

# MEMORIA, conocimiento y

# Utopía

Publicación semestral

de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

ISSN en trámite / Número 2 / Otoño 2006







## DIRECTORA

María Esther Aguirre Lora, *CESU*,  
*UNAM*

## CONSEJO EDITORIAL

Rubén Cucuzza, *Universidad de Luján, Argentina*

Martha Chagas, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Frank Simon, *Universidad de Bélgica*

Alejandro Gallegos, *Universidad Pedagógica, Colombia*

Diego Sevilla, *Universidad de Granada, España*

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia, España*

Thomas S. Popkewitz, *Universidad de Wisconsin, Estados Unidos*

Antonio Santoni Rugiu, *Universidad de Florencia, Italia*

Carmen Castañeda, *CIESAS Occidente, México*

Silvia Figueroa, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*

Luz Elena Galván, *CIESAS México, México*

## COMITÉ EDITORIAL

Secretaria  
Martha Patricia Zamora, *UIA*  
mpzapa@yahoo.com.mx

Cristina Cárdenas, *UDEG*  
Jesús Márquez Carrillo, *BUAP*  
m4008ccc@hotmail.com  
jesusm146@hotmail.com

Irma Leticia Moreno, *ECEM*  
Margarita Rodríguez, *UMSNH*  
iletymoreno@hotmail.com  
margaritarm20@yahoo.com.mx

Editora académica: María Esther Aguirre  
lora@servidor.unam.mx  
Diseño: Diana López Font

Para mayor información sobre esta publicación y para enviar colaboraciones, puede dirigirse a cualesquiera de los integrantes del Comité Editorial.



# MEMORIA, CONOCIMIENTO Y UTOPIÍA

Publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,  
núm. 2, otoño de 2006, ISSN en trámite.

## CONTENIDO

### **EDITORIAL**

*María Esther Aguirre Lora*

### **I. DIÁLOGOS Y TRAYECTORIAS**

*Leonel Contreras Betancourt*

La enseñanza del castellano y la doctrina cristiana entre los indios de Zacatecas,  
1699 y 1730    **7**

*Luz Amelia Armas Briz*

Las mujeres y la educación en el Querétaro porfiriano    **24**

*Edgardo Ossanna y María del Pilar López*

Conflictos y debates centrales en la dinámica educativa de la provincia de  
Entre Ríos (Argentina) a comienzos del siglo xx    **39**

*Valentina Torres Septián Alatorre*

La Iglesia Católica y la resistencia al cambio en la educación campesina  
(1930-1960)    **61**

*Verónica Sierra Blas*

“Vidas de papel”. Modelos y prácticas de la escritura epistolar en la España  
contemporánea    **76**

## **II. PUNTOS DE VISTA**

*Carlos Antonio Aguirre Rojas*

Invitación a otra microhistoria: la microhistoria italiana 105

*María Guadalupe Mendoza Ramírez*

La perspectiva discursiva en el análisis historiográfico del libro escolar 132

## **III. DOCUMENTALIA MEXICANA**

*Marco Antonio López López*

El Colegio de San Nicolás Obispo, una institución educativa del siglo XVI en el testamento del primer obispo de Michoacán 152

## **IV. MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS**

*Rosalía Menéndez Martínez*

Fuentes para la historia de la educación: el Archivo Histórico de la Ciudad de México 171

*Patricia Córdova Abundis*

Lecturas y lectores en la historia de México 175

*René Amaro Peñaflores*

Las batallas por la ciudadanía: un lugar, Zacatecas en la primera etapa nacional 181

*Laura G. Gómez*

Ser maestra: historia, identidad y género 188

**NOTICIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS 193**

**PUBLICACIONES DIGITALES 197**

**IN MEMORIAM GREGORIO WEINBERG (1919-2006)**

# EDITORIAL

En los albores de un nuevo milenio, la historia de la educación se enriquece y tiene frente a sí nuevos desafíos, no sólo para comprender al mundo y comprender al otro, sino también para ampliar los horizontes de la participación democrática, a partir de un nuevo enfoque de las humanidades y las ciencias sociales y asimismo desde la reflexión crítica.

Espacio para el encuentro académico, el diálogo plural y la interlocución sin fronteras, *Memoria, conocimiento y utopía* se propone profundizar y extender la mirada hacia nuestro propio trayecto y quehacer disciplinario, también le mueve el interés por incidir en la comprensión y explicación de la sociedad y el momento que vivimos. Aspira, sí, a convertirse en un foro de quienes nos agrupamos en la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de quienes cultivan este campo dentro y fuera del país; un ágora donde se perciban con claridad preocupaciones, logros, búsquedas y sueños: acaso huellas individuales y colectivas de un pasado y un futuro que —con la modernidad a cuestas— siempre nos habitan.

Con la aparición de este número, a la vez que damos continuidad al programa editorial de nuestra agrupación, tenemos algunos cambios en su diseño y frecuencia. El propósito es hacer una revista agradable a los ojos y un medio de comunicación más ágil entre la comunidad historiadora. La tarea plantea un reto y un compromiso, pues sólo en la medida en que nuestra revista convoque cada vez más a las comunidades de historiadores de la educación, nuestro esfuerzo editorial será fértil.

*Memoria, conocimiento y utopía* nos pertenece. La hemos de alimentar día a día con nuestras iniciativas, sugerencias, experiencias, descubrimientos y reflexiones, con nuestras relaciones académicas, con nuestra creatividad y rigurosidad, que habrá de concretarse en colaboraciones para cada una de las secciones que la constituyen. De todos nosotros, miembros de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, depende su originalidad, sus posibilidades de aportación, su reconocimiento entre los pares dentro y fuera del país. Todo ello exige un gran entusiasmo, una gran responsabilidad, un esfuerzo colectivo de gran envergadura que queda en nuestras manos.

*María Esther Aguirre*  
*Otoño de 2006*



# LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO Y LA DOCTRINA CRISTIANA ENTRE LOS INDIOS DE ZACATECAS, 1699 y 1730

Leonel Contreras Betancourt<sup>1</sup>

*El 6 de abril de 1691, por real cédula, se ordenó a las autoridades de la Nueva España fundar escuelas en los pueblos de indios para enseñarles la doctrina cristiana y el idioma castellano. En la ciudad de Zacatecas no hay pruebas documentales sobre la aplicación de esta medida, pero en 1699 y 1730, los frailes de los conventos -que estaban al frente de las parroquias de los barrios de indios- proporcionaron informes sobre la situación que guardaban ambos renglones, respondiendo a un exhorto de la máxima autoridad política de Nueva Galicia. A partir de estos testimonios, el presente artículo narra el posible alcance de dicha real cédula, considerando que su contenido constituye un antecedente de las escuelas de primeras letras en el estado.*

7

Indios - Castellano - Doctrina cristiana - Nueva Galicia - Zacatecas.

*On April 6<sup>th</sup>, 1691, Nueva España authorities were ordered to found schools in the Indians towns with the purpose of teaching them the Christian doctrine and Castilian language by decree of a cédula real. In fact, there is no documentary evidence concerning to this command in Zacatecas city. Nevertheless, in 1699 and 1730 friars from the convents, who leaded parish churches in the Indians towns, provided some important related information. It was possible as a result of a letters rogatory from*

<sup>1</sup> Especialidad en Historia por la ENSM. Maestro en Ciencias Sociales y doctorado en Historia, ambos grados por la UAZ. Adscripción: UPN- Unidad 321, Zacatecas. Línea de investigación: Historia de la educación (época colonial y S. XIX). Publicaciones recientes: *Escuelas Lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal. 1823-1835*, México, UPN, 2005; *Didáctica e historia de la educación en Zacatecas* (comp.); autor del artículo "La instrucción pública y las Escuelas de Primeras Letras en la ciudad de Zacatecas, 1785-1814", México, UPN-LVIII Legislatura de Zacatecas, 2005.

*Nueva Galicia's highest authority. It is from these testimonies that the current work exposes the feasible significance of the Cédula Real; its content is considered a record of the ABC schools in the province.*

Indians - Castellano - Christian doctrina - Nueva Galicia - Zacatecas.

\* \* \*

8

Durante gran parte de la época colonial, la política lingüística de la corona hacia sus posesiones en América tuvo sus vaivenes. Mientras por un lado se pretendió extender entre los indígenas el uso del náhuatl como lengua franca e instrumento de evangelización, igual se buscó infundir entre los mismos “el castilla” (Zavala, 1996: 113-116; Brice Heath, 1992: 49-54). En 1559 los franciscanos de la Nueva Galicia reconocerían haber hecho bastante en su provincia por “enseñar una lengua que es la mexicana” (Brice Heath, 1992: 49). Su labor se extendió al punto que al crearse la provincia de Zacatecas (1603) se dieron maña no sólo para aprender los idiomas nativos de tan vasta zona, sino también para propagar la lengua de los mexicanos. En 1570, el rey Felipe II había declarado que el idioma oficial de los indios de la Nueva España era el náhuatl (García González, 1988: 63-65; Brice Heath, 1992: 52; Guerra, 1900: IV-VIII). No por nada en 1584 escribió fray Alonso Ponce: “Esta lengua mexicana corre por toda la Nueva España, que el que la sabe puede irse desde los Zacatecas y desde mucho más adelante hasta el

cabo de Nicaragua” (apud. Cuevas, 1946, I: 34).

En tanto se daban estas providencias, también desde 1550 insistía la corona en establecer escuelas donde los indios aprendieran español. En 1552 las autoridades eclesiásticas de Guadalajara crearían en la Nueva Galicia las primeras cuatro escuelas para enseñar la lengua castellana a los indios (Castañeda, 1984: 37-38, García González, 1988: 62). Desde entonces, la política lingüística hacia la Nueva España y el resto de iberoamérica iría dando tumbos.

Pero, aun perviviendo ambas tendencias, la posición de la corona se endureció de 1686-1688. Como es bien sabido, entre los derechos primordiales de los pueblos indios —establecidos legalmente en Zacatecas hacia 1587— se encontraba el de gobernarse a sí mismos; mas el rey Carlos II ordenó que para el nombramiento de alcaldes y concejales de dichos pueblos se prefiriera a quienes hablaran español. Posteriormente, el 6 de abril de 1691, por real cédula, ordenó a las autoridades de sus dominios fundar escuelas en los pueblos de indios para enseñarles la doctrina cristiana y el idioma castellano, y señaló también que después de cuatro

años de puesto en práctica este plan escolar, “ningún indio que no supiese dicha lengua podría obtener cargos políticos o administrativos” (Gómez, 1982: 28).

En el caso de la ciudad de Zacatecas, no hay pruebas documentales sobre los orígenes de los pueblos indios y la aplicación de esta real cédula.<sup>2</sup> De lo que sí existe constancia, es de que frailes de tres órdenes religiosas (agustinos, franciscanos y dominicos) fueron requeridos en 1699 y 1730 para examinar a los indígenas en conocimientos de la religión cristiana y el idioma castellano.

El presente artículo se propone no sólo ofrecer un esbozo de las principales leyes para la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana entre los indios, sino también describir y analizar, hasta donde sea posible, el alcance de la real cédula del 6 de abril de 1691, tanto en la provincia como en la ciudad misma de Zacatecas. Además de la bibliografía, los documentos que me sirven de base se encuentran en el Archivo Histórico de Zacatecas, la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco y el Archivo General de la Nación, México.

<sup>2</sup> Quizá la información relativa a éstos se halla extinguido en el incendio de los testimonios que daban cuenta de los testamentos y la localización de fincas. Sobre este siniestro informa, sin mencionar la fecha en que ocurrió, Claudia Magaña, 1998: 34, 172.

## Principales leyes para la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana entre los indios

A lo largo del periodo colonial existieron tres tipos de escuelas: de lengua castellana, de doctrina cristiana y de primeras letras (Contreras, 2005: 342). En la segunda mitad del siglo de las luces, las escuelas de primeras letras integraron a las dos anteriores, sustituyéndolas; a los dos primeros tipos de escuelas asistían indios de todas las edades.

Pilar Gonzalbo refiere que desde el siglo xvi la cristianización de los indios era una tarea obligatoria y fundamento para que el Papa pudiera otorgar a la corona española los títulos de posesión sobre los territorios de las Indias (Gonzalbo, 1990: 21-22, 25-26). De ahí que la instrucción religiosa y su inherente castellanización se comenzara en los naturales de las tierras conquistadas desde los albores de la época colonial. Esta instrucción, además de inculcarles la lengua, perseguía el propósito de instruirles en las costumbres, la forma de vestir, el tipo de alimentación y el orden (“policía y buen gobierno” como se decía) de los peninsulares. Sería, entonces, a través de la evangelización y catequización como los españoles comenzaron a enseñar a los indios el castellano y la doctrina. Las ordenanzas de Felipe II sobre nuevo descubrimiento y población, redactadas

en el bosque de Segovia el 13 de julio de 1573, daban pie para recurrir a algunos trucos en aquellos lugares en los que los naturales se mostraran renuentes. Una de sus ordenanzas establecía:

...estén ahí los predicadores con algunos españoles e indios amigos, secretamente, de manera que estén seguros y cuando sea tiempo se descubran a los que están llamados, y a ellos junto con los demás por sus lenguas e interpretes comiencen a enseñar la doctrina y para que los oigan con más veneración y admiración estén vestidos a lo menos con albas y sobrepellices y estolas y con la cruz en la mano, yendo apercebidos los cristianos que la oigan con grandísimo acatamiento para que a su imitación los infieles se aficionen a ser enseñados; y si para causar más admiración y atención en los infieles les pareciere cosa conveniente, podrían usar de música, de cantores y de ministriles altos y bajos para que provoquen a los indios a se juntar y de usar de ellos.<sup>3</sup>

De tal forma que para enseñar la doctrina a los indios se recurría a varios procedimientos didácticos, entre ellos

<sup>3</sup> AGN. Grupo documental: Documentos de Historia. Exp. S/N. Año 1573, Ordenanzas de Felipe II sobre nuevo descubrimiento y población, ordenanza 143, f. 33-34. Este documento aparece publicado en la revista *Digesto documental de Zacatecas*, Ayuntamiento de Zacatecas, enero-junio, 2000, vol. I, núm. 1, pp. 100-125, transcripción paleográfica de Leonel Contreras Betancourt.

la simulación y la emulación.<sup>4</sup> Los instrumentos didácticos que los frailes o “escueleros” (maestros) emplearon para enseñar a los indios la doctrina cristiana y el castellano fueron la cartilla y el catecismo. Las cartillas contenían de manera escueta la parte más elemental del catecismo. Consistía en dos pliegos doblados en cuatro o en ocho partes en forma de cuadernillo. El catecismo generalmente se enseñaba a través de un cuestionario de doce preguntas que también se le preguntaban a los naturales adultos antes del bautizo. Después del Tercer Concilio Provincial Mexicano se buscó unificar los contenidos de los diferentes catecismos que hasta entonces se utilizaban. La tarea recayó en el jesuita Juan de la Plaza, a quien se atribuye la autoría del “Catecismo breve de preguntas y respuestas”. Dicho catecismo, según la historiadora Pilar Gonzalbo, era idéntico al que había compuesto en España otro jesuita, el famoso Gerónimo Ripalda, cuya obra sería texto obligado en las escuelas de primeras letras hasta después de consumada la independendencia. Es probable que el catecismo conciliado por Juan de la Plaza se haya utilizado para examinar a los indios de Zacatecas (Gonzalbo 1997: 9-47).

<sup>4</sup> Para mayor información sobre la enseñanza de la lectura y catequesis en la Nueva España. Vid. Gonzalbo 1997: 9-47. Otra autora que ha estudiado el uso de catecismos como recurso didáctico al lado de las cartillas, silabarios y catones en los siglos xviii y xix en México es la doctora Carmen Castañeda, 2004:35-66.

Por otra parte, podemos considerar que el antecedente más lejano en materia de legislación sobre la instrucción de los indios se remonta a las Leyes de Burgos de 1512. En dichas leyes se conminaba a las autoridades de las Indias en el sentido de obligar a los encomenderos para que se auxiliaran de un indio en la enseñanza de las primeras letras y la doctrina cristiana (Velasco, 1945: 3).

Poco más de un siglo antes de la expedición de la cédula del 6 de abril de 1691, el Concilio de Trento (1545-1563) había acordado que todos los obispos estaban obligados a establecer colegios en sus respectivas diócesis, en un intento por preservar la fe católica.<sup>5</sup> Pero, la educación de estos colegios, que serían conocidos como “tridentinos”, no se hacía extensiva a los indios en los términos laxos como lo fijaba la real cédula aludida.

Por último, otra cédula que fijó casi idénticos propósitos a la del 6 de abril de 1691 fue la del 2 marzo de 1632,

quizá la única diferencia que ésta iba dirigida solamente a las autoridades eclesiásticas, sin involucrar a las civiles, como sí lo hacía la de 1691. De manera escueta a la vez que enfática, la ley en cuestión encargaba a los obispos y arzobispos que ordenaran que en sus diócesis fuera enseñada a todos los indios, por medio de curas y doctrineros, la “lengua española y la doctrina cristiana” (Velasco, 1945: 41).

### Disputa entre el clero secular y regular

Durante los dos primeros siglos de la conquista se dio una disputa entre el clero secular y regular acerca de cómo debía ser la educación de los indios. Esta disputa derivó en dos concepciones sobre la enseñanza del castellano. Una reivindicaba, el idioma de los conquistadores como una lengua superior a la de los indígenas, que consideraba bárbara, y por lo tanto éstos debían abandonar la propia y adoptar la de Castilla. Esta postura pugnaba por el monolingüismo. La otra defendía la permanencia de los idiomas nativos y proponía que a través de éstos se les evangelizara. En cuanto al aprendizaje del castellano, los indigenistas por llamarlos de alguna manera, consideraban que debería ser voluntario. Esta era una postura bilingüe que defendía la riqueza de los

11

<sup>5</sup> El XIX Concilio Ecuménico de la Iglesia Católica tuvo lugar en la ciudad italiana de Trento, de ahí su nombre. El cónclave se dividió en tres etapas: 1545-1549, 1551-52 y 1562-63. El Concilio de Trento se realizó como una reacción al avance de la reforma luterana, contando con el apoyo decidido de Carlos V. Entre los temas que se abordaron estuvo el asunto de la fe en el individuo, la corrupción de los obispos y la defensa de los sacramentos religiosos según la tradición establecida. El cónclave marcó la defensa oficializada del catolicismo contra el protestantismo. Vid. Lenzenweger, *et al.*, 1989: 401-482.

vocablos y significados de los dialectos indios (Tanck, 1999: 426).

12 En la lucha que derivó del enfrentamiento de las dos visiones o actitudes entre los dos tipos de clero intervinieron intereses políticos, económicos y hasta ideológicos. Pero por encima de todo estaba el interés por mantener el control y beneficiarse con las limosnas e influir en la asesoría administrativa de las cofradías y bienes de comunidad de las que se obtenían utilidades. Sobre este problema el clero secular adoptó la política oficial de la corona. Siempre consideró que la instrucción de los naturales deba impartirse en el idioma castellano y con él evangelizarlos, enseñarles buenas costumbres y aplicarles los sacramentos. Por su parte los frailes de las órdenes mendicantes preferían enseñar en el idioma de los autóctonos. Este argumento lo utilizaron como su principal arma (que a la vez representaba una barrera para el clero secular) para mantener su influencia y control. Al catequizar y enseñar a los naturales con sus propias lenguas, desplazaban a los curas seculares que desde la llegada de los conquistadores se recluyeron en las parroquias de las villas y ciudades, desentendiéndose de aprender los dialectos. Por su parte los seculares, una de las críticas que manejaban con mayor insistencia –ignorantes e incapaces de comprender su religión– era la de que si los indios conservaban su propia lengua seguirían con sus idolatrías y supersticiones. También se escudaron

en el hecho de que la mayor parte del clero americano estaba integrado por mestizos y criollos, que al no tener dominio de los dialectos, se encontraban al frente de las parroquias dejando sin oportunidad de trabajo a los clérigos peninsulares (Tanck, 1999: 155). Como podemos ver el problema tenía también connotaciones de orden laboral.

En un principio ganó la causa de los frailes de las órdenes regulares al realizar las actividades de aprendizaje en los idiomas de los naturales. En 1585 uno de los resolutivos del Tercer Concilio Mexicano aprobó que la enseñanza de la doctrina cristiana de los naturales (comenzando por los niños) debería de hacerse en el idioma de cada región. Pero, para consuelo de los seculares, el máximo cónclave de la jerarquía católica también dispuso que se procurara enseñar el idioma castellano a los nativos (Zavala, 1977:154).

El problema se mediaría un tanto para darle gusto a los dos tipos de clérigos. Por otra parte, el lugar en donde se establecían las escuelas o se impartían las clases –en virtud de que en muchos lugares eran los propios curas o sacristanes quienes se asumían como maestros– era un cuarto anexo a la parroquia o en el atrio de las iglesias. Las clases podrían ser en la mañana o por la tarde, o en ambos horarios. En algunos lugares se enseñaba la doctrina una hora antes de misa, los domingos (Tanck, 1999: 324-343).

Cuando a finales de 1698 y principios del año siguiente se examinó a los indios de tres de los barrios periféricos de la ciudad de Zacatecas, dicha evaluación se hizo en los atrios de las parroquias a cargo de los clérigos regulares encargados de las mismas.

### La enseñanza del castellano hacia finales del siglo XVII

El primer siglo y medio de la colonización transcurrió entre las disposiciones reales de enseñar de manera obligatoria el castellano o dejar a la consideración de los indios si querían aprenderlo o no. Durante los últimos 15 años del siglo XVII, tiempo en el que se expidió la cédula del 6 de abril de 1691, la enseñanza del castellano a los naturales volvió a ser una de las prioridades de la corona. Juristas de la época de la talla de Juan de Solorzano y Pereira sostenían convencidos que los conquistadores deberían imponer su lengua a los conquistados (Tanck, 1999: 155-156). La cédula del 20 de junio de 1686 volvía a insistir en que los prelados de las provincias deberían vigilar que se enseñara y examinara en el castellano y la doctrina a los indios, para lo cual deberían ponerse escuelas y maestros. La siguiente cédula que sobre la enseñanza del castellano y la doctrina se dio a conocer, fue la del 11 de

febrero de 1688. A la religión e idioma de los conquistadores se agregaba la instrucción de las primeras letras; en su contenido se mencionaba: "...hayan que enseñar a leer y escribir a los indios la lengua castellana... la que tanto conviene para el fin de la mayor inteligencia de la fe cristiana como para la sociedad y comunicación con los españoles" (Tanck, 1999: 156).

Finalmente, la real cédula del 6 de abril de 1691, motivo central del presente trabajo, fijaba que en lugares grandes se establecieran dos escuelas: una de niños y otra para el sexo femenino. Dichas escuelas deberían de ser sostenidas con fondos de las cajas de comunidad (Tanck, 1999: 157). Dos años después, en lo que sin duda representa un paso significativo de la secularización de la enseñanza elemental, el rey encomendó a las autoridades civiles como encargadas de supervisar las cajas de comunidad y el fomento de escuelas (AHZ. Real cédula del 6 de abril de 1691, f. 1r.).

13

### La real cédula del 6 de abril de 1691 en la provincia de Zacatecas

Por lo que hace al entorno zacatecano y la enseñanza de la doctrina y el castellano a los indios, cuando estaba por finalizar el año de 1697, acatando las órdenes del monarca en torno al cumplimiento de la cédula del 6 de abril de 1691, la máxima autoridad política

de Nueva Galicia ordenó que se giraran despachos de cordillera y se enviaran a todas las jurisdicciones de distrito. Los despachos firmados por el presidente gobernador fueron acompañados por un ejemplar de otra cédula fechada el primero de julio de 1697. Previo a su envío, dirigiéndose a los oidores encargados de vigilar la enseñanza del castellano a los indios, el gobernador solicitaba obedecer la instrucción girada y proveer a las escuelas de los instrumentos necesarios. En esta última cédula el rey solicitaba que mediante autos se le informara sobre el estado que guardaba la enseñanza de la lengua castellana y la doctrina cristiana entre los indios, “para cuyo efecto se pongan escuelas y maestros en todos los pueblos” (AHZ. Real cédula del 6 de abril de 1691, f. 2r.).

En el transcurso del año de 1698, las autoridades de la Nueva Galicia continuaron insistiendo ante sus subordinados sacando a colación un escrito enviado por el soberano a la Nueva España. En dicha disposición el monarca español mencionaba que desde cinco años atrás se había enterado de la fundación de escuelas “en todo el obispado”. Siete años después de emitida la cédula del 6 de abril de 1691 el rey seguía demandando a las justicias seculares, virreyes y audiencias que vigilaran que los indios enviaran a sus hijos para que aprendieran la doctrina y el castellano en los términos que fijaba la cédula del

6 de abril de 1691 (AHZ. Real cédula del 6 de abril de 1691, f. 1v.).

Los hijos varones de los indios deberían asistir a las escuelas. Por su parte a las niñas, sobre las que no existe el mínimo interés por enseñarlas a leer y a escribir, sólo se les debía enviar a que aprendieran cuestiones de religión y buenas costumbres. Como se verá más adelante, en el examen aplicado a los indios de los pueblos aldeaños a la ciudad de Zacatecas, se examinó a muchachos y muchachas e indios adultos de ambos sexos por igual, sin distinción ni discriminación de género.

¿Hasta dónde se cumplió en las jurisdicciones de la provincia zacatecana con el buen propósito que se fijaba el rey de que los indios tuvieran escuela y se les enseñara la doctrina? No lo sabemos, o por lo menos sólo parcialmente tenemos conocimiento de los pueblos vecinos de la capital de la misma. Hasta ahora no sabemos de testimonios que certifiquen la existencia de escuelas para indios en Zacatecas en la época que nos ocupa el presente trabajo. De lo que no hay duda, es de que a casi dos siglos del descubrimiento de América y a 176 años de iniciada la conquista, su fase espiritual continuaba. La evangelización, como primera forma de enseñanza, seguía siendo una obra inconclusa y una de las preocupaciones principales de la Corona.

Como quiera, sólo entre los meses de diciembre de 1698 y enero de 1699,

se tienen noticias en la ciudad de Zacatecas sobre la aplicación de la real cédula del 6 de abril de 1691. Las autoridades civiles (alcaldes mayores y corregidores) y eclesiásticas de los pueblos o barrios de indios enclavados en el famoso real minero congregaron a los indios de sus respectivas parroquias para examinarlos sobre los conocimientos que poseían en religión y lengua castellana. De lo anterior, el regidor de la ciudad dio cuenta por medio de escuetos informes a las autoridades de la Nueva Galicia. Zacatecas es la única de las jurisdicciones de la provincia del mismo nombre de la que se tiene conocimiento sobre el examen en cuestión.<sup>6</sup> Se daba así cumplimiento al acuerdo signado por la audiencia de Guadalajara el 26 de noviembre de 1698, mismo que tenía relación también con las disposiciones giradas por la real cédula del primero de julio de 1697 y otras que le sucedieron, en las que su majestad demandaba se le informara sobre la enseñanza de los naturales.

Previamente el secretario mayor de cámara y gobernación de la

audiencia referida, Francisco Domínguez de Riezu, había procedido a enviar despachos de cordillera a los corregidores y alcaldes mayores de las jurisdicciones que conformaban la provincia de Zacatecas. Las autoridades de estos lugares deberían responder con autos, ocho días después de haber recibido los despachos. En su respuesta deberían informar sobre el grado de enseñanza observada en los indios en los términos que se les solicitaba. Antes de reseñar lo que ocurrió con los indios de Zacatecas y su examen en doctrina y castellano se hace necesario conocer los precedentes de tal suceso.

Una de las preocupaciones de Carlos II (el último monarca de los Austrias), seguía siendo la instrucción de los indios. En tal sentido, otra de las razones que movieron al gobernador de Nueva Galicia a enviar los despachos de cordillera a las diferentes jurisdicciones, fue también dar cumplimiento al auto del 31 de octubre de 1698, en el que el rey solicitaba al presidente y oidores de la Real Audiencia del Reino, le informaran puntualmente sobre el cumplimiento de sus órdenes y las diligencias ejecutadas al respecto. En el auto citado, el monarca volvía a insistir en la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana a los indios. También les recordaba a sus autoridades subalternas sobre la necesidad de poner escuelas y maestros en todos los pueblos.

En acatamiento a las disposiciones reales acumuladas, lo primero que

<sup>6</sup> Hasta 1786, año que entró en vigencia la Real Ordenanza de Intendentes, la provincia de Zacatecas estuvo conformada por las jurisdicciones de la capital de la provincia del mismo nombre, Jerez, Fresnillo, Sombrerete, Nieves y Mazapil. Aguascalientes, incluida Juchipila y Sierra de Pinos, pertenecían a las provincias de Guadalajara y San Luis Potosí respectivamente. Al respecto puede verse a *Áurea Commons*, 1993, pp. 63, 69, 72 y 74.

hicieron las autoridades de la Nueva Galicia fue proceder a realizar una revisión y un balance sobre el cumplimiento o incumplimiento de los autos anteriores que se habían enviado a las autoridades civiles y eclesiásticas de las jurisdicciones del reino. Uno de esos autos tenía relación con la cédula del 7 de noviembre de 1694. Al continuar con la revisión, los funcionarios de la audiencia encontraron que el 22 de agosto de 1695 se despachó un auto dirigido a “todos los corregidores y alcaldes maiores [sic] de éste reino” conteniendo las reales provisiones, sobre las que no existía constancia de haberse recibido respuesta. Tal vez, sus múltiples ocupaciones y problemas —justificaban a las autoridades subalternas de las jurisdicciones— pudieron ser la causa por la que no enviaron los informes respectivos. Pudo ocurrir también una omisión por parte del “oficio de cámara de poner los autos”. Entre las razones posibles que se mencionaron, por las que no se acataron debidamente las disposiciones, no se descartaba la desobediencia o descuido de algunos corregidores y alcaldes “maiores”. Otra causa por la que quizás no se enviaron los reportes, pudo ser la larga distancia de las jurisdicciones a la capital del reino. Tampoco se descartaba la posibilidad de haberse remitido por parte de algunas autoridades, pudiendo haberse extraviado en el camino. Fuera por una u otra razón, el caso es que existía incertidumbre por saber si estaban ya funcionando las escuelas en los

pueblos de indios y si se habían cumplido las órdenes de la Corona.

En virtud de lo anterior, los funcionarios de la Audiencia instruyeron al escribano de cámara para que volviese a solicitar, a las jurisdicciones que no recibieron los despachos, le hicieran llegar las referidas diligencias. Los autos con destino a las jurisdicciones fueron firmados el 4 de diciembre de 1697. Con tal de reunir la información requerida, se pasaría por alto el descuido que hasta entonces habían incurrido las justicias ordinarias sobre la ejecución de las provisiones emanadas de la pluma del escribano mayor de cámara.

“Las justicias” a las que se solicitaba información sobre la enseñanza del adoctrinamiento y enseñanza del castellano a los indios, eran las de los pueblos, cabeceras de las jurisdicciones de San Cristóbal de la Barranca, Tacotlán, Juchipila y Tlaltenango, Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Nieves y Mazapil. Las seis últimas formaban parte de la provincia de Zacatecas. A las tres primeras jurisdicciones, por ser quizá las más cercanas a la capital del reino, se les puso un plazo de ocho días para que mediante un “auto” [sic] hicieran llegar su informe respectivo.

En lo que se refiere a Zacatecas, Fresnillo y Sombrerete, el plazo se alargaba a 15 días, y 20 días para Mazapil, a partir de la fecha en que recibiesen la real provisión. El plazo para éstas últimas era más laxo considerando su lejanía. En el caso de

Tlacotlán, el informe debería enviarse a la brevedad posible so pena de pagar 200 pesos de multa por haberse vencido el plazo, en virtud de que estaba ya enterado del asunto por el escribano antecesor a Riezu, don Juan de Polanco, alcalde de dicho lugar. Por tal motivo, se le exigía un cumplimiento puntual.

A todas las demás jurisdicciones, incluida la más alejada, Mazapil, se les cobrarían mil reales si no comprobaban mediante recibo haber entregado las diligencias oficialmente solicitadas. Esta nueva y definitiva disposición que tenía por finalidad conocer en qué jurisdicciones se habían cumplido los anteriores mandatos relacionados, con la enseñanza de los indios, fue firmada por los oidores de la audiencia de Guadalajara, el 26 de noviembre de 1698. Los oidores de inmediato la hicieron del conocimiento a Don Juan Bautista Bupeiro, personaje que por entonces fungía como chanciller de oficio en la ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas.

### El aprendizaje del castellano y de la doctrina cristiana entre los indios de los barrios de la ciudad de Zacatecas

Durante la época colonial o virreinal la ciudad de Zacatecas abrigó en su seno a cuatro pueblos de indios situados de manera estratégica

en sus alrededores: Tlacuitapa, al que pertenecía el barrio de Mexicapa o Mexicapan; Chepinque; San José, y el Niño. (Magaña, 1998: 43). Después de haberse fundado, andando el tiempo se fueron agregando a cada uno de ellos diferentes barrios, a la vez que se fueron mezclando en ellos varias castas, aunque el núcleo original se conservó en las inmediaciones de las respectivas capillas. Los indios al lado de los negros se ocupaban en los trabajos más pesados, lo mismo en los tiros y haciendas de minas, en la construcción y en la servidumbre.

A diferencia de otros lugares de la Nueva España, en la ciudad de Zacatecas no existieron pueblos de indios de repartimiento, situación que les permitió a sus moradores vivir en un régimen de relativa movilidad laboral y emplearse con quien mejor les convenía. De la misma forma como se contrataban en las minas en tiempos de bonanza, se iban de la ciudad cuando lo consideraban necesario. El obispo Alonso de la Mota y Escobar, escribió a principios del siglo xvii: Habrá en las cuadrillas de las minas como 1 500 indios que sirven de todos oficios, "pero van y vienen, entran y salen con gran facilidad y así no se puede dar número cierto en [esta] materia" (Mota y Escobar, 1940: 145).

Otra particularidad de los indios de la ciudad de Zacatecas es que los núcleos que llegaron después del descubrimiento de las primeras minas en 1546 no eran de la tierra, sino foráneos. Cuarenta años después de

haberse fundado el real minero, por el año de 1587, a solicitud del Ayuntamiento, se demandó traer indios que poblaran la comarca y pudieran ayudar en los trabajos de las minas. De esta forma llegaron y se establecieron “por los cuatro rumbos de la ciudad” (Magaña, 1998: 89). Los indios autóctonos, llamados zacatecos, que fueron los primeros en trabajar en las minas, se presume que se integraron con los que llegaron del centro de Mesoamérica.

De acuerdo con la recopilación de leyes de indias, cerca de donde hubiera minas deberían de fundarse pueblos de indios dotados de agua, tierras y montes. Cada pueblo debería contar con su parroquia. Por el lado de las autoridades civiles, éstos deberían de elegir anualmente alcaldes, un alguacil mayor y un topil (Magaña, 1998: 78). De esta forma, el pueblo de Tlacuitlapan estuvo integrado por este barrio cabecera del mismo, habitado por tlaxcaltecas, y el de Mexicapan por mexicas, ambos tuvieron como guías espirituales a los franciscanos. San Diego Tonalá, mejor conocido como Chepinque, a donde llegaron los tarascos, estuvo bajo la tutela de los agustinos. Por su parte los moradores del pueblo de San José, habitado por mexicas y tarascos, también recibieron en un principio el pasto espiritual de los agustinos y posteriormente de los dominicos. Los indios del pueblo del Niño del Dulce Nombre de Jesús, el más pequeño de los cuatro, acudían a su parroquia para ser adoctrinados

por los agustinos (Magaña, 1998: 72-103).

Volviendo con el asunto de la enseñanza del castellano y la religión cristiana entre los pueblos de indios de la ciudad de Zacatecas, encontramos que esta jurisdicción es la única sobre la que, en términos generales, el documento anexo al de la real cédula del 6 de abril de 1691 da algunos pormenores. Por medio de don Pedro de Frías Salazar, corregidor en la ciudad capital de la provincia, sabemos que se recibió la real provisión el 19 de diciembre. Don Pedro de Frías procedió, junto con Nicolás Portilla y el padre fray Juan de San Miguel, que a la sazón era el guardián del convento de San Francisco, a darle cumplimiento. Lo primero que hicieron ambos, fue conminar al alcalde de indios indicándole que: “mande juntar a los indios, muchachos y muchachas del pueblo de Tlacuitapa”.<sup>7</sup> Reunidos los indios en el atrio de la parroquia del barrio o pueblo mencionado, con la ayuda del cura encargado de la misma y los frailes del convento de San Francisco, procedieron a examinarlos e interrogarlos sobre el conocimiento que tenían de la lengua castellana y la religión cristiana. El examen estuvo a cargo del corregidor Pedro Frías de Salazar, y del padre principal del convento de San Francisco, fray Juan de San Miguel,

7 AHZ. Véase al respecto el documento complementario que aparece anexo al testimonio referido a la “real cédula del 6 de abril de 1691”, fechado en 1730.

acompañados por fray Pablo de la Asunción.

En su visita al pueblo de San José, acompañando a Pedro Frías, estuvieron los frailes Thomás de Fuentes y Nicolás Portillo (éste último, ministro portero del convento de Santo Domingo). Serían precisamente, fray Thomás de Fuentes, quien por entonces era prior y vicario del pueblo de San José, junto con Fray Pedro Martínez los que: “reunieron en la iglesia a más de 60 indios naturales grandes, 44 muchachas y 23 muchachos de todas edades” para examinarlos en el habla del castellano y la doctrina cristiana (*Idem.* f. 6.).

De igual forma, el corregidor Pedro Frías, Nicolás Portillo y el padre Fray Nicolás Rodríguez, prior del convento de San Agustín, reunieron a los naturales del pueblo de Chepinque, en el mes de enero de 1699. Con la ayuda de Fray Cristóbal Tello lograron congregarse a 43 indios naturales grandes (mayores de edad), 28 muchachas y 30 muchachos. En el examen efectuado en este barrio también participó el reverendo Francisco Botello, vicario del dicho pueblo. Al respecto, los religiosos al hacer un trabajo propio de etnólogos, mencionan: “Les preguntamos a dichos indios la doctrina cristiana, oraciones y sacramentos, todos respondieron muy bien... en lengua castellana, en la cual en todas las oraciones se hallan dichos naturales bien instruidos” (*Idem.* f. 6.). La mayor parte de estas reuniones efectuadas para examinar a los indios,

tuvieron lugar en 1699. Rebasaron el plazo de los 15 días fijado por el presidente gobernador del Reino de Nueva Galicia para informar sobre las diligencias respectivas. Pero, por los resultados obtenidos, es posible que hasta la multa les halla sido perdonada a los alcaldes de los barrios de indios de la ciudad de Zacatecas.

Treinta y un años después, en 1730, se tienen noticias de otro examen que se aplicó a los naturales de los pueblos de indios de la ciudad de Zacatecas. Durante ese año, el general José Raymundo de la Puebla y Barrera, quien por entonces ocupaba el cargo de corregidor, acatando órdenes del Rey se dio a la tarea de percatarse personalmente sobre el grado de avance en la doctrina cristiana entre la juventud y los naturales de los pueblos “que circulaban” a la ciudad.<sup>8</sup>

En consecuencia, el corregidor de la Puebla procedió a convocar a los

<sup>8</sup> Este ilustre personaje además de representar la máxima autoridad política del famoso real minero era “lisentista” (con licencia a su cargo), encargado del resguardo de las salinas de Santa María y del Peñol Blanco y protector de las fronteras de Charcas, Sierra de Pinos y otras según lo refiere un testimonio del AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730, 3 fs. Las de Santa María y el Peñol Blanco fueron dos importantes yacimientos saliníferos de los que los mineros zacatecanos y de otros reales se surtían de sal para el beneficio de los metales. Vid. AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie indios, 1730, *op. cit.* f. 1. r Sobre este tema puede revisarse el artículo de José Enciso Contreras, 1998: 31-67.

pueblos; “a sus naturales hombres, mujeres y mancebos para reconocer si están capaces o no en la doctrina cristiana, y informarse si se hallan vejados de sus ministros vicarios...” (AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730, f. r.). En tal virtud, auxiliándose del escribano envió sendos recados a los padres ministros vicarios en los que se ordenaba “se dignen convocar a dichos [sic] naturales en sus pueblos en días festivos para que no se les siga inconveniencia en su trabajo. Poniéndose todo por auto según

se estila y practica y lo disponen las leyes reales que su majestad solicita observar. Y así lo proveyó y firmó. José Raymundo de la Puebla Barreda (rúbrica)” (AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730, f. 1r y 1v.)

Las fechas en las que se enviaron los recados a los padres vicarios de las parroquias de los pueblos, nombres de los frailes, pueblos y órdenes religiosas a cuyas custodias espirituales estaban a su cargo, se resumen en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. VICARIOS Y CURAS DOCTRINEROS DE LOS PUEBLOS DE INDIOS DE LA CIUDAD DE ZACATECAS, A LOS QUE SE ORDENÓ REUNIERAN A LOS NATURALES PARA EXAMINARLOS EN DOCTRINA CRISTIANA EN 1730**

20

<i>Fecha de los autos</i>	<i>Vicario</i>	<i>Pueblos</i>	<i>Orden</i>
20 de abril de 1730	Fray José de Aragón	Tlacuitapa	Franciscanos
20 de abril de 1730	Fray Simón Muñoz de la Revilla	Chepinque	Agustinos
23 de abril de 1730	Br. Diego de Lucra <sup>9</sup>	San José	Dominicos

Fuente: AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730.

<sup>9</sup> El Br. Diego de Lucra ostentaba además los cargos de Presbítero y Corregidor de la Orden de los Predicadores de Santo Domingo. *Idem.* f. 1r.

Como 31 años atrás, el examen en el que participó el corregidor de la Puebla, sólo tiene información de tres pueblos. No aparece el de Mexicapa, a cargo de los franciscanos, quizá por que para entonces se hubiera despoblado y ya no existiera. Tampoco aparece el Pueblo el Niño. El primero de los tres pueblos mencionados que fueron visitados personalmente por el corregidor, Puebla fue el de Tlacuitapa. Con fecha miércoles 3 de mayo, en la conmemoración de la Santa Cruz, día festivo tal y como se había ordenado para no distraer de sus quehaceres a sus pobladores. El corregidor acompañado del reverendo Fray José de Aragón y de Agustín Machado García, alcalde del pueblo. A las tres de la tarde, estando congregados en la iglesia del lugar, a “hombres chicos y grandes se les preguntó la doctrina cristiana y que dijeran algunas oraciones, credos, mandamientos, sacramentos y otras [...] las cuales explicaron muy bien sin que se observara en ellos reincidencia ni cosa que deje mala crianza. De lo que se infirió están bien doctrinados por el reverendo padre ministro vicario de este pueblo” (AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730. 2r y 2v.).

El lunes 29 del mismo mes le tocó el turno al pueblo de Chepinque. En esa ocasión acompañaron al corregidor Puebla fray Simón Muñoz de la Revilla y el alcalde del pueblo Pablo Rodríguez. El examen practicado a los naturales de Chepinque tuvo resultados

satisfactorios semejantes a los de Tlacuitapa: “Lo que hicieron bien ampliamente bueno... hallándolos bien instruidos, capaces en todo y en la lengua castellana...” AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730. 2r y 2v.) La última de las visitas del señor corregidor, con el objeto de comprobar el estado de aprendizaje de los naturales, fue la que hizo al pueblo de San José, el 15 de junio, jueves de corpus christi. Acompañado por el alcalde de ese pueblo, Marcos de la Cruz; a las preguntas que les formularon a los naturales sobre la doctrina cristiana, éstos “respondieron bien”, todas ellas en “lengua castellana, observando que estaban bastante capaces” (AHEZ. Fondo Ayuntamiento, Serie Indios, 1730. 3r y 3v.).

La enseñanza del castellano y la doctrina cristiana, ya fuera a través de escuelas formales o informales, parroquiales las más de ellas, constituye un antecedente de la creación y funcionamiento de las escuelas de primeras letras durante el periodo colonial en el actual estado de Zacatecas.

## Conclusión

A lo largo del periodo colonial funcionaron escuelas de primeras letras a cargo de las órdenes mendicantes, el clero secular, el cabildo eclesiástico y las autoridades civiles.

En el caso de Zacatecas, los pocos testimonios de archivo que abordan este asunto son los documentos que hablan sobre la enseñanza que impartía el clero secular dependiente de la parroquia principal y los regulares de la Compañía de Jesús. Es muy probable que las órdenes religiosas que residían en la capital de la provincia y hasta en las cabeceras de las jurisdicciones, hallan establecido escuelas en algún anexo a las iglesias o parroquias en las que se enseñara a los indios a hablar el castellano, la religión católica y las primeras letras, aunque por el momento no tenemos evidencias. Sabemos, sí, que la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana, ya fuera a través de escuelas formales o informales-parroquiales las más de ellas-, constituye un antecedente de la creación y funcionamiento de las escuelas de primeras letras durante el periodo colonial en el actual estado de Zacatecas.

La enseñanza o, mejor dicho, la evaluación que se hizo a los indios de los pueblos de la ciudad de Zacatecas, atendiendo a la instrucción de la cédula del 6 de abril de 1691, estuvo relacionada con la educación confesional que formaba parte de la obra evangelizadora que, de acuerdo con Francisco Larroyo se extendió "hasta ya entrada la época de la independencia" (Larroyo, 1986: 41). Este tipo de enseñanza confesional fue distinta a la educación formal en

la que niños y jóvenes acudían a una escuela para que el preceptor o maestro les enseñara las primeras letras al lado de la doctrina cristiana. Aunque la cédula del 6 de abril de 1691 y otras que se emitieron ordenaban el establecimiento de escuelas y su dotación de maestros en los pueblos de indios, desconocemos si en realidad ocurrió así en los barrios de indios de la ciudad de Zacatecas.

## FUENTES PRIMARIAS.

AHZ, Ayuntamiento, Enseñanza, Caja 1, exp. 1, *La real cédula del 6 de abril de 1691*, fechado en 1698.

AHZ, Ayuntamiento, Enseñanza, Caja 1, exp. 1, Documento anexo a *La real cédula del 6 de abril de 1691*, fechado en 1730.

BPEJ. Colección manuscritos. Reales cédulas, V. 32, T. IV, *Real Cédula para que en los Reinos de las Indias... se destierren los diferentes idiomas y que sólo se hable el castellano*.

AGN. Grupo documental: Documentos de Historia. Exp. s/n. Año 1573, "Ordenanzas de Felipe II sobre nuevo descubrimiento y población", ordenanza 143, f. 33-34. Transcripción paleográfica a cargo de Leonel Contreras Betancourt, en *Digesto documental de Zacatecas*, Ayuntamiento de Zacatecas, enero-junio, 2000, vol. I, núm 1, pp. 100-125.

REFERENCIAS.

- CASTAÑEDA, Carmen, coord., *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CONACYT, Colegio de Michoacán, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Colección historias, 2004.
- COMMONS, Áurea, *Las intendencias de la Nueva España*, México, UNAM, 1993.
- CONTRERAS, Leonel, *Escuelas Lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal, 1823-1835*, México, UPN, 2005.
- ENCISO CONTRERAS, José, "Trabajadores indios del valle de Tlaltenango (Zacatecas) en las salinas viejas de Santa María en el siglo XVI" en *Estudios de historia novohispana*, México, UNAM, núm. 18, pp. 31-67, 1998.
- GERHARD, Peter, *The Nort Frontier of New Spain, Oklahoma, Oklahoma University Press*, 1993.
- GÓMEZ CANEDO, Lino, *La educación de los marginados durante la época colonial*, México, Porrúa, 1982.
- GONZALBO, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, 1990.
- GONZALBO, Pilar, "Lecturas de evangelización en la Nueva España", en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1997.
- HOYO CALZADA, Bernardo del, *Nuestra Señora de la Soledad de Jerez, Zacatecas, Instituto Superior de Cultura Religiosa*, Ediciones de la Diócesis de Zacatecas, 1988.
- MAGAÑA, Claudia, *Panorámica de la ciudad de Zacatecas y sus barrios (durante la época virreinal)*, Zacatecas, México, Gobierno del Estado de Zacatecas, 1988.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Antonio Porrúa, 1986.
- LENZENWEGER, Josef y otros, *Historia de la Iglesia Católica*. Barcelona, Herder, 1989.
- TANCK ESTRADA, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, 1999.
- VELASCO CEBALLOS, Rómulo, *La alfabetización en la Nueva España. Leyes, cédulas reales, ordenanzas bandos y otros documentos*, México, Instituto Nacional de Pedagogía, Museo Pedagógico, Ediciones de la SEP, 1945.
- ZAVALA, Silvio, *El castellano, ¿lengua obligatoria?*, México, Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, 1977.

# LAS MUJERES Y LA EDUCACIÓN EN EL QUERÉTARO PORFIRIANO

Luz Amelia Armas Briz<sup>1</sup>

*En Querétaro, como en el resto del país, el porfiriato fue un periodo rico en materia educativa. La situación social de la mujer sólo tenía sentido dentro del ámbito familiar, por lo que se acordó que recibiera la instrucción necesaria para contribuir al buen funcionamiento de la sociedad y de acuerdo a sus particularidades biológicas y emocionales. La única profesión a la que tuvieron acceso fue al magisterio, campo que requería de cualidades consideradas netamente femeninas, como la dulzura, la ternura y la paciencia. Planes y programas educativos, así como los libros de texto, fueron herramientas útiles para enseñar a las niñas el papel que se les había asignado en la sociedad como buenas madres y esposas. La modernización porfirista también les ofreció el estudio de materias comerciales que les dio acceso a una nueva oferta laboral.*

24

Mujer - Educación - Magisterio - Porfiriato - Querétaro.

*In Querétaro, as in the rest of the country, the presidential period of Porfirio Díaz was rich in regards to education matters but did not favored all the population. Since social status of women was constrained within family boundaries, government policies were directed to give them only the basic education needed so they would contribute to the well being of society according to their biological and emotional characteristics.*

*Women had access to teaching in primary schools, activity that required qualities considered essentially feminine, as patience, sweetness and tenderness; but were not allowed to practice political and scientific professions.*

<sup>1</sup> Estudió la licenciatura en Historia en la Universidad Iberoamericana y la maestría en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es catedrática de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro desde 1998. Ha realizado investigaciones acerca del estado de Querétaro en los temas de población esclava negra, educación femenina y porfiriato. Ha incursionado en la difusión de la historia dirigida a los niños a través de la radio y publicación de fascículos. Actualmente investiga sobre la educación de la mujer queretana en el siglo xx. Su publicación más reciente es: *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano (1877-1910)*, editada por Gobierno del Estado en 2003.

School programs and textbooks were designed to teach girls their role in Mexican society as good mothers, daughters and sisters.

*The modernization that took place during Porfirio Díaz administration also offered women short-hand and typing studies that allowed them to become secretaries and clerks.*

Querétaro - Women - Porfirio Díaz - Education - Teaching.

\* \* \*

La mujer es la gran ausente en la historiografía queretana. Existen pocos estudios dedicados a este sector de la población y se refieren a las religiosas y la vida dentro de sus conventos (vid. Muriel, 1996 y Ramírez, 2005). Este trabajo se centra en la educación de la mujer porfiriana y es parte del libro *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano* (vid. Armas, 2003), primera publicación sobre el tema.

Respetando el federalismo, los estados tenían entera libertad de diseñar sus propias leyes educativas de acuerdo a sus intereses y posibilidades, por lo que es indispensable que cada entidad vaya elaborando su historia educativa.

### Ser mujer en la opinión de los intelectuales

El proyecto porfirista de modernización tenía contemplada la alfabetización de toda la población, para lo cual era menester llevar la educación primaria a todos los rincones del país y a todos los niños y niñas. Se tenía la certeza

de que la educación daría a todos los mexicanos un nuevo sentido de identidad y cohesión nacional y el perfil de ciudadanos amantes del progreso y de la paz.

Los grandes avances ideológicos en materia educativa se dieron gracias a la existencia de brillantes pedagogos y maestros como Justo Sierra, Francisco G. Cosmes, Manuel Zayas, Manuel Flores, Enrique Rébsamen y Gregorio Torres Quintero, entre otros (vid. Bazant, 1985). Estos ideólogos, si bien aceptaban la educación de la mujer, dado que dentro del hogar era la encargada de la educación de los hijos, casi todos estaban de acuerdo en que no se podía enseñar a las mujeres lo mismo que a los hombres, y la mayoría se preguntaba en qué áreas del conocimiento había que educarlas y con qué fines. Fueron muy pocos los educadores como Manuel Flores (*idem*) que consideraron a la mujer capaz de estudiar una carrera universitaria, sin que ello significara la destrucción del hogar y la familia. Había conciencia y temor de que el ilustrar a la mujer pudiera convertirla en un ser autónomo y quizás hasta

dominante, que podría llegar a zafarse de la dependencia del hombre.

La función reproductora de la mujer determinó en gran parte la forma en que era concebida por la sociedad. Así, partiendo de que hombres y mujeres son diferentes, se entendía que la educación de la mujer debía ser adecuada a sus particularidades biológicas y emocionales.

