular de los Institutos Literarios y las Universidades, ha dado por resultado nuevos temas y preguntas acerca de los procesos y mecanismos para el reclutamiento, la creación y la formación de las élites intelectuales en el marco de la denominada historia social de la educación y la cultura. Los estudios de este tipo de historia recuperan propuestas teórico metodológicas de diversas disciplinas sociales, entre ellas la sociología de la cultura, la antropología, el derecho, la geografía, la ciencia política y la filosofía las cuales han permitido poner en juego hipótesis para desvelar por qué se crearon los institutos literarios o las universidades, la complejidad que alcanzaron hasta convertirse en el eje de sistemas educativos más complejos con base en la fundación de modalidades de enseñanza específicos, así como de espacios para la diversidad social y la inclusión educativa. De ese modo se pretendió favorecer la igualdad y contribuir a mitigar las jerarquías sociales y ofrecer oportunidades de acceso a distintos grupos sociales a nuevas instituciones culturales y obtener y legitimar saberes y capital cultural por medio de la obtención de títulos.

Desde su periodo gestación y evolución, en los siglos X y XIII, hasta su configuración como una profesión independiente y autónoma, durante los siglos XIX y XX, los espacios «naturales» de producción y reproducción de estas élites fueron las instituciones de estudios superiores y profesionales¹. Varios son los rasgos comunes a este tipo de instituciones: el primero de ellos, es que se configuran como *espacios de sociabilidad* para la formación de

un grupo social específico, las elites intelectuales, cuya labor primordial es crear, conservar, enseñar, transmitir y difundir conocimientos, es resumen, elaborar concepciones del mundo que se difunden por distintos mecanismos, entre ellos, la prensa y los textos escolares². En esta función, las instituciones educativas forjan sistemas de enseñanza particulares y sirven como dispositivos de *reclutamiento* y *reproducción social*, en tanto agencias que conciben a la educación como un dispositivo para una mayor movilidad entre los diferentes grupos sociales. Los procesos de inclusión educativa entre sectores sociales hasta ese momento excluidos del saber o, en otras palabras, de reclutamiento y de formas de reproducción social, garantizan a su vez prestigio académico y social al propiciar mecanismos al interior de las nuevas instituciones culturales una mayor diversidad social.

Consideraciones metodológicas

Según Maurice Bayen, el hecho de que las universidades se asuman como los centros del saber ha provocado tensiones y litigios: «la posesión del saber confiere un prestigio y con frecuencia se le ha considerado, e incluso utilizado, como un instrumento de poder»³. En este sentido, importa determinar los procesos de conformación de la universidad en términos de las funciones académicas que se le fueron confiriendo. Así, inicialmente tenía la función de la enseñanza, es decir, de la conservación y transmisión del saber tradicional. Por su parte, el historiador francés Jacques Le Goff ha reconstruido gran parte del proceso de constitución de los intelectuales y de sus funciones, de estos «hombres sin amo» que se convirtieron en el símbolo de uno de los prototipos del mundo urbano. Estos se encargarían de la difusión y legitimación de nuevos oficios y profesiones, así como de nuevas formas de pensar y actuar, de nuevos imaginarios y de representaciones sociales. Una de las labores más importantes de su quehacer fue «vencer el clisé tradicional de la ciencia que no puede venderse pues es un don de Dios» y, al parecer, ello se logró mediante un proceso de promoción social nuevo y revolucionario, el examen. Con ello se legitimó un nuevo espacio social, la universidad, producto genuino de la ciudad, dando pie a un novedoso estilo de trabajo intelectual uniendo la investigación con la enseñanza. Este trabajo lo desempeñaron inicialmente los maestros de escuela, cuyo objetivo fue pensar y enseñar su pensamiento⁴.

Al cumplir con esta función esencial se introducen métodos pedagógicos que tenían como base la discusión de los textos, en una lectura intensiva, así como en el estudio y la explicación de los libros por parte del profesor. Inicialmente, la universidad «era una especie de conservatorio y no un lugar de innovaciones pedagógicas y científicas»⁵. El *examen* se convirtió en la piedra angular en la legitimidad de los aprendizajes y se aplicó para exhibir y demostrar la competencia entre los postulantes durante varias sesiones bajo la supervisión de un jurado compuesto de profesores⁶.

Mediante el estudio de la institución educativa es posible acercarse al papel social y las transformaciones de sectores sociales con un «status» específico, así como a los movimientos intelectuales, tanto de carácter laico como religioso. Algunos de estos niveles son: 1) Influencia del medio geográfico y social; 2) El proceso de reclutamiento escolar, es decir, las historias individuales cruzadas por la sociabilidad dentro de la institución universitaria, es decir, por la historia colectiva; 3) El medio y el capital cultural de donde proceden, en forma destacada los antecedentes familiares y profesionales⁷.

En este sentido, el análisis de las poblaciones estudiantiles, las matrículas, la obtención de grados, así como la formación y la trayectoria académica de los catedráticos, su producción científica y literaria son otras dimensiones que deben considerarse en la producción y reproducción de las élites intelectuales. Para este fin pueden establecerse cortes generacionales de entre 5 y 15 años. El primero se justifica porque indica el número de años que permanecían en la institución y el segundo porque permiten recuperar el recorrido de los estudios preparatorios para ingresar a la institución superior.

Un dispositivo estratégico del entramado institucional que da cuenta de las ventajas de la diversidad social y de la inclusión educativa porque fortalecía los intercambios culturales fue el internado al hacer más intensos y cotidianos los intercambios sociales en tanto instancia de sociabilidad fundamental, los cuales permitían producir y reproducir las elites intelectuales. Con base en esa institución se lograba presentar una imagen uniforme de una práctica cultural que se reproducía en otros ámbitos más generales y su proyección hacia la sociedad en su conjunto. De esta manera, puede sugerirse, siguiendo la lectura de Maurice Aymard, que la vida escolar es fundamental para la conformación de las elites intelectuales: «El tiempo de la amistad (que) se convierte en un paréntesis nuevo entre infancia y edad adulta en el que se inserta una adolescencia prolongada: tiempo de espera y de formación, y también de las opciones y de los compromisos personales que, al ser decididos libremente, podrán ser duraderos; eso lo decidirá cada cual»⁸.

El estudio de estas instituciones de educación secundaria, es decir, preparatoria y profesional, por lo menos conlleva el análisis de dos niveles de relaciones. Por un lado, las que se mantienen vigentes porque los actores que participan del acto educativo las que consideran todavía legítimas y pertinentes y, por lo tanto, son deseables y útiles reproducirlas para que la institución siga cumpliendo con sus objetivos y, por el contrario, las que consideran que no tienen ninguna función dentro de la estructura institucional por lo que son cuestionadas y deslegitimadas, entran en una fase de crisis y se convierten en motivo de crítica hasta ser suprimidas. Por otro lado, las relaciones que los actores educativos mantienen con la sociedad y los poderes políticos y que de igual manera entran en crisis, por lo que es imprescindible modificarlas, adecuarlas o sustituirlas por nuevas.

En este texto, se registra la importancia de los vínculos sociales y familiares, así como de las condiciones de ingreso de un grupo de estudiantes que, a modo de ejemplo, permite tener una idea aproximada de la diversidad y del reclutamiento que contenía el Instituto Científico y Literario del Estado de México. De este modo, es posible reflexionar acerca de las expectativas de los alumnos, de sus familias y tutores acerca de lo que podía esperarse de su preparación profesional como alternativa de movilidad social, de su contacto y experiencia con la alta cultura, así como de los profesores y maestros que compartían gran parte de su tiempo, de su conocimiento y experiencia con ellos. Así, es factible comprender el papel de esta institución educativa como espacio de sociabilidad que los cohesionaba como elite.

El Instituto Científico y Literario del Estado de México

En el caso de México, uno de los establecimientos más emblemáticos de la formación de intelectuales y de producción de cultura y ciencia fue el Instituto Científico y Literario del Estado de México, el cual ofreció estudios preparatorios y profesionales. En este carácter dicha institución tiene una fórmula de continuidad con la actual Universidad Autónoma del Estado de México en tanto que sus objetivos y sus finalidades son muy similares a las establecidas por sus fundadores, promotores y patrocinadores, siendo ambas instituciones eje de la cultura y la ciencia en el estado de México.

Por lo que respecta al reclutamiento de estudiantes para integrarse al proceso de creación de las élites culturales en el estado de México, desde 1828, año de la apertura del Instituto Científico y Literario del Estado de México, se estableció como uno de sus objetivos garantizar que una parte de sus alumnos fuera representativa de la diversidad social y geográfica de la entidad. Para tal propósito se estipuló que el Ejecutivo estatal debía garantizar los suficientes fondos públicos para cubrir los salarios de los catedráticos y los empleados, así como atender las necesidades materiales y escolares de los alumnos, sobre todo de aquellos que no podían cubrir su manutención por provenir de familias de «notoria pobreza», si bien se señalaba que la principal responsabilidad correspondía a los padres de familia⁹.

Para afianzar el cumplimiento de este objetivo se establecieron las llamadas «becas de gracia», las cuales pretendía subvenir los estudios superiores de los estudiantes pobres, ya fueran hijos de empleados del gobierno o bien alumnos aventajados de los municipios que demostraran su condición de pobreza e interés por continuar con su formación académica, a quienes se les pretendía asegurar su acceso a los estudios profesionales y de ese modo alentar «la esperanza de poder dar mejor educación a sus hijos». De este modo, se pretendía fortalecer el sentido igualitario y la movilidad social entre los individuos de distinta condición social y que la institución educativa debería propiciar, según las tesis del pensamiento liberal de la época. Uno de los más entusiastas promotores tanto del Instituto como de este mecanismo de in-

clusión social y educativa, Vicente José Villada, expresaba su certeza del futuro luminoso que aguardaba tanto a los jóvenes estudiantes, a sus familias como al Estado de México porque una vez concluidos sus estudios saldrían a «difundir por todo el estado las luces que han recibido». A la par de la creación de las becas de gracia se instituyó el internado, al cual se le asignaron dos funciones: que los estudiantes provenientes de las zonas más lejanas no tuvieran que desplazarse a costa de los peligros sociales y físicos propios de la edad y, sobre todo, que fortalecieran los lazos culturales, enriquecieran sus experiencias sociales y personales y, lo más importante, compartieran un estilo de vida y una concepción del mundo uniforme, es decir, se constituyeran como un sector de las élites culturales y políticas del Estado¹⁰.

Orígenes sociales y geográficos

El corte temporal de este texto va de 1910 a 1920, época que se singularizó por un proceso de ajuste y transición del Instituto que se manifestaron en inestabilidad académica en todos los órdenes, desde administrativos hasta la inconformidad estudiantil, pasando por los esfuerzos de renovar los planes y programas de estudio, la rotación y, en algunos casos, la renovación de la planta docente. Es una etapa decisiva en la experiencia estudiantil porque parte de los alumnos se incorporarían en etapas subsecuentes a la planta de profesores con nuevas ideas y un esfuerzo por renovar parte de los conocimientos¹¹.

Este periodo reviste singular importancia porque en este se produjeron transformaciones que definieron los perfiles para la renovación de las prácticas, las ideas y los saberes científicos y humanísticos que producían y reproducían las nuevas elites intelectuales, entre ellos la participación e incorporación «masiva» de las mujeres al Instituto y, por lo tanto, su presencia como parte de esas las elites culturales. Otro elemento teórico y metodológico en el estudio de las elites intelectuales son los paradigmas «científicos» que imperan en una época y que al ser criticados marcan el inicio de la transición hacia otros más adecuados a las necesidades de producir y difundir saberes y prácticas para la producción del conocimiento. Dichos paradigmas no sólo eran fundamentales como modelos, teorías e ideas para comprender y explicar los fenómenos de la naturaleza y la sociedad, sino para configurar un marco de vida social y profesional que singularizara la pertenencia a las elites por sus modos de comportamiento social y por el monopolio de lenguajes específicos.

Con base en las listas de inscripción y asistencia de 1910 a 1920, es posible identificar diferentes mecanismos de reclutamiento de los estudiantes del Instituto Científico y Literario del Estado de México. De este modo, se indaga en los objetivos de este tipo de instituciones para garantizar un proceso de reclutamiento determinado, lo que en términos conceptuales correspondería a lo que se ha definido como «elitismo democrático» escolar y que

desvelaría, a partir de la comprensión y explicación del acceso a elementos o individuos de diversos grupos sociales, tanto urbanos como rurales, a la legitimidad, el valor y la utilidad social de esos planteles escolares. Ahora bien, el «elitismo democrático» impone una lógica que necesariamente se enmarca en los procesos de inclusión/exclusión escolar¹². Por ejemplo, la medida más extrema a este respecto fue la aplicación de *la baja* o la expulsión del estudiante que se dictaba cuando este no cumplía con sus obligaciones académicas o bien cometía actos de indisciplina que se juzgaban graves y por lo tanto que ponía en riesgo la estabilidad institucional, lo cual implicaba el retiro de la beca o la ayuda en alimentación, cuando se gozaba de ella¹³.

Mediante las citadas listas, provenientes del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México, es posible identificar la diversidad social y geográfica de los jóvenes y los procesos de selección para la formación de las elites intelectuales. Un rápido recuento a las mismas permite dar una idea de esta diversidad. En los registros de inscripción de los años de 1910 y 1911 pueden identificarse varios aspectos cuantitativos y cualitativos de los procesos de selección, incorporación y acceso a la elite cultural. La lista de solicitudes de inscripción proporciona datos muy interesantes acerca de los orígenes sociales, así como de las relaciones entre los jóvenes estudiantes con algunos individuos de relevancia cultural que en múltiples oportunidades fungieron como tutores. En lo que respecta a 1911, se reportaron 119 estudiantes para cursar los estudios preparatorios y profesionales se anotaba la siguiente información: nombre del padre o tutor, ocupación de este, fecha de nacimiento del joven institutense, edad cumplida, lugar de origen, institución de procedencia y año a cursar. Como puede apreciarse estos datos son sumamente interesantes e importantes para analizar los procesos de acceso, incorporación y ascenso a la elite intelectual. Aquí sólo vamos a referirnos a dos de ellos: la ocupación de los padres o tutores y las escuelas de instrucción superior de donde procedían. Cabe pena advertir que existe una pequeña diferencia entre la lista de solicitudes de inscripción y las listas de inscripción. La primera es la que en este momento interesa porque es la que registra dicha noticias¹⁴. En dicha lista se anotaban 22 ocupaciones de los padres/madres o tutores según declararon los 93 estudiantes acerca de la ocupación/oficio/profesión, es decir, el 78.15% lo que puede considerarse representativo del universo de jóvenes estudiantes que asistían al establecimiento educativo.

De este número, encontramos, para nuestra sorpresa, que 23 tenían la ocupación de labrador, esto es, el 24.73%; detrás de ellos la de comerciante con 21, lo que en números relativos equivale a 22.58%, y a una distancia relativamente significativa la de empleado, con 11 casos, lo que representa el 11.82%. Muy debajo de ellos los que declararon ser licenciados o abogados con 5 casos, es decir, 5.4% y con igual porcentaje los jornaleros, lo que sin duda es otra dato significativo. Finalmente, un 4.3% eran doctores en medicina y con el mismo número absoluto, tres casos, artesanos y viudas o madres,

en números relativos representan 3.33%. En conjunto, estas categorías concentran 75 registros, lo que equivale al 63% de las ocupaciones que se declararon, mientras que el 37% se distribuye entre empleados de fábrica (2), telegrafistas (2), tejedor, farmacéuticos (2), tenientes del ejército (2), traficante, ingeniero, sastre, agricultor, escribano público, pasante jurista, industrial, profesor de medicina y agente de negocios con un registro respectivamente¹⁵.

Un dato que, como ya hemos indicado, también resulta revelador para comprender los procedimientos de reclutamiento social es el que se refiere a la escuela de procedencia de los estudios de instrucción primaria superior. De los 119 solicitantes, el 57.98% (69) presentó documentación probatoria de haber concluido sus estudios primarios en establecimientos públicos, mientras que el 36.97% (44 casos) presentó su documentos en los que se demostraba haber realizado sus estudios de instrucción primaria superiores en instituciones privadas, desde católicas hasta metodistas, debidamente reconocidos por las autoridades educativas correspondientes y únicamente en 6 (5.04%) no hubo información¹⁶.

Al parecer, la ampliación de la oferta educativa por parte del Estado favoreció una mayor movilidad de diversos sectores sociales, tanto urbanos como rurales, hacia la elite intelectual por lo menos en el caso del Instituto y permitió que grupos sociales y culturales aprovecharan las oportunidades de educación preparatoria y profesional para sus hijos, lo que explicaría por qué comerciantes y labradores vieron en el Instituto una posibilidad real de acceso educativo, si bien es prematuro sostener que se desplazaron los grupos que habían optado por las profesiones liberales, en particular los médicos y los licenciados.

Reflexiones finales

Desde luego, habría que examinar con mayor detalle la oferta educativa que ofrecía el plantel educativo y que estos decidieran proseguir por la ruta de enviar a sus hijos a otros planteles educativos del país y del extranjero que eventualmente gozaban de mayor prestigio. Por otra parte, es preciso estudiar los dispositivos institucionales de reproducción material y cultural de grupos productores y difusores tanto de un estilo de vida específico, entre los cuales pueden destacarse dos: en primer lugar, el internado y las distintos recursos para el reclutamiento entre las que sobresalen las becas de gracia, la calidad de pensionistas y la de medio pensionistas y la organización de los tiempos escolares y, en segundo, los usos de los espacios regulados por las normas y los reglamentos, como salones y aulas, dormitorios y corredores, comedores y bibliotecas al interior de la institución, así como las prácticas escolares: excursiones, visitas a otros lugares de formación, entre ellos locales comerciales, juzgados y bufetes jurídicos, fuera de la institución aunque reconocidos y

aceptados como parte de las rutinas escolares para la formación de los futuros profesionistas.

Asimismo, la inculcación de una concepción del mundo social y cultural, en general, cuanto de una cultura académica, en particular, esto es, de la apropiación, uso y manejo de lenguajes y hábitos asociados a la idea de ciencia y cultura. De este modo, la preparación y la formación de las elites intelectuales orientó la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas escolares al dominio de saberes particulares, a la conquista de una autonomía subjetiva y de la ciudadanía, de tal manera que estuvieran en aptitud y actitud de acceder a la gran cultura y al razonamiento abstracto.¹⁷ En este caso, la cultura académica se desplegó a partir de las disciplinas escolares que se enseñaron y aprendieron por parte de los actores primordiales, de los profesores y los jóvenes estudiantes. Como un ejemplo de las representaciones en torno al valor de la educación como factor de movilidad social, en diciembre de 1915, al agradecer la oportunidad de haber cursado sus estudios en el Instituto, el joven Francisco Meza se expresó en los siguientes términos:

«Hoy, que gracias a la benevolencia del Superior Gobierno de esta entidad federativa he terminado mis estudios preparatorios, que serán la llave que me abran la puerta de la vida práctica, creo deber imprescindible de mi parte hacer presentes a esa H. Dirección como al Superior Gobierno del Estado las expresiones más sinceras de mi profundo agradecimiento por la distinción de que fui objeto al haberme sostenido como alumnos de gracia durante cuatro años. ¡Bendita ley eminentemente democrática que con su acción supo colocar iguales al hijo del potentado y al hijo del labriego, que con su saber y aplicación pudieron ser al mismo tiempo la honra del estado... con el tiempo sabré enseñar a mis hijos que la principal fuerza de la patria están en los elementos pobres y cumplidos»¹⁸.

Notas:

¹ Aquí definimos elites intelectuales o culturales como grupos creadores, promotores y difusores del pensamiento social, humanístico y científico los cuales se agrupan en «comunidades científicas» con el propósito de cumplir con esas funciones. Jacques Le Goff asocia de modo directo el surgimiento de los intelectuales y de la actividad intelectual con la aparición de establecimientos educativos en las ciudades, los cuales serán conocidos como universidades. Uno de los rasgos primigenios de esos establecimientos es que en ellos se produce y se delimita el intelectual como aquel sujeto que «enseña algo» y ese algo será el saber, el conocimiento, mediante procedimientos especializados, esto es, métodos pedagógicos, y formas de evaluación para garantizar la calidad y la legitimidad del conocimiento enseñado y aprendido. Jacques Le Goff, **Los intelectuales en la edad media**, España, Gedisa Editorial, 1993, pp. 11-13.

² Vid: Antonio Padilla Arroyo con la colaboración de María del Carmen Gutiérrez, **Tiempos de revuelo. Juventud y vida escolar. (El Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1910-1920)**, México, DF, Miguel Ángel Porrúa/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004, pp. 13-15.

³ Maurice BAYEN, **Historia de la universidad**, España, Oikos-Tau, S.A. editores, 1978, p. 19. Esta afirmación bien puede extenderse a otro tipo de instituciones educativas que se crearon a lo largo de los siglos XIX y XX en Iberoamérica y que recogieron varias tradiciones escolares y educativas, en particular los institutos literarios y colegios civiles que, en la medida en que la ciencia se convirtió en el paradigma de comprensión y explicación del mundo físico, natural y social se les añadió el sustantivo de Científicos.

⁴ Antonio Padilla Arroyo, «Olvidados y marginados en la oquedad de la historia», en **Convergencia, Revista de Ciencias Sociales**, Año 3, No. 10-11, 1996, Toluca, México, FCP y AP-UAEM, p. 157.

⁵ BAYEN, *ob cit.*, p. 27

⁶ *Ibid.*, p. 27.

⁷ Algunos ejemplos de esta propuesta teórica-metodológica son los excelentes trabajos de Susana Quintanilla Osorio, «La formación de las élites intelectuales del Ateneo», en **Historias 26, Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia**, México, D.F., Abril-Septiembre 1991, pp. 89-103; Carmen Castañeda (compiladora), **Historia social de la Universidad de Guadalajara**, Guadalajara, Jalisco, México, Universidad de Guadalajara-CIESAS, 1995; Margarita Menegus, Enrique González (Coordinadores), **Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes**, México, CESU-UNAM, 1995.

⁸ Véase AYMARD, Maurice, «Amistad y convivencia social», en **Historia de la vida privada. La comunidad, el Estado y la familia en los siglos XVI-XVIII** (dirigida por Philippe Ariès y Georges Duby, España, Taurus, t. 6, 1992, p. 99.

⁹ Antonio Padilla Arroyo, «Reclutamiento académico y movilidad social. Las becas de gracia en el Instituto Científico y Literario del Estado de México», en David Piñera Ramírez (Coordinador), *La educación superior en el proceso histórico de México, T. II. Siglo XIX/XX*, Mexicali, Baja California, UABC/ANUIES, c2001, pp. 128-138.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Padilla Arroyo, *Ob cit.*, 2006, pp. 101, ss.

¹² Vid: Popkewitz, Thomas S, «Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación», en Julián J. Luengo (Comp), **Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea**, México, Ediciones Pomares, 2005, p. 116-130.

¹³ Francois Dubet, «Exclusión social, exclusión escolar», en Julián J. Luengo (Comp), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, México, Ediciones Pomares, 2005, p. 96-106.

¹⁴ AHUAEM, SE, c. 152, Año 1911. «Expediente relativo a inscripción de alumnos»; c. 155, exp. 6054. «Solicitud de inscripciones, 1912».

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Dubet, *ob cit.*, p. 99-100.

¹⁸ Padilla, *Ob cit.*, c2001, p. 146.

LA RESIDENCIA DE SEÑORITAS DE MADRID: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA MUJERES EN ESPAÑA

Ángel Serafín Porto Ucha

e-mail: angelserafin.porto@usc.es

(Universidad de Santiago de Compostela. España)

Raquel Vázquez Ramil

e-mail: raquel@acett.org

(UNED, La Coruña. España)

Introducción

Dentro de una de nuestras comunes líneas de investigación, iniciada hace ya bastantes años, nos hemos ocupado de la Institución Libre de Enseñanza y de las realizaciones educativas de los institucionistas, entre ellas la Residencia de Estudiantes (1910) y la denominada en principio Residencia de Estudiantes, Grupo Femenino (1915), que heredó de aquella edificios e instalaciones.

Por sus relaciones con América, en este Congreso nos ha parecido oportuno prestar atención a un centro impulsado por la Junta para Ampliación de Estudios con el fin de alojar mujeres estudiantes en Madrid. Dicho centro, la Residencia de Señoritas, fue dirigido desde su apertura por María de Maeztu y Whitney, destacada pedagoga, discípula de Ortega y Gasset, y defensora de la educación de la mujer.

Desde el punto de vista documental, además de la contextualización en nuestros respectivos estudios sobre la ILE y de la copiosa bibliografía de carácter educativo y cultural sobre la época, utilizamos como fuentes primarias manuscritas, la documentación del Archivo de la Residencia de Señoritas, en depósito en la Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón. Utilizamos asimismo documentación impresa (*Memorias* de la JAE, folletos de las Residencias y el Instituto-Escuela) custodiada en dicho Archivo y en diferentes bibliotecas, y fuentes hemerográficas de la época.

La necesidad de un centro para mujeres estudiantes en Madrid

El acceso de la mujer española a la enseñanza superior data oficialmente de 1910 (R.O. de 8 de marzo de 1910) y comienza a ser significativo en los primeros años veinte¹. Madrid, por su condición de capital, contaba con importantes establecimientos educativos: la gama completa de Facultades y Escuelas Técnicas superiores y medias, entidades científicas y de investigación como las creadas por la JAE, y numerosas instituciones particulares; además, era sede de abundantes acontecimientos sociales y culturales a lo largo del año. Por tanto, atraía a gran cantidad de estudiantes y personas deseosas de ampliar sus horizontes culturales.

De los once distritos universitarios que en 1915 existían en España, el de Madrid acogía el 37% del total de estudiantes varones y casi el 25% de las mujeres². La afluencia de estudiantes a Madrid era considerable y creaba nuevas necesidades; atenta a ellas, la JAE creó en 1910 una Residencia de Estudiantes con el objeto de ofrecer alojamiento digno a los jóvenes y fomentar entre ellos una sana convivencia. La Residencia de Estudiantes abrió sus puertas el 1 de octubre de 1910 en un hotelito de la calle Fortuny con capacidad para diecisiete estudiantes y enseguida creció de forma vertiginosa. Por R.O. de 11 de agosto de 1913 se autorizó la construcción de edificios residenciales en unos terrenos de los Altos del Hipódromo propiedad del Ministerio de Instrucción Pública. Los nuevos edificios se inauguraron en octubre de 1915, acogiendo entonces a cien estudiantes. Los hotelitos de Fortuny quedaron vacíos y la Junta decidió aprovecharlos para albergar un grupo de niños y otro de señoritas. Y así, en el mismo mes de octubre de 1915 las casas números 28 y 30 de la calle Fortuny fueron ocupadas por un grupo de señoritas con treinta plazas.

Cuando las casas de la calle Fortuny franquean sus puertas a las muchachas en 1915, la población femenina que cursaba estudios superiores en Madrid era escasa: 65 jóvenes estudiaban en la Universidad como alumnas oficiales y 43 por libre; la Escuela Superior del Magisterio acogía en sus tres cursos a 74 alumnas. Las jóvenes frecuentaban también otros centros: el Real Conservatorio de Música y Declamación; la Escuela Superior de Pintura, Escultura y Grabado; la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer, y la Escuela Central de Idiomas³.

Entre las treinta residentes iniciales de la calle Fortuny eran mayoría las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio o las que aspiraban a ingresar en ella; sólo una joven asistía a la Universidad para cursar el doctorado, y las demás eran extranjeras que estudiaban lengua española o muchachas que completaban su cultura general.

Al poco tiempo, la Residencia de Señoritas vio rebasada su capacidad por la creciente demanda de plazas. Se imponía una ampliación. La Residencia contará entonces con la colaboración de una institución estadounidense

situada en sus proximidades y centrada también en la educación de la mujer, el International Institute for Girls in Spain⁴, más conocido como Instituto Internacional.

El Instituto Internacional cedió parte de sus edificios a la Residencia de Señoritas y, sobre todo, ofreció la labor asesora y docente de profesoras americanas que se encargaron de materias novedosas en España como inglés, biblioteconomía, deportes, gimnasia rítmica y clases prácticas de ciencias y química.

El proyecto de la Residencia de Señoritas: de la formación de maestras a cuna de universitarias

En sus inicios, la JAE presenta la Residencia de Señoritas como centro destinado:

«a las muchachas que sigan sus estudios o preparen su ingreso en las Facultades universitarias, Escuela Superior del Magisterio, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar u otros centros de enseñanza, y a las que privadamente se dediquen al estudio en bibliotecas, laboratorios, archivos, clínicas, etc.»⁵.

De acuerdo con este propósito inicial, las primeras residentes estudian en la Escuela Superior del Magisterio o preparan el ingreso en la misma, en menor medida estudian en la Universidad, o siguen cursos no oficiales para adquirir un barniz de cultura general.

Para ingresar en la Escuela Superior del Magisterio era necesario el título de maestro superior y superar una serie de duras pruebas; por ello, la mayoría de las candidatas se preparaban concienzudamente. La Residencia de Señoritas proporcionaba dicha preparación, lo cual atrajo a numerosas estudiantes⁶. Por otro lado, María de Maeztu, directora de la Residencia, había sido alumna de la primera promoción de dicha Escuela y conocía muy bien el centro, como demuestra la abundante correspondencia con profesores y alumnas del mismo que se conserva en el Archivo de la Residencia.

Como dato significativo del vínculo entre ambos centros, en el curso 1918-19 el 25% de las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio eligen la Residencia para vivir, porcentaje que asciende al 28,5% en 1920-21.

La formación que se ofrecía a las alumnas de la Escuela Superior del Magisterio en la Residencia de Señoritas mereció el elogio de una pedagoga tan destacada como Rosa Sensat, que escribió a María de Maeztu:

«Realmente, esas señoritas que se preparan para ejercer una alta influencia educativa en el Magisterio no pueden vivir en una casa de huéspedes cualquiera sin comodidades, sin higiene, sin finura y sin ambiente espiritual. El hogar que Vds. crean vendrá a ser un complemento de la Escuela»⁷.

Existía cierta rivalidad con la Institución Teresiana, fundada por el Padre Poveda, que en marzo de 1914 había abierto en Madrid una residencia para alumnas de magisterio. El control del magisterio, de la inspección primaria y del profesorado de Escuelas Normales era terreno reñido entre la ILE y sus derivaciones (la JAE) y determinadas empresas de la Iglesia católica⁸. El «debate pedagógico», que comenzó a brotar en la Restauración, iría erizándose en las dos primeras décadas del siglo XX hasta manifestarse en términos políticos durante la Segunda República y reventar con trágicas consecuencias durante la guerra civil. El primer afán de la Residencia de Señoritas fue, por tanto, contribuir a la formación de «formadoras», captando para ello a alumnas de la Escuela Superior del Magisterio; lo consigue gracias a la dedicación de María de Maeztu, que organizó un completo programa de formación preparatoria y complementaria. En 1922 la propia María de Maeztu confiesa a Alberto Jiménez Fraud, director de la Residencia de Estudiantes, su satisfacción por el éxito alcanzado:

«No sé si le he dicho a usted que hemos tenido un éxito completo en la Escuela Superior del Magisterio: han ingresado nada menos que once muchachas; de la Academia Teresiana, a pesar de los artículos panegíricos que nos hacen, han ingresado dos. Por primera vez en la vida me convenzo de que la Filosofía tiene un valor cotizables»⁹.

A partir de 1920 el número de universitarias supera al de alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, en coincidencia con la mayor afluencia de mujeres a la Universidad a partir de los primeros años 20. Para acoger a las estudiantes de carrera superior, en el curso 1920-21 la Residencia se estructura en dos grupos o secciones: la sección general dirigida por María de Maeztu y domiciliada en Fortuny 30 y la sección especial universitaria conectada con el International Institute for Girls in Spain y dirigida por la profesora de Smith College Mary Louise Foster; esta segunda sección, domiciliada en Miguel Ángel 8 «se ha separado para conceder especial atención a las alumnas que, proponiéndose seguir una carrera universitaria, deseen dirección y auxilio en sus estudios, clases prácticas, corrección de ejercicios y trabajos de laboratorio»¹⁰.

