

ESCUELA PÚBLICA Y MAESTRO EN AMÉRICA LATINA. HISTORIAS DE UN ACONTECIMIENTO, SIGLOS XVIII-XIX

por A. MARTÍNEZ Y J. M. BUSTAMANTE (eds.). Buenos Aires:
Prometeo Libros y Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 342 páginas.
ISBN: 978-987-574-660-2

Este libro es, parafraseando el subtítulo que los compiladores han escogido, un acontecimiento. Esto quiere decir que han producido una novedad, han introducido algo nuevo al conocimiento que hasta el momento tenemos sobre el tema. En esta reseña crítica me ocuparé de mostrar por qué me atrevo a considerarlo así.

Antes de ello, tenemos que decir que es un esfuerzo muy significativo que aporta a la urgente tarea de hacer una historia comparada de la educación en América Latina. Este y otros trabajos recientes¹ están reuniendo investigadores de diferentes países para que en un mismo libro presenten sus aportes referidos a historias nacionales. Se están creando las condiciones para poder hacer comparaciones con estos insumos; lo que aún no tenemos, hay que reconocerlo, en ninguno de estos trabajos, es un análisis comparado. El prólogo de Marcelo Caruso, quien ha trabajado desde esa perspectiva en Alemania, reconoce dos aspectos que hilan los trabajos del libro: la periodización y la tesis de que la escuela es una técnica de gobierno «pastoral-burocrática»; pero aun coincidiendo en dos miradas importantes, no alcanza a ser un estudio comparado, aunque Martínez lo propusiera en la introducción: «Analizar los modos en que la escuela surge como acontecimiento significa intentar con este libro un ejercicio de

¹ José Gondra y José Claudio Sooma (comps.), *História da educação na América Latina: Ensinar & escrever* (Rio de Janeiro: ed. uerj, 2011); Claudia Alves y Ana Chrystina Mignot (orgzs.), *Historia e Historiografia da Educação Ibero-Americana: Projetos, Sujeitos e práticas* (Rio de Janeiro: Quartet editora, 2012); Nicolás Arata y Myriam Southwell (comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. (Buenos Aires: Unipe: editorial universitaria, 2014).

historia comparada de una de las instituciones claves de las llamadas sociedades disciplinarias» (p. 24); aunque no se logra, por lo menos se hace más evidente la necesidad.

Tal como el mismo Caruso plantea (pp. 15-16), el libro deja ver diversidad de enfoques, énfasis distintos y estilos narrativos diversos que muestran la dispersión, pero también la riqueza de la historiografía educativa latinoamericana. Aunque hay claras afinidades en todos los trabajos, por el período y la temática general que abordan (como lo mostraremos), también es evidente la diferencia de enfoques y la existencia de afirmaciones y planteamientos contrarios (que también señalaremos); algunos hacen énfasis en las condiciones históricas que fueron marcando el proceso de institucionalización de la escuela o del maestro público (Roldán, Gondra, Echeverri e Isaza, Bustamante, Bralich, Espinoza, Newland), y otros se detienen más en el interior de la escuela y la analizan como un dispositivo de poder, un modo de gobierno de la infancia (Martínez, Tanck, Narodowski, Staples, Algebaile y Rissato). Es especialmente sugerente el planteamiento, dentro de este grupo, que hacen Algebaile y Rissato; la novedad que introducen daría para explorar cómo se dio el fenómeno de la universalización de la escuela pública en todo el continente; según ellas su universalización no significó homogenización, como generalmente se infiere; al contrario, supuso diversificar la oferta según los segmentos poblacionales a atender. Aunque no lo mencionan, estarían muy cerca de la tesis sobre la confluencia del poder pastoral con el burocrático, que en clave de Foucault habría logrado la premisa con la que se gobernara durante la transición entre la Edad Media y la modernidad: *omnes et singulatium* (el gobierno de todos y cada uno).