Mientras que en la capital de la República el tema sobre la educación de la mujer aparecía continuamente en los diarios y era causa de discusiones y debates, en Querétaro, uno de los pocos intelectuales que escribió sobre el tema fue Luciano Frías y Soto,<sup>2</sup> como editorialista del periódico oficial *La Sombra de Arteaga*, único periódico que circuló regularmente durante todo el porfiriato. El tema también salía a relucir en ceremonias cívicas presididas por autoridades políticas y en informes de gobierno. En todos ellos se deja ver que los intelectuales queretanos consideraban que la mujer debía ser educada, pero únicamente para que cumpliera debidamente su papel dentro de la sociedad. Una sociedad en la que la mujer debía dedicarse al cuidado del hogar, la educación de los niños, amenizar tertulias y adornar las fiestas taurinas y navideñas, como

bien da cuenta *El Herald de Navidad*<sup>3</sup> de Querétaro.

Frías y Soto presumía que a las mujeres queretanas de todas las clases sociales se les había “dejado campo abierto en algunos establecimientos oficiales para adquirir nociones de cultura y alcanzar conocimientos que la adornen, así en las labores propias de su sexo, como en otros ejercicios que la pulan, como la música, el dibujo y la pintura”.<sup>4</sup> Él mismo dirigía la Academia de Música donde formó una orquesta de señoritas. Frías aseguraba que muchos de los errores que se cometían a propósito de la educación tenían lugar porque se confundía el término educación con el de instrucción. A su juicio, la primera era la que se dirigía fundamentalmente al corazón y la segunda al intelecto. “Eduquemos a las mujeres e instruyámoslas después si queda tiempo”, sentenció, puesto que “del corazón a la inteligencia es mas fácil el camino, que de la inteligencia al corazón”.<sup>5</sup>

Para este intelectual la educación de las mujeres debería centrarse primero en dirigir sus instintos, formar su carácter, permitiéndole abandonar actitudes de orgullo, altivez y egoísmo, que las llevaban a ser malas madres, y convertirlas en mujeres virtuosas.

<sup>2</sup> Luciano Frías y Soto fue jefe del Partido Liberal Queretano y oficial mayor del gobierno de Julio Cervantes, además de director de la Orquesta para Señoritas.

<sup>3</sup> Publicación anual que comenzó a salir en el año 1900 y sigue publicándose actualmente.

<sup>4</sup> *La Sombra de Arteaga*, noviembre 1, 1898.

<sup>5</sup> *Ibid*, abril 12, 1874.

El tema de la educación de la mujer salía también a relucir en las ceremonias anuales de fin de cursos, donde los políticos daban algún discurso sobre los beneficios de la educación pública. El pronunciado en 1881 por Antonio María de la Lata, prefecto de Tolimán, da una buena idea de lo que se esperaba lograr con la educación de niñas y niños. El prefecto se remontó hasta la creación del mundo, destacando los avances de la humanidad a través del tiempo en las artes, industria y ciencias; disciplinas a las que dijo ver crecer como un árbol con diferentes ramas. A las niñas se dirigió una sola vez, pero con esa bastó para dejar clara su postura en relación con la educación de las mujeres y el fin para el cual se les debía educar. Les dijo que la misma diosa Minerva les transmitía sus dones y que su educación era “muy delicada” puesto que serían madres, “y a las madres es a quienes especialmente corresponde la educación de la tierna infancia”. Las exhortó a que continuaran siendo buenas hijas, hermanas y amigas para que alcanzaran dentro de la sociedad el título de “hermosas mujeres, porque la hermosura no consiste en el talle esbelto y flexible, ni en los afeites y ricos atavíos, sino que se halla en el saber, en la amabilidad, en la modestia, en la urbanidad y en la virtud”.<sup>6</sup>

A los niños se dirigió dos veces, seguramente para recalcar que su educación era de mayor importancia que la de las niñas, puesto que a ellos se les veía como los futuros líderes del país. La primera vez les dijo que debían instruirse, pues la educación haría crecer el árbol de las ciencias. Ya para terminar su discurso se volvió a dirigir a ellos, diciéndoles que no sólo eran las esperanzas de Tolimán, sino del estado y aún de la patria.<sup>7</sup>

### Ser mujer pobre e indígena: la doble discriminación

Dentro del núcleo familiar se asignaban tareas de acuerdo al género. La ausencia femenina en las escuelas se debió en gran parte a que los padres y las madres de familia sencillamente no mandaban a sus hijas a los establecimientos, pues no veían la utilidad de que aprendieran más que las faenas del hogar que se les podían enseñar en casa. En el campo, las niñas debían ayudar a las faenas agrícolas además de las domésticas. Las niñas de las clases altas tenían profesores particulares que acudían a su domicilio y además de aprender matemáticas, historia y geografía recibían clases de música, bordado y baile que las convertían en verdaderos adornos para lucirse en sociedad. De

27

<sup>6</sup> AHEQ. Fondo Ejecutivo, 1ª. Sección, Exp. 34, 1881.

<sup>7</sup> *Ibid.*

aquí se desprenden los bajos índices de asistencia femenina en las escuelas y el alto grado de deserción, pues ni el 5% de aquellas niñas que empezaban a cursar la educación primaria, la terminaban.

Las mujeres pobres e indígenas fueron doblemente discriminadas. Los intelectuales queretanos, si bien consideraban que toda la población debería de recibir educación, ésta no podía ser la misma para las clases altas que para las clases populares. En algunos informes de gobierno y memorias estadísticas se percibe clara discriminación hacia los indígenas, pues se refieren a ellos como “otomíes fanáticos, que conservan aún sus antiguas costumbres”, mientras que al resto de la población la definen como “hispano-americanos católicos, algo instruidos, activos y emprendedores”.<sup>8</sup>

Luciano Frias y Soto aseguró que la educación de las clases populares debía estar encaminada no a formar sabios, sino “a preparar seres que no sean la bestia humana”. “No se trata de formar un pueblo de bachilleres, sino una agrupación social donde el hombre y la mujer se hagan aptos para el trabajo honesto y tengan armas para hacerse fácil la lucha por la vida”.<sup>9</sup> Consideró un logro del gobierno estatal “introducir la educación y la enseñanza

hasta las últimas capas de la masa del pueblo, logrando dominar poco a poco la indolencia que, por la falta de cultura, constituye el fondo del carácter de la raza indígena, bastante numerosa en el territorio del Estado”.<sup>10</sup> A este sector de la población estuvo dirigida la Escuela de Artes y Oficios.

Ese era el sentir de muchos liberales decimonónicos. El mismo Ignacio Ramírez el *Nigromante*,<sup>11</sup> gran educador, político, escritor y poeta, insistió en la educación de los indígenas porque pensaba que la multitud de culturas entorpecía el progreso de México. Sin embargo, aun cuando él mismo tenía rasgos indígenas, consideraba a los de esta raza como pertenecientes a una clase social inferior; recomendó que la instrucción de los niños indígenas se basara en prepararlos para ser obreros, artesanos, agricultores, soldados o mozos (Meneses Morales, 1983: 151-152).

Hacia fines del siglo XIX, los indígenas representaban una tercera parte del total de la población queretana con 65 390 individuos. Rafael Olvera, gobernante de origen otomí que cubrió el paréntesis del largo mandato de Francisco González de Cosío, se ocupó de abrir escuelas para indígenas en tres barrios aldeaños a

<sup>8</sup> AHEQ. *Memoria Estadística del Estado de Querétaro*, 1891. Si bien en el norte de la entidad existen algunos indígenas pames, no se les registraba como tales, asumiendo que todos eran otomíes.

<sup>9</sup> AHEQ, *La Sombra de Arteaga*, agosto 10, 1904.

<sup>10</sup> AHEQ, *Ibid.*, noviembre 1, 1898.

<sup>11</sup> Su padre fue Lino Ramírez, político liberal que trajo la Logia de York a Querétaro y que fungió como gobernador interino del estado en 1833, por 56 días.

la capital. Como las rentas del estado no eran muy abundantes, fueron sostenidas por el mismo Olvera. Cabe decir que los tres planteles eran para niños. Cuando había recursos para abrir una escuela, siempre se abría primero la de niños. El distrito de Amealco, que tenía el mayor número de población indígena, siempre presentó el menor número de asistencia de niñas.

Las niñas que asistían a la escuela en todo el territorio queretano representaban sólo el 34.5% del total de la asistencia registrada en las escuelas públicas primarias, como podemos ver en el siguiente cuadro:

### Aprendiendo a ser mujer: el ideal femenino en los libros de texto

Como resultado de los Congresos de Instrucción, dirigidos por Baranda y Sierra para unificar la educación en todo el país, en Querétaro, los planes de estudio y muchos de los libros de texto eran los mismos que se llevaban en la capital de la República. Éstos fueron herramientas útiles para transmitir los valores de la época y las virtudes consideradas propias de cada género. Se pensaba que el hombre debía ser honorable, honrado,

#### ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN 1908

29

<i>Distritos</i>	<i>Matrícula</i>				<i>Asistencia</i>			
	<i>Niños</i>	<i>%</i>	<i>Niñas</i>	<i>%</i>	<i>Niños</i>	<i>%</i>	<i>Niñas</i>	<i>%</i>
Centro S. Juan	943	31	721	45	822	30	625	44
del Río	478	16	223	14	469	17	214	15
Amealco	425	14	56	3	397	15	51	4
Cadereyta	352	11	153	9	307	11	141	10
Tolimán	415	14	249	16	340	13	221	15
Jalpan	438	14	209	13	369	14	176	12
<b>Total</b>	<b>3051</b>	<b>100</b>	<b>1611</b>	<b>100</b>	<b>2704</b>	<b>100</b>	<b>1428</b>	<b>100</b>

Fuente: AHEQ. Fondo Ejecutivo, 3ª. Sección, 1908. Extracto de la noticia que manifiesta el número de alumnos matriculados y promedio de asistencia de los mismos que hubo en las escuelas y demás planteles de enseñanza pública primaria de los distritos del estado.

trabajador, justo y valiente, si quería llegar a ser un responsable esposo y padre de familia; mientras que la mujer ideal debía ser casta, abnegada, amorosa, fiel, tierna y respetuosa, cualidades todas que debía tener toda buena hija, esposa, madre y hermana. Las virtudes atribuidas a cada uno de los géneros se adaptaban perfectamente al papel que posteriormente debían desempeñar, unos en el ámbito público y las otras en el ámbito privado. Así, en las escuelas de niñas se impartía costura, bordado y economía doméstica, además de materias como lectura, escritura, historia y matemáticas, que también cursaban los niños.

30

Libros de texto como *Rafaelita*, contribuían a que las niñas se formaran de acuerdo al ideal femenino, señalándoles el camino para llegar a ocupar en la sociedad el puesto que se les tenía asignado. La primera lectura habla de lo feliz que es esta niña pues los días que no va a la escuela, en casa desempeña quehaceres como barrer, sacudir y poner la mesa, de modo que “cuando los papás y los hermanos se sientan a tomar el desayuno, nada hace falta, todo está listo, todo en el comedor luce limpio y brillante”. Otra de las lecturas se titula *La buena hija* y retrata a una niña perfectamente bien educada, pues sus padres la habían hecho: “obediente, caritativa y hacendosa”, señalando así las virtudes y valores que se esperaban de la mujer (M. Rosales, 1892: 9).

Otros libros de texto, como el de *Moral Práctica*, seguían el mismo

objetivo. En la lección titulada “Deberes Conyugales” se señalaba cuáles eran las obligaciones de la mujer hacia el hombre: “la completa subordinación, amistad, cariño tierno y sincero, solicitud en las ocupaciones íntimas, ser hacendosa, prudente, aseada, ordenada y ahorrativa”. Advertía a las niñas que más les valía cumplir con dichas obligaciones porque “una mujer sin sentimientos amorosos, imprudente, desordenada, sin recato, voluntariosa, libre y desaseada es considerada con sobrada razón como el ser más nocivo y peligroso de las familias” (Tapia, 1905: 53). A la mujer se le veía como la educadora natural de sus hijos dentro del hogar, y como tal debía seguir ciertas reglas para aspirar a ser un buen ejemplo para sus hijos, los futuros ciudadanos de la nación.

Virtudes como el honor, que debían encontrarse tanto en mujeres como en hombres tomaban diferentes modalidades, de acuerdo al género, por lo que entonces no era lo mismo ser un hombre de honor que ser una mujer de honor. En la lección sobre este valor, del libro de lectura de Ricardo Gómez, el hombre honorable era calificado como justo y honrado, mientras que la mujer honorable era casta y abnegada (Gómez, 1892: 111).

En las escuelas rurales, donde rara vez llegaban libros de texto para todos los alumnos, se contaba únicamente con pizarras, tizas, papel, plumas y tinta. Allí, los maestros se valían de máximas, refranes o sentencias

religiosas, que hacían escribir a los niños para señalarles el ideal a seguir. Los estudiantes encuadernaban con hilos o estambres los trabajos de escritura realizados a través del año, formando unas cartillas o cuadernillos en los que ellos mismos dibujaban la portada y los márgenes con guías de flores o plantas. Estos trabajos incluyen planas con ejercicios de caligrafía y definiciones de lo que es el verbo, adverbio y preposición además de definiciones de virtudes como la fe, la esperanza, la caridad y sentencias sobre el amor de Dios. En algunas se incluyen también frases y sentencias en las que se advierte sobre el carácter y las virtudes propios de cada género.

Las colecciones de escritura hechas por las niñas contienen mayor número de planas, en las que se hace alusión a los valores femeninos. La cartilla de Justina Flores, estudiante de la escuela de Tolimán en 1884 incluye varias. Una de ellas dice: “Si en todas las situaciones de la vida la mujer necesita ser económica y previsora, nunca le son tan necesarias estas cualidades como cuando está revestida con el sagrado carácter de madre”. Aquí se enfatiza que si bien a la mujer no le quedaba otra alternativa que ser madre, bien valía la pena, si ello le confería un carácter sagrado.

En otra plana de la misma cartilla se relaciona a la mujer con Eva, la primera mujer de acuerdo a la Biblia: “La mujer no es, como algunos han

supuesto, un ser degradado, un espíritu tentador para el hombre y la causa continua, viva, latente de todas sus caídas; pero tampoco es el ángel impecable y puro que otros han creído ver en ella, ni siquiera la flor fragante y bella que ha de perfumar su peregrinación. Nosotros vemos a la mujer respecto al hombre su compañera de destierro, porque verdadero destierro es nuestra existencia”.<sup>12</sup> Aquí por lo menos se le da un tratamiento a la mujer de igual a igual con el hombre al considerarla su compañera en el destierro del Paraíso y no la causante de ello. En la página nueve Justina escribió: “La Sabiduría increada que estableció tan admirado orden, tan encantadora armonía en toda la naturaleza ha dotado a la mujer de cualidades especiales que distinguiéndola del hombre, sin hacerla por eso superior ni inferior a él, ponen en estado de ejercitarla en aquéllos actos para los cuales ha sido destinada con particularidad”.

Las escuelas particulares debían seguir el mismo plan de estudios que las oficiales, pero podían incluir en su lista de materias la de “religión”, pues el laicismo sólo era obligatorio en las escuelas oficiales. En casi todas se enseñaba la religión católica y el plan de estudios incluía rezos, una o dos veces al día.

<sup>12</sup> AHEQ. Fondo Ejecutivo, Colección de Escritura de Justina Flores, Escuela Nacional de Tolimán, 1884.

El Colegio Orozco, dirigido por el matrimonio formado por Agustín y María Luisa Orozco, ofrecía instrucción primaria y secundaria para niños y niñas y recibían pensionados. Niños y niñas no vivían bajo el mismo techo, cosa inadmisibles para la sociedad de la época que consideraba pernicioso la convivencia de estudiantes de ambos sexos. En el reglamento ponía una nota que decía: "Se admiten alumnas en departamentos separados, bajo las mismas condiciones, aprendiendo además, lo relativo a su sexo".<sup>13</sup> Con esto se quería decir que las niñas recibirían clases de costura, bordado y economía doméstica, materias que se consideraban imprescindibles para las jovencitas.

32

Las escuelas confesionales como el Colegio del Verbo Encarnado estaban fuera de la ley, por lo que los estudios ahí realizados no tenían ninguna validez oficial. Este colegio se fundó en 1905, ante la demanda de abrir un convento y un colegio confesional para niñas, pues desde la exclaustración, llevada a cabo por las Leyes de Reforma, no se contaba con una institución de estas características. Cabe decir que la sociedad queretana fue una sociedad conservadora y religiosa donde los patrones de conducta eran más rígidos que en la capital del país, esto contribuyó a estrechar el ámbito de acción de las

mujeres, pues de acuerdo a la Iglesia católica la mujer estaba hecha únicamente para el matrimonio, donde era la guardiana de la moralidad.

Durante la República Restaurada todavía era mayor el número de escuelas primarias particulares que el de públicas. Esta situación cambió para el porfiriato, cuando ya existían en Querétaro 139 escuelas públicas que atendían a 4 134 estudiantes y 97 particulares que atendían a 2 255. Del total de escuelas particulares 30 eran para niñas, 40 para niños y 27 mixtas, como se muestra a continuación:

En el caso de las escuelas particulares la diferencia entre el número de escuelas para niñas y niños era menor, y existían más escuelas mixtas, sin embargo, el número de asistencia de niñas era también muy bajo. Igual que pasó con las escuelas oficiales, la mayoría estaba ubicada en los distritos Centro y San Juan del Río, que recibieron a más del 50% del estudiantado.

## Ser profesora, ¿la mejor opción?

Respecto a la educación profesional, la única institución que ofreció de manera gratuita esta instrucción fue el Colegio Civil. Aquí los jóvenes podían estudiar las carreras de abogado, ingeniero topógrafo, farmacéutico y notario público. Estas profesiones eran consideradas "científicas" y propias del ámbito

<sup>13</sup> AHEQ. Fondo Ejecutivo, 3ª. Sección, Reglamento del Colegio Orozco, 1877. p. 9

## Escuelas particulares 1900-1901

Distrito	Escuelas particulares			Asistencia		Número de habitantes	
	Niños	Niñas	Mixtas	Niños	Niñas	%	
Amealco	3	2	0	86	55	23 292	10
Cadereyta	0	0	3	45	49	26 082	11
Centro	16	21	12	688	388	79 385	34
Jalpan	13	1	0	295	31	35 096	15
S. Juan del Río		6	3	12	293	15 4	40517 18
Tolimán	2	3	0	68	103	28017	12
Total	40	30	27	1475	780	232389	100

Fuente: AHEQ. Fondo Ejecutivo, 3ª. Sección. Boletas para reunir los datos de instrucción primaria, 1901 y datos del Censo de 1900.

público, en el que sólo se movían los hombres, vedando dicha instrucción a las mujeres.

La Escuela Normal para Profesores de Ambos Sexos fue la única opción para aquellas mujeres queretanas que ambicionaron tener una profesión, por ello la escuela siempre tuvo mayor número de mujeres inscritas que de hombres. En cuanto se abrió la Escuela Normal, en enero de 1886, las críticas a su director, Andrés Balvanera,<sup>14</sup> se hicieron sentir, pues alarmaba a la población que en dicha escuela convivieran jóvenes y señoritas en las mismas aulas. Como respuesta a la opinión pública,

Balvanera dispuso que se les impartieran los cursos en cuartos separados, a pesar de los gastos que esto implicaba, pero la escuela siguió siendo mixta.

Durante todo el Porfiriato, menos de un tercio de los alumnos de la normal eran hombres (Ramírez Álvarez, 1986: 96). Hacia 1888 la escuela contaba con sólo siete alumnos y 27 alumnas. Esta situación fue motivo de preocupación porque las mujeres no aceptaban salir a trabajar a las escuelas rurales, donde más falta había de maestros mejor preparados, preocupación que movió a Balvanera a abrir la escuela.

Inicialmente la educación normalista no fue un proyecto para la mujer. La idea que tenían los liberales como Justo Sierra, Altamirano e

<sup>14</sup> La Normal se abrió a iniciativa de Andrés Balvanera, dentro de su colegio particular San Luis Gonzaga. La escuela recibió un subsidio hasta 1892, cuando pasó a manos del gobierno.

Ignacio Ramírez sobre el magisterio era que debería pertenecer al ámbito masculino. Al constatar que las mujeres acaparaban el magisterio, se fue aceptando poco a poco la perspectiva vasconcelista que consideraba favorable la inserción de las mujeres en el magisterio porque dicha carrera exigía cualidades atribuidas a la mujer, como moralidad, sensibilidad y espiritualidad (Rocha, 1990: 163).

34 La opinión pública también consideró que la carrera magisterial era propia del género femenino, porque se veía a la escuela como extensión del hogar. Esto tuvo que ver con el hecho de que hubiera mayor número de aspirantes mujeres a la carrera del magisterio. Por otro lado, a pesar de que era una de las profesiones más mal pagadas, el magisterio era la única opción educativa a la que tuvieron acceso las mujeres. Las profesoras tuvieron que aceptar un salario todavía más bajo que el que se ofrecía a los profesores, dando como justificación que ellas vivían siempre bajo la tutela de un padre, un hermano o un esposo que velaba por ellas. En las cabeceras municipales los profesores podían aspirar a un salario hasta de \$35.00 mensuales y el de las profesoras no era mayor a \$20.00. En los pueblos los profesores recibían entre \$15.00 y \$12.00 mensuales y las profesoras \$8.00. Además, en Querétaro, como pasaba en casi todo el país, cuando el gobierno no tenía dinero los profesores dejaban de recibir su sueldo durante varios meses, razones por las que

muchos abandonaron el magisterio y otros se sumaron a las filas de la oposición (vid. Galván, 1991).

A lo largo del Porfiriato, más que formar maestros, la Normal se convirtió en una academia comercial, pues se abrieron cátedras libres como contabilidad, idiomas, taquigrafía y mecanografía a todos aquellos jóvenes que no podían o no querían hacer la carrera del magisterio, sino estudiar materias sueltas que les permitieran acceder a los empleos que ofrecían los comercios, los bancos y las oficinas públicas que iban apareciendo en la capital estatal como consecuencia de la modernización porfirista, y que además prometían una mejor paga. Otras materias sueltas como música, bordado y hechura de flores artificiales fueron vistas con buenos ojos por aquellas señoritas que preferían ocuparse en actividades pertinentes a su condición femenina, como lo dictaba la sociedad de la época que veía con buenos ojos a la mujer-florero que adornaba las fiestas y tertulias.

La vida en la ciudad de Querétaro se volvió más ajetreada con la llegada del ferrocarril, el telégrafo, el alumbrado público y los bancos, provocando que la población de ambos sexos buscara acomodarse rápidamente a las nuevas circunstancias. Las mujeres empezaron a trabajar como empleadas, cajeras, taquígrafas, mecanógrafas, secretarías, tenedoras de libros y dependientes, pero para esta nueva oferta laboral tuvieron que competir con los hombres que también se inscribían en la Normal

o que cursaban las mismas carreras cortas dentro del Colegio Civil del Estado.

La ampliación de la oferta educativa no fue desafiada por las mujeres, tanto para mejorar su situación económica como su desarrollo intelectual, pero no modificó sustancialmente el papel que la sociedad queretana le tenía reservado y continuó reproduciendo los modelos mujer-madre y mujer-adorno.

La mujer trabajadora debía seguir el mismo código de conducta que el resto de las mujeres: ser fiel, abnegada, sumisa y obediente al marido, el padre o el hermano. Su necesidad de trabajar, de ganar dinero, fue considerada como un mal necesario y su necesidad de crecer profesionalmente no fue tomada en cuenta.

Si bien la sociedad queretana fue una sociedad conservadora y religiosa, dentro de la cual los patrones de conducta eran muy estrechos, las mujeres aceptaron los cambios introducidos por la modernización porfirista y fueron ocupando nuevos espacios educativos y laborales. Esto no significó renunciar al papel de madres y esposas que se les tenía asignado, papeles que ellas mismas reproducían en las nuevas generaciones en su papel de madres y maestras y que siguen reproduciendo en algunas comunidades.

## SIGLAS Y REFERENCIAS

Archivo Histórico del Estado de Querétaro (AHEQ. Fondo Ejecutivo, Sección 3ª, 1876-1911.

## FUENTES HEMEROGRÁFICAS:

*La Sombra de Arteaga*, Querétaro, Qro. 1867-1911

*El Heraldo de Navidad*, Querétaro, Qro. 1900-1910

## LIBROS DE TEXTO:

GÓMEZ, Ricardo, *Libro tercero de lectura*, México, Herrero Hermanos Editores, 1892.

ROSALES, María, Rafaelita, *Libro segundo de lectura*, México, Herrero Hermanos editores, 1892.

TAPIA, Luis, *Nociones de moral práctica*, México, Herrero Hermanos editores, 1905.

## REFERENTES

ARMAS BRIZ, Luz Amelia, *Niñas y señoritas en las aulas del Querétaro porfiriano*, Querétaro, Ediciones del Gobierno del Estado, 2003.

BAZANT, Milada, *Debate pedagógico durante el porfiriato*,

México, El Caballito-Secretaría de Educación Pública, 1985.

BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

DÍAZ RAMÍREZ, Fernando, *Historia del Estado de Querétaro*, Querétaro, Ediciones del Gobierno del Estado, 1978.

FLORES, Manuel, "La mujer y las profesiones liberales", en Bazant, Milada (Comp.), *Debate Pedagógico durante el porfiriato*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, 1985.

GALVÁN, Luz Elena, *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*, México, Centro de Investigaciones de Estudios Superiores de Antropología Social, 1991.

MENESES, Ernesto, *Tendencias educativas oficialistas en México. 1821-1911*, México, Editorial Porrúa, 1983.

MURIEL, Josefina, *Crónica del Real Colegio de Santa Rosa de*

*Viterbo*, Querétaro, Ediciones del Gobierno del Estado, 1996.

RAMÍREZ MONTES, Mina, *Niñas, doncellas, vírgenes eternas. Santa Clara de Querétaro. (1607-1864)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

RAMÍREZ ÁLVAREZ, José Guadalupe, *La normal de Querétaro. Cien años*. Querétaro, Ediciones del Gobierno del Estado, 1985.

RAMOS ESCANDÓN, Carmen (comp.), *Presencia y Transparencia: La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1987.

ROCHA, Martha Eva (comp.), "El álbum de la mujer". *Antología ilustrada de las mexicanas*. El Porfiriato y la Revolución, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, vol. iv, 1986.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México. 1903-1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.

# CONFLICTOS Y DEBATES CENTRALES EN LA DINÁMICA EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (ARGENTINA) A COMIENZOS DEL SIGLO XX.

Edgardo Ossanna<sup>1</sup>  
María del Pilar López<sup>2</sup>

*Problemas de vieja data y conflictos de reciente cuño confluyen a comienzos del siglo xx en la provincia de Entre Ríos. Entre ellos están presentes los que serán objeto de este trabajo. En primer lugar, la alfabetización y su contrario el analfabetismo; en segundo lugar, las tensiones entre el poder central y el provincial y, por último, el problema de la integración/nacionalización de la población frente/junto a la re/des/conocimiento de las diferencias. Estas cuestiones, en sí mismas y entrelazadas, generarán una dinámica con resoluciones diversas en el escenario provincial de aquellos tiempos.*

37

Alfabetización / analfabetismo - Tensiones entre el poder central y el provincial  
– Nacionalización - Desconocimiento de las diferencias.

*Old and recent problems and conflicts concur at the beginning of the 20<sup>th</sup> century in the province Entre Ríos. Among them, are those which this paper shall deal with.*

*In the first place, literacy and its opposite, illiteracy; secondly, the tensions between central and provincial power; finally, the problem of the people's*

<sup>1</sup> Docente e investigador en Historia de la Educación en las Universidades Nacionales de Entre Ríos, Rosario y Patagonia Austral. Posee publicaciones en libros y revistas especializadas. Actualmente trabaja en investigaciones sobre Historia de la Universidad y sobre Enseñanza y aprendizaje de conocimientos socialmente productivos.

Correo electrónico: eossanna@arnet.com.ar

<sup>2</sup> Profesora y magister en Educación. Docente e investigadora en Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Posee publicaciones en libros y revistas especializadas. Actualmente trabaja en investigaciones sobre Historia de la Educación en Entre Ríos.

Correo electrónico: maplopez@infovia.com.ar

*integration/nationalization/argentinization confronted and at the same time close to the disregard for and acknowledgement of differences. These issues in themselves and interwoven will generate a dynamics with diverse resolutions in the provincial scenery of that period.*

Literacy / illiteracy - The tensions between central and provincial power - Nationalization - Acknowledgement of differences.

\* \* \*

En la Argentina, a comienzos del siglo xx, están presentes en el campo de la educación distintos debates y conflictos.<sup>3</sup> Entre ellos están aquellas líneas que serán objeto central de nuestro trabajo. En primer lugar, el tema de la alfabetización y su contraparte, el analfabetismo, preocupación presente desde la tradición ilustrada.<sup>4</sup> En segunda instancia, la tensión entre tendencias

antagónicas representadas por el poder central y los poderes provinciales, elemento que cruza la educación argentina y que presenta una situación particular a partir de la Constitución de 1853 y el proceso de construcción del Estado Nacional.<sup>5</sup> En tercer término, el problema de la integración/nacionalización de la población y el re/des/conocimiento de las diferencias.<sup>6</sup>

38

<sup>3</sup> A título de ejemplo: los problemas que tienen que ver con la lengua que se debe hablar y escribir (López, 2003); con las etnias desplazadas en la idea del "desierto" (Svampa, 1994); con la educación de esa masa oscilante entre "extranjeros" e "inmigrantes" (Bertoni, 2001); con el valor de la educación como formadora política pero también con el control del sistema político sobre la educación (Tedesco, 1993).

<sup>4</sup> Por ejemplo, en un Belgrano –Secretario del Consulado de Buenos Aires y, luego, General de uno de los ejércitos nacidos de la gesta revolucionaria de 1810– preocupado por los efectos desbastadores de la ignorancia; en Moreno –miembro de los primeros gobiernos patrios– quien apelaría a la dimensión política de la educación en tanto herramienta vital para sostener el proceso de emancipación política. También, en Echeverría y Sarmiento –miembros de la Generación del 37– quienes propiciarían la difusión de la educación como herramienta básica para construir una sociedad republicana y democrática. Véase: Weinberg, 1984.

<sup>5</sup> Dicho proceso implicó que el Estado Nacional avanzara sobre las provincias a través de diversas formas de penetración (represiva, material, cooptativa e ideológica) con el objeto de materializar el orden necesario para que el modelo agroexportador pudiera desarrollarse bajo la hegemonía de Buenos Aires. En este proceso la educación cumplió un rol fundamental, ya sea formando "adeptos al poder central", ya sea "homogeneizando ideológicamente" a la heterogénea población. Véase Oszlak, 1999, pp. 95-190.

<sup>6</sup> Vieja cuestión que salvando matices y evitando anacronismos se produce desde la etapa colonial con la población aborigen (y en parte con el gaucho) y mucho más recientemente con la inmigración europea del siglo xix. Véase al respecto el trabajo de Svampa quien analiza estos problemas a partir de hacer "hablar" la dicotomía sarmientina "civilización o barbarie" en la producción literaria nacional.

En este trabajo el tiempo y el espacio están acotados por una fuerte impronta articuladora: la provincia de Entre Ríos, a comienzos del siglo xx. Como veremos, los problemas que integran este trabajo no se originan en la primera mitad del siglo. De lo que se trata es de su emergencia en este momento y de la forma en que se articulan no sólo con otros elementos constituyentes de la realidad social global sino también con otros específicos de la educación, los que serán someramente mencionados. Además, si bien la problemática histórica amalgama diferentes niveles y aspectos de la realidad social, el hecho de abordarlos desde la historia de la educación marca su propia especificidad.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Desde el punto de vista de las fuentes trabajadas, éstas son de diferentes tipos y por supuesto vinculadas a las características del aspecto que trata de dilucidar. Por una parte el relevamiento y los resultados de la información censal y estadística. Uno de los elementos centrales lo constituyen los censos: el General de Educación de 1909, los Escolares provinciales de 1910 y el de 1916, el General de Población de 1914. Se utilizó como elemento comparativo también el Escolar Nacional de 1883-1884. Otra fuente privilegiada es el Boletín de Educación de Entre Ríos, el que ofreció información para los tres temas centrales de nuestra investigación: las series estadísticas de lo que llamaríamos "estadística escolar", publicada en estos Boletines -algunas veces con datos de cosecha propia, en otros casos reproducción de las informaciones manifestadas en los Informes de los Gobernadores en su Mensaje Anual a la Legislatura-; la información sobre el problema de la disputa provincia-nación por los temas de analfabetismo, utilización de recursos, escuelas Láinez y el problema con la población

Para comenzar, podríamos decir que la provincia de Entre Ríos cuenta con una destacada tradición educativa que se constata en la intencionalidad explícita de sus gobernantes y/o caudillos en promover el desarrollo y expansión de la escuela pública como herramienta vital para alfabetizar su población. En este sentido es Francisco Ramírez quien hacia 1820, con el dictado del "Reglamento político de la República Entrerriana", estableció la escuela primaria obligatoria; Urquiza, quien insiste en la creación de escuelas lancasterianas en Uruguay y Paraná (1826), impulsa el desarrollo de la instrucción pública para combatir el analfabetismo en el ejército, responsabiliza al Estado de la educación de los niños pobres, crea el Colegio de Concepción del Uruguay (1854), establece el otorgamiento de los puestos de preceptores por sistema de oposición (1862), proyecta la creación de una escuela de preceptoras y una primaria anexa (1869), por citar algunos ejemplos de su vasta obra.

Pero un hecho nodal en la educación entrerriana, y también nacional, lo constituirá la creación de la primera Escuela Normal Nacional en Paraná, en 1870. Ésta será el centro de producción de maestros pedagogos, maestros políticos de la

extranjera. Estos últimos temas fueron cotejados también con el Monitor de la Educación Común, con documentos independientes y con la información periodística, tales como La Prensa de Buenos Aires y El Tribuno de Paraná.

educación, maestros fundadores de otras escuelas normales y de establecimientos primarios en todo el país. A ésta se suma la creación de la Escuela Normal Nacional de Preceptoras de Concepción del Uruguay, en 1873, y la de la Escuela Provincial de Maestros Rurales “Alberdi” de Paraná en 1904.

No obstante, esta visión idílica —presente en las obras clásicas sobre historia y educación de la provincia de Entre Ríos—<sup>8</sup> debe ser matizada con otros elementos que habitualmente quedan sesgados: el que la Constitución de 1903, a la vez que retira la autonomía a las municipalidades, centraliza el gobierno de la educación<sup>9</sup>

y establece también una reforma judicial centralizadora; el que la realidad establecida en las normas documentales no siempre se corresponden con la realidad operante en las escuelas (casos de lecturas históricas y maestros,<sup>10</sup> cuestiones sobre la letra derecha<sup>11</sup>); el fuerte control político de los gobernadores sobre los equipos gubernamentales, entre ellos los de

40

<sup>8</sup> Véanse a modo de ejemplo las obras de Reula, Bosch y Portnoy que citamos en la bibliografía.

<sup>9</sup> Es importante señalar que la Constitución provincial de 1903 reforma la sancionada en 1883. Ésta última recogía la tradición descentralizadora de la etapa anterior (Constitución de 1860). En este sentido, además de otorgarle plena autonomía a los municipios cuyas autoridades serían designadas por voto directo del vecindario, desde el punto de vista de la administración y la dirección de la educación establecía dos organismos: el Consejo Provincial de Educación (CPE) y los Consejos Escolares Departamentales (CED). La Ley N° 1303 de 1886, reglamentaría el capítulo VII de la constitución, establecía que a cargo de CPE quedaba la dirección facultativa y la administración general de las escuelas y que el organismo estaría conformado por un director y cuatro vocales elegidos por el Poder Ejecutivo (PE) y el Senado provincial. Del CPE dependían los CED, formados por miembros elegidos de igual forma pero a propuesta de los municipios. Los miembros de los CED proponían a los maestros al CPE, encargado de nombrarlos. Los inspectores nombrados por el PE serían los encargados de vigilar las escuelas públicas y particulares. El CPE

debía dirigir una publicación mensual de educación: el *Boletín de Educación*. Con la reforma constitucional de 1903 se establece que el presidente de la Municipalidad sería nombrado por el PE con acuerdo del Senado y que la dirección técnica y administrativa de la educación se concentraría en el director general de Enseñanza y en un Consejo Administrativo de Enseñanza Pública respectivamente Reula, 1969:212-216.

<sup>10</sup> Más allá que la legislación educativa de la época enfatizara la prescripción de qué contenidos y desde qué perspectiva se debía enseñar a los efectos de homogeneizar la heterogeneidad poblacional, en los hechos, dicha homogeneidad no se concretó. Un ejemplo de ello lo constituye la enseñanza de la historia y puede ser constatado en los discursos pronunciados por los maestros en las conmemoraciones de los aniversarios de la Revolución del 25-5-1810 y de la Declaración de la Independencia Nacional del 9-7-1816. En dichos discursos puede confirmarse que la aspiración de transmitir “una versión oficial de la historia” estuvo lejos de materializarse. (López, 2000:36-120) (Mimeo).

<sup>11</sup> Sería erróneo adjudicar a los intentos de imposición su éxito. Las dificultades sociales para acceder a la escuela durante un tiempo prolongado, los conflictos idiomáticos con grupos fuertes de inmigrantes, los cambios políticos que renovaban el plantel dirigente educativo y las nuevas ideas pedagógicas que llegaban abriéndose paso, demostraron que su desarrollo no fue lineal y ni armónico. (Ossanna, 2002:215-228).

educación;<sup>12</sup> las presiones sobre los maestros cuando llegaban los periodos de elecciones aunque reglamentariamente los maestros no podían hacer política; y la presencia en los conflictos más destacados de la época de un grupo político de creciente presencia cuestionadora, como lo era el radicalismo.<sup>13</sup>

En este entramado histórico nuestro trabajo se presenta a través de tres preguntas que guían la exposición; la primera es: ¿Cuánto analfabetismo hay en Entre Ríos?, o dicha de otra manera, ¿cuán importante es la alfabetización alcanzada por la provincia de Entre Ríos?; la segunda, ¿quién combate el analfabetismo en Entre Ríos?, o podríamos formularla como ¿quiénes son los agentes de la lucha por la alfabetización en Entre Ríos?; la tercera, ¿cómo integrar a los “diferentes”? o, más precisamente, ¿cuáles han sido las distintas estrategias en pugna para enfrentar el problema de la integración de la población considerada “diferente”?

<sup>12</sup> Este control sobre los organismos que conducen la educación primaria provincial es constatable en la legislación educativa del periodo donde el Poder Ejecutivo se reserva su cuota de decisión a la hora de seleccionar y designar sus miembros.

<sup>13</sup> Un desarrollo pormenorizado de estas cuestiones se realizará en el último acápite de este trabajo.

## La presencia de la alfabetización y el analfabetismo en Entre Ríos

La provincia de Entre Ríos gozaba, en relación con el conjunto del país, de un gran prestigio en el campo del desarrollo educativo, signado por: las tareas desarrolladas por varios de sus gobernadores en el siglo XIX, especialmente por Urquiza; por la fundación de la Escuela Normal de Paraná, por el presidente de la Nación, D. F. Sarmiento en 1870, cuna de la tradición normalista y modelo de creaciones posteriores; la preocupación por parte de las autoridades provinciales en consonancia con el ideario educacionista y escolarista propios del siglo XIX, entre otros.

Todo ello contribuía a destacar el empuje alfabetizador de su política y la acción resultante en una tendencia alfabetizadora positiva de su población. Los datos estadísticos, publicados por la provincia en los *Boletines de Educación*, hablaban de esfuerzos y avances en términos de creación de escuelas, número de maestros, número de alumnos, perfeccionamiento docente, entre otros.

En este sentido los datos provinciales “oficiales” indicaban un crecimiento sostenido de la población escolar, de los alumnos inscriptos en las escuelas y de los concurrentes, así como de la asistencia media de los mismos. De esta forma, si los concurrentes apenas

superaban los 10 mil alumnos en 1887, para 1900 ya estaban en 30 mil, superando en 1910 los 50 mil, para acercarse a los 70 mil en 1920.<sup>14</sup> Este crecimiento estuvo acompañado con un importante crecimiento de escuelas, fundamentalmente fiscales provinciales, así como del número de maestros y, lo que era más importante, de maestros titulados. Si en 1887 los maestros titulados representaban menos de 100 sobre un total de casi 400 en ejercicio, para 1900 totalizaban unos 300 sobre algo más de 800, en 1910 ya eran 700 sobre un poco más de 1200 y para 1920 hegemonizaban con sus casi 1400 sobre 1750.<sup>15</sup>

Lo que es dable apreciar en estas series estadísticas provinciales oficiales es la linealidad y la potencia de los crecimientos en cualquiera de los rubros que se trata (escuelas, docentes, alumnos), lo que estaría indicando una tendencia fuerte, estable, sostenida y sin alteraciones: de alguna manera un ejemplo de la tendencia del progreso constante e infinito.<sup>16</sup>

42

<sup>14</sup> Cuadros de elaboración propia a partir de datos relevados en los *Boletines de Educación* de la Provincia de Entre Ríos, sección estadística escolar.

<sup>15</sup> *Idem*.

<sup>16</sup> La provincia de Entre Ríos, ubicada en la zona Litoral de la Argentina, se integró —en la segunda mitad del siglo XIX— junto con las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán y Mendoza, al modelo agroexportador delincado por la oligarquía porteña. En este sentido, fue una de las provincias beneficiadas por la política económica nacional.

Pero he aquí que va a aparecer un elemento discordante, el Censo General de Educación de 1909 realizado por las autoridades nacionales, que generará, como contrapartida el Censo Escolar de la provincia de Entre Ríos, de 1910.

El Censo de 1909, en cifras referidas a la población en edad escolar (5-14 años) dio como resultado un alto grado de analfabetismo, el 49.8%, y de semialfabetismo: el 8.8%. Si se modifican las edades consideradas a 6-14 años (edades que regían para la obligatoriedad escolar en la provincia) los resultados son del 44.6% y 9.3%; y si se supone que los niños en su primer año escolar todavía no estaban alfabetizados, y por lo tanto las edades fueran de 7-14 años, el resultado sería del 39.4% y 9.3%.<sup>17</sup>

Estos resultados fueron valorados por el gobierno provincial como un verdadero insulto: ponían en cuestionamiento todo lo que sostenía la provincia, el peso de su tradición, el prestigio forjado durante décadas. Las cifras del censo excluían a Entre Ríos del tren del progreso, lo cual, para la mentalidad política gobernante de la época equivalía a suicidarse. Las cifras, más que un problema cuantitativo, representaban un verdadero problema educacional que, hacia el Centenario

<sup>17</sup> Es necesario aclarar que las preguntas censales eran "¿Sabe el niño leer y escribir?" (alfabeto) y "¿Sólo sabe leer?" (semialfabeto). Las preguntas remitían directamente al objeto del censo: el acceso al conocimiento por parte del sujeto.

de la Revolución de Mayo de 1810, devenía en político.

De allí que el gobierno provincial contraatacó ordenando el levantamiento de un nuevo Censo, el de 1910, censo que por su estructura, por algunos elementos conceptuales e incluso por algunas interpretaciones, fue considerado –fuera de la provincia entrerriana– como vulnerable, no creíble y sistemáticamente refutado.<sup>18</sup>

Los resultados fueron, para la población en edad escolar (6-14 años), del 18.87% de analfabetos contra el 81.13% de alfabetos, cifras considerablemente diferentes de las del censo de 1909. Esta comprobación permitía afirmar que “(puede) asegurarse que en muy breves años Entre Ríos habrá borrado por completo el analfabetismo” (Censo de la Provincia de Entre Ríos de 1916, p. 13). Además, de lo notorio de las diferencias de porcentajes de alfabetización de ambos censos, éstos ponen de manifiesto algunos elementos –coincidentes o no– dignos de mencionar. Ambos coinciden, con algunas diferencias en el orden de prioridad, en los departamentos más

alfabetizados: Uruguay, Paraná, Colón, Diamante y Victoria, que corresponden a ambas costas del centro-sur de la provincia.<sup>19</sup> Ambos coinciden en los departamentos menos alfabetizados: Nogoyá, La Paz, Feliciano; corresponden al interior y al norte de la provincia. Difieren en cambio respecto a los otros departamentos; por ejemplo Federación ocupa el 10º lugar en el censo de 1909 y el 5º lugar en el del 1910; en sentido inverso, Tala ocupa el 7º lugar en el de 1909 y el 11º en el de 1910.

Los resultados censales posteriores de 1914 y de 1916 fueron compatibles con los de 1909, lo que ponía en evidencia que el analfabetismo no sólo estaba lejos de haber desaparecido en Entre Ríos, sino que se mantenía en porcentajes altos. Por otra parte este fenómeno no podía ser desconocido, habida cuenta de los resultados del Censo Escolar de 1883-1884.

En efecto, los datos de 1883-1884 consignan que la cantidad de niños en edad escolar que concurrían a la escuela en Entre Ríos era porcentualmente menor que los de Capital Federal, Buenos Aires, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza, San Juan, La Rioja, Salta y la Patagonia, y que el analfabetismo en edad escolar trepaba al 72.1% en los varones, al 69.7% en las mujeres, con un promedio de 70.9%. En ese sentido Entre Ríos se encontraba detrás de Capital Federal,

<sup>18</sup> Partía de relevar si “recibió o recibe instrucción” lo que por una parte asociaba estrictamente – aunque lo negara en la argumentación– a alfabetización con escolarización, y por otra permitía suponer que todo aquel que en algún momento hubiera recibido instrucción –escolar o no– sin importar tiempo, calidad o nivel de aprendizaje, era necesariamente un alfabeto. Eliminó la categoría semialfabeto (supuestamente incorporada en alfabeto).

<sup>19</sup> Estos departamentos son los que producen el mayor aporte de la producción agropecuaria con destino al mercado mundial.

Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza y San Juan.

Por su lado, el Censo Nacional de Población de 1914 indicó la situación de alfabetización del conjunto de la población de la provincia —de 7 años en más— de la siguiente manera: analfabetos 41%, semialfabetos 3.5% y alfabetos 54.4%. Esto establecía que el nivel de analfabetismo de la provincia era mayor que la media nacional: 35.1%; Entre Ríos estaba en el mismo rango que Mendoza, San Juan, La Rioja, Catamarca y Chaco y en peor situación que Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Capital Federal.

44

Incluimos la información del Censo Escolar Provincial de 1916, a simple dato comparativo, para mostrar que el analfabetismo entrerriano no era cuestión de un censo bien o mal levantado, sino una cuestión real y concreta. Para la población entre seis y 14 años el analfabetismo es del 42.83%, el semialfabetismo del 1.84% y el alfabetismo del 55.33%.

Es indudable que en este periodo se produjo por una parte una transformación en la calidad de los censos (censo “ensayo” el de 1910, censos “modernos” los de 1909, 1914 y 1916) y por la otra una condensación de diversos conflictos que estallaron en polémicas públicas. Los “datos censales” fueron objeto de manipulaciones en las que intervenían cuestiones de prestigio y componentes políticos no siempre claramente

explicitados, más aún cuando aparentemente los gobiernos nacional y provincial tenían la misma extracción política partidaria.

## La lucha contra el analfabetismo en Entre Ríos

Para comprender un poco mejor la situación del analfabetismo, la posibilidad de luchar contra él, quiénes son los agentes, etc. es conveniente ampliar alguna información en relación con la ya proporcionada en el ítem anterior.

El cuestionado Censo de 1910 —que en cuanto a alfabetización tiene una visión totalmente favorable a la provincia se encarga mismo de mostrar las bases endebles de esta situación al indicar la composición por grados de los 50 110 alumnos en 1910.

<i>Grados</i>	<i>Alumnos</i>
1°	30 920
2°	11 186
3°	5 246
4°	1 678
5°	786
6°	285

Esta composición está muestra claramente que lo que está desarrollado en la provincia es el nivel de las escuelas “infantiles”, ya que las grandes “deserciones” se producen tanto en el tránsito de un tipo de escuela a otra

(infantiles, elementales y superiores<sup>20</sup>) como de uno a otro grado de cada una de ellas. Si el 60% de los alumnos no cursa más que el primer grado —y no sabemos con qué asistencia, con qué deserción, etc.— es muy probable suponer también que muchos no llegaron a alfabetizarse realmente; lo que no impide otras vías de alfabetización no formales, pero evidentemente de efectos más restringidos en cuanto a la cantidad de población involucrada.

Ahora bien, sobre quién recaía el esfuerzo de alfabetizar a los niños entrerrianos. Legalmente le correspondía a la provincia, la que trataría de cumplir con esta obligación, por ejemplo en la alta participación que le cabía, si tomamos en cuenta la “asistencia media a las escuelas” de acuerdo con el Censo de 1909:

Es decir, se puede verificar que las escuelas provinciales son las que

tienen mayor cantidad de alumnos concurrentes. La participación provincial es del 71%, seguida —en una cantidad nada despreciable— por las escuelas particulares; éstas eran de muy diferente tipo: de congregaciones religiosas católicas, de grupos religiosos protestantes, de comunidades, de maestros particulares “que abren escuela”, pero que indudablemente coadyuvaron fuertemente, por lo menos para esta época, en la tarea escolar.

Si se consideran las escuelas que funcionan en 1910 en la provincia, se obtiene el siguiente cuadro, en el que se constata la superioridad de la oferta provincial por sobre la particular, la nacional y la municipal.

Si por otro lado, tomamos el número de escuelas entre 1887 y 1919, obtenemos el siguiente cuadro:

45

Escuelas Nacionales	2 647 alumnos
Escuelas Provinciales	24 094 alumnos
Escuelas Particulares	6 894 alumnos
Tota l	33 635 alumnos <sup>21</sup>

	Ciudades <sup>22</sup>	Ejidos <sup>23</sup>	Campana <sup>24</sup>	Totales
Escuelas Provinciales	65	15	248	328
Escuelas Municipales <sup>25</sup>	8	4	1	3
Escuelas Particulares	77	12	81	170
Escuelas Nacionales	12	5	39	56
Tota l	62	36	369	567 <sup>26</sup>

<sup>20</sup> Las escuelas infantiles tenían hasta 2º, las elementales hasta 4º y las superiores hasta 6º.

<sup>21</sup> Censo General de Educación de 1909, Tomo II, XI (A la provincia le corresponde 71% de alumnos).

<sup>22</sup> Zona urbana.

<sup>23</sup> Porción territorial intermedia entre la zona urbana y la campana.

<sup>24</sup> Zona rural.

<sup>25</sup> Es importante aclarar que la Constitución de Entre Ríos de 1883, adjudicaba plena autonomía a las municipalidades y la tarea de fomentar la educación común a partir del establecimiento de escuelas que sus recursos permitieran con sujeción a las leyes y planes generales en la materia (Art.

Como podrá observarse, si bien es cierto que la presencia de las escuelas particulares es significativa hacia 1910, también lo es el crecimiento fuerte y sostenido de las escuelas

Y si bien es cierto que la Constitución Nacional de 1853 establecía que las provincias tenían la obligación de garantizar la educación primaria como una de las condiciones para el goce de

	<i>Provinciales</i>	<i>Particulares y de Flia</i>	<i>Láinez</i>
1887	94	78	-
1890	118	65	-
1900	214	199	-
1910	323	169	48
1919	468	130	81

provinciales en el transcurso de dichos años. Sin embargo hacia 1910 se hará presente un nuevo competidor: el Estado Nacional y la instalación de las escuelas primarias Ley Láinez en territorio provincial. Pero también podría afirmarse que el crecimiento de las escuelas provinciales y nacionales Láinez —que llamaríamos en general públicas, fiscales o estatales— están cubriendo un espacio mayor, desplazando la participación de las particulares y de familia o privadas.

sus autonomías,<sup>27</sup> la sanción de la Ley Láinez en 1905 permitiría al Estado Nacional instalar escuelas primarias nacionales<sup>28</sup> en las provincias con la condición que éstas las autorizaran o solicitaran expresamente. Con el espíritu de complementar la acción educativa de las provincias, dicha ley tenía por

46

194). Justamente será este precepto constitucional el que materializará la Ley de Educación 1303 de 1886. Las Municipalidades no siempre pudieron cumplir con dicha obligación debido a sus magros recursos o por su falta de interés en la educación. De allí que muchos inspectores manifestaran fuertes críticas a su acción educativa puesto que “tenían demasiados asuntos que atender y las escuelas de su dependencia funcionaban sólo por la iniciativa de sus docentes”. Estas críticas prepararán las modificaciones constitucionales de 1903, por las cuales los Consejos Escolares Departamentales dejaron de cumplir funciones técnico-administrativas y las municipalidades perdieron su autonomía.

<sup>26</sup> Censo Escolar Provincial de 1910, p. 84.

<sup>27</sup> Constitución de la Nación Argentina de 1853, Art. 5.

<sup>28</sup> Estas escuelas nacionales en territorios de provincias se regían por la Ley Nacional 1420 de Educación Común, sancionada en 1884. Hasta 1905, esta Ley sólo tenía ámbito de aplicación en las escuelas primarias de Capital Federal y Territorios Nacionales a cargo del gobierno nacional. De allí que al crearse escuelas primarias nacionales (Láinez) en provincias, éstas se regieran por la Ley 1420 y no por las Leyes de Educación Primaria de las Provincias. La 1420 establecía que el gobierno de la educación estaría a cargo del Consejo Nacional de Educación (CNE) constituido por un presidente y cuatro vocales, elegidos éstos últimos por el PE por sí solo y el presidente por el PE con acuerdo del Senado. El CNE tenía la facultad de nombrar a los miembros de los Consejos Escolares de Distrito (CED). A los CED les correspondía nombrar los maestros de sus escuelas. El CNE tenía a su cargo la dirección de una publicación mensual de educación: El Monitor de la Educación Común.

objetivo combatir el analfabetismo en todo el país a partir de la creación de éstas en lugares apartados de la República, allí donde las provincias no hubiesen podido llegar con sus instituciones.