Este arreglo conjunto entre el Instituto Internacional y la Residencia de Señoritas permitió organizar un modelo de centro residencial-educativo que seguía de cerca las pautas de los colleges femeninos estadounidenses, los cuales mantuvieron estrechos contactos con la Residencia femenina desde 1919¹¹.

En el siguiente cuadro se ofrece la evolución numérica de los estudios de las residentes desde 1915 a 1935. Como se puede ver, hasta 1922 son mayoría las estudiantes de la Escuela Superior del Magisterio o las que preparan el ingreso en la misma. Sin embargo, a partir de 1922 el número de universitarias avanza de forma imparable, lo cual indica una creciente afluencia de las mujeres a la Universidad y una reorientación de la propia Residencia, que

amplía el esquema de clases y medios de apoyo para universitarias: es el caso del laboratorio de Química organizado por la profesora de Smith College, Mary Louise Foster, o de la biblioteca, que une sus fondos a la del Instituto Internacional. Se observa asimismo una mayor profesionalización de los estudios de las mujeres en el grupo de las que preparan oposiciones, cada vez mayor; entre éstas son mayoría las que opositan a puestos en la enseñanza pública o en la administración, especialmente en el Cuerpo de Archivos, Bibliotecas y Museos, o en organismos como el Catastro o diferentes Ministerios. Otro grupo en continua expansión es el de estudiantes extranjeras: muchas de ellas acuden a los cursos trimestrales de lengua y cultura españolas organizados por el Centro de Estudios Históricos y se alojan en la Residencia; otras aprovechan las clases especiales de cultura y lengua española que la propia Residencia les ofrece a partir de 1926. La convivencia entre mujeres de diferentes nacionalidades fue, sin duda, enriquecedora y abrió la mente de las estudiantes españolas a nuevos modelos de mujer y a ideas cosmopolitas.

Evolución numérica de los estudios de las residentes (1915-1935)

CURSO	Esc. Sup. Mag.	Universidad	Bachiller	Música	Oposic.	Cultura Gral.	Extranjeras	Otros
1915-16	21	1	-	2	-	6	5	-
1916-17	46	6	2	-	-	9	5	-
1917-18	40	15	-	5	-	15	-	-
1918-19	37	14	5	5	3	11	6	2
1919-20	34	18	4	2	4	9	14	2
1920-21	32	25	3	4	7	4	13	1
1921-22	43	39	4	3	8	7	23	3
1922-23	38	48 ¹²	2	3	8	8	19	2
1923-24	31	60	3	5	4	4	17	-
1924-25	24	86	3	3	9	-	26	-
1925-26	20	90	2	2	11	-	29	-
1926-27	17	90	2	-	12	-	30	2
1927-28	17	116	-	1	7	-	20	-
1928-29	12	99	-	5	9	-	33	4
1929-30	17	109	6	2	15	-	35	9
1930-31	12	110	12	7	20	-	34	8
1931-32	7	122	9	5	27	-	38	8
1932-33	5 ¹³	138	6	3	34	-	43	9
1933-34	-	145	5	3	39	-	46	5
1934-35	-	186 ¹⁴	11	2	30	19	34	11

FUENTE: Elaboración de los autores a partir de datos de las Memorias bianuales de la JAE, de 1915 a 1934, y de documentación varia del ARSM.

María de Maeztu expresó en 1922 su intención de ampliar la Residencia¹⁵, contando con las aportaciones materiales y humanas del Instituto Internacional, muy interesado en mantener un centro educativo para mujeres, similar a los colleges estadounidenses. La JAE intervino en las negociaciones de forma un tanto ambigua, pues aspiraba a conseguir el apoyo material de la institución americana para el Instituto-Escuela, en detrimento de la Residencia de Señoritas. Tras arduas negociaciones y agotadores viajes a Estados

Unidos, María de Maeztu logró que el Instituto Internacional vendiese al Estado español uno de sus edificios, el hotelito rodeado de jardín de la calle de Fortuny 53, en condiciones económicas muy ventajosas, pero con la condición inexcusable de que se dedicase a la educación superior de la mujer española. Así lo dice una cláusula de la escritura de venta, otorgada ante notario en 1924:

«La venta se hará con la condición resolutoria de que la expresada finca Fortuny 53 habrá de destinarse precisamente a la Institución llamada Residencia de Señoritas dedicándose a la educación superior de la mujer con arreglo a la letra y el espíritu que informan el Real Decreto de 6 de mayo de 1910, básico de la Residencia de Estudiantes... El Instituto Internacional para Señoritas de España podrá resolver o rescindir la venta si en cualquier tiempo el Estado español destinare la referida propiedad a otros usos distintos devolviendo el precio recibido y recobrando la propiedad de la finca»¹⁶.

Por tanto, a partir de 1922 la Residencia de Señoritas, por mano de María de Maeztu, se dispone a encauzar su proyecto a favor de la educación superior de la mujer española, lo cual se corresponde con la creciente afluencia de universitarias al centro. Para alojarlas y ayudarlas en sus estudios era necesario contar con espacio, pero no sólo espacio, sino un espacio adecuado, digno, «refinado», siguiendo la terminología de la época, tranquilo; y con medios de apoyo como laboratorios, una excelente biblioteca, aulas de clase, salones de reuniones, etc. La Residencia de Estudiantes contaba con las magníficas instalaciones de la calle Pinar, cuyos edificios había sido construidos ex profeso para albergar una Residencia acorde con el ideario de la JAE; pero la Residencia de Señoritas no disfrutaba de una ventaja similar; «aprovechó» en un primer momento dos edificios desalojados por la Residencia de Estudiantes y durante un tiempo hubo de compartir espacios con el Instituto-Escuela, creado en 1918¹⁷. La disposición del Instituto Internacional de crear una obra dirigida a la educación superior de la mujer española fue alentada por María de Maeztu, que logró en los años 20 y 30 convertir la Residencia de Señoritas en el paradigma de institución dedicada a la educación superior de las mujeres españolas.

La evolución de la Residencia de Señoritas, conclusiones

Entre las estudiantes universitarias, fueron mayoría las residentes matriculadas en Farmacia, carrera que no existía en todos los distritos universitarios y que se consideraba especialmente apta para la mujer. A continuación, las seguían las estudiantes de Filosofía y Letras, Medicina, Odontología, Ciencias y Derecho. Ya en los años treinta encontramos las primeras estudiantes de Arquitectura o de las muy minoritarias carreras técnicas.

Para las universitarias la Residencia ofrece, a partir de 1928, clases gratuitas de Inglés, Francés, Alemán, Física y Química, Química inorgánica y Análisis químico, Mineralogía, Botánica, Biología y Zoología, Farmacia práctica, Anatomía, Histología, Derecho político y administrativo, y Hebreo; se

nota un claro predominio de materias de las carreras de Farmacia y Ciencias. El esquema de clases varió ligeramente, pero en lo sustancial se mantuvo hasta 1934.

En 1929 destaca un pequeño grupo de alumnas de bachillerato¹⁸. Entre las estudiantes de Música, siempre presentes aunque no de forma destacada, fueron mayoría las de Piano, seguidas por las de Canto. Y el apartado «Otros» engloba a las estudiantes de Comercio, Idiomas, Pintura o enseñanzas artísticas en general.

A finales de los años 20 la idea de María de Maeztu era convertir la Residencia en un centro de carácter universitario; así lo expresa María de Maeztu en una carta dirigida a Ramón y Cajal: «A medida que la obra se desarrolle y cuando puedan establecerse las clases necesarias para cursos más avanzados, se gestionaría con el Gobierno el que se conceda a esta Institución los derechos ya concedidos a otras instituciones de hombres o que se le considere como un Colegio Mayor»¹⁹.

El ambicioso proyecto no prosperó. Durante la Segunda República la Residencia continuó creciendo, pero los sucesivos ministros de Instrucción Pública centraron sus esfuerzos en abrir nuevas escuelas y en contratar maestros. Centros como los de la JAE, ya muy arraigados en esa época, continuaron su labor, favorecidos por el ambiente afín, pero en cierto modo habían «tocado techo». Eran únicos, difícilmente reproducibles en otros lugares por falta de medios y de ambiente propicio.

María de Maeztu, con su habitual perspicacia, así lo ve y en 1934 reorienta la obra, abriéndola a todas aquellas mujeres que desearan ampliar su cultura general o adquirir unos conocimientos útiles para ganarse la vida; ya no sólo era un centro de universitarias. Se organizó un nuevo y completo esquema de clases: gramática y literatura, historia y geografía, aritmética y geometría, ciencias físico-naturales, historia del arte y de la cultura, historia de la música, dibujo... específicamente destinadas a quienes querían completar su cultura. En este año se ofrecen también clases de corte y confección y de taquigrafía, que indican una orientación profesional claramente práctica. El corte de la guerra civil nos impide ver cómo habría evolucionado el nuevo proyecto de la Residencia de Señoritas.

A modo de conclusión diremos que:

* La Residencia de Señoritas nació en 1915, aprovechando instalaciones desalojadas por la Residencia de Estudiantes. En los primeros siete años se ocupó primordialmente de alumnas de la Escuela Superior del Magisterio.

* Muy pronto inició una fructífera colaboración con el Instituto Internacional, convirtiéndose en los años 20 en hogar de universitarias, muy similar en propósitos y organización a los colleges americanos de mujeres.

* Avanzada la República, la proliferación de residencias y centros educativos para mujeres aconsejan reorientar la Residencia de Señoritas, abriéndola a una amplia gama de estudiantes de todos los niveles, con una vertiente más práctica.

* La guerra civil truncó el proyecto. Tras la guerra, el Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús (vinculado a la Universidad Complutense) mantuvo ciertas pautas de la antigua Residencia, pero la obra originaria había muerto, como tantas cosas, en la contienda.

Fuentes Documentales

Archivo de la Residencia de Señoritas. Fundación Ortega y Gasset-Marañón (Madrid)

Cajas.

Correspondencia.

Expedientes y documentación varia.

Bibliografía

BALLARÍN DOMINGO, P.: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001.

CUEVA, J. de la y MONTERO, F. (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.

FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*, Madrid, Narcea, 1996.

MAEZTU, M. de: *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1938.

-MAEZTU, M. de: *Antología, siglo XX. Prosistas españoles. Semblanzas y comentarios*. Madrid, Espasa-Calpe, 1969.

-MAGALLÓN PORTOLÉS, C.: *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid, CSIC, 2004.

MONTERO, M.: *La conquista del espacio público. Mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*, Madrid, Minerva, 2009.

ONTAÑÓN, E.: *Un estudio sobre la Institución Libre de Enseñanza y la mujer*, Valencia, Editorial de la UPV, 2003.

PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I.: *María de Maeztu, una mujer en el reformismo educativo español*, Madrid, UNED, 1989.

- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I.: *La Residencia de Estudiantes 1910-1936. Grupo universitario y Residencia de señoritas, 1910-1936*, Madrid, CSIC-Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2010.
- PORTO UCHA, A. S.: *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia (1876-1936)*, A Coruña, Ediciós do Castro, 2005.
- PORTO UCHA, A. S.: «La Institución Libre de Enseñanza», en Negrín Fajardo, Olegario (Coord.), *Historia de la Educación Española*, Madrid, UNED (en prensa).
- SÁENZ DE LA CALZADA, M.: *La Residencia de Estudiantes, 1910-1936*, Madrid, CSIC, 1986.
- VÁZQUEZ RAMIL, R.: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*, A Coruña, Lugami, 2001.
- VÁZQUEZ RAMIL, R.: *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y su estela: La Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid, Akal (en prensa).
- ZULUETA, C. de: *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*, Madrid, Castalia, 1984.
- ZULUETA, C. de y MORENO, A.: *Ni convento ni college: la Residencia de Señoritas*, Madrid, CSIC, 1993.

Notas:

¹ Las pioneras accedieron a la Universidad a partir de los años 80 del siglo XIX, con grandes dificultades. Véase FLECHA GARCÍA, Consuelo: *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*, Madrid, Narcea, 1996, pp. 92 y ss.

² Nos referimos a alumnado oficial, con residencia habitual en Madrid. En dicho año el porcentaje de alumnado libre de la Universidad de Madrid superaba el 50%.

³ VÁZQUEZ RAMIL, Raquel: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*, A Coruña, Lugami, 2001, pp. 136-138.

⁴ Fundado por una misionera congregacionista, Alice Gordon Gulick, en San Sebastián e instalado en Madrid desde principios del siglo XX. Contaba con un colegio femenino que preparaba alumnas de bachillerato y aspirantes a ingresar en la Escuela Normal y disponía de excelentes instalaciones y de un profesorado procedente de los mejores colleges de mujeres estadounidenses. Véase ZULUETA, Carmen de: *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid, Castalia, 1984.

⁵ Junta para Ampliación de Estudios, *Memoria correspondiente a los años 1914 y 1915*, Madrid, 1916, p. 300.

⁶ Desde el primer momento en la Residencia se ofrecieron clases de Filosofía y Pedagogía para alumnas de la Escuela Superior del Magisterio, aparte de otras materias como Lengua y Literatura Españolas, Física y Química, Idiomas (Inglés, Francés y Alemán) o Ciencias Naturales. A partir de 1920 la Residencia amplió su abanico de clases con materias dirigidas a universitarias y a estudiantes extranjeras. Véase: VÁZQUEZ RAMIL, Raquel, *Op. cit.*, pp. 199-206.

⁷ ARSM. Carta de Rosa Sensat a María de Maeztu, Barcelona, 28 de septiembre de 1915. Caja nº 50: Correspondencia SANZ-SIMON, 1915-1936; signatura 49. (Citamos las fuentes primarias según la clasificación existente en el momento de su consulta).

⁸ Sobre el debate pedagógico existe una amplia bibliografía en continua renovación; un ejemplo de visión pluralista son las contribuciones recogidas en: CUEVA, Julio de la y MONTERO, Feliciano (eds.): *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.

⁹ ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu a Alberto Jiménez Fraud, Madrid, 5 de julio de 1922. Caja: Correspondencia de la Dirección, nº orden 56, signatura 54. María de Maeztu se encargó, personalmente, de dar clases de Filosofía y Pedagogía a las residentes, aparte de conferencias sobre temas de actualidad. Su huella en las futuras inspectoras y profesoras de Escuelas Normales era indudable.

¹⁰ *Residencia de Estudiantes 1920-21*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes-JAE, Jiménez y Molina Impresores, p. 38.

¹¹ Muy especialmente Smith College, pero también Barnard, Wellesley, Bryn Mawr, Vassar y Radcliffe. Estas universidades femeninas formaban parte de los *Seven Sisters*, colleges de élite ubicados en la costa noreste de Estados Unidos y fundados entre 1837 y 1889. El vínculo más estrecho, cualitativa y cuantitativamente fue con Smith College, que llegó a establecer un esquema propio de intercambio de becarias con la Residencia de Señoritas. Sobre el particular, véase: Vázquez Ramil, R.: *Op. cit.*, pp. 259 y ss.

¹² A partir de 1922, entre las universitarias se cuentan también las que cursan estudios de Doctorado.

¹³ La Escuela Superior del Magisterio experimentó varias reformas desde su creación, en 1909. Por Decreto de 27 de enero de 1932, siendo ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos, se suprime y es sustituida por la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Entre los profesores de la nueva sección destaca María de Maeztu, directora de la Residencia.

¹⁴ Se incluyen en esta cifra siete mujeres dedicadas a tareas de investigación en la Universidad o centros de la JAE.

¹⁵ María de Maeztu confesó a Eulalia Lapresta, secretaria de la Residencia: «Mis proyectos para lo futuro consisten, claro está, en ensanchar más y más la Residencia con miras al I. Internacional...» ARSM. CAJA: Correspondencia de María de Maeztu; carta de María de Maeztu a Eulalia Lapresta, París, 4 de agosto de 1922.

¹⁶ Escritura de compromiso de venta otorgada por don Juan de Isasa y del Valle, la señorita May Gardner y don Ramón Menéndez Pidal el 4 de agosto de 1924 ante don José Menéndez y de Parra, abogado y notario del Ilustre Colegio de esta Corte. ARSM. Caja 6, carpeta 9.

¹⁷ Los contactos entre la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela fueron muy estrechos. María de Maeztu fue directora de la sección primaria del Instituto desde 1918 hasta 1934; en dicha sección realizaron prácticas y colaboraron numerosas residentes.

¹⁸ En ese año se abre en Madrid el Instituto femenino Infanta Beatriz y en Barcelona el Instituto Infanta M^a Cristina, en los que se ofrecía el bachillerato universitario contemplado en la Ley Callejo de 1926.

¹⁹ ARSM. Minuta de carta de María de Maeztu al Ilmo. Sr. Presidente de la Junta para Ampliación de Estudios, 1928. CAJA: Comité de Boston, sig. 7, n^o 9. En 1886 la Compañía de Jesús había creado la Universidad de Deusto y en 1904 convirtió en Universidad el Seminario Teológico de Comillas.

O ENSINO SUPERIOR AGRÍCOLA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO AGRÔNOMO PELA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (1927-1949)

Denilson Santos de Azevedo

e-mail: dazevedo@ufv.br

(Universidade Federal de Viçosa. Brasil)

O artigo historia sucintamente o ensino superior agrícola brasileiro, o processo de reconhecimento e de formação do profissional em agricultura na primeira metade do século XX e o perfil de formação encetado na Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV)¹, com o objetivo de analisar a contribuição dessa instituição para a formação de uma elite de profissionais, não mais do tipo tradicional, mas e base técnica e tecnológica, com a introdução de máquinas e outros equipamentos, que resultou num processo de inovação produtiva fundamentado no conhecimento e na ciência no meio rural.

A partir da literatura produzida sobre o tema, será feita uma caracterização do ensino superior agrícola brasileiro. Ao mesmo tempo, será realizada uma investigação a respeito do processo de formação dos agrônomos da ESAV, analisando documentos que tratam da concepção e execução do projeto político pedagógico da Escola, além de correspondências internas e externas expedidas ou recebidas (institucionais e pessoais) e de outros registros acerca das atividades internas e das relações externas da Instituição.

Tomando por base a revisão bibliográfica realizada sobre o ensino superior em agricultura no período em tela, verifica-se que a luta pela implantação e as tentativas de reconhecimento e institucionalização do ensino agrícola foi uma das linhas de intervenção proposta pelo movimento ruralista brasileiro². Parte dessa meta começa a ser alcançada nos anos finais da chamada Primeira República³ (1889-1930), com o crescimento do número de instituições de ensino superior agrícola.

As discussões e iniciativas ensejadas pelas oligarquias rurais e seus intelectuais orgânicos, tinham não só o objetivo de tentar reverter a crise e o atraso da agricultura brasileira, mas também de manter o *status quo*, perpe-

trando a hegemonia do grupo em termos locais e regionais, bem como seu fortalecimento no aparelho de Estado central.

As reflexões e proposições para a reforma e a modernização da agricultura - a partir da difusão de novos conhecimentos e técnicas, a luta pela expansão da instrução agrícola - com o fito de redimir a ignorância do homem rural - e pelo reconhecimento de seus profissionais, serão bandeiras defendidas pelo movimento ruralista, que foi coetâneo de outros movimentos políticos, sociais e ideológicos que se intensificaram na formação social brasileira a partir de década de 1910, sobretudo em decorrência do desenvolvimento industrial e comercial e do crescimento urbano, verificado em algumas regiões e cidades do país.

Tal demanda terá como primeiro resultado a instalação, em 1909, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) que, segundo Mendonça⁴, «consistiu na institucionalização governamentalizada dos interesses das frações não hegemônicas da classe dominante agrária, agremiadas em torno da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)»⁵.

A conjuntura de crise mundial, a partir da década de 1910, também acirrou a competição entre as oligarquias nacionais, o que possibilitou a proliferação de diversas sociedades agrícolas, formadas por grupos com interesses diferentes e que terão como ponto convergente a defesa doutrinária da vocação eminentemente agrícola do país.

Nesse sentido, uma das principais instituições de ressonância em defesa dessa vocação foi a SNA, que tinha como objetivo aperfeiçoar a agricultura brasileira, além de criticar a atividade monocultora e ao empirismo empregado no cultivo da terra. Seus intelectuais e associados atribuíam grande valor à difusão dos princípios da ciência e da técnica, estabelecidos a partir da observação do meio e sua apropriação através do conhecimento muito reduzido, em termos de incentivos e criação de instituições vinculadas ao ensino agrícola, deixando estas iniciativas a cargo dos Estados e das escolas privadas.

De outro lado, o referido decreto manteve o ensino agrícola apartado dos demais ramos do ensino brasileiro, conforme atestou Belega⁶: «conquanto lhe fosse dada, pela primeira vez, uma organização de caráter nacional, o seu sentido era nitidamente profissional, passando a existir como um compartimento estanque, uma instituição à parte no sistema brasileiro de educação, destinava-se à formação exclusiva de técnicos de diferentes graus.»

Assim, a organização nacional do ensino agrícola e seu reconhecimento legal apresentaram, ao menos em termos de valores proclamados, uma natureza nitidamente profissional, de formação técnica, que será um diferencial em relação às propostas e normas instituídas para o ensino brasileiro daquela época, que permanecia tendo um caráter muito mais acadêmico do que prático. Ao que parece, o reconhecimento legal do ensino agrônomo e a sua regulamentação não trouxeram grandes alterações nos estatutos das

escolas superiores de agricultura que apresentaram, segundo Beleza⁷, um «surto espontâneo» nas diversas regiões do país, embora passassem «a existir fora dos dispositivos legais».

De fato, nas duas últimas décadas da Primeira República, verificou-se, conforme Capdeville⁸ um crescimento significativo de Escolas Superiores de Agronomia⁹, que se juntaram às quatro escolas existentes até então: a Escola Superior em São Bento das Lages, na Bahia, a de Pelotas, no Rio Grande do Sul, a de Piracicaba, em São Paulo, e a de Lavras, em Minas Gerais¹⁰.

nto empírico, como fundamento para o progresso da agricultura do país. Daí os serviços prestados por esta entidade e suas congêneres regionais aos produtores, seja pela difusão de novas técnicas de trabalho, seja pela diversificação das culturas.

No debate ruralista para a superação da crise/atraso da agricultura brasileira, a educação constituir-se-á num dos quatro pilares de intervenção propostos, por ser considerada como depositária das possibilidades de «regenerar o homem do campo e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando-a, além da defesa do princípio positivo da prática como critério da verdade¹¹».

O debate estabelecido em torno da disseminação do ensino agrícola, promovido por entidades da sociedade civil, gradativamente vai sendo reconhecido e legitimado pela sociedade política, ao menos em termos de intenções, uma vez que esta última institucionaliza, via legislação, a criação do ensino agrônômico e aprova a primeira regulamentação do ensino agrícola brasileiro, em seus diferentes graus e modalidades, através do Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910¹², na gestão do presidente Nilo Peçanha.

Embora a elaboração deste regulamento tenha sido, segundo Nagle¹³, «a mais sistemática, diversificada e aparatosa legislação escolar durante todo o período da Primeira República», concretamente, a atuação do governo federal permaneceu sendo

Entretanto, o aumento dessas escolas não pode ser atribuído a um «surto espontâneo» e sim às próprias mudanças pelas quais passava a formação social brasileira, em virtude do crescimento industrial, urbano e demográfico, do aumento de movimentos como o ruralista e de setores médios que começaram a demandar mais escolarização.

Não obstante esse fato, a expansão desses cursos fez com que o governo federal instituisse um novo regulamento para o funcionamento e a admissão dos alunos nos estabelecimentos agrícolas de nível superior, através do Decreto nº 14120, de 29 de março de 1920. A equiparação legal dos estabelecimentos e das titulações dos graduados nos cursos voltados ao ensino de agricultura foi instituída logo depois, com o Decreto nº 4.195, de 20 de novembro de 1920, que determinou as normas para o registro e, conseqüentemente, a validação oficial dos diplomas das Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária. Este reconhecimento oficial se faria mediante a fiscalização

administrativa e pedagógica das Escolas, que deveriam estar em conformidade com o estabelecimento padrão¹⁴ instituído pelo governo federal.

Contudo, essa fiscalização administrativa e pedagógica só ocorrerá a partir de meados da década de 1930, durante a presidência de Getúlio Vargas (1930-1945) período em que, gradativamente, vai se acentuando o papel do Estado como árbitro dos interesses dos grupos sociais dominantes em conflito e legitimando sua intervenção, no sentido de criar meios para atenuar a conjuntura de crise social, econômica e política nacional¹⁵.

O processo de regulação e controle por parte do Estado no âmbito do ensino agrícola fará parte de um conjunto de medidas intervencionistas nas diversas esferas da vida social do país, por meio de leis e decretos regulatórios que irão dar um novo molde burocrático e corporativo ao funcionamento das instituições sociais, como é o caso da regulamentação das profissões da carreira agrícola, dentre as quais a do agrônomo.

É neste contexto que ocorrerá a reorientação do ensino agrícola, principalmente a partir da criação da Diretoria do Ensino Agrônomo (DEA), pelo Decreto nº 22380, de 20 de janeiro de 1933. Depois deste decreto, vários atos governamentais foram expedidos, até que houve uma regulamentação geral do Ministério da Agricultura, por meio do Decreto nº 23979, de 8 de março de 1934.

Dentre os atos, destaca-se o que regulamentou a profissão de agrônomo ou engenheiro-agrônomo¹⁶, que só poderia ser exercida, em todo território nacional, por quem registrasse seu título ou diploma na Diretoria Geral de Agricultura, e o que definiu os chamados estabelecimentos modelo ou escolas padrão.

Essa modelação não trouxe, em contrapartida, mudança significativa na filosofia de ensino neste campo de conhecimento, mantendo-se a prioridade de se promover uma formação acadêmica muito mais direcionada a formação de quadros burocráticos para prestar serviço ao Estado que para o conhecimento aplicado.

A padronização curricular dos cursos exigida pela lei também foi contra todas as tentativas de imprimir uma vocação regional ao ensino agrícola. Esta regulamentação trouxe grandes transtornos para muitas escolas que estavam funcionando normalmente no país, em virtude do rigor com que a equipe de fiscalização da DEA começou a avaliá-las e do prazo exíguo dado às mesmas para adaptar-se ao novo modelo definido.

Ao que parece as inspeções dos fiscais da DEA - que a partir de 1938, passou a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) e, depois de 1940, Superintendência do Ensino Agrônomo e Veterinário (SEAV) - não tinham a intenção de oferecer suporte ou orientação para promover a melhoria dos cursos, mas apenas intervir com uma ação rigorosa e punitiva. Essa prática fiscalizadora irá se acentuar durante o Estado Novo, haja visto

que dos 21 cursos de engenharia agrônômica criados no país entre 1910 e 1936, 14 (67%) foram fechados nesse período¹⁷.

Esta rígida fiscalização também serviu como medida restritiva e contenedora da expansão verificada anteriormente, uma vez que entre 1936 e 1950 nenhum curso de nível superior agrícola foi criado. Para Capdeville¹⁸, estes decretos instituídos pelo Ministério da Agricultura «marcaram um período excepcionalmente raro na história da Educação Brasileira, que foi o do fechamento de várias escolas e cursos, alguns com muitos anos de regular funcionamento e fortíssimo respaldo político, fato peregrino, raríssimo mesmo, que praticamente não mais se viu desde então.»

O breve levantamento histórico dos cursos de agronomia existentes no Brasil durante a primeira metade do século XX constitui-se como referência para o cotejo com algumas características da formação superior em agricultura propiciada pela ESAV, a partir da análise de alguns documentos, pesquisados no Arquivo Central e Histórico da UFV, que tratam de situações emblemáticas que marcam a história e trajetória da Escola, o modelo de ensino, o tipo de formação daí forjado.

A criação da ESAV se dá com um decreto de 1918 e prossegue com a autorização dada, em 06 de setembro de 1920, pelo Governo do Estado de Minas Gerais, então sob a presidência de Arthur Bernardes (1918-1922), para a escolha do local que reunisse as melhores condições para o seu funcionamento.

Foi o então presidente do Estado de Minas que contratou, por intermédio do Embaixador dos EUA no Rio de Janeiro, o Dr. Peter Henry Rolfs¹⁹, «para determinar o lugar, superintender a organização, esboçar os trabalhos e, finalmente ser o Diretor dum estabelecimento de ensino agrícola semelhante aos seus congêneres do meu país»²⁰. De fato, foi ele o responsável pelo planejamento, fundação e direção da Escola, entre fevereiro de 1921 e fevereiro de 1929.

Sobre a autoria e o tipo de ensino a ser desenvolvido pela ESAV desde a sua criação, P. H. Rolfs reconhece-se, com modéstia, somente como o executor do projeto, em carta enviada ao senhor Hormindo Dipo de Oliveira, em 14 de setembro de 1927:

«O trabalho da Escola de Agricultura é diferente do que qualquer outra Escola do Estado de Minas. É bem diferente da Escola Mineira de Agronomia de Belo Horizonte. Geralmente falando no Brasil, as Escolas Superiores têm por fim formar homens para empregos públicos. A nossa Escola tem por fim a produção de melhores lavradores, que podem produzir maiores colheitas com menos trabalho (...). A Escola de Agricultura norte-americana foi escolhida como o tipo melhor adaptado a Minas, muitos meses antes de eu vir para o Brasil. O tipo foi escolhido pelo governo de Minas, e eu fui chamado simplesmente para ajudar a resolver os detalhes».

A preocupação com os detalhes de Rolfs, ao que parece, trouxe problemas para a aprovação do primeiro projeto de ensino da ESAV, que foi apresentado ao então Secretário de Agricultura do Estado de Minas Gerais, Daniel de Carvalho, em 12 de abril de 1926, e que teve como resposta um ofício do mesmo, datado de 13 de abril de 1926, com o seguinte parecer:

«Tendo recebido ontem o seu trabalho, quero salientar desde logo que a cadeira de Redação Agrícola, (...) não seria bem recebida pela opinião pública do país, cuja tendência é para repelir tudo que se relacione com a retórica ou como se convencionou chamar bacharelismo, principalmente tratando-se de um assunto, como a agricultura, em que é exigida uma maior soma de conhecimentos práticos. Entretanto, como me declarou pessoalmente que sem essa cadeira o curso da Escola ficaria seriamente prejudicado, venho pedir-lhe me apresentar por escrito os argumentos em que se funda para fazer essa afirmação para que eu, em exame mais demorado, possa resolver a respeito».

Sobre tal questão, Rolfs faz a seguinte argumentação:

«A supressão da cadeira ‘Redação Agrícola’, sem providenciar que esta instrução seja feita por outro modo, é um sério golpe a cada pessoa no Estado de Minas interessada sobre assuntos agrícolas. (...) A responsabilidade por esta omissão fica sob o Governo de Minas. Estou certo que isto foi devido a falta de compreensão da importância deste assunto em vez do desejo de conservar os jovens de Minas escravizados, e evitar que galguem posições eminentes entre os *leaders* na agricultura do estado e da nação.

Este ato do governo de Minas parece indicar oposição à disseminação de conhecimentos úteis de agricultura. (...) Se o governo não permitir que os estudantes agrícolas aprendam a escrever propriamente e de modo interessante para os leitores, teremos de continuar a pedir a outros estados, informações sobre nossa agricultura»²¹.

O Curso Superior de Agricultura iniciou-se em 1º de março de 1928, com uma turma de 9 alunos. Calcada nos princípios da ciência e prática e do aprender vendo ou fazendo, a ESAV, ao contrário do que se supunha, foi bem recebida pelos discentes. Pelo menos, é isso que pode ser constatado no relato do diretor P. H. Rolfs²²:

Ao iniciar os trabalhos em Minas, fui seguramente informado por muitos dos *leaders* em educação que os jovens mineiros não aceitariam a forma americana de instrução agrícola, que eles teriam vergonha de sujarem as mãos tocando em arados e máquinas agrícolas. Tenho a máxima satisfação em dizer-vos que é extremamente o contrário o que se tem dado com os nossos alunos; eles preferem as aulas práticas nos campos às aulas teóricas.