Empiezo hablando de la tesis que se insinúa en el subtítulo. Para la mayoría de los autores la escuela pública en América Latina se habría instituido durante el siglo XVIII de la mano de las reformas borbónicas, cuando la Corona española se re-estructuró para responder al desafío que le estaban planteando las emergentes potencias capitalistas europeas, y recuperar su liderazgo en el control del comercio ultramarino. Esto quiere decir que la escuela, la instrucción y el maestro público, tal como se conocerán a partir de estas reformas y luego durante los primeros años de la vida republicana, no existían. Sería, en ese sentido, un episodio nuevo en la historia. He aquí un primer aporte significativo. En muchas de las historias de la educación clásicas se suele hacer un largo recorrido que comienza en la Grecia del

siglo V a. C. y atraviesa toda la Edad Media hasta nuestros días, como en una secuencia en la que la escuela, la pedagogía y el maestro tendrían diferentes características, pero conservarían la misma matriz fundante, como si dicha matriz fuera inherente a la humanidad. Acá no; el aporte del libro es mostrar lo contrario. La escuela y el maestro público no serían herederos de prácticas educativas provenientes de la Grecia clásica, ni de la Iglesia medieval. En América sería un fenómeno inédito, de finales del siglo XVIII. Este es el sentido del concepto *acontecimiento*, que aquí se convierte en una noción teórico-metodológica para tener en cuenta en la discusión del campo. Martínez lo señala de manera expresa (p. 22): «La escuela de la que hablan los planes que surgen para esta época no es la escuela parroquial, no es la escuela conventual, tampoco podemos asociarla a la enseñanza clandestina ni a la doméstica, mucho menos a la escuela doctrinal». La novedad, lo inédito del acontecimiento escuela pública, sería que la infancia ya no estaría más bajo la custodia familiar o eclesiástica, ahora sería un asunto del Estado. Este planteamiento puede matizarse o incluso discutirse desde las tesis de Tanck (pp. 111-134), quien para el caso de México afirma que: «Sobre el supuesto control absoluto de la educación por el clero, hemos visto que, desde el siglo XVI, existían muchas escuelas particulares de primeras letras en ciudades y villas» (p. 132). Sin embargo, a renglón seguido, señala: «a mediados del siglo XVIII, en los pueblos de indios se establecieron escuelas elementales supervisadas por el gobierno virreinal y financiadas por los fondos de las cajas de comunidad» (p. 132). Una mirada atenta a todos los trabajos reseñados, nos permite concluir que efectivamente lo que acontece desde la segunda mitad del siglo XVIII es inédito, y seguramente Tanck no tendría problema en reconocer que no se trata de las mismas escuelas que existían antes de las reformas borbónicas. Lo que sí es común en todos los casos, aunque no todos los autores hacen mención expresa, es que la expulsión de los Jesuitas de los territorios gobernados por la corona española, en 1770, marcó un punto de inflexión en el proceso de escolarización y a partir de allí la presencia del Estado, en este caso con las tendencias ilustradas de los nuevos llamados Estados Absolutos, será definitiva.

Ahora bien, ¿qué significa que la emergencia de la escuela pública sea propio de un régimen político como el del Estado absolutista y que no haya sufrido transformaciones sustanciales en un régimen tan diferente como el de las Repúblicas independientes que se erigieron en todo el continente en las primeras décadas del siglo XIX? En esto coinciden implícita o explí-

citamente todos los autores del libro. La explicación la dan varios de los trabajos publicados. Primero el prólogo de Caruso, cuando acude al planteamiento de Hunter, a propósito del surgimiento de la escuela moderna, que lo relaciona con el entrecruzamiento de la lógica estatal y pastoral; y esto sería, para el caso latinoamericano, útil, en la medida en que tal entrecruzamiento opera tanto para la Corona reformada de finales del siglo XVIII, como para las repúblicas independientes de comienzos del siglo XIX. Segundo, cuando Martínez plantea la necesidad de diferenciar el acontecimiento escuela, del dispositivo escolarización (pp. 54-57); allí estaría planteando que antes de la independencia se registra la emergencia de la escuela en su singular manera de asumir un asunto propio de la policía, y con las independencias se comenzaría a desplegar el fenómeno de la escolarización, que convertiría la escuela en un asunto propio de la educación. Tercero, cuando Roldan (pp. 61-88) analiza, desde la perspectiva de Koselleck, las diferencias que adquirió la noción de público y lo público, en el marco de lo cuál nació la instrucción pública; la autora mostró cómo el vocablo *público*, propio de la Colonia, dejó de hacer referencia a la gente, y paso a hablarse de *lo público*, en el período republicano, como un asunto del Estado; es decir que la forma escuela nació como una necesidad ligada al problema de *lo público*, pero varió cuando «el organismo de gobierno encargado de la educación, empieza a trasladarse al ámbito del aparato estatal» (p. 88). Esta tesis podría haber sido tomada de los planteamientos de Foucault² en su teoría de la gubernamentalización del Estado, aunque no fue citado. Gondra (pp. 93-107), a propósito de la continuidad en el proceso de escolarización entre la colonia y la república, llama la atención, para el caso de Brasil, sobre la diferenciación que existe en la historiografía de su país, entre los que se ocupan del *oitocentos* y los especialistas del siglo XIX; sin pretender volver a una historia totalizante, insinúa que la historia de ese período, del *oitocentos* al XIX, podría caber en una mirada más global relacionada con el proceso civilizatorio que les fue común. Tanck (pp. 111-134) hace un cuestionamiento a historiadores de la educación que han planteado que con la República el Estado rompió el monopolio que la Iglesia católica tenía sobre la educación, y muestra con detalle y abundancia de fuentes cómo en el período de las reformas Borbónicas y luego bajo el régimen de las Cortes de Cádiz (1810-1814) ya se había promovido una educación laica y gratuita; este planteamiento también apunta a mostrar la continuidad del proceso es-