En este sentido, las provincias que deseasen acogerse a los beneficios de la nueva ley debían indicar al gobierno nacional las localidades en que, a su juicio, fuese más conveniente establecer las escuelas: debían estar ubicadas en aquellas poblaciones que tuviesen mayor número de niños analfabetos en edad escolar y que no recibiesen instrucción en escuelas provinciales, municipales o particulares —ya sea por no existir éstas o por carecer de capacidad suficiente para albergarlos—. La ley era muy clara al respecto: las escuelas Láinez no debían de modo alguno alejar de las escuelas existentes a los niños matriculados en ellas. Sin embargo y a pesar de estas disposiciones, el Consejo Nacional de Educación (CNE) procedió en Entre Ríos contraviniendo su espíritu, fundándolas en zonas cercanas a las provinciales. Hasta ese momento, el CNE sólo había ejercido cierta influencia directriz en la educación de las provincias en función de los subsidios<sup>29</sup> que el Estado Nacional les giraba mensualmente para colaborar en el sostenimiento de la

educación primaria. Pero a partir de la instalación de las Escuelas Láinez los inspectores nacionales ampliaron sus ingerencias en territorios provinciales ocasionando diversos conflictos y tensiones entre Estado Nacional y Provincias. Esta ampliación del ámbito de acción directa del CNE coincidió con la llegada a su presidencia de José María Ramos Mejía,<sup>30</sup> conocido por su ferviente política de nacionalización y centralización, sostenida en una férrea concepción positivista.<sup>31</sup>

Es así como en Entre Ríos se generó una competencia desmedida entre las escuelas de ambas dependencias, pues las nacionales ofrecían a los maestros mejores sueldos, estabilidad y jubilación, y para los alumnos, materiales y útiles escolares en forma gratuita. El problema radicaba en que más de la mitad del total de las escuelas Láinez creadas en territorio provincial habían sido instaladas en radios urbanos o rurales, superponiéndose con la tarea de las escuelas existentes, a las cuales les restaba poco a poco sus alumnos y maestros. En relación con ello se afirmaba:

La errónea interpretación, de ese espíritu se ha hecho sentir en casi toda la república, contándose muy principalmente Entre Ríos, en donde la ubicación de las escuelas no

47

<sup>29</sup> La ley de Subvenciones N° 463 sancionada durante la presidencia de Sarmiento es reemplazada en 1890 por una nueva ley. Se trata de la Ley 2737 cuyo objetivo fue el de perfeccionar el régimen de entregas determinado por la primera. Al respecto puede consultarse Martínez Paz, 1984; p. 70.

<sup>30</sup> Un tratamiento exhaustivo de los lineamientos de la política educativa de esta gestión se realizan en los trabajos de Escudé, 1990, pp. 25- 57 y Marengo, 1991, pp. 71-175.

<sup>31</sup> Un análisis pormenorizado sobre la concepción positivista de Ramos Mejía se encuentra en Terán, 2000, pp. 83-133.

responde a un plan metódico que haga eficaz la acción educacional de aquellas.

Aquí tenemos dichos establecimientos hasta en centros urbanos y junto a escuelas de la provincia, quitándole a éstas alumnos, cuando no maestros. Esto trae, por consiguiente, rivalidades en importancia, cuando no una sustitución perjudicial y enojosa, siendo, en consecuencia, torcido visiblemente el derrotero bien definido que se le señaló a las escuelas primarias de la Nación, fundadas para los puntos donde no existen provinciales, pero jamás para que vengan a reemplazar a éstas aún cuando sea ventajosamente.<sup>32</sup>

Por lo tanto, la intención original de “complementariedad” de la ley se transformaba, en su aplicación, en “competencia”.<sup>33</sup> De allí que la provincia considerara a este accionar como abuso de autoridad, competencia desleal, hostilidad hacia las escuelas provinciales e instrumento de desprestigio para la provincia.

Sin embargo, esto no es aislado: reconoce un enfrentamiento más amplio que remite incluso a estrategias políticas diferentes alrededor de estos ejes problemáticos. A partir del argumento del analfabetismo se discutirán las estadísticas, se justificará

o rechazará la instrumentación de las escuelas Láinez y se generará la polémica Bavio-Antequeda en relación con la educación de las comunidades extranjeras. Esta disputa que se manifiesta con las escuelas Láinez estaba articulada además con la idea de que la provincia no estaba cumpliendo correctamente con dos de sus tareas fundamentales: combatir el analfabetismo e integrar la población extranjera y criolla (masas rurales).

Por ello la lectura lineal de la potencia de la política educativa entrerriana, que se traducía en las estadísticas de la provincia y se sustentaba en la creación de escuelas, formación de maestros y alfabetización de alumnos, encontraría como contrapartida, en el Estado Nacional y sus funcionarios la voz crítica y devastadora que tiraría por tierra ante los ojos del país entero la veracidad de las fuentes y los argumentos que sustentaban dicha monumental obra educativa.

### Conflictos y estrategias para incorporar a los “diferentes”

Entre Ríos tuvo un rol protagónico tanto en el proceso que culminó con la organización nacional como en las luchas por la defensa de la autonomía provincial. Su territorio fue, al mismo tiempo, un escenario privilegiado de asentamientos de inmigrantes.

Con la Gobernación de Eduardo Racedo (1883-1887) se organizó el sistema educativo moderno provincial,

<sup>32</sup> El Tribuno, Paraná, 1-12-19; p. 1, columnas 2 y 3.

<sup>33</sup> Un análisis de los conflictos entre Estado Nacional y provincias referido a la instalación de las Escuelas Láinez en diferentes puntos del país se encuentra en Miranda y Iazeta, 1982, pp. 390-403.

retomando la tradición abonada por la obra de sus máximos caudillos—Ramírez y Urquiza— y la delineada por la Constitución de 1860.

Así, la ley de educación núm. 1303, de 1886, plasmó los preceptos constitucionales de 1883 que llevaron a la práctica el régimen municipal diseñado por la Constitución Provincial de 1860, impulsando al mismo tiempo, una educación gratuita, laica y obligatoria, determinando los contenidos mínimos a enseñar y estableciendo un fuerte control sobre las escuelas particulares.

Coherente con su legislación, la estrategia política, económica y cultural entrerriana de la década de 1880 se sustentó en el fomento de la inmigración y en el desarrollo de la educación como factor homogeneizador de su heterogeneidad poblacional. Entre Ríos se constituyó, de esta forma, en un fértil territorio de asentamientos de inmigrantes, acorde con los preceptos jurídicos establecidos por las Leyes Nacionales de Inmigración y Colonización de 1876 y la de 1888.

Bajo el amparo de la ley de 1876 se instalaron importantes contingentes de suizos, italianos, franceses, belgas, catalanes, valencianos, alemanes y judíos. En la Colonia Alvear, situada en Diamante, se radicaron los alemanes del Volga formando varias aldeas: “Valle María”, “San Francisco” y “Brasilera”, entre las más relevantes. Los belgas se radicaron en Villaguay; los catalanes y valencianos en Colonia Hernandarias; los suizos e italianos en Colonia San

José y los franceses en Colonia Caseros. En el marco de la ley de 1888 se propició la colonización de los judíos, quienes hacia 1892 se establecieron en los departamentos Villaguay y Uruguay.

Mientras algunos italianos y españoles se integraron a los avatares de la vida política municipal participando en las listas de concejales e intendentes; no ocurrió lo mismo con otros contingentes de inmigrantes, particularmente con los ruso-alemanes. Los conflictos se manifestaron tanto en las formas de explotación económica como en la propuesta educativa.<sup>34</sup>

Los alemanes del Volga emigraron a América cuando Rusia —su patria adoptiva desde el reinado de Catalina II— intentaba poner término a la autonomía de sus colonias. Acorde con la tradición medieval donde las iglesias eran responsables de la educación, sus escuelas se multiplicaron conformando un sistema autónomo de la corona. Lo habitual era que los colonos se hicieran cargo del sostenimiento de los maestros. Estas prácticas educativo-culturales afianzadas en Rusia (autonomía, escuelas propias, preservación de la lengua de origen y de su religión) fueron las que estos inmigrantes intentaron preservar en la provincia, contrariando la estrategia

<sup>34</sup> En otros países de América Latina también se presentaron tensiones con inmigrantes de diversas etnias cuando los sistemas nacionales pretendieron controlar el currículo de sus escuelas. Véase al respecto Martínez Boom y Narodowski, 1997.

oficial entrerriana de desarrollar y expandir un sistema educativo fiscal.<sup>35</sup>

En lo que respecta a lo económico, mientras la provincia propiciaba la explotación de la tierra mediante la conformación de chacras individuales, los alemanes del Volga preferían establecer los campos de labranza a una distancia considerable de sus aldeas.

En el caso de los judíos se presentaron, también, problemas tanto en lo económico como en lo educativo. Ante las persecuciones y matanzas de que eran víctimas los judíos en Rusia, Turquía, Argel, Francia, etc., el Barón Hirsch dispuso emplear la mayor parte de su fortuna para dar a estos judíos una patria que modificara sus sentimientos de raza perseguida. Así fue como bajo el plan de colonización protagonizado por su empresa, la Jewish Colonization Association (JCA) —con la que el gobierno entrerriano acuerda los primeros contratos en 1891— se fundan las primeras colonias judías, llegando hacia 1920 a ocupar un total de 202 966 hectáreas (Senkman, 1984: 45).

La Jewish Colonization Association en

su obra colonizadora [...] no descuidó la implantación de la enseñanza primaria en sus colonias —ya sea la laica religiosa o hebrea—,

pues entendió que para lograr la radicación del elemento judío en las colonias, para conseguir que el comerciante, el industrial, el fabricante, el artesano, el jornalero o el estudiante de ayer se convirtiera en un agricultor permanente, era menester dotar de escuelas a las colonias, con el fin de suministrar a la nueva generación la enseñanza primaria común o laica, sin dejar tampoco en el olvido, la religiosa o hebrea, a la que la mayoría de los nuevos colonos se hallaba apegada en sus países de origen (Senkman, 1984: 71).

A diferencia de los inmigrantes rurales italianos o españoles, la mayoría de estos judíos no eran trabajadores agrícolas sino obreros fabriles y pequeños comerciantes ajenos completamente a todo tipo de faenas agrícolas. La voluntad expresa de la JCA fue convertirlos, mediante una disciplina laboral metódica, en auténticos productores agrícolas. Para cumplir con dicho cometido la empresa debió darles no solamente la tierra, sino también enseñarles la manera de uncir las bestias de labor, la forma de sembrar y recolectar los frutos de la tierra.

La relación de los colonos con la JCA atravesó durante décadas graves conflictos laborales, desalojos y juicios a raíz de los contratos de promesa de venta que la empresa colonizadora les obligaba a firmar. El objetivo era asegurar, durante 20 años, la permanencia de los colonos en la tierra que debían trabajar, previniendo de esa manera su defecación del campo.

<sup>35</sup> Un desarrollo exhaustivo de las particularidades de la inmigración alemana en Entre Ríos se encuentra en Popp y Denning, 1977 y en Stang, y Britos, 1999.

La Memoria de 1904 del Ministro de Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, Ingeniero Alberto Méndez Casariego, remitía a estas cuestiones. Desde su perspectiva los judíos eran inhábiles para las faenas agrícolas, desidiosos, sin hábitos de trabajo, irresponsables e incumplidores con los contratos firmados, fanáticos religiosos... Con los negativos antecedentes reunidos, el Ministro se preguntaba: ¿Es conveniente para Entre Ríos la colonización israelita? ¿Conviene fomentarla? (El Monitor de la Educación Común, 1909: 7 - 9).

En lo que respecta a lo educativo los problemas se agravaban debido a la fe inquebrantable y la tenaz perseverancia con que los judíos guardaban sus usos y costumbres. Todos los actos de su vida cotidiana, hasta los más comunes y corrientes, como el comer y el elegir los artículos de alimentación, estaban regidos entre los israelitas por las prescripciones del culto (la Biblia y el Hebreo) haciéndolos motivo de burla y malos tratamientos que se agravaban por la resistencia, temor y antipatía que el israelita manifestaba hacia aquellos que no practicaban su culto y su lengua. Si la Biblia y el Hebreo ocupaban un lugar central en la educación de los judíos, son entendibles los conflictos que se generaron con el Consejo Provincial de Educación: la Ley de educación común de 1886 estipulaba la obligatoriedad de la enseñanza en lengua nacional y prescribía la prohibición de la enseñanza de la religión.

Con el tiempo estos problemas se solucionaron al lograrse un cabal entendimiento entre esta colectividad y el gobierno provincial. Así, la JCA tuvo a su cargo las escuelas hasta 1916, fecha en que las mismas fueron transferidas a la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación.<sup>36</sup>

Los diversos conflictos que se suscitaron con los ruso-alemanes y judíos –a raíz de su resistencia manifiesta a integrarse al sistema educativo fiscal– llevó a que el CPE objetivo de resolverlos.

A la vez que, a la obligatoriedad de cumplir con la ley y la amenaza de clausurar las escuelas que no lo hicieran –en algunos casos ejecutadas– se intentó una solución: un doble turno escolar donde las clases matutinas debían impartirse según el currículum obligatorio y en idioma castellano; mientras que por las tardes, se les

<sup>36</sup> La creación de la escuela de enseñanza hebrea en sus colonias no fue nunca considerada por la JCA como un fin, sino como un medio para lograr el arraigo de la vieja y futura generación en sus nuevos hogares. En consecuencia, ella era tan solo propulsora e iniciadora de la escuela dentro del campo de su acción, que no era de educación, sino de colonización. Habiendo logrado que sus colonos se arraiguen en el suelo argentino y se amolden al nuevo ambiente, terminó su papel de educadora. Es así como el Consejo Superior de la JCA en París resolvió que debía empezar a hacer las gestiones tendientes a dejar la enseñanza común de los hijos de sus colonos en manos de las autoridades competentes, nacionales o provinciales, ya que era obligación de estas últimas suministrar a la población escolar la educación común, asegurada por la Constitución Nacional de 1853 y de las respectivas provincias. Véase al respecto Senkman, 1984; pp.71-79.

permitía el desarrollo de la enseñanza religiosa en su propio idioma.<sup>37</sup>

Las soluciones coercitivas frente al problema (clausura de escuelas, fiel cumplimiento a la ley, controles estrictos de los inspectores) caracterizaron las diversas gestiones del CPE de la década de 1890 –particularmente las de Ernesto Bavio (1892-1896) y Alejandro Carbó (1896-1897). A ellas se agregaron otras que remitían al plano simbólico: la instalación de los rituales cívico-patrióticos escolares en 1899.

Empero, a principios del siglo xx, y a partir de la asunción de Manuel Antequeda<sup>38</sup> al frente de la conducción del CPE, las estrategias tendientes a solucionar el problema con estas colectividades adquirieron un rumbo diametralmente opuesto. Es que Antequeda entendía la problemática cultural provincial de modo muy diferente a la de Bavio y Carbó. En consecuencia, su estrategia educativa se diseñó en función de integrar las diferencias, respetando su diversidad y heterogeneidad.

Estas posturas constituyeron dos visiones diferentes en relación con la nación: una era homogeneizante a ultranza, la otra permitía la incorporación de las diferencias. Estas visiones generaron acciones también contrapuestas.

<sup>37</sup> Resolución del Consejo Provincial de Educación de Entre Ríos, del 15 de Mayo de 1894.

<sup>38</sup> Manuel Antequeda tuvo a su cargo la conducción del Consejo Provincial de Educación, ininterrumpidamente, desde 1903 y hasta 1914.

En resumen de lo que en definitiva se trataba era de un enfrentamiento de estrategias políticas frente a la nacionalización de la población extranjera en la provincia.<sup>39</sup>

Una de ellas fue la desarrollada por la conducción educativa provincial la que, con el objeto de expandir la escuela pública y disolver las resistencias a ella por los inmigrantes, recurrió a maestros extranjeros que manejaban el idioma nacional y el alemán para convertir a la escuela en un organismo viviente dentro las aldeas. Otra muy distinta fue la reflejada por el CNE y los Inspectores Nacionales en 1908/09. Ramos Mejía y algunos de sus funcionarios coincidentes con el discurso patriótico nacionalista del Centenario al identificar unidad cultural y nación, rechazaban toda posibilidad de admitir lo diferente, vinculando la heterogeneidad cultural con la existencia de múltiples naciones dentro del estado. Pero este discurso había adquirido la suficiente autonomía como para ser aplicado a un enemigo fluctuante: los antiargentinos internos o los externos.

La polémica estalló en noviembre de 1908 al conocerse el Informe que elaboró el Inspector Nacional Ernesto Bavio como producto de una visita a la región entrerriana habitada por rusoalemanes y judíos. Esta inspección tenía por finalidad determinar en qué puntos de la citada región eran indispensables escuelas nacionales –Ley

<sup>39</sup> Un análisis exhaustivo de esta problemática se encuentra en Bertoni, 2001, pp. 17- 159.

Láinez—. En dicho informe, resultado de la gira de inspección, Bavio denunciaba que en esas escuelas predominaba el espíritu extranjero y que en ellas nada hacía reconocer que se estaba en escuelas argentinas:

En las escuelas de las aldeas ruso-alemanas la enseñanza que se transmite es en su letra y en su espíritu exclusivamente extranjera. Si el lenguaje, si la lectura y la escritura es dada en idioma extranjero es claro que lo propio sucede con la geografía, aritmética y demás ramos. En una palabra: nada nos recordaba allí que estuviéramos en escuelas argentinas: parecía aquél un pedazo de territorio conquistado.

Lo que ocurre en las “aldeas judías” es todavía peor, pues son los colonos más cerrados y excluyentes: allí toda la enseñanza transmitida en las escuelas, absolutamente toda, es en hebreo y no hay más libro de lectura que la Biblia.

Las colonias judías pertenecen a una gran compañía con asiento en el extranjero, propietaria de la tierra y de sus judíos, representada por una administración local que monopoliza todos los servicios, hasta el de la educación, pues ella es la que organiza las escuelas, la que designa el personal y lo que es increíble, las hace subvencionar por el gobierno de la Provincia...!<sup>40</sup>

La difusión del informe Bavio en diversos diarios capitalinos ocasionó

la reacción defensiva del CPE, a través de la publicación de un escrito elaborado por el director general Manuel Antequeda.<sup>41</sup>

A partir de allí, encontramos la configuración de un campo de disputa complejo que tuvo contendientes que se alistaron reforzando las argumentaciones de una u otra parte. Mientras Bavio contó con el apoyo institucional del CNE, del Subinspector Nacional Juan José Nissen, de la Comisión Especial de Inspección determinada por el CNE,<sup>42</sup> del Partido Radical<sup>43</sup> y los diarios capitalinos *La Prensa* y *Sarmiento* —entre otros—; Antequeda obtuvo el respaldo del gobierno conservador entrerriano y

53

<sup>41</sup> Boletín de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 1908, pp. 1-119.

<sup>42</sup> Esta comisión estaba integrada por el Inspector Nacional Fermín Uzín, el Regente de la Escuela Normal de Paraná Martín Herrera, el Prof. de la Escuela Normal de Paraná Benicio López y el Prof. de la Escuela Primaria Nacional Sr. Federick.

<sup>43</sup> Véase al respecto “Entre Ríos: Manifiesto del Partido Radical. La cuestión de las Escuelas Extranjeras. Comunicado del Comité Radical de Victoria del 11-12-1908” publicado por *La Prensa* el 11-12-1908, p. 9, columnas 5 y 6. El comunicado luego de fustigar la política de fraude del gobierno provincial de turno, y sus ilícitos (corrupción administrativa-económica), opinaba en relación con estas escuelas de extranjeros que “se deben mandar clausurar, por estar fuera de la ley y en pugna con los más sagrados intereses nacionales”. El artículo traducía además del obvio desacuerdo con la política provincial educativa frente a las escuelas judías y ruso-alemanas, las luchas llevadas adelante por el radicalismo para socavar las bases de apoyo y consenso del gobierno conservador provincial.

<sup>40</sup> El Monitor de la Educación Común, 1908, pp. 601-602.

del periódico provincial oficialista *El Tribuno*.<sup>44</sup>

La polémica Bavio-Antequeda se configuró en relación con dos tópicos centrales:<sup>45</sup> estrategias político-pedagógicas antagónicas tendientes a “nacionalizar” las comunidades de inmigrantes ruso-alemanes y judíos en la provincia y la ubicación de las escuelas Ley Láinez en Entre Ríos.

Mientras que Bavio entendía a la escuela como un espacio homogeneizador de la heterogeneidad cultural, Antequeda la concebía como el

escenario condensador de tendencias sociales acorde con los sentimientos predominantes de la comuna.

Antequeda rechazaba de plano las medidas coercitivas ensayadas por Bavio y Carbó en la década de 1890 y delegaba en los colonos que dominaban la lengua nacional la conducción de sus escuelas. Coherente con su pensar, desde 1904 había instalado los Cursos Temporarios para maestros rurales, a los que concurrían los extranjeros dedicados a la enseñanza. Desde su óptica, otra herramienta que resolvería el problema era la instalación de las escuelas Láinez en las aldeas. Empero, pese a sus solicitudes ante al CNE, los hechos demostraron lo contrario: las mismas fueron instaladas en radios urbanos perjudicando la labor de las escuelas provinciales ya instaladas. Si bien la polémica Bavio-Antequeda evidenció estrategias político-pedagógicas antagónicas frente al problema inmigratorio, en su devenir también emergieron enunciados que denunciaron la presencia de otros componentes. Ellos pusieron de manifiesto conflictos y luchas políticas e ideológicas partidistas detrás de lo que se nos mostró como la centralidad de la disputa. Éstos aparecieron ligados como sustanciales a los tópicos centrales, pero puestos en el escenario mayor de las contiendas políticas provinciales adquirieron otra significación.

En lo que respecta a las subvenciones, la ley de educación de la provincia establecía que las escuelas particulares debían cumplir con el mínimo de

<sup>44</sup> Al respecto pueden consultarse los siguientes artículos: “La instrucción primaria en Entre Ríos. Las escuelas Ruso-Alemanas”. Un artículo de *La Prensa* en *El Tribuno*, Paraná, 28-11-1908. “La instrucción primaria en Entre Ríos. Las Escuelas Ruso-Alemanas. Publicación del profesor Ernesto Bavio. Entrevista con el Director de la Enseñanza. La verdad en su lugar” en *El Tribuno*, Paraná, 30-11-1908. “Las escuelas de Entre Ríos. Juzgadas por “La Prensa”. El informe del señor Bavio” en *El Tribuno*, Paraná 7-12-1908. “La enseñanza primaria. Las escuelas extranjeras” en *El Tribuno*, Paraná, 9-12-1908. “Las escuelas Ruso-Alemanas. Una opinión imparcial” en *El Tribuno*, Paraná 14-12-1908. “Las escuelas judías en Entre Ríos” en *El Tribuno*, Paraná 16-12-1908. “Las escuelas Judías. Los informes de Inspectores nacionales. PERO ANTE TODO: LA VERDAD” en *El Tribuno*, Paraná, 18-12-1908. “Las escuelas judías” en *El Tribuno*, Paraná, 21-12-1908. “Sobre las escuelas extranjeras” y “Argentinos y judíos” en *El Tribuno*, Paraná, 22-12-1908. “Las escuelas israelitas. Falsedad sistemática” en *El Tribuno*, Paraná, 23-12-1908. “Escuelas judías. Informe del Comisionado Barzola” en *El Tribuno*, Paraná, 26-12-1908. “Escuelas judías. Informe del Inspector Sr. Pita” y “Escuelas judías. Informe del comisionado Barzola” en *El Tribuno*, Paraná 28-12-1908.

<sup>45</sup> Un análisis amplio y exhaustivo de los mismos se realiza en los trabajos de Carli, 1993 y Carli, 1995; Bertoni, 1996; Ossanna, 1994; López, 1999a y López, 1999b.

enseñanza obligatoria estipulado para las fiscales, norma que en las escuelas ruso-alemanas y judías no se cumplía. Pese a ello el gobierno provincial igualmente contribuía con su sostenimiento económico mediante el pago de las mismas. Al respecto Bavio afirmaba: “Casi todas las escuelas judías están subvencionadas por el Gobierno de Entre Ríos, y en ellas no se enseña ni el castellano, ni la geografía e historia argentina” (Bavio, 1908: 602).

Los Cursos Temporarios para maestros establecidos por Antequeda en 1903 eran otro de los puntos de ataque. La inspección del CNE en territorio provincial los calificaba como: “inútil derroche de dineros públicos” (Apud Antequeda, 1909: 19).

A nuestro parecer esta crítica remitía, por un lado, a cuestiones vinculadas con los lineamientos de la política educativa y por otra, a las luchas por la conformación del campo técnico-profesional del magisterio.

Los cursos se dictaban en las Escuelas Superiores o Graduadas de cada ciudad y tenían una corta duración (desde el 1/12 al 15/1). La acreditación habilitaba para la docencia en la campaña, pero luego de tres años de ejercicio en zonas rurales también habilitaba para el ejercicio en los centros urbanos.

Por una parte las críticas de los inspectores apuntaban a algo cierto: la corta duración de la preparación de estos cursos no permitía que los extranjeros adquirieran un cabal manejo del idioma nacional, y ello repercutía

directamente en la enseñanza. De allí que los inspectores seccionales de la provincia recomendaran que los extranjeros se formaran en la Escuela Normal Alberdi, donde la preparación, al ser más extensa, ofrecía mayores garantías para el aprendizaje del idioma nacional, punto nodal a los efectos de lograr una homogeneidad lingüística.<sup>46</sup>

Pero, por otra parte, estas críticas ocultaban otras cuestiones no menos importantes para los maestros y profesores normales. Los egresados de estos cursos, a los tres años de ejercicio en la campaña, competían en igualdad de condiciones en los puestos de las escuelas urbanas. Esto era inadmisibles para los normalistas quienes seguramente lo sentían como un verdadero atropello y burla a sus años de preparación profesional.

En lo que respecta al analfabetismo,<sup>47</sup> los desaciertos en los lineamientos de la política educativa provincial eran

55

<sup>46</sup> Informes de los inspectores seccionales en Antequeda, 1909, pp. 47 a 119.

<sup>47</sup> En relación con el analfabetismo en el informe Antequeda se expresa: “No contenta la Inspección Nacional con hostilizar a las escuelas provinciales y a la Dirección de Enseñanza, en varias ocasiones funcionarios de su dependencia, han llevado a cabo una propaganda injusta, falsa y malevolente contra la repartición escolar, como fue la que emprendió contra el analfabetismo de Entre Ríos, haciendo uso de datos falsos, los que entregaban a ciertos corresponsales para que los trasmitiesen a diarios de la Capital Federal, no obstante que esta Provincia, según documentos fehacientes, procedentes del mismo Consejo Nacional, era la que tenía una cifra menor de analfabetos, ocupando el primer lugar, viniendo después de ella, Buenos Aires y Santa Fe”. Véase Antequeda, 1909, p.43.

directamente vinculados —en la retórica opositora— a una intencionalidad implícita de contar con una población iletrada para solventar la estabilidad política conservadora oficialista. A estas cuestiones nos remiten dos artículos publicados por *La Prensa*:

...llegaría a causar el asombro consiguiente si no supiéramos que la acción del gobierno de aquel Estado dedica sus mejores preferencias a los enjuagues políticos descuidando lastimosamente todo lo que tenga atingencia con la plausible campaña contra el analfabetismo, que llega a constituir, para su estabilidad un factor capital a los efectos electorales.<sup>48</sup>

56 Rosario Tala, Diciembre 23: Son comentados los intempestivos ataques del diario del gobierno de la provincia —se refiere a *El Tribuno*— a las escuelas nacionales, y a la defensa que viene haciendo de las judías y rusas. Tanto más torpes e inmotivados son, cuanto que las escuelas nacionales están dando un excelente resultado, y Entre Ríos tiene alrededor de 48 mil niños en edad escolar, que no reciben instrucción alguna y no puede remediar tal estado la Dirección de Enseñanza, que tiene medio millón de déficit en su tesoro.<sup>49</sup>

Así, mientras por una parte Antequeda estaba fuertemente comprometido con el partido conservador (del cual era funcionario

desde 1903), por otra los inspectores y subinspectores nacionales —que manifestaban duras críticas a los aspectos puntuales de la política educativa provin-cial ya señalados—<sup>50</sup> y los miembros de la comisión especial designada por el CNE<sup>51</sup> desarrollaban dentro de la provincia una militancia<sup>52</sup> reconocida en los partidos políticos opositores al oficialismo desde principios de siglo.<sup>53</sup>

<sup>50</sup> Bavio, E.; Uzin, F. y Nissen, J.

<sup>51</sup> Herrera, M.; Zapata, C. y López, B.

<sup>52</sup> La participación de los normalistas en la política no era un hecho nuevo en la provincia. La misma se remontaba a los tiempos de la Revolución del 90, con la que muchos de ellos se involucraron. Según Bosch numerosos normalistas en Paraná habían promovido la formación del Comité de la Juventud Radical. En un clima de malestar político y de crisis financiera, un decreto (13-12-1900) sancionaba con la supresión de haberes al rector del Colegio Nacional Francisco Soler, y a los profesores Ricardo Poitevin, Ernesto A. Bavio, Avelino y Martín Herrera, Alfredo Villalba, Juan J. Nissen y al Inspector Fermín Uzin. A todos ellos se los acusaba de suscribir convocatorias políticas en la provincia. Otro decreto profundizaba esta sanción, pues establecía la prohibición de actuar en política a quienes ejercieran el magisterio o funciones relacionadas con él.

<sup>53</sup> Por ejemplo, los profesores Martín Herrera y Juan José Nissen participaron como miembros de la Coalición Popular en la Junta Revolucionaria de gobierno que llevó adelante la Revolución de 1900 durante la Gobernación de Echagüe (1899-1903). Ernesto Bavio participó como integrante de la Junta Consultiva de la Unión Popular durante las elecciones de Diputados Provinciales en 1905. En agosto de 1906 estos normalistas avalaron con su firma el manifiesto publicado por las fuerzas opositoras al oficialismo donde se enjuiciaba severamente la política de fraude, ilícitos económicos y administrativos en la provincia. Para un tratamiento más amplio de estas cuestiones remitimos a Reula, 1969, pp.216-221.

<sup>48</sup> *La Prensa*, 5-12-1908, columna 4; p. 12.

<sup>49</sup> *La Prensa*, 24-12-1908, columna 5; p. 8.

La polémica Bavio-Antequeda sirvió para agudizar los antagonismos locales a los efectos de destruir las bases de apoyos del nepotismo entrerriano. Los negociados, escándalos administrativos y fraudes electorales del oficialismo tenían su historia. El gobierno nepótico de Maciá<sup>54</sup> había conllevado a la conformación de distintos grupos opositores y de lucha. A la Unión Cívica Radical se sumaba la Coalición Popular (formada por afiliados del Partido Autonomista Nacional que respondían al ex gobernador Hernández y grupos independientes), los que, en conjunto, habían sido los ideólogos y ejecutores de la Revolución de 1900. La misma había tenido la finalidad de lograr una intervención nacional que determinara la renovación de los tres poderes. Tuvieron participación activa en estos grupos opositores y como miembros de la Junta de Gobierno Revolucionaria el Prof. Avelino Herrera (como Secretario), y los profesores Juan José Nissen y Ramón Zavalia (como miembros). Pero el Gobierno Nacional declaró finalizada la intervención a la provincia luego de sofocar la revolución de 1900. De allí que la Coalición Popular y la UCR y el común de la ciudadanía mantuvieran su abstención en los comicios, en los que únicamente luchaban fracciones del mismo

oficialismo, resultando las elecciones una verdadera parodia.

Los grandes males que aquejaban al oficialismo entrerriano tuvieron gran resonancia en la provincia como en el país. En la lucha, los opositores al gobierno fueron acompañados y respaldados por los diarios capitalinos *La Nación* y *La Prensa*, diarios independientes y locales no oficialistas, que realizaban una censura severa y constante a la administración provincial por sus desaciertos e incorrecciones.

En síntesis, si bien la polémica Bavio-Antequeda evidenció un enfrentamiento entre ambas políticas de nacionalización y el papel de la educación en ellas, en su transcurso emergieron otros componentes ligados a las disputas partidarias locales. La participación en el devenir de las contiendas políticas provinciales de la época de los normalistas vinculados a la Inspección Nacional, vendría a sustentar nuestra lectura o interpretación de la polémica Bavio-Antequeda como la cristalización de estrategias político-pedagógicas antagónicas, que tradujeron en su seno enfrentamientos de intereses político-partidarios en las luchas por la hegemonía en Entre Ríos. Sin embargo, la vertiente normativista de orden nacional tuvo su hora de triunfo en la provincia al terminar imponiendo su criterio, ya que Entre Ríos por una parte no podía prescindir de las escuelas Láinez y por otra debía afrontar el cuestionamiento por el tema del analfabetismo. Pero el condicionante más importante lo constituyó una

<sup>54</sup> Los tres jefes del oficialismo: Maciá- Echagüe y E. Carbó, de conocido parentesco, a partir de la administración Maciá se alternan sucesivamente, en el ejercicio de la gobernación y las dos senadurías nacionales.

cuestión mucho más pedestre y concreta: la necesidad de contar con los subsidios del gobierno nacional.

## FUENTES.

ANTEQUEDA, M. "Breve exposición sobre las escuelas ruso-alemanas e israelitas. Escuelas nacionales (Ley Láinez) de la Provincia de Entre Ríos" en *Boletín de Educación de la Provincia de Entre Ríos* (1908) año xvii, núm. 199 a 201, Paraná, Octubre a Diciembre.

ANTEQUEDA, M. (1909) *Breve exposición sobre las escuelas ruso-alemanas e israelitas. Escuelas nacionales (Ley Láinez) de la Provincia de Entre Ríos*, Imprenta Mentruyt Hijo, Buenos Aires.

BAVIO, E. A.. "Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. Un problema de alta política nacional" en *El Monitor de la Educación Común* (1908), tomo xxvii, núms. 428 al 432, Serie 2, núms. 48 al 52, Buenos Aires, Agosto 31 a Diciembre 31, pp. 601-602.

Boletines de Educación del Consejo General de Educación y de la Dirección General de Escuelas de Entre Ríos, 1900-1920.

Censo General de Educación de 1909, tomo II, XI.

Censo Escolar Nacional 1883-4.

Censo Escolar de la Provincia de Entre Ríos de 1910.

Censo Escolar de la Provincia de Entre Ríos de 1916.

Censo General de Población de 1914.  
Constitución de la Nación Argentina de 1853.

El Tribuno de Paraná del 20-11-1908; 28-11-1908; 1-12-1908; 7-12-1908; 9-12-1908, 14-12-1908; 16-12-1908; 18-12-1908; 21-12-1908; 22-12-1908; 23-12-1908; 26-12-1908; 28-12-1908 en Archivo Histórico de Paraná, Hemeroteca.

Informes de los Gobernadores en su Mensaje Anual ante la Legislatura 1900-1920.

*La Prensa de Buenos Aires* del 11-12-1908; 5-12-1908; 24-12-1908 en Archivo Histórico de Paraná, Hemeroteca.

Ley 4874, Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, 7-9-1905.

Ley de Subvenciones N° 463 de 1872.

Ley de Subvenciones N° 2737 de 1890.

Provincia de Entre Ríos de 1904, en *El Monitor de la Educación Común* (1909), año xxviii, 433, tomo xxvii, serie 2, núm. 53, Buenos Aires, Enero 31, pp. 7 a 9.

Resolución del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos del 15 de Mayo de 1894.

## REFERENTES.

BERTONI, L. A., "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX"

- en *Anuario del IEHS* 11, Tandil, 1996.
- BERTONI, L. A., *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.
- BOSCH, B., *Historia de Entre Ríos. Plus Ultra*, Buenos Aires, 1991.
- BRITOS, O., *Alemanes del Volga, el pueblo que emigró dos veces*, Municipalidad de Crespo, Crespo, 1996.
- CARLI, S., *Entre Ríos escenario educativo 1883-1930*. Cuadernos núm. 5, Serie Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 1995.
- ESCUDE, C., *El fracaso del proyecto argentino*. Educación e ideología. Tesis, Buenos Aires, 1990.
- LÓPEZ, M. D. P., "Conflictos político-pedagógicos y luchas políticas partidarias. El caso de la polémica Bavio-Antequeda (Entre Ríos, 1908)" en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año x, núm. 18, mayo, 1999, a.
- LOPEZ, M. D. P. "Rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político-pedagógicos (1880-1910)" en Ascolani, A. (Compilador). *La educación en Argentina*. Estudios de Historia, Rosario, Ediciones del Arca, 1999, b.
- LÓPEZ, M. D. P., *La versión y/o las versiones escolares de la historia. Entre Ríos; 1887-1914*. Tesis de Maestría. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000 [inédita].
- LÓPEZ, M. D. P., "Cómo formar lectores disciplinados en la Escuela. Entre Ríos (Argentina) 1887-1920" en, *Revista do Mestrado em Educação*, volume 7, Julho-Dezembro, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil, 2003.
- MARENGO, R. "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Puiggrós, A., *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- MARTÍNEZ Boom, A. y Narodowski, M. (compiladores), *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- MARTÍNEZ Paz, F., *El sistema educativo nacional. Formación -Desarrollo - Crisis*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1984.
- MIRANDA, R. A. y Iazeta, O. M., *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*, Rosario, Ediciones Matética, 1982.
- OSSANNA, E. O., "Escuela, lengua y cultura: disputa entre la hegemonía y las diferencias (Entre Ríos, Argentina, 1880-

- 1910)". Comunicación presentada en el VIII Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de La Laguna, Puerto de la Cruz, España. Publicado en *Educación Popular* (1998), tomo II, Universidad de la Laguna, España, 1994, pp. 351-359.
- OSSANNA, E. "El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX", en CUCUZZA, H. R. (dirección) y Pineau, P. (codirección), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Miño y Dávila editores, 2002, pp.215-228.
- OSZLAK, O., *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Planeta, 1999.
- POPP, V. y Denning, N., *Los Alemanes del Volga*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Santo Domingo, 1977.
- PORTNOY, A., *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1937.
- PUIGGROS, A. (direc) y Ossanna, E. (coord.), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, tomo IV, Historia de la Educación Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1993.
- REULA, F., *Historia de Entre Ríos. Política, étnica, económica, social, cultural y moral*. tomo II, Santa Fe, Castellví, 1969.
- SENKMAN, L., *La Colonización Judía*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.
- STANG, G. y Britos, O., *Alemanes del Volga, ayer... argentinos, hoy*, Crespo, Municipalidad de Crespo, 1999.
- SVAMPA, M., *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1994.
- TERÁN, O., *Vida intelectual en el Buenos Aires fin de siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- TEDESCO, J.C., *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1993.
- WEINBERG, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

# LA IGLESIA CATÓLICA Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN CAMPESINA, (1930-1960)

Valentina Torres Septién<sup>1</sup>

*El artículo se plantea el papel que desempeñó la Iglesia frente a los cambios del Estado posrevolucionario, mismo que la dejó fuera de la participación educativa, sobre todo en lo referente a la educación para obreros y campesinos.*

*Se presenta la labor que desempeñó, obligadamente y como una connotación de resistencia pasiva, ante la perspectiva de una posible desaparición de su influencia educativa y religiosa en el campo mexicano. En este artículo se resalta, fundamentalmente la intención deliberada de la Iglesia por mantener el statu quo frente a los embates que significaban la secularización de leyes y costumbres, la hegemonía del Estado en la educación, la proliferación de los medios de comunicación y otros fantasmas que se cernían sobre su cabeza, como la expansión del comunismo internacional o del protestantismo norteamericano.*

61

*Las medidas tomadas por la Iglesia consistieron en la “modernización” de sus métodos a través de escuelas especializadas para campesinos, de manera que éstos se educaran en las primeras letras, tuvieran una habilitación especializada en cuanto a sus labores en el campo y, sobre todo, siguieran recibiendo los preceptos de la educación y la moral católicas en sus lugares de origen, para evitar con ello su movilización a las urbes, pero también para desmotivar la movilidad social.*

<sup>1</sup> Doctorado en Historia por la Universidad Iberoamericana. Directora de posgrado de la Universidad Iberoamericana, 2001; directora del Departamento de Historia, 1995-2001; Presidenta del Comité Mexicano de Ciencias Históricas; miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Principales investigaciones: 1. La participación femenina en la formación de la Acción Católica Mexicana; 2. Moralidad y buenas maneras; 3. El impacto de la cultura de lo escrito en la historia de México, siglos XVI al XX (proyecto apoyado por Conacyt). Publicación más relevante: *La educación privada en México*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1996.

Educación - Resistencia - Valores tradicionales - Inmovilidad social - Adecuación al cambio.

*The article analyses the position held by the Catholic Church in Mexico in order to face the changes of the post-revolutionary State, which prevented it from carrying out an active role where the education of peasants and workers was concerned.*

*It is explained the labour developed by the Church, in a passive but resistant way, before the former horizon, which implied a possible wiping out of its educational and religious influence upon the Mexican rural areas. From this standing point we peruse the intention the Church had of retaining the statu quo in the midst of all the struggles and backlashes that the secularization of laws and the general wont. Obviously, it cannot be omitted the addition to the former circumstances of other phenomena seemed to be lingering on it, as the expansion of international communism, the American Protestantism, or the so conspicuous hegemony of the Mexican State over the mass media.*

62 *The response of the Church consisted in the "modernization" of its methods throughout specialized schools for peasants that educate them in the first studies, give them the specific teachings they would need in order to work in the fields and, pre-eminently, nourish them with the catholic principles. All of that aiming to prevent their desire of movement through the cities and the consequent desire of changing their social status.*

Education - Resistance - Traditional values - Social immobility

\* \* \*

En 1929 el Estado y la Iglesia establecieron formalmente acuerdos de paz que constituyeron un *modus vivendi* después de la dura crisis que significó la Guerra Cristera, (1926-1929). Con los acuerdos entre los altos jerarcas de ambas instituciones, se puso fin a la etapa de la abierta persecución del Estado contra la Iglesia y ésta quedó marginada del foro público. La Iglesia tuvo que limitarse y resistir de manera pasiva, ya que por años se había mantenido con un predominio religioso

y hasta cierto punto político dentro de la esfera nacional. En general, reinó en el seno de la Iglesia un integrismo tradicionalista<sup>2</sup> como respuesta al

<sup>2</sup> El integrismo surge como un movimiento político inspirado en el Syllabus (por tanto antiliberal) alrededor de 1890. Pronto se apega al progresismo "en Francia y en las primeras décadas del siglo xx" se designará [integristas] a todos aquéllos que combaten la apertura política y social del catolicismo sin importar con qué medio. Emile Poulat, *Integrisme et catholicisme integral; Un réseau secret international antimoderniste*: La Sapiniere(1909-1921), p. 78.

Estado liberal anticlerical que negó los derechos civiles de los sacerdotes y de las religiosas; no obstante estos obstáculos no se apagó el espíritu religioso y militante de los católicos practicantes, lo que permitió que la catolicidad se mantuviera viva.

La historia de la Iglesia en México a partir de la Guerra Cristera se puede dividir en cuatro etapas:

- Marginación y resistencia 1929-1940
- Colaboración y apoyo tácito, 1940-1968
- Toma de conciencia y apoyo crítico 1968-1979
- Independencia y protagonismo activo 1979 ...<sup>3</sup>

En este artículo me centraré en las dos primeras etapas que nos permiten ver a la Iglesia católica operando de una manera distinta a la de décadas anteriores, y en las que se retrac, por lo menos en el discurso, de cualquier forma de participación política.

La primera etapa, de resistencia pasiva, corresponde a los años inmediatos a la Guerra Cristera y abarca una década en la que la Iglesia se reorganiza, fundamentalmente a través de la creación de la Acción Católica Mexicana;<sup>4</sup> con esta medida

se repliega sobre sí misma e inicia una serie de actividades tendientes a lograr su recomposición. Es una época sumamente importante pues la estructura que le da la conformación de la Acción Católica, la preparará para unaculote trabajo acción colaborativa y participativa con el Estado, que se desarrollará en las décadas siguientes. En esta etapa se definen los modos operativos que mantendrán viva a la institución, sobre todo mediante la cooperación de los laicos en la dirigencia de las organizaciones paraeclesiales.<sup>5</sup>

católica campesina", cuyo objeto era luchar por la elevación moral, cultural, económica y religiosa de este sector. A través de sus diferentes ramas: la Unión Católica Mexicana de hombres, la Unión Femenina Católica Mexicana de mujeres, la Juventud Católica Femenina Mexicana de señoritas y la Acción Católica de la Juventud Mexicana de Hombres Jóvenes estaba organizada de manera piramidal para llegar a todas las parroquias, aun las más apartadas. A la cabeza de la organización estaban el Arzobispo y los obispos de los cuales dependía el Comité Central, que a su vez coordinaba las acciones de las diócesis. Éstas se encargaban de las parroquias, responsables de los grupos dirigentes que colaboraban en la formación de la feligresía del país. Desde el Centro, la Junta Central generaba las normas, los métodos, los materiales y los contenidos que deberían ser transmitidos a los socios. Es fácil entender la dificultad que significaba que todas estas acciones llegaran adecuadamente hasta las comunidades más retiradas.

<sup>5</sup> En 1937 surge el sinarquismo de corte integrista, que llegó a tener entre 300 y 500 mil militantes. En 1939 se fundó el Partido Acción Nacional, que para 1955 ganó 6 curules en el Congreso y se convirtió en el partido de oposición; a pesar de que se reconocían sus lazos internos con la Iglesia, éstos no fueron explícitos.

<sup>3</sup> Jeffrey Klaiber, S.J., *Iglesia, dictaduras y democracia en América Latina*, p. 403

<sup>4</sup> Para realizar su misión educadora en el siglo XX, la Iglesia consideró propicio el fomento a la Acción Católica. Fundada en 1929, tuvo como uno de sus fines llegar a indígenas y campesinos, -población que no queda definida-, a través de lo que llamaban "movimiento campesino o acción

La segunda etapa evoluciona hacia una colaboración con el Estado en los años cuarenta y cincuenta que se explica en cierta medida por factores externos a las mismas instituciones. La Iglesia refleja así el contexto histórico y cultural en que funciona y que a su vez la condiciona. De la coexistencia tensa de la primera etapa se pasó a una convivencia pacífica, que finalmente se convertiría en una colaboración tácita con el Estado. Por motivos pragmáticos y evidentemente también por los económicos, Lázaro Cárdenas, (1934-1940) que apoyó el socialismo educativo y mantuvo una persecución anticlerical, dejó de hostigar a la Iglesia hacia 1938, y concretamente abandonó su proyecto de implantar la enseñanza socialista en los colegios. Al final de la década de los treinta, la necesidad de industrializar al país, llevó a Cárdenas a limar asperezas con la jerarquía eclesiástica a fin de lograr una unificación social. Por su parte, la Iglesia también vio la conveniencia de enviar signos de buena voluntad hacia el gobierno, como fue el poyo que ese mismo año los obispos mexicanos dieron a la decisión de Cárdenas de nacionalizar la industria petrolera. El gesto simbólico que más impactó en el imaginario de los católicos fue la declaración que hizo el presidente electo Manuel Ávila Camacho en 1940, al confesarse como creyente frente a la prensa. De ahí en adelante se estableció un nuevo *modus vivendi* entre el Estado y la Iglesia, dentro del

marco de la Constitución de 1917. Aunque el Estado no reconocía públicamente la existencia de la Iglesia, ésta seguía viva y expresándose. Dos temas de preocupación mutua acercarían a ambas instituciones: el nacionalismo y el anticomunismo, con lo cual la Iglesia pudo ser vista por el Estado como una aliada de facto, en la campaña para rechazar el comunismo y promover los valores mexicanos.

Numerosos factores hicieron posible que la Iglesia sobreviviera a los embates de la Revolución y su consecuente persecución. A pesar de los pesares, contaba con recursos humanos, conocimientos, destrezas y habilidades de sus miembros; con la pervivencia de factores ideológicos tales como hábitos y actitudes hacia la obediencia y la sumisión que tenían como elementos la costumbre, la obligación moral que se transmitía culturalmente; por sus creencias, por la indoctrinación deliberada, derivada de percepciones de bienestar que generaba estar ligado a los principios religiosos con fuerte impacto en la conciencia individual. El ritual cotidiano que seguía vigente permitía cultivar y mantener esta idea de vinculación personal de los creyentes con su Iglesia.

Además esta institución contaba con elementos de trascendencia que la relacionaban con lo divino. En este contexto, para los creyentes desobedecerla tomaba forma de herejía, impiedad, traición a lo propio, desafío a

Dios, a la historia y a la verdad.<sup>6</sup> La aceptación de su legitimidad en el mando, a través de las normas aceptadas le daban en el fondo una legitimidad moral e histórica de la que no gozaba ninguna otra institución nacional. Por ello la Iglesia nunca se retiró de su papel movilizador, si bien para los años 30-50 lo hizo con otros recursos, una especie de resistencia pasiva que también le daría buenos resultados; su participación en la vida religiosa de los mexicanos mantenía sus actividades como necesarias, indispensables y constantemente requeridas por la feligresía.

La educación fue siempre una de las tareas prioritarias de la Iglesia. En el siglo xx, a pesar de los tropiezos que sufrió con la Revolución, fue un factor de primera importancia para la sociedad católica, urbana del país. En los años que nos ocupan, emprendió nuevas acciones en torno a la educación rural, de donde se había mantenido alejada en las primeras décadas del siglo.<sup>7</sup>

Los cambios al interior de la Iglesia respondieron, entre otras cosas, a la secularización, a la urbanización cada vez mayores, al crecimiento de la izquierda y la erosión del monopolio religioso católico. En el periodo que siguió a 1945, los rápidos cambios

culturales y sociales crearon también imperativos nuevos por parte de los sectores populares, que incluían la necesidad de experiencias más participativas. Para ello la Iglesia modificó sus acciones y consolidó sus bases de influencia a través de la Acción Católica Mexicana (ACM), organización de laicos que le dio la oportunidad de florecer en esos años y un crecimiento inusitado en el número de miembros de las órdenes religiosas.<sup>8</sup> Lentamente se recuperó de las crisis de años anteriores y logró reconvertirse en una fuerza nacional.

### La educación campesina. Una forma de resistir y permanecer.

65

Desde que los misioneros llegaron a América y hasta el siglo xx, la educación fue una de las atribuciones de la Iglesia católica, ligada con una muy antigua tradición docente y con la característica de la continuidad.<sup>9</sup> La

<sup>6</sup> Este crecimiento se ve claramente como en el grupo de los jesuitas, de influencia excepcional, que llegó a tener 800 miembros en los años sesenta. Otros grupos como los Legionarios de Cristo o el Opus Dei también crecieron notablemente. El caso de las religiosas es asombroso. De las 8 128 que había en 1945 ascendieron a 19 400 en 1960. Loaeza Soledad, "Continuity and Change in Mexican Catholic Church", p. 286. También fue la época del auge de los colegios religiosos privados; véase Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*, pp. 171 a 179.

<sup>9</sup> Tradicionalmente la facultad de educar, (catequizar, evangelizar, formar clérigos)

<sup>6</sup> Jaime González Bernal, *La lucha política no violenta*. Criterios y técnicas, p. 12

<sup>7</sup> Véase Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1995, pp. 105 a 156

Iglesia señalaba que el fin único de la educación católica era la formación del individuo con vistas a su fin trascendente: la salvación del alma. Por ello, a través de sus ministros, de las órdenes religiosas, de sus organizaciones y más recientemente aún de los laicos, debía trabajar fervientemente para conseguir el desarrollo de su aparato educativo. Consideraba que esta facultad docente le había sido otorgada por el mismo Dios a través del mandato: "Id, pues, e instruid a todas las naciones, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo".<sup>10</sup> La Iglesia se atribuía el derecho "a intervenir en las letras, las ciencias y las artes en cuanto son necesarias o útiles para la educación cristiana y, además, para toda su obra de la salvación de las almas".<sup>11</sup>

En el siglo xx la población mexicana seguía declarándose mayoritariamente católica; en 1960 el 96.4% de los mexicanos se declararon como profesantes de esa religión. De esta población, el censo de 1960 definía al 53.3% como rural, es decir

la población que se distribuía en rancherías, congregaciones y pueblos hasta de cinco mil habitantes que, sumada a la de las ciudades que se dedicaban a labores del campo, el porcentaje aumentaba hasta el 63.8 por ciento.

Si bien la Iglesia antes de la Revolución tuvo escuelas para toda la población, después de este movimiento se vio limitada a sólo aquel sector que podía pagar colegiaturas escolares y escasamente sostuvo algunas escuelas parroquiales. Para mediados de siglo, la emigración de los campesinos a las ciudades, sin preparación, ni recursos, significaba para la Iglesia un gran peligro de orden moral y un asunto de preocupación mayor que se intensificó a partir de los años sesenta; a esto se sumaban otros factores como una mayor toma de conciencia política entre el campesinado y las clases populares, lo que amenazaba la permanencia de la Iglesia en estos sectores. Contra toda prognosis, la Iglesia católica, sin dejar de ser un baluarte del orden establecido y para no perder su presencia moral e ideológica, buscó nuevas formas para mantener el *status quo* en sectores como los campesinos, que amenazaban con abandonarla.