Sobre essa característica do estabelecimento agrícola, o ex-aluno (1934-1939) e ex-professor (1940-1972) e reitor da UREMG, Edson Potsch de Magalhães²³, assinala que essa iniciativa foi vista com alguma reserva e desconfiança no meio acadêmico brasileiro da época, porque

«essa determinação do presidente Bernardes de trazer a cultura norte-americana, e não a cultura europeia que era tradicional, deixou Viçosa [ESAV], para alguns espíritos, numa certa situação de inferioridade, porque a tradição europeia de cultura, não era uma tradição de prática. Então duas legendas: ‘aprender fazendo’ e ‘ciência e prática’. E ele trouxe isso para aqui, foi um sucesso extraordinário, mas ficou assim. Criticavam um pouco. Achavam que estavam formando lavradores técnicos e não cientistas. Mais tarde, Piracicaba [a ESALQ] se penitenciou pelo pré-julgamento errado. O fato é que o grande triunfo de Viçosa, na verdade foi ter adotado e permanecido com o espírito da cultura norte-americana».

Nesse sentido, uma das razões da permanência do espírito da cultura norte-americana no ensino profissional agrícola da ESAV, pode ser creditada à consecução das diretrizes traçadas inicialmente pelo diretor Rolfs (1921-1928), que tiveram prosseguimento ao longo da gestão de Bello Lisbôa (1929-1935) e de Benjamin Griffing (1937-1939), em que se iniciou, a partir de 1937, a liberação anual de dois professores da Escola, para realizar viagem de estudos aos Estados Unidos.

Tomando por base a listagem do corpo docente e do corpo discente da UFV, no século XX, apresentada por José Marcondes et.al.²⁴, infere-se que, durante o período de escola isolada, a instituição diplomou em média 13 engenheiros agrônomos por ano, entre 1931 e 1947. Os anos que apresentaram maior número de diplomados foram 1937 e 1947, ambos com 23 formados.

Encontram-se diplomados oriundos de 18 Estados brasileiros (todos os estados das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste) e do Distrito Federal (Rio de Janeiro). Os 11 estrangeiros formados no curso eram provenientes da Alemanha (3), Paraguai (2), Portugal, Polônia, Hungria, Japão, Colômbia e Lituânia (1).

No que diz respeito à distribuição dos alunos, quanto à profissão dos pais, foram encontrados esses dados em alguns documentos²⁵. Embora a classificação de profissões se altere nos documentos, será adotada, nessa análise, a última classificação utilizada, ou seja, a contida nos relatórios anuais a partir de 1947. Também merece menção o fato da estatística sobre a profissão dos pais dos estudantes ser global e não por curso.

Esclarecido esses pontos, verifica-se que, durante os anos computados, a maioria dos estudantes eram filhos de agricultores (fazendeiros e lavradores) até 1934 (54,8%), decaindo para 47%, em 1941 e 41%, em 1947. Já a participação dos alunos filhos de empresários (comerciantes, industriais e banqueiros) representava 17% em 1934, atingindo a 27,2%, em 1941 e recuando, em 1947, para 21,1%. Já os filhos de profissionais liberais correspondiam a 15,3% dos alunos, em 1934, 19,4% e 14,7%, respectivamente, em 1941 e 1947. Os filhos de funcionários públicos compunham 6,5% dos estudantes, em 1934, 4,2%, em 1941, e 11,5%, em 1947. Por fim, os filhos de assalariados, que representavam 7,1% dos alunos, em 1934, 2,2% e 5,5%, respectivamente, em 1941 e 1947.

Esses indicadores sobre a profissão dos pais dos alunos demonstram que, nos cursos regulares da instituição, gradativamente, os filhos de agricultores, alvo principal do estabelecimento, passam a conviver com os estudantes filhos de empresários, de profissionais liberais e funcionários públicos, o que demonstra que a escola passa a atrair jovens do meio urbano.

De outro lado, se a ESAV *sobreviveu* à política fiscal dos órgãos federais responsáveis pela supervisão do ensino agrícola, isto não a impediu de ter sido marginalizada pelo governo do Estado de Minas Gerais, sobretudo após 1934 e durante a vigência do Estado Novo, principalmente pelo fato de sua criação estar associada ao ex-presidente Arthur Bernardes, uma das lideranças políticas do Estado de Minas, contrária ao governo de Vargas e de seus interventores, o que acarretou um período de estagnação e de enfraquecimento institucional²⁶.

Esta situação é analisada numa carta de 25 de agosto de 1947, do ex-aluno da primeira turma de engenheiros agrônomos formada na ESAV, professor e então diretor da instituição, Antônio Secundino de São José, respondendo à solicitação feita pelo senhor Benvindo Novaes (ex-Secretário de Agricultura do Estado do Espírito Santo e ex-diretor da Diretoria de Ensino Agrônômico) para contratar agrônomos e técnicos formados na Escola:

«agrônomo está se tornando fruta rara! (...) Estamos agora pagando pelo erro do governo passado, que tudo fez para proibir o desenvolvimento de nossa Escola. E o conseguiram sem dúvida. Tivessem eles ampliado nossa capacidade, destinando recursos à formação de maior número de técnicos, e não estaríamos atravessando essa tremenda crise de homens».

As medidas restritivas adotadas na ESAV pelo governo do Estado de Minas refletem, de certo modo, a ação governamental nacional contenedora do ensino superior de agricultura, com o fechamento da maioria dos estabelecimentos destinados à formação do agrônomo, parece indicar que esses poucos profissionais egressos das escolas formem uma elite profissional destinada a ocupar cargos públicos.

Notas:

¹ A ESAV tinha o intento de propiciar uma formação integral ao corpo discente. Essa Escola, que funcionou como instituição de nível superior isolada até 1949, quando foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), deu origem à Universidade Federal de Viçosa, em 1969. Atualmente, a UFV está entre as cinco Universidades brasileiras selecionadas, em 2011, para elaborar o Programa do MEC (Ministério da Educação) «Universidade de Excelência TOP 200», juntamente com a UFMG, a UNIFESP, a UFRGS e a UFRJ, pelo fato delas possuírem mais de 3 programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados com conceito de excelência pela CAPES. No caso da UFV, a maioria dos programas está relacionada ao estudo e à aplicação da ciência e da tecnologia na área agropecuária.

² Sobre essa discussão ver MENDONÇA, S. R. de. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997. (219 p.)

³ Período que vai desde a Proclamação da República em 15/11/1889 até a chamada Revolução de 1930.

⁴ MENDONÇA, S. R. de. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997, p. 17.

⁵ O intento desse grupo aglutinado em torno da SNA era fazer representar seus interesses junto ao aparelho de Estado, visando o incentivo governamental para o melhor desempenho da atividade agrícola, voltada sobretudo para o policultivo, uma vez que as tradicionais culturas de exportação davam sinais de esgotamento, em virtude das sucessivas crises de preços pelas quais passavam os produtos agrícolas no mercado internacional.

⁶ BELEZA, Newton. «Esquema da evolução do ensino agrícola no Brasil». Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.26, nº 64, p. 12-216, 1956, p.213.

⁷ BELEZA, 1956, p. 213.

⁸ CAPDEVILLE, Guy. *O ensino superior agrícola no Brasil*. Viçosa, UFV/Imprensa Universitária, 1991, pp. 62-89.

⁹ Segundo esse autor, entre 1910 e 1930, começaram a funcionar no Brasil, outras 9 Escolas de Agronomia: a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), em 1913, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal; O Curso de Agronomia em Manaus, em 1912; as Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária de São Bento, em Pernambuco (1914); a Escola Agrônoma do Paraná (1918); a Escola Mineira de Agronomia e Veterinária de Belo Horizonte (1918), Escola de Agricultura e Veterinária de Passa Quatro (1917), Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (1928), no Estado de Minas Gerais; a Escola de Agronomia e Veterinária do Pará (1919); e a Escola de Agronomia do Ceará (1918).

¹⁰ Isto porque os cursos de agronomia existentes na Escola de Engenharia de Porto Alegre, na Escola Superior de Taquari, ambas no Rio Grande do Sul, e nas Escolas Politécnicas do Rio de Janeiro e de São Paulo foram fechados, o que demonstra que a «sobrevivência» destes cursos criados anteriormente a 1910 foi de 50%.

¹¹ MENDONÇA, 1997, p. 83.

¹² O conteúdo desse regulamento, que se estende em 591 artigos, estabelecia onze modalidades para o ensino agrícola: superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (Art. 2º). Além disso, previa a criação de vários serviços e instalações complementares, como estações experimentais, campos de experiências e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e meteorológicos.

¹³ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo/Rio de Janeiro, EPU/MEC, 1974, p.182. (400p.)

¹⁴ O Decreto nº 4.195, de 20 de novembro de 1920, faz referência à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal. Actos do Poder Legislativo, 1920, p. 292.

¹⁵ A chamada Era Vargas, pode ser dividida em três fases: a do governo provisório (1930-1934), constitucional (1934-1937) e o ditatorial, durante o Estado Novo (1937-1945).

¹⁶ Sobre a regulamentação desta profissão é importante ressaltar a falta de definição precisa para estes dois termos que designam a titulação atribuída aos profissionais formados nas instituições superiores de ensino

agrícola. Isto fica evidenciado nos diversos decretos que aprovaram os regulamentos da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV): entre 1916 e 1933 e no ano de 1938, determinavam que esta Escola expedisse diplomas de engenheiro-agrônomo. De 1933 a 1937 e entre 1939 e 1945, foram expedidos diplomas de agrônomo. A partir de 1946, volta-se a expedir o diploma de engenheiro-agrônomo. Para Capdeville (1991, p. 69), esse vai-e-vem da denominação revela a importância que se começou a dar ao *título*, o que pressupõe uma certa valorização social do credenciamento atribuído pela escola.

¹⁷ Os dados quantitativos sobre os cursos de Engenharia Agrônômica criados no período em foco foram computados a partir do trabalho descritivo feito por Capdeville (op.cit) sobre as instituições que oferece(ram) este curso no Brasil. Vale também ressaltar que muitas dessas escolas foram extintas por não atenderem as exigências da lei, sobretudo no que se refere à comprovação de um patrimônio mínimo estipulado.

¹⁸ CAPDEVILLE, 1991, p.80.

¹⁹ *Doctor of Science* e até então Diretor do *Florida Agricultural College*, Estados Unidos da América.

²⁰ ROLFS, P. H. *Ensino Agrícola Mineiro e Brasileiro*. II Conferência Nacional de Educação. Belo Horizonte, MG, nov de 1928, p.16.

²¹ Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV, radiograma enviado ao Secretário de agricultura em 15/04/1926.

²² ROLFS, 1928, p. 14.

²³ Entrevista realizada em 28 de setembro de 2001.

²⁴ BORGES, José Marcondes et al. *A Universidade Federal de Viçosa no século XX*. Viçosa-MG, UFV/ Imprensa Universitária, 2000, pp. 179-300. (651p.)

²⁵ Os dados foram localizados nos relatórios anuais dos anos de 1927 a 1932, 1934, 1947 e 1948 e na Revista *Ceres* (1940-41).

²⁶ A partir de 1935, várias ações do governo estadual enfraqueceram a administração e a ação pedagógica da Escola, como a cassação da sua autonomia institucional e financeira, a extinção do modelo de gestão administrativa e fiscal e a redução das atividades de ensino e extensão que atestam o recuo no processo de aproximação da ESAV com as comunidades de agricultores mineiros, um dos pilares básicos do modelo político-administrativo e pedagógico concebido e indicado por boa parte da intelligentsia vinculada ao ruralismo. Também ocorreu o intento de separar a Escola de Veterinária da Escola de Agricultura, em 1934, que foi levado a efeito em 1942, com o desmembramento da Escola de Veterinária, que foi transferida para Belo Horizonte, além da tentativa de transformá-la em um quartel de cavalaria, ocorrido em 1935, também indica, implicitamente, a resistência institucional feita, através da mobilização dos fazendeiros e de entidades da sociedade civil, que conseguiu protelar o desmembramento do curso de veterinária e neutralizar a ameaça de fechamento da ESAV, em 1935.

O ENSINO SUPERIOR E O IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL: FORMAÇÃO DA ELITE?

Ademir Valdir Dos Santos

e-mail: ademir.santos@ufsc.br

(Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil)

Para um início de conversa: os primórdios que conduzem à elitização

É sabido que o processo de constituição do ensino superior no Brasil tem seu início a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa a então colônia portuguesa. As iniciativas de Dom João VI significaram os primeiros avanços na direção de um projeto de formação nesse nível.

É possível interrogar sobre o quanto aqueles primórdios de criação de um conjunto de instituições para a formação de nível superior deixaram marcas no processo histórico que se perpetuam até os dias de hoje. Trilhamos o caminho desde aquela época até as primeiras décadas do século XX, agora um período republicano, quando várias vozes se fazem notar em defesa da educação elementar, secundária e superior. Nas palavras de Nagle¹, as primeiras décadas do século passado podem ser caracterizadas pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico: o primeiro com um tom político que solicitava o aumento do número de escolas e a sua difusão, sobretudo daquelas primárias e populares, mas com continuidade do modelo educativo existente e relacionado com a organização social mais ampla, enquanto o segundo elaborava um discurso pedagógico com caráter técnico que posicionava as soluções para a escola neste âmbito e as nutria com ideias e planos embasados por novos modelos. Em ambos os casos, se denunciavam a ignorância e a falta de cultura geral da população brasileira que constituía um país de analfabetos. Enfim, à educação cabia um caráter regenerador responsável pela solução dos problemas políticos, econômicos e sociais.

E é nas malhas do otimismo pedagógico, embora não exclusivamente, que se pode aninhar o ideário do escolanovismo. Diversas reformas realizadas em diferentes estados brasileiros e capitaneadas por adeptos daquele pensamento educacional emergente foram embasadas na chamada Escola Nova: no Ceará (1923, com Lourenço Filho), em Minas Gerais (em 1927, proposta por Francisco Campos), no Distrito Federal (em 1928, liderada por Fernando

de Azevedo), em Pernambuco (1929, com Carneiro Leão) e São Paulo (1930, tendo à frente Lourenço Filho).

Para melhor compreensão das idéias que o escolanovismo defendeu em sua expressão brasileira, faz-se necessário considerar alguns aspectos do papel do Estado quanto à educação naquelas primeiras décadas, particularmente uma herança dos primórdios republicanos que foi a Constituição de 1891. Localizam-se ali um conjunto de propostas que estabelecem nexos entre si e que implicam a emergência história de um modelo de dualismo para o sistema escolar brasileiro em formação².

Explicuemos as origens da dualidade estrutural. É que a Constituição de 1891, ao manter uma interpretação que vinha desde o Ato Adicional de 1834, rezava que ao Estado (União) cabia legislar sobre a organização educacional no Distrito Federal e no restante do país, focando a escola secundária e superior. E aos estados competiam as escolas primárias e técnico-profissionais. Desse modo, foram geradas duas vias de natureza diversa: para a elite, a possibilidade de chegar aos níveis secundário e superior; porém, para o povo, a freqüência às escolas primária e técnico-profissional. Por um lado, a União centralizou decisões e fixou padrões para o secundário e o superior, mas pouco investiu no aumento do número de instituições desta natureza³. Resultou uma dependência da escola secundária em relação à superior. De outro, os estados em geral não dispunham de condições para a ampliação da rede de escolas.

Se tais aspectos do processo histórico geraram e ratificaram essa perspectiva de elitização quanto ao ensino superior, buscamos apresentá-los brevemente porque os entendemos necessários para delinear a ambiência política, econômica e sociocultural que vinculamos ao objetivo deste estudo, qual seja, perscrutar pela presença de ideias consonantes com a elitização desse nível da escola no Brasil, constante na voz dos chamados pioneiros da educação nova e explícita num documento marcante: *A Reconstrução Educacional no Brasil - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Um mergulho no Manifesto

Nas palavras de Cury⁴: «Clássico da nossa educação, o *Manifesto* sempre terá algo a nos dizer». Redigido por Fernando de Azevedo, subscrito por mais 25 signatários, veio à luz em março de 1932. Em sua parte introdutória adverte:

«Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. (...) Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de duas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de re-

gime republicano, se der um balanço do estado atual da educação pública, no Brasil, se verá que, (...) todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país»⁵.

O texto assumia tons de denúncia sobre a situação da educação brasileira e apresentava a proposta da educação nova, mais do que de uma escola nova. Muito se tem escrito sobre seu teor, o que exala e o que tacitamente postula. Na busca de ampliação do debate sobre as possibilidades interpretativas, nos debruçamos sobre a forma como apresenta o ensino superior ou a Universidade dentro do sistema que se formava e a questão do atendimento para poucos. É possível localizar no documento referências à elite e perceber, concomitantemente, a apresentação dos próprios pioneiros como uma nova minoria:

«Cientes das múltiplas formas de dominação e de exclusão, conscientes dos padrões do pensamento dominante entre as elites justificadoras do *status quo* republicano até aquele momento, com as idéias (dominantes) no lugar ou fora dele, tornam-se críticos da realidade excludente e, como nova elite, não querem compactuar nem com ela nem com um pensamento que a legitimasse»⁶.

Portanto, não faltava aos signatários a leitura de uma sociedade dicotômica, da divisão social que a educação externava, do distanciamento entre o serviço educacional disponível para a maioria pobre e aquele para os abastados. No manifesto encontramos uma leitura do dualismo apontado, da distinção entre os tipos de instituição escolar e os destinos educacionais:

«De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, «para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social»⁷.

Como instrumento de divulgação de uma desejada e necessária renovação, o manifesto embora se apresente como dirigido «Ao Povo e ao Governo», no deflagrar das ações que propõe preconiza iniciar por um segmento elitizado. Numa ratificação desse argumento encontramos: «Mas, para que o desejo de ação chegasse a todos, o Manifesto quer começar por uma elite que busca se legitimar como tal»⁸.

Aliás, quando os manifestantes apresentam o seu plano de reconstrução educacional, encontramos uma referência ao conceito moderno de Universidade e ao problema universitário no Brasil aludindo ao processo histórico que subordinou a educação superior ao serviço de formação para as profissões «liberais» (engenharia, medicina e direito), mas agora com a defesa de outras faculdades:

«Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de

faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo a variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas»⁹.

Porém tal abertura aos estudos não parece ser destinada a todos, embora se fale de seu caráter gratuito e da função mais ampla da instituição universitária:

«A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes»¹⁰.

Logo a seguir o documento se refere ao «problema dos melhores», evidenciando um caráter de distinção, de seleção e meritocracia capaz de alimentar a elitização:

«De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa»¹¹.

Além da conformação de uma elite a quem a o ensino superior seria destinado, o texto justifica e qualifica tal grupo de ponta. Vestido como educação nova capaz de superar o passado, de substituir o velho, o manifesto ratifica a elitização conforme uma tipologia própria:

«Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente «por diferenciação econômica» ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser «inteiramente aberta» e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade»¹².

No projeto escolanovista, portanto, cabe a uma elite um papel na regeneração do organismo social:

«Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas»¹³.

É dito o critério que embasa a seleção entre os sujeitos quanto ao seu destino educacional:

«Essa seleção que se deve processar não «por diferenciação econômica», mas «pela diferenciação de tôdas as capacidades», favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social»¹⁴.

Emana deste excerto um fundamento biológico em que se percebe ainda a base durkheimiana que orientava o discurso sociológico de Azevedo, bem como há um sentido político alinhado ao liberalismo. Na palavras de Cury¹⁵: «Como ocorre com certa frequência nos manifestos, mesmo nos artísticos, aqui também adquire o texto um sentido político, o que dá à ação, através da escritura, um caráter especial: o projeto de renovação aparece associado a uma proposta de intervenção política». O manifesto contém as esperanças de renovação da elite intelectual que o elaborou e que dialogava, em vários planos, com os líderes políticos, tentando contribuir no debate sobre as formas de organização social do Brasil, visto que estávamos em ebulição devido à Revolução de 1930, com a figura de Getúlio Vargas ascendendo rodeada por alguns dos iminentes escolanovistas. Um dos aspectos fundantes da proposta era o reconhecimento da educação como função pública de responsabilidade do Estado. Reafirma Xavier¹⁶:

«A gênese do Manifesto ocorreu em um momento de redefinição do campo educacional como área de política setorial do Estado nacional e também como espaço de atuação de uma fração da elite intelectual».

A Universidade é vista como local que atende à elite. Ao mesmo tempo, é composta ela mesma por um escol. Este um grupo distinto formado pelos docentes: «Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber».¹⁷ Nessa parte do texto, os manifestantes denunciavam também o problema de má preparação dos docentes para atuação em todos os níveis da escola nacional, a quem faltava tanto a preparação pedagógica como uma educação geral de base.

É conhecida a defesa que o Manifesto faz de uma escola única marcada pela universalização do acesso a todos os indivíduos, o que soa paradoxal diante dos elementos de elitização desvelados sobretudo para os graus secundário e superior. Esse é um dos elementos de polêmica e ataque ao ideário escolanovista em questão. Isto porque apesar da universalidade que independia de diferenças sociais e de sexo (uma vez que se defendia a co-educação), da gratuidade, da obrigatoriedade e da laicidade¹⁸ trazidas como princípios sobre os quais se assenta a escola unificada (comum ou única), a proposta

da educação nova é caracterizada pela admissão das diferenças entre os indivíduos dada por aptidões naturais e capacidades impressas pela base biológica. A unidade da função educacional apregoada guarda em seu interno a possibilidade de constituição histórica de uma elite, ou seja, de uma minoria prestigiada e dominante constituída de individualidades merecedoras por si próprias. Uma diferenciação que engendra uma elitização e meritocracias com suportes basilares biológicos. Nas palavras manifestárias:

«De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada «uma só» a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, «que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação». Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. **A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais**, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação de estudos do magistério à universidade, (...), constituem o programa de uma política educacional»¹⁹.

Da dualidade não superada e da elitização que permanece

O binômio dualidade e elitização nutria a argumentação proposta. Mesmo que as bases históricas da proposta elaborada pelo ideário escolanovista preconizassem a oferta de maiores oportunidades educacionais a todos e delegassem aos poderes públicos sua efetivação com a efetivação de escola única que superaria, temos um sistema dual de educação que resiste em sua prevalência. É certo que o Manifesto não se constituiu em peça da legislação educacional, mas não se pode negar o conjunto de diálogos e articulações movidas pelos pioneiros e que suscitou, durante aquelas décadas, a maior ou menor inserção de princípios da escola nova no corpo de leis exaradas na primeira metade do século XX²⁰. Se no princípio já tínhamos as instituições de ensino médio e superior abertas às classes privilegiadas e as escolas primárias e de ensino profissional para as demais classes, fato é que especificamente a oferta de ensino superior público e gratuito com qualidade foi rara. A fundação das primeiras universidades e a sua localização principalmente nas capitais brasileiras contribuiu para estabelecer um cenário em que aqueles que chegavam ao ensino superior eram, em maioria esmagadora, membros de uma elite. No processo de seleção que desde então se instalou e foi gradativamente ficando raízes na organização social brasileira, temos que, muito mais do que uma base biológica e seus determinantes, o que permaneceu como possibilitador do acesso e permanência na escola e do galgar aos níveis mais elevados na trajetória escolar com ponto de chegada na universidade foi sempre a condição econômica.

Se na atualidade continuamos a denunciar que o ensino superior não é para todos, se as estatísticas mostram que a maioria esmagadora dos uni-

versitários brasileiros está em instituições privadas²¹ pagando pelos seus estudos, pudemos localizar no ideário expresso pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elementos que se alinham ou se opõem à elitização, de modo paradoxal.

Concordamos com Xavier quando afirma que «As diferentes abordagens do tema mostram a complexidade do fenômeno educacional, possibilitando o reconhecimento das inúmeras possibilidades teóricas, empíricas e interpretativas de se recortar e analisar determinadas idéias e realizações no âmbito da história da educação brasileira».²² Mais do que buscar sintetizar uma vertente interpretativa sobre o Manifesto que indique um sentido único, ratificamos a necessidade da continuidade do debate, da (des)construção do olhares diversos quanto ao papel dos pioneiros. E permanece a pergunta: continuamos a privilegiar a formação da elite?

Notas:

¹ NAGLE, J.: «A Educação na Primeira República», FAUSTO, B., História Geral da Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997, p.250-291. Nagle discorre ainda sobre o nacionalismo emergente e as reformas da época, embasado por argumentos que parafraseamos neste texto.

² Ainda conforme Nagle (op. cit.), essas reformas são a Sampaio Dória (em São Paulo, 1920) que impactou na escola primária e também na escola normal e as reformas baiana, no Distrito Federal e em Pernambuco que agiram sobre o curso normal. Entre outros, são citados ainda o decreto n. 7566 (de 1909), o n. 8319 de 1910, o decreto n. 17329 de 1926 e a Portaria de 13 de novembro de 1926, referentes às escolas técnico-profissionais: industrial, agrícola, comercial (as duas últimas legislações citadas), respectivamente.

³ Ainda segundo Nagle foram seis as reformas da escola secundária e superior: Benjamim Constant (decreto n. 981, de 1890), Epitácio Pessoa (decreto n. 3890, de 1901), Rivadávia Correa (decreto n. 8659, de 1911), Carlos Maximiliano (decreto n. 11 530, de 1915), João Alves-Rocha Vaz (decreto n. 16 782-A, de 1925) e decreto n. 14 343 (em 1920, criou a Universidade do Rio de Janeiro).

⁴ CURY, C. R. J.: «Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da *educação nova* de 1932», XAVIER, Maria do Carmo (Org.), Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate, Rio de Janeiro, FGV Editora/FUMEC, 2004, p.113-129.

⁵ AZEVEDO, F.: «A Reconstrução Educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova», AZEVEDO, F., A educação entre dois mundos, São Paulo, Melhoramentos, [1956?], p.59-81.

⁶ CURY, op.cit., nota 4, p.117.

⁷ AZEVEDO, op.cit., nota 5, p.72.

⁸ CURY, op.cit., nota 4, p. 119.

⁹ AZEVEDO, op.cit., nota 5, p.74.

¹⁰ AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.75.

¹¹ AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.76.

¹² AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.76.

¹³ AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.76.

¹⁴ AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.76.

¹⁵ CURY, op. cit., nota 4, p.119.

¹⁶ XAVIER, Libânia Nacif: «O Manifesto dos pioneiros da *educação nova* como divisor de águas na história da educação brasileira», XAVIER, Maria do Carmo, Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate, Rio de Janeiro, Editora FVG/FUMEC, 2004, p.21-38.

¹⁷ AZEVEDO, op. cit., nota 5, p.76.

¹⁸ Quanto a esse princípio, que muitas críticas recebeu do grupo católico, dada a força e tradição da Igreja Católica no campo educacional brasileiro, outros estudos aprofundam o debate vinculado.

¹⁹ AZEVEDO, op. cit. p.68, nota 5, grifo nosso.

²⁰ Traços dos princípios da escola nova estão nas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), por exemplo. Alguns dos signatários levaram adiante reformas significativas e prolongaram o debate por tempo considerável, como o fez Anísio Teixeira, para dar um exemplo de atuação marcante de um dos pioneiros na cena pública brasileira no que diz respeito à configuração do campo da educação.

²¹ Segundo o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2009, que registra a presença de 2314 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, desse total 245 são públicas (federais, estaduais ou municipais) e 2069 são privadas, ou seja, as privadas correspondem a 89,4% do número total de IES. E se verificamos os dados para o número de matrículas temos que 74,4% dos estudantes de Graduação no Brasil são alunos de instituições privadas, onde necessitam pagar. Cf. <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumo-tecnico> (14/02/2012).

²² XAVIER, op. cit., nota 16, p.22.

ORGANIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E LETRAS OU FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS?

Dermeval Saviani

e-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br
(Universidade Estadual de Campinas. Brasil)

Ana Carolina Galvão Marsiglia

e-mail: galvao.marsiglia@gmail.com
(Universidade Federal do Espírito Santo. Brasil)

Este trabalho, após situar o surgimento da instituição universitária indicando sua forma atual decorrente das reformas introduzidas no século XIX, faz uma breve incursão no desenvolvimento da educação superior no Brasil para se concentrar na análise de duas propostas de organização universitária surgidas na década de 1930 e tipificadas na ideia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, definida como o núcleo destinado a salvaguardar o espírito propriamente universitário e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída com a missão de se constituir na «alma mater» da Universidade de São Paulo, criada em 1934.

Surgimento e desenvolvimento da instituição universitária

Surgidas na Idade Média, a partir do século XI, as universidades se constituíram como corporações destinadas à formação dos profissionais das «artes liberais» isto é, intelectuais, por oposição àqueles das «artes manuais» que eram formados nas corporações de ofício. Em que pese a rigidez de organização, própria das corporações, a universidade foi o lugar principal de desenvolvimento da pesquisa. Esse fato, frequentemente ocultado pelo tradicionalismo didático e científico, se manifestou desde o século XVII no «hábito da relação professor-aluno» e por meio dos «seminários privados» constituídos por grupos de estudantes que se reuniam em torno de um professor e que não raro habitavam próximos dele como em um pequeno colégio. Após as reformas do final do século XVIII e início do XIX ocorre um distanciamento entre os currículos tradicionais originários da Idade Média centrados na teologia, direito e medicina e os currículos mais novos de caráter

técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria decorrente da revolução industrial¹.

Pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade, a saber, o napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Este último se caracterizou com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso esse modelo é também chamado de humboldtiano. A origem desses modelos se assenta nos elementos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição. Esses elementos nunca aparecem de forma isolada. Conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano².

Universidades no Brasil

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados a partir de 1808 com a chegada de D. João VI quando, em consequência do bloqueio napoleônico a Portugal, o Brasil se transformou na sede do império português. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades.

Após a independência, por decreto de D. Pedro I de 11 de agosto de 1827, foram criadas, nesse mesmo ano, as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda sendo que esta última foi transferida para Recife em 1854. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco a ela foi incorporada, o mesmo tendo ocorrido com a Faculdade de Direito do Recife que se incorporou à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946.

De modo geral aos cursos criados por D. João VI e às duas mencionadas faculdades se resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. Duas características lhes são comuns: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado.

Mas já no final do império ganhou força o movimento pela desoficialização do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais. Com o advento da República em 1889 essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição promulgada em 1891 suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres.

Essa influência do positivismo, que marcou a proclamação da república brasileira a ponto de deixar inscrito na bandeira nacional o lema «ordem e progresso», foi uma característica do século XIX em decorrência da incorporação dos conhecimentos científicos ao desenvolvimento econômico capitalista. Mas a crença na razão e no progresso científico daí decorrente acabou por gerar uma reação contrária na virada do século XIX para o XX.

Emblemática dessa reação anticientificista e antirracionalista é a posição de Miguel de Unamuno que coincidentemente foi Reitor da Universidade de Salamanca entre 1901 e 1914 e entre 1931 e 1936.

Formado no clima do século XIX dominado pelo cientificismo, Unamuno tornou-se, a partir de 1897, um acerbo crítico do positivismo, o que ele expressa com força literária e de forma satírica na novela *Amor y pedagogía*, cujo principal personagem é adepto da pedagogia sociológica e se propõe a pôr em prática «um vasto plano para levar à prática minhas teorias, aplicando minha pedagogia sociológica *em tabula rasa...*»³. Nessa obra, publicada em 1902, portanto apenas um ano após Unamuno ter assumido a reitoria da Universidade de Salamanca, define-se, de forma irônica, que «o fim do homem é a ciência» e «o fim da ciência» é «catalogar o Universo» (p. 67). Com essa crença o personagem principal, Dom Avito, põe em prática seu plano que era tornar-se pai para criar seu filho como um gênio por obra da «pedagogia sociológica». Evidentemente, o plano fracassa redonda e tragicamente, culminando com o suicídio do futuro gênio. E a novela se encerra proclamando a vitória do amor sobre a pedagogia.

No Brasil a presença do positivismo, mais do que estimular a visão cientificista, teve como resultado a redução do protagonismo do Estado na educação, de modo geral e, especificamente, no desenvolvimento da educação superior.

Assim, nas primeiras décadas republicanas arrefeceu-se a iniciativa oficial e começaram a surgir instituições particulares de ensino superior. Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, foi desativada em 1920 por indução do governo federal, passando a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná.