² Michel Foucault, *Seguridad, territorio y población* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

colarizador, más allá de las rupturas políticas del período. Para Narodowski (pp. 155-183) esta transición se diferenció, en el mismo sentido que Roldán lo planteara, en el afán republicano de centralizar y gobernar, desde el Estado, a las escuelas, que en todo caso ya existían. Quienes recogen mejor esta tesis sobre la continuidad histórica, a nuestro parecer, fueron Algebaile y Rissato (pp. 311-342) quienes la resumen haciendo uso de una perspectiva que retoman de Varela, Álvarez-Uría y de Martínez:

entendemos que a escola, tal como a conhecemos hoje, não surge como objetivação imediata de propostas governamentais específicas, mas também não é o resultado simples da continuidade de instituições educativas preexistentes. Seu surgimento implica certos acúmulos e desdobramentos históricos, mas também significativas rupturas e singularidades em relação a uma série de aspectos e referências institucionais que, no entanto, não decorrem mecanicamente das mudanças político-governamentais e não podem e referidas pelos mesmos critérios de demarcação formal dessas mudanças (pp. 312-313).

En el trabajo de Roldán (pp. 61-91) se vislumbra esta tesis que consideramos también muy novedosa e importante para tener en cuenta en el debate del campo de la historia de la educación, por lo demás muy útil en la discusión contemporánea sobre el papel del Estado frente a la educación. Esta tesis la vimos recorriendo varios de los trabajos aquí publicados. Se trata de la idea de que lo público no necesariamente significaba gratuidad o financiación del Estado. Se hablaba de instrucción pública, de maestro público y de escuela pública, en tanto se acogía un grupo de niños y se rompía con la idea de que la educación era un asunto individual o de la familia; también en el sentido de que beneficiaba a la mayoría o a todos en general, sin distingo de raza o nivel socio-económico; finalmente, en el sentido de que lo sucedido en la escuela era de público conocimiento. Así, para Roldán la escuela podía ser financiada total o parcialmente por la comunidad o por el Estado, pero eso no determinaba su carácter público, lo que lo definía era que reuniera a todos los niños al tiempo, permitiera el ingreso de todos, sin distinción, y abriera sus puertas a vigilar lo que sucedía más allá de los intereses de la Iglesia católica, las familias o los antiguos gremios de maestros (pp. 67-70). Pero, entonces ¿en qué sentido se puede afirmar, cómo lo plantea Martínez, que la escuela es un acontecimiento ligado a la

aparición del Estado? (p. 22). Igualmente, ¿cómo se puede entender entonces que el clero hubiera tenido tanto que ver en la institucionalización de la escuela pública como lo dejan ver casi todos los trabajos compilados en el libro? La respuesta, una vez más, está en la tesis de Hunter y Foucault que Caruso y Martínez retoman, cuando muestran que la escuela es el resultado de dos técnicas de gobierno, la pastoral y la estatal, que no compiten, sino que se complementan en este momento histórico. Entender la escuela como una técnica de gobierno es asumir que su carácter público es parte de dicha tecnología, y no supone para nada que su financiamiento o su control dependan exclusivamente del Estado; incluso la idea de Estado, antes de la consolidación de los estados nacionales, estaba ligado a la idea de pueblo; Roldán lo plantea así:

Si bien la expresión «fondos públicos» ya existía desde el siglo XVIII los fondos o bienes de una comunidad concreta, la expresión «fondos de instrucción pública» referida a un organismo de gobierno centralizado, comienza a trasladar el sentido de lo público, que hasta entonces había estado referido al pueblo, al Estado —es decir, al aparato estatal en sentido moderno—. Así, si lo «público» de la educación había empezado siendo conceptualizado como un avance de la educación formal sobre la crianza privada, para 1833 la educación pública pasó a ser concebida como una educación dirigida, planeada y financiada por el estado (p. 86).

Esta es la novedad.

Para el caso de Argentina, la pregunta de Bustamante es precisa:

¿La emergencia de una escuela pública supone una protagónica participación del estado? (...) puede hablarse de una escuela pública cuando el estado apenas se hallaba consolidado? ¿Cuándo y cómo la escolarización fue tomando forma institucional? Nuestra hipótesis sostiene que sí hubo una escuela pública, a pesar de la tibieza de las políticas estatales en educación, las irregularidades en los establecimientos y el limitado alcance de la escolarización (p. 211).

Espinoza, quien analiza a Perú (pp. 259-286), reconoce también que antes de la independencia se venía incrementando la cantidad de escuelas promovidas por funcionarios locales, eclesiásticos ilustrados y padres de

familia (p. 262). Esta idea es contraria a la de Bralich (pp. 237-257) quien trabajó el caso de Uruguay; con él habría que precisar en qué sentido afirma lo siguiente:

En nuestro territorio, la idea de una escuela pública había sido traída por los colonizadores, pero dados el escaso desarrollo económico y político, la preeminencia de la religión católica, etc., la generalización de la escuela pública no era vista como urgente. Por otra parte, la posibilidad de que un sistema de escuelas públicas funcione con mediana regularidad y eficacia, depende —entre otras cosas— de la existencia de un poder político que organice y gestione dicho sistema (p. 254).

Coincide Bralich con la idea de que la escolarización y el sistema de instrucción público requirieron un Estado más centralizado, pero su afirmación acerca de la inexistencia de la escuela pública antes de la independencia entra en debate con las tesis de los otros autores mencionados atrás.

El tema de la financiación de las escuelas resulta importante resaltarlo pues desde entonces y hasta ahora ha sido un tema neurálgico en la definición del carácter público de la educación. El planteamiento que se comparte es este: en América Latina la escuela emergió desde finales del siglo XVIII como estrategia para gobernar la población, en un proceso civilizatorio y modernizador que pasó, de una acción intencionada, financiada por las comunidades, los cabildos, los pueblos de indios, los gremios de maestros, el clero y los padres de familia, a una estrategia de escolarización centralizada, estatalizada, en la que se buscó el control sobre la enseñanza para alcanzar los fines políticos heredados de la Ilustración. Ahora bien, esto no supuso, ni la financiación estatal, ni la exclusión de la Iglesia católica; es decir, para que la educación se convirtiera en un asunto público, administrada por el Estado, no requirió ser gratuita, ni laica. Estos dos asuntos fueron tratados por los autores con algunas diferencias, pero en general coincidieron. Veamos:

Con respecto a la gratuidad, además de lo que ya reseñamos, encontramos lo siguiente: para el caso de México, Tanck (pp. 111-134) plantea que «las facultades de los gobernantes de los pueblos de indios fueron [...] a partir de 1773, sostener una escuela de primeras letras» (p. 113). En las diferentes regiones de México,

los contadores [...] supervisaron las finanzas de los pueblos. Su objetivo fue: reducir los gastos para las celebraciones religiosas; prohibir que los pueblos utilizaran la mayor parte de su propio dinero; y emplear fondos de las cajas de comunidad para el salario de un maestro. [...] si no había suficientes fondos comunales, [...] el gobierno ordenaba que los padres de familia financiaran la escuela (p. 114).