Este cambio se dio paulatinamente a través de los grupos de la Acción Católica que se esforzaron por concientizar al resto de los miembros de la Iglesia acerca de la doctrina social, aunque se evitaban referencias políticas directas. Esta labor se

correspondía incuestionablemente a la Iglesia. El derecho canónico así lo determinaba y en él fundamentaba tal prerrogativa y que todos los bautizados debían ser educados dentro de la religión católica y esta educación debía ser la primera preocupación y "gravísimo" deber de los padres de familia y de cuantos pudieran contribuir a ella. Cánones 796 a 806 del Código de Derecho Canónico.

<sup>10</sup> San Mateo, 18, 18-20.

<sup>11</sup> Cfr. Encíclica *Divini illius magistri* de S.S. Pio XI.

realizaba en un nivel más profundo mediante la afirmación de la dignidad de los fieles y la exhortación a luchar por sus derechos y cumplir sus obligaciones como católicos. En el ámbito educativo, la labor de la Iglesia católica en medios populares adaptó el modelo de las ideas de Paulo Freire o John Dewey, sobre el papel de la escuela como instancia de preparación para vivir en una sociedad democrática. En la parroquia y en los grupos de la Acción Católica, los campesinos y miembros del sector popular aprendían a dialogar entre sí y a actuar solidariamente. En estos grupos se ofrecía la capacidad de hablar en público y trabajar en equipo para asumir roles de liderazgo,<sup>12</sup> aunque siempre desde una perspectiva de obediencia a la doctrina.

Ante el temor de la Iglesia de que los campesinos abandonaran su lugar de residencia y se convirtieran en vagos que se asentaran en las zonas marginadas de las ciudades, la Acción Católica se ocupó de formar “profesionistas del campo”<sup>13</sup> y abrir algunas escuelas donde se educaran sin desarraigarse; por tanto, la Iglesia no asumía a la educación como factor de movilidad social. Partía del presupuesto de que cada ser humano había sido puesto por Dios en un lugar determinado, que era irrenunciable

pues se consideraba como voluntad divina y así lo manifestaban:

Tú eres campesina y esto no se debe a una casualidad. Dios quiso precisamente que fueras campesina y toda tu vida debe ser la de una persona que vive en el campo. En la misma forma tu vida espiritual debe estar de acuerdo con el lugar que Dios escogió para ti desde el principio de tu vida.<sup>14</sup>

Al hacer mención de las palabras de San Pablo. “Que cada quien persevere delante de Dios en el estado al que ha sido llamado”, el fiel católico no debía huir del lugar en que la Providencia lo había colocado, ni tampoco “tratar de copiar la vida de otras personas que no son campesinos”.<sup>15</sup> De esta forma la Iglesia, desde su muy particular perspectiva, se sumaba al debate político sobre la integración o incorporación de indios y campesinos al programa revolucionario, para dar paso a una cultura nacional mestiza afiliada a la civilización occidental. La Iglesia contaba para ello con fuentes de poder como la autoridad moral, que como la definió Jacques Maritain es “el derecho de mandar y dirigir, a ser escuchado y obedecido por otro”. Esta autoridad era voluntariamente reconocida o aceptada por los creyentes y, por tanto, existía independientemente de posibles sanciones.<sup>16</sup>

67

<sup>12</sup> En su autobiografía, Rigoberta Menchú se refiere a la importancia de su formación como catequista en la Acción Católica de su pueblo para llegar a ser dirigente sindical.

<sup>13</sup> *Mi tierra*, núm. 241, julio de 1968, p. 16

<sup>14</sup> *Mi tierra*, núm. 5, mayo 1961 p. 11

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Jaime Gonzalez Bernal, *La lucha política no violenta*, p. 7

Para hacer efectiva su autoridad, la Iglesia, a través de la Acción Católica, contaba con ramas especializadas por sección, una era la de campesinos (as). A la cabeza de la organización rural, la Comisión Central de Campesinos, así como la de campesinas, dependían del Comité Central, que coordinaba la organización de todas las actividades rurales docentes de la Iglesia que seguía la estructura escalafonaria de la organización.<sup>17</sup> Para ello emplearon un método de formación de dirigentes, perfectamente estructurado. A la cabeza de cada comisión diocesana o parroquial estaba un delegado que recibía una preparación llamada “especialización”, que lo capacitaba como dirigente.

68

### La educación informal<sup>18</sup>

La importancia de la preparación de los dirigentes campesinos se consideraba como una de las actividades prioritarias de la ACM, se realizaba a través de reuniones periódicas en las que se trataban temas sobre los contenidos que debía tener el programa de “educación fundamental”, método que se aplicaba en todos los centros de instrucción. La

<sup>17</sup> Comité Central, Comités Diocesanos, Comités Parroquiales.

<sup>18</sup> Por educación informal se entiende aquella que se da fuera de las aulas escolares; incluye también a la educación que proporcionaban otras instancias educativas, no vinculadas con la SEP, en este caso la Iglesia.

educación fundamental tenía como objetivo que cada persona desarrollara todas sus capacidades, físicas, económicas, sociales, intelectuales y espirituales.<sup>19</sup> Esta educación comprendía seis aspectos y se basaba fundamentalmente en la enseñanza a través del ejemplo. No se trataba de que los campesinos sólo supieran leer, sino que adquirieran alguna instrucción elemental y que pudieran cuando menos hablar en público, escribir, juzgar atinadamente, desarrollar cualidades artísticas tales como pintar, esculpir, tocar algún instrumento musical, etc., y tuvieran “el mayor contacto posible con la cultura contemporánea”. Los objetivos de la educación fundamental consistían en proporcionar conocimientos mínimos, como plataforma para que después los campesinos adquirieran una cultura mayor. Ese conocimiento se dividía en seis aspectos: el aspecto religioso, que consistía en el conocimiento y la práctica de la doctrina cristiana, a través de la cual se enseñaba a los campesinos a ofrecer a Dios todos los actos de su vida: trabajos, descansos, penas, alegrías, diversiones, comidas, etcétera; finalmente, era el modelo tradicional de catequizar a los fieles. El aspecto moral consistía en hacer que los campesinos se enorgullecieran de su dignidad de ser cristianos y campesinos, que cumplieran con sus

<sup>19</sup> Archivo ACM, caja 0, sf, “Principales problemas de la educación fundamental”, en *Mi tierra*, abril, 1963, pp. 14-15.

deberes para con Dios, para consigo mismos y para con los demás, a través del fomento de las “virtudes naturales de los campesinos” y educaba contra los vicios que más los degradaban y perjudicaban; con esta instrucción se buscaba la permanencia de los campesinos en sus lugares de origen y así evitar la “contaminación urbana”. El aspecto cultural, implicaba tanto la alfabetización como la inducción a lecturas sanas; el aspecto cívico, era similar a los propósitos del Estado; proponía respetar los derechos de los semejantes y los alentaba a cumplir sus deberes con la sociedad, mediante la cristianización de las relaciones para lograr la solución de los problemas sociales. El aspecto higiénico consistía en orientarlos sobre la mejora en la alimentación y la higiene como prevención de enfermedades. El aspecto agrícola incluía lecciones sobre los cultivos, prácticas de conservación del suelo, preparación oportuna de las tierras, etcétera.<sup>20</sup> Este método se aplicaba con distinta intensidad desde los cursos más elementales de las parroquias, hasta en escuelas y centros radiofónicos. La aplicación del programa, que se consideraba “eminente rural”, se topaba con problemas muy similares a los que señalaba el Estado para la formación de este sector: la pobreza, la ignorancia y la enfermedad, la falta de

recursos económicos, el aislamiento y la deficiencia en las comunicaciones, entre otros.

Una herramienta metodológica que sirvió para muchos de los objetivos de la Iglesia y fue fundamental para la educación de estos sectores, fueron las revistas sectoriales (para jóvenes, niños, colegialas, empleadas, maestras, y en este caso para campesinos) y las publicaciones periódicas entre las cuales podemos rescatar para el ámbito rural, *Mi Tierra*, *Movimiento Rural* o *Mi Rancho* cuyo precio de venta era de 40 centavos. *Mi tierra*, la de mayor difusión, era una publicación mensual de la Juventud Católica Femenina Mexicana, (JCFM).<sup>21</sup> Periódicos y revistas eran leídos fundamentalmente por los dirigentes ya que pocos campesinos estaban alfabetizados. Sus artículos tenían la finalidad de formar y dar elementos a los dirigentes para que éstos, a su vez, los transmitieran. El método utilizado en *Mi tierra* partía del presupuesto de que sólo era necesario que una persona de la comunidad supiera leer y que fuera ella quien transmitiera los conocimientos. Se ofrecía una guía para las reuniones de los socios y ejemplos muy puntuales, lecciones teóricas y ejemplos bíblicos aplicables a su

<sup>20</sup> Archivo ACM, “El movimiento campesino de la ACM”, caja 98, fólder: “Cues, escuela granja”.

<sup>21</sup> El formato era muy similar al de todas sus publicaciones. Al respecto véase: Valentina Torres Septién, *Las lectoras católicas: educación informal a través de los manuales de urbanidad y conducta en el siglo xx* en: *Lecturas y lectores*, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de Michoacán, 2005.

cotidianidad. El método era más que sencillo. Se iniciaba con una plática que explicaba diferentes conceptos, introducidos con una cita bíblica. Posteriormente se daban algunos ejemplos precisos y se proponía una serie de preguntas para que cada participante hiciera su examen de conciencia y supiera situarse frente al problema planteado. Finalmente se asignaba una tarea de reflexión. Otra parte contenía una sección dedicada a la lucha contra el analfabetismo.<sup>22</sup>

Especialmente para las mujeres de las clases populares, la Iglesia proveyó un espacio importante donde éstas podían participar en grupos de socialización y afirmarse como personas. En toda América Latina surgieron clubes de madres, comedores populares o centros educativos para la promoción de la mujer auspiciados por la Iglesia. En estos clubes o comedores, las mujeres discutían temas de interés para ellas, como la crianza de los niños, el machismo de sus maridos, la falta de servicios de agua y luz en el barrio, etcétera.

## La educación formal<sup>23</sup>

Las escuelas católicas propiamente dichas para campesinos fueron pocas;

<sup>22</sup> Archivo de la Acción Católica Mexicana (AACM), caja 0, s/f, Campaña anual de la Juventud Católica Femenina Mexicana; "La joven en la Iglesia", en *Mi tierra*, segunda época, núm. 4, abril 1960, pp. 8-9, 16.

<sup>23</sup> Por educación formal me refiero a la que se daba en las aulas escolares, bajo la vigilancia de la SEP.

para mujeres se fundó la escuela de La Labor,<sup>24</sup> situada en San Miguel el Grande, y las de Tarécuato y Pajacuarán, en Michoacán, Nogueras en Colima y Tehuixtla en Morelos.

La idea era sacar a las campesinas de su medio tradicional y llevarlas a una escuela granja donde se esperaba desarrollaran sus habilidades personales y disminuyeran sus debilidades; se evitaran las malas influencias y se les dotara de conocimientos nuevos. El problema más serio era que se les alejaba de sus familias y de sus tierras. En el anteproyecto para la fundación de una escuela granja de formación para jefes del movimiento campesino de México,<sup>25</sup> se argumentaba ante todo que esta educación formaría dirigentes comprometidas con "los problemas sociales y la doctrina social de la Iglesia aplicada a su resolución, [con las] normas de trabajo en la comunidad rural, lengua nacional, oratoria para que aprendan a expresarse por escrito y hablado [...]".<sup>26</sup>

Con esta idea de profesionalizar<sup>27</sup> a las campesinas, se fundó la escuela

<sup>24</sup> Sobre la escuela de La Labor véase: Valentina Torres Septién, "La Iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de La Labor (1955-1965)", en: Pilar Gonzalbo Aizpuru, coord. *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp.239 a 263.

<sup>25</sup> AACM, "Anteproyecto para la escuela granja de formación de jefes del movimiento campesino de México, denominada Academia Agrícola Nacional", 1964, 31 pp.

<sup>26</sup> *Idem*.

<sup>27</sup> AACM, "Entrevista con el Jefe Nacional de Campesinos de la Acción Católica de la Juventud

La Labor o Instituto Nacional Doméstico-Rural para Señoritas, que alcanzó un gran prestigio; esta escuela se fundó en 1953 gracias a la iniciativa de la presidenta de la JCFM, Margarita Septién y con el apoyo de la jerarquía eclesiástica. La escuela fue encargada a las hermanas francesas de San José de Lyon. Fue el resultado de conjugar dos experiencias pedagógicas: por un lado, en ella se sintetizaba el método educativo de la Acción Católica Mexicana que proponía una educación rural con métodos y filosofía profundamente cristianas, y por otro se introducían algunos de los objetivos de los internados indígenas creados por la SEP en la década de los treinta. La escuela ofrecía sus aulas a cualquier estudiante de la República y daba preferencia a las indígenas provenientes de las regiones más aisladas del país. No fue una escuela pública y por lo tanto no era gratuita. Las alumnas pagaban cuotas moderadas que generalmente eran becas que conseguían las mismas hermanas de San José, o pagaba la misma Iglesia. El programa de los cursos fue variando con el paso del tiempo, lo mismo pasó con su duración. Inicialmente fue de un año y más tarde se extendió a tres. En un principio se pedía que las candidatas que supieran leer y escribir, después se les exigió el cuarto año de primaria y finalmente la primaria completa. Al final de los cursos y mediante la presentación de una tesis

[sic], las alumnas recibían el título de trabajadoras sociales rurales, otorgado por la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato.<sup>28</sup>

Hasta diez años después se pensó en una escuela similar para varones que estaría a cargo de los dirigentes de la ACM. La formación masculina, en todas las ramas de la ACM fue mucho más compleja, ya que los hombres asistían en menor proporción a reuniones, juntas o cursos que ofrecía la Iglesia. Para los campesinos se abrió una escuela técnica-agropecuaria llamada Los Cues ubicada en la carretera Internacional de México entre San Juan del Río y Querétaro, a cargo de la cual se encontraba Rodolfo Monroy Sandoval, Jefe Nacional del Movimiento de Campesinos de la ACM, a quien se le consideraba como un “campesino auténtico”.<sup>29</sup> La escuela reclutaba jóvenes que llenaban ciertos requisitos indispensables: haber cursado el 6° de primaria “ser auténticamente campesinos”, tener un deseo manifiesto de superación y reconocida buena conducta en sus comunidades. La finalidad de la escuela era intentar que los jóvenes adquirieran la educación que necesitaban para su profesionalización y se forjaran como apóstoles de su medio, con la idea de que “cada persona tenía que realizar

Mexicana, Sr. Rodolfo Monroy Sandoval, caja 98, fólder: Cues, Escuela Granja.

<sup>28</sup> AACM Informe que rinde la Delegación Central de Campesinas de la Juventud Católica Femenina Mexicana al Comité Central, abril de 1965.

<sup>29</sup> AACM “Los Cues. Una escuela técnica-agropecuaria para campesinos”, en *Mi tierra*, año 19, núm. 234, p. 4.

una tarea en la sociedad y en la Iglesia".<sup>30</sup> Este doble fin se lograba desarrollando la cualidad de observar las cosas y enjuiciar los acontecimientos, es decir, se utilizaba el tradicional método que la Iglesia empleaba en todas sus labores educativas, "ver, juzgar y actuar", que vinculaba las enseñanzas doctrinales de la Iglesia aplicándolas a la vida diaria. El ejemplo y su discusión eran fundamentales; se proponía que los diferentes principios de moral se fueran conectando a la doctrina mediante casos muy concretos para que los jóvenes los resolvieran por sí mismos. También se inculcaba el sentido de la comunidad humana. Esta escuela fue una respuesta a la necesidad que percibía la Iglesia de preparar a los muchachos, ya que se consideraba que las jóvenes campesinas estaban mucho mejor preparadas que ellos.

Así él se da cuenta que para formar un hogar con una joven de su ambiente o sea campesina, debe responder si no en forma superior, sí al menos por igual a la capacitación que la joven campesina tiene hoy en día, capacitación que ha adquirido en otros centros similares.<sup>31</sup>

Ante los cambios que ya se reflejaban en el ámbito social,

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> AACM, "Entrevista con el Jefe Nacional de Campesinos de la ACJM, Sr. Rodolfo Monroy Sandoval", caja 98, fólder: Cues, Escuela Granja.

educativo e ideológico, la Iglesia, a un paso más lento y más bien obligada por los contundentes cambios de la sociedad, se renovó sobre todo gracias al Concilio Vaticano II.<sup>32</sup> Su impacto repercutió en la formación de un proyecto muy completo de escuela para la formación de jefes del movimiento campesino, denominada Academia Agrícola Nacional, que haría frente a las necesidades de educación tecnológica, social y moral de la población rural. La idea fundamental era la de formar:

- Técnicos especializados en agricultura, ganadería o artesanía rural mediante cursos cortos de cuatro meses, vinculados con una instrucción religiosa para que "se les grabe muy hondo en su alma y en su corazón los ideales de servicio a Dios y a la Patria que son el lema de la Asociación".
- Jefes especializados en técnicas sociales de desarrollo de la comunidad para preparar práctica y teóricamente a los dirigentes de las comunidades rurales.
- Técnicos especializados en crédito agrícola, organización cooperativa, contabilidad coo-

<sup>32</sup> El Concilio Vaticano II impulsó este proceso de cambio que culminó con la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) donde se deslindó, históricamente del orden establecido. En dicha conferencia los obispos hicieron un llamado a favor de un nuevo orden basado en la justicia social y los derechos humanos.

perativa y de costos agrícolas, para responder a su organización económica.

Para ello se pondría en práctica la pedagogía de la escuela de la acción, “aprender haciendo”, “enseñar produciendo”, propuesta por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. Como complemento indispensable se les daría doctrina social de la Iglesia, la preparación apologética contra las doctrinas heterodoxas del capitalismo liberal y del comunismo marxista y clases prácticas de oratoria.

Esta formación se basaba en la idea de servicio y en el dogma del Cuerpo Místico de Cristo, es decir que lo que afectaba a uno, afectaba a todos, por lo cual todos los alumnos se comprometerían a regresar a su lugar de origen o al punto que les designara la Dirección del Movimiento Campesino, para organizar a otro grupo de jóvenes a los que les transmitiría sus conocimientos. Por ello se pensaba reclutar a los candidatos con mayores cualidades intelectuales y espirituales.

El proyecto incluía el plano del edificio, el presupuesto para su edificación y habilitación, el programa de estudios, horarios y el reglamento interno.<sup>33</sup> Si bien no hay evidencias de que esta escuela funcionara como en el proyecto, éste es muy importante

ya que refleja las preocupaciones de la Iglesia en cuanto a la formación de los campesinos, la ideología que habrían de transmitirles, los métodos que se emplearían y finalmente el objetivo para reinstalar a los jóvenes en su propio medio.

Otra forma para educar a los campesinos fue la creación de escuelas radiofónicas, como la de Huayacocotla, Veracruz. La comunicación en el ámbito social representaba un gran problema. Con la finalidad de lograr la mejor cobertura posible, los programas se transmitían en onda corta, de seis de la tarde a nueve de la noche, de lunes a viernes. Estas transmisiones se difundían en una zona de 176 644 kilómetros cuadrados, que abarcaban nueve estados, con una población de más de 8 millones de habitantes, 82% de los cuales eran campesinos.<sup>34</sup>

Las escuelas como La Labor, como Los Cues y las otras escuelas de la ACM, se fundaron con dos fines: el primero era la formación profesional, doméstica y familiar de los jóvenes campesinos, el segundo era que se convirtieran en promotores de otros centros en sus comunidades de origen, “contribuyendo en esto a mejorar la condición religiosa, moral y material de las campesinas (os) e indígenas.”<sup>35</sup>

73

33 AACM, Anteproyecto para la escuela granja de formación de jefes del movimiento campesino de México, denominada “Academia Agrícola Nacional”, 1964, 31pp.

34 AACM, Caja 0, s/f, “Escuelas radiofónicas para campesinos”, en *Mi tierra*, año 21, núm. 255, julio 1969, p.47.

35 AACM, “Carta de la presidenta general de la JCFM, a Luigi Raimondi, Delegado Apostólico en México”, 16 de enero de 1959.

Concluyo que para la Iglesia católica la educación tuvo siempre un interés prioritario, si bien siempre vinculado con la evangelización o catequización de los fieles. Las circunstancias políticas, que sin duda afectaron su funcionamiento, la llevaron a tomar acciones que, como la educación privada, se consideraron cuestionables por dedicarse prioritariamente a los sectores con mayores recursos económicos, y dejando de lado la labor con los menos favorecidos.

Sin embargo, la Iglesia católica, si bien a una escala muy limitada en relación a la actividad que para estos años desarrolló el Estado, logró mantener una vigencia en los sectores campesinos mediante una actividad docente. Encontramos en estas acciones una intención deliberada por evitar la movilidad de los habitantes de los medios rurales hacia las ciudades, mediante el convencimiento de que su destino, por designio divino, era la permanencia y no el cambio. Los movimientos sociales externos y ajenos a la Iglesia provocaron en ella un sacudimiento en cuanto a la percepción que se tenía de estos sectores, y que de no haberse dado, la hubiera dejado fuera de la posibilidad de lograr una participación efectiva en el ámbito docente.

74

## ARCHIVOS

Archivo de la Acción Católica Mexicana, (AACM). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

## REFERENTES

- Código de Derecho Canónico 1917, Madrid, Ed. Católica, 1983, Encíclica *Divini illius magistri* de S.S. Pío XI, México, Helios, 1939.
- GONZÁLEZ BERNAL, Jaime, *La lucha política no violenta. Criterios y técnicas*. México, EPESSA, 1990.
- KLAIBER, Jeffrey, S.J. *Iglesia, dictaduras y democracia en América*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1997.
- LOAEZA, Soledad, "Continuity and Change in Mexican Catholic Church", en *Church a Latina. Lima, and politics in Latin America*, New York. St. Martin's Press, 1990.
- POULAT, Emile, *Integrisme et catholicisme integral; Un réseau secret international antimoder-niste: La Sapiniere (1909-1921)*, París, Casterman, 1969.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1995.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, “Las lectoras católicas: educación informal a través de los manuales de urbanidad y conducta en el siglo xx”, en Carmen Castañeda, et al.(coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 247-262.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, “La Iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de La Labor (1955-1965)”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.

# "VIDAS DE PAPEL" MODELOS Y PRÁCTICAS DE LA ESCRITURA EPISTOLAR EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

Verónica Sierra Blas<sup>1</sup>

Para Enrique y Georgina

76

*Una de las eternas dicotomías que se establecen en el mundo de la cultura escrita es la que tiene lugar entre la teoría y la práctica, entre la interpretación de la norma que cada persona realiza y su trasgresión en función de lo que quiere comunicar y las circunstancias que el tiempo histórico le impone al escribir. Este trabajo se centra así en explorar la relación entre los manuales epistolares en la España contemporánea, en cuanto libros que difunden las normas y modelos de la escritura epistolar y los códigos sociales inherentes a los mismos, y la práctica epistolar propiamente dicha, las cartas de las personas comunes ligadas a cuatro momentos/lugares como son la emigración, la guerra, la prisión y la escuela. Cartas y libros, teoría y práctica, ficción y realidad, se convierten así en representación de un tiempo y una sociedad: la España de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.*

Historia de la cultura escrita - Escritura epistolar - Manuales epistolares - Historia contemporánea de España.

*One of the dichotomies in the literacy world is that that exists between theory and practice, between the interpretation of the rules that each person realizes and its transgression according to the thing that he/she*

<sup>1</sup> Licenciada en Humanidades (2000) por la Universidad de Alcalá, master en Edición por la misma Universidad (2004) y becaria de investigación de la Comunidad de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las prácticas de la escritura y la lectura en el periodo contemporáneo, las escrituras personales –con especial atención a los usos epistolares– y la escritura popular. Es autora del libro *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea, 1927-1945* (2003), así como de más de una veintena de artículos, y coordinadora, junto a Antonio Castillo Gómez, del volumen *Letras bajo sospecha. Escritura y lectura en centros de internamiento* (2004). Correo electrónico: verox22@hotmail.com

*wants to communicate and the circumstances that the historic time impose her/him when he/she writes. This work is centered in the exploration of the relations between the epistolary manuals in contemporary Spain, those books that diffuse the rules and models of epistolary writing and the social codes inherent to them, and the epistolary practice, the letters of common persons in relation with four moments/spaces like emigration, war, prison and school. Letters and books, theory and practice, fiction and reality, change into the representation of a time and a society: the Spain of final of XIXth century and first middle of XXth century.*

Literacy - Epistolary writing - Epistolary manuals - Spanish Contemporary History

\*\*\*

### Disciplinar lo cotidiano.

Las palabras se las lleva el viento, dice el vulgo; y lo escrito queda, añade. Nada más cierto. Lo escrito queda, y por ello nunca debe recomendarse demasiado que se reflexione antes de escribir algo que pueda tener importancia, si no momentáneamente en cualquier instante de nuestra vida. Una frase hablada se olvida, se rectifica, puede, incluso, negarse su veracidad; pero si la frase ha sido escrita, tiene el valor de un testimonio irrefutable [...] ¡Cuidado con la pluma! Lo que con ella escribimos puede un día volverse contra nosotros, contra nuestra felicidad, contra nuestro buen nombre y la felicidad de los seres que amamos (Chaseur Millares, 1943: 8-9).

La primera vez que leí esta advertencia en el manual epistolar que Agustín Chaseur Millares publicó en el año 1943 en Barcelona, bajo el sello de la editorial Bartolomé Bauzá, con el título *Cómo debe escribir sus*

*cartas la mujer*, y al comprobar después que su advertencia se repetía de unos manuales a otros en el transcurso de mi investigación, independientemente de sus destinatarios y sus autores, de sus fechas de publicación y sus características materiales, pensé en cómo a lo largo de la historia ha sido una constante el celo y el temor con el que se ha contemplado la producción escrita, máxime si ésta procede del ámbito privado. Son muchos los testimonios que podemos recabar para demostrar cómo la escritura, tanto manuscrita como impresa, ha estado siempre vigilada, controlada, regulada, prohibida o censurada; sobre cómo ha sido destruida, manipulada o conservada en función de las diferentes políticas de la memoria imperantes en cada tiempo y lugar.

Pero como bien ha señalado Roger Chartier, una de las eternas dicotomías que se establecen en el mundo de lo escrito es la que tiene lugar entre la teoría, lo permitido, lo regularizado, y

la práctica, es decir, la interpretación de lo permitido que cada uno hace y su trasgresión en función de lo que quiere comunicar y las circunstancias que el tiempo histórico le impone al escribir (Chartier, 1992)<sup>2</sup> En esta tensión entre lo que el individuo estima o necesita y lo que la sociedad le impone se sitúa precisamente el estudio de los manuales de cartas en cuanto libros que difunden las normas y los modelos de la escritura epistolar y sirven como apoyo indiscutible para el aprendizaje e interiorización de la misma.

Los manuales de correspondencia han sido a lo largo de la historia una de las respuestas más evidentes al uso generalizado de la carta. Fueron creados con el fin de regularizar dicha práctica y junto a otros textos contemporáneos orientados al aprendizaje de las letras, las tipologías o los instrumentos del escribir, promovieron toda una “política de la escritura” que fue variando según cada momento histórico (Castillo Gómez, 2002: 83) (Castillo Gómez, 2002: 83). Aunque en un principio fueron obras fundamentalmente destinadas a las gentes de letras y a los profesionales del mundo de lo escrito (a los secretarios, a los escribanos y notarios), a medida que la necesidad de escribir cartas fue impregnando todas las parcelas de la sociedad y nuevas clases sociales accedieron a su práctica de manera

efectiva —es ahora en la época contemporánea cuando tiene lugar la “democratización de lo escrito”, en palabras de Armando Petrucci—, (1987) el manual se fue popularizando y varió su materialidad y su contenido, incorporando en sus páginas nuevos modelos y personajes para amoldarse a las características de su nuevo público. La demanda de estos nuevos lectores sacó el libro de las estanterías de los eruditos, clérigos y pudientes, y lo llevó a la calle, a los puestos ambulantes y a los quioscos, como veremos luego. El manual se hizo así accesible a todos y conocer las normas de la escritura epistolar llegó a equipararse con vivir de acuerdo a un código social establecido que quedaba fijado por escrito en sus páginas.

Es por todo ello que la advertencia de Chaseur Millares, con la que he iniciado estas líneas, ese “¡Cuidado con la pluma!” que él subraya, está cargado de múltiples significados. No sólo se refiere el autor, como después manifiesta a lo largo de la obra, a la importancia de saber elegir el momento de escritura. Se refiere también al cuidado en la expresión, en la letra y en la apariencia misma del escrito; a la elección del modelo adecuado a cada situación y a cada persona; al acierto de dirigirse al destinatario en los términos correctos dependiendo de su rango o clase social; a la necesidad de conocer las costumbres y las convenciones de la sociedad en la que uno vive para así poder participar socialmente.

<sup>2</sup> Me refiero a los supuestos vertidos en el ya clásico *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, de Chartier.

Reglas, al fin y al cabo, que tratan de homogeneizar y regular la escritura de cartas y al mismo tiempo advertir sobre los peligros en los que se puede caer si quien escribe no las tiene en cuenta. Normas que nos presentan al manual epistolar como otro más de los muchos medios empleados para disciplinar lo cotidiano y para controlar la producción escrita. Pero junto a esta dimensión debemos ser capaces también de concebir al manual desde, al menos, otras dos perspectivas. Por un lado, como reflejo de la realidad de una sociedad específica, la sociedad en la que cada autor escribe una carta y el destinatario la lee; y, por el otro, como un mirador desde el cual observar esa eterna tensión entre lo establecido y lo prohibido, entre el uso que se prescribe y el uso real que cada persona hace de la escritura, bien manteniéndose fiel a la norma porque la conoce y posee las capacidades necesarias; imitándola o copiándola, si por el contrario aún no ha adquirido una competencia suficiente; o transgrediéndola por los más variados motivos.

## EL MANUAL EPISTOLAR Y LA REVOLUCIÓN DEL LIBRO POPULAR

La producción editorial de los manuales epistolares se multiplica en la época contemporánea al compás de

la extensión de la carta como práctica de comunicación social por excelencia. A parte de las particularidades de la producción editorial en estos momentos ligadas a las transformaciones técnicas motivadas por la producción industrial, hay otros factores que explican este doble incremento. Por un lado, debemos tener en cuenta el considerable aumento de la alfabetización que hace posible acceder a esas nuevas clases sociales a la escritura. Mientras que en 1869, sólo el 22% de la población española estaba alfabetizada completamente, es decir, sabía leer y escribir, en 1900 el porcentaje ascendió al 33% y en 1930 llegó al 66% (Vilanova Ribas y Moreno Juliá, 1992).

Por otro lado, es fundamental la difusión de la enseñanza pública y la creación de escuelas y de bibliotecas escolares, públicas y populares que permitieron el acceso de más personas a la lectura y contribuyeron de manera significativa al proceso de popularización de la misma (Viñao Frago, 2004). Y, finalmente, las circunstancias impuestas por el devenir histórico y las fracturas sociales provocadas por los distintos episodios de movilización masiva que multiplicaron la necesidad de escribir, como la emigración de finales del siglo XIX y primera mitad del XX, la guerra civil de 1936 y la represión que tuvo lugar tras la misma durante y después de la instauración del régimen franquista.

79

Todo ello posibilitó que aconteciese una revolución en las formas del libro. El negocio editorial se proyectó hacia nuevos públicos y consecuencia de esta proyección fueron las grandes tiradas, los bajos precios y la reducción considerable del tamaño del libro, que adoptó la forma de lo que hoy conocemos como libro de bolsillo (Sánchez García, 2001: 241-268). Estas nuevas formas introdujeron al mismo tiempo un cambio sustancial en las maneras de leer, en las modalidades de lectura. Los manuales epistolares, por su propio aspecto material, su formato en octavo (cuando no adoptan la forma de un folleto), su bajo precio y unas tiradas que suelen rondar por lo general los 20 mil ejemplares, se insertan en este momento de cambio, en esta revolución del libro y la lectura que tiene lugar a finales del siglo XIX y que empieza a tomar cuerpo en el primer tercio del XX.

Evidentemente todos estos cambios afectaron también al aparato de difusión del libro que tuvo que recurrir a nuevos mecanismos para poder cubrir y satisfacer una demanda sin precedentes. Éstos se dejaron notar en las estrategias editoriales, entre las que destacó el nacimiento de las colecciones o series, entre las que los manuales de cartas se agrupaban con otras obras prácticas, de consulta, de ayuda y de primera necesidad (manuales de electricidad, de cocina, de primeros auxilios, de jardinería, de contabilidad, enciclopedias, compendios de ortografía, libros de lectura escolar, etc.); así como en el

recurso a la publicidad, a los anuncios, como instrumento para estimular la venta y reclamar la atención de los lectores, ya que éstos además de proporcionar la clave de dónde podía ser conseguido el libro, reseñaban y daban cuenta de los nuevos títulos, los contenidos, los precios y hasta las características materiales de cada ejemplar.

Pero fundamentalmente el cambio en el aparato de difusión de los libros se percibe en que junto a las librerías y a los puntos de venta habituales hasta este momento, cobraron ahora un gran impulso los buhoneros, los editores que vendían directamente los libros al particular, los puestos de venta marginales y ambulantes y, sobre todo, los quioscos, que se convirtieron en los principales distribuidores de los libros populares. Un bonito ejemplo de cómo se vendían los manuales epistolares nos lo muestra, por ejemplo, el autor de *El soldado y el amor*, José Pardo Asso, editado en Zaragoza en el año 1938, quien escribe en las primeras páginas del mismo acerca de cómo los soldados compraban modelos de cartas a un vendedor ambulante, conocido como El Curruca, o cómo esos mismos modelos podían encontrarlos sin problema alguno en los quioscos:

Escribió a catorce y a todas lo mismo, copiando una carta que escribió Don Paco y la venden en los quioscos; hasta por la calle la ofrece "El Curruca", a la vez que vende

cacahuets y dulces, estampas, agujas y otras baratijas (Pardo Asso, 1938: 12).

## LOS LECTORES DE LOS MANUALES EPISTOLARES

Ofrecer, sin embargo, un perfil del lector del manual de cartas es una tarea difícil en contraste con el análisis de la producción. Una cosa es conocer cuántos libros aproximadamente se producen, dónde se venden y qué alcance pudieron llegar a tener y otra muy distinta es conocer quiénes los compraban y/o leían. El debate sobre la condición popular o la procedencia burguesa de los lectores de los manuales es un tema del que aún quedan muchas cosas por decir. En principio podemos establecer dos posturas diferenciadas. El caso francés, en el que habría que incidir en que tanto Roger Chartier como Cécile Dauphin han apostado por un público popular, señalando incluso que los manuales de cartas formaron parte del catálogo ofrecido por la *Bibliothèque Blue* e insistiendo mucho en el uso del manual por parte de los escribanos públicos (Chartier, 1994: 285; Dauphin, 2000).

La segunda postura estaría representada por el caso italiano, para el que Luisa Tasca ha señalado que aunque los manuales tienen en común concederle a la carta un cierto carácter democrático, dado que todo el mundo tiene en algún momento la necesidad

de escribirla; el público que compra y lee los manuales va cambiando a medida que se va modificando la composición de la sociedad, de modo que la tasa de analfabetismo existente en el momento —estamos situándonos fundamentalmente en los años finales del siglo xix y los primeros del siglo xx— hacía del manual un instrumento inutilizable para las clases populares. Por otro lado, tampoco la aristocracia ni la alta burguesía parecían ser los destinatarios de los manuales italianos, pues como señala la autora, éstos siempre han contado con otros canales de instrucción, como el escolar o el familiar, y no han tenido la necesidad de recurrir a otros mecanismos secundarios de aprendizaje. Por lo tanto, Luisa Tasca, al hablar de lectores de manuales de cartas se refiere fundamentalmente a la pequeña burguesía, pues era únicamente ésta la que, bajo su punto de vista, podía sentir una verdadera necesidad de la ayuda que estos libritos prestaban y hacer un uso efectivo de los mismos (Tasca, 2002: 139-158).

En cuanto a la condición social de los lectores de los manuales epistolares en la España de finales del siglo xix y primera mitad del siglo xx, ambas teorías, la francesa y la italiana, se combinan. Es evidente que la industria editorial, los cambios de formato, el abaratamiento de los precios, la aparición de nuevos lugares de venta, como los quioscos, o la consolidación de las bibliotecas públicas y populares, suponen un cambio importante en el

mundo del libro, en las modalidades de lectura y en la condición del lector. Evidentemente todas las características acerca de la producción, la materialidad y las formas de difusión de los manuales epistolares que se han señalado hasta el momento nos están apuntando ya un claro destinatario popular. El manual epistolar en España experimenta un claro proceso de popularización, y al igual que ocurre en Italia, va variando de lectores a medida que la sociedad cambia, evoluciona. Los manuales españoles de la edad contemporánea han de ser vistos por lo tanto como libros populares, como populares lo fueron los franceses, pero al mismo tiempo como deudores de otros tiempos.<sup>3</sup>

82

El origen aristocrático y burgués del manual deja su huella en este tipo de libros al margen de su proceso de popularización. El ejemplo más claro lo encontramos en las representaciones con que se ilustran muchas de las cubiertas, pero también lo podemos ver en el contenido mismo del libro, pues muchos de los modelos que exponen los manuales no son adaptables a las necesidades prácticas ni a las situaciones de vida de la gente común. Existe así una cierta continuidad de los modelos anteriores, de finales del siglo XVIII y principios del XIX, los cuales no han sido objeto de las

modificaciones pertinentes para los nuevos usos y funciones que la correspondencia adquiere con la “democratización de lo escrito”. Por ejemplo, difícilmente le servirían a una familia de obreros las reglas acerca de cómo se ha de escribir una invitación para una puesta de largo de alguna de sus hijas cuando ésta es una costumbre que no es propia de su clase, tal y como muestra el modelo recogido en el manual epistolar de Agustín Esclasans, *Cartas de amor y amistad*:

Querido amigo mío: Tengo el honor de invitar a usted y señora e hijas a la fiesta que se celebrará en nuestros salones el próximo domingo, a las cinco de la tarde, con motivo de la puesta de largo de mi muy querida hija Lolita. Le hago esta invitación, querido amigo, en nombre propio y de mi esposa, que me encarga salude de un modo muy cariñoso a la de usted. Ya comprenderá, puesto que ella también es madre, cual debe ser el gozo que nos embarga en estos momentos. Los padres somos siempre algo infantiles cuando se trata de celebrar estas circunstancias únicas en la vida de nuestros hijos. Perdóne, pues, esta leve expansión de mi alma, y sepa que les esperamos con los brazos abiertos en la fiesta del domingo por la tarde. Póngame a los pies de su señora esposa, y usted reciba un afectuoso apretón de manos de éste su buen amigo (Esclasans Folch, 1943: 115).

Sin embargo, aunque modelos como éste nos remitan a esa presencia de épocas anteriores, podemos encontrar

<sup>3</sup> Para ampliar los datos acerca de la producción editorial de los manuales de cartas, como cualquier otro de los aspectos tratados a lo largo de este trabajo, puede consultarse Sierra Blas (2003).

otros que efectivamente nos sirven de contrapunto a éste y nos remiten a ese cambio social y a ese nuevo público. Uno significativo es la carta que Carmen de Burgos incluye en su manual *Últimos modelos de cartas*, dado que retrata un hecho común en la sociedad del momento: la necesidad que muchos tuvieron de recurrir a un delegado de escritura, a un intermediario que escribiese en su nombre. Así, este modelo en cuestión lo escribe en nombre de una criada uno de los compañeros de la casa en la que ésta sirve, el cochero. La carta está dirigida al novio de la chica, y ésta se lamenta por no poder escribir por ella misma:

Mi querido Tomás: Me alegraré que al recibo de ésta te halles bueno, como asimismo toda la familia y las personas que bien quieras. Sabrás que desde que vine al pueblo estoy sirviendo en casa del hermano de don Ramón, donde me encuentro muy a mi gusto, pues aunque se trabaja mucho, la señorita es muy buena, y trabajar hay que trabajar en todas partes. Al principio el cambio de comidas y de aguas me sentó mal al estómago; pero ya estoy buena y me he puesto tan gorda y colorada que da bendición verme. Yo no quería decirte esto, pero se empeñó Gervasio, el cochero, que es el que me escribe, mientras yo le voy notando la carta. Es mucha pena no poder escribir uno mismo para no incomodar a nadie y poder hacer las cartas muy largas (Burgos Seguí, 1927: 116).

Pero, para rastrear a estos lectores populares, no sólo nos sirven los modelos que se exponen a través en las páginas del manual, sino que los propios prólogos constituyen una rica fuente de información. En general, y salvo algunas excepciones, podemos afirmar que según se desprende de los prólogos de los manuales el destinatario de este tipo de libros era un lector popular; pero eso sí, un lector que en su día había aprendido a leer y escribir, que tenía unos conocimientos aprendidos, aunque éstos fueran muy escasos o se le hubieran olvidado por la falta de práctica. Así, por ejemplo, J. M. Ripollés, en el prólogo a su *Tratado de correspondencia familiar y redacción de documentos*, publicado en Barcelona por Armando Baget en el año 1942, se dirige así a sus lectores, definiendo al mismo tiempo de quienes se trata:

Téngase presente, para todo el curso de este Manual, que siempre que establecemos alguna comparación o idea, no se refiere a casos especiales, sino que estamos hablando del y para el público en general, y mejor diríamos del y para el público de medianos dotes de cultura [...] conste que este manual siempre trata los temas desde un punto de vista popular, ya que va destinado a personas de escasos conocimientos (Ripollés, 1942: 5-13).

## LA APROPIACIÓN DEL MANUAL

El manual establece así claras diferencias entre lo culto y lo popular, manifestadas principalmente en las formas de apropiación y en los distintos usos de la lectura y de la escritura. Ambos nos conducen a la representación del entramado social y a la transmisión de modos de vida distintos a través de esos vasos comunicantes que son las páginas de los libros. ¿Pero cuáles eran las lecturas que el manual les proporcionaba? ¿Cómo era el sentido que estos lectores le otorgaban al texto escrito? ¿Qué usos hacían de los modelos que el manual les ofrecía? Si definir al lector es una tarea difícil y arriesgada, reflexionar acerca de los distintos tipos de lectura que se pueden extraer del manual lo es aún más.

Pero más que las posibilidades de lectura que ofrece el manual y que evidentemente varían según cada lector, quiero incidir en el sentido de lectura que el propio manual señala. Es decir, que el autor del manual no sólo se preocupa, como hemos visto, de señalar quién o quiénes lo deben leer, sino cómo debe leerse para darle un uso correcto. El lector debe procurar, así, adecuar el modelo que se expone a sus propias circunstancias y necesidades, evitando en todo momento su copia, pues ésta, en primer lugar, no ayuda al aprendizaje, es decir, la copia mecánica de los modelos no solucionará jamás el

problema de enfrentarse a un papel en blanco; y, en segundo lugar, entraña un grave peligro: que el destinatario descubra que la carta que recibe ha sido extraída de un manual.

Ojalá que alguno de nuestros lectores pueda escribir algún día una carta a sus familiares y que éstos puedan decir: "Esta carta es suya", antes que decir: "Esta carta la ha copiado de alguna parte". Por eso no daremos muchos modelos y aun recomendamos a nuestros lectores que no copien jamás una carta de las que damos como modelo, pues preferimos que se preste atención a las reglas y consejos. Los modelos son tan sólo como una guía, pero no deben copiarse no darles más importancia que la tan limitada que nosotros queremos concederles (*Ibidem*, 7-8).

Por todo lo dicho hasta el momento parece lógico señalar que la lectura del manual de correspondencia es una lectura eminentemente práctica. El lector que toma entre sus manos este tipo de libros, por lo general, lo que busca en ellos es una serie de normas y consejos que le ayuden a escribir —o a responder— una carta. Pero si algo se desprende del estudio de los manuales es que las modalidades de lectura que los mismos permiten no se reducen a esa simple finalidad práctica de aprender a escribir las cartas. Es importante tener en cuenta otros elementos que aparecen en

sus páginas y que determinan las formas de apropiación de los mismos. Me refiero, por un lado, a la inserción de cartas de personajes relevantes, tanto hombres como mujeres, conocidos por su actividad epistolar a lo largo de los distintos periodos históricos, de los cuales existían ya muchos epistolarios publicados —valgan los nombres de Madame de Sevigné, Rousseau, Felipe II o Santa Teresa de Jesús—; y, por otro, a los capítulos de dedicatorias, máximas, canciones, poemas, juegos, composiciones y ejercicios para dictado, listas de sinónimos, compendios de ortografía, etc., que se incluyen a modo de anexo en estos libros. Analizando ambos elementos, los epistolarios y los diversos anexos, puede afirmarse que el lector complementa su dimensión práctica de la lectura del manual con una lectura didáctico-moral y una lectura de evasión o de entretenimiento.

Una lectura didáctica, porque al fin y al cabo el manual es empleado como guía de escritura y lectura en general y no sólo en lo que respecta al mundo epistolar; es decir, el manual no sólo es un referente a la hora de preguntarse cómo debe escribirse una carta sino que se sitúa en un contexto más amplio, el de la redacción de cualquier tipo de documento escrito en la vida diaria. Una lectura moral, porque esos epistolarios y los modelos mismos difunden unos determinados ideales y valores, son cartas ejemplares que revelan los comportamientos y las

decisiones adecuadas que uno debe tomar para desenvolverse con éxito en la sociedad del momento. Y una lectura evasiva o de entretenimiento, de placer, porque el lector del manual es invitado a contemplar las diferentes historias que se van desarrollando entre autores y destinatarios —muchas veces rozando lo puramente literario— y porque los modelos de cartas le muestran el reflejo de la sociedad en la que vive, la vida y las costumbres de todas y cada una de las distintas clases sociales que la componen independientemente del lugar del entramado social al que el mismo pertenezca.

Sin embargo esta lectura guiada del manual, reflejada en esas recomendaciones de los prólogos, en la elección de unos u otros modelos de cartas y en la inclusión de esos nuevos elementos que pueden relacionarse en mayor o menor medida con la práctica epistolar (como las dedicatorias, los ejercicios o las listas, entre muchos otros), se verá inevitablemente transgredida en el momento en el que el lector se apropie del libro y haga uso de él respondiendo a sus propios intereses, determinado por sus propias características personales o socio-culturales y en función de las finalidades y motivos por los que recurre a este tipo de libros. Una vez más, el eterno conflicto entre la prescripción y la apropiación, que no sólo se manifiesta en las modalidades de lectura, sino en lo que todavía, y sin duda, es más interesante a la hora

de estudiar los manuales epistolares: la trasgresión de las normas mismas que éstos difunden.

## ENTRE LA NORMA Y LA CONVENCION

Pero, ¿cuáles son realmente esas normas que el manual transmite y difunde? De nuevo, la clave para responder a esta pregunta nos la dan los prólogos, pues en todos ellos los autores de los manuales suelen incluir, antes de exponer los diferentes modelos de cartas, un capítulo introductorio acerca de estas normas que regulan la práctica epistolar. Las normas se van repitiendo de unas épocas a otras, desde el primero de los tratados epistolares del que se tiene noticia, el *Týpoi Epistolikoi*, atribuido a Demetrio y fechado alrededor del siglo III (Guillén, 1998: 181), hasta los manuales de cartas que se publican hoy día. Además de esta continuidad histórica, a la hora de preguntarnos acerca de las normas, debemos tener en cuenta igualmente que éstas no son únicamente aquellas que aparecen expuestas en los capítulos teóricos de los manuales, sino que igual de importantes son aquellas otras que, sin haber sido registradas por escrito, vienen impuestas por las convenciones y hábitos existentes en una sociedad, en una cultura y en un tiempo específico.

La carta es un género fuertemente tipificado que se apoya en modelos

retóricos universalmente reconocidos e imitados, desde su origen en la antigüedad hasta el mundo moderno y contemporáneo, y muestra de ello es la tendencia a dotar a la misma de una estructura tripartita: el exordio o encabezamiento, el cuerpo de la carta o asunto y la despedida. Son sobre todo la primera y la última de estas partes las que mejor denotan la existencia de una norma, debido al empleo en las mismas de fórmulas y tratamientos acordes a la condición social del destinatario y a la relación que se establece entre éste y el autor, así como los signos de identidad de la carta, pues son al fin y al cabo el código que nos permite leer la carta como una carta y no, por ejemplo, como una novela. El cuerpo de la carta, es el lugar en el que el autor especifica el motivo o motivos que le conducen a la toma de la escritura y permite por ello una mayor espontaneidad, ya que depende directamente de lo que éste pretende transmitir.

En la exposición, eso sí, el autor ha de cuidar las normas referentes a la ortografía y a la puntuación, así como que la disposición de los párrafos y asuntos sea ordenada y breve. El orden, la brevedad y la claridad son las tres claves que permiten la comprensión del escrito. La buena caligrafía, junto a todos estos elementos que acabo de señalar, es una de las primeras condiciones que una carta ha de reunir para que sea legible. La buena o mala caligrafía depende directamente del grado de

formación que ha recibido la persona que escribe y es, por tanto, un distintivo acerca de su competencia gráfica. Respecto a la letra son muchos los consejos prodigados en los manuales, pues de ella dependen el buen o mal efecto que cause la carta en el destinatario, el concepto que del autor éste se forje y la efectividad misma del discurso epistolar. Se han de cuidar así la proporción de las letras y el trazado rectilíneo y evitar los tachones o borrones. Todo ello dará como resultado una escritura limpia que denota cortesía, educación y buen gusto.

No sólo la existencia de tratamientos sirve en la carta para poner de manifiesto las diferencias sociales. Al igual que estos tratamientos, de los que por lo general existe una lista al principio o al final del manual, hay un elemento diferenciador de primer orden de las distintas categorías sociales que es la norma que regula los espacios en blanco que el que escribe ha de guardar como medio de expresar el respeto hacia el destinatario; espacios que aumentarán o disminuirán dependiendo de los distintos rangos. Pero no sólo se han de cuidar los espacios al empezar la carta, que son los más significativos, sino también los márgenes, la separación entre las líneas o la distribución de las palabras en el papel. Los primeros reflejan como ningún otro elemento la sociedad del momento, las convenciones y normas que rigen ésta y las diferencias entre las distintas clases sociales que la

componen. Los segundos responden a la llamada *estética de la carta*, o lo que es lo mismo, a su presentación a los ojos del destinatario y a la necesaria contribución de que lo que escribimos pueda ser legible.

Por otro lado, la figura del destinatario juega un papel decisivo a la hora de escribir cartas. Así lo refleja en el capítulo teórico acerca de la carta el autor, cuyo nombre desconocemos, del *Manual Epistolar* publicado por la editorial Mundo Latino a finales de los años 20, que dice así:

Deben tomarse en cuenta las condiciones de la persona destinataria, pues no se debe escribir de igual manera al que desconoce un asunto o materia que al que está práctico en aquél, al ignorante o al docto, a las mujeres que a los hombres, al anciano como al joven, al de temperamento grave que al desprovisto de fijeza (*Manual epistolar, s/año*).

Tanto el tipo de carta que se escribe como cada uno de los elementos de que éstas se componen van transformándose en función de las características propias de quien la recibe (condición social y profesional, género, edad, educación, personalidad, etc.), del grado de relación que mantiene con el autor y de las intenciones de éste respecto a aquél. El destinatario condiciona la escritura de la carta: su extensión, su contenido, su materialidad; y los manuales presentan el binomio entre autor y

destinatario como indisoluble, de manera que los ejemplos de cartas no sólo reflejan cómo se han de escribir si uno inicia el intercambio epistolar, sino también cómo se han de responder; es decir, contemplan ese constante proceso de transformación que acontece entre autor y destinatario.

Por último, no podemos olvidar los denominados “materiales del buen gusto: el papel, la tinta y el sobre”. Aunque en un principio puedan parecer elementos carentes de importancia, al examinarlos con atención vemos que al igual que los demás están dotados de una norma y de una significación. Por un lado, ponen de manifiesto las diferencias de género: por ejemplo, mientras que el hombre sólo debe usar el papel de color blanco o escribir en tinta negra o azul, a la mujer se le permite optar a toda una gama de tonalidades para sobres y papeles, así como diferentes colores en las tintas. Pero apuntan también las diferencias socioculturales: los papeles rayados denotan la escasa competencia gráfica del que escribe y su falta de práctica, que necesita de esas líneas para no torcerse en el papel y adoptar un módulo de letra adecuado; mientras que el otro extremo vendría representado por los que emplean papel timbrado en su correspondencia particular, lo que desde luego refleja la familiaridad de éstos con la práctica epistolar y el deseo de personalizar

cada acto de escritura mediante el tipo de material empleado.

## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Una vez expuestas cuáles fueron las funciones que el manual epistolar asumió en la época contemporánea, así como las características materiales, los canales de difusión, el perfil de sus lectores, las diferentes modalidades de lectura que permitían y las normas epistolares que en sus páginas más se destacaron, llega el momento de confrontar la teoría con la práctica, asociada en este caso a cuatro acontecimientos/lugares que marcaron la edad contemporánea y cuyas manifestaciones escritas evidencian cómo los manuales de cartas pueden concebirse como reflejo de la práctica epistolar y cómo la escritura sólo puede ser comprendida en el seno de los procesos históricos, que a su vez la modifican, la determinan y la particularizan.