Essa «Universidade do Paraná» pertence ao grupo que Cunha⁴ denominou de «universidades passageiras» no qual se inclui, também, a Universidade de Manaus, criada em 1909, mas dissolvida em 1926 com o esgotamento do ciclo econômico da borracha. Das faculdades que a integravam sobreviveu apenas a Faculdade de Direito que foi federalizada em 1949 e depois incorporada à Universidade do Amazonas, criada por lei federal de 1962.

Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta à Escola de Farmácia e Química, criada em 1895 e à Escola de Engenharia, fundada em 1896. A essas se seguiram em 1900 as faculdades de Medicina e de Direito. Em 1934 essas escolas, acrescidas das Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Belas Artes, constituíram a Universidade de Porto Alegre transformada, em 1947, na Universidade do Rio Grande do Sul que foi federalizada em 1950.

A de Minas Gerais surgiu em 1927 por iniciativa privada contando com subsídio do governo estadual e foi federalizada em 1949 dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais.

A Universidade da Bahia foi constituída em 1946 incorporando a Escola de Cirurgia, criada em 1808, Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896), acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1941. Em 1950 ela foi federalizada transformando-se na atual Universidade Federal da Bahia.

A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída em 1920 pela reunião da Faculdade de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, Escola Politécnica, cuja origem remonta à fundação, em 1792, da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho e Faculdade de Direito criada em 1882. A essas unidades universitárias foram acrescidas posteriormente a Faculdade Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi após a Revolução de 1930 que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação com a criação, já em outubro desse ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos em 1931, entre os quais se situam o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro.

Efetivamente, foi a partir da aprovação do Estatuto que as universidades começaram a se caracterizar mais claramente no Brasil tendo sido criada, em 1934, a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal que teve duração efêmera, tendo sido extinta pelo Decreto n. 1063 de 20 de janeiro de 1939, ocasião em que seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil que havia sido organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. Ainda na década de 1930 se organizava o movimento estu-

dantil com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938. Em 1941 surgiu a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e, em 1946, a Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Na década de 1950 a rede federal se ampliou especialmente com a federalização de instituições estaduais e privadas, estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação de novas universidades federais.

Em síntese, podemos considerar que no Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808, não obstante a tendência à privatização que se esboçou no final do Império e ao longo da Primeira República, mas revertida com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, passando pela reforma universitária instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades.

No entanto, a partir da década de 1980 começou a se manifestar uma tendência a alterar esse modelo, operando-se um deslocamento no padrão de ensino superior no Brasil. Esse deslocamento tem origem na distinção entre *universidades de pesquisa* e *universidades de ensino* introduzida em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior) criado pelo Ministério da Educação. Desde então o modelo napoleônico, que marcou fortemente a organização da universidade no Brasil, vem sendo reajustado pela incorporação de elementos do modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.

«O que a universidade tem que ser primeiro»: uma análise da proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (1931) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934)

Em 1930 Ortega y Gasset publicou o livro *Misión de la universidad*, cujo capítulo III tem por título «*O que a universidade tem que ser primeiro. A universidade, a profissão e a ciência*». Nesse capítulo Ortega considera que «A Universidade consiste, primeiro e de imediato, no ensino superior que deve receber o homem médio». Em segundo lugar, a universidade «tem que fazer do homem médio, antes de tudo, um homem culto», o que implica que «a função primária e central da Universidade é o ensino das grandes disciplinas cultu-

rais». Em terceiro lugar, cabe à universidade «fazer do homem médio um bom profissional».

Em outubro desse mesmo ano de 1930 ocorreu no Brasil uma revolução que derrubou as oligarquias agrárias e instalou um governo que se propunha a efetivar a modernização do país. Nesse novo contexto político foi criado, já em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro titular foi Francisco Campos, jurista, político e reformador do ensino.

Entre outras medidas Campos baixou, em 11 de abril de 1931, o decreto n. 19.851 dispondo sobre o «*Estatuto das Universidades Brasileiras*» que condicionava a criação de universidade no Brasil ao agrupamento de «pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras» (Art. 5º, Inciso I). Vê-se, assim, que às três faculdades tradicionais, Direito, Medicina e Engenharia, foi acrescentada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras entre aquelas que necessariamente deveriam compor a estrutura universitária.

Na «Exposição de Motivos» o ministro justificou a proposta da nova faculdade argumentando que, «pela alta função que exerce na vida cultural», é a Faculdade de Educação, Ciências e Letras «que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário», pois permite «que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade»⁵.

Até aqui a ênfase pareceu estar posta no objetivo da universidade destacado por Ortega y Gasset referente à formação do homem culto. Na sequência, porém, o ministro chamou a atenção para o aspecto utilitário e prático vinculando à nova faculdade também a formação profissional ao considerar que «nos povos em formação, como o nosso, a alta cultura não pode ser organizada de uma vez», sendo necessário que «resultem da sua instituição benefícios imediatos», conjuntura essa que acabou por determinar «o caráter especial e misto da nossa Faculdade de Educação, Ciências e Letras, dando-lhe ao mesmo tempo funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático»⁶.

À luz dessa argumentação fica claro que foi o problema da formação de professores que levou à inclusão da palavra «educação» nessa nova faculdade, em lugar de «filosofia». Para o ministro era imperioso atribuir-lhe a função de «formação e recrutamento dos professores, particularmente os das matérias básicas e fundamentais»⁷.

Portanto, conforme o seu idealizador, a nova faculdade não seria apenas um «órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada», mas de-

veria ser, «antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação» cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário⁸.

Assim, pode-se considerar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria a função de cumprir os objetivos assinalados por Ortega y Gasset: formar um homem culto e um bom profissional. Entretanto, enquanto em Ortega há uma preocupação explícita em distinguir claramente, na organização universitária, os conceitos de cultura, ciência e profissão, a proposta de Francisco Campos estava marcada por uma dupla ambiguidade: entre a formação profissional e a cultura geral e entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o currículo enciclopédico do ensino médio. Ao mesmo tempo em que o ministro se referia à função didática da faculdade na tarefa de transformar, «das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário», ele definia como missão desse nível de ensino a elevação da cultura geral do povo. E defendia que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir «muito além da sua função didática» em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica. Como se vê, trata-se de objetivos contrapostos e ambiciosos que contrastam com a sobriedade e objetividade com que Ortega y Gasset tratou das relações entre ciência e profissão (cap. III)⁹ e entre ciência e cultura (cap. IV)¹⁰.

No entanto, embora o Decreto n.19.852/31, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, tenha introduzido a Faculdade de Educação, Ciências e Letras em caráter obrigatório, esse dispositivo legal não se concretizou «por haver, da parte do Colégio Pedro II, interesse em que a nova faculdade fosse integrada ao colégio». O ministro, porém, não reconhecendo «a competência ou capacidade» do Colégio Pedro II «para assumir tão alta responsabilidade», adiou a solução do problema¹¹.

Já na vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras foi criada, em 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo (USP). Na estrutura organizacional dessa universidade assumiu papel central a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se constituiu como a «alma mater» da universidade, cabendo-lhe a função de integrar os conhecimentos humanos pelo cultivo de todos os ramos do saber, o que lhe permitia promover o ensino das disciplinas comuns aos demais institutos universitários. Definida como o lugar da alta cultura, destinava-se ao cultivo do saber desinteressado em cujo âmbito «a ciência pela ciência era a regra e o espírito de pesquisa e investigação seria o princípio norteador de todos os trabalhos»¹². Constituída ao mesmo tempo como a base e a cúpula da universidade, por ela deviam passar todos os alunos visando a adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como condição preliminar para realizar os estudos exigidos pela carreira profissional à qual pretendiam se dedicar.

Mas se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras correspondia ao significado indicado para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de um

Instituto de Alta Cultura, distanciava-se ela claramente do caráter pragmático e utilitário atribuído por Francisco Campos a essa faculdade. Isso porque, na estrutura da USP, o objetivo profissional de formação de professores não se situava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas no Instituto de Educação ao qual ficaram subordinados, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância «destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino, e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores», conforme se estipulou no art. 5º do Decreto Estadual que criou a USP¹³. E os alunos do Instituto de Educação deveriam passar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras já que «lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais»¹⁴. Com efeito, o Instituto de Educação da USP, com sua Escola de Professores, tinha um caráter de formação profissional (a formação de professores para as escolas normais e secundárias) do mesmo modo que os demais institutos ou faculdades, tais como as Faculdades de Direito, de Medicina, de Farmácia e Odontologia, a Escola Politécnica, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, a Escola de Medicina Veterinária, a Escola Superior de Agricultura e a Escola de Belas Artes.

O papel atribuído à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos fundadores da USP se ligava ao objetivo de criação dessa universidade que era a formação de uma elite dirigente respaldada nos conhecimentos científicos. Tratava-se da preocupação das elites paulistas de recuperar a hegemonia perdida com a Revolução de 1930 e consumada com a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, como deixa claro Júlio de Mesquita Filho, membro da comissão que elaborou o projeto de criação da USP: «Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação»¹⁵.

Mas a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esbarrou na resistência das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938 também essa faculdade veio a se tornar, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do ensino médio.

Vê-se, enfim, que acabou por prevalecer em ambas as propostas a função de formação profissional que Ortega havia subordinado à formação do homem culto. Em 1930 ele insurgia-se contra o clima dominante em seu tempo ao dizer: «Hoje atravessamos – contra certas presunções e aparências – uma época de terrível incultura»¹⁶. Essa constatação o levou à seguinte ilação:

Daqui, a importância histórica que tem devolver à Universidade sua tarefa central de «ilustração» do homem, de ensinar-lhe a plena cultura do tempo, de descobrir-lhe com clareza e precisão o gigantesco mundo presente, onde tem que encaixar-se sua vida para ser autêntica. Eu faria de uma «Faculdade» de Cultura o núcleo da Universidade e de todo o ensino superior¹⁷.

Pois bem. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras pretendeu se aproximar, ainda que de forma ambígua, dessa ideia orteguiana de uma «Faculdade de Cultura». E a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP correspondia mais claramente a essa mesma ideia orteguiana. Mas nenhuma delas vingou. E a constatação de Ortega relativamente à «época de terrível incultura» projetou-se de forma ainda mais aguda para os dias atuais marcados pelo neopragmatismo, nihilismo e relativismo característicos da chamada «condição pós-moderna».

Conclusão

Tendo presente que na discussão do problema da universidade é necessário considerar sua historicidade, isto é, a forma como ela se constituiu e suas relações com a realidade em que vivemos, analisamos, neste trabalho, a proposta de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras apresentada por Francisco Campos ao instituir o Estatuto das Universidades Brasileiras, comparando-a com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

As duas propostas surgem no mesmo contexto decorrente da Revolução de 1930. A primeira é apresentada pelo governo instituído em consequência da Revolução representando, portanto, o grupo vitorioso. Já a segunda proposta é expressão do grupo vencido.

Mas a Revolução de 1930 significou a inserção mais plena do Brasil no sistema capitalista, cujo núcleo dinâmico se situava no estado de São Paulo. Naquele contexto processava-se a passagem de uma economia de base rural centrada na monocultura de exportação para uma economia urbano-industrial. Se o domínio das oligarquias rurais ruiu em função do desenvolvimento propiciado pelos capitais acumulados com a exportação do café, foram esses mesmos capitais que, após a crise internacional de 1929, passaram a financiar o desenvolvimento industrial do país. Por isso São Paulo continuou sendo o centro dinâmico da economia agora, porém, colocando em plano dominante a fração industrial da burguesia.

Sobre essa base estrutural compreende-se que as duas propostas tenham muitos pontos em comum. No aspecto administrativo preconiza-se, em ambos os casos, uma autonomia relativa refletida na escolha dos dirigentes pelo governo a partir de listas tríplexes formuladas pelos órgãos internos à universidade. Igualmente a carreira docente é regida, nos dois casos, por mecanismos que preveem seleção e controle subordinando-se o acesso à vi-

talicidade ao período de dez anos de exercício na função docente. Quanto ao regime didático, a proposta de Francisco Campos de que o ensino deveria ser ministrado «(...) pelos processos mais adequados e mais eficazes: banidas ou reduzidas ao mínimo as preleções e conferências, multiplicados os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando»¹⁸ não deixa de se harmonizar com o propósito que moveu a criação da USP respondendo à demanda por formação de quadros para ocupação de cargos importantes na esfera pública e privada. Por isso podemos ler no decreto n. 6.283 que «(...) a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes»¹⁹.

Enfim, torna-se compreensível que em 1938, já instalado o regime ditatorial do Estado Novo, os dois projetos confluam para a primazia da formação profissional visando a enquadrar os novos profissionais de nível superior no processo de «modernização conservadora» despido de qualquer veleidade relativa ao acesso do «homem médio» aos conhecimentos universais e à alta cultura tal como postulara Ortega y Gasset.

Notas:

- ¹ SANTONI RUGIU, A. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, Autores Associados, 1998, p. 108-111.
- ² PIZZITOLA, A. «Autonomia e ‘necessità’ alle origini delle università contemporanee», p. 146. In: DE VIVO, F. e GENOVESI, G. [a cura di]. *Cento anni di università*. Napoli, Ed. Scientifiche Italiane, 1986, p. 137-146.
- ³ UNAMUNO, M. *Amor y pedagogía*. Barcelona, Imprenta de Henrich y C^a – Editores, 1902, p. 20.
- ⁴ CUNHA, L. A. C. R. *A universidade temporã*. 2^a ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986, p. 198-211.
- ⁵ ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la universidad*. 4^a ed. Madrid: Ed. Revista de Occidente, 1965, p. 48.
- ⁶ Idem, ibidem.
- ⁷ Idem, ibidem.
- ⁸ CAMPOS, F. «Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior». In: FÁVERO, M. L. A., *Universidade e poder*. 2^a ed. Brasília, Plano, Anexo 1, p. 127.
- ⁹ Idem, ibidem.
- ¹⁰ Idem, p. 127-128.
- ¹¹ Idem, p. 128.
- ¹² ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la universidad*. 4^a ed. Madrid: Revista de Occidente, 1965, p. 48- 55.
- ¹³ Idem, p. 56-70.
- ¹⁴ FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. 2^a ed. Brasília, Plano, 2000, p. 47.
- ¹⁵ Idem, p. 60.
- ¹⁶ SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO, «Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências». In: FÁVERO, M. L. A., *Universidade e poder*. 2^a ed. Brasília, Plano, 2000, p. 211.
- ¹⁷ CUNHA, L. A. C. R., *A universidade temporã*. 2^a ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986, p. 270.
- ¹⁸ MESQUITA FILHO, J. apud FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. 2^a ed. Brasília, Plano, 2000, P. 57-58.
- ¹⁹ ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la universidad*. 4^a ed. Madrid: Ed.Revista de Occidente, 1965, p. 63.
- ²⁰ Idem, ibidem.
- ²¹ CAMPOS, F. «Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior». In: FÁVERO, M. L. A., *Universidade e poder*, 2^a ed. Brasília, Plano, 2000, Anexo 1, p. 133.
- ²² SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO, «Decreto Estadual n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências». In: FÁVERO, M. L. A., *Universidade e poder*, 2^a ed. Brasília, Plano, 2000, Anexo 5, p. 211.

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO COMO FORMAÇÃO DE ELITES: REFLEXÕES A PARTIR DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA NO BRASIL (1932)

Regina Helena Silva Simões

e-mail: reginahe@terra.com.br

Rosianny Campos Berto

e-mail: rosiannyb@gmail.com

Cleonara Maria Schwartz

e-mail: cleonara@terra.com.br

(UFES. Brasil)

Introdução

A formação de elites no Brasil tem sido concebida de forma diferenciada em distintos momentos históricos, porém, desde o início, aparece intimamente articulada aos elevados índices de analfabetismo alimentados por ações educacionais que procuravam responder a demandas urgentes de formação de quadros profissionais que dessem conta de introduzir elementos de modernização, visando ao desenvolvimento do País. Como um desses quadros, destaca-se o magistério primário.

Vale pontuar que a formação do magistério primário no Brasil, mesmo quando se restringia às Escolas Normais¹, possuía o *status* de ensino «superior» responsável pela formação de elites locais. Formação essa que era compreendida como fundamental em virtude dos graves problemas gerados pelo elevado índice de analfabetismo que aprofundava o fosso existente entre letrados e analfabetos. É importante destacar que esse fosso se mostra presente desde cedo na formação de elites brasileiras se levarmos em conta que, no País, essa formação esteve atrelada, desde o seu início, ao ensino superior ministrado em universidades europeias, uma vez que a proibição desse tipo de instituição no período colonial deixava como alternativa para poucos oriundos das classes mais abastadas a frequência a universidades na Europa, o que contribuía para que se fosse delineando desde o começo no Brasil um perfil de «elite», econômica, cultural e geograficamente distanciada da maioria da população local brasileira.

Assim, até a chegada da corte portuguesa, em 1808, que autorizou o ensino superior na colônia, a formação de elites brasileiras era fruto de uma educação de caráter abstrato, seletivo e europeizante. Logo, elitista desde suas origens, o que contribuiu para instituir e reforçar diferenças entre uma parcela ínfima, de letrados, e outra, grandiosa, de iletrados/analfabetos.

A partir de então, com a autorização do ensino superior na colônia, o caráter «elitista» caracterizou-se pela formação profissionalizante e de perfil utilitário, pois acontecia de forma a responder às demandas de instalação do governo português em território brasileiro. Em outras palavras, diferente da ênfase ao saber desinteressado predominante no modelo europeu, o ensino superior brasileiro, que sequer assumiu o status de universidade naquele momento, priorizava a formação de uma espécie de mandarinato dos trópicos (CUNHA, 1980).

Esse quadro não se altera durante o Império (1822-1889), quando a predominância das faculdades de Direito favoreceu ainda mais o contraste que levou o Brasil a ser chamado de país de «bacharéis e analfabetos»². Nesse contexto, é que, após a República proclamada em 1889, em face das transformações de ordem social, política, econômica e cultural ocorridas no País, o encaminhamento político dado à educação do povo e, por consequência, à criação e destinação de escolas e à formação do magistério ganhou destaque, principalmente por envolver momentos considerados críticos para o sistema educacional em razão do distanciamento entre os contextos sociais, políticos econômicos e culturais e a educação.

Aproximadamente na década de 1920, por exemplo, o descompasso observado entre economia, cultura (herança cultural) e sistema político foi apontado como fundamental para o entendimento da chamada «crise do sistema educacional brasileiro» (ROMANELLI, 2001, p. 14). Ao analisar os movimentos desencadeados em torno do ensino público no início da República, Carvalho (2000, p. 232) compreende o «entusiasmo pela educação»³ como um projeto de modernização que sofreu mudanças durante os anos 1920 e visou controlar, ao mesmo tempo, a vida cotidiana das populações pobres que habitavam as cidades e o fluxo migratório dirigido às regiões urbanas. Desse modo, pela via do controle exercido por meio da escolarização e nacionalização de grupos de trabalhadores, que desafiavam interesses republicanos, se reforçava a noção de que o analfabetismo constituía o grande entrave ao progresso nacional, e que a sua «erradicação» deveria ser alvo prioritário das reformas educacionais empreendidas (CARVALHO, 2000).

Esse mesmo discurso circulava no âmbito da ABE⁴, cujos representantes apontavam a educação como grande problema nacional. Mas, como resolvê-lo? O discurso do analfabetismo, da doença, do desânimo, da apatia do povo vinha acompanhado de uma aposta na necessidade de preparação de um grupo que pudesse contribuir para sanar esses problemas. Segundo Carvalho (1998, p. 224, grifo nosso),

«(...) a ênfase principal foi em questões de ‘formação de elites’. Tratava-se de produzir ‘uma nova mentalidade’, uma nova elite cultural e política capaz de ‘pensar o Brasil’ e de exercer seu influxo dinamizador sobre as instituições, entre elas a escola. As questões que se afiguravam fundamentais ao grupo eram as relativas às condições de formulação e implemento de uma nova ‘política nacional de educação’: a montagem de espaço institucional no Estado que garantisse tal implemento e a formação da ‘elite’ pensante, formuladora dessa política».

A busca pela formação de uma elite cultural e política prossegue pela tônica discursiva do distanciamento entre o sistema educacional e as demandas de uma sociedade em desenvolvimento, sendo reforçada tal lógica na década de 1930. A Revolução de 1930 levou ao poder o presidente Getúlio Vargas que, em 15 anos de mandato, sete deles ditatoriais, inaugurou uma série de medidas⁵ visando à organização do ensino nacional, em resposta aos processos de reestruturação social da sociedade brasileira, crescentemente alicerçado no desenvolvimento industrial.

Dentre as bandeiras revolucionárias, destacavam-se a necessidade de modernização e a ênfase ao desenvolvimento nacional, como estratégias de superação do «atraso» de um Brasil considerado arcaico. Politicamente, defendia-se o direito ao voto livre e bem informado que teria como principal avalista a instrução pública.

Foi esse o contexto que contribuiu para que em 1932 essas questões estivessem presentes nos argumentos e reivindicações dirigidos ao governo e ao povo brasileiro no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por meio do qual um grupo influente de intelectuais abraçou a defesa da escola pública, laica e gratuita no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) defendia uma concepção de escola e de educação voltada para a formação de sujeitos que fossem preparados para conviver com uma nova ordem econômica e social de cunho desenvolvimentista, em contraposição ao modelo educacional brasileiro excludente e seletivo que atendia apenas a um grupo restrito da população.

Contrapondo-se a essa lógica, o Manifesto apregoava que era preciso definir novos fins para a educação de modo a articular a escola às demandas sociais. O Manifesto partia do pressuposto de que, se a escola deveria ser a responsável pela formação de elites, necessariamente o professor deveria fazer parte dessa elite (A RECONSTRUÇÃO..., 2011), que se constituiria a partir de critérios puramente meritocráticos. Essa defesa era apresentada a partir de críticas dirigidas aos limites da Escola Normal para a formação de professores aptos a desempenharem o papel a eles designado na formação um «novo homem» e de uma nova sociedade.

Com base nessa linha de raciocínio do Manifesto, esta comunicação tematiza a formação de elites no Brasil pela via do discurso em defesa da formação do magistério primário nas universidades, que ganha ênfase nos anos de 1930 com o movimento renovador de inspiração liberal e escola-

novista, que defendia a educação como primazia «na hierarquia dos problemas nacionais», e apresentava a escola nova como alternativa à escola tradicional, julgada incompatível com as exigências de uma sociedade em transformação.

No modelo pensado pelo grupo de intelectuais que assinou o documento, a formação unificada para o magistério nas Universidades assumiria um papel destacado, na medida em que professores eram convocados a incorporar-se à elite impulsionadora do progresso nacional, conforme explicita o trecho abaixo:

«A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo, mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse «espírito», esse «ideal comum», pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo a superioridade em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores» (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 489).

Segundo o Manifesto, tendo em vista a sua importância, a formação docente deveria acontecer na universidade. Esse pensamento contribuiu para impulsionar inclusive a criação de universidades no Brasil e, nelas, unidades específicas voltadas para a formação de profissionais da educação. Em 1935, por exemplo, um dos signatários do Manifesto, o educador Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal⁶ quando ocupou o cargo de Secretário da Educação no Rio de Janeiro. Coerentemente com a relevância atribuída à formação de professores, a universidade proposta por Anísio compunha-se de uma Faculdade de Educação, que abrigava o Instituto de Educação.

A partir dessas considerações, buscamos problematizar o magistério como *locus* de formação de elites, a partir do documento produzido em 1932⁷. Para a análise da fonte mobilizada, baseamo-nos nas ideias de Bloch, de Ben-

jamin (1994) e de Ginzburg (1989, 2002), especialmente no que se refere à leitura do manifesto a contrapelo, à leitura do *bors-texte* e à compreensão do contexto e das relações de força que tensionaram a sua produção.

Para interrogar os documentos, formulamos inicialmente as seguintes questões: a) Como o Manifesto defende o magistério como formação de elite? De que forma propunha a incorporação de professores à elite brasileira? b) Quais as implicações da elitização do magistério, pela via do ensino superior, para a formação e a prática docentes?

O magistério como formação das elites no Manifesto dos Pioneiros

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 19 de março de 1932 na imprensa brasileira, como ação conjunta de seus 26 signatários em prol da renovação educacional, a palavra elite aparece frequentemente associada ao magistério.

Num primeiro momento, o documento aponta a importância da Universidade na sociedade moderna para a formação das elites, entre as quais ganham lugar os educadores. Aqui, o termo elite compreende «(...) os melhores e os mais capazes, por seleção, [que] devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa» (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 487), onde estariam as massas que precisavam ser educadas, alfabetizadas, preparadas para o trabalho, dentro de um novo conceito de educação.

Em tese, nesse projeto não caberiam elites formadas artificialmente, por herança ou diferenciação econômica, uma vez que os pioneiros diziam acreditar no aperfeiçoamento social pela via da formação de uma elite matizada pela

«(...) variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não ‘por diferenciação econômica’, mas ‘pela diferenciação de todas as capacidades’, favorecida pela educação» (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 487, grifo nosso).

Tendo em vista a necessidade de angariar esforços para a causa da educação em que se almejava um sistema único nacional, o *status* de elite é entendido – pelo caminho da escolarização – a outro grupo: os educadores. Trata-se de homens e mulheres menos ilustres, menos conhecidos e menos favorecidos economicamente que deveriam devotar-se à causa nacional. Essa nova elite seria constituída pelos «melhores», devidamente preparados para o «nobre exercício do magistério».

Quando analisada em contexto, a proposta de incorporação do magistério à formação de uma elite a quem caberia iluminar, pela força da técnica e do conhecimento científico, leva-nos a interrogar, com base no percurso histórico de formação e prática de professores no Brasil, o modelo a partir

do qual essa elite era pensada e as suas implicações para o exercício da docência no Brasil.

Em primeiro lugar, ao propor um tratamento isonômico – definido pela equivalência salarial e pela formação superior – aos docentes que atuavam em diferentes níveis de ensino, o manifesto defendia a valorização profissional e financeira de professores primários com educação superior, uma vez que «A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), [parecia-lhes] inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional» (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 488).

Fato inédito na história da educação brasileira até aquele momento, a proposta de inclusão de professores primários nas universidades desafiava as condições precárias de formação e prática de professores primários, cuja formação, desde o século XIX, acontecia nas Escolas Normais. De acordo como o Manifesto, a formação se estenderia ao «(...) professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber»⁸. (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 488).

Por outro lado, a precariedade do ensino normal e das condições em que a docência era exercida não se mostraram capazes de arrefecer discursos entusiasmados em defesa da formação de professores como alavanca para as mudanças desejadas, apesar do visível descompasso entre o idealizado e o vivido⁹.

O lugar social ocupado pela profissão docente e as condições de vida daqueles/as que buscam o magistério também têm sido alvo de estudos que apontam para o seu desprestígio socioeconômico¹⁰. Segundo Nóvoa, a história da docência nos remete à ambiguidade de uma profissão exercida, na segunda metade do século XIX, no intermédio, pois

«(...) Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles, não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado (...)» (NÓVOA, 1995, p. 18).

A essa altura, cabe indagar: de que forma a ambiguidade da profissão docente tensiona a pretendida incorporação do magistério à elite brasileira, pela via do ingresso no ensino superior? Para responder a essa pergunta, valemo-nos, inicialmente, dos três critérios – riqueza, origem social e mérito – identificados por Gaetano Mosca (apud HOLLANDA, 2011), na distinção estabelecida entre minorias detentoras de privilégios e o grupo majoritário a ser submetido.

Com relação à primeira distinção, o autor argumentava que, ainda que as ideias defendidas pelos liberais não estabelecessem a riqueza como critério ou condição para a participação política, na prática «não ameaçaram sua permanência como critério real» (MOSCA, apud HOLLANDA, 2011, p. 15). Quanto à origem social, concluiu que «(...) o nascimento situa os homens em um universo de conhecimento, valores e posturas que os aproxima ou não dos modos de vida da minoria dominante» (p. 15). Portanto, a origem social restringiria «chances de incorporação às elites» (p. 15). A formação de elites de forma meritocrática, segundo o autor, seria pensável apenas em sociedades avançadas, nas quais o mérito «(...) poderia superar os efeitos sociais das marcas de origem» (p. 15). Não era, como se sabe, o que acontecia na Itália meridional, na passagem do século XIX para o século XX, quando Mosca esboçou as suas análises e certamente não era essa a realidade nos primeiros tempos da República brasileira.

Pode-se argumentar, portanto, que a defesa do mérito em contraposição à riqueza acumulada e à origem social como critérios para a incorporação do magistério à elite brasileira, pela via da formação universitária, evidencia no discurso expresso pelo manifesto uma «(...) fórmula política (...) destinada a ocultar o verdadeiro sentido da dominação»? (MOSCA, apud HOLLANDA, 2011, p. 16).

No caso de docentes chamados para compor a elite nacional, encontramos indícios de uma retórica voltada para a renovação de grupos minoritários agora definidos pelos méritos individuais, dos quais os docentes fariam parte, em grande escala, também como agentes de inclusão, exclusão e controle pela via da escolarização baseada na seleção dos mais «aptos». Nesse contexto, por meio da formação universitária, buscava-se produzir o máximo rendimento dos indivíduos de acordo com as suas aptidões naturais, acreditando-se que a seleção dos mais capazes, lhes daria «bastante força para exercer influência efetiva na sociedade, [afetando], dessa forma, a consciência social» (A RECONSTRUÇÃO..., 2011, p. 488, grifo nosso).

Pelo exposto, especialmente com relação aos professores de escolas primárias, às quais se destinavam contingentes cada vez maiores das classes populares e cujos professores eram recrutados, no máximo, nos estratos médios da sociedade, pode-se argumentar que o apelo ao domínio da técnica e da ciência como critério de formação de uma elite docente, acaba por constituir importante «(...) estratégia de justificação [por meio da qual] as bases de sustentação da elite política permaneceriam ocultas pela sedução racionalista» (MOSCA apud HOLLANDA, 2011, p. 16).

Considerações finais

Para Bloch (2001), o desconhecimento do passado não apenas compromete a compreensão do presente, mas também as ações humanas no tempo presente. Partindo desse pressuposto, acreditamos que valha a pena

revisitar no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas ideias relativas à formação de professores, em busca de vestígios que nos possibilitem compreender, no passado assim como no presente, processos de formação docente na história da educação no Brasil¹¹.

Nessa linha, é possível interrogar, historicamente, seguindo o fio do pensamento liberal, as implicações da sedução racionalista que alimenta a associação entre magistério e composição de elites defendida no Manifesto dos Pioneiros que têm repercutido em processos atuais de formação de professores no Brasil, distanciando-os de conhecimentos e valores de interesse majoritários. Essa distância, por sua vez, parece capaz de produzir intervenções tanto de cunho assistencialista como salvacionista, quando se trata de educar a população. Por outro lado, longe de esgotar-se nesses dois movimentos, a educação tem se mostrado também potencialmente capaz de promover mudanças. Na sociedade desigual brasileira, em que a escola se encontra em processo de universalização, o fato de que nenhuma dessas intervenções poderá prescindir da participação de professores bem preparados continua a tensionar a formação docente em busca de possíveis adesões. Dessa forma, uma questão permanece aberta na história da educação no Brasil: que adesões ou escolhas a formação docente universitária, orientada pela razão e pela ciência, tem sido capaz de produzir?

Referências

- A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL. Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.
- ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Org.). As escolas normais no Brasil: do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLOCH, Marc. Apologia da História ou Ofício do Historiador. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- CARVALHO, M. M. C. de. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP: Edusf, 1998.

- CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.
- CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. Relações de força: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HOLLANDA, C. B. de. Teoria das elites. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- NOVAES, M. E. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

Notas:

¹ Ver ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). *As escolas normais no Brasil: do império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

² Segundo Cunha (1980, p. 71), «As escolas superiores, principalmente as de direito, nas quais estavam matriculados, ao fim do império, mais da metade dos alunos, desempenhavam papel central no recrutamento e na formação dos ‘mandarins’. Nas academias, (...) os jovens oriundos das classes dominantes (dos proprietários de terras e de escravos, e dos comerciantes) desligavam-se dos padrões culturais provincianos, formando-se segundo uma perspectiva nacional-imperial».