Espinoza (pp. 259-286), en el caso del Perú, a su vez señala:

A pesar de los efectos negativos que la guerra de independencia causó en las provincias limeñas, los padres de familia de algunos distritos se preocuparon por establecer escuelas. Estas se sostuvieron mediante el uso de fondos municipales, el pago de pensiones por parte de las familias de los estudiantes, o una combinación de ambas (p. 269).

Incluso Newland (pp. 287-310), analizando para el caso argentino las políticas educativas del período, muestra cómo Sarmiento proponía que las localidades —los vecinos— se hicieran cargo directamente de sus escuelas, llamando a que los municipios las sostuvieran, tal vez siguiendo el ejemplo norteamericano, del que era especial admirador.

Con respecto al papel de la Iglesia católica, el libro en su conjunto coincide en desvirtuar la idea generalizada en la historia de la educación liberal, que considera que las guerras de independencia traerían, gracias a las ideas ilustradas y a la escuela, la liberación del yugo de dicha Iglesia, considerada representante del atraso y la dominación colonial. Este argumento está representado en el texto de Echeverri e Isaza (pp. 139-153) quienes para el caso de Colombia plantean algo que sería contrario a lo dicho por el resto de autores. Analizando lo que sucedió con la llamada pacificación (la arremetida militar de Fernando VII contra los criollos independentistas entre 1814-1819, después de recuperar el trono usurpado por Napoleón), señalan:

Esa inmensa ola de muerte llamada «pacificación» escindió a la Nueva Granada en dos territorios antagónicos: los partidarios de la independencia, de las luces, de la transformación, y los partidarios del rey, de la muerte, de lo viejo, del oscurantismo [...] fieles aman-

tes de la noche medieval cubierta por la apolillada mantilla de un «rey gótico» (pp. 147-148).

Y luego afirman:

Los años comprendidos entre 1819 y 1821 [...] comienza a defenderse, por un lado, el estudio de derechos y deberes que potenciarían la formación de una generación de ciudadanos totalmente renovada, y por el otro, la reflexión en torno a los dogmas y la moralidad católica, a través de los cuáles esa nueva generación de ciudadanos adquiriría verdaderas costumbres (p. 148).

Es una polaridad que no existiría a la luz de lo que encontraron los demás investigadores para el caso de sus países. Veamos lo que muestran los otros autores: Tanck señala lo siguiente:

En las regiones rurales, la labor de la Iglesia había disminuido en comparación con el siglo XVI, cuando los misioneros habían inventado nuevos métodos basados en la cultura de los indios y habían enseñado con gran esmero en las lenguas indígenas a los niños nobles y plebeyos. Para 1770, las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos y agustinos), tan activos en el siglo XVI, habían sido destituidos de las parroquias de indios y su lugar fue tomado por el clero secular diocesano (p. 112).

Staples (pp. 187-209), a su vez sostiene: «el estado debía promover el conocimiento útil, lo que permitiría al ciudadano entender su entorno físico y las leyes que lo gobernaban. La ilustración no atacaba la religión, al contrario, se consideraba un elemento imprescindible de orden social» (p. 187). Mas adelanta insiste en esto:

El Estado apoyó decididamente la enseñanza de la doctrina cristiana a tal grado que en 1853 la declaró materia obligatoria. La razón fue obvia. Nada como el aprendizaje de la doctrina para reforzar los valores relacionados con las jerarquías, la obediencia, el respeto y el cumplimiento de las obligaciones. [...] La educación religiosa era una parte integral de la academia, al punto que las primeras letras fueron concebidas como un medio para dominar la doctrina cristiana. Liberales y conservadores, masones

y otros grupos políticos y militares, estaban de acuerdo, hasta tiempos de la guerra de reforma (1857-1860), con la necesidad y la conveniencia de enseñarles a los niños, en primer lugar, las verdades de la religión católica (p. 189).

Bustamante (pp. 211-235) también coincide con las investigadoras mexicanas, mostrando la situación de dos provincias argentinas durante la transición de la independencia:

Diferente fue la actuación de los sacerdotes en torno a la organización y puesta en marcha de los establecimientos. Sus papeles en el seno de las juntas protectoras fueron destacados, incluso protagónicos. En tal sentido, tuvieron una significativa presencia en la selección y control sobre el maestro o en el visado de las actividades de los alumnos (p. 229).