## LETRAS MIGRANTES

Al pie de la cama recuerdo un pequeño baúl abombado [...] en su interior se conservaba un tesoro, como descubriría muchos años después, cuando uno de mis tíos me reveló qué era lo que éste contenía, el archivo de mi abuelo: cuadernos, documentos de la familia, cartas que mi abuelo había escrito y recibido

—primero como emigrante, después como soldado—, durante sus largas ausencias de casa. Todo conservado cuidadosamente en aquel baúl con el que mi abuelo había cruzado tantas veces el océano, y que milagrosamente había llegado a mis manos habiendo superado el tiempo y los intentos de destrucción de hijos y nietos que consideraban esos papeles como un estorbo inútil (Palombarini, 1988: 6).

Toda la historia de esta familia italiana estaba encerrada en un baúl que durante décadas permaneció cerrado y olvidado. Fue uno de los nietos quien descubrió que en su interior se hallaba la memoria familiar, depositada en varios cuadernos, paquetes de cartas, diarios, agendas diversas y distintos documentos personales que su abuelo había escrito y recibido a lo largo de su vida, especialmente durante sus años de emigrante. Unos empujados por la pobreza, otros por el deseo de librarse del servicio militar, la guerra o la represión y los más por el convencimiento de querer dar comienzo a una nueva vida llena de expectativas de enriquecimiento y ascenso social, lo cierto es que todos los emigrantes, independientemente de sus intenciones y sus suertes, y del momento en el que emigraron, tuvieron la necesidad de recurrir a la tinta y al papel para dar noticias a los suyos, registrar los acontecimientos más importantes y dejar constancia de sus vidas. Es por ello que, junto a los millones de

hombres y mujeres corrientes que cruzaron el océano desde finales del siglo xviii hasta la década de los sesenta del siglo xx —año en que tuvo lugar la última oleada migratoria ultramarina española— fueron también millones las cartas y tarjetas postales que cruzaron el Atlántico. Por todo ello, como bien ha señalado el profesor Antonio Gibelli, la emigración contemporánea se presenta a los ojos del historiador como uno de los más potentes productores de escritura a lo largo de la historia (Gibelli, 2002: 194-196).

Todas las cartas de emigrantes, en sus múltiples manifestaciones y tipologías, independientemente de su finalidad pública (como fue el caso de las denominadas cartas reclamo) o privada (las que circularon únicamente en el círculo familiar más próximo al emigrante), vinieron a cumplir unas funciones determinadas, entre las que predominaron la necesidad de mantener la unión y la identidad del grupo familiar y la cultura de procedencia en la distancia; y la voluntad de registrar y transmitir informaciones esenciales, no sólo de tipo personal (como la salud, las impresiones o los sentimientos), sino también concernientes a las condiciones de vida y de trabajo (como los salarios, los precios, las posibilidades de ascenso económico o los envíos de dinero) y a las relaciones sociales.

Cárdenas, 18 de diciembre de 1924

Sres. José y Genoveva

Trubia

Queridos padres:

Es en mi poder su muy estimada carta en la que beo el buen estado de salud en que se encuentran todos los de la familia, por esta bien.

Adjunto recibí una fotografía sacada el día de la Boda de Santa, figurense la alegría que me habra ocasionado me fije mucho en los que asistieron a dicho acto, de fuera solo asistió mi abuelo o sea nuestro abuelo: quiera Dios le sonria siempre la felicidad, beo con gran satisfacción que ya se an trasladado a la Fabrica, ya era hora terminasen esas largas caminadas diarias, el correo pasado les mande dentro de la carta cinco billetes del banco España por valor de \$425,00 cuatrocientas veinticinco pesetas creho aya llegado por ir bajo sobre certificado, espero su carta del dia primero para saberlo, en este correo pensaba mandarle la fotografia de la Sra y mia pero no estan listas todavía, esperaré a mandarsela el proximo mes de Enero.

por hoy nada de particular tengo que decirles, tienen muchos recuerdos de Juana Luisa y Sindulfo y Vds. se los dan a hermanos y ermanas y reciban Vds. el cariño [tachado] de este su hijo que mucho los quiere.

César Álvarez.<sup>4</sup>

Es la ruptura, a menudo traumática, del legado familiar y comunitario lo que hace que la escritura asuma usos y valores completamente nuevos: escribir una carta, algo que para muchos era un hecho excepcional hasta entonces, se convirtió en una práctica cotidiana y consuetudinaria, en una obligación moral y social, en todo un mecanismo de control en ocasiones o incluso en un verdadero ritual. Frente al problema del analfabetismo, que provocó que muchas familias perdiesen el rastro de los suyos, porque éstos no pudieron ni escribir ni leer las cartas recibidas (el denominado fenómeno de los desaparecidos); América supuso para muchos otros emigrantes, que salieron de España sin saber leer o escribir o con escasos conocimientos de ambas capacidades, la oportunidad de adquirirlas y perfeccionarlas.

El hábito de escribir propio de los emigrantes, que se convierte en una actividad casi diaria, como bien demuestra la regularidad en los envíos de muchas de las correspondencias que se han estudiado, fue fuertemente impulsado no sólo por esa necesidad que éstos sintieron de la escritura, sino también por los procesos de alfabetización que tuvieron lugar en el seno de muchas de las colonias y comunidades de emigrantes y la exigencia de dichos conocimientos para el desarrollo de la vida laboral. Los particulares modelos textuales, los registros comunicativos y las características gráficas derivadas de esa "alfabetización de urgencia" de la

<sup>4</sup> Carta del emigrante César Álvarez, afincado en Cárdenas (Cuba), a sus padres, fechada el 18 de diciembre de 1924. Se conserva en el Museo del Pueblo de Asturias (Gijón, España). La transcripción es fiel al original.

que muchos emigrantes fueron objeto, pueden atribuirse a determinadas formas de aprendizaje mimético (por imitación y copia) y a la transmisión de ciertos modelos y estereotipos a través de los manuales de correspondencia, los distintos tratados prácticos y guías destinadas a los emigrantes y las revistas y periódicos del momento (Gibelli y Caffarena, 2001: 563-574).

Los emigrantes viajaban con libros específicamente impresos para ellos en los que se recogían los más variados consejos, recetas, remedios, informaciones, en fin, útiles para su aventura americana, así como compendios de ortografía y gramática. Por otro lado, los periódicos de la época dedicaban secciones específicas a la publicación de cartas de emigrantes que transmitían impresiones, describían las condiciones de vida o daban cuenta de las nuevas costumbres. Cartas que, desde luego, jugaron un papel decisivo en la reproducción y las modificaciones que experimentaron las corrientes migratorias, siendo muchas veces empleadas como instrumentos propagandísticos, como medios para atraer a los emigrantes hacia determinados destinos y actividades. Pero, igualmente, los manuales epistolares que se publicaron en estos años contemplaban entre sus modelos, y esto es lo que más nos interesa, cartas de emigrantes a sus familias.

Baste como ejemplo un fragmento de este modelo de carta titulado “De

un hijo, que emigra, a su madre”, que podemos encontrar al abrir una de las páginas del manual epistolar *Cómo deben escribir sus cartas los hombres*, de Agustín Chaseur Millares, publicado en Barcelona por Bartolomé Bauzá en el año 1943:

Queridísima madre: Cuando reciba usted esta carta, tal vez aun no se haya dado exacta cuenta de que mi ausencia será más larga de lo que piensa [...] Me ha faltado valor para decírsele de palabra, temiendo que su pena hiciera vacilar mi resolución, y que, a pesar de todo lo que a marcharme me obliga, me quedase. Cuántas veces intenté sondear su ánimo sobre este asunto, tuve que callar, vencido por la chispa de temor que veía brillar en sus ojos; pero, pasaba el tiempo, las cosas iban de mal en peor, era preciso resolverse, y no he tenido más remedio que recurrir a la astucia, y fingir ese viaje al pueblo. Más lejos voy, madre; más lejos, mucho más lejos me lleva el trasatlántico que me alberga en su seno, junto con otros muchos desgraciados que buscan en la América acogedora y propicia el porvenir que la patria les niega [...] Por lo que me cuentan aquí, en el barco [...] en América, si no se hace uno rico en un año, cosa tan imposible como ahí, por lo menos, teniendo un poco de suerte y muchas ganas de trabajar, se abre uno paso [...]

Voy a una hacienda, a un rancho, como allá abajo se dice; a una gran extensión de terreno dedicado especialmente a la ganadería e

industrias derivadas. Mi empleo tiene un poco de todo: secretario, administrador, capataz. Pero no puedo quejarme; no soy el pobre emigrante que desembarca en tierra extraña sin dinero ni trabajo, a merced de todos los contratamientos de la vida, víctima de la miseria o del engaño y la codicia de los seres sin conciencia que con ellos trafican. No; voy con un empleo y un sueldo inicial decoroso, que me permitirá ahorrar algunos centenares de pesos al año, y tener un capitalito a la expectativa de negocios pequeños, que pueden ir bien o ir mal, y aun en este caso no me veré en la miseria (Chasseur Millares, 1943: 92-94).

## CARTAS DESDE EL FRENTE

92

Junto con la emigración, el otro acontecimiento que produce una multiplicación considerable de la necesidad de escribir es, sin duda alguna, la guerra. La necesidad de recurrir a la escritura en los periodos de incertidumbre se manifiesta en que junto a las grandes obras de la literatura española (teatro, poesía, novela) que narran y representan la guerra civil de 1936, existe igualmente una proliferación de cartas personales, diarios o memorias de gente de toda clase y condición. Todas esas producciones escritas, literarias o no, ficticias o reales, eruditas o populares son testimonios insustituibles de aquella época convulsa, documentos históricos decisivos para indagar en aspec-

tos que, como la vida cotidiana, y en relación directa con la misma y la experiencia de las personas corrientes, han sido menos tratados a pesar de los muchos estudios, tanto españoles como extranjeros, con los que contamos sobre el tema y los que actualmente se están produciendo y desarrollando.

A mi amadísima Josefina: Tan pronto como ha llegado a mis manos tu corazón desgarrado de amor y convertido en tinta, y después de leer delante de todos una vez para no llamar la atención y por ver si decía algo para alguno, me retiro a un rincón del pinar para saborear con despacio tus ternuras y abrazarlas y besarlas a solas ya que contigo no puedo desahogarme. ¿Por qué me haces sufrir, prenda mía, sin escribirme? Yo, que desde el sábado no tenía otra ilusión, y ha llegado hasta el miércoles entristeciéndose mi corazón, y cada vez que venía el cartero parecía que me clavaban una espada<sup>5</sup>.

El autor de esta carta es el sargento Mateo Arbeloa, quien se dirige a su mujer, Josefina, el 2 de septiembre de 1936. Mateo murió a los 27 años en un hospital de Vitoria el día 27 de abril de 1937. Desde que comenzó la guerra y hasta pocos días antes de su muerte, tras ser herido en el frente, recurrió a la escritura como medio para sobrevivir a la soledad y a la distancia. Todas sus cartas han

<sup>5</sup> Carta de Mateo Arbeloa a su mujer, fechada el 2 de septiembre de 1936 (Arbeloa, 2002: 113).

llegado hasta nosotros gracias a su destinataria, Josefina. Durante todo este tiempo, la mujer de Mateo conservó celosamente las cartas de su marido, a pesar del dolor que en ella provocaba su relectura. Al fin y al cabo fueron estos pedazos de papel los que les permitieron saber al uno del otro en esos momentos difíciles, intercambiar sus miedos y anhelos, transmitir sus sentimientos. Si entonces las cartas consiguieron hacerles presentes en la ausencia, con los años y la desaparición del soldado, éstas se convirtieron en el verdadero retrato de aquel tiempo, en el testimonio de sus vidas y en el símbolo de su amor.

La carta de Mateo, como representación de una práctica, no habla de esa intensa relación que se establece entre los soldados y la correspondencia en los periodos bélicos, de sus múltiples manifestaciones y las distintas formas y contextos en los que tiene lugar. Que los soldados escriben, y que la práctica más extendida entre los mismos es la epistolar, incluso para los menos alfabetizados, es algo indiscutible. Escribir cartas era una de las principales ocupaciones del soldado y la lectura de las letras recibidas el momento más esperado del día en campaña. Una lectura que, como bien retrata Mateo, era inicialmente colectiva, como las lecturas en comunidad de otro tiempo, muestra de la solidaridad entre los compañeros, para convertirse después en una

lectura íntima, ese leer a solas, buscando un sitio alejado y tranquilo para degustar las palabras y a través de ellas el encuentro con las personas queridas.

De entre las muchas tipologías que podemos diferenciar en las cartas de los soldados (por ejemplo, cartas a la familia y a los amigos; cartas entre combatientes que están en frentes o batallones distintos; cartas a los superiores para pedir algún permiso, favor o información; cartas dirigidas a los periódicos para opinar sobre un determinado acontecimiento o celebrar una victoria, etc.), el intercambio epistolar más interesante que podemos contemplar en el contexto bélico es el que acontece entre los soldados y las madrinan de guerras, aquellas mujeres que servían de sostén moral y material al soldado a través de sus cartas y envíos de ropa, comida, tabaco, etc. Y es el intercambio más interesante no sólo porque es uno de los pocos casos en los que se nos permite observar la realidad del frente y de la retaguardia a un mismo tiempo, sino también porque dicho intercambio queda reflejado en los manuales de correspondencia que se publican durante la contienda.

Los manuales epistolares destinados a los soldados responden a unas estrategias de producción y difusión específicas, ambas íntimamente ligadas a las dimensiones propagandística, ideológica y adoctrinadora con las que se dotó a toda clase

de producto escrito durante la contienda. Dicha especificidad se relaciona con que, durante la guerra, los manuales salieron de unas prensas muy distintas a las habituales, en su mayoría creadas por unidades militares y algunos partidos políticos, grupos y organizaciones; editoriales todas ellas que destinaron todos sus esfuerzos hacia los combatientes y que basaron su producción, por lo general, en novelas populares, folletos y manuales prácticos. Este carácter editorial espontáneo y las circunstancias mismas que el contexto bélico impuso se dejaron notar también en sus características materiales: adoptaron la forma de un folleto, su extensión no superaba las 15 o 20 páginas, la calidad de impresión era mala y el aprovechamiento del espacio, dada la escasez del papel, excesivo.

Aunque muchos se vendieron a bajo precio, la gran mayoría, sin embargo, se repartieron gratuitamente en los frentes y formaron parte del catálogo de las diferentes bibliotecas ambulantes que se crearon para los soldados, siendo empleados en las campañas de alfabetización desarrolladas en las trincheras. Aprender a escribir y a leer, pero sobre todo aprender a escribir y a leer cartas, se convirtió en un objetivo de primera necesidad y escribirse con las madrinas de guerra en uno de los momentos de ocio y distracción preferentes del soldado. Los motivos por los cuales un soldado decidía solicitar madrina se pueden resumir,

fundamentalmente, en cuatro: primero, la necesidad de combatir la soledad de las trincheras; segundo, el deseo de ser recordado por alguien en sus oraciones y plegarias, lo que era entendido por el soldado como una manera de obtener un seguro de vida en la lucha; tercero, el interés de iniciar una relación amorosa y, por último, el carecer de otras personas con quienes establecer contacto escrito.

El intercambio epistolar entre soldados y madrinas, siempre que no actuase ningún otro intermediario, se iniciaba normalmente con una solicitud del primero poniendo de manifiesto el interés y la necesidad de tener una madrina de guerra. La solicitud era respondida por la mujer aceptando o excusándose por no poder satisfacer la proposición. Es extraña la negativa, pues al fin y al cabo era un deber moral y patriótico asistir al soldado. Una vez conseguida la aceptación, el intercambio epistolar entre ambos va ganando en fluidez y confianza llegando incluso a niveles de intimidad que pueden compararse con las cartas propias de los enamorados, siendo muy común que muchos comenzasen un noviazgo ficticio por escrito que al concluir la guerra llegó a hacerse realidad. Podemos, para ver esa relación que se establece entre teoría y práctica, comparar los dos ejemplos que constan a continuación. El primero de ellos es un modelo de solicitud de madrina de guerra que se recoge en un manual de cartas publicado en el

año 1938; el segundo es una carta que el soldado Manuel Esteban escribe el 15 de julio de 1937 a Dolores, una joven de Calatayud, para pedirle que sea su madrina de guerra:

Bellísima señorita: Con todos los respetos me dirijo a usted en esta misiva, solicitando de su amabilidad sea mi madrina de guerra.

Su bondad y simpatía unidas a su belleza, no creo niéguen al que hoy esperanzado le hace a usted ese ruego.

Una madrina de guerra es para el militar en campaña, como si dijera el ángel de su guarda. Sea usted ese ángel de mi guarda, señorita.

Privaciones y fatigas no existirán para mí, llevando el recuerdo de usted en mi corazón.

Soy soldado de ... y pertenezco a la ... Compañía del ... Batallón de ...

¿Llegará hasta mí, pronto la felicidad de su carta aceptando mi ruego?

Cuando se es tan hermosa -la cara es el espejo del alma- no puede una mujer mas que repartir bondad y felicidad.

Espera ilusionado.

*José Vázquez.*

Medina del Campo 30 de mayo de 193... (Manual de Cartas, 1938: 6).

\*\*\*

Puerto Escandon 15 del 7 de 37 (Teruel)

Muy distinguida señorita después de saludarla le ruego me perdone el atrevimiento que me he tomado de dirigirme a usted pero como todo soldado que luchamos en lo frentes para la salvacion de España tenemos la necesidad de que algun alma

caritativa se interese algo por nosotros aunque nada mas que para consolarnos y distraernos con sus cartas en los ratos tristes y de aburrimiento que en frentes se pasan.

Por eso yo me tomo el atrevimiento como creo que me perdonara si acaso la sirviera de molestia pero creo que una obra de caridad como la que V. haria si me hacedtara como ahijado suyo para yo poder tener el consuelo en los momentos mas dificiles de esta guerra para así con la ayuda de una madrinita tan simpatica como V. poder tener siempre la serenidad y el ánimo que en esta guerra se necesita tener. A otra carta le explicare quien soy yo y donde la conoci.

Por favor que de V espera este que aguardando su contestacion queda Manuel Estevan

Las señas  
Rgto Artilleria 10 Ligero  
7ª Bateria Obuses 10º 5  
Puerto Escandon  
Teruel.<sup>6</sup>

95

## PALABRAS CAUTIVAS

No sólo la incertidumbre y la desesperación de la guerra provocaron una multiplicación de las funciones y usos de la escritura y el acceso de nuevos sujetos históricos a la misma, sino igualmente los años que las siguieron, los años de represión y

<sup>6</sup> Carta del soldado Manuel Esteban a Dolores, una joven de Calatayud, escrita el 15 de julio de 1937 para solicitarla como madrina de guerra. Propiedad particular de la familia. La trascripción es fiel al original.

silencio, de no menos incertidumbre, miedo y desesperación que la contienda, que caracterizaron a la posguerra y a la instauración del régimen franquista. “¿Qué hice para que pusieran en mi vida tanta cárcel?”, comienza uno de los muchos versos que el poeta Miguel Hernández escribió durante su cautiverio y que bien puede ser el reflejo y la representación del sentir de todo un colectivo: el de los presos de la dictadura. España se convirtió en una inmensa prisión desde que estalló la sublevación en julio de 1936, gran parte de la población fue hecha presa y conventos, castillos, escuelas, cines, teatros y sótanos, entre otros lugares, se convirtieron en espacios para la represión.

96

Dada la identificación que en los centros de reclusión tiene lugar entre escribir y vivir, es decir, entre que el “preso vive en cuanto que escribe y escribe en cuanto que vive”, las prácticas de escritura carcelaria son tan diversas como las distintas necesidades que vertebran la vida del recluso; un amplio abanico que va desde aquellas que pueden ser consideradas como primarias y cotidianas, personales y anímicas—sobra decir que el ejemplo por excelencia lo constituyen las cartas a los familiares y amigos y los diarios o memorias de prisión—, hasta esas otras directamente relacionadas con el sistema burocrático y los trámites judiciales, pensemos, por ejemplo, en las instancias, las denominadas cartas de súplica o los informes y memorias que los presos debían escribir por mandato del juez u otras instancias

superiores (Castillo Gómez, 2003: 17-53; Sierra Blas, 2003: 55-97).

Pero entre todo ese universo de escritura la protagonista es, sin duda alguna, la práctica epistolar. Una de las mayores alegrías y principales preocupaciones del recluso en su día a día era la llegada del correo. Las cartas alimentaban la esperanza del preso, sostenían su ánimo y mantenían los lazos con todo aquello que se encontraba al otro lado de las rejas. Su lectura y consiguiente respuesta ocupaban y estructuraban buena parte de su vida. No sólo se escribía con una regularidad casi enfermiza en busca de una serenidad exterior e interior, sino que la carta, tanto la que se escribe como la que se recibe, llegaba a convertirse en todo un mecanismo de protección psicológica para el recluso y sus familias, en un espacio en el que ambos encontraban consuelo, como reducto de libertad en el que podían sumergirse y auto-realizarse, encontrarse a ellos mismos a través de la relación figurada con los otros, evadiéndose de lo que les rodeaba y trasladándoles al lugar en el que realmente deseaban estar.

Pero el intercambio epistolar entre familiares y presos, así como toda manifestación escrita que tuviese lugar dentro de la prisión, estuvo sometido a las limitaciones impuestas por la censura. Hubo muchas prisiones, pero en todas ellas, en la diversidad de sus enclaves territoriales y espaciales, por encima de las diferencias derivadas de la administración y gestión de sus

directores y funcionarios, estuvo presente, sirviendo a la consecución de ese objetivo, el celo hacia la comunicación entre el interior y el exterior de la prisión y la obsesión por el control de los escritos de los presos. El Estado represivo intervenía así en el ámbito privado del recluso de muy diversas maneras con el fin de romper esos lazos de unión, bien a través del aislamiento completo del preso, la rígida reglamentación y las limitaciones a las que se sometían las comunicaciones (tanto escritas como habladas).

Unas veces prohibida, otras permitida, pero estrictamente vigilada, la práctica epistolar fue objeto de múltiples regulaciones tanto en lo referente al contenido o la extensión, como a los días y momentos en los que el preso podía dedicar su tiempo a escribir y la propia distribución del correo una vez que la carta era escrita, o incluso al papel que debía emplearse. La censura impuso así un código específico, mediatizando en todo momento el mensaje escrito, creando un lenguaje y unas fórmulas determinadas. Temas silenciados —ni rastro de la vida en prisión o del trato recibido, por lo general— y ausencia de ideas, pensamientos u opiniones personales, cuya desaparición provoca la asunción de una autocensura que el que escribe se impone a sí mismo, y que se refleja sobre todo en la redundancia de las referencias a la vida cotidiana, los temas banales —como el clima, por ejemplo—, el estado de salud y las

noticias de los familiares y amigos, así como alguna que otra mentira para evitar que desde fuera se preocuparan.

Los presos eran constantemente cacheados y los paquetes registrados, las cartas, tanto las que eran escritas en prisión como las que llegaban de fuera, debían depositarse abiertas en un buzón para que los funcionarios les diesen lectura antes de darles curso y los escritos que se descubrían en las celdas de los reclusos incautados y leídos línea por línea y palabra por palabra en busca de pruebas con las que inculpar al preso. Escribir a escondidas, enviar y recibir correspondencia susceptible de ser censurada o intentar burlar la censura, eran acciones que se pagaban con los más duros castigos. Sin embargo, merecía la pena arriesgarse. El control obligaba a los presos y a los familiares a buscar otras vías alternativas de comunicación fuera de los cauces legales, aún a sabiendas del peligro que corrían. Haciendo oídos sordos a las amenazas muchas fueron las estrategias que se siguieron en las prisiones para burlar la censura carcelaria, desde la invención de códigos cifrados, pasando por el soborno a los funcionarios o sirviéndose de los que de éstos estaban dispuestos a ayudar como intermediarios, hasta llegar a buscar los lugares más insospechados sobre los que escribir o donde esconder las notas y mensajes.

En este contexto la norma epistolar, dadas las limitaciones y las imposiciones, quedaba muchas veces relegada a un segundo plano. No es

que quien escribía no las tuviese en cuenta, sino que las circunstancias impedían que los escritos las cumplieren o, que en el caso de cumplirlas, lo hiciesen de una manera parcial. Junto a las normas difundidas en los manuales había además que tener en cuenta otras normas diferentes para que la comunicación fuera efectiva. Emanadas de la censura, dichas normas debían ser igualmente aprendidas, interiorizadas y respetadas, siempre que la correspondencia discurriese por los cauces legalmente establecidos. La combinación entre ambas regulaciones, la de la práctica epistolar propiamente dicha y la del régimen censor carcelario, puede comprobarse en un fragmento de las memorias de Manuel Pato Manzano, *Mater Admirabilis*, donde el autor narra su experiencia como niño de la guerra y su infancia marcada por el encarcelamiento de su padre, soldado republicano. En dichas páginas Manuel dedica un capítulo al intercambio epistolar entre ambos:

Hoy, como cada quince días, recibimos la consabida postal de mi padre, ya que sólo pueden escribir en tarjeta postal debido a la censura, todas sus misivas hablan de que nos quiere mucho, que no nos olvida, que pronto nos reuniremos los tres, que estamos en su mente y pronto vendrá a abrazarnos. Yo soy el lector de tales mensajes, se las leo a mi madre y luego las contesto, procuro leerlas rápido, pues mi madre se acongoja y le saltan las lágrimas,

pero entonces mira hacia otro lado para que yo no lo vea y me obliga a repetir la lectura hasta dos o tres veces, luego me manda contestar en otra tarjeta postal diciéndome que escriba muy apretado para poder decirle más cosas a mi padre [...] Todas las tarjetas empezaban así: Querida esposa e hijo, me alegro que al recibo de ésta os encontréis bien de salud, yo bien por el momento... luego la consabida pena por la separación, el dolor por no poder ver a los suyos... y tantos deseos, tantos minutos perdidos, tantos días, tantos años... luego venía la consabida despedida... recibid un fuerte abrazo de éste que os quiere (Pato Manzano, 2003: 280-281).

Como se desprende del texto, el niño conoce la estructura de las cartas, las fórmulas de saludo y despedida, la materialidad que presentaban —eran por lo general tarjetas postales—, y cómo ésta condicionaba la escritura y obligaba, frente a lo que dictaba la norma, a apretar las letras para poder contar más cosas. La presencia de la regla epistolar, sin embargo, alcanza en prisión su máxima expresión en una tipología concreta de cartas, las denominadas cartas de súplica, que forman parte de las prácticas que son impuestas por el propio sistema represivo. Una carta de súplica puede definirse como un escrito que un remitente, que puede ser tanto singular como plural pero que siempre es social y jurídicamente inferior, dirige a un destinatario superior y dotado de autoridad con el propósito de pedir algún

beneficio o favor que éste último está (o cree estar) en grado de conceder; en la prisión, por lo general, al juez, al médico o al director de la misma.

Las cartas de súplica pueden definirse, por tanto, por dos aspectos fundamentales: la finalidad misma del escrito y la desigualdad social, cultural y profesional entre remitentes y destinatarios, reflejada en las distintas fórmulas de respeto y de cortesía, en el vocabulario empleado, en los espacios en blanco y la organización del texto sobre el papel y en el uso de toda una serie de modelos epistolares estereotipados y difundidos en los manuales de cartas (Zadra y Fait, 1991). Todo ello hace que las cartas de súplica sean una de las manifestaciones más codificadas de la escritura epistolar, más empapadas de la norma, pero también de las convenciones sociales, puesto que reflejan una concepción de la sociedad que implica tanto la asunción y aceptación de relaciones asimétricas entre sus miembros, en función de esas jerarquías establecidas y organizadas, como la interiorización de roles y comportamientos diferenciados dependiendo del lugar que cada persona ocupa en la escala social. Como ejemplo podemos tomar la súplica que el preso José María de Cos Oreña dirige al director de la prisión de El Dueso (Santander) el 10 de agosto de 1937, en la que solicita unas alpargatas para poder seguir realizando el trabajo al que le obliga su condena, las labores agrícolas:

Sr. Director de la Colonia Penitenciaria del Dueso

El que suscribe José María de Cos Oreña, de edad de 41 años, casado, natural y vecino de Cabuérnica, recluso en este Penal-Brigada 6 como dedicado al trabajo de Agricultura a V. atentamente y con la mayor consideración expone:

Que necesitando proveerse de un par de alpargatas ya que las que tiene en uso están inservibles a V. Suplica se le conceda autorización para que previo pago pueda adquirirlas en el Almacén o Economato de este Penal. Es gracia que espera alcanzar de la reconocida bondad de V. para quien deseo largos años de vida.

Colonia del Dueso 10 agosto 1937.  
José María de Cos<sup>7</sup>.

## ESCRITURAS ESCOLARES

99

Hermanitos rusos: No acertamos a deciros lo mucho que nos han gustado los bombones que cariñosamente nos habéis enviado; ¡Muchas gracias! Como hay esta guerra tan terrible no recordábamos a qué sabían las golosinas pero en vuestros bombones hemos saboreado tres cosas muy buenas: Nos han sabido a fraternidad a igualdad y a progreso y los comimos pensando en la Paz y en el triunfo de la democracia. Por tanto hemos

<sup>7</sup> Carta de súplica del preso José María de Cos Oreña dirigida al director de la Prisión de El Dueso el 10 de agosto de 1937. Archivo de la Guerra Civil (Salamanca, España), P. S., Santander, Serie «A», caja 151, expediente 24, documento 1. La transcripción es fiel al original.

quedado muy contentos y unidos a vosotros y os prometemos aplicarnos mucho para ser útiles a nuestra Patria y corresponder a vuestras atenciones<sup>8</sup>.

El 18 de marzo de 1937, María Luisa Álvarez, una niña de 12 años de un pueblecito de Santander llamado Ruiloba escribía esta carta, en nombre de todos sus compañeros de clase (por eso emplea el plural), a los niños que con motivo de la guerra habían sido evacuados a Rusia algunos meses antes. La finalidad no era otra que agradecerles el envío de unas cajas de bombones. La carta está escrita en cinco cuartillas cosidas bajo una sencilla aunque simbólica portada en la que aparece dibujada una bandera republicana en forma triangular y escrito en letras mayúsculas “¡Viva la URSS!” y las siglas de la UHP (Unión de Hijos Proletarios). La presentación del escrito en forma de cuadernillo, el cuidado que refleja la caligrafía, la ausencia de tachones y faltas de ortografía, así como el tono ideológico del contenido, nos advierten de la presencia del maestro, quien supervisa el acto de escritura.

Que la carta estaba presente en la escuela en la edad contemporánea, es

decir, que los maestros enseñaban a escribir cartas a los alumnos y aprender a escribirlas, comunicar sentimientos, pensamientos, sensaciones y deseos, formaba parte de la enseñanza básica y contribuía a despertar las capacidades de escritura y lectura, expresión y comprensión, se manifiesta no sólo en la importancia que se le concedió a dicha práctica en los programas educativos, sino igualmente en la publicación de manuales epistolares para niños que fueron empleados en la escuela en estos años y en la presencia de la carta en lo que podemos denominar como escrituras cotidianas escolares, es decir, en los materiales que el niño empleaba diariamente, como los cuadernos de clase.

Iniciar al niño en el arte epistolar era adiestrarle en la lectura y la escritura de documentos usuales en la vida diaria. Los manuales de cartas para niños son el reflejo de la concepción que de la carta se tenía entonces. Fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación, era una herramienta indispensable para participar socialmente. Por lo general, los manuales epistolares infantiles, en el ámbito educativo, forman parte de las denominadas dentro de la manualística escolar como *Lecturas de Manuscritos*, es decir, aquellos libros que, como indica su nombre, su carácter de letra es igual o parecido al que se hace con la pluma al escribir y cuya finalidad no era otra que la de enseñar

<sup>8</sup> Carta de una niña de Ruiloba dirigida a los niños de Rusia agradeciendo el envío de bombones y en poder de la Consejería de Cultura de Santander, fechada el 18 de marzo de 1937. Archivo de la Guerra Civil (Salamanca, España), P. S. Santander, Serie «CU», Caja 2, expediente 23. La transcripción es fiel al original, no he introducido ninguna corrección o modificación.

a leer y escribir al niño documentos cotidianos, como las cartas, y familiarizarle con la letra manuscrita.

El manual reproduce así toda una serie de modelos desde el ámbito familiar al comercial, proporcionando las reglas que han de guiar la escritura y lectura de cartas; así como toda una lista de tratamientos y jerarquías que reflejan la estructura social y que indican al niño en qué lugar de la misma se encuentra y cómo ha de comportarse en función de su estatus. En este sentido, los manuales epistolares para niños pueden ser también considerados como tratados de urbanidad o de las buenas maneras, es decir, como obras que sirvieron claramente de vehículo para la consolidación de unos códigos sociales y morales específicos que trataban de inculcar a los niños los principios de la buena educación o los buenos modales.

Los manuales de cartas para niños nos permiten reconstruir el contexto escolar de entonces gracias, fundamentalmente, a dos elementos: los modelos epistolares que se ofrecen a los alumnos y la inclusión en las páginas de los manuales de muy distintos ejercicios a desarrollar por los niños en la clase. En relación al primer aspecto, podemos afirmar que los modelos de cartas de los manuales representan la imagen que de la escuela, del sistema educativo y de los diferentes agentes que en él participan se tenía entonces. Encontramos así cartas que describen las actividades que se desarrollan en la escuela o las

fiestas escolares; que nos muestran las relaciones entre los maestros y los alumnos (por ejemplo, la costumbre de felicitar al maestro en su fiesta onomástica, pedirle perdón por un mal comportamiento en el aula o agradecerle su labor al final del curso); o que reflejan la relación de los niños con los padres, entre las que resultan especialmente interesantes aquellas en las que los niños comunican los avances que van realizando en su proceso de aprendizaje, las notas de los exámenes, etc. Baste como ejemplo este modelo en el que un niño da cuenta a sus padres de su primera experiencia epistolar:

... 20 de diciembre de 19...

Queridísimos padres: Mi primera carta es para Vs. Todo lo que va de curso he puesto empeño en aprender a escribir y ha llegado el momento deseado de prepararla. El cartero se la llevará, y gozaría yo mucho oyendo lo que digan cuando la lean. Es de su hijo pequeño y tendrá defectos; pero Vs. me dispensarán ¿verdad?

Todos estos días, ante el Belén de la clase, he rogado mucho al niño Jesús por mis amadísimos padres. Que en la Navidad próxima bendiga a Vs., a mis hermanos y a mí, para que todos seamos muy felices.

El Sr. Maestro ha puesto también mucho empeño en que les mande esta felicitación, y la hago con todo mi cariño de hijo.

Un abrazo muy fuerte para todos y muchos besos de Ángel (Lampreave Compáins 1944: 115-116).

Con respecto al segundo de los aspectos que permiten reconstruir el contexto escolar de este momento, los ejercicios a desarrollar por los alumnos que se incluyen en los manuales junto a los modelos epistolares, es importante constatar que la carta podía ser empleada en el aula como medio de enseñanza de las reglas de ortografía y gramática, de las palabras de escritura dudosa y las abreviaturas, de las palabras monosílabas y bisílabas, de los homónimos y los antónimos, para la conjugación de verbos, para aprender a diferenciar las situaciones en las que se deben emplear las letras mayúsculas y minúsculas, etc. Los manuales incluían además oraciones, poemas, cuentos, composiciones, canciones o proponían al maestro ejercicios a desarrollar por los alumnos como, por ejemplo, redactar una carta después de haber leído varios modelos a partir de una situación ficticia, como es el caso del texto que aparece a continuación, tomado del manual de Rafael Bori y Juan Muñoz, *Sistema Cots. Correspondencia general*, quienes tras la presentación de varios modelos de cartas de encargos y peticiones, proponen a los alumnos el siguiente ejercicio:

Minuta nº 42:

De parte de nuestra madre, escribimos a una tía encargándole dos madejas de lana". En nombre de nuestra madre, escribimos a una hermana suya. Después de saludarle, nos interesamos por el estado de

nuestro primo Miguel, actualmente enfermo de una afección gripal, deseándole una rápida y franca mejoría, e invitándole a pasar la convalecencia entre nosotros, ya que el aire del campo y la más sana alimentación del medio rural en que vivimos contribuirán grandemente a su total restablecimiento. Añadir que estando nuestra madre haciendo un jersey y faltándole lana, por no haberla podido encontrar en el pueblo, le agradeceríamos compre un par de madejas de la misma calidad y color que la muestra que adjuntamos. Decidle que las lleve a casa del recadero de ésta y, con saludos para todos los familiares, despedirse cariñosamente (Bori y Corripio, 1943: 48).

Quién sabe si la carta de felicitación de Navidad que aparece en esta imagen que muestra una página de un cuaderno escolar, por cierto no muy bien escrita —como se puede deducir de ese mal anotado por el maestro— es fruto de uno de esos ejercicios de redacción que incluían los manuales, como el que acabamos de leer. El cuaderno en cuestión pertenece al niño Ramón Arteaga Calonge, está fechado entre los meses de octubre de 1941 y febrero de 1942, cuando tenía 9 años y era alumno de un colegio religioso (en concreto de la orden teresiana) de un pueblecito manchego, Campo de Criptana (Ciudad Real)<sup>9</sup>. Un ejemplo que, una

<sup>9</sup> Cuaderno escolar del niño Ramón Arteaga Calonge, octubre de 1941-febrero de 1942.

vez más, nos demuestra cómo teoría y práctica caminan de la mano en el mundo epistolar.

## REFERENCIAS

- ARBELOA, Víctor Manuel, "Once cartas de mi padre desde el frente (1936-1937)", en *Aportes. Revista de Historia Contemporánea*, xvii-1/2002, 48, pp. 103-119.
- BORI, Rafael y Muñoz Corripio, Juan, *Sistema Cots. Correspondencia general. Método práctico*, Cultura, Barcelona, 1943.
- BURGOS SEGUÍ, Carmen de, *Últimos modelos de cartas*, Sempere, Valencia, 1927.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona, 1992.
- CHARTIER, Roger, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Alianza, Madrid, 1994.
- CHASEUR MILLARES, Agustín, *Cómo debe escribir sus cartas la mujer*, Bartolomé Bauzá, Barcelona, 1943.
- CHASEUR MILLARES, Agustín, *Cómo deben escribir sus cartas los hombres*, Bartolomé Bauzá, Barcelona, 1943.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio, "Del tratado a la práctica. La escritura epistolar en los siglos xvi y xvii", en Sáez, Carlos y Castillo Gómez, Antonio, *La correspondencia en la Historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar*, Actas del vi Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, 2 vols., Calambur, Madrid, 2002, pp. 79-107.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio, "Escribir para no morir. La escritura en las cárceles franquistas", en Castillo Gómez, Antonio y Montero García, Feliciano (2003), *Franquismo y memoria popular. Escritura, voces y representaciones*, Siete Mares, Madrid, 2003, pp. 17-53.
- DAUPHIN, Cécile, "Prête-moi ta plume". *Les manuels épistolaires au xixe siècle*, Kimé, París, 2000.
- ESCLASANS FOLCH, Agustín, *Cartas de amor y amistad. Cómo deben escribirse las cartas de amor, amistad, felicitación, invitación, etc.*, Fama, Barcelona, 1943.
- GIBELLI, Antonio y Caffarena, Fabio, "Le lettere degli emigrante", en Bevilacqua Piero; de Clementi, Andreina y Franzina, Emilio, *Storia dell'emigrazione italiana*, Donzelli, Roma, 2001, pp. 563-574.
- GIBELLI, Antonio, "Emigrantes y soldados. La escritura como práctica de masas en los siglos xix y xx", en Castillo Gómez, Antonio, *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Trea, Gijón, 2002, pp. 189-223.

- GUILLÉN, Claudio, Múltiples moradas. *Ensayo de literatura comparada*, Tusquets, Barcelona, 1998.
- LAMPREAVE COMPÁINS, Mariano, *Manuscrito segundo para niños, niñas y adultos*, Iberia, Pamplona, 1944.
- Manual de Cartas (Modelos)*, Ediciones Patrióticas, Cádiz, 1938.
- Manual epistolar*, Mundo Latino, Madrid, s/a.
- PALOMBARINI, Augusta, Cara consorte. *L'epistolario di una famiglia marchigiana dalla grande emigrazione alla grande guerra*, Il Lavoro Editoriale, Ancona, 1988.
- PARDO ASSO, José, *El soldado y el amor. Cartas emotivas (sentimiento e ilusión)*, Hogar Pignatelli, Zaragoza, 1938.
- PATO MANZANO, Manuel, *Mater Admirabilis. Vivencias de la guerra civil en Asturias*, Viena, Barcelona, 2003.
- PETRUCCI, Armando, *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editori Riuniti, Roma, 1987.
- RIPOLLÉS, J. M., *Tratado de correspondencia familiar y redacción de documentos*, Armando Baget, Barcelona, 1942.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Raquel, "Diversas formas para nuevos públicos", en Martín Martín, Jesús A., *Historia de la edición en España, 1836-1936*, Marcial Pons, Madrid, 2001, pp. 241-268.
- SIERRA BLAS, Verónica, *Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares en la España contemporánea (1927-1945)*, Gijón, Trea, 2003.
- SIERRA BLAS, Verónica, "Al otro lado de las rejas. Correspondencia a los presos del Centro Penitenciario de El Dueso (Santander, 1936)", en Castillo Gómez, Antonio y Montero García, Feliciano (2003), *Franquismo y memoria popular. Escritura, voces y representaciones*, Siete Mares, Madrid, 2003, pp. 54-97.
- TASCA, Luisa, "La corrispondenza "per tutti". I manuali epistolari italiani tra Otto e Novecento", en *Passato e presente. Rivista di Storia contemporanea*, 2002, 55, pp. 139-158.
- VILANOVA RIBAS, Mercedes y Moreno Julià, Xavier, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004.
- ZADRA, Camillo y Fait, Gianluigi, *Deferenza, rivendicazione, supplia. Le lettere ai potente*, Padua, Paganus, 1991.

# INVITACIÓN A OTRA MICROHISTORIA: LA MICROHISTORIA ITALIANA

Carlos Antonio Aguirre Rojas<sup>1</sup>

*Este artículo compara la perspectiva de la microhistoria mexicana, propuesta por Luis González y González, con la compleja y sutil perspectiva de la microhistoria italiana. Mostrando como la microhistoria mexicana no es más que un nuevo nombre de la viejísima y muy limitada historia local. El texto desarrolla después el núcleo central de la propuesta de la microhistoria italiana, el paradigma del cambio de la escala del análisis histórico, paradigma lleno de interesantes consecuencias y con múltiples implicaciones teóricas e historiográficas que enriquecen enormemente el "oficio de historiador".*

Microhistoria mexicana - Microhistoria italiana - Historiografía actual.

105

*In this article, it is compared the perspective of the Mexican micro-history, proposed by Luis González y González, with the complex and subtle view of the Italian micro-history. After displaying the reason why Mexican micro-history is nothing but a new name given to the antiquated and narrow local history, the present text explains the central point of the project of the Italian micro-history, the paradigm of changing in the scale of historical analysis. The later, full of interesting consequences and with many a theoretical and historiographical implication, which thoroughly enriches the "labour of the historian".*

Mexican micro-history - Italian micro-history - Current historiography.

\* \* \*

<sup>1</sup> Maestro en Historia económica y doctor en Economía por la UNAM. Ha sido conferencista invitado en universidades de España, Portugal, Francia, Holanda, Alemania, Rusia y China, Estados Unidos, Guatemala, Cuba, Perú, Uruguay, Argentina, Brasil. Es investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre algunas de sus obras, se puede mencionar: *Los Anales y la historiografía francesa* (México, 1996), *Fernand Braudel und die Moderne Sozialwissenschaften* (Leipzig, 1999), *L'histoire conquérante. Un regard sur l'historiographie française* (Paris, 2000), *Braudel a debate* (La Habana, 2000),

“No hay razones, excepto las de una tradición filosófica nunca revisada, para suponer que menos generalidad sea lo mismo que menos valor epistemológico o científico”

Norbert Elias, Artículo “El ocio en el espacio del tiempo libre”, 1986.

### De la “microhistoria local” (mexicana) a la “microhistoria de escala” (italiana)

106

Mencionar hoy en México, dentro de la comunidad de historiadores, el término de *microhistoria* es suscitar de inmediato una posible confusión, porque, desde los años setenta y hasta hoy, y cada vez con más fuerza, el término de *microhistoria*, se fue asociando, progresivamente, al proyecto y al modelo de historia defendido y explicitado por el historiador mexicano Luis González y González, modelo que encuentra su expresión y aplicación paradigmática en el hoy bien conocido libro de este autor titulado *Pueblo en vilo*.<sup>2</sup>

---

*Pensamiento historiográfico e historiografía del siglo xx* (Argentina, 2000), *Antimanual del mal historiador. O cómo hacer una buena historia crítica* (México, 2003).

<sup>2</sup> Cfr. *Pueblo en vilo*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1968. De esta fecha data la edición original aunque el libro ha sido reeditado muchas veces, y en alguna ocasión en grandes tirajes hasta el día de hoy.

Y sin embargo, si al evocar el término de *microhistoria*, uno tiene en la mente a la importante y cada vez más difundida corriente historiográfica de la *microhistoria italiana*, está pensando en un proyecto intelectual que de hecho se sitúa realmente en las antípodas absolutas de esta *microhistoria* de Luis González y González.

Porque al acercarse con cuidado a las reflexiones y a la caracterización que el propio Luis González y González ha hecho de esta *microhistoria mexicana*, resulta fácil descubrir que en ella se trata, fundamentalmente de un claro y explícito *retorno* hacia los horizontes y hacia el universo de la muy antigua y ampliamente difundida rama de la *historia local*. Un retorno que, por lo demás, *no* es concebido como una simple vuelta atrás, desde el nivel de la historia general y de los modelos más globales sobre la historia de México, hacia la tradicional historia local y regional, sino más bien como una reivindicación saludable de la necesidad de regresar a ese plano de la historia local y de ámbitos espaciales más restringidos, como salida al agotamiento y a la relativa falta de renovación de esas mismas historias generales.

Así, es el mismo Luis González y González, el que para definir a su versión de lo que es la *microhistoria*, va a recurrir a la “historia anticuaria” de Nietzsche, afirmando que ésta última “... es la Cenicienta del cuento”. Y luego, describiendo los

rasgos y raíces de esta microhistoria agrega

... fluye de manantial humilde; se origina en el corazón y en el instinto. Es la versión popular de la historia, obra de aficionados de tiempo parcial. La mueve una intención piadosa: salvar del olvido la parte del pasado que ya está fuera de uso. Busca mantener el árbol ligado a las raíces. Es la que nos cuenta el pretérito de nuestra vida diaria, del hombre común, de nuestra familia y de nuestro terruño”.

Para rematar con la frase: “Su manifestación más espontánea es la historia pueblerina o microhistoria o historia parroquial o historia matra”.<sup>3</sup>

Con lo cual, resulta claro que esta microhistoria mexicana es, en su esencia, una explícita llamada para regresar al cultivo y al desarrollo de la historia *local*. Una llamada que, dentro del contexto de profunda renovación historiográfica que vivió México después y bajo los benéficos efectos de la importante revolución

cultural de 1968<sup>4</sup> parecería haber sido muy bien escuchada, atendida y respondida por todo un cierto sector de los historiadores mexicanos de las últimas tres décadas.

Pero, si bien es claro que *no* es el llamado contenido en la obra de *Pueblo en vilo* ni en los trabajos de *Invitación a la microhistoria* y *Nueva invitación a la microhistoria* el que provoca el importante auge de la historia regional y local mexicanas posteriores a 1968, también es cierto que dicho auge va a corresponderse parcialmente y a sostener en parte a la creciente y progresiva difusión de esa misma *microhistoria* proclamada y defendida por el historiador Luis González y González.<sup>5</sup>

Con lo cual, es pertinente afirmar que la microhistoria italiana está en las antípodas de esta microhistoria mexicana. Pues si esta última es en lo esencial, solo una nueva versión de

107

dos mil años” (*Cfr. Op. cit.*, p. 15), afirmación que nos ilustra claramente respecto a la idea del propio González y González en cuanto a la microhistoria mexicana como simple nueva versión de esa antiquísima historia local.

<sup>4</sup> Al respecto *Cfr.* Carlos Antonio Aguirre Rojas “Los efectos de 1968 en la historiografía occidental”, en revista *La Vasija*, núm. 3, México, 1998, artículo en donde intentamos ubicar las coordenadas generales de ese contexto post 68 en el mundo occidental, y sus efectos generales en las historiografías de todo el occidente.

<sup>5</sup> Viéndolo en una perspectiva temporal más amplia, es evidente que tanto la obra como el proyecto de “microhistoria” de Luis González y González por un lado, y el auge enorme de la historia local y regional mexicana por otro, son simplemente sendas expresiones de un proceso más global, que rebasa a México y que

<sup>3</sup> *Cfr.* En particular el artículo “Teoría de la microhistoria” en el libro *Nueva invitación a la microhistoria*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p.33. Una idea similar puede verse en el pequeño libro *Otra invitación a la microhistoria*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1997, en donde Luis González y González equipara explícitamente a la microhistoria mexicana con, por ejemplo, la *Local History* inglesa o también con la *Petite Histoire* francesa, señalando sin embargo los inconvenientes de esas denominaciones, pero insistiendo en la idea de que más allá de su denominación, esa historia local o microhistoria “se ha ejercido sin el “nombre justo”... durante

la antigua historia local, versión sofisticada y complejizada con algunas de las técnicas y de los métodos historiográficos desarrollados en los años cincuenta y sesenta por la historia demográfica, por la historia de la vida cotidiana, etc., la microhistoria italiana, en cambio, es un complejo proyecto intelectual que *solamente* utiliza el nivel de lo “local” o de lo “regional” como simple y estricto “espacio de experimentación”.

Es decir que la microhistoria italiana *no* es, en contra de lo que el término “micro” podría equivocadamente evocar, una historia de microespacios o de microregiones o de microlocalidades, —es decir una historia local o de espacios pequeños y reducidos— sino más bien una *nueva* manera de enfocar la historia que, entre sus procedimientos principales, reivindica el del “cambio de escalas”

108

---

abarca a toda América Latina y que condensa los efectos de la Revolución Cultural de 1968, en nuestro subcontinente, bajo la forma de un intenso desarrollo de una original y muy pujante historia regional. Desgraciadamente, falta todavía la persona o personas que extraigan las lecciones generales —teóricas, metodológicas e historiográficas— de esta imponente producción de historia regional latinoamericana de las últimas tres décadas, producción que sin duda singulariza a nuestras historiografías, frente a otras historiografías del mundo occidental. Sobre la fuerza y desarrollo de esta historia regional latinoamericana, *Cfr.* el artículo de Alan Knight, “Latinoamérica: un balance historiográfico” en la revista *Historia y Grafía*, num. 10, México 1998, o también el de Susana Bandieri, “Entre lo micro y lo macro: la historia regional. Síntesis de una experiencia” en revista *Entrepasados*, num. 11, Buenos Aires, 1996, por mencionar sólo dos ejemplos de entre los muchos posibles.

*del nivel de observación y de estudio de los problemas históricos*, y por lo tanto, utiliza el acceso a los niveles “microhistóricos” —es decir a *escalas* pequeñas o reducidas de observación, que pueden ser locales, pero *también* individuales o referidas a un fragmento, una parte o un elemento pequeño de una realidad cualquiera— como espacio de experimentación y de trabajo, como procedimiento metodológico para el enriquecimiento del análisis histórico. Giovanni Levi es muy explícito cuando afirma que “la microhistoria en cuanto práctica se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental”, pero aclara de inmediato que “para la microhistoria, la reducción de escala es un procedimiento analítico aplicable en cualquier lugar, *con independencia de las dimensiones del objeto analizado*”, agregando que “el auténtico problema reside en la decisión de reducir la escala de observación con fines experimentales”.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Sobre estas citas *cfr.* el artículo de Giovanni Levi, “Sobre la microhistoria”, en el libro *Formas de hacer historia*, Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1993, pp.122 y 124. Giovanni Levi ha sido aún más explícito de la contraposición entre la historia local y la microhistoria italiana en algunas entrevistas. Así, dice por ejemplo: “La microhistoria no tiene nada que ver con la historia local. Es decir, se puede hacer microhistoria de Galileo Galilei o de Piero della Francesca... la historia local es otra cosa distinta, la historia local estudia una localidad... en este sentido, no diré nunca microhistoria o historia local, son

Y sin embargo, tanto la microhistoria mexicana como la microhistoria italiana han recuperado y luego popularizado, en el ámbito de sus respectivos ámbitos nacionales, y para el caso de la microhistoria italiana en el ámbito europeo y luego de todo el mundo occidental, el término de *microhistoria* que por lo demás ellos no inventaron.<sup>7</sup> Y también, ambas microhistorias son hijas de los efectos culturales e historiográficos desatados por la revolución cultural de 1968, desplegando sus respectivas curvas de vida en el mismo lapso temporal de las últimas tres décadas. Lo que sin duda explica que, en México, la evocación del término se preste a confusión.

Pero también, subraya el hecho de que, sólo historiadores poco atentos o

poco informados de los principales desarrollos recientes de la historiografía mundial, puedan llegar a confundir la microhistoria italiana con la microhistoria mexicana. Pues la diferencia clara y profunda que existe, de un lado entre una versión más o menos sofisticada de la antigua y tradicional historia local e incluso regional, y del otro al complejo recurso del procedimiento metodológico del “cambio de escala” y el acceso al nivel de lo “micro” como un lugar de experimentación historiográfica, es una diferencia que no puede escapar a la mirada cuidadosa de cualquier historiador actualizado respecto del estado general de los desarrollos y de las corrientes de la historiografía más contemporánea.