³ Termo cunhado por Jorge Nagle (2001).

⁴ Fundada em 1924, a Associação Brasileira de Educação era composta por um seleto grupo de intelectuais e educadores brasileiros que tinha como propósito avaliar e debater as questões educacionais, a fim de propor medidas para superação dos problemas da educação brasileira. Destinava-se a «(...) coordenar; orientar esforços; amparar iniciativas nascentes; estimular novos empreendimentos» (BOLETIM..., apud CARVALHO, 1998, p. 218).

⁵ Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde, responsável pela organização sistemática e centralizada do ensino em todo o território nacional. A reforma do ensino proposta pelo ministro Francisco Campos, entre 1931 e 1932, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, obrigando-as a reunirem no mínimo três faculdades, dentre as que se seguem: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras.

⁶ Em 1939, porém, já na vigência do Estado Novo, a Universidade do Distrito Federal foi extinta por meio do processo de incorporação à Universidade do Brasil, que até 1937 denominara-se Universidade do Rio de Janeiro.

⁷ A análise feita do documento partiu, inicialmente, da versão do Manifesto republicada na íntegra, por Anísio Teixeira, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1984, na qual se conserva a grafia original. Essa versão pode ser acessada na página da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. No entanto, fizemos a opção por utilizar a versão do Manifesto reproduzida no livro *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*, organizado por Maria Elisabeth Blank Miguel, Diana Gonçalves Vidal e José Carlos Souza Araújo, em 2011.

⁸ Sobre a formação e a profissão de professores no Brasil, ver VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

⁹ Ao analisar o exercício do magistério em Portugal, Nóvoa (1995, p. 22-23) identifica o descompasso entre a idealização e realidade como o «epicentro da crise da profissão docente».

¹⁰ Segundo Novaes (1984, p. 21) «(...) as Escolas Normais representaram, precariamente, apenas uma solução para o problema da mão-de-obra nas escolas femininas. A sociedade reagiria, negativamente, ao recrutamento da mulher, avaliando, inclusive, as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, o que se entende, pois as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas que, àquela época, ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social. Entretanto, a Escola Normal, mesmo não tendo as características dos Liceus ou dos Colégios Secundários, passa a se constituir numa das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher, atraindo, também, como clientela, moças de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o grau de sua educação escolarizada».

¹¹ Ainda hoje a formação superior da totalidade do professorado brasileiro permanece como uma das metas a serem atingidas no campo das políticas públicas para a educação, a exemplo do que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9.394 de 1996). De modo geral essas metas ainda não foram atingidas, mas em diversas redes de ensino público, há a exigência de que os professores tenham sido formados no Ensino Superior. Nesse processo, a defesa dessa formação no âmbito das universidades tem sido uma bandeira levantada por associações de representação docente.

A CENTRALIDADE DO PROFESSOR E DO ALUNO E O ESPÍRITO UNIVERSITÁRIO NO INQUÉRITO DE 1928

José Carlos Souza Araújo

e-mail: jcaraujo@ufu.br

(Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil)

Em texto anterior (ARAÚJO, 2007), o objeto foi estruturar uma análise das *Theses desenvolvidas pela Comissão Organizadora do Inquerito promovido pela A.B.E.* (Associação Brasileira de Educação), que visava enfrentar *o problema universitário brasileiro*. Aliás, esse é o título da publicação, ocorrida em 1929, acompanhada do seguinte subtítulo: *Inquérito promovido pela Secretaria de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação*. Na verdade, tal inquérito foi resultante de uma decisão ocorrida por ocasião da *Segunda Conferência Nacional de Educação*, promovida pela própria A.B.E., cuja realização deu-se em Belo Horizonte, MG, Brasil, entre 4 e 11 de novembro de 1928.

A A.B.E., fundada em 16 de outubro de 1924, uma instância de iniciativa cidadã, abriu a participação da sociedade civil a respeito dos problemas educacionais, em oposição e em detrimento da centralização por parte do Estado, autoritariamente cioso em orientar a discussão e o encaminhamento político-educacional. Tal entidade «(...) veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram na segunda metade da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte» (DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 1930-1983, p. 229).

Contextualizando os anos de 1920 no Brasil

Quando da realização do Inquérito de 1928, existiam apenas duas universidades no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ) e a Universidade de Minas Gerais (atual UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais), a primeira criada em 07 de setembro de 1920 pelo Governo Federal, através do Decreto nº 14.343, e a segunda, no dia 07 de setembro de 1927 por meio da Lei Estadual nº 956, quando da comemoração do primeiro ano de governo de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1926 e

1930. Em sua totalidade, o Brasil contava em 1930 com 86 escolas superiores (TEIXEIRA, 1989, p. 115).

Em termos de analfabetismo, as estimativas sobre o ano de 1930 ocupam em torno de 65% da população brasileira. Os grupos escolares - a escola primária seriada e graduada - resultantes de políticas estaduais, vinham sendo instalados desde os anos 1890, a partir primeiramente de São Paulo. No entanto, tais políticas educacionais estaduais conferiam à educação brasileira um andamento relativamente lento, se se leva em conta o alto déficit educacional de então, além do crescimento demográfico brasileiro que passou de 14.333.915 habitantes em 1890, para 30.645.065 em 1930. Ressalte-se que tal crescimento foi incentivado pela imigração estrangeira, responsável em 15% pelo aumento populacional, além do alto coeficiente de natalidade em torno de 2,91%, segundo o censo de 1920.

A República brasileira já vivera 39 anos, quando foi realizado o inquérito sobre o problema universitário em 1928. As reformas republicanas, todas envolvendo a educação superior, já somavam cinco até então: a de Benjamin Constant, de 03/11/1892; a de Epitácio Pessoa, de 01/01/1901; a de Rivaldavia Corrêa, de 05/04/1911; a de Carlos Maximiliano, de 18/03/1915, e a de Rocha Vaz, de 13/01/1925.

Em referência aos anos de 1920, e quando foi responsável pelo Inquérito de 1926, a serviço do jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo assim se posicionou relativamente à educação superior: «(...) a falha capital que se apontou, foi a ausência de Universidades ou a tremenda deficiência de instituições de altos estudos e de pesquisas» (AZEVEDO, 1960, p. 22).

Sobre o conteúdo d'O problema universitário brasileiro

Tal obra apresenta duas partes, a primeira que acolhe as referidas *Theses desenvolvidas pela Comissão Organizadora do Inquérito promovido pela 'A.B.E.'*, as quais somam sete; e a segunda parte reúne as *Respostas ao Inquérito*, num total de quarenta e três depoimentos, os quais representam posicionamentos de inquiridos de sete Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Paraná. Somando-se às sete '*Theses*', que constituem a Primeira Parte, a obra reúne 50 depoimentos sobre a questão universitária brasileira de então.

Ainda a compor o quadro contextual, três foram os projetos frustrados de universidades anteriormente a 1920: a de Manaus em 1909, a de São Paulo em 1909, e a de Curitiba em 1912; além disso, compreenda-se que tais projetos, mesmo frustrados, compartilharam da demanda por cursos superiores, bem como da pressão pelo nível superior de escolarização.

Em termos temáticos, há uma variedade de categorias, através das quais se acederia ao documento em apreço, tais como: críticas às reformas educa-

tivas; defesa dos modelos alemão e norte-americano para a constituição da universidade brasileira; investigações comparativas entre alguns países sobre temas universitários; afirmação do regionalismo como característica fundante da universidade brasileira; concepções de organização universitária; papel dos poderes públicos federal e estaduais; discussões em torno do ensino, da pesquisa e da extensão; a pedagogia universitária fundada na cooperação entre o professor e o aluno.

Este último aspecto é o objeto desse texto, cuja característica geral é a afirmação do espírito universitário fundado na intersubjetividade acadêmica do professor e do aluno.

O espírito universitário ou o professor e o aluno como intersubjetividade

Criar o espírito universitário passa necessariamente pelos professores e pelos alunos, como deixa entrever Labouriau: «É uma mentalidade a desenvolver. O primeiro passo, que se pode considerar preparatório, é prender mais estreitamente ao ensino os alunos e os professores. Depois, desenvolver o interesse público pelas questões geraes» (1929, p. 8).

Em resposta ao tema que envolve o professor e o aluno, Erasmo Braga posiciona-se em termos dos alunos e do professorado, uma unidade a se construir, fundada no convívio e na colaboração:

«É imprescindível criar-se nos alumnos o espírito universitário, estimulando nelles o amor pela *alma mater*, favorecendo o convívio dos estudantes, criando casas de residência universitária. É igualmente imprescindível criar no professorado o espírito universitário, estabelecendo a exclusividade da actuação magisterial. Não se comprehende universidade sem intimo convívio e collaboração de professores e alumnos» (1929, p. 317)

Trata-se, por depoimento de outro, de uma indispensável aproximação e colaboração (ALVES, 1929, p. 375). Evidentemente, tais valores deveriam estruturar a vida acadêmica, ao lado do convívio e da colaboração mencionados.

Mas outros valores ético-acadêmicos se somam a estes para a constituição do espírito universitário, tais como a união e a solidariedade entre os alunos:

«O espírito universitário não surge, apenas, da união e solidariedade dos estudantes de determinada escola. Mais do que isso, o que lhe dá origem, é a união dos estudantes de todas as escolas superiores reunidas; é o convívio deste na cultura das sciencias diversas, estabelecendo-se como que o convívio das mesmas sciencias em constante elaboração para o seu aperfeiçoamento (...)» (MACEDO FILHO, 1929, p. 380)

Porém, os professores têm por tarefa o convívio diário pautado pela busca da ciência, fundado no auxílio mútuo entre si. Em suma, tais diretrizes

de ordem ético-acadêmica estão associadas aos ‘altos interesses da Nação’, porque nesta redundaria a autêntica relação entre professor e aluno como alicerces da própria pedagogia universitária:

«(...) é o convívio diário dos professores, as pesquisas aprofundadas no mesmo ambiente, dos princípios que regem phenomenos de toda e qualquer natureza, uma sciencia prestando ás outras o valioso concurso determinado pelas intimas relações de dependência que entre si guardam; é o auxilio mutuo dos professores e estudantes entre si, sejam quaes forem as disciplinas que occupem a sua actividade; é o commungar das idéas liberaes e de todas aquellas que interessam a sociedade; é a defesa collectiva dos princípios são e verdadeiros no campo do civismo e dos altos interesses da Nação; é a convergência de vistas e de ideaes para o ponto luminoso constituído pela grandeza nacional» (MACEDO FILHO, 1929, p. 380-381)

Dada a centralidade do professor e do aluno e da necessária solidariedade acadêmica, pode-se concordar com outro depoente ao Inquérito de que o espírito universitário tenha duas preocupações: trata-se das necessárias formações docente e discente (FONTES, 1929, p. 103) em vista da constituição desse mesmo espírito. Ou com aquele outro depoente: «Do convívio prolongado do mestre com os alumnos, brota o espírito universitário» (MAGALHÃES, 1929, p. 321). Em termos de solução, trata-se de um «(...) a) respeito mútuo e digno entre o docente e o discente; b) exato cumprimento do dever de ambos» (FONTES, 1929, p. 104).

E a finalizar sua posição a propósito, o mesmo Fernando Magalhães assevera: «A universidade, como architectura, é um letreiro, como organização é uma regra de comunidade. Universidade profissional, foco de bons technicos; scientifica centro de sciencia pura; educativa, irradiação de apurada cultura; tudo de accordo com os indivíduos destinados á complexidade da vida» (1929, p. 321).

Ou senão a posição de Amauri de Medeiros:

«Tal organização poria immediatamente em contacto os professores e alumnos das varias escolas e se poderia estabelecer a troca de ideas, condição essencial para que cada estudante comprehenda que, fora dos caminhos que trilha, há outras paysagens igualmente interessantes e dignas de apreço. É esse estado mental que caracteriza espírito universitário» (1929, p. 121).

Com relação aos alunos, peça-chave do espírito universitário, pode-se particularizar posicionamentos importantes, seja do ponto de visto da crítica ao vigente, seja sugestivamente a compor o projeto de universidade em apreço. Por exemplo, nessa direção, Roquette-Pinto tomava partido de que o nível cultural mais elevado dos alunos traria benefícios de várias ordens ao Brasil: tratava-se de burilá-los desde os ‘*gymnasios*’, pois nestes estariam os alicerces do saber. Tratava-se de organizá-los, bem como às universidades, estas como lugares de se apurar «as nossas melhores inteligências» (1929, p.16).

Porém, segundo outro depoente, o estudante «(...) estuda *individualmente*, quando estuda, sem ter a noção do valor da collectividade. O seu es-

copo único é passar em exame para a conquista do diploma» (FONTES, 1929, p. 103). O estudante seria, desse modo, alheio à tradição da escola, porque não participa de um projeto coletivo, bem como ele tem individualistamente um fim mediatizado pelo diploma. Utilitariamente, este seria o seu objeto.

Na mesma direção crítica, tem-se outro posicionamento significativo:

«A nossa organização escolar não comporta actualmente um aparelhamento para formar o espírito do estudante – cria apenas caçadores de exames e copiadores de pontos. Não há, salvo honrosas e raras exceções, ainda estudante no Brasil: há uma multidão de jovens que procuram escapar pelas malhas dessa instituição incommoda, a escola superior, para obter um diploma que lhe assegure um emprego burocrático, acesso político, e uma certa respeitabilidade social» (BRAGA, 1929, p. 308)

Todavia, o projeto de universidade possibilitaria a conquista do discente, certamente promovida pelo docente, em vista da malévola atração que as cidades exercem:

«Para os alumnos, o contacto mais demorado com colegas e mestres é o melhor estímulo. A vida de uns e de outros constitue evidentemente suggestão muito mais útil para o regimen de restricções e de estudos contra o qual o conspiram os centros de atracção das cidades onde campeia a desordem, o vicio, a intolerância, a futilidade e a imprevidência» (MEDEIROS, 1929, p. 122).

Na posição de um outro, «são os alumnos que imprimem á vida universitária movimento o mais caracteristica» (MOURA, 1929, p. 189).

No tocante aos professores, a outra peça-chave do espírito universitário, eles deveriam ser especialmente *professores de brasilidade*, formadores em summa da consciencia brasilica da própria mocidade» (CARDOSO, 1929, p. 19). Mas reclamava ele da qualificação do professor, cabendo-lhe a seguinte orientação:

«(...) dever primacial do professor – raramente até agora seguido – fazer o alumnno, alem das disciplinas profissionaes de seu curso, habituar-se desde cedo a ‘pensar o Brasil’, formula essa de todo expressiva com que a geração actual synthetisou a necessidade do equacionamento, passado e futuro, dos complexos problemas brasileiros» (Ibidem, p. 19).

Outro depoente expressa a defesa da «(...) unidade da educação pela uniformidade de instrucção» (CUNHA, 1929, p. 26). Para ele, o ensino superior brasileiro apresentava, então, deficiências muito importantes em vista da pedagogia universitária. É a aula é a instância em foco:

Quase todos nossos acadêmicos são visitantes efêmeros da Escola, principalmente porque nela não encontram atractivos interessantes, nem local apropriado para estudos e meditação. Assim, desobrigados da tarefa massadoira de assistir à aula, abandonam, apressados, o sitio em que deveriam permanecer as melhores horas do dia. (CUNHA, 1929, p. 30)

Além da evidente observação de que a aula não se constituía como central ao processo pedagógico, a crítica também se faz às aulas existentes:

«(...) ainda perdura o sistema de darem-se aulas teóricas e práticas intercaladas e medidas a relógio, só porque tal forma de proceder serve para algumas cadeiras. Sobrecarregam-se professores com trabalho, ameúde exaustivo, por força de grande número de estudantes, unicamente porque, para as cadeiras exclusivamente teóricas esse facto não tem importância maior» (CUNHA, 1929, p. 30).

Chamando a atenção a respeito da importância dos cursos normais para a formação do professor, reflete um outro inquirido que o docente «(...) deve possuir qualidades resultantes de um conjunto de condições físicas, moraes e intellectuaes (...)» (AMARAL, 1929, p. 34), as quais não se resolvem apenas por informações vagas ou pelas provas de admissão aos cargos de ensino. Além disso, advoga que:

«Somente por uma longa e cuidadosa observação systematicamente orientada durante um período razoável, poder-se-á ajuizar da aptidão pessoal para o magistério, como somente por um trabalho educativo, gradualmente realizado, conseguir-se-á desenvolver e orientar as aptidões naturaes de cada um para o mais perfeito para o exercício da actividade profissional em que se resume o professorado» (Ibidem, p. 35).

Sobre o aluno, advoga o estudo de sua personalidade pelos professores, em vista da *diagnose vocacional* e da necessária *adaptação a cada caso*, em termos individuais. «É impossível educar e instruir com o melhor aproveitamento sem o conhecimento das condições pessoais de cada alumno (...)» (AMARAL, 1929, p. 35). Para isso, defendia a redução ao mínimo da quantidade de alunos confiados a cada professor, uma vez que seria irrealizável o ensino individual.

Entretanto, enfatizava que ao professor devia caber não somente uma atuação de um modo coletivo, mas também uma atuação individual. Caberá ao professor, ainda, presidir aos estudos, observar as dificuldades dos alunos, orientar os estudos, enfim caberá a ele realizar uma obra de educação intelectual. «O íntimo contacto entre o professor e o alumno, indispensável à eficiência da obra educativa, não deve se limitar à convivência nas salas de aulas e de estudo, nos gabinetes e laboratórios» (Ibidem, 1929, p. 36-37). Trata-se de estreitá-las também através das associações académicas, de modo que sejam destinadas «(...) a systematizar a cooperação de professores e alumnos na obra educativa (...)» (Ibidem, 1929, p. 37).

Para isso, além da remuneração adequada, defende que

«O professor, mesmo nos cursos universitários, não pode ter por função exclusiva fazer um limitado numero de prelecções. A sua missão exige uma consagração integral do seu tempo e de suas energias, não só ao seu estudo próprio, que poderia ser feito em seu gabinete, mas à educação e ao ensino de seus discípulos, o que só deverá ser feito em sua escola» (AMARAL, 1929, p. 37).

Em síntese, nascidas nos anos de 1920, as duas universidades existentes (URJ e UMG) promoveram preocupações quanto à aglutinação de escolas superiores isoladas que elas representavam. O Inquérito de 1928 é uma resposta a tais preocupações, bem como a manifestação com o futuro das universidades no Brasil. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 11 de abril de 1931, um decreto federal, constituir-se-á em anteparo às preocupações de então, bem como em diretriz aos projetos públicos vindouros. Esse texto representa uma análise do espírito universitário em seus limites, bem como em suas possibilidades. Estava em pauta constituir professores e alunos em torno do projeto universitário brasileiro.

Referências bibliográficas

- ALVES, Isaías. O problema universitário brasileiro. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 377.
- AMARAL, Ignácio M. Azevedo. O professor e o alumno. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 32-44.
- ARAÚJO, José Carlos S. Projeto de Universidade Brasileira: os norteamentos da Associação Brasileira de Educação em 1928. Anais do VIII Congresso Iberoamericano de História de La Educación Latinoamericana, realizado em Buenos Aires, Argentina, 2007, 26 p.
- A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, 120 p.
- AZEVEDO, Fernando de. A educação na encruzilhada: problemas e discussões. 2ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1960, 271 p.
- BRAGA, Erasmo. O espírito da universidade. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p.305-317.
- CARDOSO, Vicente Licínio. Creação de focos de brasilidade. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 19-25.
- CUNHA, Raul Leitão da. A crise actual do ensino, no Brasil – seus factores e seus aspectos. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 26-31.

- DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 1930-1983. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária: FGV/CPDOC: Financiadora de Estudos e Projetos-FINEP, 1984.
- FONTES, A. Inquérito universitário. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 103-106.
- LABOURIAU, F. O problema universitário brasileiro. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 7-13.
- MACEDO FILHO, João R. O regimen universitário. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 378-384.
- MAGALHÃES, Fernando Magalhães. O inquérito universitário. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 318-322.
- MEDEIROS, Amaury. O problema universitário brasileiro. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 118-125.
- MOURA, Caio. Sugestões sobre o ensino universitário no Brasil. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 181-190.
- O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, 538 p.
- ROQUETTE-PINTO, Edgard. Organização universitária. In O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 14-18.
- TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989, 186 p.

UNIVERSIDADE E ELÍTES COMO FORMAS DE REGENERAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA

Marcelo Augusto Totti

e-mail: totti101@bol.com.br

(Universidade do Estado de São Paulo/Campus de Marília. Brasil)

Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar a articulação entre o projeto de elites no Brasil, idealizado no Inquérito de 1926, e os primórdios do projeto da Universidade de São Paulo criada em 1934. O ponto de partida de nossa análise procurou observar como o grupo d'Estado¹ vislumbrava através da formação das elites regenerar as estruturas da nação brasileira. Esse projeto teve início em meados dos anos 1910 e consolidou-se em 1934 com a formação da Universidade de São Paulo, como uma resposta ao governo de Getúlio Vargas, em virtude da não aceitação de uma Reforma Constitucional proposta pelo grupo paulista e da derrota imposta aos paulistas na Revolução Constitucionalista em 1932².

O documento substancial foi idealizado em 1926 através de um Inquérito sobre a Instrução Pública no Estado de São Paulo, encomendado por Júlio de Mesquita³, então Diretor do Jornal O Estado de São Paulo para Fernando de Azevedo. Nele Azevedo faz uma série de considerações em que vaticina que um dos grandes entraves ao desenvolvimento do país residia no fato da não formação das elites diretivas. Segundo Azevedo, a formação das elites seria o ponto catalítico de um projeto mais amplo de sociedade que passaria pela criação das Universidades, de uma perspectiva civilizatória e democrática, o que no raciocínio de Azevedo, em todas as civilizações mundiais a educação das elites sempre precedeu as massas.

Assim, procuraremos demonstrar nas páginas subseqüentes como a crítica ao sistema político decadente, oligárquico, atrasado teve como antídoto uma nova forma de pensar a educação e o país através dos valores democráticos impulsionados pela educação das elites.

Degeneração da nação e crises das oligarquias: Elites e democracia como formas de refundar a República

Os antecedentes do ideal da universidade partem de uma constatação crítica da sociedade brasileira, observada pelo grupo do jornal *O Estado de São Paulo*, o de uma patologia inerente ao sistema político brasileiro: as oligarquias. O regime oligárquico seria o grande entrave para a implantação definitiva da democracia no país.

Com a instauração da República em 1889 e a Constituição de 1891, criou-se no Brasil um sistema representativo com eleições periódicas. Esse sistema funcionava ainda precariamente, muito restrito (só votavam os homens alfabetizados acima de 21 anos) e extremamente patrimonialista e clientelista. Deste modo, o voto, principal instrumento em uma democracia, funcionava como uma mercadoria, pois os agregados e trabalhadores rurais eram dependentes de seus patrões, os coronéis, e o voto funcionava como um instrumento de controle e mando, que era denominado de voto de cabresto:

«Os fazendeiros e chefes locais que custeiam as despesas do alistamento e da eleição. Sem dinheiro e sem interesse direto, o roceiro não faria o menor sacrifício nesse sentido. Documentos, transporte, alojamento, refeições, dias de trabalho perdidos, e até roupa, calçado, chapéu para o dia da eleição, tudo é pago pelos mentores políticos empenhados na sua qualificação e comparecimento ... É, portanto, perfeitamente compreensível que o eleitor da roça obedeça à orientação de quem tudo lhe paga, e com insistência, para praticar um ato que lhe é completamente indiferente» (LEAL, 1978, p35-6).

Com a submissão do homem do campo ao controle do coronel, a democracia brasileira estava dependente das oligarquias, que impunham uma visão particularista, essencialmente privada aos grandes interesses nacionais, impedindo o desenvolvimento do país para uma democracia moderna.

Esse seria um dos motivos do afastamento da elite intelectual da política, já que, segundo Júlio de Mesquita, o baixo censo eleitoral relegava a maioria da população inculta às decisões dos rumos do país. Em sua ótica, era impensável que uma elite ilustrada culturalmente, que tinha como premissa o voto livre, calculado, resultado do discernimento, fosse praticamente anulada pela maioria da população amorfa culturalmente.

A conseqüência desse absurdo não seria apenas da pouca valia da superioridade intelectual na competição, mas o monopólio gerado pelos políticos profissionais na gestão pública, «como a massa bruta, que elege e não tem discernimento para eleger, o político no mau sentido apossa-se dela e fá-la um passivo instrumento referendatário da sua permanência no poder» (LIMONGI, 1989, p. 122).

Esse problema teria advindo, segundo o *grupo do Estado*, da instabilidade do regime republicano ocasionada, num primeiro momento, pela liber-

tação dos escravos, que «jogou» na nação quase dois milhões de negros com prerrogativas constitucionais, não havendo um período de transição e sem condições mínimas de sobrevivência, instaurando um caos total no funcionamento da sociedade brasileira.

A decadência inerente ao sistema Republicano gerou um divórcio entre a sua elite e a classe política. A solução encontrar-se-ia na criação de condições necessárias para que a elite voltasse a dirigir os negócios públicos.

A comparação com o Império é utilizada para ilustrar esse contraste. Júlio de Mesquita salienta que no período imperial as elites gozavam de plenas condições para participar da vida política, pois repousavam sobre a presença de uma massa homogênea de cidadãos livres. A proclamação da República rompeu com essa homogeneidade, devido «à abolição da escravatura e da imigração, ocorrendo o retraimento da ‘opinião pública’ e sua substituição, na direção dos negócios de Estado, pela ‘oligarquia’» (LIMONGI, 1989, p. 124).

A abolição da escravatura e a expansão do café no Oeste paulista acarretaram uma crescente demanda pela mão-de-obra livre, onde os fazendeiros paulistas recorreram ao uso de trabalhadores imigrantes⁴. O imigrante europeu, na visão de Júlio de Mesquita, veio ao Brasil vislumbrando apenas interesses materiais, com o propósito de fazer fortuna⁵, sem preocupação alguma de ordem cívica.

Todavia, a preocupação com os imigrantes não era apenas de ordem cívica. A forte presença dos imigrantes nas camadas urbanas, o respectivo sucesso nas atividades econômicas e em especial ao fato de que «a proporção de crianças alfabetizadas era muito superior entre os filhos de estrangeiros, origem última da vantagem que estes levariam sobre os nacionais na competição econômica» (LIMONGI, 1989, p. 116). Atrelado a isso, acrescentaríamos o fato desta educação ser ministrada em escola dirigida pelos próprios imigrantes, tendo aulas em sua língua materna, gerando um enorme desconforto e preocupação por parte da elite paulista.

O grande temor estava no desaparecimento da questão nacional, pois os imigrantes de origem mais culta poderiam comprometer o caráter nacional e introduzir a cultura e os valores estrangeiros no interior da nação. O viés xenófobo, da elite paulista, estaria pautado no alarme que a ascensão material dos imigrantes representaria ao *grupo do Estado*.

Esse processo descrito acima acabou por privilegiar o latifúndio e alimentar as oligarquias no país, única forma compatível de governo diante do quadro de inorganização e letargia que se fundava a nação brasileira. Diante da gravidade do problema, o *grupo do Estado* propõe refundar a República, deturpada pela crise das oligarquias,

«O grupo do Estado parte da constatação de uma ‘crise das oligarquias’. Esta é definida pela decadência política que seguiu à implantação do regime republicano,

com o conseqüente advento das oligarquias. A decadência configura-se pela quase que completa ausência de uma elite, dotada de 'visão política' capaz de propor um projeto político para a nacionalidade» (CARDOSO, 1982, p. 40).

A elite deveria desempenhar algumas tarefas primordiais: tomar as rédeas do processo diretivo do país, afastando os políticos profissionais dos negócios estatais e empreender uma campanha contra os imigrantes e os valores materiais por eles sedimentados, a fim de «erigir uma escala de valores que lhe seja própria, em que o poder e o dinheiro sejam termos acessórios e subordinados» (LIMONGI, 1989, p. 123).

Para haver esse reencontro entre as elites e a nação, o *grupo do Estado* sugere como diagnóstico um projeto de reforma política para a sociedade brasileira. Esse projeto passava pelo crescimento da pequena propriedade para diminuir o poder das oligarquias e ser um dos elementos de equilíbrio no sistema político, mas a questão fundamental era solucionar uma aberração no sistema político brasileiro: o voto de cabresto, «a reforma política preconizada continua ser a mesma: a adoção do voto secreto» (LIMONGI, 1989, p. 126).

O voto secreto garantiria uma relativa autonomia do empregado frente ao patrão, mas não resolveria o problema do baixo censo eleitoral e a massa inculta continuaria tendo um peso enorme nas decisões diretivas do país. A solução seria uma reforma educacional em que se tivesse como meta a erradicação do analfabetismo⁶.

Diante dessas preocupações, o *grupo do Estado* encomendou a Fernando de Azevedo um inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo, o que ficou mais conhecido como o Inquérito de 1926.

O Inquérito de 1926: Elites, circulação de elites e universidades para a consolidação do regime democrático brasileiro

O Inquérito de 1926 teve um desenrolar decisivo para Fernando de Azevedo⁷, na medida em que ele manteve, desde o início do trabalho até os dias finais, sem interrupção de um dia, toda sua atenção voltada para os problemas da educação nacional. Fernando de Azevedo não se deteve simplesmente nos aspectos técnico-pedagógicos; sua preocupação foi forjar um projeto político e educacional nos termos expressos pelo *grupo do Estado*, atendendo as expectativas em relação à educação formadora das elites.

O objetivo do Inquérito foi coletar informações de várias personalidades a respeito da instrução pública no Estado de São Paulo, apontando problemas e possíveis soluções. Nele, Fernando de Azevedo afirmou que o principal problema da instrução pública paulista e nacional era a inexistência de uma política de educação clara e completa que pudesse vir a desempenhar a tarefa de formar as elites.

As principais falhas dessa inexistência de uma política de instrução no ensino primário resumiam-se ao seguinte: ensino extremamente rígido, formal e uniformizado, alheio às diferenças regionais do país, tendo uma função meramente alfabetizante que não conseguia cumprir; ausência de uma finalidade educativa e social, não educando para a consciência nacional e cívica; ausência de orientação científica e sociológica no tratamento dispensado aos problemas da educação popular e ausência do caráter obrigatório da escolarização.

Além dessas falhas, caberia ainda reconduzir o «ensino primário à verdadeira finalidade, que consiste na preparação das massas» (SOUZA, 1983, p. 107). O ensino primário teria grande importância para a formação do caráter, da consciência moral, possibilitando despertar na criança o espírito de cooperação e desenvolvendo o sentimento de solidariedade social.

Em relação ao ensino secundário, a principal falha residia na função exclusiva de curso preparatório. Quanto ao ensino superior, era um curso de preparação profissional, faltando um centro superior de estudos que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisa para o enriquecimento do saber humano e do progresso do Brasil. Havia, ainda, um grave defeito a ser corrigido: a vinculação entre o ensino público e política partidária.

No entender de Azevedo, o ensino público deveria ser encarado como um problema técnico, de interesse público acima das colorações partidárias, pois existiam dois grandes vícios na elaboração da legislação educacional: o primeiro era que o processo de discussão e elaboração das leis educacionais seria praticamente obscuro, sem consultar as congregações escolares, a ausência de debate profundo com técnicos envolvidos com o assunto, ou mesmo debates públicos. A legislação educacional era preparada, implementada, sem nenhum critério de viabilidade de seu funcionamento prático; desrespeitavam-se os padrões mínimos de uma sociedade democrática.

O segundo grande vício da política educacional, na época vigente, era que estava norteadada por homens e não por princípios, configurando uma política imediatista, sem projetos de longo prazo. Se havia mudanças na burocracia estatal, as políticas educacionais também modificavam-se. A ênfase na educação como problema técnico e interesse público residia em retomar os princípios da educação como importante instrumento político de coesão social e formação das elites.

A «elite orientadora»⁸ era vista como «elemento necessário para conciliar a aparente discrepância entre educação enquanto problema técnico, acima de qualquer interesse público, e a educação enquanto instrumento político de coesão» (SOUZA, 1983, p. 102).