Espinoza (pp. 259-286) a su vez, mostrando lo que pasaba en Lima, plantea:

En la transición entre la colonia y la república, el clero católico mantuvo una presencia notable en la docencia limeña. En 1826, al menos siete de los veintisiete maestros oficialmente identificados como tales en Lima eran sacerdotes. Los liberales peruanos no fueron radicalmente anticlericales y, además, el naciente estado carecía de fondos suficientes (p. 272).

Otra será la historia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se produjeron reformas liberales en casi todo el continente que explícitamente prohibieron la enseñanza de la religión, o por lo menos no la declararon obligatoria. Allí inicia un nuevo capítulo en la historia de la relación Iglesia-Estado, pues el tema del monopolio del Estado y la declaración de la educación laica generaría la confrontación abierta con la Iglesia Católica.

El libro resulta también interesante para la discusión que abrieron los estudios pos-coloniales, acerca de si la educación latinoamericana es heredera directa de la tradición occidental, que en la perspectiva de la teoría crítica habría significado la destrucción de las lógicas amerindias originarias, pre-colombinas, en la manera de comprender el mundo, la infancia y por supuesto la educación. La tesis de los estudios poscoloniales insiste en que a pesar de la desaparición de estas tradiciones autóctonas, habrían surgido

otras prácticas de resistencia que se oponen a los intentos de hegemonía de la lógica occidental-capitalista. Pues bien, la entrada de los trabajos publicados en este libro es otra. No se parte de la premisa de una subyugación y por lo tanto de una lucha por emanciparse de ella, sino de las formas particulares, inéditas, de apropiar unas tradiciones europeas, pero incorporadas a las particulares maneras de ejercicio del poder en el continente. El caso más claro es el que plantea Narodowsky cuando muestra que la escuela lancasteriana, a diferencia de Europa, fue convertida en un método oficial, agenciado por el Estado:

Aunque los textos de Lancaster no postulaban la participación estatal en el gobierno de la educación pública, la adaptación de esta pedagogía en América Latina fue bien diferente ya que desde los inicios son los Estados recién reconfigurados quienes fomentan y dirigen los procesos de escolarización (p. 159).

En relación con el tema, Martínez advierte que el método lancasteriano o de enseñanza mutua no fue el que permitió la expansión de la escuela, sino que este llegó justo en el momento en el que ella se expandía, anunciando así una particularidad latinoamericana, que se vería empíricamente recogida en los trabajos del libro: «La emergencia de la escuela sería, desde esta perspectiva, un paso que antecede los procesos desentrelados luego de 1820. Y no fue un proceso eurocentrista» (p. 23). Esta idea sería muy interesante discutirla con rigor en los debates con los teóricos del pos-colonialismo. A propósito de la escuela lancasteriana, hay que decir que es un tema recurrente en casi todos los artículos publicados en este libro. Sería importante realizar un trabajo comparado en torno a esta evidente recurrencia.³

Mirando de conjunto el libro es notorio que no hay una historia del maestro igual de generosa que la historia de la escuela. Aunque con Martínez se acepte que el maestro público es impensable sin la escuela pública y viceversa (p. 23), es cierto que en este trabajo, y en la historiografía educativa en general, no se ha investigado en profundidad el tema. Tal vez por eso el artículo de Espinoza (pp. 259-286) resulta tan novedoso, tan sugestivo y tan diferente a los de sus colegas autores del libro. Este es un trabajo

³ Ya hay una aproximación a una historia de la educación comparada en las provincias alemanas, dada la regularidad encontrada en la implementación del método de enseñanza mutua. Marcelo Caruso, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005).

rico en referencias empírico documentales, en detalles, que dejan ver una historia del maestro, encarnada en personajes con nombre propio, llena de datos biográficos que pueden dar pistas acerca de la particularidad de esta subjetividad-maestro en América Latina. Más estudios como este sería importante estimular, pues cuando de biografías se trata, por lo general los historiadores se detienen en la vida y obra de pedagogos, hombres o mujeres reconocidas por sus aportes al campo intelectual o político, antes que en la escuela. Una historia de maestros y maestras como la que aporta Espinoza está por hacerse. Recogidas muchas de estas trayectorias vitales quizás podríamos avanzar hacia una meta-historia comparada del maestro latinoamericano, con una perspectiva de género que allí sería inevitable.

Alejandro Alvarez Gallego
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica
rizoma.alejandro@gmail.com