109

## Las raíces y el contexto de origen de la microhistoria italiana

No es posible entender la originalidad y la naturaleza específica del aporte que ha representado la corriente de la microhistoria italiana si no la ubicamos dentro del contexto general producido por la enorme revolución cultural planetaria de 1968, cuyos impactos se han hecho sentir en la historiografía, como también en toda la cultura del mundo occidental de las últimas tres décadas.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Sobre la caracterización de 1968 y sus impactos en la cultura y la historiografía posteriores *Cfr.*

---

dos cosas totalmente distintas, enemigas; yo me ofendería mucho si fuese considerado un historiador local. Los dos pueblos a los que en particular he dedicado muchos años, son dos pueblos que considero sin ningún interés, de los que no he escrito la historia. He escrito una historia en ellos”. (*Cfr.* entrevista “Antropología y microhistoria: conversación con Giovanni Levi”, en *Manuscritti* núm. 11, enero 1993, pp 17 y 18. Levi insiste en esta distinción, también en otras dos entrevistas que son “Il piccolo, il grande e il piccolo”, *Meridiana*, núm. 10, 1990, pp 223-224, y en “La microhistoria italiana”, en *La Jornada Semanal*, núm. 283, noviembre de 1994, p. 36.

<sup>7</sup> Carlo Ginzburg ha revisado acuciosamente la historia del término “microhistoria” en su artículo “Microstoria: due o tre cose che so di lei”, en la revista *Quaderni storici*, núm. 86, año XXIX, agosto de 1994. En este artículo, también Ginzburg caracteriza a la “microhistoria mexicana” como una simple variante de la historia local, estableciendo su distinción radical con el proyecto intelectual de los microhistoriadores italianos.

Porque, a treinta años de distancia, resulta claro que 1968 representó también, entre tantas otras cosas, la crisis de los modelos generales y abstractos que, habiéndose desplegado exitosamente dentro de las ciencias sociales europeas durante los años cincuenta y sesenta como esquema de aproximación a los problemas y a las temáticas abordadas por los científicos sociales, fueron vaciándose de contenido y perdiendo cada vez más tanto su capacidad explicativa como su fundamento nutricional originario, derivado de la rica y múltiple investigación empírica de los casos, las situaciones y las realidades sociales e históricas *particulares*.

110 Una crisis de estos modelos generales, tanto funcionalistas como estructuralistas e incluso “marxistas”—de un marxismo que, por lo demás, era un marxismo simplificado, manualesco y muy lejano del verdadero espíritu de

Marx—,<sup>9</sup> que se acompasa y empalma espontáneamente con el proceso evidente de “irrupción de la diversidad” que también representaron en todo el mundo los movimientos de 1968.

1968 rompió con casi todas las “centralidades” que parecían inmovibles en los años anteriores, liberando y haciendo aparecer en la escena social a una diversidad de actores, demandas, realidades y procesos hasta ese momento marginados u ocultos. Y entonces, es a partir del final de los años sesenta que surgen y se afianzan los nuevos movimientos sociales, con demandas que no son ya sólo económicas o políticas, sino también ecologistas, pacifistas, feministas, antirracistas, o de defensa de la identidad y de los

---

Fernand Braudel “Renacimiento, Reforma, 1968: revoluciones culturales de larga duración” (entrevista a la revista L'Express, noviembre de 1971), en *La Jornada Semanal*, num. 226, México, octubre de 1993, Immanuel Wallerstein, “1968: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, en revista *Estudios sociológicos*, núm. 20, México, 1989, Francois Dosse, “Mai 68, les effets de l'Histoire sur l'histoire”, en revista *Cahiers de l'IHTP*, num. 11, París, abril de 1989, “Mai 68, mai 88: les ruses de la raison”, en revista *Espaces Temps*, num. 38-39, París, 1988, así como nuestros artículos, Carlos Antonio Aguirre Rojas, “1968: la gran ruptura”, en *La Jornada Semanal*, num. 225, México, octubre de 1993, “Los efectos de 1968 en la historiografía occidental”, *cit.* “Repensando los movimientos de 1968”, en el libro *1968. Raíces y razones*, Ed. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Cd. Juárez, 1999.

<sup>9</sup> En este sentido del agotamiento de los “modelos generales” vaciados de contenido y reducidos a esquemas simplificados de la realidad, vale la pena volver a revisar el libro pionero de Jean Paul Sartre *Crítica de la razón dialéctica*. Allí, Sartre va a enfrentar a esos marxistas “vulgares” y a sus modelos empobrecidos que pensaban que, para explicar a Flaubert, bastaba con decir que era un “pequeño burgués” de la época del segundo imperio. Pero como hubo decenas de miles de esos pequeño burgueses y sólo uno fue Gustave Flaubert y sólo uno escribió *La educación sentimental*, ese modelo de explicación no basta. De este modo, Sartre anticipa una de las críticas recurrentes de todos los microhistoriadores italianos a esos modelos generales, constituyéndose en uno de sus antecedentes intelectuales importantes, aunque en un antecedente no explícito y no asumido conscientemente por esos mismos microhistoriadores. Sobre la relación entre esa crisis de los modelos generales y el nacimiento de la microhistoria véase el texto de Carlo Ginzburg ya citado “Microstoria: due o tre cose che so di lei”, pp. 517-521.

derechos de las más distintas minorías, grupos o actores sociales. Irrupción de demandas y frentes de lucha culturales o sociales, reivindicación de la igualdad y visibilidad de las mujeres, cuestionamiento de la lógica productivista-destructiva del medio ambiente y de los ecosistemas, defensa del derecho a la diferencia, búsqueda de modelos pedagógicos alternativos o reivindicación de los múltiples caminos y esquemas civilizatorios tomados por los grupos humanos, que desmontan y cuestionan radicalmente a las viejas centralidades y hegemonías de lo económico-político, de la clase obrera como único sujeto revolucionario, de la lógica y el monopolio machista y patriarcal, de la discriminación racista y étnica, o de un tipo de familia, de educación o de civilización considerado como superior respecto a los restantes.

Una florida irrupción de lo diverso y una concomitante crisis de los centros y las hegemonías establecidas, que necesariamente se proyecta también sobre esos modelos generales y abstractos —construidos, en el necesario proceso de abstracción que los soporta, sobre la atención *privilegiada* en torno de esos actores, o demandas, o tendencias, o realidades consideradas como “centrales”, o “fundamentales” y por lo tanto excluyentes de esa *diversidad y multiplicidad* sólo reconocible en el ámbito de lo “particular”— como cuestionamiento de sus límites explicativos y como recordatorio urgente y ne-

cesario de que dichos modelos son sólo abstracciones construidas de esa misma rica y multiforme realidad particular.

Crisis de los modelos generales en ciencias sociales que tuvo una primera *falsa* salida en el desarrollo de las múltiples posturas posmodernas desplegadas también después de 1968. Una falsa y cómoda salida que consistía simplemente en negar la validez, e incluso la posibilidad misma de construir modelos “generales”, a los que calificó de simples “metarelatos” y frente a los cuales lo que se defiende es un relativismo total de las posiciones y del conocimiento historiográfico—en esta óptica reducido a simples relatos con pretensiones de verdad—, un relativismo que renuncia explícitamente al carácter *científico* del conocimiento histórico y reduce el resultado del trabajo del historiador a su sola y específica dimensión narrativa. Falsa alternativa posmoderna que, no casualmente, será duramente criticada y desmontada en sus supuestos e implicaciones metodológicas principales por los más importantes representantes de la microhistoria italiana.<sup>10</sup>

Frente a esta primera respuesta posmoderna, que era un verdadero callejón sin salida para los historiadores confrontados a esta crisis de los modelos generales, la microhistoria italiana va a ensayar *otro* camino, completamente diferente, que consiste en propugnar el retorno a lo “micro”

<sup>10</sup> Al respecto *cfr.* las agudas críticas de Carlo Ginzburg a las posiciones de Hyden White en

y la vuelta a la historia *viva y vivida* por los hombres, mediante el cambio de escala, pero *sin renunciar* en ningún momento a la necesidad e incluso al rol fundamental del plano de lo *general*. Por eso, Ginzburg va a definir la búsqueda general de la corriente italiana, definiéndola como un proyecto cuyo objetivo sea la construcción de “un paradigma general *capaz* de explicar los casos individuales y cualitativos, sin reducirse a la casuística”,<sup>11</sup> es decir, restituir nuevamente el papel esencial de lo particular, de las realidades diversas cuyo intento de explicación concreta genera justamente la construcción de esos modelos generales, pero sin abandonar o rechazar la imprescindible y la relevancia de esa dimensión de lo general.

112

---

sus artículos “Provas e possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis” y “Exphrasis e citacao” en el libro *A micro-historia e outros ensayos*, Ed. Difel, Lisboa, 1989 y también en sus artículos “Sólo un testigo” en revista *Historias*, num. 32, México, 1994 y “Revisando la evidencia: el juez y el historiador” en revista *Historias*, num. 38, México, 1997. Véanse también las críticas de Giovanni Levi a las posturas posmodernas en su artículo “Sobre la microhistoria” ya citado y en su artículo “I pericoli del Geertzismo”, en la revista *Quaderni Storici*, num. 58, año xx, 1985.

<sup>11</sup> *Cfr.* el brillantísimo artículo de Carlo Ginzburg “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, en el libro *Mitos, emblemas, indicios*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1994. Valdría la pena ver también, en esta misma y compleja línea de investigación el muy interesante debate que suscitó posteriormente este artículo y del cual es sólo una pequeña muestra la transcripción recogida en la revista *Quaderni di Storia*, num. 12, año vi, 1980. Lamentablemente no podemos

Poniendo entonces en el centro de su propuesta historiográfica general, una novedosa forma de recuperación de la compleja dialéctica entre las escalas macrohistóricas y microhistóricas de la realidad social, los microhistoriadores italianos van también a lograr consolidar y afirmar de manera definitiva el tránsito de la historiografía italiana hasta su condición como verdadera y estricta historia *social*. Ya que al preguntarnos sobre las razones que explican el hecho de que la propuesta microhistórica haya nacido y se haya desarrollado en Italia, y no en ninguna otra parte del mundo, nos acercamos también a ese contexto historiográfico particular que ha sido el espacio de origen de esta corriente historiográfica que ahora analizamos.

Entonces, resulta claro que la microhistoria italiana se inscribe dentro de un proceso más vasto, que la rebasa y subsume pero que la sobredetermina e impacta igualmente, y que es el proceso ya mencionado de despliegue de la historiografía de la península italiana como renovada y estricta historia social. Un proceso que todas las historiografías del siglo xx han tenido que cumplir, más tarde o más temprano, y que en Italia se retarda claramente por la irrupción del fascismo y por el posicionamiento italiano dentro de la Segunda Guerra Mundial. Pero como es bien sabido,

---

detenernos en este artículo en el análisis que ameritaría este ensayo excepcional.

en Italia el fascismo será vencido por una profunda y organizada resistencia social popular, lo que determinará el hecho de que, al salir de la Segunda Guerra Mundial, la tarea *inmediata* a cumplir por los historiadores será la de ese tránsito masivo y generalizado desde los espacios de la historiografía jurídica, política, y de la filosofía de la historia, hasta los nuevos territorios de la historia económica, social y cultural.<sup>12</sup>

Un tránsito que no sólo explica la excepcional difusión y aceptación, en la Italia de los años cincuenta y sesenta, del conjunto de trabajos y aportes producidos en esos años por la corriente de los Annales,<sup>13</sup> sino también el hecho de que la microhistoria italiana se ha formado y afianzado dentro de un clima *altamente receptivo* al tipo de historia económica, demográfica, social y cultural que ella va a desarrollar. Y que también explica el hecho de que algún autor haya caracterizado a esa

microhistoria italiana como el simple “camino italiano” hacia esa misma historia social.

Pero la microhistoria de los historiadores italianos, siendo sin duda parte de la nueva historia social de la península, y alimentándose de la misma, va mucho más allá de ella, al conformarse como una propuesta metodoló-

los desarrollos interesantes incluidos en el libro de Massimo Mastrogregori, *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1998. También el artículo de Carlo Ginzburg y Carlo Poni “El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico”, en revista *Historia Social*, num. 10, Valencia, 1991, Maurice Aymard “Impact of the Annales School in Mediterranean Countries”, en *Review*, vol. 1, núm. 3/4, 1978, “L’Italia-mondo nell’opera di Braudel”, *Crítica Marxista*, núm. 1, 1987, “La storia inquieta di Fernand Braudel”, *Passato e presente*, núm. 12, 1986. Por ejemplo, hasta hoy, nadie ha subrayado el hecho de que Fernand Braudel, protagonista esencial de esos Annales de los años cincuenta y sesenta, tenía relaciones importantes y más o menos permanentes de intercambio y colaboración con Federico Melis, con Federico Chabod, con Franco Venturi o con Delio Cantimori, y también que ha tenido como discípulos en sus seminarios parisinos a Ugo Tucci, a Alberto Tenenti, o a Ruggiero Romano, entre muchos otros, en una red que cubría prácticamente los centros principales de la innovación historiográfica y de los desarrollos más importantes de esa historiografía italiana de la segunda posguerra. Lo que ha llevado a decir a Braudel que “el azar ha querido que mis libros se lean, sin duda, más en Italia que en Francia. No sé demasiado bien por qué razones” (*cf.* esta declaración en el libro *Écrits sur l’histoire II*, Ed. Arthaud, Paris, 1990, p. 285). En nuestra opinión no se trata de un azar y la razón que explica esto es justamente estas transformaciones de la historiografía italiana que aquí estamos solamente evocando de una manera muy general. Se trata sin embargo de una línea de investigación aún abierta y que valdría la pena desarrollar mucho más ampliamente.

113

<sup>12</sup> *Cfr.* los artículos de Daniela Coli “Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni ‘50 e ‘60”, de Alberto Caracciolo “La storiografia italiana e il marxismo”, y de Pasquale Villani “La vicenda della storiografia italiana: continuità e fratture” todos incluidos en el libro *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Ed. Il Saggiatore, Milán, 1989 y también el artículo de Alberto M. Banti, “Storie e microstorie: l’histoire sociale contemporaine en Italie (1972-1989)” en revista *Genèses*, núm. 3, Paris, 1991, y también el libro de Luigi Masella, *Passato e presente nel dibattito storiografico*, Ed. De Donato, Bari, 1979.

<sup>13</sup> Falta un trabajo satisfactorio que reconstruya globalmente esta presencia y esa red compleja de influencias de los Annales franceses en Italia. A la espera del mismo, pueden sin embargo verse

gica original y como una nueva vía del análisis histórico, que no casualmente ha desbordado los límites de la península itálica para difundirse con fuerza en Europa y en el resto del mundo occidental durante los últimos cuatro lustros.

Así, resulta difícil entender esa originalidad y novedad de la propuesta microhistórica, si no consideramos ciertos datos que son característicos y singulares del contexto italiano de los años cincuenta y sesenta y que aluden, en un caso a dos situaciones coyunturales de esa Italia de la segunda postguerra, y en el otro a *realidades de larga duración* de la historia italiana, que en esa misma coyuntura de posguerra se han manifestado también como elementos importantes y definitorios de esa misma microhistoria.

114

En primer lugar, la riqueza y la complejidad de la visión microhistórica no se puede entender sin considerar la situación *coyuntural* de *extremo cosmopolitismo cultural* que Italia ha vivido en esos años de la coyuntura que corre entre 1945 y 1968 aproximadamente. Pues como fruto de la relativa declinación que la historiografía italiana ha vivido, luego del brillo de los trabajos de Benedetto Croce y de Antonio Gramsci entre otros, los historiadores de la península se han dedicado a asimilar todo y a aclimatar todo dentro de su paisaje historiográfico, recuperando lo mismo a la corriente de los Annales que a los autores de la escuela de Frankfurt, a

los resultados de la historiografía socialista británica y a la antropología anglosajona, lo mismo que a sus propias tradiciones italianas y a las más diversas corrientes y autores de la historia del arte, de la crítica literaria o de la antropología de los diferentes países de Europa. Una apertura cosmopolita acendrada hacia los últimos desarrollos del pensamiento crítico dentro de las ciencias sociales contemporáneas, sin cuya asimilación y síntesis sería imposible también entender a esta misma corriente de la microhistoria italiana.<sup>14</sup> Una variedad y enorme multiplicidad de las distintas “fuentes” o “raíces” intelectuales en que se apoya la propuesta microhistórica que es el *fundamento* evidente de sus complejas visiones acerca de la dialéctica macro/micro, de la definición misma de lo microhistórico y de lo macrohistórico, de su construcción progresiva de la noción de cultura y de un nuevo modelo de historia cultural, lo mismo que de su

<sup>14</sup> Para darse cuenta de este cosmopolitismo excepcional, basta ver las referencias a pie de página o contenidas en los ensayos de Eduardo Grendi, Giovanni Levi o Carlo Ginzburg. Por ejemplo, es bien conocido el enorme trabajo de recuperación que Eduardo Grendi ha llevado a cabo para introducir dentro de los debates de la cultura italiana a un conjunto importante de los aportes de la antropología anglosajona y en general de ciertos autores relevantes del pensamiento social anglosajón, como por ejemplo Norbert Elias, Karl Polanyi, Edward P. Thompson o Frederick Barth, entre otros. Al respecto pueden verse Edoardo Grendi, Polanyi. *Dall'antropologia economica alla microanalisi storica*, Ed. Etas Libri, Milan, 1978, así como su compilación de textos *L'antropologia economica*, Ed. Giulio Einaudi, Turin, 1972.

renovación profunda de la historia económica, demográfica y social en las que ha incursionado. Complejidad de sus visiones y propuestas teóricas, metodológicas e historiográficas que ha llevado a un historiador francés a decir que el lema de esa microhistoria italiana es: “¿Por qué hacer las cosas simples si se pueden hacer de una manera compleja?”<sup>15</sup>

En segundo lugar, es claro que prácticamente todos los representantes de la microhistoria italiana se encuentran ubicados en posiciones políticas o ideológicas de izquierda, insertándose de múltiples maneras en el abanico de tradiciones y filiaciones culturales de esa Italia de la segunda postguerra, pero siempre dentro de emplazamientos que cuestionan a la sociedad existente, y que denunciando su carácter injusto y explotador, reivindicando la necesidad y la vigencia del pensamiento necesariamente crítico dentro de las ciencias sociales.<sup>16</sup>

Una ubicación ideológica en perspectivas de izquierda que no sólo explica el ya mencionado distanciamiento frente a las posiciones y las

falsas salidas posmodernas, sino también el hecho de que los autores microhistóricos sean enérgicos promotores de la nueva historia social italiana, abordando temas de historia de la clase obrera, de la cultura de las clases oprimidas, de la formación y funcionamiento de los mercados en los orígenes del capitalismo, de la historia de la formación de las élites y las clases dominantes o del papel de los saberes “indiciarios” propios de las clases populares en la historia, entre tantos otros.

Una toma de posición abierta dentro de las filas de la historiografía crítica contemporánea que además de estar a la base del carácter profundamente innovador y revolucionario de las tesis microhistóricas, explica en parte tanto el espectro de sus filiaciones intelectuales específicas antes aludidas, como su vasta difusión fuera de Italia, en los espacios de la historiografía europea y occidental e incluso, más recientemente, también japonesa.

En tercer lugar, y junto a este cosmopolitismo cultural acendrado y a esta clara vocación de izquierda de esta historiografía italiana de la segunda posguerra, se encuentran también dos estructuras subyacentes de larga duración, que manifestándose también con fuerza en estos años cuarenta, cincuenta y sesenta recién vividos, van a contribuir a definir los perfiles específicos del proyecto microhistórico. Dos estructuras que si bien han estado presentes a lo largo de siglos y siglos, van a reactualizar

<sup>15</sup> Cfr. la referencia en el artículo ya citado de Giovanni Levi, “Sobre la microhistoria”, p.142, y la referencia original que es una afirmación del historiador francés Jacques Revel en su prefacio, “L’histoire au ras du sol” al libro de Giovanni Levi titulado, *Le pouvoir au village*, Ed. Gallimard, Paris, 1989.

<sup>16</sup> Sobre esta filiación de izquierda de la microhistoria italiana basta revisar los testimonios explícitos tanto de Giovanni Levi en su “Entrevista a Giovanni Levi”, en *Estudios Sociales*, num. 9, Santa Fe, 1995, como de Carlo Ginzburg, en “Carlos Ginzburg: an interview” en *Radical History Review*, núm. 35, 1986.

justamente su presencia y su impacto dentro de la cultura italiana, después del fin de la segunda guerra y justamente como consecuencia de su irrupción.

La primera de estas arquitecturas de larga duración es la profunda y muy ampliamente difundida *densidad histórica general* del espacio que hoy conocemos como Italia. Una densidad histórica extraordinaria que se percibe ya de inmediato con sólo recorrer la ciudad de Roma y toparse a pocos metros de distancia con presencias y monumentos que nos resumen en unos cuantos kilómetros como capas estratigráficas que parecerían conscientemente ordenadas, la historia europea de por lo menos los últimos veinte siglos. Una densidad que ha llevado a los historiadores a calificar a Italia de ser “un libro abierto de historia”, un “archivo vivo” que salta a la vista en cuanto uno recorre las distintas áreas, zonas, pueblos y ciudades de toda la península itálica.<sup>17</sup> Una densidad de la historia nacional italiana que es “anormal” respecto de la media europea y occidental, y que se ha ido asociando progresivamente a la “identidad” de la recién creada “nación” italiana, identidad que el ascenso del fascismo puso en cuestión

116

<sup>17</sup> Cfr. el artículo antes mencionado de Carlo Ginzburg y Carlo Poni, “El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico” en donde se subraya esta densidad histórica excepcional del paisaje mismo de la península italiana.

y en crisis y que se *reactualizó* en sus efectos y presencias justamente después de la derrota de Mussolini y durante los años de 1945 a 1968.

Concentración y carácter evidente de “lo histórico” dentro de la cultura, la vida cotidiana y la historiografía italianas, que explica en parte la construcción de la microhistoria italiana. Pues dentro de ese espacio “lleno de historias” que es Italia, resulta más fácil aprehender esas múltiples “escalas” de la realidad histórica cuyo juego e interrelación están en el centro de la propuesta microhistórica. Y así, el paso de los distintos planos “macrohistóricos” a los diferentes niveles “microhistóricos” es más fácil y fluido en una historiografía que se encuadra dentro de una realidad que es un verdadero repertorio, múltiple, variado y casi inagotable, de “ejemplos”, de “casos”, de “individuos” y de “espacios” históricos del más diverso orden, tamaño, duración, ubicación o especificidad.

Finalmente, y como una segunda estructura de larga duración de la realidad social italiana, que se actualiza también en estas décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, está la *extrema descentralización y multipolaridad* de esa unidad llamada Italia. Pues como pocos países modernos, Italia es también “diversidad” y por lo tanto un paisaje que en verdad es una síntesis compleja de muy distintas regiones, zonas, ciudades y espacios diferentes. Pero, además,

junto a su enorme diversidad estructural, Italia posee el hecho de que sus diferentes partes componentes se han constituido, a lo largo de los siglos, en otros tantos *polos fuertes* de desarrollo e irradiación de flujos históricos, provocando el hecho de que en la península es más difícil pensar “lo general” *sin lo particular*, e incluso es más difícil el proceso mismo de construcción epistemológica de esa dimensión de la generalidad.<sup>18</sup> Entonces, y como otro de los resultados creados por la situación de la Segunda Guerra Mundial, que ha desgarrado también a Italia, dividiéndola entre la Italia fascista y la Italia de la resistencia y reactualizando sus divisiones y su multipolaridad, es que va a desarrollarse esa tentativa microhistórica italiana, que pone en el centro esa relación entre el modelo general y el conjunto de casos o realidades particulares que el mismo modelo pretende abarcar y explicar. Con lo cual, se comprende la crítica fundada de los microhistoriadores a las insuficiencias de esos modelos generales y su intento de renovarlos de nueva cuenta, inyectándoles vida, otra vez desde el ámbito de esas realidades diversas, multipolares y específicas del nivel microhistórico y particular.

<sup>18</sup> Sobre este punto *Cfr.* el artículo de Carlo Ginzburg “Historia da arte italiana” en el libro ya mencionado *A microhistoria e outros ensaios*, donde subraya esta condición multicentrada o multipolar de la historia italiana en la larga duración, así como sus consecuencias para la construcción de una historia del arte en Italia.

Situaciones coyunturales y estructurales del contexto italiano de germinación y génesis de la microhistoria italiana, que tal vez expliquen también en parte esa hipótesis repetida por Fernand Braudel en varias ocasiones, que afirmaba que después de la Segunda Guerra Mundial el “centro cultural” de Europa se había desplazado claramente desde París y Francia en general hacia Roma e Italia en su conjunto.<sup>19</sup>

## Micrografías, micrologías y microhistoria italiana

Sin entrar a reconstruir toda la historia concreta de las principales ramas o vertientes de la corriente microhistórica italiana, ni tampoco sus impactos y formas de difusión diferenciados en Europa, América y Japón,<sup>20</sup> trataremos

117

<sup>19</sup> *Cfr.* el libro coordinado por Fernand Braudel *L'Europe*, Ed. Arts et Métiers Graphiques, Paris, 1982, el capítulo 8 titulado “Culture et civilisation. Le splendeur de l'Europe” falsamente atribuido a Folco Quilici y redactado en realidad por el propio Braudel.

<sup>20</sup> Se trata de dos temas que ameritarían sendos ensayos aparte. Para una primera visión general de esta historia de la microhistoria italiana, de sus distintas vertientes y de sus desiguales difusiones, puede verse el bien documentado artículo de Anaclot Pons y Justo Serna “El ojo de la aguja: ¿de qué hablamos cuando hablamos de microhistoria?” incluido en la revista *Ayer*, núm. 12, 1993. También puede verse el punto 3 del capítulo 3, “Microenfoces de la historia: lo cualitativo, la experiencia humana y lo “excepcional normal” en el libro de Elena Hernández Sandoica *Los caminos de la historia*, Ed. Síntesis, Madrid, 1995. Para tener una idea más directa de esta historia de la microhistoria

más bien de concentrarnos en lo que consideramos su núcleo duro epistemológico, constituido por el *procedimiento microhistórico del cambio de escala y de la reconstrucción de la compleja dialéctica entre lo macro y lo micro en historia*, procedimiento compartido por los distintos representantes de sus diversas ramas o variantes, y que da sustento y consistencia al apelativo mismo de dicha “*microhistoria italiana*”.

Con ello, no olvidamos que en los más de cuatro lustros que tiene ya de vida esta corriente historiográfica, ha

118

puede ser útil revisar algunos de sus textos hoy ya “clásicos” que serían los textos de Eduardo Grendi “Micro-analisi e storia sociale”, en *Quaderni Storici*, núm. 35, año xii, 1977, y “Ripensare la microstoria?”, en *Quaderni storici*, núm. 86, año xxiv, 1994; Giovanni Levi “Sobre la microhistoria” citado anteriormente, Carlo Ginzburg “Microstoria: due o tre cose che so di lei” ya referido, “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales” igualmente ya mencionado, así como la “Introducción” de su libro *Historia nocturna*, Ed. Muchnik Editores, Barcelona, 1991. Sobre la desigual difusión de la microhistoria en el mundo, es curioso observar que mientras en Francia está más difundida la rama de historia social, económica y demográfica desarrollada por Grendi y por Levi, o también por Mauricio Gribaudi o por Simona Cerruti entre otros, en cambio en Estados Unidos son mucho más populares y difundidos los trabajos de Carlo Ginzburg. Para comparar esta desigual difusión puede verse por ejemplo el libro coordinado por Jacques Revel, *Jeux des échelles*, coeditado por Ed. Gallimard y Ed. Le Seuil, París, 1996, y en donde Carlo Ginzburg sólo es citado de manera marginal dos veces en todo el libro. En el otro extremo véase también el libro editado por Edward Muir y Guido Ruggiero, *Microhistory and the Lost peoples of Europe*, Ed. John

podido evolucionar y diversificarse, derivando de ese punto de partida o matriz común que es el procedimiento microhistórico, tanto una rama de autores que han profundizado sobre todo en la línea de la renovación general de la historia económica, demográfica y social, como también, en otra vertiente, una línea que se ha desarrollado privilegiadamente en el espacio de la reconstrucción y afirmación de una nueva y original propuesta de historia cultural.

La primera, asociada a los nombres de Eduardo Grendi, Giovanni Levi y sus discípulos, que ha incursionado preferentemente en el tema de la relación entre los individuos o actores y su contexto específico, adentrándose entonces en el estudio de lo que ha sido llamado el análisis de las redes microhistóricas y reproblematicando desde allí temas como el de la biografía, el de la relación entre los diversos sistemas de normas y los espacios posibles de su transgresión, los modos concretos de ajuste del funcionamiento de un mecanismo económico, las formas de cohesión y comportamiento de las élites, el cambio

Hopkins University Press, Baltimore, 1991, publicado en Estados Unidos y en donde predominan los ensayos del mismo Ginzburg. En México, Japón y Brasil, igual que en España parece ser más conocida la obra de Carlo Ginzburg que la del resto de los microhistoriadores italianos, mientras que en Argentina parece haber una situación más equilibrada en cuanto al conocimiento y la difusión de los resultados de las dos principales vertientes de la microhistoria italiana. Un tema interesante que valdría la pena desarrollar ulteriormente.

generacional de los patrones de expectativas y de percepciones de una clase o las formas específicas de inserción de los grupos dentro de una entidad urbana más global entre otras.<sup>21</sup>

Y la segunda, vinculada casi exclusivamente al nombre y a la obra de Carlo Ginzburg, que en cambio se ha concentrado en desarrollar un nuevo y original modelo de construcción para el estudio de la historia cultural, modelo que pone en el centro de atención el rescate complejo de la cultura de los oprimidos, la revaloración del “punto de vista de las víctimas”, redescubriendo y explicitando el “paradigma indiciario” como método de recuperación de esa cultura popular, a la vez que insiste en la necesaria e ineludible interrelación e interdependencia entre la cultura de élite y la cultura de las clases sometidas, reproblematisando los modos generales y específicos de su compleja y permanente dialéctica.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Hablamos en este caso de los textos bien conocidos de Edoardo Grendi, *I Balbi*, Ed. Giulio Einaudi, Turin, 1997; Giovanni Levi, *La herencia inmaterial*, Ed. Nerea, Barcelona, 1990; Mauricio Gribaudo, *Itinéraires ouvriers. Espaces et groupes sociaux à Turin au début du XXe siècle*, Ed. EHESS, Paris, 1987, o Simona Cerruti, *La ville et les métiers*, Ed. EHESS, Paris, 1990, por mencionar sólo algunos de los ejemplos más difundidos.

<sup>22</sup> Sobre esta línea puede verse el trabajo de Pietro Redondi, *Galileo Herético*, Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1990, y también y sobre todo los trabajos de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos*, Ed. Muchnik, Barcelona, 1981, *Historia Nocturna*, ya citado, *Mitos, emblemas, indicios*, ya mencionado, *Les batailles nocturnes*, Ed. Flammarion, Paris, 1984, *El juez*

Pero más allá de los aportes específicos de estas dos vertientes microhistóricas, cuyo análisis ameritaría un ensayo aparte, el espacio común compartido por ambas, es el del ya referido procedimiento microhistórico. Un procedimiento que, como su nombre lo indica, implica en principio un claro reclamo de *retorno* al nivel microhistórico, retorno defendido frente al agotamiento y crisis de los modelos globales y concebido como un camino posible para recuperar esa dimensión viva y vivida de la historia, esa diversidad obliterada en los modelos globales cuestionados, retorno que sin caer en la falsa salida posmoderna permitiera renovar y relanzar a la historia social italiana.

Pero, lejos de una interpretación demasiado fácil de ese retorno, lo que los autores italianos proponen es volver a la dimensión microhistórica, pero *sin abandonar* el nivel de los procesos macrohistóricos, sin subsumirse

119

y el historiador, Ed. Muchnik, Barcelona, 1993, *Pesquisa sobre Piero*, Ed. Muchnik, Barcelona, 1984, y junto con Adriano Prosperi, *Giochi di pazienza*, Ed. Giulio Einaudi, Turin, 1975. También vale la pena ver los trabajos más recientes *Occhiacci di legno*, Ed. Feltrinelli, Milan, 1998 y *History, rhetoric, proof*, Ed. Brandeis University Press-University Press of New England, Hanover, 1999, en donde Ginzburg amplía sus perspectivas para reflexionar sobre algunas de las categorías centrales de la historia cultural, sobre la diversidad y el diálogo intercultural así como sobre las condiciones mismas y la naturaleza general del propio oficio de historiador y de sus implicaciones más esenciales.

totalmente en el espacio micro, sino por el contrario, penetrando en él, para recrear un *modo nuevo de asumir tanto lo macro como lo micro en historia, redefiniendo también de un modo nuevo su compleja dialéctica*. Porque al proponer esa vuelta al ámbito de las realidades microhistóricas, los autores que van a concentrarse durante un periodo en torno del equipo constructor y dirigente de la hoy célebre revista *Quaderni Storici*,<sup>23</sup> tienen muy clara la necesidad de distanciarse, críticamente, de las dos formas *tradicionales* y más difundidas de enfrentar esa dialéctica macro/micro que han sido ensayadas

en el pasado y que en el fondo resuelven el problema privilegiando a sólo uno de los dos términos, y reduciendo el otro a ese primero.

Se da en efecto una reducción de la complejidad de ese nexo macro/micro de concebir el nivel macrohistórico como el más importante o fundamental, enfatizando la primacía epistemológica de “lo general” y *reduciendo* el nivel microhistórico a la condición de un simple conjunto de ejemplos, casos o concretizaciones diversas de esa misma “generalidad”. Con lo cual, el plano micro resulta ser una suerte de simple “espejo” de lo general, que está obligada a reflejar y a devolver pasivamente la imagen, tal vez un poco deformada o defectuosa pero siempre correspondiente, de esa misma dimensión general.<sup>24</sup>

Una reducción de lo micro a lo macro, que como contrapartida necesaria ha engendrado igualmente a su opuesto. Pues frente a esta minimización de lo micro se ha desarrollado también una postura inversa, que privilegiando el nivel de lo micro o de lo particular como el nivel esencial y central del análisis, ha terminado por concebir a lo macrohistórico sólo como la suma, el conjunto o el simple agregado de casos, o también en otra variante posible como el mero “telón de fondo” poco relevante desde el punto de vista epistemológico,

<sup>23</sup> Es bien sabido que la revista *Quaderni Storici*, que terminará asociándose a la corriente microhistórica como su órgano de expresión y difusión más importante, ha comenzado su historia en 1966 llamándose entonces *Quaderni Storici delle Marche* —y publicando, cosa digna de señalar, en su primer número, la primera traducción italiana del célebre artículo de Fernand Braudel “Historia y ciencias sociales. La larga duración”—. Pero es sólo en los años setenta, luego de una reorganización de su comité, de ciertos cambios y de perder el apelativo “delle Marche” que ha comenzado a funcionar como el principal espacio de concentración y de irradiación de la corriente de la microhistoria. Lo que no impide, además, que ya en los años ochenta haya comenzado a ser un poco abandonada o dejada de lado por algunos de los principales representantes de esa misma microhistoria, como en el caso del propio Giovanni Levi o de Carlo Ginzburg, perdiendo una parte de su fuerza de innovación y de su carácter de “núcleo estructurador” y de “foro de concentración” de los descubrimientos principales de esa microhistoria. Un tema que valdría la pena profundizar con más detalle.

<sup>24</sup> Reducción que es justamente el objeto de la crítica de Jean Paul Sartre en su libro *Crítica de la razón dialéctica*, a la que ya hemos aludido en la nota número 8.

de esas mismas realidades o fenómenos microhistóricos o particulares.<sup>25</sup>

Frente a estas dos formas de asumir la dialéctica macro/micro, que en el fondo reducen un término al otro para simplificar falsamente el problema y eludirlo, la microhistoria italiana propone más bien *restituir* la complejidad de esa relación entre lo micro y lo macro, reivindicando la igual relevancia de ambos planos en términos gnoseológicos y epistemológicos y proponiendo un modo nuevo de concebir su específica articulación. Un nuevo modo de aprehensión de la dialéctica macro/micro, que a la vez que se distancia de las dos formas de reducción aludidas, se alimenta igualmente de las experiencias previas realizadas por otras ciencias sociales o humanas que, antes que ella, han confrontado ya esta diferencia de escalas referida.

Porque es claro que no son los microhistoriadores italianos los que han inventado el recurso al nivel micro, ni tampoco son ellos los primeros en haberse adentrado en los problemas que la diferencia de las escalas macro/micro plantea. Pero en cambio, sí les corresponde a ellos el hecho de haber intentado una forma *nueva y original* de abordar este problema, forma que al mismo tiempo recupera y supera a

las maneras ensayadas por la economía, la sociología, la arquitectura, la geografía, la antropología o la historia local o regional anteriores.<sup>26</sup>

Así, ya la economía y la sociología habían creado las ramas diferenciadas de la macroeconomía o la macrosociología por un lado, frente a la microeconomía y la microsociología por el otro, que en esta perspectiva correspondían a dos *niveles distintos* de la realidad estudiada, y por lo tanto eran concebidos como espacios con actores, lógicas, reglas, normatividades y situaciones completamente distintas entre sí. Afirmando entonces la absoluta autonomía y diferencia de estos dos universos macro y micro económico/sociológico estas ciencias no veían ninguna conexión entre ambas, separándolas como ramas independientes de su propio quehacer analítico.

Diferencia radical de lo macro y lo micro postulada por la sociología y la economía, que será recuperada por la microhistoria italiana, al asumir que efectivamente se trata de *dos niveles* diferenciados e irreductibles el uno al otro, y cada uno con una lógica y una especificidad que les son exclusivas y singulares. Pero, a diferencia de la aproximación sociológica o eco-

121

<sup>25</sup> Una adecuada crítica de este procedimiento que reduce lo general a ser una simple suma de los casos y de las dificultades e implicaciones de este paso, puede verse en el artículo de Bernard Lepetit "Les Annales aujourd'hui" en *Review*, vol. xviii, núm. 2, Binghamton, 1995.

<sup>26</sup> En el argumento de esta idea, resumo las ideas que me ha suscitado la lectura del brillante ensayo de Bernard Lepetit "Architecture, Géographie, histoire; usages de l'échelle" en *Genèses*, num. 13, Paris, 1993. Considero que ésta es una versión un poco más trabajada que la que, con algunas diferencias, se incluye en el libro ya referido *Jeux d'échelles*, con el título "De l'échelle en histoire".

nómica, en el caso de la microhistoria se trata de *una sola* realidad histórica, presente en niveles diversos y susceptible de ser observada y estudiada en sus manifestaciones correspondientes a las distintas escalas en que se despliega, pero que dada su unicidad originaria nos obliga a establecer y a recrear el modo de conexión particular entre esos dos o más niveles o escalas considerados. Con lo cual, el desafío será el de reconstruir esa conexión y movimiento de una escala a otra, pero respetando y asumiendo a la vez esas especificidades y diferencias derivadas del procedimiento del cambio de escala.

122

Procedimiento que se ha enriquecido también desde las lecciones de la geografía y la arquitectura, las que “reduciendo” las dimensiones de un mismo objeto nos han demostrado que al cambiar la escala de observación o de consideración, cambia también necesariamente el nivel de información disponible en torno de ese objeto, modificándose profundamente lo que es perceptible y lo que no lo es y transformando también la configuración de la realidad analizada. Cambios que el geógrafo o el arquitecto conocen bien y que serán igualmente incorporados por los microhistoriadores italianos, los que al moverse de una escala macro hacia una micro, lo harán justamente para acceder a informaciones nuevas e inéditas, descubriendo otros elementos de la realidad histórica considerada y estableciendo nuevas conexiones, vínculos o configuraciones

del problema investigado. Pero, a diferencia de los geógrafos y los arquitectos, con la plena conciencia de que en ese pasaje de una escala a otra, lo que ellos investigan son niveles *distintos* de una misma realidad que está presente, simultáneamente en varias escalas o dimensiones, y *no* un mismo objeto que ha sido reducido a proporciones manejables por los hombres para su más fácil aprehensión. Reivindicando entonces el hecho de que se trata de dos dimensiones de lo real, distintas pero interconectadas, los microhistoriadores parten en este periplo interescalas a la búsqueda de informaciones, percepciones y formas inaccesibles desde sólo *un* nivel de esa misma realidad.

Finalmente, y siempre dentro de este juego de simultáneos rescates y deslindes de las formas anteriores de aproximación al vínculo macro/micro, los autores de la microhistoria italiana han recogido también la lección de la antropología, la que abandonando radicalmente el nivel de lo macro, y denunciando sus límites y su “pobreza” relativa frente a las realidades particulares, se ha dedicado a mostrar y demostrar la riqueza exuberante de lo micro, desplegando análisis exhaustivos e intensivos y construyendo descripciones densas y reconstrucciones totales que intentan agotar la descripción de los distintos objetos que aborda. Reconociendo entonces los límites de la escala macrohistórica, pero negando la salida de obviarla o abandonarla, desarrollada por la

antropología igual que por la historia local o regional, los microhistoriadores italianos van a recuperar toda esa riqueza multifacética del nivel micro pero justamente para utilizarla en la reconstrucción de un plano macro nuevo, más complejo, rico, desarrollado y lleno de determinaciones.<sup>27</sup>

### La originalidad del procedimiento microhistorico italiano

Si revisamos con cuidado, tanto las principales obras como también los ensayos metodológicos más importantes de los representantes centrales de la microhistoria italiana, nos será fácil entender entonces en que uno de

<sup>27</sup> Es claro para nosotros que la influencia de las distintas vertientes de la antropología del siglo xx, desde los trabajos de Frederick Barth hasta los de Claude Levi Strauss, y pasando por las lecciones de Clifford Geertz entre otros, ha sido decisiva en la construcción de las diferentes perspectivas de los diversos autores de la microhistoria italiana. Sin embargo, el desarrollo adecuado de este punto ameritaría por sí mismo todo un nuevo ensayo que no podemos incluir aquí. Sobre este punto puede verse el artículo de Paul-Andre Rosental "Construire le 'macro' par le 'micro'. Frederik Barth et la microstoria", en el libro *Jeux d'échelles* antes citado. También pueden verse varios de los ensayos incluidos en el libro *Ethnologies en miroir*, Ed. Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1992 y muy en particular el artículo de Christian Bromberger "Du grand au petit. Variations des échelles et des objets d'analyse dans l'histoire récente de l'ethnologie de la France". Véase también la "Introducción" del libro de Carlo Ginzburg *Historia nocturna*, ya citada, y el artículo también referido de Giovanni Levi "I pericoli del geertzismo".

los *aportes revolucionarios* más esenciales contenidos reside en su modo de proponer y luego desplegar operativamente el tantas veces referido procedimiento microhistórico italiano. Pues asimilando críticamente y superando a un mismo tiempo –bajo el modo de la clásica *aufhebung* hegeliana–, a las formas precedentes de abordar la dialéctica macro/micro, lo que los microhistoriadores italianos van a realizar va a ser un claro desplazamiento y trascendimiento del tradicional pensamiento dicotómico de los opuestos.

Porque es muy claro que, siguiendo en este punto las profundas lecciones de Norbert Elias,<sup>28</sup> los promotores de esta visión microhistórica italiana van a *abandonar* totalmente las clásicas explicaciones que *oponen* lo general a lo particular, planteando las falsas disyuntivas, explícitas o implícitas, del individuo o el contexto, la visión de lo social en contra de lo individual, lo macro contra, al margen o en concurrencia con lo micro, la ley contra el caso o por encima del caso, el caso como forma de invalidar la ley, etc.

123

<sup>28</sup> Cfr. al respecto y sobre todo el libro de Norbert Elias, *Sociología fundamental*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1982, y más en general todo el conjunto de su obra incluyendo sus libros sobre *The Germans, Deporte y ocio en el proceso de la civilización, El proceso de la civilización, o La civilización de los padres y otros ensayos*, entre varios otros. Por lo demás es claro que sin la consideración de la obra de Norbert Elias resulta muy difícil entender los aportes y el conjunto de la propuesta de los microhistoriadores italianos.

Frente a ello, y en una visión *radicalmente nueva y aún poco explotada* por los científicos sociales, los autores italianos van a proponer más bien la construcción de lo general *desde* lo particular, resituando entonces al individuo en el contexto, y *dentro* de la sociedad. Con lo cual también es posible ver lo macro *en lo micro*, desde y dentro de lo micro mismo, reubicando el caso en la norma y la norma actuando dentro del caso, etcétera.

124

Con lo cual se *desplaza* completamente el modo de abordar todas estas dialécticas complejas, tan centrales y tan debatidas dentro de la historia y dentro de todas las ciencias sociales, superando al pensamiento simple binario, de opuestos rígidamente contrapuestos y sólo excluyentes, para dar paso a la construcción de modelos más complejos y elaborados, que lo mismo reivindican la nueva biografía contextual que descomponen el tiempo en las múltiples temporalidades, recreando los movimientos de va y viene desde el individuo y la obra hasta el mundo y la época y viceversa, y reconstruyendo las múltiples cadenas de interdependencia en que se inserta el individuo o el grupo específico estudiados.<sup>29</sup>

Así, es claro que lo que aquí es fundamental no es ni lo “micro” considerado en sí mismo, ni lo

“macro” concebido de manera autónoma y autosuficiente. Y entonces la microhistoria *no* es ni historia local del pueblo de Santena ni historia biográfica tradicional de Menocchio o de Piero della Francesca, ni tampoco historia clásica de la obra de Galileo Galilei, sino más bien estudio complejo de las formas concretas de funcionamiento del mercado de la tierra en la Italia del siglo XVII y XVIII *a través* del caso de Santena, o también estudio de la cultura campesina y popular del siglo XVI, o en otro caso de la cultura de elite de esta misma época, *a través y por el intermedio* del molinero Domenico Scandella o de la obra y la vida del pintor autor de *El ciclo de Arezzo*, lo mismo que historia de la revolución de las cosmovisiones europeas del mundo durante el Renacimiento *testimoniadas* en la suerte y los destinos de dicha obra galileana.

E igualmente, y en el otro extremo, tampoco interesa sólo continuar repitiendo las historias generales y las tesis macrohistóricas habituales sobre el carácter necesariamente revolucionario de la ideología obrera, la naturaleza “irracional” de los mitos campesinos en la modernidad, o los procesos de centralización política en la formación del estado moderno, sino

---

por mencionar solo algunos ejemplos de autores que, en este punto de la superación del pensamiento binario o dicotómico rígido, anteceden y preparan a esta conclusión específica desplegada por la microhistoria italiana.

<sup>29</sup> Nos referimos, como es evidente, a las obras bien conocidas de Lucien Febvre, de Fernand Braudel, de Jean Paul Sartre o de Norbert Elias,

más bien analizar las *formas concretas de despliegue y de particularización* de estos procesos y tendencias macrohistóricas, por ejemplo en la especificidad de la clase obrera turinesa primero prosocialista y luego profascista, o también en la compleja construcción, estratificada y muy densa del rito/mito del aquelarre moderno y de su singular curva de vida en Europa y fuera de Europa, o finalmente en los modos concretos de transmisión del estatus, del privilegio y del poder en una pequeña aldea del Piamonte moderno.<sup>30</sup>

Por lo tanto, el verdadero núcleo del procedimiento microhistórico italiano lo que pone en el centro de su preocupación no es ni sólo lo micro ni sólo lo macro, sino más bien la totalidad de esa compleja dialéctica entre los niveles o escalas macrohistóricas y microhistóricas. Y ello, más allá de las formas tradicionales de enfocar estos niveles macro y micro sociales y dentro de una perspectiva no binaria dicotómica, ni de rígidas oposiciones y exclusiones, sino más bien desde una nueva visión de verdadera dialéctica e interpenetración y presuposición mutua, donde lo macro está en lo micro y lo micro incluye a lo macro,

sin eliminar sus diferencias específicas, pero también sin olvidar que un nivel o escala *sólo tiene sentido y significación* dentro de esa misma dialéctica que lo subsume y sobre-determina como una de sus partes componentes.

Lo que entonces nos permite, finalmente, comprender en qué consiste ese procedimiento microhistórico: en él se trata, según los cultores de la microhistoria italiana, de partir de la recuperación de una tesis o conjunto de tesis ya establecidas o definidas dentro del plano *macrohistórico*, para luego, en un movimiento que es justamente el de la “reducción de la escala de observación”, llevar estas mismas hipótesis hacia un plano distinto, un plano de proporciones siempre menores al plano o nivel original, y que será justamente el universo *microhistórico* a trabajar. Entonces y considerando ese plano “reducido” o microhistórico como simple laboratorio histórico o “lugar de experimentación”, habrá que re-trabajar y someter a prueba a dichas hipótesis o tesis macrohistóricas, verificando su validez, complejizando sus determinaciones, matizando sus contenidos e incorporándole siempre nuevos y más sutiles elementos, a través de los procedimientos antes referidos del “análisis microscópico” de los problemas y los puntos estudiados, y mediante la explotación exhaustiva e intensiva de todo el material y de todos los elementos derivados de ese mismo universo

<sup>30</sup> Nos referimos, en estos ejemplos de los últimos dos párrafos, a las obras bien conocidas de Giovanni Levi, *La herencia inmaterial*, de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos, Pesquisa sobre Piero*, e *Historia nocturna*, de Pietro Redondi, *Galileo Herético* o de Maurizio Gribaudi, *Itinéraires ouvriers. Espaces et groupes sociaux à Turin au début du XXe siècle*, todas ellas mencionadas en las notas anteriores.

microhistórico. Finalmente, y para cerrar el círculo del recorrido global dentro de esa dialéctica macro/micro, el microhistoriador deberá volver hacia la dimensión macrohistórica, replanteando y hasta reformulando radicalmente de un modo distinto, a las hipótesis y tesis originalmente sometidas a este procedimiento o ejercicio, replanteamiento o reformulación que luego del paso o incursión por el experimento microhistórico, deberá necesariamente redundar en la construcción y elaboración de nuevas tesis, modelos y perspectivas macrohistóricas, mucho más ricas, complejas, finas y sutiles que las anteriormente existentes.

126

Procedimiento microhistórico que da sentido a la frase antes citada de Jacques Revel, cuando ha dicho para caracterizar el espíritu general de esa microhistoria italiana: “¿Por qué hacer las cosas simples cuando pueden llevarse a cabo de una manera compleja?”. Y puesto que la realidad social —como, por lo demás, toda la realidad—, es sumamente compleja y dado que el objetivo de la ciencia social es el de captar de la mejor manera dicha complejidad, entonces resulta clara la intención general que persigue esta promoción, defensa y popularización de ese ejercicio microhistórico: se trata en general de avanzar hacia la construcción de modelos más complejos de explicación de lo social y de lo histórico, modelos más sutiles y desarrollados que sean capaces de recoger y luego reproducir

esa multidimensionalidad, flexibilidad, variabilidad y extrema riqueza de las realidades concretas que dichos modelos intentan aprender.

Pero entonces, y para evitar posibles confusiones, vale la pena preguntarse acerca de las *condiciones específicas* dentro de las cuales es posible y pertinente la aplicación o puesta en práctica de dicho procedimiento microhistórico. ¿Cuándo es posible hablar de un plano o escala macrohistórica, que incluya dentro de sí otros varios planos microhistóricos? ¿Cuándo es posible ese movimiento de “reducción de la escala de observación” y el concomitante descenso hacia lo micro?, y ¿de qué “micro” estamos hablando cuando lo definimos como un laboratorio del análisis histórico o un lugar de experimentación del historiador? ¿Qué se requiere para que en esa dimensión microhistórica sea aplicable el “análisis microscópico” y también el “uso y tratamiento exhaustivo e intensivo de los materiales” disponibles? Y finalmente, ¿cómo garantizamos el movimiento de retorno desde lo micro hacia lo macro, y luego la reestructuración de ese macro desde los resultados del viaje realizado hacia el nivel micro?

Porque es evidente que no cualquier problema es susceptible de ser sometido al ejercicio del cambio de escala y de aplicación del procedimiento microhistórico, del mismo modo que no cualquier plano o nivel de la realidad tiene respecto de

cualquier otro una relación de escalas interrelacionadas que podamos incluir dentro de la dialéctica macro/micro ya referida.

Entonces, para entender mejor esta compleja dialéctica entre lo macrohistórico y lo microhistórico, puede ser útil volver al importante y debatido concepto de totalidad histórica. Así, la relación macro/micro puede ser especificada como la relación que existe entre una cierta totalidad histórica y social compleja, y una de sus partes específicas, aquella que pueda ser especialmente “reveladora” del todo que se investiga. Lo que significa que la elección de las dimensiones macrohistóricas y luego de los universos microhistóricos no es para nada una elección casual, azarosa o arbitraria. Porque es la realidad misma que estamos estudiando la que está compuesta de múltiples dimensiones o niveles, niveles o escalas orgánicamente relacionados y entre los cuales hay dialécticas y vínculos claramente establecidos.

Por ello, cuando hablamos de la dimensión macrohistórica nos referimos a esas totalidades histórico-sociales que han sido ya identificadas hace mucho tiempo por las ciencias sociales y cuyos intentos de explicación han generado ya la construcción de múltiples modelos, hipótesis y teorías diversas. E igualmente, al hablar de universos microhistóricos hablamos entonces de ciertas dimensiones, planos o espacios que son *parte orgánica* de esas

totalidades globales y complejas y además que son partes o espacios *particularmente reveladores* de esas mismas totalidades.