Somente as elites poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade. Entretanto, quando Azevedo refere-se às elites, não se refere às elites que compõem as esferas sociais e econômicas, mas sim às elites intelectuais, conforme demonstram suas próprias palavras:

«A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, à instrução das massas. A conquista, relativamente recente, da igualdade de direitos políticos, com a abolição de privilégios de castas, é que trouxe para o Estado Moderno o dever fundamental da ‘educação do povo’, a quem se tem de dar, pela instrução, a consciência do direito que é chamado a exercer». (AZEVEDO, 1960, p. 268).

Para atingir essa finalidade, Fernando de Azevedo apontava, no Inquérito, que seria necessário consolidar e estender a instrução pública gratuita a todos, financiada pelo Estado, ou seja, a educação pública gratuita para todos, proporcionando uma luta sem tréguas contra o analfabetismo «associada a uma campanha em favor do ensino técnico elementar obrigatório (agrícola ou fabril)» (MORAES, 1994, p. 87).

Sem escapar de sua principal finalidade, Azevedo (apud PAGNI, 2000, p. 30) ressaltou que seria pela extensão da escola pública, propiciando o acesso à educação aos diferentes setores e classes sociais, que se extrairiam as novas elites. Na visão de Azevedo, «ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo».

Durante décadas as elites brasileiras utilizaram a educação como fator de diferenciação social, o desprezo «que as elites urbanas e rurais demonstravam pela educação popular e pela inteligência do povo em geral» (REZENDE, 2008, p. 369), denotava que a educação contribuiu para a formação do bacharelismo e do ponto de vista político potencializou a aristocracia rural, a patronagem e as oligarquias. Dessa forma, a política educacional que vigorou no Império e na República foi insuficiente para romper com o traço autoritário da política brasileira.

A elite nacional havia demonstrado, durante décadas, a falta de espírito cívico e sentimento nacional, a necessidade de implementar um projeto de mudança que valorizasse o interesse coletivo, capaz de «desenvolver a inspiração social, o idealismo e o apreço a valores democráticos» (REZENDE, 2008, p. 370). Formar uma elite democrática por intermédio da educação, que estaria «incumbida de dirigir, administrar e conduzir a sociedade brasileira a patamares mais igualitários do ponto de vista social, econômico e político» (REZENDE, 2008, p. 371) esse era um dos objetivos descrito por Azevedo.

Todavia, Fernando de Azevedo utiliza a teoria da circulação das elites de Pareto⁹, mas modifica-a, diferente do autor italiano, que a acreditava que toda elite tinha uma tendência natural a oligarquia. Azevedo justapõe esse modelo a realidade brasileira ao defender a sociedade de massas e suas várias possibilidades e critica duramente a elite brasileira por não se abrir a renovação de seus quadros dirigentes.

Na visão de Azevedo, a circulação das elites garantiria sua própria sobrevivência. Se: «a elite governante estiver relativamente aberta aos indivíduos superiores dos estratos mais baixos terá uma possibilidade maior de sobre-

viver» (BOTTMORE, 1965, p. 48). A manutenção de uma elite no poder pode se dar de duas formas: através da astúcia e da força. A saída encontrada para amenizar as revoltas e revoluções populares, surgidas em virtude do acúmulo de estratos superiores da sociedade, é a renovação que se faria através da educação, utilizando da astúcia, arejando a elite e criando na consciência popular uma idéia de mobilidade social (idem).

O caminho delineado por Azevedo, para diagnosticar o problema, passava primeiramente por promover uma intensa agitação cultural e educacional e, também, pela necessidade da criação das Universidades, ponto fundamental no conceito de elites de Azevedo, como coloca Penna:

«O conceito de elite¹⁰, nunca abandonado pelo sociólogo educador, vincula-se tanto a importância das universidades, como fator catalítico no processo de transformação da sociedade brasileira, quanto à discussão sobre a possibilidade de sua vinculação com as massas. À primeira porque a universidade, peça essencial no mecanismo das instituições democráticas, deve formar essa elite e à segunda porque, sem uma ligação orgânica com as aspirações populares, as elites se esterilizam e perdem sua razão de ser» (PENNA, 1987, p. 46).

Azevedo argumentava que a formação das elites precedia a formação das massas, daí a importância da criação das Universidades. As universidades teriam duas funções essenciais: a de formar professores para o ensino secundário e um projeto mais ousado de cunho político, constituindo núcleos de ação e orientação, não apenas científicos, mas sociais e políticos que formarão a classe dirigente. Pagni (2000, p. 31) expõe com clareza o objetivo de Azevedo: «o esboço de uma proposta de ‘educação das elites’, a se desenrolar no ensino secundário e superior, e de ‘educação de massas’, a ocorrer no primário e profissional».

A primazia da universidade sobre os demais níveis do ensino deve-se ao fato de que nela se deveria formar a elite dirigente indispensável à obra de regeneração política, cultural e intelectual da nacionalidade: «É importante que se retenha o controle da Universidade, por um determinado projeto político para sociedade. É dentro desta proposição que a Universidade aparece como ponto nuclear do projeto da Comunhão» (CARDOSO, 1982, p. 42).

A Universidade é o ponto catalítico da luta do *Grupo do Estado* pelo «controle do aparelho de ensino paulista e da orientação geral que define a política educacional» (LIMONGI, 1989, p. 144). Nesta cruzada em prol da construção da Universidade no Estado de São Paulo, o *Grupo do Estado* contou com o auxílio de intelectuais franceses na formulação teórica e científica do projeto de edificação da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação.

Considerações finais

Pelo exposto, pudemos observar que o projeto político idealizado por Fernando de Azevedo e pelo *Grupo do Estado* tinha como finalidade criar quadro políticos para dirigir o país. Em que pese os ideais democráticos salientados por ambos, o projeto tinha como finalidade criar uma elite dirigente capaz de ditar os rumos do país. Nesse sentido, emblemática é a fala de Fernando de Azevedo em Conferência de encerramento das atividades do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, realizada em 1935, em que afirma que os períodos nebulosos e sob o rolo compressor do Governo Vargas, «o governo de S. Paulo criou a Universidade, como um protesto e afirmação de fé na liberdade de pensamento e de investigação, de crítica e de debate, que constituem os fundamentos das instituições democráticas e universitárias» (AZEVEDO, 1947, p. 122).

O projeto de criação de uma Universidade tinha um objetivo claro e imediato, dar uma resposta ao governo Vargas através da renovação dos quadros políticos. O projeto de criação de elites não pode ser pensado tendo em sua ótica uma questão conjuntural, pelo contrário, ele deve pensando tendo uma visão de longo período, uma perspectiva estrutural, mesmo que Azevedo e o *Grupo do Estado* vislumbassem uma modificação política imediata, de ruptura com um governo ditatorial de Vargas, isso naquele momento não passou de mero ato simbólico.

Porém, os ideais de regeneração dos costumes políticos do Brasil foram se arraigando, criando corpo, e a Universidade de São Paulo foi o centro, a matriz de um corpo de intelectuais que passariam a fazer história no país. Passado 50 anos da criação da Universidade de São Paulo, em um discurso despedida do Senado Federal, realizado no dia 14 de dezembro de 1994, Fernando Henrique Cardoso sociólogo formado em uma das gerações mais brilhantes de intelectuais da Universidade de São Paulo e presidente recém eleito da República Federativa do Brasil, destacava em seu discurso que de todos os legados que retardam o avanço do país, estava o legado da era Vargas: «Eu acredito firmemente que o autoritarismo é uma página virada na História do Brasil. Resta, contudo, um pedaço do nosso passado político que ainda atravanca o presente e retarda o avanço da sociedade. Refiro-me ao legado da Era Vargas — ao seu modelo de desenvolvimento autárquico e ao seu Estado intervencionista». (CARDOSO, 1994).

Sendo assim, parece patente que o projeto de elites idealizado pelo grupo do Estado e por Fernando de Azevedo se concretizou 50 após sua criação. Um projeto que tinha como premissa imediata uma resposta ao governo Vargas, mas que tinha objetivos mais amplos de regeneração dos costumes e tradições políticas no país, mas também, de colocar o país na rota da civilização, de um país democrático guiado por sua ilustração.

Desse modo, pretendemos demonstrar como o processo de consolidação do regime democrático brasileiro foi idealizado dentro de uma concepção de modernização conservadora, em que o povo foi considerado como um apêndice de uma elite ilustrada, que seria a única capaz de guiar as massas a padrões civilizatórios e democráticos.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. *As universidades no mundo de amanhã*. Seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947. p. 284.
- AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 2ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1951. p. 634.
- AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. 2ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 271.
- BOTTOMORE, T. B. *As elites e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965. p.135.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Discurso de despedida do Senado Federal: filosofia e diretrizes de governo*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1995, p. 37.
- CARDOSO, Irene de Arruda. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. p.187
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. O ensino superior, da colônia à era Vargas. 3ª edição, São Paulo: Editora da Unesp, 2007. p.305.
- LEAL, Vitor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 5ª edição, São Paulo :Alfa-Omega, 1986, p. 276.
- LIMONGI, Fernando. Mentores e clientela da Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil/ volume 1*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; Idesp, 1989.p. 111-187.
- MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.208.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. «A sistematização da política educacional dos ‘liberais reformadores’: o Inquérito de 1926». *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 20, n. 1 e 2, (1994), p.81-106.
- PAGNI, Pedro Ângelo. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo: Educação e Transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

REZENDE, Maria José. As dificuldades de construção de uma sociedade democrática no Brasil: os elementos extrapolíticos nas análises dos processos sociais em Fernando de Azevedo. *Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, 2008. p.363-374.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. *Elite, circulação de elites e educação: um enfoque destes temas na obra de Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo*. São Paulo: Faculdade de Educação, 1983. Apresentado originalmente como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1983.

Notas:

¹ O grupo do Estado foi uma denominação utilizada para caracterizar os jornalistas, intelectuais e políticos, reunidos em torno do Jornal O Estado de São Paulo (CARDOSO, 1982). Vale destacar, que O Estado de São Paulo representava uma referência profissional e intelectual onde se discutiam as questões culturais e o principal líder desse grupo foi Júlio de Mesquita Filho.

² A Revolução Constitucionalista de 1932 foi uma reposta da elite paulista ao governo de Getúlio Vargas, em virtude desse romper com a autonomia dos Estados frente ao Governo Federal. A Revolução Constitucionalista, como fora denominada, teve início em 09 de julho de 1932 e acabou em Outubro do mesmo ano. Suas principais reivindicações eram a instauração de uma nova Assembléia Constituinte e a derrubada do Governo Vargas .

³ Julio de Mesquita Filho foi jornalista e intelectual bastante ativo nos debates sobre os rumos do país. Foi diretor do Jornal O Estado de São Paulo de 1927 a 1969; de inspiração liberal, engajou-se na Liga Nacionalista que primava por democratizar os costumes, remodelar os valores de uma sociedade eivada de sentimentos oligárquicos e incompatíveis com os ideais democráticos da qual defendia.

⁴ A vinda da mão de obra estrangeira foi necessária devido à forte pressão exercida pela Inglaterra contra o tráfico de escravos, que resultou em sua proibição em 1850 com a Lei Eusébio de Queirós. Soma-se a esse fato a alta mortalidade e a baixa natalidade dos negros escravos, ocasionando, assim, a elevação do preço do escravo e a escassez da mão de obra no Brasil.

⁵ Por outro lado, deve-se levar em consideração tanto o regime de parceria como o colonato que foram formas de exploração sistemática do trabalho imigrante, aliado aos baixos salários e outras extorsões por parte dos fazendeiros, tais como não pagamento dos salários, a proibição do plantio alimentar, ou mesmo redução salarial.

⁶ A idéia de eliminar o analfabetismo não foi mérito do Grupo do Estado. Este tema já era um dos lemas da Liga Nacionalista que fora fundada em 1917, tendo sido Rui Barbosa seu primeiro presidente.

⁷ Fernando de Azevedo, neste período, fazia crítica literária no Estado de São Paulo, além de lecionar Língua e Literatura Latina e dez anos antes estava envolvido com Educação Física. Seu envolvimento mais acentuado com a questão educacional se deu com a realização do Inquérito. (CUNHA, 2007)

⁸ Aron é um autor que insiste na pluralidade de elites nas sociedades modernas e utiliza a influência social, que seria uma elite intelectual fazendo parte do sistema de poder político. (BOTTMORE, 1965).

⁹ Apesar de vários textos Fernando de Azevedo (1951, 1973) citar e referir-se a Pareto, o conceito de circulação de elites utilizado pelo autor é muito mais próximo do termo utilizado por Mannheim de elites democráticas, Mannheim (2004, p.167): «A elite democrática tem antecedentes de massa; desse modo, ela pode significar algo para a massa. Ora, pode ocorrer que, após algum tempo, esta elite novamente abdique de seu papel. A massa mobilizada procurará então trazer de volta essa elite experimentada, e ao invés de lançar-se em direção a uma existência mais plena, regressará a um nível primitivo».

¹⁰ Segundo Rezende (2008) o conceito de elites no pensamento de Azevedo teria como fundamento primeiro a mudança social a ser realizada na sociedade para posterior modificações nas elites e na educação, para autora «a industrialização, seria a emergência de um jogo político que tendia a mudar a natureza das elites.» (REZENDE, 2008, p.372). A autora, na realidade, coloca a educação em segundo plano dentro do processo de mudança social para Azevedo. Vale destacar, conforme procuramos demonstrar no decorrer deste trabalho, que o conceito de elite em Azevedo não é desvinculado da educação, ou melhor, a educação é um fator fundamental da formação e circulação das elites.

EL MAGISTERIO UNIVERSITARIO DE UN TRANSTERRADO: JUAN ROURA-PARELLA EN MÉXICO (1939-1945)

Conrad Vilanou Torrano

e-mail: cvilanou@ub.edu

(Universidad de Barcelona. España)

Es bien sabido que en 1939 lo más granado de la cultura española tomó el camino del exilio a causa de su fidelidad al régimen republicano. Para muchos intelectuales –y aquí el caso de Antonio Machado constituye un ejemplo paradigmático– el destierro constituía un imperativo moral. En los vehículos de sanidad militar que llevaron al insigne poeta al exilio, también viajó Juan Roura-Parella (1897-1983) que se había formado en la Escuela Superior de Estudios del Magisterio de Madrid y que, desde 1923, fue profesor de Pedagogía en la Escuela Normal de Las Palmas de Gran Canaria. Becado por la Junta para Ampliación de Estudios, se desplazó a Berlín (1930-1932), lo cual permitió que profundizase en el ámbito de las ciencias del espíritu que había instituido Dilthey y que, entonces, profesaba Eduard Spranger desde su cátedra de la universidad berlinesa.

Este contacto significó un cambio de orientación en la trayectoria intelectual de nuestro personaje, que si hasta entonces se había familiarizado con el estudio empírico de la educación, a su vuelta de Alemania se convirtió en un valedor de la pedagogía de las ciencias del espíritu. En 1933, Juan Roura-Parella pasó a formar parte del claustro de profesores de la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona donde permaneció hasta el día 23 de enero de 1939, cuando emprendió el viaje hacia el exilio, cruzando la frontera francesa a fines de aquel gélido mes. Mientras tanto, había defendido el año 1937 en Barcelona su tesis doctoral, dirigida por Joaquín Xirau, con quien coincidió en México, si bien viajaron separadamente. En cualquier caso, también cabe destacar la excelente acogida dispensada por el gobierno mexicano, gracias a la hospitalidad del presidente Lázaro Cárdenas (cuya presidencia va de 1934 a 1940), circunstancia que propició la presencia del alma de España en tierras americanas.

No cabe la menor duda de que La Casa de España en México –una institución de cultura e investigación fundada el 1 de julio de 1938 y a la que se incorporó Juan Roura-Parella– permitió la continuación de las actividades

intelectuales iniciadas en la península a través de la generosidad de Alfonso Reyes que se sentía agradecido con la acogida que él tuvo en 1914 cuando llegó a Madrid. De hecho, la España liberal había seguido la Revolución mexicana (1910-1917) desde primera hora. De manera que la prensa española (*El Sol*, *El Socialista*, etc.) dió cumplida cuenta de los avances políticos, sociales y culturales, cosa lógica si tenemos en cuenta que México realizó la primera experiencia hispana de un estado laico¹.

La creación de la *Junta de Cultura Española* en París el 13 de marzo de 1939 —entre las caídas de Barcelona y Madrid— precipitó que se optase por México, país que gracias a las gestiones de Narciso Bassols Batalla —embajador en Francia— insistió en la hospitalidad de aquel país que aplicó una política restrictiva hasta el punto que la emigración a México constituye una «inmigración selecta»². La intervención de Bassols —hijo de padres catalanes— fue decisiva para que Roura-Parella encontrase aposento en tierras mexicanas.

Al margen de la cátedra de Filosofía que regentaba José Gaos, se abrieron otras (Pedagogía, Psicología, Sociología) en la Universidad Nacional Autónoma de México desde las que se iban a impartir diferentes cursos que sirvieron para difundir aquellas corrientes de pensamiento que los intelectuales de la diáspora trasladaron a México, donde prevalecía un ambiente intelectual dominado por el positivismo. Si bien inicialmente Roura-Parella ocupó la cátedra de Pedagogía, más tarde fijó su atención en la psicología, lo cual sirvió para renovar esta disciplina en México. Su docencia universitaria abarca desde el verano de 1939 hasta fines de 1945, cuando pasó a los Estados Unidos, incorporándose en 1946 a la Wesleyan University donde prestó sus servicios hasta su jubilación en 1965. Sea como fuere, lo cierto es que hasta su fallecimiento —el 26 de diciembre de 1983— siempre estuvo vinculado a esta universidad que todavía hoy mantiene vivo el recuerdo de su persona.

Presencia de Roura-Parella en México

Fiel a su compromiso intelectual, Juan Roura-Parella participó en las publicaciones del exilio español (*España Peregrina*, *Cuadernos Americanos*, *Educación y Cultura*). Igualmente, estampó su firma en publicaciones periódicas mexicanas (*Boletín Bibliográfico del Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM*, *Filosofía y Letras* de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Revista Mexicana de Educación*, *Educación Nacional* y *Revista Mexicana de Sociología* que promovió su amigo Lucio Mendieta Núñez).

Una vez incorporado a las actividades de «La Casa de España», publicó su tesis doctoral, defendida en Barcelona durante la Guerra Civil³. Esta institución, el 16 de octubre de 1940 se transformó en «El Colegio de México», cuya trayectoria llega hasta la actualidad. Hay que añadir que Roura-Parella fue una de las personas privilegiadas que fueron transferidas a finales 1940 a «El Colegio de México», con el propósito de reducir los costes de mantenimiento que cada vez se hacía más difícil de financiar⁴.

Todos los residentes estaban obligados a impartir un ciclo de conferencias en la ciudad de México y otro en las universidades de provincia, así como la publicación de un libro, producto de sus investigaciones o de sus cursos. En esta línea, y recién llegado, Roura-Parella se ocupó de la cátedra de Pedagogía desde la que impartió un curso libre sobre «Eduardo Spranger y las Ciencias del espíritu» que se celebró, a partir del 23 de agosto de 1939, en la sede de la Facultad de Filosofía, los miércoles y viernes, de 6 a 7 de la tarde. En el programa —que estaba integrado por veintidós temas— se hacía constar —en el capítulo de fuentes— que «a más de las obras de Spranger, han sido utilizadas para la preparación de este curso mis notas personales de los cursos profesados por el maestro en los semestres de los años 1930, 1931, 1932 en la Universidad de Berlín, así como las notas de los trabajos de Seminario realizados en el Seminario de Pedagogía de la misma Universidad»⁵.

A este primer curso sobre Spranger sucedieron otros de índole psicológica, amén de los que sistemáticamente impartía en la Facultad de Filosofía y Letras. Así durante el año 1940 lo encontramos al frente de dos cursos, uno sobre «Estructura, formación y unidad de la vida psíquica y espiritual» —que se impartía los martes y jueves de 5 a 6—, y otro sobre las «Escuelas contemporáneas de Psicología» los miércoles y viernes de 4 a 5. Durante los años siguientes, el número de cursos fue creciendo a la vez que iba cambiando su contenido. Por tanto, los cursos —que se detallan más adelante— se extienden desde 1939 hasta 1945 y confirman el giro psicológico que su obra experimentó por los avatares del exilio. De hecho, Roura-Parella constata el retraso de la psicología mexicana respecto a lo que se hacía en Europa, de modo que no resulta extraño que nuestro autor divulgase las corrientes psicológicas más modernas, en especial la *Gestalt*. Llegado a México, recuerda con emoción el magisterio de Köhler en la Universidad de Berlín, insistiendo que lo dado a la vida psíquica de forma inmediata son totalidades. Desde las páginas de *Cuadernos Americanos*, rememora que con el título de «Wolfgang Köhler y la psicología de la forma» ha profesado un curso en el segundo semestre de 1941 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de México a fin de dar a conocer las ideas de su antiguo profesor de la Universidad de Berlín a la que se integró en 1921, llegando a dirigir su Instituto de Psicología⁶.

Su vocación intelectual le llevó hasta el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM que dirigía Eduardo García Máynez. Una de las primeras creaciones del Centro fue su *Boletín Bibliográfico* en el que colaboró a lo largo de sus cinco años de existencia (1940-1945), con diversas reseñas que se pagaban a razón de veinte pesos. En este *Boletín* Roura-Parella publicó un gran número de recensiones de temática filosófica, psicológica y pedagógica, lecturas que servirían para que articulase definitivamente su sistema que construyó entre los años 1940 y 1950. Una vez desaparecido el *Boletín*, continuó colaborando en la revista *Filosofía y Letras* en la que publicó diversos artículos y alguna que otra recensión. Si damos crédito a los recuerdos de García Máynez es evidente que Roura-Parella contribuyó al éxito de las empresas del

Instituto de Investigaciones Filosóficas. «Recuerdo que en aquella época me reunía casi todos los días, para forjar nuevos y cada vez más ambiciosos proyectos, con dos de mis colaboradores más entusiastas: el fino y sentencioso García Bacca, con su no perdido y quizás indeleble aire ascético y sacerdotal, y el eufórico, locuaz y siempre optimista Roura-Parella»⁷.

Roura-Parella, traductor y editor

Además de su colaboración con «El Colegio de México» y la UNAM, Roura-Parella participó de las actividades del Fondo de Cultura Económica. Durante sus años de residencia en México, si bien con menor intensidad que otros exiliados, realizó algunas traducciones para el Fondo que, en aquellos años, vertió al castellano obras de importantes autores alemanes, a saber, Dilthey, Jaeger y Weber, circunstancia que no ha extrañar si tenemos en cuenta que él mismo fue el que propuso la traducción de las obras de los dos primeros. Mientras Xirau inició la traducción de la *Paideia* de Jaeger que finalizó Wenceslao Roces, Roura-Parella se encargó del volumen *Tipos de comunidad y sociedad* de la obra de Max Weber, *Economía y Sociedad* (1944). Esta obra continúa siendo reeditada con su traducción aunque las últimas ediciones reproducen su nombre incorrectamente (Roura Farella).

Conviene reparar en el hecho que la obra de Dilthey se tradujese a instancias de Roura-Parella. De hecho, buena parte de los trabajos de Eugenio Imaz –principal traductor de Dilthey– se dedicaron a esta misión, concluyéndose en el escaso tiempo de «dos años frenéticos de hornada diltheyana»⁸. Por su parte, Roura-Parella se ocupó de la versión de un breve escrito sobre Kant que, según manifiesta el propio Imaz, «yo echaba de menos para completar el volumen, pues otros estudios kantianos de Dilthey –Kant y la cuestión religiosa; Kant y Beck– no encajaban dentro de su marco». Todo parece indicar que el ambiente filosófico latinoamericano –a través de la divulgación del ideario de Comte y del evolucionismo de Darwin– había estado dominado durante años por el peso del positivismo que ahora empezaba a declinar y que, en opinión de Alfonso Reyes, había representado una cierta impostura. En palabras de Zea: «A la idea de un orden firme, inalterable, seguro y por ende pétreo, se opondrá la idea de una libertad siempre activa, creadora y re-creadora»⁹. En este sentido, la obra de Dilthey –promotor de las ciencias del espíritu– ofrecía otra posible navegación para la filosofía latinoamericana que, según Frondizi, está más cerca de Europa que de Norteamérica¹⁰.

El vínculo que Roura-Parella mantuvo con «El Colegio de México» se inició en agosto de 1939, perdurando hasta el 31 de diciembre de 1945, con un sueldo de 600 pesos mensuales a excepción del año 1942 que fue de 450 pesos. En una carta que dirige el 28 de octubre de 1946 al secretario de «El Colegio de México» manifiesta que «a pesar de que repetidas veces fui invitado a salir fuera de México, no acepté nunca por no interrumpir mi labor docente»¹¹. De hecho, su prestigio se extendió por toda Hispanoamérica lle-

gando su influencia, a través de Juan Mantovani y Ricardo Nassif, hasta Argentina y Chile. También profesó en otras Universidades latinoamericanas teniendo una especial acogida en La Habana donde impartió, en el verano de 1950, un curso sobre «La filosofía de la vida de Dilthey». Así mismo, acudió –invitado por la Unesco– a una reunión de trabajo sobre la paz celebrada en Caracas (1958).

Su docencia universitaria

Con independencia de estas actividades, Roura-Parella se convirtió en un profesor itinerante. Los residentes de «La Casa de España» no sólo colaboraron con la Universidad Nacional Autónoma de México, sino también con otras Universidades del país. A partir del 16 de noviembre de 1939 la Universidad de Guadalajara puso en marcha un curso sobre «Constitución y jerarquía del alma» que partía de la unidad psico-biológica y la doble estructura –horizontal y jerárquica– del alma, sin olvidar la esfera del espíritu que aparece como el modelador del alma y del cuerpo, esto es, del ser humano. Por su parte, la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí organizó del 28 de mayo al 1 de junio de 1940 un ciclo de cinco conferencias sobre la «Moral en la vida social», siendo presentado como profesor de la Universidad de Barcelona.

En el mes de enero de 1941 profesó un curso en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo –a modo de «inauguración de cursos»– sobre «Conceptos fundamentales de la educación» estructurado en cuatro temas: 1) la realidad educativa: sentido de la educación, 2) ideal de la educación: ideal humanista e ideal político, 3) bases del método de la educación: las capas de la personalidad, y 4) normas de la didáctica: la unidad de la educación, curso que se publicó posteriormente a partir de las notas taquigráficas que se tomaron¹².

A esta tarea docente hay que añadir la que sistemáticamente realizaba en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde desarrollaba su tarea docente como miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras. No es de extrañar tal circunstancia si tenemos en cuenta que el año 1938 –el anterior a la llegada de Roura-Parella– se implantó en dicha Facultad la carrera de Psicología con el grado de maestría (la licenciatura llegaría a finales de la década de los años cincuenta). El hecho de comenzar unos estudios nuevos debió comportar que Roura-Parella –que había seguido cursos de Psicología en Ginebra, Madrid y Berlín– se responsabilizase de diversas materias, impartiendo cursos monográficos de cariz teórico-especulativo, aspecto que sería censurado más adelante al reclamarse una psicología pragmática y aplicada¹³.

Queda claro, pues, que Roura-Parella divulgó en México una psicología entendida a modo de ciencia del espíritu opuesta a la concepción wundtiana,

analítica, elementalista y asociacionista. Se trataba de una psicología que relega el trabajo empírico-experimental para acercarse de nuevo a la filosofía a través de Brentano y Husserl, a la vez que prima los aspectos subjetivos en el estudio de la experiencia. Además, esta psicología de ascendencia filosófica destacaba la importancia de la totalidad vivencial-personal que dependía de Bergson, Nietzsche y James.

Nos encontramos, por tanto, ante una psicología que proporciona conocimientos acerca de un hombre que se vivencia y experimenta como estructura y totalidad articulada y que se expresa y realiza en un mundo cultural e histórico que propicia el mundo de los valores. Con tales planteamientos la psicología –al igual que la pedagogía– no podía constituirse como una ciencia físico-natural sino a modo de una ciencia del espíritu (*Geisteswissenschaft*) ya que sólo a través de una metodología basada en la comprensión podría alcanzarse un conocimiento adecuado del auténtico objeto psicológico. Surgía así una psicología descriptiva, cualitativa, hermenéutica-comprensiva, vivencial e intuitiva, cercana a las ciencias de la cultura. Por ello, la psicología sólo podía devenir ciencia si cumplía las condiciones de captar las objetivaciones de la vida psíquica (lingüísticas, artísticas, científicas, religiosas, etc.) a través de una adecuada comprensión –auténtico método de las ciencias del espíritu– de la vida en su totalidad, con inclusión del mundo afectivo-sentimental¹⁴. Así, surge una psicología especulativa y filosófica que se puede identificar como una psicología de la personalidad, con una clara tendencia hacia la caracteriología y centrada en una vida entendida –como hará Roura-Parella– a modo de estructura jerárquica en niveles o estratos. Según señalò Dilthey, la psicología sólo sería posible si se aplicaban métodos que permitiesen adentrarnos en la vida psíquica en su profundidad y en su unidad, es decir, en el mundo vivencial que la vida crea en cada individuo, una vivencia que se encuentra determinada por la temporalidad que da vida al pasado.

Como es sabido, este conjunto de ideas psicológicas fueron asumidas por Spranger que, en sus *Formas de vida* (1914), estableció una brillante descripción tipológica que dio lugar a la caracteriología que se vio potenciada por la aportación de Klages y de Kretschmer, aspectos que fueron incorporados por Roura-Parella en sus cursos de caracteriología. Es evidente que se hace imposible detallar con exactitud todos y cada uno de los cursos profesados en la UNAM –la institución universitaria más importante de México– pero, a título de muestra, indicamos los siguientes:

Año 1939 – Eduardo Spranger y las ciencias del espíritu (1 semestre)

Año 1940 – Escuelas contemporáneas de Psicología (2 semestres)

Estructura, formación y unidad de la vida psíquica (2 semestres)

Año 1941 – Caracteriología (2 semestres)

Escuelas contemporáneas de Psicología (2 semestres)

Wolfgang Köhler y la psicología de la forma (1 semestre)
Psicología de la ciencia (1 semestre)
La Psicología de Dilthey (1 semestre)
Año 1942 – Psicología Social (curso general, 2 semestres)
Escuelas contemporáneas de Psicología (2 semestres)
Introducción a los métodos de investigación psicológica (1 semestre)
Año 1943 – Escuelas contemporáneas de Psicología (2 semestres)
Psicología Social y Etnográfica
Caracteriología (Los estratos de la personalidad, 1 semestre)
Caracteriología (Sistemas de caracteriología, 2 semestres)
La Psicología de William James (1 semestre)
La concepción del mundo en Karl Jaspers (1 semestre)
Año 1944 – Psicología Social (curso general, 2 semestres)
Psicología del Arte (2 semestres, el primero sobre Psicología general del Arte y el segundo sobre Psicología de las artes particulares)
Año 1945 – Psicología racional (2 semestres)
Psicología Social (Psicología del poder, primer semestre; La psicología social en Norteamérica, segundo semestre).
Historia de la Psicología (2 semestres)

Su herencia intelectual

A estas alturas, parece difícil discutir la importancia de las contribuciones de los intelectuales españoles transterrados a la formación de las elites intelectuales de los países que los acogieron, entre los que se encuentra México, en un lugar privilegiado. Quizás el nombre Juan Roura-Parella no ha dejado una huella importante en aquel país, que tan amablemente le acogió a los pocos meses de salir de España. Y ello es probable que se deba a su corta estancia (1939-1945), aunque durante sus años de residencia en los Estados Unidos –entre 1946 y 1983– nunca perdió el contacto con sus amigos mexicanos, hasta el punto que sus obras más importantes se publicaron en aquel país. Nos referimos, en concreto, a *Spranger y las ciencias del espíritu* (1944) y *(El mundo histórico social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)* (1947).