Lo cual acota y especifica las condiciones y los marcos de aplicación del procedimiento microhistórico. Pues al hablar de totalidades específicas y de partes o dimensiones reveladoras hablamos, para ilustrarlo con un ejemplo gráfico, del tipo de relación que puede existir, por ejemplo, entre un rompecabezas considerado como todo, y una de las piezas especiales del mismo, pieza que por el fragmento del dibujo que incluye, permite *descifrar* de manera más evidente y en una forma particularmente acentuada, el sentido del diseño o dibujo *general* plasmado en el conjunto de dicho rompecabezas.<sup>31</sup>

Así, dado que una totalidad *no* es un simple agregado o conjunto cualquiera de elementos –al modo por ejemplo de un zoológico cualquiera, que es una simple suma o conjunto de animales, casual y caprichosamente reunidos en un mismo lugar físico y que por tanto *no* constituye una verdadera totalidad– sino que es un conjunto complejo de elementos, necesarios y articulados de modo específico y cuya unidad y relaciones determinadas constituyen justamente

127

<sup>31</sup> No es entonces, tal vez sólo por azar, que uno de los libros importantes de Carlo Ginzburg, escrito en coautoría con Adriano Prosperi, y aún no traducido infelizmente al español, se llama justamente *Giochi di pazienza*, libro que hemos ya citado anteriormente.

a la totalidad en cuestión, entonces la tarea del microhistoriador es, *en el inicio*, la misma que la del niño o adulto que se enfrenta al rompecabezas: partir de la imagen global ya conocida, para comenzar ubicando aquellas piezas claves, especialmente “reveladoras” o “descifradoras” de la imagen de conjunto, desde las cuales habrá de desarrollarse la (re)construcción de toda la figura buscada.<sup>32</sup>

Con lo cual, es claro que el procedimiento microhistórico no es aplicable indiscriminadamente, a cualquier problema de historia o dentro de cualquier circunstancia. Y sin embargo, también resulta claro que tanto su desarrollo como su posible difusión y extensión futura, se refieren a ese universo de ciertos temas *esenciales* que, durante décadas y siglos han preocupado a los cultores de los territorios de la musa Clío. Porque al proponer una *nueva*

*estrategia epistemológica* para resolver el viejo y recurrente problema de la relación entre los niveles macro y micro dentro de la historia, lo que la microhistoria italiana ha hecho es recordarnos una vez más que el conocimiento histórico no se agota nunca, y que las verdades históricas, verdadero objetivo y sentido global del ejercicio de nuestra ciencia, si bien son perfectamente alcanzables y cognoscibles, siempre encierran aún ciertos aspectos o elementos aun por descubrir o descifrar. Si la realidad y el universo mismo son infinitos, no podrían ser finitas ni las verdades históricas ni el conocimiento histórico de las mismas. Pero es justamente allí en donde reside, en parte, el inmenso placer de nuestro oficio.

## REFERENTES

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio, “1968: la gran ruptura”. *La Jornada Semanal*. núm. 225, pp. 18 - 22. México, 1993.
- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio, “Los efectos de 1968 en la historiografía occidental”, en *La Vasija*. núm. 3, México, 1998 pp. 13-28.
- AYMARD, Maurice, “Impact of the Annales School in Mediterranean Countries”, en *Review*. vol. 1, núm. 3/4: pp. 53 - 67, Binghamton, 1978.
- AYMARD, Maurice, “La storia inquieta di Fernand Braudel”, en

<sup>32</sup> Cuando hablamos de parte especialmente “reveladora” del todo, eso no quiere decir ni mucho menos parte “representativa” del todo. Pues, después de Michael Foucault, es bien sabido que los “márgenes” de una totalidad cualquiera o sus elementos “excluidos” —y por tanto muy poco “representativos”— pueden ser tan reveladores o más de sus estructuras esenciales como sus elementos más “típicos” o característicos. Un punto que se vincula con el célebre oxymoron popularizado por los microhistoriadores italianos de lo “excepcional normal” y que sin embargo no podemos desarrollar más ampliamente en este mismo ensayo. Al respecto *cfr.* el artículo de Eduardo Gremdi “Microanalisi e storia sociale” citado anteriormente, en donde se enuncia por primera vez dicho oxymoron. Sobre las lecciones de Foucault en torno al punto mencionado *cfr.* Francisco Vázquez García, 1995 y 1987.

- Passato e presente*. núm. 12, Roma, 1986, pp. 127 - 138.
- AYMARD, Maurice, "L'Italia-mondo nell'opera di Braudel", en *Critica Marxista*. núm. 1, Roma, 1987.
- BANTI, Alberto M., "Storie e microstorie: l'histoire sociale contemporaine en Italia (1972-1989)". *Genèses*. núm. 3, París, 1991, pp 134 - 147.
- BRAUDEL, Fernand, *L'Europe*, París, Ed. Arts et Métiers Graphiques, 1990.
- BRAUDEL, Fernand, *Escrits sur l'histoire II*, París, Ed. Arthaud, 1982. BRAUDEL, Fernand, "Renacimiento, reforma, 1968: revoluciones culturales de larga duración". *La Jornada Semanal*. núm. 226, México, 1993, pp. 27-32.
- CARACCILO, Alberto, "La historiografía italiana e il marxismo". en *Storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milan, Il Saggiatore, 1989.
- COLI, Daniela, "Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni 50 e 60", en *Storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Milan, Il Saggiatore, 1989.
- CERRUTI, Simona, *La ville et les métiers*. París, EHESS, 1990.
- DOSSE, François, "Mai 68, mai 88: les ruses de la raison". *Espaces Temps*. núm. 38-39, París, 1988, pp. 45 - 49.
- DOSSE, François, "Mai 68, les effets de l'Histoire sur l'histoire", *Cahiers de l'IHTP*. núm. 11, París, 1989, pp. 75 - 84.
- ELIAS, Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1982.
- ELIAS, Norbert, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ELIAS, Norbert, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ELIAS, Norbert, *The Germans: power struggles and the development of habitus in the nineteenth and twentieth centuries*, Nueva York, Columbia University Press, 1996.
- ELIAS, Norbert, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma, 1998.
- GINZBURG, Carlo, *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik, 1981.
- GINZBURG, Carlo, *Les batailles nocturnes*, París, Flammarion, 1984.
- GINZBURG, Carlo, *Pesquisa sobre Piero*, Barcelona, Muchnik editores, 1984.
- GINZBURG, Carlo, "Carlo Ginzburg: an interview", en *Radical History Review*. núm. 35, Nueva York, 1986, pp. 89 - 111.
- GINZBURG, Carlo, *A micro-história e outros ensayos*, Lisboa, Editorial Difel, 1991.

- GINZBURG, Carlo, *Historia nocturna*, Barcelona, Muchnik editores, 1989.
- GINZBURG, Carlo, *El juez y el historiador*, Barcelona, Muchnik editores, 1993.
- GINZBURG, Carlo, "Microstoria: due o tre cose che so di lei", en *Quaderni storici*. núm. 86, Bologna, 1994a, pp. 511 - 539.
- GINZBURG, Carlo, *Mitos, emblemas, indicios: morfología e historia*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1994b.
- GINZBURG, Carlo, "Sólo un testigo", en *Historias*. núm. 32, México, 1994c, pp. 3 - 20.
- GINZBURG, Carlo, "Revisando la evidencia: el juez y el historiador", en *Historias*. núm. 38, México, 1997, pp. 14 - 27.
- 130** GINZBURG, Carlo, *Occhiacci di legno*, Milán, Feltrinelli, 1998.
- GINZBURG, Carlo y Carlo PONI, *History, rhetoric, proof*. Hannover, Brandeis University Press University Press of New England, 1999.
- GINZBURG, Carlo y Carlo PONI, "El nombre y el cómo: intercambio desigual y mercado historiográfico", en *Historia Social*. núm. 10, Valencia, pp. 63 - 70, 1991.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, *Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, *Nueva invitación a la microhistoria*. México, Fondo de Cultura Económica - SEP, 1982.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, *Otra invitación a la microhistoria*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- GRIBAUDI, Mauricio, *Itinéraires ouvriers. Espaces et groupes sociaux à Turin au début du XXe siècle*, París, Ed. EHESS, 1987.
- GRENDI, Edoardo, *Polanyi. Dall'antropologia economica alla micronalisi storica*, Milán, Ed. Etas Libri, 1978.
- GRENDI, Edoardo, "Ripensare la microhistoria?", en *Quaderni Storici*, núm. 86, Bologna, 1994, pp. 539 - 549.
- GRENDI, Edoardo, *Balbi*, Turín, Ed. Giulio Einaudi, 1997.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena, *Los caminos de la historia*, Madrid, Ed. Síntesis, 1995.
- KNIGHT, Alan, "Latinoamérica: un balance historiográfico", en *Historia y Grafía*. núm. 10, México, 1998, pp. 76 - 89.
- LEPETIT, Bernard, "Architecture, Géographie, histoire; usages de l'échelle", en *Genèses* núm. 13 París, 1993, pp. 118 - 138. "Les Annales aujourd'hui", en *Review* vol. 18, núm. 2, Binghamton, 1995, pp. 329 - 354.
- LEVI, Giovanni, "I pericoli del Geertzismo", en *Quaderni Storici* núm. 58, Bologna, 1985, pp. 269 - 277.
- LEVI, Giovanni, *Le pouvoir au village*, París, Ed. Gallimard, 1989.

- LEVI, Giovanni, "Il piccolo, il grande e il piccolo", en *Meridiana* núm. 10, Roma, 1990a, pp. 223-224.
- LEVI, Giovanni, *La herencia inmaterial*, Barcelona, Ed. Nerea, 1990b.
- LEVI, Giovanni, "Antropología y microhistoria: conversación con Giovanni Levi", en *Manuscripts* núm. 11, Barcelona, 1993a, pp. 15 - 28.
- LEVI, Giovanni, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1993b.
- LEVI, Giovanni, "La microhistoria italiana", en *La Jornada Semanal*, núm. 283, Ciudad de México, 1994, pp. 31 - 37.
- LEVI, Giovanni, "Entrevista a Giovanni Levi", en *Estudios Sociales* núm. 9, Santa Fe, 1995, pp. 111 - 124.
- MASELLA, Luigi, *Passato e presente nel dibattito storiografico*, Bari, Ed. De Donato, 1979.
- MASTROGREGORI, Massimo, *El manuscrito interrumpido de Marc Bloch*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- MUIR, Edward y Guido RUGGIERO (eds.), *Microhistory and the Lost peoples of Europe*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1991.
- REDONDI, Pietro, *Galileo Herético*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- REVEL, Jacques (coord.), *Jeux des échelles*, Paris, Ed. Gallimard y Ed. Le Seuil, 1996.
- VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco, *Foucault y los historiadores*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1987.
- VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco, *Foucault o la crítica de la razón*, Barcelona, Editorial Montesinos, 1995.
- WALLERSTEIN, Immanuel, "19-68: revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes", en *Estudios sociológicos*, núm. 20, México, 1989, pp. 229 - 249.
- WALLERSTEIN, Immanuel y otros, *1968. Raíces y razones*, Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1999.

# LA PERSPECTIVA DISCURSIVA EN EL ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO DEL LIBRO ESCOLAR

*María Guadalupe Mendoza Ramírez<sup>1</sup>*

*Este artículo aborda las posibilidades teórico-metodológicas que brinda la semiótica al análisis del discurso de los libros escolares, en particular a los libros de texto de historia. A partir del debate sobre las posibilidades de vincular la historiografía con la semiótica se desarrollan los conceptos de escritura de la historia y el análisis estructural, en relación con las siguientes preguntas: ¿Cómo se construye el relato en los textos escolares? ¿Cuál es la lógica discursiva de la periodización de la historia en estos discursos? Los procedimientos metodológicos que se abordan son la selección del corpus, y tres niveles de análisis del discurso narrativo: el orden de aparición de los sucesos, el orden cronológico y el orden lógico. Con base en dicho análisis estructural, es posible desentrañar el sentido del devenir histórico que el lector construye a partir de estos textos.*

132

Análisis del discurso histórico - Manuales escolares - Semiótica - Historiografía.

*This article exposes the theoretical and methodological possibilities that semiotics offer to the text book discourse analysis, particularly History Text books. From the debate about the possibilities to link Historiography with Semiotics two concepts are developed: History writing and structural analysis, in relation to the following questions: How is the narration built in text books? What is the discursive logic of the assigned periods to History in these speeches? The methodological procedures discussed are the corpus selection, and three levels of narrative discourse analysis:*

<sup>1</sup> Licenciatura en Antropología Social (ENAH), maestría en Historia (UAM- Iztapalapa), doctorado en Ciencias Sociales (El Colegio Mexiquense. A.C.). Centro de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca. Investigaciones concluidas: 1. La producción cultural de los libros de texto de Historia oficial en México 1934 - 1959; 2. Catálogo de los libros de texto de Historia editados para las escuelas oficiales. 1912 - 1959; 3. La campaña de Alfabetización en Toluca y Tenancingo. 1944 - 1946. En proceso: "La lectura de los libros de texto de secundaria. Una propuesta de intervención docente". Publicaciones recientes: *Si a tu patria quieres servir, debes enseñar a leer y escribir; la campaña contra el analfabetismo en Toluca y Tenancingo. 1944 - 1946*, UAEM, 2002; *El uso de los libros de texto de historia en secundaria, Reto para la formación docente* (en prensa).

*The order in which events appear in the narration, the chronological, and the logical order. Having this structural analysis as a base, it is possible to discover how the reader builds from these texts the sense in which History happens.*

Historic Discourse Analysis – School Manuals - Semiotic - Historiography.

\* \* \*

Este trabajo parte del enfoque teórico de la semiótica y las posibilidades que brinda a la investigación histórica para que, desde una nueva perspectiva, se analice la estructura del discurso histórico de los libros de texto. Centra su atención en las posibilidades interpretativas que tiene la historiografía vinculada con el análisis del discurso.

Las investigaciones sobre los libros de texto y manuales escolares, a partir de la propuesta semiológica, son recientes e incipientes en la historiografía de la educación; éstas tienen como propósito analizar los discursos desarrollados en los libros de texto para la creación de imágenes e identidad. Desde esta perspectiva, los procesos de “configuración discursiva” (Rosal Vargas, 1998) implican la puesta en juego de campos valorativos sociosubjetivos que combinan técnicas analíticas, tomadas de teorías cognitivas, funcionalistas y de análisis del discurso, y se centran en la metodología de análisis de textos. Actualmente, este enfoque comienza a emplearse en la historia de la educación y podría dar frutos valiosos que hasta hoy, por lo común,

se han reducido al análisis de contenido de algunos libros escolares.<sup>2</sup>

Las preguntas que habrán de responderse, desde el punto de vista de la producción discursiva, son: ¿Cómo se estructura el discurso de la historia en los libros de texto? ¿Cómo se construyen el relato y la narrativa? ¿Cómo se presentan los discursos sobre el tiempo histórico en los textos?

133

### La escritura de la historia en los libros de texto

El libro de texto de historia es una fuente privilegiada para el estudio de la historia de la educación en México. Como lo define Choppin, el libro es una fuente abundante, diversificada y

<sup>2</sup> Bertussi Vaschi, “El discurso de los derechos humanos: el caso de los actuales libros de texto gratuitos de la escuela primaria”, ponencia presentada en el Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, México, 2000; Rosal Vargas, “Patria”, “Nación” y “Estao”, en los libros de civismo: Una gramática de la homogeneización de identidades”, en Javier Pérez Siller y Verena Radkau (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Geor-Eckert, Braunschweig-Alemania, 1998, pp. 243-264.

continua (Choppin, 1998: 113); es también una fuente completa, pues se presenta como una obra acabada. Su elaboración obedece a un proyecto determinado, posee una estructura lógica y propone un discurso coherente. Por ello, los libros de texto de historia requieren de un acercamiento semiótico discursivo, propicio a analizarlos desde la perspectiva de la construcción de sentido.

La historiografía destaca, principalmente, que la historia como ciencia se construye con escritura: "ella empieza con textualidad y termina en texturas".<sup>3</sup> La escritura produce diferencias de sentido, por ello una pregunta central es: ¿Cómo logra el artefacto de la escritura ser persuasivo para el que lo lee?, es decir, ¿cómo produce su efecto de realidad? La historiografía ha establecido un vínculo con la semiótica, como una expresión del reto que los avances de las disciplinas en lingüística le plantean al historiador, al introducir el debate de la historia como conocimiento y la historia como escritura.

Hasta hace poco, al historiador sólo le había preocupado lo que el documento dice, pero no cómo lo dice; este plano del cómo lo dice permite entender al documento como parte de un sistema comunicativo social. La

historiografía no se limita al estudio de las ideas o métodos del historiador en abstracto, sino que analiza, sobre todo, las prácticas sociales que lleva a cabo como miembro de la institución historiográfica. En sentido estricto, "la historiografía es el estudio del proceso técnico y social del modo en que se reconstruye escriturísticamente el pasado" (De Certeau, 1993: 51). El interés que muestra por las formas anteriores de escritura de la historia es, siempre, en función del poder entender nuestra forma actual.

Al analizar la escritura de la historia, la historiografía clarifica las interrelaciones entre narrativa, tiempo y acción. Estos aspectos determinan las disciplinas que, de manera básica, son indispensables en el estudio historiográfico: el análisis del discurso (narrativa) y la teoría social (tiempo y acción). El procedimiento parte de un análisis semiológico para llegar a un análisis sociológico. En el discurso de la historia se identifican tres planos de sentido fundamentales, que van del texto al contexto, pero donde lo que importa es el sentido del texto, a saber: 1) el de las reglas formales, que estructuran el discurso como perteneciente al género historia; 2) el del lugar social, desde donde se produce el texto, y 3) las formas de recepción o apropiación del texto. El análisis de estos tres planos permite entender el lugar del discurso en la sociedad, es decir, contesta, para cada época, el porqué de la historia.

<sup>3</sup> Alfonso Mediola y Guillermo Zermeño, "De la historia a la historiografía, las transformaciones de una semántica", *Historia y Grafía*, UTA, núm. 4, 1995, pp. 245-262.

La definición teórica del concepto de escritura obliga a revisar las tendencias emergentes en la historia de las ideas en las que se dejó de considerar “la producción de las ideas” aisladamente, como una entidad suficiente, para prestar atención a los contextos culturales en los que los discursos se habían producido. Esta perspectiva se desarrolla dentro de la historia social, que en la última década ha centrado su interés en la cultura de la sociedad (Chartier, 1995: 128).

Como referente metodológico, retoma la propuesta de la teoría de la recepción (del texto), vinculada con el análisis de la autoría del texto, como espacio de comunicación, y sigue básicamente la propuesta de Darnton en la historia social del libro (Darnton, 1993: 29), de acuerdo con la cual en el ciclo de comunicación autor-libro-lector, los significados del texto son generados, finalmente, por el lector. Sin embargo, en esta cadena de comunicación los autores son una pieza clave: por su mediación, se crean nuevos géneros y discursos que se conforman como prácticas discursivas que prefiguran las recepciones de los textos, de tal modo que se ubican, como elemento central, las estrategias de escritura del autor en un contexto específico, lo que le restituye al autor una función en el discurso histórico.

La teoría de la recepción recupera el papel central que tuvo el autor en la conformación de un lenguaje, un método y una forma de escritura que

fue configurando paulatinamente y, no sin conflictos, un nuevo género textual apoyado en visiones historiográficas y didácticas. Para entender la naturaleza del discurso histórico del texto, el análisis de los procesos de escritura resultan centrales. El autor responde a propósitos educativos, personales y profesionales que lo ponen en un camino creativo distinto al del autor-intelectual; el autor de textos escolares, a su vez, forma parte de un limitado grupo vinculado con un circuito de comunicación y poder influido por las reglas que van estructurando su función de autor.

Los libros de texto, en efecto, nunca se conforman como textos abstractos, ideales, alejados de toda materialidad, sino que se confrontan en la práctica de lectura como “objetos cuya organización gobierna su lectura, separando su captación y su comprensión del texto leído” (*Ibidem*, p. 34). Contra una definición puramente semántica del texto, interesa el análisis de las formas que producen sentido en los lectores potenciales; así, el texto de historia puede considerarse un objeto tipográfico que propone diversas formas de narrar los hechos, plasma una forma de narrar el devenir y selecciona y ordena los sucesos históricos desde una visión particular del autor.

En la historia narrada se plasman nociones y conceptos que se incorporan a un nuevo lenguaje destinado a los escolares; entre ellos, el que más destaca es el del tiempo histórico, que

lleva implícita la idea de periodización. ¿Cómo se construye la idea del tiempo histórico en el discurso de los textos? ¿En que medida la periodización introduce un sentido de la historia nacional? ¿Fue el tiempo histórico un objetivo de enseñanza/aprendizaje en los textos?

Interesa el análisis del tiempo histórico en el texto, como un contenido indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades; pero también es un elemento problemático, porque el propio hecho de periodizar supone poner límites, buscar las fronteras de los cambios y las duraciones. Esto no es fácil ni para los propios historiadores, porque la existencia de ritmos evolutivos diferentes en el interior de la sociedad, y entre ellas, hace que cualquier periodización pueda generalizarse al conjunto de la humanidad e, incluso, entre colectivos sociales afines.

136

En el texto escolar el tiempo histórico se organiza, se concreta y se le da tratamiento a partir de las finalidades que se pretendan alcanzar, del paradigma por el que se opte y de las consideraciones psicopedagógicas que se contemplen, tanto en la organización y secuenciación de los conocimientos históricos a lo largo de los cursos y ciclos educativos como en el aprendizaje concreto de las categorías temporales.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> El análisis del contenido del libro de texto se centra en la construcción de los conceptos y propuestas de periodización que transforman el

El análisis estructural del discurso histórico

Roland Barthes (Barthes, 1982) admite la posibilidad de diversos enfoques desde los cuales se puede hablar del relato: histórico, psicológico, sociológico, etnológico, estético, etcétera. Sin embargo, pone de manifiesto que todo relato tiene una estructura a partir de la cual se produce el sentido: cada relato es, pues, un sistema semiótico. El análisis estructural del relato consiste en el desciframiento de ese sistema: tiene por objetivo dotar de sentido a partir de la identificación y análisis de su estructura. Todo relato tiene planos de sentido que el análisis pone de manifiesto; entre los planos hay una relación jerárquica: ningún plano puede producir sentido por sí solo; sólo adquiere sentido cuando se le integra en el conjunto.

En el análisis estructural del relato, según Barthes, hay distintos grados de descripción: el de las funciones,<sup>5</sup> el de las acciones<sup>6</sup> y el de la narración.<sup>7</sup> La

discurso histórico en discurso pedagógico. La historia narrada se constituye en el contenido de una disciplina escolar/curricular que, como la historia, va definiendo una red de conceptos, contenidos y propuestas didácticas. Las condiciones historiográficas/educativas permiten la aparición y desarrollo de esta clase particular de conocimiento histórico sobre el pasado.

<sup>5</sup> "El enunciado histórico debe permitir cortes destinados a determinar unidades de contenido que más tarde podrán ser clasificadas. Estas unidades de contenido representan aquello de que habla la historia; como significados, no son ni el referente puro ni el discurso completo: su conjunto está constituido por el referente segmentado, nombrado, ya inteligible, pero no

narración se mueve gracias a una función de intercambio que va de un dador a un destinatario, pues no puede haber relato sin narrador y sin oyente o lector. Aquí no se trata de ponerse en el lugar del narrador para escudriñar sus motivos; tampoco se trata de estudiar los efectos que la narración produce en el lector. Se intenta describir el código por medio del cual se otorga significado al narrador y al lector a lo largo del relato.

La semiótica tiene por objeto explorar las condiciones de significado de un texto para llegar a las raíces del

sentido; al hurgar en las entrañas del texto de esta manera, la semiótica escudriña las posibilidades del sentido que tiene un texto y, desde luego, qué sentidos puede o no producir.

Para los semiólogos hay una estructura profunda y una estructura superficial (componente descriptivo y narrativo). Analizar un texto desde el punto de vista de la narratividad, consiste en: 1) identificar los estados y los cambios que ese texto tiene, y 2) una vez identificados los estados y los cambios que constituyen el programa narrativo de un texto, hay que representar las divergencias, es decir, las diferencias que los estados y cambios dejan ver bajo el modo de la sucesión. Los aspectos/conceptos desde este dispositivo son:

137

- Cuál es la estructura de la trama en los textos escolares.
- Qué estructura de significación tiene el discurso histórico de los textos más representativos de la historia oficial.
- Cuáles son los valores construidos en el discurso histórico: valor práctico, como moraleja, valor como fin.

### Los conceptos: coherencia del relato, intertextualidad y contexto

El análisis semiótico proporciona a la historiografía valiosos elementos metodológicos para desentrañar el

sometido aún a una sintaxis" (Roland Barthes, 1970, p. 43).

<sup>6</sup> "Estructura del enunciado. El discurso histórico oscila entre dos polos según la densidad respectiva de los índices y sus funciones. Cuando en un historiador las unidades indiciales predominan, la historia se ve arrastrada hacia una forma metafórica y se aproxima a lo lírico y lo simbólico [...] cuando, en cambio, dominan las unidades funcionales, la Historia adopta una forma metonímica, se emparenta con la epopeya [...] existe en realidad una tercera historia: aquella que por la estructura del discurso intenta reproducir la estructura de las elecciones vividas por los protagonistas del proceso relatado; en ella predominan los razonamientos; es una historia reflexiva, que se puede llamar también historia estratégica" (Ibidem, p. 44).

<sup>7</sup> "Significación. Los significados del discurso histórico pueden ocupar por lo menos dos niveles diferentes. 1) un lugar inmanente a la materia enunciada; este nivel retiene los sentidos que el historiador da voluntariamente a los hechos que relata. 2) en el discurso histórico el proceso de significación tiende siempre a "llenar" el sentido de la historia: el historiador es el que reúne significantes más que hechos y los relata, es decir, los organiza con el fin de establecer un sentido positivo y llenar el vacío de la pura serie". Ibidem, p. 44.

sentido y coherencia del discurso de los libros de texto de historia.<sup>8</sup> La semiótica desempeña un papel auxiliar de la historia, al aportar al historiador elementos que le permiten caracterizar los sistemas de signos de otras épocas y lugares —semiótica propiamente histórica—, o bien proporcionando al historiador técnicas y métodos adecuados al manejo de sus fuentes. En este sentido, la investigación se aboca a la descripción semiótica de los discursos históricos particulares, representativos de su época.

En el análisis semiótico se privilegian tres conceptos que se articulan en el discurso narrativo. El primero, eje del análisis estructural, es el concepto de coherencia del discurso narrativo. La semiótica parte del fundamento teórico que señala que es el historiador, en la escritura de la historia, quien establece la lógica de los sucesos “desde lo que el autor quiere explicar” o “interpretar” (Flores, 1993: 23), lo que se constituye en el devenir histórico narrado en el texto. Como bien lo señala Darnton: “donde no hay narrador no hay historia” (*op. cit.*, 34); en ese sentido los acontecimientos históricos sólo adquieren significado histórico gracias a su relación con acontecimientos a los que el historiador concede importancia en función de sus intereses presentes.

<sup>8</sup> En este artículo la semiótica se emplea como un método auxiliar de la historiografía que no pretende agotar todas las posibilidades de análisis del discurso.

La sistematización del relato histórico responde a las siguientes preguntas: ¿De qué manera la *Historia* (como hecho) da lugar a una *historia* (como relato)? ¿Cómo los hechos accidentales dan lugar a una coherencia de sucesos? ¿Cómo se construye un relato que fluye y tiene continuidad en el discurso del autor?

Este flujo del relato se define como la forma en que se construyen y relacionan los conceptos en una narración histórica; dicha coherencia narrativa responde, en última instancia, a lo que tradicionalmente se denomina “ideología” (marxismo) o “visión del mundo” del autor (hermenéutica).

La coherencia del discurso narrativo dota de *sentido* al conocimiento histórico que el autor pretende transmitir mediante las expresiones que emplea en el texto. La posibilidad de desentrañar la estructura narrativa desde la semiótica apunta que:

Un texto “tiene sentido” porque el conocimiento activado por las expresiones que compone va construyendo, valga la redundancia, una continuidad de sentido. La continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de modo relevante (Robert—Alain de Beaugrande, 2003: 135).

El segundo concepto central en la semiótica es el de *intertextualidad*, que permite analizar y comparar el tipo de referencias contenidas en un texto en relación con otros textos. Es decir, el sistema de referencias, citas y menciones, ya sean directas, indirectas, evocaciones, e incluso plagios que remiten a algún otro texto. En el análisis semiótico:

El término *intertextualidad*, se refiere a la relación de dependencia que se establece entre, por un lado, los procesos de producción y de recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él. Este conocimiento intertextual se activa mediante un proceso que puede describirse en términos de mediación (*Ibidem*, 249).

Este concepto posibilita analizar las referencias que emplean los autores en sus textos, las cuales no siempre recogen las posturas de autores contemporáneos, o bien las alusiones veladas, los “plagios” y referencias a fuentes primarias en las que se apoya el discurso histórico de los textos. Este concepto permite, por ejemplo, rastrear en qué medida los libros de texto fueron incorporando los avances que la investigación histórica de algunos periodos de la historia de México, lo que puede dar indicios de la selección de nuevos contenidos o de nuevos

enfoques desde los avances de la historiografía.

El tercer concepto que opera en el análisis semiótico es el de *contexto*, que se liga fuertemente al análisis historiográfico. En ese sentido, la historiografía ha establecido un vínculo con la semántica, como una expresión del reto que los avances de la semiótica plantean al historiador, al poner en el plano del debate a la historia como conocimiento frente a la historia *como escritura*.

El concepto de *contexto* vincula los elementos de descripción que proporciona la semiótica con los que aporta el conocimiento historiográfico, el cual, desde la historia, proporciona los elementos de interpretación del discurso narrativo. En este sentido, es preciso delimitar algunos criterios de selección de los elementos del contexto para la interpretación de la historia en los libros de texto, pues de otro modo el contexto histórico podría ser inagotable.

En el análisis contextual el texto de historia sintetiza la confluencia de tres elementos que se correlacionan en la interpretación del *sentido* del texto: el primero considera que el *texto de historia* es producto de una visión individual, personal, donde puede identificarse *ideologías, objetivos didácticos* que se entrecruzan con la propia formación del autor, su trayectoria como historiador y como maestro.

El segundo, en este recorte contextual, se refiere a la *tradición*

*historiográfica* en la que se inscribe el autor como productor de textos históricos. En algunos casos se manifiestan procesos de rupturas o de transición de un pensamiento historiográfico a otro, o bien la conjugación de elementos que hace compleja la escritura de la historia en un momento histórico dado.

Por último, el contexto es la emergencia del discurso de la *historia*, no sólo como ideología, sino también como práctica de escritura ya que las *formas de hacer la historia* se pueden desarrollar en un marco directivo, centralizado y tender a homogeneizar la escritura de los textos históricos escolares.

140 Al analizar el *contexto* de escritura de los textos, el analista jerarquiza dos preguntas fundamentales: ¿qué dijo el texto?, lo que dará cuenta de la descripción del discurso, materia de la semiótica y ¿por qué lo dijo? Esto se refiere a la interpretación de las intenciones de la escritura de la historia, aspecto que se apoya en la historiografía.

El texto, de alguna manera, va a elegir el dato contextual pertinente para el análisis semiótico cuyo propósito es facilitar la comprensión del sentido del discurso histórico. En conclusión, el analista del discurso histórico debe separar dos procesos analíticos: la descripción estructural (que es parte de la semiótica), de la comprensión (que es parte de la hermenéutica). Para la semiótica el dato contextual aporta los elementos

para la comprensión del discurso, pero no es prueba de su descripción. En un primer momento el analista del discurso histórico debe diferenciarlos para, después, unirlos en el proceso interpretativo.

## Selección del *corpus*

El análisis comparativo de las estructuras narrativas en los libros de texto de historia exige la delimitación de una muestra representativa de casos singulares, ya que el análisis semiótico trabaja sobre *corpus* que se estudian con criterios cualitativos.

El análisis semiótico-historiográfico se basa en el criterio de representatividad de las muestras<sup>9</sup> y descarta los procedimientos exhaustivos. La premisa metodológica para la selección de autores representativos de diversos momentos de la escritura de la historia de los libros de texto, establece que en esta construcción se conjuga una visión personal de la historia con una historia oficial.

El estudio comparativo del *corpus* permite identificar las ideologías y objetivos didácticos que se entrecruzan con la propia formación del autor, su trayectoria como historiador y como maestro: ubicar la obra de

<sup>9</sup> En la base de datos de esta investigación se registró un universo de 32 autores cuyos textos se editaron y circularon entre 1934 y 1959. Analizar cada uno de ellos representaba una tarea interminable y poco fructífera en un análisis comparativo.

referencia en la tradición historiográfica en la que se inscribe el autor, como productor de textos históricos.

Mediante el estudio comparado es posible distinguir las distintas etapas en la evolución del pensamiento del autor, las cuales tendrían que reflejarse en la escritura de la historia plasmada en los libros de texto. Esto supondría que hay una visión congruente atrás de cada uno de estos textos. Idealmente esto tendría que ser así, pero sabemos que los autores historiadores evolucionan en su pensamiento, ante lo cual debe tenerse una actitud de apertura para identificar cuando este proceso de pensamiento está en curso, en su etapa inicial, etcétera.

Esta dificultad, que representa conocer la evolución del pensamiento del autor para seleccionar su obra representativa, es superada por la semiótica con el argumento de que no importa que la visión que plasma el autor en el libro de texto sea una visión acabada o esté en proceso de construcción, sino más bien que esta visión haya tenido una amplia difusión y circulación en el periodo que se analiza el texto, es decir, independientemente de que el autor pueda haber sofisticado su pensamiento en textos posteriores e, incluso, cambiar de postura historiográfica; finalmente, los textos se seleccionan porque fueron leídos por alumnos y maestros a lo largo de varias décadas y generaron esquemas mentales compartidos entre sus lectores.

Otra premisa establece que en la selección se toman los textos que, al ser susceptibles de comparación, pueden mostrar las diferencias en la conjunción de esta historia personal e historia oficial. La muestra debe incluir aquellos textos que permitan establecer un contraste entre las *formas narrativas* que presentan los libros de texto con la intención de mostrar los cambios o continuidades en los distintos momentos de la escritura de la historia.

### La periodización en el discurso histórico de los libros de texto

El diseño y redacción de los libros de texto es un quehacer complejo que pone a prueba el oficio del historiador e incluye procesos de selección, análisis y síntesis de los sucesos históricos. Esta complejidad también entraña que los textos debieran reflejar una postura personal del autor (que pudiera estar más o menos apegada a la oficial) y mostrar esa postura en un discurso coherente. Estas dificultades tienen relación, indiscutiblemente, con los procesos de formación de los maestros-historiadores que incursionaron como autores de los textos escolares.

Como bien lo señala Marc Bloch (Bloch, 1996: 30), la actividad del historiador se centra en el *análisis* más que en la *síntesis*, en la actividad de

141

*explicar* más que en la de restituir las cosas “tal como sucedieron”. La historia no pretende revivir sino recomponer, re-construir; es decir, componer y construir un encadenamiento retrospectivo. El oficio del historiador supone un fuerte trabajo de abstracción porque no hay explicación sin constitución de series de fenómenos: serie economía, serie política, serie cultural, entre otras. En efecto, si no se puede identificar, reconocer una misma función en los otros sucesos, no habría nada que comprender (*Ibidem*, 34).

142

La historia es, ante todo, análisis y no exposición de hechos fragmentados y “autónomos”; el historiador debe buscar las relaciones entre los fenómenos que ha distinguido. Este trabajo de recomposición no puede venir más que del análisis; en este proceso, el primer paso se refiere a la elección histórica, en la que se jerarquiza y selecciona los sucesos importantes. Aquí es, por consiguiente, donde la cualidad del interrogador se impone a la selección misma de los documentos interrogados.

La escritura de la historia conlleva entonces una postura del historiador que se construye con base en las categorías fundamentales de *tiempo* y *espacio*. La primera, tiene que ver con las categorías de *periodo* y *etapa* históricos, que le permiten al historiador conformar el *devenir narrado*. Para ello, hace una serie de preguntas al pasado y al presente, y a partir de ahí, selecciona los hechos

históricos. Para el historiador hay un tiempo que es materia de la historia (Le Goff, 1991: 17), un tiempo no único ni lineal sino múltiple y diverso. El historiador debe tratar de definir esta pluralidad de tiempos y ver las relaciones existentes entre ellos. La historia, pues, como el lenguaje, tampoco mantiene un solo tipo de relación con el tiempo; no posee una dimensión temporal única ni remite a una única noción del mismo.

En el discurso del historiador es importante hacer evidente, entonces, la concreta y especial relación existente entre la historia y el tiempo narrado. Una relación marcada por esa misión específica del historiador (*Ibidem.*, 35) que diferencia a la historia de otras disciplinas: la de hacer prevalecer la comparación de acuerdo con el rigor de lo cronológico. Para la historia, la cronología, como periodización, es decisiva para poder formular explicaciones, a tal punto que “no hay historia si no hay un trabajo cronológico” (*Ibidem*, 55-56). El historiador debe ser capaz de establecer una cronología que dé cuenta del tiempo narrado por la historia.

El autor plasma en los libros de texto un manejo de la filosofía de la historia que guía la construcción de criterios de periodización. En una narración histórica, la elección de macro y microsucesos tiene como propósito establecer relaciones entre hechos puntuales, hechos acotados y hechos sin duración definida que, al ser combinados, tienen la intención de

provocar efectos de ruptura, continuidad o permanencia del devenir. Tienen también la finalidad de construir conceptos y categorías históricas, como las de *periodos* y *etapas*, que son algunas de las nociones más importantes a construir.<sup>10</sup>

El análisis semiótico del orden cronológico incorpora varias acepciones del discurso histórico; como ciencia que tiene por objeto determinar el orden y fechas de los sucesos históricos; como serie de sucesos y como una manera de medir el tiempo.<sup>11</sup> Estas tres acepciones se ordenan bajo un criterio de selección de sucesos, es decir una visión de la realidad, que le permite al autor dar un sentido temporal y relacional a lo escrito.

Desde esta perspectiva la cronología debe ser vista como un producto particular de posibles concepciones de la realidad histórica, concepciones alternativas, concepto esgrimido por Hyden White (1992), que proporcionan una determinada "experiencia" de temporalidad y, por lo tanto, de historicidad.

Las listas de nombres o acontecimientos, ubican lo acaecido en el tiempo y establecen relaciones de sucesión —a la vez/antes/después— que

pueden ser desentrañadas en el discurso histórico desde los elementos que la semiótica proporciona, al instalar la temporalidad en el núcleo del texto, lo que le da sentido y hace posible la experiencia y conciencia de índole histórica.

En el análisis semiótico la noción del *tiempo* se identifica en el orden de aparición de los sucesos, el orden cronológico y el orden lógico. El orden de aparición de los sucesos se describe a partir de la estrategia de lectura que realiza el analista. En este nivel, los criterios de presentación que utilizó el autor pueden corresponder a sus intenciones de argumentación, anticipación de sucesos o realización de proyecciones, lo que hace visibles las intenciones del autor para hacer cronología en el texto.

El orden cronológico se puede identificar en el texto por el registro de datos y fechas que dan indicios de la periodización que el autor propone en su obra. Sin embargo, el historiador sabe que si la reconstrucción histórica fuera mero reflejo de la historia, el orden de la historiografía sería el orden cronológico, y para hacer historia bastaría con que los historiadores hicieran cronología.

La cronología une fechas y acontecimientos y, al unirlos, ubica a estos últimos en un espacio temporal determinado dándole un sentido y relacionándolos con otros acontecimientos que quedan situados, de este modo, antes, después o en el mismo intervalo temporal. Si bien las fechas

<sup>10</sup> De hecho, la historia como objeto de enseñanza definió la periodización como una posibilidad de que el niño construyera una idea del tiempo histórico que le permitiera "comprender las etapas históricas globales del desarrollo de México" (Plan de Estudios 1942).

<sup>11</sup> *Diccionario de la Lengua española*, 1984 p.399

de inicio y terminación de los sucesos son convencionales, para la semiótica son indicios de un orden lógico que permite desentrañar el sentido de la historia que el autor de los libros de texto hace llegar al lector infantil. Por tanto, la historia, como discurso, es también interpretación y, finalmente, también es pertinencia.

### La lógica de la periodización y los procedimientos metodológicos<sup>12</sup>

144

Los procedimientos metodológicos para analizar la lógica de la periodización consisten en segmentar el índice del texto para detectar las marcas de periodización con el fin de identificar temáticas y dividir los periodos históricos. Por este procedimiento se explicita la secuencia analítica contenida en las palabras empleadas; las palabras, como presencia de temas, y los temas, como delimitación de periodo. Este procedimiento metodológico incluye tres pasos:

<sup>12</sup> Una investigación acabada desde la semiótica tendría que abordar el análisis de los conceptos y la lógica de la argumentación del discurso, lo cual implica introducir procedimientos metodológicos de gran diversidad. Este aspecto rebasa las intenciones de este artículo y centrar su análisis en la lógica de la periodización y los procedimientos metodológicos.

1. Identificar los sucesos en el índice fragmentado, identificando las palabras clave en orden de aparición.
2. Agrupar las palabras clave en temas, con un orden que permita al analista establecer la lógica de la secuencialidad del relato y diagramar este orden mediante un esquema de árbol de micro y macrosucesos.

Con este procedimiento se hacen visibles los criterios para agrupar los microsucesos y los macrosucesos bajo una lógica que no corresponde forzosamente al orden de aparición, sino a unidades temáticas homogéneas que el autor fue distinguiendo. Esto supone que el orden de aparición se convierte en un orden temático que permite examinar si el orden temático corresponde a un orden secuencial.

En el diagrama en árbol se refleja la detección de los distintos sucesos que están mencionados en un índice hipotético y su posterior agrupación de manera jerárquica. De modo que las partes superiores del diagrama en árbol son macrosucesos y las partes inferiores son microsucesos. En el diagrama se agrupan los sucesos con una cierta coherencia, lo cual evita que sean vistos como sucesos independientes.

3. Analizar la consistencia de los sucesos de acuerdo con su duración para distinguir tres tipos de sucesos:

- Hechos puntuales que no tiene, duración. Por ejemplo, *triunfo* es un proceso puntual.
- Hechos o sucesos que tienen principio y fin, haciéndose evidentes las marcas de inicio, medio y fin. Son procesos finalizados o estados. Ejemplo de ello es *conquistar*; tiene un inicio y un fin: antes no estaban

pero no la única posible, es la siguiente: “todo devenir histórico implica un cambio de estado”. Se identifica un estado, se produce un hecho severo que marca un cambio de *estado*: el *estado 1* se modifica en el *estado 2*, por el efecto de un proceso, de un suceso, de acontecimientos que constituyen hechos puntuales.



conquistados; el nuevo estado es la conquista.

- Sucesos que quedan abiertos pues no tienen marcas de término. Por ejemplo *colonizar*, en el sentido de instaurar una colonia, no tiene fin por sí mismo, sino que es un proceso que puede durar indefinidamente.

Los tipos de sucesos, continuos y discontinuos, traslapes y duraciones, están referidos a distintas formas de concebir la historia, lo que constituye el devenir de la historia desde la perspectiva semiótica. La forma más usual de narrar el devenir histórico,

Pero pueden existir otras formas de narrar el devenir; por ejemplo, la historia puede describir series de sucesos sin inicio y fin, que pueden dar una idea de continuidad y donde los sucesos se van encadenando o empalmando y aparecen otros sucesos antecedentes, lo que da un efecto de secuencialidad.

Los autores también narran la historia mediante series de hechos, al enfatizar los momentos de ruptura y discontinuidad y dar el sentido de una historia hecha de accidentes. En esta estructura discursiva el historiador selecciona una gran cantidad de sucesos discontinuos, que no necesariamente tienen relaciones entre sí.

Este procedimiento permite mostrar que los discursos pueden combinar y entremezclar diferentes estilos de narrar la historia, que, finalmente, se plasman en el texto mediante una serie coherente de sucesos narrados.

Metodológicamente, es este momento cuando el analista semiótico recurre al contexto para interpretar la construcción de la periodización en los libros de texto que no había sido visible anteriormente. Este procedimiento obliga al historiador a describir, primero, la estructura narrativa bajo los principios metodológicos de la semiótica, para, después, reconstruir el sentido de la periodización y dejar que el texto siga abierto a los indicios que proporciona el texto para su interpretación.

146

## Conclusiones

El acercamiento discursivo a los libros de texto permite reconstruir y analizar las formas de narrar la historia en los libros de texto que se divulgaron entre los niños y los maestros de las escuelas de México. Las posturas ante la historia de México que esgrimen los autores en distintos periodos no se redujeron a estilos de escritura, sino que denotaron intenciones y visiones del mundo, del *devenir histórico* que los autores desearon transmitir a sus lectores infantiles.

El interés por escribir los libros de texto refleja distintos momentos en la

profesionalización del historiador-autor de libros de texto, y la separación del espacio de escritura y producción sometido a normas que fueron cifiendo la libertad de escritura del autor frente a sus textos, frente a su visión de la historia. De tal suerte, estas *formas narrativas de la historia* constituyen distintas estrategias de escritura que ponen en juego la postura individual del historiador frente a la construcción de la historia oficial.

Las visiones sobre la historia construyen distintas concepciones del tiempo y la periodización, que se hacen visibles en la lógica de la estructura narrativa de sus textos escolares. Desde el análisis del discurso se puede comprender si el tiempo histórico constituye un objetivo específico en los textos escolares, más allá de declaraciones genéricas del estilo de “entender mejor y comprender la realidad social del mundo presente” o de desarrollar algunas capacidades concretas como “localizar los hechos en el tiempo”.

En los textos escolares la relación presente-pasado-futuro es un enunciado que difícilmente se concreta en la práctica, pues el presente casi nunca constituye el referente obligado para acercar a los alumnos al pasado a partir de las interrogantes y de los problemas que aquél plantea. En algunas propuestas se explicita expresamente que hay que “conocer el presente, pero a partir de un pasado” y aún más, el pasado al que suelen referirse básicamente es el

pasado más alejado, el que menos conexiones directas tiene con el presente y con la contemporaneidad, con la historia reciente.

No se debe olvidar, por ello, que la finalidad de la historia tradicional no ha sido pensada para situar a los ciudadanos en el presente y hacerlos partícipes de su construcción; al contrario, ha sido pensada para esconder determinadas realidades sociales y magnificar otras. Los conocimientos históricos, en la historia oficial, se secuencian cronológicamente, iniciando el estudio del pasado en los tiempos más antiguos y entreteniéndose en aquellos que fueron "más gloriosos" de cada sociedad. Empleando el método comparativo, la semiótica permite analizar más allá del contenido ideológico del texto, y profundizar en la construcción de visiones compartidas del devenir histórico.

## REFERENTES

- BARTHES, Roland, *Estructuralismo y literatura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.
- BARTHES, Ronald, *Análisis estructural del relato*, México, Premia, 1982.
- BERTUSSI VASCHI, Guadalupe, "El discurso de los derechos humanos: el caso de los actuales libros de texto gratuitos de la escuela primaria", ponencia presentada en el Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación, México, 2000.
- BINI, Giorgio (coord.), *Los libros de Texto en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1977.
- BLOCH, Marc, *Apología por la historia o el oficio del historiador*, México, Fondo de Cultura Económica / Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.
- BORRE JOHNSON, Ágil, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares, 1996.
- BURKE, Peter, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Universitaria, 1993.
- CHOPPIN, Alain, "Las políticas de libros escolares en el mundo. Perspectiva comparativa e histórica", en Pérez Siller y Radkau García, 1998, pp. 169-180.
- CHOPPIN, Alain, "Pasado y presente de los manuales escolares", en Ruiz Berrio, Julio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, biblioteca Nueva, 2000.
- DANTO, C., "Narrative sentences", *Analytical Philosophy of History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- DARNTON, Robert, "Historia intelectual y cultural", en *Historias*, núm. 19, oct.-marzo, 1988, pp. 41-56
- DARNTON, Robert, "Historia de la lectura", en Burke Peter, *Formas*

- de hacer historia*, Madrid, Alianza Universitaria, 1993, pp. 199-209.
- DARNTON, Robert, "Entrada libre. Qué es la historia del libro", en *Historias*, núm. 44, México, Departamento de Estudios Históricos, Instituto Nacional de Antropología e Historia, septiembre-diciembre, 1999, pp. 8-13.
- DE CERTAU, Michel, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- FLORES, Roberto, "Segmentación y clausura del discurso. Ensayo de exégesis semiótica". *Morphé*, núm. 5 Julio-diciembre, 1991, pp. 107-119
- FLORES, Roberto, "La semiótica del relato histórico", *México, Encuentro de estudios de la semiótica*. México, COLMEX-UAM-UNAM, julio de 1992, *Pervivencia del signo*, México, UNAM-UAM-COLMEX, núm. 1, 1993, pp. 28-34.
- FLORES, Roberto, "Historiar y comentar: análisis semiótico de un discurso histórico", en *Historia y Grafía*, núm. 2, México, Universidad Iberoamericana, 1994, pp. 123-138.
- FLORES, Roberto, "La construcción semántica del acontecimiento. Pasos para una análisis aspectual del relato", en *Aspectualidad y modalidades*. Tópicos del seminario, núm. 3, Puebla UAP, enero-junio, 2000, pp. 45-56.
- LE GOFF, Jacques, *Pensar la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- LE GOFF, Jacques, *El orden de la memoria*, Buenos Aires, Paidós, 1991 (a).
- OSSENBACH, Gabriela y Miguel Somoza (coords.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Herón, *En pos del siglo. Introducción a la semiótica*, México, El Colegio de Michoacán, 2000.
- ROSAL VARGAS DEL, Gerardo, "Patria', 'Nación' y 'Estado', en los libros de civismo: Una gramática de la homogeneización de identidades", en Javier Pérez Siller y Verena RADKUA (coords.), *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*. Puebla: BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Geor-Eckert, Braunschweig-Alemania, 1998, pp. 243-264.
- WHITE, Hyden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XXI*, México, FCE, 1992.
- WHITE, Hayden, "Respuesta a las cuatro preguntas del profesor Chartier", en *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, núm. 4, 1995, pp. 56-67.







# EL COLEGIO DE SAN NICOLÁS OBISPO, UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XVI EN EL TESTAMENTO DEL PRIMER OBISPO DE MICHOACÁN

152

Seguramente Vasco de Quiroga tenía en gran aprecio al Colegio de San Nicolás Obispo, por él fundado; seguramente consideraba que ésta sería una de las obras que trascendieran a su muerte, tan es así que lo primero que declara en su testamento es la fundación de esta institución educativa. Dice: “Primeramente declaramos que ha muchos años que yo fundé en esta ciudad de Mechoacán en el barrio de Páscuaro, cerca de nuestra iglesia catedral de Sant Salvador, el colegio de San Nicolás”.<sup>1</sup>

Su fundación fue en el año de 1538 y se hizo con la finalidad de formar sacerdotes que sirvieran en su diócesis. Dice:

[...] por la gran falta de ministros de los santos sacramentos y culto divino que aquí y en todo nuestro obispado de Mechoacán, ha habido y hay, que sean presbíteros y lenguas, para que aquí en este dicho

colegio se reciban y críen estudiantes puros españoles que pasen de 20 años, que quieran ser ordenados y sean lenguas, y así ordenados de todas órdenes, suplan algo de la grand falta dicha de ministros<sup>2</sup>

Fue el más antiguo de los seminarios de la Nueva España y un precursor de los seminarios diocesanos mandados establecer por el Concilio de Trento. También podían acudir al Colegio, a recibir educación, los indígenas y sus hijos, y sería gratuita en recompensa a su trabajo. Con esa gran visión que poseyó Don Vasco y con la finalidad de que a su muerte su obra continuara vigente, la aseguró consiguiendo como patronos, mediante cédula real, al propio rey y a sus sucesores, y también al cabildo catedralicio. También se puede ver en su testamento la serie de disposiciones que hace para que funcione y para que se sustente.

¿Cómo era un colegio en el siglo XVI, cómo se elegía a su rector, qué

<sup>1</sup> Varios, *Vasco de Quiroga y Obispado de Michoacán*, Morelia, Editorial pastoral del 450 aniversario/Fimax, 1986, p.173

<sup>2</sup> *Idem.*

calidades y recompensas tenía el rector, cuáles sus obligaciones, cuánto tiempo duraba en el cargo, cómo eran sus reglamentos, cómo vestían los colegiales, cuál es el número de estudiantes y de clérigos y qué requisitos deberían llenar, qué es lo que se debe de enseñar?, fueron algunas de las preguntas que se hizo Don Vasco y que se contestó en su testamento; lo dejó bien organizado, bien protegido, bien consolidado. Aún después de que ha dispuesto de sus bienes para beneficio del Colegio, todavía encontramos, en las disposiciones particulares, la donación de su biblioteca al Colegio de San Nicolás.