Tal como se deduce del título de estas obras, la labor intelectual de Roura-Parella –ya fuese editorial, o bien se tratase de su docencia universitaria– estaba destinada a divulgar la filosofía de las ciencias del espíritu y el pensamiento de Dilthey. En realidad, nuestro autor encontró en México un campo abonado para la acogida –y posterior difusión– de su ideario filosófico, pedagógico y psicológico, construido al amparo de las ciencias del espíritu. Hay que destacar que cuando los exiliados españoles llegaron a América, la filosofía latinoamericana deseaba superar una situación dominada por el positivismo. México, por ejemplo, fue receptivo durante las primeras décadas del siglo XX a los planteamientos espiritualistas que procedían de Francia (Boutroux, Bergson), cosa lógica si tenemos en cuenta que la reacción mexicana al positivismo siguió de cerca la reacción francesa, lo cual explicaría –y aquí seguimos a Guillermo Hurtado– el desconocimiento del neokantismo en México antes de 1930¹⁵.

De acuerdo con lo que hemos expuesto, remarcamos la importancia del papel intelectual de Roura-Parella durante su estancia en México, al contribuir a la recepción del ideario de las ciencias del espíritu que bebían en las fuentes romántico-idealistas (Schleiermacher, Humboldt), historicistas (Hegel, Dilthey), axiológicas (Hartmann) y vitalistas (Bergson) en un planteamiento que sintoniza con el organicismo de la tradición krauso-institucionista. Estas ciencias del espíritu debían contribuir a la rehabilitación de un mundo espiritual que, junto al mundo biológico-natural, forma la totalidad orgánica de la vida globalmente considerada. En consecuencia, educar supone vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva según la esencia creadora del espíritu. Despertar y formar una vida espiritual es la misión del educador. Por tanto, queda patente que la filosofía es para Roura-Parella una ciencia del espíritu ya que el hombre –como ser espiritual– habita en un mundo espiritual, lleno de significaciones, que no es menos real que el orgánico y natural.

Quizás por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico y psicológico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba tanto de las corrientes científicas como materialistas. Probablemente, el ambiente de crisis desencadenado por la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) favoreció la acogida de este ideario que se presentó, además, a modo de una reacción antipositivista que se extendió por toda Latinoamérica.

Así Juan Mantovani, profesor de las universidades de Buenos Aires y La Plata, acogió elogiosamente la obra de Roura-Parella, estableciéndose entre ambos una cordial amistad¹⁶. Ambos coinciden en señalar las limitaciones del positivismo y del neokantismo en materia educativa. Mientras Roura-Parella opta a favor de las ciencias del espíritu, Mantovani se decanta –bajo la influencia del culturalismo de Scheler– por un idealismo de corte vitalista y espiritualista. «El ser humano desenvuelve su vida entre dos prin-

cipios, vida y espíritu, no como una lucha de términos antinómicos sino como unidad, plenitud. La primera asegura el *ímpetu* y el segundo la *idea*, la dirección»¹⁷. En cualquier caso, este planteamiento —en tanto que espiritualista— recuerda la filosofía hegeliana y diltheyana ya que la educación pone en contacto la subjetividad psico-física del individuo y la objetividad de los valores espirituales. «Educación es conjunción de espíritu subjetivo con espíritu trans-subjetivo; es decir, educación es, esencialmente, espíritu y éste es libertad, poder para determinarse, darse fines propios»¹⁸. Por su parte, Francisco Romero resaltaba que la metodología de las ciencias del espíritu se contrapusiese a las viejas aspiraciones del positivismo, concluyendo que «la atribución de carácter científico únicamente a los resultados obtenidos por la aplicación de determinado método, no puede ser ya sino indicio de limitación o de ingenuidad»¹⁹.

Ahora bien, este idealismo no se da al margen del mundo de la vida. Siguiendo a Dilthey se insiste en el hecho que educar quiere decir *vivificar*, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva conforme a la esencia creadora del espíritu. No en balde, en 1961, Larroyo reconocía que la publicación de *Educación y Ciencia* de Roura-Parella, en 1940, constituyó «la inicial publicación y hasta la más importante aparecida en Latinoamérica» sobre la corriente de la pedagogía de la vida²⁰. Por su parte, Ricardo Nassif confirma que Larroyo fue influido por la pedagogía científico-espiritual, divulgada por Roura-Parella²¹.

A la vista de todo lo dicho, concluimos que también en Latinoamérica cuajó —como anteriormente había sucedido en la España republicana— una pedagogía entendida como ciencia del espíritu y de la cultura que, parafraseando a Zea, bien podría presentarse como un momento de libertad creadora después de la hegemonía positivista. Ciertamente, y gracias también a los esfuerzos de los intelectuales transterrados, los rumbos intelectuales de Europa y Latinoamérica ofrecen —en el siglo XX— más de una coincidencia al constatarse que el ideal de educación se configura, también, según un ideal de vida espiritual.

Probablemente por eso mismo, y a pesar de las dificultades históricas del momento, Latinoamérica se convirtió en tierra de acogida para unas ciencias del espíritu que favorecieron el resurgir de un movimiento pedagógico de signo idealista y que, por ende, se desmarcaba de las corrientes naturalistas, conductistas y materialistas. La situación internacional que se produjo con la Guerra Fría a raíz de la Revolución cubana de 1959 mantuvo que estos ideales pedagógicos perdurasen hasta comienzos de la década de los setenta —la ciencias del espíritu podían constituir un buen antídoto al avance del marxismo— por más que a partir de 1970 las cosas —con la vía al socialismo de países como Chile— generaba un nuevo panorama geopolítico para Latinoamérica que aparcaba definitivamente la vía pacífica y culturalista de las ciencias del espíritu. La pedagogía crítica de Paulo Freire, basada también en el desarrollo de la conciencia, sería una alternativa a la pedagogía de las ciencias del espíritu

que había circulado en tierras americanas desde 1940 hasta 1970, contribuyendo a formar una elite pedagógica universitaria no sólo en México sino también en otros países como Argentina y Chile que recibieron el influjo, directo o difuso, de Roura-Parella.

Notas:

- 1 ARAQUISTÁIN, L.: *La Revolución Mejicana. Sus orígenes. Sus hombres. Su obra*, Madrid, Editorial Renacimiento, 1929.
- 2 PLA, D.: «El exilio español en México: una inmigración selecta», *Historias* 33, octubre 1994-marzo (1995), pp. 69-79.
- 3 ROURA-PARELLA, J.: *Educación y Ciencia*, México, La Casa de España en México, 1940.
- 4 Las doce personas indicadas fueron: Jesús Bal y Gay, Juan de la Encina (seudónimo de Ricardo Gutiérrezz Abascal), Enrique Diez-Canedo, José Gaos, Ramón Iglesia, José Medina Echavarría, Agustín Millares Carlo, José Moreno Villa, Luis Recasens Siches, Juan Roura-Parella, Adolfo Salazar y Joaquín Xirau [Fuente: LIDA, C. E. y MATESANZ, J. A.: *El Colegio de México: una hazaña cultural 1940-1962*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 1990, pp. 43-44].
- 5 *Cátedra de Pedagogía*, encargada a don Juan Roura Parella, profesor de la Universidad de Barcelona. Curso libre sobre Eduardo Spranger y las Ciencias del Espíritu. México: Artes Gráficas Comerciales, 1939, 14 pp. (La Casa de España).
- 6 ROURA-PARELLA, J.: «Wolfgang Köhler en México», *Cuadernos Americanos*, 1 (1942), pp. 90-94.
- 7 GARCÍA MÁYNEZ, E.: «Breve Historia del Centro de Estudios Filosóficos», *Dianoia. Anuario de Filosofía*, 12 (1966), p. 243.
- 8 DILTHEY, W.: *De Leibniz a Goethe*, México, Fondo de Cultura Económica, 1945. Prólogo de Eugenio Imaz, pág. XVI. Imaz se encargó de la traducción de ocho volúmenes aparecidos entre 1944 y 1945. Posteriormente, la misma editorial añadió otros volúmenes no traducidos por Imaz.
- 9 ZEA, L.: *El pensamiento latinoamericano*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 412.
- 10 FRONDIZI, R.: «La unidad de la filosofía americana, ¿puede hablarse de una filosofía americana? ¿Qué tipos de unidad y diferencia se dan entre el filosofar en Norteamérica y en Latinoamérica», *Revista Cubana de Filosofía*, vol. I, núm. 5 (1949), pp. 36-38.
- 11 SOLER VINYES, M.: *La Casa del Éxodo. Los exiliados y su obra en La Casa de España y El Colegio de México (1938-1947)*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 149-150.
- 12 ROURA-PARELLA, J.: «Conceptos fundamentales de la educación», *Universidad Michoacana*, Morelia (México), 18 (1942), pp. 9-27.
- 13 ALCARAZ R., V. M.: «La formación académica del psicólogo», *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, segunda época, 39 (1966), pp. 503-513.
- 14 ROURA-PARELLA, J.: «El Comprender como Método de las Ciencias del Espíritu», *Filosofía y Letras* (México), IV, núm. 7 (1942), pp. 23-39.
- 15 HURTADO, G.: «El lugar del neokantismo en la filosofía mexicana», *Dianoia*, 44 (1998), p. 157.
- 16 Mantovani saludaba elogiosamente, en 1944, la obra de Roura-Parella *Spranger y las ciencias del espíritu*. Véase al respecto: MANTOVANI, J.: *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947, pp. 371-379.
- 17 MANTOVANI, J.: *La educación y sus tres problemas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras, 1943, p. 64.
- 18 Ibidem, pp. 64-65.
- 19 ROMERO, F.: «Antes y ahora. La postura metódica en las ciencias naturales y en las del espíritu», en *Filosofía de ayer y de hoy*, Buenos Aires, Argos, 1947, pp. 159-173.
- 20 LARROYO, F.: «La filosofía de la educación en Latinoamérica, hoy», *Dianoia*, VII (1961), p. 211.
- 21 NASSIF, R.: *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Cincel-Kapelusz, 1985.

LA ACADEMIA NACIONAL DE BELLAS ARTES. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE ARTISTAS PLÁSTICOS EN ARGENTINA (1878 – 1928)

María Elisa Welti

e-mail: elisawelti@hotmail.com

(Universidad Nacional de Rosario. Argentina)

La institucionalización de la educación artística formó parte del programa moderno que pretendió formalizar la cultura y el arte a través de la creación de una red de instituciones que comprendió, en líneas generales, la Academia, el Museo y el Salón¹. En el último tramo del siglo XIX el proyecto modernizador toma cuerpo en el Estado argentino y se materializa en instituciones que comienzan a regular la vida cultural. En estos años tienen lugar, además, las acciones oficiales que organizan y consolidan el sistema educativo público y, dentro de este, propuestas de educación artística tanto para la infancia y la juventud como para los artistas profesionales o los especialistas en oficios vinculados a las artes plásticas. Por otra parte, es esta la época en la que se afianza el campo artístico local, en buena medida a partir de iniciativas particulares de artistas e intelectuales que, de modo individual o a partir de asociaciones de diverso carácter, comienzan promover espacios e instituciones que impulsan el arte nacional y que orientan la formación del gusto artístico².

En este contexto se crea en la ciudad de Buenos Aires a fines del siglo XIX la Academia Nacional de Bellas Artes, primera institución local de este tipo, que se erige durante sus primeras décadas de existencia en modelo de la formación de artistas en el país. Si bien durante el siglo XIX tuvieron lugar algunas experiencias previas, estas fueron aisladas y discontinuas, de modo que podemos afirmar que es a partir de la apertura de la Academia cuando comienza a formalizarse la educación artística profesional en Argentina³.

En el presente trabajo pretendemos caracterizar el proceso de creación, consolidación y nacionalización de esta institución e interrogar algunas de las tensiones que evidencia en esta etapa fundacional: ¿de qué modo se vinculan en la Academia la formación de artistas y la de artesanos? ¿qué lugar ocupa en ella la formación de profesores en artes visuales? ¿cómo se articulan en este proceso el Estado nacional y las agrupaciones de artistas?

Creación de la Academia de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (1878-1905)

En 1876 comenzó a funcionar la Sociedad Estímulo de Bellas Artes (en adelante SEBA) que aglutinó artistas locales y que se distinguió por sus rasgos modernos⁴. Esta agrupación contó con un programa elaborado dentro del que proponían específicamente difundir el arte nacional y fomentar la enseñanza artística, además la Sociedad promovió la apertura de una biblioteca, el establecimiento de contactos con el exterior y la realización de exposiciones y premios para los artistas vernáculos.

En 1878 SEBA crea una Escuela de Artes o Academia libre -que más tarde, como veremos, se nacionaliza y pasa a ser la Academia Nacional de Bellas Artes- y sienta las bases para la creación de un museo -luego Museo Nacional de Bellas Artes- que se inaugurará en 1896. Si bien aquí nos ocupamos de la Academia, es necesario destacar la importancia que tiene el museo, puesto que se trata de otro de los emprendimientos modernizadores que contribuyó a institucionalización del campo artístico en tanto permitió la masificación del acceso de un nuevo público aficionado a las producciones artísticas y la conformación de un reservorio de piezas que inicia la elaboración y difusión de un canon estético nacional⁵.

La primera etapa de funcionamiento de la Academia implicó la búsqueda de profesores especializados y consecuentemente la definición de los saberes que los estudiantes debían adquirir. El primer cargo de profesor de dibujo y pintura lo obtuvo mediante concurso el pintor italiano Francisco Romero llegado al país en 1871. Romero era miembro de la Comisión de SEBA y había tomado previamente en forma gratuita la dirección de esta institución⁶. Más tarde, en 1885, se inician como profesores en la Academia otros artistas entre los que se encontraban Reynaldo Giudici y Angel Della Valle, quienes habían retornado a la Argentina luego de realizar estudios en Italia⁷. De ellos afirma el Libro de Oro que constituyeron «el alma del establecimiento (...) a ellos mayormente se debe la supervivencia de la Academia». Otros profesores dictaron clases en el instituto por esos años: Carlos Zuberbuhler comenzó a dictar Historia del Arte y Pedagogía; Carlos Ripamonte enseñó Dibujo preparatorio; Lucio Correa Morales estuvo a cargo de Escultura.

En 1899 se aprueba el reglamento, se establecen las condiciones de ingreso y el primer bosquejo de plan de estudios. Décadas después, en 1902, la escuela contaba con 500 alumnos. En 1903, en lo que sería el primer paso hacia su nacionalización, la institución fue autorizada oficialmente a otorgar título de Profesor de Dibujo y Modelado para los colegios nacionales⁸.

La nacionalización de la Academia (1905)

No obstante el éxito de los primeros años de vida de la Academia resultaba muy difícil para una sociedad de artistas sostenerla económicamente. Por ello, en 1900 la Comisión Directiva de SEBA presentó un proyecto para su nacionalización, esto es, para donar la institución al Estado nacional. Este traspaso se concretó más tarde, en 1905, bajo la presidencia de Manuel Quintana y con Joaquín V. González como Ministro de Instrucción Pública⁹.

Las razones oficiales para incorporar a la Academia dentro de la estructura del Estado se expresan en el decreto en el que se recibe la donación:

«es un deber del Gobierno fomentar por todos los medios a su alcance los estudios artísticos, por lo que ellos importan para promover la cultura general del país y dotar a los establecimientos de enseñanza de maestros de especial preparación para la enseñanza del dibujo y demás artes plásticas (...) Que, además de la influencia que los estudios artísticos ejercen, levantando el nivel moral e intelectual del pueblo por la difusión de ideas y sentimientos que contribuyen a fomentar en una esfera y en un campo que escapa a la acción principalmente intelectual de la escuela, ellos tienen también una misión útil y práctica, la de difundir las artes del dibujo en sus aplicaciones industriales, lo que ha de obtenerse de modo más completo, cuando sea posible llegar a la organización de escuelas comunes de dibujo, como las nocturnas que tan sorprendentes resultados dan en las naciones que tienen que servirnos de modelo, fundadas por las respectivas municipalidades; (...) Que el Honorable Congreso, reconociendo la importancia y utilidad pública de la institución, ha subvencionado a dicha Academia y el Poder Ejecutivo, por su parte, le ha otorgado la facultad de expedir diplomas de profesores y maestros de dibujo y modelado, hechos que demuestran la necesidad y oportunidad de que el Estado asuma y realice bajo su responsabilidad directa esas funciones que le son propias»¹⁰.

Queda claro que las autoridades del momento encontraron provechosa la oficialización de la Academia en tanto entre sus funciones se encontraba la provisión de docentes especializados para el sistema educativo público en plena fase de expansión, la elevación del nivel moral e intelectual del pueblo a través de los estudios artísticos y la difusión de conocimientos aplicados a la industria.

Ernesto de la Cárcova fue designado Director y Eduardo Sívori Vice-director de la recientemente nacionalizada institución¹¹. Ambos eran artistas y miembros de SEBA que, como vemos, conserva luego de la estatización de la Academia el control académico de la misma.

Reorganización de la Academia (1908)

En 1908 se inicia una difícil etapa de reorganización en la Academia en la que la influencia de SEBA se diluye progresivamente y en la que las tensiones derivadas de los debates en torno a su función y finalidad comien-

zan a agudizarse. Por decisión oficial el establecimiento pasa a tener una supervisión mixta: depende tanto de las autoridades educativas del gobierno como de la Comisión Nacional de Bellas Artes, agencia que había sido creada en 1899 y facultada por un decreto posterior para ejercer la superintendencia del Museo y de la Academia Nacional de Bellas Artes. Se producen a raíz de esto, después de varios meses de conflicto, las renunciaciones de De la Cárcova y Sívori¹². Otros artistas, Pío Collivadino y Carlos Ripamonte, fueron designados Director y Vice respectivamente. Estos directivos pertenecen a una nueva generación de artistas, se trata de los jóvenes de la agrupación Nexus, creada apenas un año antes, quienes reemplazaron a los antiguos profesores¹³. El principal protagonista de este extenso ciclo que aquí se inicia fue Pío Collivadino quien permanece en su cargo de director hasta 1935.

La llegada a la dirección de la Academia de Collivadino fue polémica. Sus medidas fueron resistidas por algunos sectores del alumnado: «el entonces nuevo director hizo sentir todo el peso de su autoridad (...) en destruir la labor altamente meritoria de sus distinguidos antecesores tomando para ello las más arbitrarias disposiciones»¹⁴. Otros estudiantes apoyaron al nuevo director argumentando que con él la Academia entró en un «período de transformación» frente al estado de «nostalgia» en que se hallaba. Este sector rescató la reciente estadía en Europa de Collivadino como un factor que le permitía «darse cuenta de las necesidades que requiere un establecimiento como el nuestro»¹⁵.

Algunas aristas de las discusiones que tenían lugar por entonces en torno a las reformas en la Academia quedaron registradas en la Revista *Athinae*, publicada por un grupo de estudiantes. Uno de los artículos reclamaba la introducción de cambios en la formación que brindaba la Academia argumentando que su verdadera misión no debía ser:

«enseñar a varios centenares de alumnos más o menos dotados de talento a dibujar, a pintar y a modelar; pues con este sistema pronto llegaremos a poseer una superabundancia de llamados artistas que no sabrán qué hacer de su cuerpo, inútiles para cualquier trabajo provechoso, vendrán a aumentar el número ya tan crecido de los ‘declasses’, profesores sin cátedra, abogados sin pleitos, médicos sin clientes, etc. (...) el remedio sería la creación inmediata de una escuela anexa de ‘Artes Industriales’ (...) así desarrollaría en nuestras fábricas el amor a lo bello y se iría creando paulatinamente el arte nacional»¹⁶.

El artículo explicitaba claramente el dilema que afrontaba la Academia en esos años: formar artistas o preparar especialistas en oficios aplicados a la producción industrial. Seguramente la publicación de este escrito expresa argumentos propios de un debate que debía ser intenso al interior del campo de la educación artística por esos años.

Poco tiempo después se aprueba una nueva estructura que prescribía tres tramos articulados para la enseñanza en esta institución: el curso elemental de Dibujo, la Escuela de Artes Decorativas e Industriales, la Academia

de Bellas Artes¹⁷. Como puede notarse, a partir de esta reforma se perfilan ámbitos diferenciados al interior de la Academia: aquel que se centra en el dibujo que se considera la base de los estudios, el destinado a las bellas artes y el de las artes decorativas e industriales. No obstante en este último caso el nuevo reglamento especifica que esta escuela tendría también «fines esencialmente artísticos».

El nuevo plan de estudios contaba con un segmento inicial denominado curso elemental de Dibujo que a su vez comprendía tres cursos correlativos: en el primero de ellos se trabajaba con la copia de ornamentos y bajorrelieves sencillos acompañada de clases de Geometría elemental; en el segundo se indicaba la copia de detalles ornamentales más complicados junto a Proyecciones y Nociones de perspectiva; el tercero suponía la copia de conjuntos, agrupaciones de fragmentos de yeso, etc. sumando como materias complementarias Nociones de perspectiva y Conversaciones sencillas sobre arte. Luego de este tramo básico se desarrollaban los cursos de Profesorado de Dibujo, de Modelado y de Bellas Artes (Pintura) que abordaban en todos ellos la copia de estatuas y fragmentos del natural y de modelo vivo con diferentes técnicas e incluían clases de Anatomía y de Historia del Arte. Estos cursos de profesorado finalizaban con una práctica de la enseñanza a cargo de los profesores de la Academia. Además, la institución ofrecía, luego del ciclo inicial de dibujo elemental cursos de Plástica ornamental, Ornamentación decorativa y Arquitectura.

Otra fuente de interés para indagar en el desarrollo práctico de las actividades de la Academia lo constituye el presupuesto en el que se detalla tanto el personal como los gastos de la misma. En 1919 por ejemplo el presupuesto previsto para esta institución preveía¹⁸: 1 Director; 1 Vice-director; 1 Secretario; 1 Regente; 1 Contador; 8 Profesores elementales; 2 Profesores de busto; 2 Profesores de estatua; 2 Profesores del profesorado; 2 Profesores de pintura; 2 Profesores de arte decorativo; 1 Profesor de escultura; 2 Profesores de artes plásticas; 2 Profesores de natural; 1 Profesor de geometría; 1 Profesor de perspectiva; 1 Profesor de anatomía artística; 1 Profesor de historia del arte; 3 Profesores de arquitectura; 1 Jefe de celadores; 9 Celadores; 1 Mayordomo; 1 Portero; Alquiler de la casa; Alumbrado y reparaciones; Modelos vivos y materiales de enseñanza.

Si consideramos en detalle los nombramientos previstos en el presupuesto vemos que la escuela contaba con docentes para pintura, escultura o arquitectura en general, en tanto que, para la tradicional enseñanza del dibujo, se especificaban docentes que tenían a su cargo diferentes segmentos de la disciplina, a saber, busto, estatua, natural. De este modo, podemos pensar que la enseñanza del dibujo a través de la copia secuenciada de figuras de yeso, estatuas y natural complementada con la enseñanza de los principios básicos de geometría y perspectiva, continuaba operando como base para las demás especialidades artísticas y se le destinaban la mayor cantidad de tiempo y de recursos.

Este nuevo plan de estudios comprendía como ya mencionamos la formación de profesores. Si analizamos el recorrido que proponía esta formación podemos notar que buena parte de ella se centraba en la adquisición de saberes técnicos propios del dibujo, la pintura, la escultura, etc. y que solamente se realizaba una preparación profesional para la docencia en el espacio denominado «práctica de la enseñanza» antes de finalizar los estudios. Ahora bien, ¿qué importancia tenía la formación de profesores dentro de la Academia? Al menos en términos cuantitativos, el profesorado representaba una carrera clave para la institución:

«De la Academia no han egresado en 1919 pintores ni escultores, pero, en cambio, hemos tenido cincuenta graduados con el título de ‘profesor’, entre ellos 18 varones y 32 señoritas (...) el Sr. Director fomenta el ‘profesorado’ en perjuicio de la verdadera finalidad de la Institución (...) el título de ‘profesor’ debe ocupar un lugar secundario»¹⁹.

Pareciera que el número de alumnos y graduados del profesorado superaba ampliamente a las demás especialidades lo cual dio lugar a críticas que, como en este caso, revelan otro de los debates de la época en torno a la Academia y su «verdadera» finalidad.

Nueva propuesta para la formación de artistas y profesores (1921)

Una década más tarde se pone en marcha una nueva reforma de los estudios. La nueva organización subdividía la Academia en tres organismos que ya se anticipaban en la reestructuración precedente: Escuela Preparatoria de Dibujo, Escuela de Artes Decorativas y Escuela Superior. El plan de estudios propuesto por la CNBA para estas escuelas fue aprobado por decreto del Poder Ejecutivo el 28 de febrero de 1921 durante la presidencia de H. Yrigoyen y con J. S. Salinas al frente de la cartera educativa.

La Escuela Preparatoria de Dibujo comprendía tres cursos y tenía un carácter propedéutico con respecto a las otras dos. En estos primeros cursos los estudiantes realizaban dibujos en claroscuro comenzando con los sólidos geométricos, siguiendo con las formas ornamentales en relieve y concluyendo con la figura humana a través de reproducciones de yeso y de cabeza humana con modelo vivo. Además se preveía el tratamiento de la geometría plana, la geometría del espacio, proyecciones y perspectiva.

El programa de estudios de la Escuela de Artes Decorativas –ya no aparecen las artes industriales que se incluían en la denominación anterior– establecía un primer curso general al que seguían dos cursos más por especialidad, siendo estas Pintura decorativa, Escultura ornamental, Arquitectura. El mismo programa estipulaba que aquellos alumnos de las dos primeras especialidades que hubiesen obtenido el diploma de finalización de las mismas y además aprobado la materia de «pedagogía de la enseñanza del dibujo» que se dictaba en la Escuela Superior de Bellas Artes «tendrán derecho al diploma

de Profesor de Dibujo y Plástica, respectivamente, que les permitirá ejercer el profesorado en las Escuelas Comunes y de Enseñanza Secundaria y Normal en la República»²⁰.

En cuanto a la Escuela Superior de Bellas Artes el Decreto especificaba que «tendrá como finalidad el estudio y perfeccionamiento artístico de las artes plásticas» y señala además que ésta comprende, en primer lugar, talleres o secciones de dibujo, pintura (organizados en figura, paisajes y animales), escultura y arquitectura; en segundo lugar, cursos técnicos relacionados con las diferentes ramas del arte; en tercer lugar, un Museo de Escultura y Arquitectura Comparada, un Anfiteatro de Conferencias, Biblioteca, etc. Aquellos alumnos que optaran por el título docente debían cursar la materia Pedagogía.

El reordenamiento de la Academia profundiza una segmentación de la formación que ya se esbozaba en el proyecto anterior y reserva el último escalón de los estudios para aquellos estudiantes que, además de haber transitado con éxito cursos elementales y preparatorios, constituyen esos pocos alumnos que poseen temperamentos artísticos destacados. Para estos jóvenes «elegidos» el método era más flexible y menos escolarizado, más ajustado a la formación del «genio». En el comentario de imágenes de la Academia que efectuamos más adelante se verá con claridad esta distinción.

Cabe mencionar que la apertura de esta Escuela Superior no fue sencilla puesto que los recursos eran escasos. Luego de numerosas gestiones por parte de la CNBA para obtener un local destinado a esta Escuela se logra su apertura en 1923. Ripamonte queda como director de la Escuela Preparatoria de Dibujo, Collivadino como director de la Escuela de Artes Decorativas y De la Cárcova a cargo de la Escuela Superior.

Si bien a principios de la década del 30 estaban aún en obra algunas de las dependencias de la Escuela previstas para actividades como conferencias y exposiciones, según el entonces director de la misma Ripamonte, el funcionamiento y las instalaciones eran de excelencia: «damos aquí, en la Escuela Argentina, a los jóvenes que se inician como artistas, lo que solo algunas naciones de Europa proporcionan a sus pensionados»²¹.

Imágenes desde la Academia

Ahora bien, ¿cuáles eran los métodos y las prácticas de enseñanza en la Academia? Una primera aproximación la obtenemos de las palabras del pintor Martín Malharro, alumno de los cursos nocturnos entre 1882 y 1889:

«La enseñanza (...) era severa en la forma (...) y anticuada en el fondo (...) la copia de estampas primero, en cuya práctica pasábamos años ante reproducciones de clásicos (...) los fragmentos de yeso, después, y las copias de estatuas más tarde, concluyeron por ser una obsesión (...) Los estudios de ‘Venus’, ‘Apolo’, ‘Discóbolo’,

‘Fauno’, ‘Gladiador’, etc. se repetían agotando el caudal de buena voluntad de muchos de nosotros, que al fin considerábamos todo eso con la perfecta indiferencia y el desgano propio a todo aquello que descontamos como contrario a nuestras simpatías, sentimientos e ideales (...) todo eso era contrario a las manifestaciones de la vida»²².

Estas palabras poco elogiosas pertenecen a un reconocido artista que además, vale mencionarlo, desempeñó un papel clave en la historia de la educación artística argentina puesto que fue designado en 1905 como primer Inspector de Dibujo del Consejo Nacional de Educación –organismo rector del sistema educativo público por esos años- para las escuelas primarias.

Otros vestigios de la vida académica se ofrecen en las numerosas fotografías que se conservan y que nos permiten efectuar un «recorrido» visual tanto por las aulas como por los trabajos de sus estudiantes²³. En este caso, tomamos para el análisis algunas de las fotografías que fueron publicadas en el Libro de Oro que se editó en 1928 al conmemorarse los cincuenta años de la creación de la Academia.

Una primera serie de imágenes correspondientes a las clases de dibujo nos indican la progresión de la secuencia de «copiado» que llevaban adelante los estudiantes. Tanto en el primero como en el segundo curso elemental de Dibujo, los alumnos sentados en bancos de madera, cada uno frente a un pequeño tablero, copian y somborean bajorrelieves y objetos sencillos. En el segundo curso elemental de Dibujo los alumnos trabajan en la copia de pequeños objetos de mayor complejidad combinando formas geométricas con otras orgánicas. En algunos casos, los dibujos elaborados por los alumnos de este curso presentan una composición en la que estos objetos dispares aparecen juntos generando un efecto de carácter casi surrealista. En el tercer curso de Dibujo elemental aparece, en un claro avance en relación a los cursos anteriores, la copia de cabezas humanas a partir de estatuas de yeso que se ofrecen a los estudiantes también en estantes frente a sus pupitres de trabajo²⁴.



I. Aulas del segundo curso elemental de Dibujo



II. Trabajo de alumno del primer curso elemental de Dibujo



III. Aulas del tercer curso elemental de Dibujo



IV. Trabajos de alumnos del segundo curso elemental de Dibujo



V. Trabajos de alumno del tercer curso elemental de Dibujo

Luego, en el primer curso preparatorio de Dibujo, podemos observar una disposición diferente del aula que asume una organización similar a la de un anfiteatro, los estudiantes –siempre mujeres y varones por separado– sentados en hileras ascendentes y cada uno con su tabla de trabajo copian al modelo que se encuentra en el frente que, como puede apreciarse, se encuentra vestido. La copia del modelo en este primer curso preparatorio se limita a la cabeza y el torso, tal como puede notarse en las producciones de los alumnos de este curso.



VI. Aula del primer curso preparatorio de Dibujo



VII. Trabajos de alumnos del primer curso preparatorio de Dibujo

Finalmente, en el segundo curso preparatorio de Dibujo, la copia que se propone a los alumnos es del modelo desnudo, completando así el dibujo de la figura humana del natural iniciado el año anterior.



VIII. Aulas del segundo curso preparatorio de Dibujo



IX. Trabajo de alumno del segundo curso preparatorio de Dibujo

El curso superior de Dibujo, cuyas aulas se observan a continuación, muestra grupos de alumnos dibujando del natural la figura humana, pero a diferencia de los cursos anteriores, en esta caso se modifica la disposición escolar de la clase, los alumnos se ubican de modo más libre frente al modelo, no hay hileras de bancos ni de mesas, los tableros son portátiles y hay soportes de mayor tamaño. Una organización similar se observa en los cursos de Pintura, Escultura y Cerámica en los que predominan los caballetes o los bancos de escultura ubicados de modo irregular en torno a un modelo vivo. En estos ámbitos de trabajo destinados a los alumnos avanzados el taller desplazó al aula como modo de organización de las clases.



X. Aulas del curso superior de Dibujo

En síntesis, puede observarse en la serie que componen los primeros tres cursos de dibujo –nos referimos a los elementales– la progresión que se inicia en la copia de objetos simples, pasa luego a la copia de objetos más complejos y con mayor cantidad de detalles hasta llegar a las cabezas y torsos humanos copiados de yeso. Luego, en los cursos preparatorios, aparece la copia de modelos vivos, primero por fragmentos y luego el cuerpo completo. De este modo, se llega tras varios años de trabajo a enseñar a los alumnos aquello que constituía el centro de la formación académica de los artistas de la época: la representación de la figura humana. El curso superior continúa con este desarrollo, que también se observa en los talleres de los cursos de pintura y escultura. El paisaje –que por entonces constituía una cuestión central para el impresionismo que ingresa al país a principios de siglo XX– no aparece más que en cursos complementarios.

Esta secuencia de tareas que la Academia proponía a los estudiantes se encontraba en consonancia con los principios clásicos que se aplicaban en las academias europeas en las que según Efland (2002) se durante el siglo XVII, se había consolidado un programa que tenía una clase superior y otra inferior, la primera establecía la copia de los dibujos de los profesores y tal vez moldes de yeso, la segunda pautaba el dibujo del natural. Esta progresión fue el núcleo de la enseñanza en las academias europeas desde fines del siglo XVII hasta fines del XIX²⁵. Como veremos aquí estas pautas impregnan y organizan en buena medida la enseñanza también en los establecimientos locales durante el siglo XIX y hasta entrado el siglo XX.

Comentarios finales

Hemos intentado aquí dar cuenta de la etapa de creación y consolidación de la Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires, Argentina) que constituyó una de las claves de la institucionalización de la educación artística en una etapa en la que confluyen de modo complejo las estrategias de organización del país, la consolidación del campo artístico y la implantación del sistema de educación pública. La nacionalización de la Academia, que tiene lugar a principios del siglo XX, integra a la estructura estatal en expansión una escuela fundada por los propios artistas. Esta operación se articula, como ya hemos mencionado, con otras iniciativas oficiales: la apertura del Museo Nacional de Bellas Artes (también iniciativa de SEBA), el auspicio económico de Salones y premios, la creación de la Comisión Nacional de Bellas Artes (organismo de control tanto del Museo como de la Academia). En el mismo sentido, el sistema educativo público comienza a regular la enseñanza del Dibujo en las escuelas primarias y la preparación de los docentes especializados en esta rama, para ello designa –como ya anticipamos- al primer Inspector del área. En suma, la formalización de la enseñanza artística que tiene lugar en la Academia cobra sentido en este conjunto de nuevas instituciones que durante este período comienzan a regular la dinámica de la cultura local.

Por otra parte, notamos que estas primeras décadas de la Academia muestran la progresiva estratificación que se opera en la formación de artistas plásticos, esto es, se van acentuando las distancias entre la formación de los futuros artistas propiamente dichos y la de los artesanos y diseñadores industriales, por una parte, y la de los profesores de artes visuales por otra. Los trayectos curriculares que eran comunes a todos en un inicio se van bifurcando con el propósito de jerarquizar al artista por encima del artesano y del profesor. Estas diferencias se irán profundizando durante el siglo XX con posteriores reformas y con el pasaje de la formación «de artistas» al nivel universitario.

Notas:

¹ Cfr. Berrios, P. - Cancino, E. - Guerrero, C. - Parra, I. - Santibáñez, K. - Vargas, N. *Del taller a las aulas. La institución moderna del arte en Chile (1797 – 1910)*. Santiago de Chile, Estudios de Arte, 2009.

² Malosetti Costa, L. «Las artes plásticas entre el ochenta y el centenario», en Burucúa, J. E. (dir.) *Arte, sociedad y política, Tomo 1*. Buenos Aires, Sudamericana, 1999, p. 165.

³ No podemos dejar de mencionar como antecedente la escuela de dibujo creada a fines del siglo XVIII en Buenos Aires por iniciativa del entonces Secretario del Consulado de Buenos Aires Manuel Belgrano. Esta primera escuela, luego de varias interrupciones y reformas, pasaría a formar parte como «cátedra de Dibujo» de la Universidad de Buenos Aires. Cfr. García Martínez, J. *Arte y enseñanza artística en la Argentina*. Buenos Aires, Fundación Banco de Boston, 1985; García Martínez, R. *Belgrano y la escuela de dibujo*. Separata de la Revista Letras. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Católica Argentina, 1981; Trostiné, R. *La enseñanza del dibujo en Buenos Aires desde sus orígenes hasta 1850*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Instituto de Didáctica San José de Calasanz, 1950.

⁴ Cfr. Malosetti Costa, L. *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007. Integraban el núcleo original de esta Sociedad los artistas Eduardo Sívori y su hermano Alejandro, Eduardo Schiaffino, Carlos Gutierrez, Giuseppe Aguyari y algunos artistas extranjeros. Más tarde se sumaron Camaña –quien fuera su primer presidente- y otros artistas y hombres de letras.

⁵ El concepto de canon remite a un espacio que se institucionaliza o a una lista que conglomerada para intentar fijar ciertas normas o valores en un campo cultural. Cfr. Domenella, A. – Gutierrez de Velasco, L. «Canon», en Szurmuk, M. – McKee Irwin, R. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México, Instituto Mora, 2009.

⁶ Libro de Oro, Academia Nacional de Bellas Artes, 1928, p. 10. Archivo: Sala Americana, Biblioteca Leopoldo Lugones, en Biblioteca Nacional del Maestro, Buenos Aires, Argentina.

⁷ Córdova Iturburu, C. *80 Años de Pintura Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Librería La Ciudad, 1978, p. 15.

⁸ Esta autorización se efectúa por Decreto del P. E. del 17 de enero de 1903, dato mencionado en Canale, M. *Las instituciones artísticas oficiales hasta 1920*. Buenos Aires, edición del autor, s/f, p. 103.

⁹ La nacionalización de la Academia se concreta por decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 19 de abril de 1905. No es un dato menor el que precisamente al año siguiente, 1906, comenzara a funcionar la Escuela de Dibujo y Bellas Artes –que más tarde sería Facultad de Artes- en la Universidad de La Plata. Esta Facultad tiene su origen en el Museo de Ciencias Naturales en el que se había depositado una colección artística que sería luego la base del Museo Provincial de Bellas Artes. Esta escuela extendía también el título de Profesor de Dibujo. Por otro lado, también en 1905, se nombra al pintor Martín Malharro como primer Inspector de Dibujo del Consejo Nacional de Educación. Este artista estará hasta 1909 a cargo de la supervisión de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias comunes.

¹⁰ Libro de Oro, *Op. cit.*, 1928, p. 16 y 17.

¹¹ Este nombramiento se concreta en un Decreto del P. E. del 25 de abril de 1905 a partir de una propuesta efectuada por el Consejo de Profesores de la Academia efectuada previamente. Cfr. Libro de Oro, *Op. cit.*, 1928.

¹² Cfr. Malosetti Costa, L. *Collivadino*. Buenos Aires, El Ateneo, 2006.

¹³ La asociación Nexus se constituye en 1907, liderada por Collivadino, integrada por Fader, Ripamonte, Bernaldo de Quirós. De la Cárcova se vinculó con ellos aunque no formalmente. Según menciona Malosetti Costa (1999: 208) este grupo tuvo un carácter renovador, se aglutinó contra quienes pretendían detener el avance de los nuevos.

¹⁴ Canale, M. *Op. cit.*, p. 81

¹⁵ *Revista Atenas*, Año 1, N° 3, Septiembre de 1908, citada en Malosetti Costa, L. *Op. cit.*, 2007, p. 137. Esta revista es anterior a *Athinae* que se crea en parte como un desprendimiento de ella por parte de un sector del estudiantado. En tanto la primera apoyó a Collivadino la segunda –bajo la dirección de Canale- se mostró discon-

forme. Cfr. Amigo, R. – Baldasarre, M. I. *Maestros y discípulos. El arte argentino desde el Archivo de Mario Canale*. Buenos Aires, Fundación Espigas, 2006.

¹⁶ Daireaux, G. «Escuela de Artes Industriales», en *Revista Athinae*, Año III, N° 17, Enero 1910. Toda la colección de la Revista Athinae fue consultada en el Archivo documental de la Fundación Espigas, Buenos Aires, Argentina.

¹⁷ Tanto el proyecto como el nuevo plan aprobado y el reglamento se publican en la *Revista Athinae*, Año III, N° 18, Febrero de 1910 y *Revista Athinae*, Año III, N° 20, Abril de 1910.

¹⁸ «Presupuesto para 1919 Academia Nacional de Bellas Artes», citado en Canale, M. *Op. cit.*, p. 12 y 13.

¹⁹ Canale, M. *Op. cit.*, p. 107.

²⁰ Comisión Nacional de Bellas Artes, «Resumen de la obra realizada durante la presidencia del Arq. Martín Noel». Buenos Aires, 1931, p. 54-55. Los informes de la CNBA fueron consultados en el Archivo del Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, Argentina.

²¹ Comisión Nacional de Bellas Artes, «Informe del Director de la Escuela Superior de Bellas Artes Don Carlos P. Ripamonte a la CNBA del 1° de diciembre de 1930». Buenos Aires, 1931, p. 76.

²² Malharro, M. «Del pasado. Páginas de un libro inédito. La Academia», en *Revista Athinae*, N° 15 y 16, Noviembre-Diciembre de 1909.

²³ Las imágenes, en este caso fotografías de las clases y de los trabajos de los estudiantes, ofrecen elementos de interés y favorecen la comprensión de esta primera etapa de funcionamiento de la Academia y pueden, por tanto, considerarse como documentos (vestigios) de valor histórico. Cfr. Burke, P. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, Crítica, 2005.

²⁴ Como ya mencionamos, todas las fotografías que se presentan en este trabajo pertenecen al Libro de Oro de la Academia Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires, 1928.

²⁵ Efland, A. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós, 2002.

ESCOLA NORMAL RURAL: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE GRUPOS DIRIGENTES

Flávia Obino Corrêa Werle

e-mail: flaviaw2008@gmail.com

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Brasil)

Usualmente a escola normal não é tematizada em debates que privilegiam a formação de grupos dirigentes pois, especialmente ao longo da primeira metade do século XX, era considerada uma instituição de nível complementar ao primário (WERLE, 1997), ou, quando muito, secundário. No caso brasileiro a formação do professor em nível superior foi apenas exigida nas últimas décadas do século XX. Se voltarmos a atenção para as escolas normais rurais - ENR, não as identificaríamos como instituições de referência para compreender a formação das elites pois tinham como finalidade explícita as populações rurais. No final do século XIX, os mestres preferiam ensinar em centros urbanos e as políticas públicas propunham pequenas escolas normais nas cidades de segunda classe (ALMEIDA, 1989). Os governantes tinham exigências menores para aulas de zonas rurais, no que se refere à frequência dos alunos, ao preparo dos professores e aos conteúdos a serem ensinados (WERLE, 2004, 2008). Entretanto este estudo analisando documentos de ENR e depoimentos de ex-alunos e ex-professores destes estabelecimentos, identifica-os como espaços ativos de formação de elites. Referimo-nos especialmente a ENR que existiram no sul do país, no estado do Rio Grande do Sul, acerca das quais temos realizado inúmeros estudos (dentre eles WERLE, METZLER, 2009; WERLE et al, 2007). Vale ressaltar que as políticas educacionais dos anos trinta marcam com mais clareza a ação do Estado na educação. A Reforma Francisco Campos articulou o ensino secundário e o superior, criando uma demanda por este nível de ensino. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 trouxe demandas de regionalização, planejamento e defesa da escola pública e laica. A década de 1940 o conjunto das leis orgânicas estrutura nacionalmente os níveis de ensino.

A ENR em funcionamento em vários estados brasileiros nas décadas de 1930, 40 e 50 do século XX tinha como propósito declarado formar professores para a docência em escolas do interior, escolas em geral isoladas, de uma sala de aula e um professor. Há vários estudos que apontam esta finali-

dade. Um debate amplo focalizando o contexto das propostas de formação de professores primários rurais é feito por Prado (1995, 2000). Miguel (2007) contribui com a análise da experiência paranaense de formação desse professor nas décadas de 1940 a 60. Martins (2000) refere os cursos de regentes do ensino primário do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – final 1940 – considerando a cultura escolar afirmando que tinham como objetivo suprir a carência de professores em regiões rurais (MARTINS, 2000).

Souza (1994) descreve a experiência da escola de Juazeiro, criada em 1934, por acordo de cooperação entre a iniciativa privada do município e o Estado do Ceará. Mais recentemente Farias e Magalhães Júnior (2007) têm discutido esta ENRe. A dissertação de Haydée Figueiredo analisa o Curso Normal Rural de Cantagalo, RJ, criado em 1952 (FIGUEIREDO, 1991) já na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Este texto contribui para a compreensão da formação de professores para zonas rurais demonstrando, principalmente com base em entrevistas com ex-alunos, ex-professores de várias escolas normais rurais do Rio Grande do Sul, que embora os objetivos declarados fossem voltados para a formação do docente de zona rural, seus egressos constituíam um *habitus* que os guindava a posições de grupo dirigente na sociedade da época. É fundamental a noção de *habitus*, entendido como a configuração de um esquema de ação, como estruturas incorporadas, gostos formados e consolidados ao longo da vida escolar, um *habitus* que emerge no momento da entrevista, entendida como um processo ativo, pois aos entrevistados como portadores, mobilizados pelo *habitus*, «basta-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser» (BOURDIEU, 1990, p. 24). O autor refere *habitus* como coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do 'sujeito', como princípio não escolhido de tantas escolhas. O *habitus* como maneira de ser funciona, no nível prático, como categoria de percepção e apreciação, como princípio organizador da ação (BOURDIEU, 1990, p. 26), intervindo, portanto, nos processos de apropriação, comandando-os, dirigindo-os, selecionando, priorizando, eliminando elementos. É o *habitus* que proporciona uma espontaneidade que obedece a uma lógica prática, a lógica do fluído, do mais-ou-menos que define a relação cotidiana com o mundo (BOURDIEU, 1990, p. 98). São disposições socialmente construídas, que possibilitam ações criadoras, ativas, inventivas de parte dos sujeitos. Portanto, o autor não está falando de um sujeito transcendental, como na tradição idealista (BOURDIEU, 1990, p. 25), mas de sujeitos concretos cujas disposições, na forma de um senso prático, emergem a cada momento. Portanto, o *habitus* é quase um indelével que emerge inconscientemente, um instrumental disponível inspirador das práticas do sujeito que implicam nesses dois sentidos de apropriação.

O caráter seletivo da ENR era claro na forma de admissão dos candidatos; uma prova de seleção era exigida aos interessados no curso normal rural. Algumas escolas organizavam um cursinho preparatório para o processo seletivo. Este e o exame de admissão subsequente, contribuíam para o reco-

nhecimento da qualidade do ensino e indicavam a seletividade que o ingresso na ENR se revestia. Em alguns casos, a escolha do estabelecimento de ensino era mais por condicionamentos e contingências do que pelas possibilidades que o curso traria e a formação profissional prometida. A relação espacial entre a escola e a residência, assim como, o conceito altamente positivo que a instituição gozava na comunidade, entrava nas justificativas de escolha da escola. Por serem escolas de funcionamento integral (internato) o currículo era amplo, exigente. Assim se posicionavam os entrevistados: *Tinha oito horas de aula, mas aula, não era brincadeira. Tinha que saber a matéria; O colégio era o primeiro da região; o ensino era muito carregado.* Esta forma de ver a escola atraiu alunos das mais variadas partes da região e serviu de estímulo. A rarefação de estabelecimentos de ensino no interior do Rio Grande do Sul, a facilidade das ENR oferecerem bolsa de estudos para os alunos estudarem como internos fazia destes estabelecimentos de ensino um espaço disputado de formação. A falta de opções levou muitos jovens à ENR, o que muito ocorria dentre os moradores das redondezas que mantinham filhos na escola na modalidade de alunos semi-internos ou externos - *naquela época era a única alternativa que eu tinha de estudar, porque escolas de segundo grau, naquele tempo era primeiro grau, mas depois da quinta série não tinha outra opção na região.* A escola normal era procurada não só por falta de opção, por ser a única escola próxima ou disponível na cidade, mas também pela qualidade do ensino ministrado.

A valorização da escola se justificava era um estabelecimento que visava profissionalizar homens para a área da educação por meio de um currículo com ensino teórico e prático aplicados ao campo -, formava indivíduos que valorizavam o estudo e continuaram, em sua grande parte, em outros níveis de ensino, realizando, posteriormente, cursos de ensino médio e superior. Pela disciplina exigente, pela amplitude de formação, pela valorização do ato de estudar e pela qualidade do ensino, as ENR possibilitaram, o acesso ao nível superior. Isto de certa forma a situa no nível de um ensino secundário com vistas a ascensão ao ensino superior e não apenas como um ensino profissionalizante e complementar ao primário.

Alguns ex-alunos permaneceram no magistério, outros, entretanto, não se fixaram ao meio especialmente pela qualidade da formação e desenvolvimento científico e cultural que propiciava. Embora a escola tenha sido criada para formar professores para o meio rural, os exigentes níveis de ensino e prática que nela foram desenvolvidos e o tipo de clientela que valorizava o estudo *levaram à formação que deu professor, deu advogado, deu médico, deu um monte de coisa que ingressaram na faculdade, com pequenas coisas mais de aperfeiçoamento, entraram na faculdade; foram para Porto Alegre, fizeram o artigo 91 para medicina e tudo passou. São médicos extraviados por aí.* Alguns entrevistados citam colegas que se tornaram juizes, promotores, advogados, que assumiram funções públicas, como militares, como vereadores, prefeitos, professores estaduais, fiscais e superintendentes na Secretaria da Educação, que se tornaram religiosos, pais e bispos. Outros se tornaram diretores de Universidade e de Colégios

reconhecidos pela qualidade de ensino. Pode-se, entretanto, conjecturar, que entre certas famílias havia, um certo *ethos*, e um capital cultural que, ajudava positivamente frente aos processos de escolarização. Ou seja, havia um sistema de valores implícitos e interiorizados entre certas famílias e seus filhos, que ajudava a mantê-los na escola. Um entrevistado refere o funcionamento desse *ethos* de origem familiar, embora focalizando o fazer rural, afirmando que o gosto pelos fazeres agrícolas não era devido ao trabalho da escola, mas decorria de uma certa herança da família: *esse gosto pela natureza, pela agricultura, pela pecuária já vem de berço, vem de casa. Eu acho que não nasceu ali na escola. A influência materna em certos casos foi definitiva em certos casos para a continuidade de estudos.*

Apesar de terem sido estes os objetivos declarados pela ENR, a instituição deu fundamentação e formação de base suficiente, coerente e relevante, possibilitando uma inserção social e profissional muito ampliada para além dos originais objetivos, o que encaminhou muitos de seus alunos ao ensino superior e para atividades profissionais diferentes e além do magistério rural. O *habitus* a que a escola contribuiu para formar valorizava o capital cultural e sua acumulação e não necessariamente uma adesão fiel, restrita e permanente à docência em escolas rurais e paroquiais. Entretanto conhecimentos e práticas nela adquiridos, relacionados ao mundo agrícola pontuaram todas as entrevistas denotando simpatia e preocupação com as questões de desenvolvimento agrícola e zootécnico, uma marca e uma apropriação indelével daqueles que passaram pela Escola Normal Rural. Um outro dado significativo decorrente e ao mesmo tempo fortalecedor do bom conceito da escola, este ainda hoje defendido pelos entrevistados, decorre do fato de quanto a escola era procurada independente de sua localização geográfica.

A valorização do nível de ensino da escola e do nível de inserção social, profissional e cultural de si e de seus colegas acrescentada ao respeito que a instituição auferia em nível regional contribui para reconhecer a importância do ensino recebido e à formação do próprio entrevistado. Um dos entrevistados entretanto, expressa uma marcante apropriação negativa de vivências na escola, lembrando momentos em que foi injustiçado, foi tratado autoritariamente por professores que desqualificaram o saber prático relacionado à vida rural ou o ponto de vista do aluno em situações de interação específicas. Os fragmentos de memória deste entrevistado demonstram que não eram toleradas transgressões e que os processos de formação eram fortemente autoritários, na senda da reprodução inquestionável do padrão de comportamento buscado pela comunidade na época.

A perspectiva de ter uma instrução, de ingressar na ENR, era possivelmente uma aspiração difundida entre as famílias rurais de poucas posses mas com aspirações de ascensão. Muitas delas atribuíam à escola um lugar central em seus projetos de futuro. Havia alunos cujas famílias pagavam pelo estudo e outros, filhos de colonos, pequenos agricultores, ou de famílias

muito numerosas, que sem a bolsa de estudos do governo do Estado, ou a meia bolsa, não poderiam estudar. Para uma família de zona rural, a dispensa da força de trabalho, de um braço masculino que poderia estar ajudando no cultivo da terra, para que se dedicasse por quatro ou cinco anos aos estudos, indicava valorização da escola e uma expectativa positiva em relação ao trabalho de professor rural.

As famílias que pagavam pelo estudo de seus filhos, ou seja, economicamente estabilizadas, se situavam, possivelmente, como segmento social em ascensão, atribuindo à escola um lugar central em seus projetos de futuro, como define, Nogueira (1995, p. 11). Havia o incentivo da família para que o filho continuasse a sua formação para além da escola elementar. *Na época, meu pai achava por bem que cada um tinha que tirar um curso*, relata um ex-aluno cuja família residente na localidade em que a escola se situava tinha uma firma de transportes e comercialização de mercadorias para o Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Belo Horizonte. Nessa família, embora os filhos tivessem cursado o Normal Rural, nenhum exerceu a profissão de professor rural pois terminado o curso, trabalhavam na casa comercial do pai. Quando se aposentaram adquiriram terra e começaram a plantar como que reativando conhecimentos e práticas adquiridos na escola normal. Para este entrevistado a escola normal era perita em agricultura e isso dava a entender o entrevistado, que ele levava este conhecimento para a vida inteira.

As práticas educacionais das ENR almejavam um professor como líder comunitário, religioso e cultural, e, nessa perspectiva se constitui e consolida a ação formativa junto aos normalistas. Ao professor rural cabia executar as tarefas de líder comunitário em todas as dimensões da vida, característica esta muito evidente em vários dos relatos - *tu chegava numa comunidade tu era o presidente, tu era o padre, tu era o fazedor de enterro (...) a pessoa número um da comunidade era o professor rural; Então tinha que saber alguma coisa sobre parto, sobre cuidados com as crianças, com recém-nascidos; o pessoal do interior queria que o professor fosse o técnico do time de futebol.*

Na ENR a ação comunitária e as tarefas vinculadas à religião não eram ações espontâneas dos alunos, mas organizadas sistematicamente; todos tinham a sua vez de praticar os rituais católicos. O automatismo sobrepunha o ritual ao entendimento dos atos. O importante era saber dizer, era memorizar, decorar palavras, a noção do sentido de cada frase ou etapa do ritual religioso era secundarizada. O fato de freqüentar uma intuição católica não caracterizava a adesão de todos à religião ou a obediência às suas práticas ou aos rígidos métodos disciplinares da escola. A escola, ao mesmo tempo em que formava um líder para o espaço público de comunidades rurais, deixava marcas no indivíduo, consolidando um *habitus* religioso e de prestação de serviço ao outro.

Estudos históricos referentes à formação do professor rural, realizada antes da década de 1940, apontam para uma forte presença da religiosidade

na constituição do professor paroquial (KREUTZ, 2004, p. 218). A formação do professor era uma necessidade e uma urgência pois parte da igreja católica da época identificava a escola pública com o comunismo. O esforço de formação de um contingente de professores católicos para a zona rural era no sentido de que os mesmos poderiam atuar como um antídoto contra o comunismo vinculado à disseminação de escolas públicas estaduais.

O processo de formação de professores normalistas rurais inclui-se, em uma perspectiva de disseminação de novas práticas de gestão do mundo agrícola, aliado e/ou mobilizado pelas transformações econômicas de época e pelas novas formas de cultivo vislumbradas pelos intelectuais a partir da aplicação do conhecimento científico no mundo rural. Predominava a formação agrícola em relação a aspectos pedagógicos específicos. Depoimentos relacionados a práticas pedagógico-didáticas foram um pouco mais presentes entre ex-professores do que entre os ex-alunos o que reitera a hipótese de que o *habitus* constituído entre os alunos centrava-se na configuração do leigo católico e da cultura agrícola regional, sem uma preocupação centrada na formação do professor alfabetizador ou o profissional com prevalentes ou exclusivas competências no domínio didático-pedagógico. Nesse sentido, a formação de um grupo de profissionais capazes de disseminar novas perspectivas e tecnologias agrícolas era um dos objetivos da Escola Normal Rural percebido e apropriado por seus alunos pois os entrevistados referem, insistentemente, a formação, as práticas e estudos voltados para a prática rural o que é, inclusive, articulado por eles com orgulho. Era um currículo denso *nós tínhamos na época quatorze matérias*.

Os depoimentos evidenciam um olhar, um foco de atenção, uma avaliação acerca de elementos que compunham sua vida escolar – religião, esporte, estudo, agricultura, atividades, práticas, ritos, normas – sem destaque a um pano de fundo, a um horizonte mais amplo circundante. Entretanto, no período, o Estado pretendia que a educação atuasse no enfrentamento de problemas de segurança nacional, política demográfica e colonização interna, conforme afirma Prado (1995). Estes aspectos e suas conseqüências não foram considerados pelos entrevistados. Entretanto, pode-se dizer que a ENR em que os entrevistados constituíram parte de sua vida escolar cumpriu os fins como instituição educacional adaptada a seu tempo e adaptadora daqueles que por ela passavam. Para as políticas educacionais da época a ENR deveria formar o professor para a escola elementar rural de forma que atuasse como líder político, intelectual, educacional, com conhecimentos suficientes para as atividades agrícolas, um tipo de mão-de-obra especializada para o campo. Muitos dos formados em ENR não atuaram no magistério rural, ou apenas em escolas rurais o que não significa que as propostas da instituição tenham sido apropriadas pelos que nela estudavam. Sua passagem pela ENR configurou uma formação ampla possibilitando diferentes perspectivas de vida, atuação em áreas profissionais diversas, visto que o conjunto de conhecimentos adquiridos lhes potencializava para inúmeros caminhos

de vida e para assumirem oportunidades que emergiam. A formação das ENR propiciou o surgimento de uma elite comunitária *intelectualizada* pautando seu modo de vida em processos técnico-científicos. Um grupo de líderes, embora nem todos permanecessem na prática do magistério rural. As ENR foram instituições que aliaram o desejo de um segmento social com o novo *ethos* requerido pela conjuntura social. Os processos, as condutas escolares, as formas de organização indicam que o capital cultural transmitido pela ENR visava a formação de uma elite rural/comunitária capaz de causar impacto - a partir da escola rural - nas formas de vida e nas tecnologias utilizadas nas práticas de cultivo agrícola.

Referências

- ALMEIDA, D. B. A experiência educativa da Escola Normal Rural de Osório nas memórias de alunos/as e professores/as. *XI Encontro da ASPHE*, S.L., Unisinos/ASPHE, ago. 2005, p. 1-10.
- ALMEIDA, D. B. *Vozes esquecidas em horizontes rurais*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado.
- ALMEIDA, J. R. P.de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889)*. São Paulo: EDUC, Brasília: MEC/INEP. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (org) *Escritos de educação – Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39 – 64.
- BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo, Brasiliense: 1990.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- FIGUEIRÊDO, H. da G. F.de. *Curso Normal Rural de Cantagalo: uma experiência fluminense na história da formação de professores primários*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1991. (PUCRJ, Departamento de Educação, Curso de Mestrado, dissertação de mestrado. 1991)
- KREUTZ, L. *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Pelotas : Seiva, 2004
- MARTINS, Â. M.. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945 – 1960). **Teias** – Revista da Faculdade de Educação da UERJ, n.1, Rio de Janeiro, 2000, p. 56 – 65.
- NOGUEIRA, M. A.. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação e Realidade*, 20 (1), p. 9-25. jan./jun.. 1995

- PRADO, A. A. Educação no Estado Novo (1937 – 1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias** – Revista da Faculdade de Educação da UERJ, n.1, RJ, 2000, p. 46 – 55.
- PRADO, A. A.. Ruralismo pedagógico no Brasil no Estado Novo. *Estudos, sociedade e agricultura*. V.4, p. 5-27, jul. 1995.
- WERLE, F. Escola Complementar como espaço de formação. *Veritas*, Porto Alegre, v.42, n.2, p. 307 – 316, 1997.
- WERLE, F. Contextualizando a Escola Rural: RGS. *Anais Anped/sul*, Curitiba, 2004. cdrom.
- WERLE, F. ; THUM, C. ; MARTINSON, C. C.; TRINCHÃO, G. Escola Normal Rural La Salle na Voz dos Ex-alunos. In: Werle,F. (Org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, v. , p. 197-234

LA FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DIRIGENTES EN SUS DIMENSIONES IDEOLÓGICA Y TÉCNICA HA SIDO UNA PREOCUPACIÓN CENTRAL DE IMPERIOS Y SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS, DE TODO TIPO DE SOCIEDADES. POR ELLO NACEN DE FORMA TAN TEMPRANA LAS UNIVERSIDADES Y OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EN EUROPA Y TAMBIÉN EN AMÉRICA, Y POR ELLO SE CONVIERTEN EN UNO DE LOS PRIMEROS ÁMBITOS DE INTERÉS POLÍTICO Y EDUCATIVO. LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA DE ESTE PROCESO QUE CAMINA DESDE UN MODELO DE INSTITUCIÓN ELITISTA, A OTRO DE ESTILO DEMOCRÁTICO, CON LOS RASGOS PECULIARES QUE OFRECEN LAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS, ES EL CENTRO DE ESTUDIO DE ESTE LIBRO QUE LLEVA POR TÍTULO FORMACIÓN DE ÉLITES Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA (SS. XVI-XXI).

SE TRATA DE OFRECER UN TIPO DE ANÁLISIS CENTRADO EN LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS, ESTATUTOS, FACULTADES, CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y EN LOS FINES DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Y DE DAR CABIDA TAMBIÉN A LOS AGENTES (PROFESORES, ESTUDIANTES Y OTROS ELEMENTOS PERSONALES), AL COMPLEJO ANÁLISIS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TODAS SUS DIVERSIFICACIONES, A LAS FORMAS DE ENSEÑAR Y APRENDER, A LA PRESENCIA E INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD DE REFERENCIA DONDE SE INSERTA, A LAS INSTITUCIONES Y OFERTAS COMPLEMENTARIAS DE SERVICIO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA, Y TANTOS OTROS ELEMENTOS.

SIN EMBARGO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DE LAS ÉLITES DE NINGUNA FORMA QUEDA RESTRINGIDA A LAS UNIVERSIDADES. DURANTE VARIOS SIGLOS HAN EXISTIDO, O SE MANTIENEN VIGENTES Y EN ACTIVO, MUY DIFERENTES ESTABLECIMIENTOS DOCENTES Y EDUCATIVOS QUE HAN PERMANECIDO (O LO ESTÁN AÚN) FUERA DE LA UNIVERSIDAD COMO TAL, PERO QUE HAN DESEMPEÑADO (O CONTINÚAN HACIÉNDOLO) UNA FUNCIÓN FORMATIVA Y EDUCADORA RESPECTO A ÉLITES Y PROFESIONES DIRIGENTES EN NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS.

EN SUMA, EL ESTUDIO HISTÓRICO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DE QUIENES HAN EJERCIDO O EJERCEN UNA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA SOCIEDAD, UBICADOS BAJO EL GENÉRICO DE GRUPOS Y ELITES DIRIGENTES, ES UNA INVITACIÓN A UNA LECTURA GENÉTICA Y CRÍTICA DE LAS RELACIONES DE PODER Y DE CONVIVENCIA DE NUESTRAS SOCIEDADES IBEROAMERICANAS DESDE EL SIGLO XVI HASTA EL PRESENTE, DE SU IMPACTO EN EL FOMENTO Y PROGRESO DE LOS PUEBLOS.