La otra parte de su testamento está dedicada a su otra gran obra, los pueblos hospitales de Santa Fe, en donde materializó la Utopía de Tomás Moro; era la mejor manera de llevar a cabo sus ideales de promoción social y evangelización, pues en ella convivían, como en una gran familia, indios pobres, huérfanos, pupilos, viudas y mestizos; había casa de cuna para los recién nacidos, hospedería para los peregrinos, hospital para los enfermos; poseían tierras que trabajaban en común y en común recibían sus frutos. Eran pueblos, a manera de repúblicas de indios, que tenían estancias, ganado, molinos, batanes, telares, aprendían las letras del alfabeto, la doctrina cristiana y la moral, la prudencia y las buenas costumbres. Además, Don Vasco había conseguido, para los moradores de los hospitales pueblo, la exención del tributo y de los servicios. Todo esto

lo encontramos contenido en su testamento.

*Marco Antonio López López<sup>3</sup>*

## TESTAMENTO DE DON VASCO DE QUIROGA

MEMORIA Y DECLARACIÓN de mí, Don Vasco de Quiroga, primer obispo de Mechoacán, de lo que es mi voluntad y tengo ordenado, días ha, para que se guarde y cumpla sin que en nada falte cosa; porque, si me faltare tiempo para hacer otra declaración, sea esta memoria guardada y cumplida, conforme como aquí lo declaro, que es lo siguiente. Por tanto habemos querido y queremos aquí hacer y hacemos la declaración y certificación y confirmación, así en vida como en muerte, en la manera siguiente.

Primeramente declaramos que ha muchos años que yo fundé en esta ciudad de Mechoacán en el barrio de Páscuaro, cerca de nuestra iglesia catedral de San Salvador, el Colegio de San Nicolás, que aquí está fundado por la grand falta de ministros de los santos sacramentos y culto divino, que aquí y en todo nuestro obispado de Mechoacán ha habido y hay, que sean presbíteros y lenguas, para que aquí

153

<sup>3</sup> Nació en la ciudad de Morelia, Michoacán. Realizó estudios de licenciatura de historia y derecho en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Obtuvo el reconocimiento nacional "Felipe Tena Ramírez", edición 1992.

en este dicho colegio se reciban y críen estudiantes, puros españoles, que pasen demás de veinte años, que quieran ser ordenados y sean lenguas, y así ordenados de todas órdenes, suplan algo de la gran falta dicha de ministros, como siempre después acá se han aquí loable y útilmente criado, estudiado y ordenado, y dado de sí buen ejemplo, y ayudado y servido en esta dicha nuestra santa iglesia y obispado muchos, y otros en religiones, y con mucho fruto y utilidad, como se ha visto y ve de cada día por la experiencia; y que por ello, habida suficiente información, su Alteza y Majestad fue servido de hacerse patrón de él por su cédula patente real, que nos tenemos y le dejamos, para le favorecer y hacerle mercedes, como se las ha hecho siempre y de cada día las esperamos mayores. Y porque de lo que hasta aquí se ha sustentado y sustenta para este fin y efecto de muchos años acá, sobre veinte y más, casi treinta, el dicho colegio es de la estancia que se dice Xiripitío, que solía ser del Marqués del Valle, en el valle de Huaniqueo, y otras dos estancias allí junto a ella de que su Majestad me hizo merced y yo compré y poblé de ganados para este efecto dicho y sustentación de nuestra casa y colegio, y asimismo de la granjería de trigo, tierras, molino y batán que allí se granjean para el mismo efecto, de que yo también hube merced de su Alteza por de juro y heredad, como por la dicha cédula parece, y compré, de que todos nos sustentamos y hemos

sustentado hasta ahora, así el dicho nuestro colegio como nuestra casa. Por tanto, continuando la dicha buena obra de la sustentación del dicho colegio de San Nicolás, y porque no parezca (sic [perezca]) (porque se perdería mucho en ello en lo de Dios y bien y servicio de la dicha nuestra iglesia catedral y obispado y doctrina de los naturales espiritual y moral) y reservando en nos, como reservarnos, que de los frutos, rentas, partos y postpartos de todo ello podamos en nuestros días sustentar nuestra casa y tenerlo y poseerlo para ello en su nombre, según y como y de la manera que abajo se dirá, a que nos referimos desde ahora para entonces y desde entonces para ahora, se lo ratificamos y confirmamos y, si necesario es, donamos y dotamos todo lo dicho para que lo tenga el dicho colegio de San Nicolás que así fundamos perpetuamente para siempre jamás con todo el ganado y granjerías de ello por suyo y como suyo, como yo lo tengo y poseo, para que se aproveche de todo ello para el dicho efecto, sin poder enajenar en tiempo alguno las raíces ni capital de todo ello, salvo solamente los frutos y rentas y partos y postpartos, y esto sin perjuicio ni inovación alguna del derecho que en ello tenga adquirido y se haya causado al dicho colegio de San Nicolás en cualquier manera antes de ahora, antes, si necesario es, añadiendo derecho a derecho, le hago, como dicho es, declaración, dotación y donación perpetua e irrevocable que

es dicha entre vivos, en aquella forma que mejor y más cumplidamente podemos y debemos de todo ello, al dicho colegio de San Nicolás con ratificación de todo lo antes de ahora dado y dotado en cualquier manera, tácita o expresamente, y le dotamos, como es dicho, de todo ello y para el dicho efecto y para que allí haya y se sustente siempre perpetuamente un lector y rector de gramática, de buena vida y ejemplo y autoridad, erudito y prudente, como para en tal cargo y caso se requiere y tal cual convenga que sea, clérigo presbítero de misa, a quien se den a respecto de trescientos ducados por año, pagados por sus tercios, y más la comida para sí y un criado en refectorio con los dichos colegiales, donde haya lección, con los cuales ha de comer y residir y posar en el dicho colegio en toda honestidad y recogimiento, cerrándose las puertas del dicho colegio en anocheciendo y no se abriendo hasta que sea de día claro, y no saliendo después sino de dos en dos o tres o más juntos, y siendo privado y echado del dicho colegio el que de noche saliere o no se hallare en él y de día saliere solo y de otra manera de la que es dicha, salvo con expresa licencia del dicho su rector y lector y como a él le pareciere que más convenga al intento y honestidad del dicho colegio, el cual dicho rector y lector nos pongamos en nuestros días el que nos pareciere, y después de ellos le escojan los estudiantes que aquí estudien para clérigos y presbíteros del nuestro obispado,

colegiales del dicho colegio, con asistencia, parecer y consentimiento del cabildo de nuestra santa iglesia, que después de nuestros días por tiempo fuere en la dicha nuestra Iglesia Catedral de Mechoacán, en concordia y en discordia, por los más y más calificados votos de los dichos colegiales puros españoles, que así han de ser ordenados, según y como dicho es, los cuales, porque sean conocidos entre los otros estudiantes que no sean colegiales, traigan bonetes de paño morado.

La cual elección del dicho rector y lector se remueva siempre de tres en tres años por auto *in scriptis*, en forma y manera que haga fe, o para que se prorrogue la hecha, todo con parecer y determinación del dicho cabildo; el cual dicho rector y lector lea, como es dicho, la gramática a los dichos estudiantes colegiales puros españoles para se ordenar de clérigos presbíteros, porque los demás no han de tener voto; y les lea libros para este fin y efecto más apropiados, útiles, convenientes y necesarios, así de sacramentos como también en todo caso se les lean y declaren los cánones penitenciales que nos les dexaremos recopilado, con apercebimiento que no serán ordenados si primero no lo saben, gratis todo. Y asimismo lea y enseñe allí gratis a mis criados y a cualesquier otros que yo para ello le diere y dijere y encargare, donde también se enseñe y lea la doctrina cristiana y moral dicha y el leer y escribir a todos los hijos de los naturales que la vayan allí a oír y a

deprender nuestra lengua y a enseñar a los de nuestra nación la suya, que los colegiales sepan, también gratis todo; y siempre que sea menester haya este ejercicio de lo dicho y de las lenguas dichas. Que se entienda, como es dicho, que para la sustentación de todo ello se le quede al dicho Colegio lo que es dicho arriba de que se mantenga y sustente, como a muchos años se mantiene y sustenta, y más cumplidamente, con que en nuestros días nos, o quien nuestro poder hubiere, podamos tomar y tomemos de los frutos y rentas, partos y postpartos de todo ello lo que para sustentación de nuestra casa veamos y nos parezca ser menester, a nuestro libre albedrío y voluntad, y para ello desde ahora lo tengamos y poseamos en su nombre del dicho colegio para la dicha sustentación de nuestra casa y necesidades de ella y otras cosas que se ofrezcan y para que sustentemos, como sustentamos de ello, al dicho colegio, como siempre lo habernos hecho de muchos años a esta parte, como es dicho, con que no podamos enajenar las raíces y capital de todo ello, que sea el capital del dicho ganado que ha de estar siempre en pie, el cual nos señalaremos en nuestros días o después de ellos se hallare haber de todo género de ganados en las dichas estancias y cualquier de ellas, sino usar del usufructo, rentas, partos y postpartos de todo ello, y asimis-mo con que después en nuestros días de todas las dichas estancias para apacentar sus

ganados en ellas y del dicho molino y batan el hospital de Santa Fe de indios pobres y enfermos, convalecientes españoles, que tenemos fundado en esta provincia de Mechoacán, se pueda aprovechar y aproveche perpetuamente para siempre jamás de todo ello, así para apacentar sus ganados como para batanar lo que tejieren en sus telares y moler su trigo y otras semillas de que tenga necesidad, como siempre se han aprovechado y pudieran aprovechar, si quisieran, de muchos años a esta parte, porque también para este fin por nos allí se hicieron y fundaron el dicho batán en que ellos también ayudaron y reparan y reforman, como está dicho.

Ítem declaro así mismo, por descargo de nuestra conciencia, que también se le quede al dicho Colegio de San Nicolás perpetuamente todo el aposento nuestro, que está junto al dicho colegio, que hicimos de prestado hasta que se hagan los aposentos que han de ir incorporados en nuestra iglesia catedral conforme a la traza de ella, que ha de ser el episcopio y aposento para nos y para nuestros sucesores, y el aposento para los prebendados de la dicha nuestra Iglesia Catedral a la otra parte, y déjose lo todo al dicho colegio, así como va y está edificado y cercado con toda la hu[e]rta, así como va cercada y está la cerca de ella, y con el edificio de la capilla de San Ambrosio y de la sala grande en que está la dicha capilla, que podrá servir

de librería del dicho colegio hasta que otra mejor se haga, aderezándose como convenga para ello, por cuanto lo hicieron todo los indios de esta ciudad de Mechoacán por mi ruego e mandado, sin habérseles pagado bien como debiera, y que se le quede todo, como dicho es, perpetuamente para siempre jamás al dicho colegio de San Nicolás, con cargo que en recompensa y satisfacción de lo que allí los indios de esta dicha ciudad de Mechoacán y barrios de la Laguna trabajaron, pues ellos lo hicieron y a su costa, sean perpetuamente en él gratis enseñados todos los hijos de los indios vecinos y moradores de esta dicha ciudad de Mechoacán y de los dichos barrios de la Laguna, que también ayudaron en los dichos edificios, que quisieren y sus padres enviaren allí a estudiar y ser allí enseñados en todo lo que allí se enseñare y leyere, y esto gratis, como es dicho, sin que para ello den ni pagues ni se les pida ni lleve cosa alguna, mayormente en la dicha doctrina cristiana y moral que les dejo impresa para ello en el dicho colegio, en que han de ser así enseñados gratis, como es dicho, en satisfacción y recompensa de lo que allí y en otra cualquier parte y obras hubieren trabajado los dichos indios, pues otra mejor ni mayor satisfacción al presente no se les puede hacer, atenta su manera, calidad y condición, porque ésta es y ha sido la intención del fundador que nos habemos sido, y también porque el aposento y aposentos que ha de ser del prelado y prebendados, está

todo trazado y señalado, mucho ha, cómo y dónde se han de hacer, en la traza de la dicha nuestra santa Iglesia Catedral incorporado todo en ella en lugares más cómodos y cercanos a la dicha Iglesia, que en breve se acabará, placiendo a Nuestro Señor; a los cuales dichos indios que así hicieron los dichos edificios, ruego y encargo lo hayan así, según y como dicho es, por bueno, todos en común y en particular; y a cualesquier otros herederos del Cazonci, por lo que a cada uno de ellos toque y pueda tocar, en cualquier manera, y a cautela, les encargo mucho a todos renuncien cualquier derecho que a ello tengan, si alguno fuere y sea necesario, en el dicho Colegio de San Nicolás, así por lo que a ellos y pro común de esta ciudad de Mechoacán conviene que el dicho Colegio aquí se sustente, conserve y persevere, para lo que dicho es, de que les viene y siempre ha de venir mucha honra y provecho, así espiritual como temporal, como por lo que nos por ellos hemos siempre puesto y hecho, todo siempre dirigido en su provecho, honor y utilidad, espiritual y temporal, como creo que a ellos y a todos es notorio.

Y asimismo encargo a nuestros subcesores en este dicho nuestro obispado, pues no es menos útil y necesaria la sustentación del dicho Colegio a la dicha nuestra Iglesia y a los que nos hubieren de subceder en él que a los dichos indios, pues en la verdad, si de aquí no se puebla el obispado dé clérigos lenguas que sean

tales cual convengan, nunca jamás de aquí a muchos años será proveído de ellos como se cree, ni tendrán los ministros y pastores necesarios que son menester, como es cosa verosímil, que pues así es, también le favorezcan y ayuden a sustentar y no permitan lo contrario ni que sea desfavorecido, antes le den todo el favor y ayuda que sea menester para ir siempre adelante la buena obra, sobre lo cual también les encargamos las conciencias.

En el cual dicho Colegio de San Nicolás se han de recibir y reciban tantos estudiantes españoles puros para clérigos lenguas, como es dicho, cuantos en él se puedan buena y cómodamente sustentar según las facultades y posibilidad del dicho colegio, a vista y parecer del dicho rector y lector que lo comunique con el cabildo de esta dicha nuestra santa iglesia, y que sean tales que tengan las calidades que para tal menester se requiere, así de limpieza de sangre como en lo demás, que en tal caso es menester para ser ordenados de presbíteros para curas y pastores, y honestidad, para lo cual preceda la suficiente información y examinación que posible sea, así de lo que dicho es come de moribus et vita, según que pareciere al dicho rector y lector de la gramática del dicho colegio, y asimismo lo comunique con el dicho cabildo de la dicha nuestra Iglesia Catedral de Mechoacán, sobre lo cual a todos ellos y a cada uno por sí les encargamos las conciencias.

Y suplico a la Majestad Real del Rey don Felipe nuestro señor, como a

principal patrón del dicho Colegio, que ha sido servido graciosamente hacerse para le favorecer, que si necesario es, haya de su Santidad el favor y cosas que para el dicho Colegio en Madrid supliqué y se me concedido (sic) en el Real Consejo de Indias, por ser cosa tan necesaria, provechosa e importante a todo aqueste obispado y provincia de Mechoacán, y para el exemplo de los otros que hagan otro tanto, lo que de ello se pueda de su Santidad haber.

Ítem, por cuanto nos el obispo de Mechoacán, don Vasco de Quiroga, e inútil para todo, siendo oidor por su Majestad del Emperador don Carlos Quinto y Rey de España nuestro señor en la Chancillería Real que reside en la ciudad de México, y muchos años antes de tener orden eclesiástica alguna ni renta de iglesia, movido de devoción y compasión de la miseria e incomodidades grandes y pocas veces vistas ni oídas que padecen los indios pobres, huérfanos e miserables personas, naturales de estas partes, donde por ello muchos de los de edad adulta se vendían a sí mismos y permitían ser vendidos, y los menores y huérfanos eran y son hurtados de los mayores y vendidos, y otros andan desnudos por los tianguices aguardando a comer lo que los puercos dexan, y esto demás de su derramamiento grande y falta de doctrina cristiana y moral exterior y buena policía, fundé y doté a mi costa e de mis propios salarios, con el favor de Dios Nuestro Señor y de su Majestad

del Emperador y Rey don Carlos nuestro señor, dos hospitales de indios que intitulé de Santa Fe, conformando el título con la obra e intención de ella, uno en la provincia de México y otro en esta de Mechoacán, que es todo en esta Nueva España, a dos o tres leguas poco más o menos de las ciudades cabeceras de cada una de estas dichas provincias, donde cada uno de los dichos hospitales está fundado y averiguado con este orden, intento y voluntad que los constituí y diputé desde entonces para ahora y desde ahora para entonces, que fuesen con todos sus términos, tierras, estancias y granjerías que nos les dimos, pusimos y compramos y les hube de su Majestad, segúnd que al presente lo tienen y poseen y parece por las escrituras de compras y merced de ello, para sustentación y doctrina, así espiritual como moral exterior y buena policía de indios pobres y miserables personas, pupilos, viudas, huérfanos y mellizos, que dicen mataban las madres por no los poder criar por su gran pobreza y miseria, y estos todos que sean ciertos y perpetuos y tantos en número cuantos cada uno de los dichos hospitales puedan cómoda y buenamente sustentar y sufrir, cada uno según sus facultades, y que, faltando alguno o algunos de ellos, se pongan otros en su lugar, como pareciere a su principal rector, para ello y regidores que han de tener que más conviene, como abaxo se dirá, porque, como hayan de ser indios y de ellos mismos,

conocerán mejor cuáles de ellos sean los más necesitados, pobres y miserables, y siempre todo con acuerdo y parecer de su rector, clérigo presbítero, que asimismo han de tener, como abaxo se dirá; sobre que se junten y hayan su deliberación y acuerdo, como siempre desde que se fundaron los dichos hospitales se ha hecho en ellos y hace, aunque no tan cumplidamente ni perfecta como aquí ahora se dirá.

Por ende, en descargo de nuestra conciencia, declaramos lo susodicho ser y haber pasado así en efecto y así ahora aquí en todo y por todo y para el dicho efecto, según y como dicho es, lo declaro, ratifico y confirmo todo con todo lo que así a los dichos hospitales y cada uno de ellos por mí les está dado y comprado y habido de su Majestad, y tienen y poseen, como dicho es, y les está amojonado por cédula y mandado [tachado-por] de su Majestad, como parece por las escrituras de ventas, merced y amojonamientos que de ello tienen, con más los batanes, molinos y oficios de telares y ganados qu[e] allí después acá, y muchos días y años ha, habemos acrescentado y multiplicado, en que ellos también han ayudado y ayudan, encargándoles, como les encargamos mucho y si necesario es mandamos según que mejor podemos y debemos, que todo lo que rentaren los dichos molinos, batanes, telares y ganados, que nos allí en ellos habemos acrescentado y multiplicado, y se hubiere de ello, acudan con trescientos ducados o su

valor en cada un año perpetuamente para siempre jamás los dichos hospitales de Santa Fe al dicho Colegio de San Nicolás para el rector y lector de él, que es y por tiempo fuere del dicho colegio de San Nicolás, que así, según como dicho es arriba, fundamos en esta ciudad de Mechoacán en el barrio de Páscuaro cerca de nuestra Iglesia Catedral de Sant Salvador para el efecto dicho, por partes iguales, y de allí salgan clérigos doctos y expertos que sean lenguas y administren los santos sacramentos y prediquen y enseñen la doctrina cristiana perpetuamente para siempre jamás, máxime en tiempo de tanta inopia de ministros de todo ello en estas partes que al presente hay, que es extrema, también para que allí los indios vayan a deprender la doctrina cristiana y moral que les dejamos impresa y a leer y a escribir y la gramática y buena policía y nuestra lengua y los nuestros la suya, como queda arriba dicho; con más cincuenta ducados que den los dichos hospitales asimismo perpetuamente en cada un año, para que en la iglesia del señor San Nicolás de la villa de Madrigal, donde soy natural, sobre la sepultura donde están mis padres, se digan perpetuamente ciertos aniversarios con toda su solemnidad y devoción por los dichos mis padres y difuntos, que dexamos ordenado en esta manera: que sean doce aniversarios en cada un año solemnes con su misa y vigilia, en cada mes el suyo, y se dé al cabildo de la dicha iglesia de limosna quince

ducados de que se pague el sacristán, organista y cera, y cuando se hayan de decir se cubra la sepultura con la alfombra grande que para ello el cura y cabildo de la dicha iglesia tiene y se ha de guardar, que yo les dí, sobre que se ponga la tumba, y más diez ducados para la dicha iglesia del señor San Nicolás y cabildo de ella para efecto que no permitan que la dicha sepultura a donde están mis padres se abra para que en ella se entierre otra persona alguna, y no habiendo esto lugar o no cumpliéndose así, se den al cabildo de nuestra iglesia catedral de Mechoacán en limosna los dichos diez ducados con los demás que aquí luego se dirá para otros doce aniversarios que allí se digan por lo mismo, que se entienda que si capilla particular se hiciere en la dicha iglesia de San Nicolás y en Nuestra Señora del Castillo, donde se trasladen los huesos de mis padres y se digan los dichos doce aniversarios en ella, como dicho es, después de así trasladados, sobre ellos donde así se trasla *dare*[n]. Y los demás de los dichos cincuenta ducados, que son otros veinte y cinco, se den al dicho cabildo de la dicha nuestra iglesia catedral de Mechoacán para que en ella se digan por nos después de nuestros días en cada un año perpetuamente y por nuestros padres y difuntos y bienhechores nuestros y de los dichos iglesia catedral, colegio y hospitales, otros doce aniversarios solemnes con sus misas, vigiliás y responsos, los tres en las tres pascuas de cada año y en la fiesta de San

Salvador otro, que son cuatro, y los demás se digan el primer día de cada mes, de manera que sean por todos doce aniversarios cada año perpetuamente, en cada mes el suyo, de los cuales veinte y cinco ducados se paguen sacristán, organista y cantores; la cual ayuda, caritativo subsidio y limosna, que así para el dicho Colegio de San Nicolás como para los dichos aniversarios y guarda de sepultura se ha de hacer por los dichos hospitales, se entienda así y cuando los dichos hospitales de Santa Fe cómodamente lo puedan cumplir y sufrir, sobre que se encargan las conciencias de los rectores de los dichos hospitales y de los que en ello hubieren de entender, como abajo se dirá; y demás de lo dicho ayuden también de lo que se hubiere de los dichos telares el dicho hospital de Santa Fe de la Provincia de Mechoacán, pudiéndolo cómodamente hacer, con tres mantas frazadas de las medianas en cada un año perpetuamente para las camas de los pobres del hospital de nuestra Iglesia Catedral de Mechoacán, que fundamos so la advocación de Nuestra Señora de la Asunción y Santa Marta, que se entienda durando los dichos telares y tejiéndose en ellos y estando en pie, y reservando, como siempre nos reservamos en todo ello para nuestros días, el poder acrecentar y disminuir y enmendar en todo y en cualquier parte de ello, según que nos pareciere ser más conveniente al dicho nuestro intento y voluntad y al buen efecto de lo que es arriba dicho

y se dirá abajo y a la conservación así de los dichos hospitales de Santa Fe como del dicho colegio de San Nicolás, y de manera que se compadezca, ayude y favorezca el uno del otro y el otro del otro, *alter alterius onera portantes*, pues todo se lo dejamos a mayor abundamiento y cautela, si necessario es, y sin perjuicio de todo el derecho causado y adquirido en cualquier manera a los dichos hospitales de Santa Fe y cada uno de ellos antes de ahora, con todo lo que dicho es y en cada una cosa y parte de ello, y no inovando, antes añadiendo derecho a derecho, dotación a dotación y donación a donación, y en la mejor y más cumplida manera que puedo y debo, para que todo lo susodicho haya su debido efecto, según que está dicho y abajo se dirá, desde ahora para entonces les hago a los dichos hospitales de Santa Fe y a cada uno de ellos la dicha dotación y donación en forma pura, mera, irrevocable, que es dicha entre vivos, de todo lo que es dicho y cada una cosa y parte de ello para el dicho efecto, según y como y por el orden, forma y manera que está arriba dicho y declarado por mí, y yo mejor y más cumplidamente lo puedo hacer en favor de los dichos hospitales y cada uno de ellos, de que así los constituyo, doto y he por dotados y constituidos, como dicho es, y a mí por su poseedor en su nombre con los dichos cargos arriba declarados y [que] se declararen abaxo y en todo el tiempo de nuestros días, porque pues todo se lo dexamos, no será mucho que lo poco

de los dichos cargos, con toda caridad lo cumplan, pues por dársele a ellos todo, reservamos solamente esto poco que les cargamos o casi nada.

Ítem declaro y encargo y, si necesario es, mando, para efecto de lo susodicho, que en cada uno de los dichos Hospitales se lea y enseñe perpetuamente con toda diligencia a los dichos indios pobres, huérfanos, mellizos y miserables personas de ellos, grandes y pequeños, como lo han menester, por el rector de cada uno de los dichos Hospitales o por el capellán a quien se cometiere o por el que para ello se añadiere, como abajo se dirá, y a todos los demás indios que allí la quisieren venir a oír y deprender, la doctrina cristiana espiritual y moral exterior de todos los estados, que para este efecto hice imprimir a mi costa en Sevilla, y con esta declaración y doctación les dexamos impresa, que siempre tengan sobradas para ello, que fue hecha en Roma para se enseñar en una capilla que está en Jaén para este efecto fundada, donde se enseña por un cuarto capellán diputado y añadido solamente para ello con mucha autoridad y diligencia, por ser como es la dicha doctrina muy útil y apropiada para los indios grandes y pequeños de aquestas partes saber y deprender no solamente la policía cristiana espiritual pero también la temporal, moral y exterior humana, como dicho es, y como al extremo grado lo han mucho menester, atenta su calidad; la cual siempre tengan y guarden y ejerciten en ella con las

amonestaciones y exhortaciones que en ellas se hacen, como si yo mismo en persona las hiciera, pues que escojerla y aprobarla para ello es hacerlo, como en fin de ella se dice, con cierta adición o adiciones que en la margen irán para su declaración, si algunas fueren; la cual doctrina se les lea, enseñe y declare así a grandes como a pequeños, como dicho es y en ella se contiene, pues todos así lo han menester, a los pequeños por todos los días del año que hubiere oportunidad y a los grandes los días festivos, porque no se estorben del trabajo, en la forma y manera y horas que en la dicha doctrina se contiene, porque además de ser esto muy provechoso, útil y necesario a los dichos indios pobres de los dichos hospitales, también lo sea y pueda ser a todos los indios de la comarca de ellos que la quieran allí venir a oír y ser enseñados y, después de así sabida, y enseñarla ellos a los otros próximos en sus barrios y pueblos y los padres a los hijos y los hijos a los padres, parientes, deudos, vecinos y conocidos; que fue causa muy principal, próxima y propincua, entre otras muchas, que me movió, siendo oidor, a fundar los dichos hospitales por este orden, como está dicho, y recojer en ellos pobres indios y huérfanos de diversas partes y lenguajes y nuestra, darla repetir para saber como la saben y entienden y sienten, y respondan a ello, conforme a la dicha doctrina y forma de ella, por defecto de la cual repetición, cuando algo de Dios y de su doctrina

se les pregunta, responden a disparate cosas de gran ignorancia y de reír y por mejor de llorar tal descuido, como si nunca doctrina hubiesen tenido; sobre lo cual, para que se haga y cumpla así diligentísima, fidelísima y prudentemente, se encarga aquí, cuanto se puede y debe encargar, la conciencia del rector de cada uno de los dichos hospitales, que por tiempo allí fuere, y a los capellanes sus ayudadores, cuando allí los haya puestos, que sea cuando cómodamente se puedan sustentar y sean necesarios todos los unos y los otros, como luego abajo se dirá.

Ítem, que este dicho rector, que en cada uno de los dichos hospitales de Santa Fe que así ha de ser puesto, sea virtuoso, hábil y suficiente lengua para lo que es dicho, y prudente y aficionado a la dicha hospitalidad, orden y manera de ella, y en nuestros días lo sea el que y como a nos pareciere, como hasta aquí siempre se ha hecho, y después de nuestros días se ponga de tres en tres años por el patrón de los dichos hospitales que aquí en esta declaración para este efecto dejamos nombrados, que es el dicho rector lector del dicho Colegio de San Nicolás, con ciencia y aprobación de los patronos y defensores que dexamos de los dichos hospitales, como arriba queda dicho y abajo se dirá luego más largo, ni por más tiempo de los dichos tres años, *ni manus nibeneficii*, sino solamente como se suela dexar y encomendar a los tutores y curadores a los menores, con su salario y estipendio voluntario en cada

un año por su trabajo y para su mantenimiento, que le sea muy bien pagado por cada Hospital al suyo, renovando también de tres en tres años por quien y como de suso es dicho, y con la misma carga y obligación, juramento e inventario de bienes. como dicho es, no por más tiempo de los dichos tres años, salvo si vista su suficiencia, honestidad y prudencia, tanta utilidad de su prorrogación de tiempo allí verisimilmente se siguiese a los dichos hospitales y pobres de ellos y daño de removerle que se le prorrogase por otros tres años o más tiempo, que se pueda así hacer, pero con tal que sea siempre de tres en tres años, como es dicho, y con expresa licencia dada *in scriptis*, firmada de nos o del dicho patrón rector y lector del dicho colegio de San Nicolás, con parecer del Deán y Cabildo por donde pueda así constar, de que haya un libro en poder del dicho patrón en que se asienten todas las dichas licencias, como pareciere al dicho patrón y cabildo ser más útil y conveniente a los dichos hospitales y conservación de ellos y de su hospitalidad en este orden dicho, con que siempre así se haga, dándole siempre su cédula de prorrogación de tres en tres años, la cual quede en su poder asentada en el dicho libro, que es de trienio en trienio y no de otra manera, porque el orden dicho no se pervierta ni se olvide ni venga a menos ni se usurpe ni corrompa, y nadie de otra manera se pueda adquirir derecho alguno, sobre que mucho, cuanto podemos y

debemos, encargamos las conciencias de los que en ello hubieren de entender y del dicho patrón y rector y lector, Deán y Cabildo.

Al cual dicho rector de cada uno de los dichos Hospitales, al presente por el tiempo que allí se ocupare en lo que dicho es y allí se ofreciere y sea menester, se le dé y pague para su costa y mantenimiento por cada uno de los dichos Hospitales, cada cual el suyo, ciento y cincuenta pesos de oro de minas o su valor y más la comida moderada, y lo mismo se haga si se le hubiere de dar al dicho rector ayuda de un capellán o dos o más que le ayuden, siendo menester, en cuanto a ser también puesto o puestos o prorrogados de año en año, como está dicho que se haga del rector de tres en tres años, salvo que el estipendio del tal capellán o capellanes que allí se ocuparen y ayudaren al dicho rector sea solamente a razón en cada un año de cien pesos de minas y no más, con más la comida moderada con el rector; los cuales, así los rectores de los dichos hospitales como capellanes, sean clérigos de misa y de buena vida y ejemplo y que sepan la lengua de la provincia donde está fundado cada uno de los dichos hospitales, donde así han de ser puestos; y en cuanto posible y conveniente sea, que sean tomados y escogidos de los que se criaran o hayan criado en el dicho colegio de San Nicolás que, como dicho es en su dotación arriba, tenemos fundado junto a nuestra Iglesia Catedral en esta ciudad de Mechoacán en este barrio

de Páscuaro para este efecto que de allí salgan clérigos lenguas y bastantes, y que sean hijos del dicho colegio, y estén en la gracia y devoción de él, y sean devotos y aficionados a la dicha hospitalidad y orden de ella, y hayan bien aprobado en el dicho colegio.

Y dejamos para el dicho efecto al rector y lector principal de la gramática del cual dicho Colegio de San Nicolás que yo así fundé en la dicha ciudad de Mechoacán, que después de mis días por tiempo allí fueren, porque es verisímil que sabrá mejor por la experiencia y como su maestro quiénes del dicho colegio presbítero[s] sus discípulos sean los que allí más convengan porque sean bastantes y suficientes y los más devotos de los dichos Hospitales y hospitalidad y orden de ellos y de su fundador, sobre que mucho se le encarga la conciencia por patrón perpetuo de los dichos hospitales de Santa Fe y de cada uno de ellos, juntamente con el cabildo de esta nuestra santa iglesia por la dicha razón, y porque así el dicho rector lector del dicho Colegio de San Nicolás, como los que allí con él se criaren, siendo todos hijos del dicho colegio, que así para ellos y para ello fundamos, es de creer, como es dicho, que serán los más devotos, intencionados y aficionados al bien y conservación de esta obra y hospitalidad y a su fundador y a los que mejor y con más voluntad la traten, de manera que reconozcan en ella los unos y los otros el beneficio recibido y quieran ser gratos en quererse en

ello más esmerar que otros. Y en defecto del tal rector lector del dicho colegio y de no hallarse persona para lo que dicho es hábil y suficiente, o en su ausencia, lo supla y provea y haga cumplir el acuerdo de presidente y oidores, que por tiempo fuere después de nuestros días, de la Audiencia y Chancillería Real que reside en la ciudad de México, cuyo hijo yo soy y donde estaba y residía cuando los dichos hospitales fundaba de mis salarios, como es dicho. Y por patrón, protector y defensor principal, así del dicho Colegio de San Nicolás como de los dichos hospitales de Santa Fe, dejamos a su Majestad Real del Rey de Castilla y de las Españas don Felipe; nuestro señor natural y ayudador de estas obras pías, como su Majestad, por favorecer y hacer merced al dicho colegio, se constituyó por tal patrón de él por su patente real, que quedará con esto, y a su muy ilustre presidente y oidores que reside en la ciudad de México, en su nombre, y a sus subcesores en los dichos reinos y cargos, a los cuales y a cada uno de ellos humildemente y por reverencia de Dios Nuestro Señor suplico, cuanto puedo, lo acepten en nombre de Su Majestad y lo amparen todo, por ser obra pía y de amparo y remedio de pupilos, viudas, huérfanos y miserables personas, a que también por razón de sus oficios son obligados más que otros, y en defecto de no quererlo así aceptar, lo encargamos a los cabildos, deanes, que asimismo por tiempo fueren después de nuestros días, de

las dichas iglesias catedrales de México y Mechoacán, respectiva a cada uno lo que estuviere en la diócesis de su iglesia donde cada uno de los dichos hospitales y colegio están fundados, para que ellos lo amparen y defiendan y hagan que se cumpla en cada uno de ellos todo, según y como dicho es de suso, sobre que a todos se les encarga, así a los unos como a los otros, las conciencias de parte de Dios Nuestro Señor Jesucristo Crucificado por cuyo amor esto se hace, cuanto se lo podemos y debemos encargar. Y suplico al reverendísimo Señor Arzobispo de México que asimismo por tiempo es o fuere después de nuestros días, y encargamos a los señores obispos de Mechoacán nuestros sucesores que asimismo por tiempo fueren, a quien también es dado de derecho el dicho amparo de obras pías de los hospitales y personas miserables, para que así, según y como dicho es, en todo y por todo lo hagan cumplir como se dexa aquí ordenado por mí como fundador y dotador de todo ello, porque ésta es y siempre ha sido mi intención y voluntad, según que se contiene en esta nuestra declaración y dotación y ratificación, y que no permitan hacerse en ello otra cosa ni novedad ni conmutarse en otra obra pía que sea o ser pueda en tiempo alguno, pues con dificultad se podrá hallar otra cosa más pía ni mejor en estas partes ni más necesaria en quien concurren casi todos los géneros de hospitalidad que puede haber, como concurren en ésta, si bien se mira,

junta la cualidad y miseria de la gente y la intención de la obra y su dotador y fundador y el fruto y buen ejemplo que de ella se ha seguido y sigue y se espera se seguirá adelante y la obligación que todos tenemos a pupilos, viudas y huérfanos y miserables personas y a su amparo, mayormente en esta tierra los que a ella, para amparo de los miserabilísimos naturales de ella, acá pasamos principalmente.

Ítem, que, pues todos han de ser presbíteros los dichos rectores de los dichos Hospitales y capellanes sus ayudadores, como es dicho, se les encomienda, ruega y encarga por charidad y proximidad cristiana que, si solo el rector allí estuviere en cada uno de los dichos hospitales, predique allí el santo Evangelio a los indios pobres de ellos en la lengua de los dichos indios los domingos, pascuas y fiestas principales, y diga misa cantada y oficiada con canto, como hasta aquí allí se ha hecho y suele hacer, a lo menos en todos lo dichos días de domingos, pascuas y principales fiestas, y ésta que sea por los pobres moradores de los dichos hospitales respectiva, y el día de Nuestra Señora de la Asunción y San Salvador y de la Exaltación de la Cruz, San Miguel Arcángel y San Nicolás los tengan en especial devoción y se celebren con toda la más solemnidad que puedan con todas las demás dichas, con la colecta que se suele hacer por su Santidad y su Majestad

y por el virrey que por tiempo fuere y por el dotador y fundador y

l bienhechores de los dichos hospitales, como mejor haya lugar, y por los que ayudaron en las dichas obras del dicho colegio y hospitales, pues, como es dicho, no se les puede hacer otra mejor ni mayor satisfacción, atenta la calidad, condición de los indios que tienen en ello; con más doce aniversarios cumplidos y solemnes, tres en las tres pascuas de cada un año, y las [sic] demás en las fiestas dichas y de San Nicolás y de Santo Ambrosio y de la Concepción de Nuestra Señora y otras fiestas principales en cada un año en cada uno de los dichos hospitales de Santa Fe, y otros tantos en la capilla del dicho colegio de San Nicolás, por los que allí buenamente se puedan decir, y todos ellos por nos como fundador y nuestros difuntos y por los que en ellos ayudaron y por la razón dicha; y las misas que allí en la capilla del dicho colegio se puedan decir, *que parece* ser justo se diga una en cada un día, se digan por el rector y lector y colegiales que sean o hayan sido del dicho colegio que sean ya de misa, por la charidad y gratitud cristi[a]na que son obligados tener por lo mismo que es dicho arriba, sobre lo cual encargamos la conciencia al dicho rector y lector que dé en ello el orden que mejor le pareciere y ser pudiere según la posibilidad y clérigos que hubiere, para lo cual, si necesario es, le hacemos patrón de la capilla del dicho colegio, que se llama am-

brosiana, por la especial devoción que con el señor Santo Ambrosio tenemos, donde esté su imagen en el altar principal de la dicha capilla. Y cuando haya otro capellán ayudador en cada uno de los dichos hospitales de Santa Fe o en cada uno de ellos, se diga en cada un día esta misa y colectas, como es dicho, salvo que en los días no festivos baste se diga rezada.

Y cuando hubiere dos capellanes ayudadores del rector, se diga entre todos otra misa rezada en cada un día por nos y nuestros padres y difuntos y bienhechores de los dichos hospitales y colegio. Y cuando hubiere cuarto capellán añadido, como en la capilla de Jaén, Dios queriendo. posibilidad para ello habiendo en cada uno de los dichos hospitales de Santa Fe, tenga este tal cuarto añadido el principal cuidado y trabajo de enseñar la dicha doctrina cristiana y moral, que con esta declaración y doctación les dejamos para ello, muy fiel y diligentemente, como en ella se contiene y como está dicho arriba, así a los pobres y huérfanos de los dichos hospitales como a los que allí lo quisieren venir a oír de la comarca y otras partes. Y si cuando hubiere dos capellanes solos ayudadores con el rector, como es dicho arriba, pareciere que conviene que el uno de ellos se ocupe en esto de la doctrina más principalmente a que me refiero, se haga así; y no se diga de premia y obligación más de una misa en cada un día con las dichas colectas, como está dicho arriba que cada día se diga cuando no haya más

de un capellán con el dicho rector en cada uno de los dichos hospitales de Santa Fe, a los cuales dichos rectores y capellanes y cada uno de ellos charitativamente ruego y encargo mucho, digan y hagan todo lo que es dicho cumplida y devotamente y no por los estipendios dichos sino por la salud de las ánimas; y el que de ellos así no lo quisiere hacer, sea removido del cargo y puesto otro en la manera arriba dicha, que así lo cumpla, a los cuales gratos y obedientes que así lo cumplan y hagan, se les den respectivamente los estipendios arriba dichos, no por lo espiritual, que no tiene precio ni se puede estimar, sino por lo que en ello se ocuparen para su congrua sustentación y mantenimiento conforme a lo del apóstol "*si vobis spiritualia seminamus*", etc., como lo trae Joan Driedon, *De Libertate Christiana*, página 206.

Ítem más declaro y dexo toda mi librería que tengo en estas mis casas de mi morada al dicho Colegio de San Nicolás, dé la cual tenga cuenta y razón el Deán y Cabildo de esta nuestra santa Iglesia, y los prebendados de ella se aprovechen de la dicha librería, habiendo siempre una persona que tenga cuenta con los libros que se sacan porque no se pierdan, y si por tiempo pareciere al dicho Deán y Cabildo que algunos libros se pierden por no se aprovechar de ellos, los tales se puedan vender y comprar otros de lo que por ellos dieren que sean necesarios para el dicho colegio; y a los colegiales del dicho colegio cada

día que fiesta no fuere, se les dé lugar por espacio de dos horas que puedan entrar en la librería a estudiar en los dichos libros, con que ninguno de ellos saque libro alguno.

Ítem más declaro que está en esta mi casa en un cofre grande cierta cantidad de tomines que su Majestad me hizo merced para este colegio de San Nicolás; mando que el Deán y Cabildo de esta nuestra santa Iglesia los gaste en la edificación y reparo del dicho colegio; y están los dichos tomines en un cofre de dos llaves.

Y asimismo declaro que en el dicho cofre está otro cofre con cierta cantidad de tomines que su Majestad me hizo merced para ayuda a los gastos de la obra de esta santa Iglesia Catedral; declaro y es mi voluntad que los gaste el dicho deán y cabildo en la dicha obra y en lo que a él le pareciere que más conviene.

Ítem, declaro y es mi voluntad que todos los esclavos que tengo, hombres y mujeres, sean libres sin adición alguna, porque ésta es mi voluntad.

Ítem, declaro y es mi voluntad que se le dé a Francisco Xirón seiscientos pesos de tipusque, por descargo de mi conciencia por los servicios que él y su padre me han hecho.

Ítem, declaro y es mi voluntad que a Juan de Campos mulato se le den cien pesos, porque me ha servido bien, y se los den pocos a pocos porque no los gaste mal gastados.

Ítem, declaro y mando que a Sebastián Gómez clérigo presbítero se le den cincuenta pesos de tipusque,

porque me ha servido, así a mi persona como en los pleitos que se han tratado por nuestra Iglesia y Obispado de Mechoacán.

Ítem, declaro y es mi voluntad que las cuentas que tengo con Andrés de Chávez, que fue mi mayordomo, mando y es mi voluntad que mis albaceas y testamentarios vean las dichas cuentas y, si les pareciere, las tornen de nuevo a tomar y adicionar y el alcance que se le hiciere que si yo le debiere que se le pague.

Ítem, declaro y es mi voluntad que si alguna persona pareciere diciendo que le debo algo y le soy a cargo, así por razón de oficios, cargos que por nuestro mandado hayan tenido, como de salarios y servicios que nuestros criados nos hayan hecho y no se les haya pagado, se les pague, pareciendo a nuestros albaceas y testamentarios que les son debidos y por pagar, y otros cualesquier jornales de indios o españoles que nos debamos, y con ellos descargo mi conciencia en lo que a ellos les pareciere que yo la debo descargar.

Ítem, declaro que se enviaron seiscientos pesos de tipusque a don Diego Pérez Negrón chantre de nuestra Iglesia Catedral a los reinos de Castilla, los cuales fueron despachados y los recibió Martín de Aranguren, vecino de la ciudad de México, para se los enviar en la flota que está surta al presente en el puerto de San Juan de Lua para se ir a los reinos de Castilla; declaro que se le debe el salario que ha corrido y corre

su prebenda desde que de acá partió, porque así quedó con él, que por ir por uno de los procuradores que fueron por esta nueva Iglesia de Mechoacán, ganaría su prebenda y más seiscientos pesos que se le dan de ayuda de costa del charitativo subsidio.

Ítem, declaro y es mi voluntad que se vean las Reglas y Ordenanzas que yo tengo hechas en el Hospital de Santa Fe, así en él de México como en él de Mechoacán, para que vistas se guarden y cumplan como en ello está declarado, porque aquello es mi voluntad, y para aquel efecto las he hecho; y no se exceda en cosa alguna; y el Deán y Cabildo de esta nuestra Santa Iglesia tenga cuenta y razón como se guarden y cumplan las dichas ordenanzas.

Ítem, declaro que a un negro que se dice Joan Catalán, que al presente sirve de cocinero, es de la fábrica y obra de la iglesia, porque ha mucho tiempo que se compró y fue para la dicha obra; declaro que le pertenece, y se vuelva a ella.

Ítem, declaro que se inventarién y hagan inventariar todos mis bienes muebles, y de ellos se haga almoneda, así de los que tengo en esta ciudad como en otras partes, y se vendan para que se den y paguen y cumplan todas las cosas y deudas en esta memoria y declaración contenidas y a mis albaceas y testamentarios les pareciere se deban pagar, y después de así cumplidas y pagadas, todo lo demás que sobrare se dé y acuda con ello a esta dicha nuestra Santa Iglesia

Catedral de Mechoacán; y encargo las conciencias a mis albaceas y testamentarios lo guarden y cumplan con toda la brevedad posible, y en ello no haya dilación.

Ítem, ruego y encargo a los bachilleres y canónigos Jerónimo Rodríguez y Joan de Velasco, nuestro provisor y mayordomo, por amor de Dios Nuestro Señor y por amor de mí, se encarguen de cumplir todo lo en esta memoria, declaración, ratificación contenida, y para ello les doy todo poder cumplido que en tal caso se requiere y puedo darles que así lo hagan y cumplan, y nadie les ponga impedimento alguno; y mientras más declaración no hago, quiero y es mi voluntad que ésta se guarde y cumpla, porque es cierta y verdadera; y que a costa de los bienes que quedaren se hagan los gastos de mi entierro, misas y sacrificios, que a los dichos canónigos Jerónimo Rodríguez y Joan de Velasco les pareciere. Y mi sepultura sea en el lugar que al Deán y Cabildo les pareciere que sea más decente y acomodado; y así lo declaro y, si necesario es mando que todo se haga y cumpla sin que falte cosa alguna porque ésta es mi voluntad y cierta declaración y ratificación; y si acaso alguno de los dichos canónigos Jerónimo Rodríguez y Joan de Velasco no quisiere aceptar el dicho cargo de albacea y testamentario, declaro que el Deán y Cabildo nombre otro que a él les pareciere en su lugar, y tenga el poder que cada uno de los susodichos tiene, para que entrambos

juntamente hagan y cumplan lo en esta declaración contenido.

Que fue hecha y declarada en esta ciudad de Mechoacán en las casas del señor obispo. a donde al presente está, en veinte y cuatro días del mes de enero de mil y quinientos y sesenta y cinco años, por ante mí Alonso de Cáceres, notario apostólico, y de los testigos que aquí van firmados: y doy fe que así lo declaró el reverendísimo señor obispo don Vasco de Quiroga, primer obispo de este obispado; la cual declaración fue leída y declarada por mí el dicho notario ante los testigos que son y fueron presentes a todo lo susodicho, según dicho es: el Arcediano don Lorenzo Álvarez y don Diego Pérez Negrón, chantre, y don Pedro de Yepes, tesorero, y el canónigo Francisco Beteta y Joan Fernández de León y Francisco de Obregón, clérigos presbíteros. y el bachiller Melchor Gómez de Soria y Hernán Pérez diáconos, y Francisco de Javalera, diácono, toda la cual dicha declaración está escrita en quince hojas y esta plana.

V. Ep. Mech. Lorenzo Álvarez Salgado, arcediano. El chantre Diego Negrón. El tesorero Pedro de Yepes. El canónigo Francisco Beteta. Joan Fernández de León. Francisco Obregón. Hernán Pérez de Anaya. El bachiller Melchor Gómez de Soria. Francisco de Javalera.

Por ante mí Alonso de Cáceres, notario apostólico.

Y yo Alonso de Cáceres, notario público apostólico, por la autoridad

apostólica, presente fui a lo que dicho es, y lo escribí según que ante mí pasó. En fe y testimonio de lo cual lo firmé de mi nombre y signé con mi acostumbrado signo que es a tal en testimonio de verdad.

[Signo]	Alonso de Cáceres
[rúbrica]	
<i>Veritas omnia vincit</i>	notario público apostólico

Derechos: 1 pesos, 1 tomines

FUENTE: En el año de 1986 con motivo del 450 aniversario de la erección del Obispado de Michoacán, la Diócesis del Obispado de Michoacán publicó un libro con una serie de documentos con el título de *I y Obispado de Michoacán*, editorial Fimax, y entre los documentos se encuentra el "Testamento del Rvmo. y venerable Sr. Don Vasco de Quiroga", de la página 173 a la 190.

## Referentes

*Vasco de Quiroga y Obispado de Michoacán*, Editorial Fimax, 1986, Morelia, 341 p.

# FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: EL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Rosalía Menéndez M.<sup>1</sup>

En el centro histórico de la ciudad de México, en una agitada calle, llena de negocios diversos que van desde la tienda de vestidos de novia hasta un pequeño café de chinos, se encuentre una majestuosa casa del siglo xvii; al abrirse sus amplias puertas de madera fina nos recibe la cabeza del ángel que se derrumbó en el sismo de 1959. A unos cuantos pasos se encuentra una pequeña puerta de madera que conduce a uno de los archivos más interesantes de la ciudad. En este agradable espacio, rescatado del pasado para uso del presente, se encuentra el Archivo Histórico de la Ciudad de México, que da resguardo a una amplia colección de documentos

de la historia de la ciudad de México, desde el siglo xvi hasta los años cuarenta del siglo xx (1524-1942). Por tanto, todo aquel investigador que requiera información sobre la ciudad de México, tiene como sitio obligado la consulta de este importante centro de documentación.

¿Qué podemos encontrar en este Archivo? sin lugar a dudas una amplia gama de documentos sobre la administración de la ciudad, que incluyen aspectos de orden político, social, económico, cultural, educativo entre otros.

El Archivo está organizado por ramos, por ejemplo: Abastos,

171

<sup>1</sup> Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, línea de investigación: Educación Pública y Modernidad en el siglo xix, y Cultura Escolar: las escuelas primarias de la ciudad de México, finales del siglo xix y principios del siglo xx. Investigación actual: Historia de la Lecturas: libros de texto de civismo e Historia a finales del siglo xix en México. Responsable de la Línea. La historia y su docencia de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional. Publicaciones recientes: "Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas

primarias de la ciudad de México, 1877-1911" en *Lecturas y lectores en la Historia de México*, México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de Michoacán, ISBN 968-496-547-8, 2004; "Modernisation et emploi du temps dans les écoles primaires de la Ville de Mexico, 1885-1911" en I, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group, Gent, Belgium, 2005; "Funciones sociales del enseñanza de la Historia" en *La formación de una conciencia. La enseñanza de la historia en México*, Secretaría de Educación Pública y la Academia Mexicana de la Historia, México (en prensa), entre otros.

Instrucción Pública, Matrimonios, etc. Los documentos se localizan por Año, tomo, número y volumen, cada uno cuenta con un título específico; por ejemplo Ramo de Instrucción Pública, título del documento Compañía Lancasteriana.

El Archivo contiene 9 580 volúmenes y 7 mil manuscritos. La documentación se completa con cinco fondos especiales:

1. Colección de Actas de Cabildo (1524-1928), 631 documentos.
2. Actas de Pósito (1580-1820).
3. Memorias sobre las Obras del Desagüe del Valle de México (1499- 1900).
4. Juntas de Propios de la Policía y Ciudad (1729-1810).
5. Colección de Publicaciones Periódicas (1830 a la primera mitad del siglo xx.

172

Cabe mencionar que el Archivo cuenta con una valiosa colección de actas de cabildo originales de sesiones ordinarias; las que corresponden a los años que van de 1524 a 1802, son paleografiadas, en tanto que de los años 1920 a 1921, sólo existen actas escritas a máquina. También se tiene información sobre la obra pública de la ciudad desde 1780 hasta 1914.

La información resguardada en este Archivo es extensa, por lo cual es recomendable consultar el Catálogo General del Archivo; actualmente existe una edición de buena calidad y con una

adecuada distribución de la información. Para facilitar la búsqueda, de todos los títulos están colocados por orden alfabético; por ejemplo, Abastos, Abogados, Academia, Agua Potable, Albañales, Alcabalas, etc. Si el investigador tiene paciencia y gusto por el archivo es posible localizar documentos realmente valiosos.

Para el caso de la educación, la documentación existente es rica y variada; cuenta con 237 tomos que cubren un periodo que va de 1814 a 1921; los temas generales que están contenidos en estos volúmenes son los siguientes:

Circulares, Compañía Lancasteriana, Contratos, Correspondencia, Dirección General, Directorios Generales, Escuelas (Elementales, Superiores, Mixtas, Kindergartens), Estadísticas, Exámenes, Premios, Profesionales, Hojas de servicio, Inscripciones, Inspección general, Inventarios, Presupuestos, Profesores, Nombramientos. De cada uno de estos rubros, se desprende a su vez información sobre temáticas más específicas, tales como: asistencia escolar, espacio escolar, política educativa, escuelas, profesores, materiales escolares, libros y bibliotecas, calificaciones, exámenes, fiestas escolares, fiestas cívicas, programas, actividades escolares, entre otros temas.

También es posible encontrar valiosa información estadística, contenida en los Padrones generales de población (1775-1869), Padrones escolares (1894), Padrón municipal

(1891), Padrón municipal de México, ciudad (1842-1886; 1910-1920). Para el siglo XIX, la información de los Padrones está organizada por Cuarteles, esto era una estructura administrativa de la ciudad, que incluía de manera especial el aspecto de seguridad pública, así como la ubicación de la población; existían 8 cuarteles y 12 municipalidades (Guadalupe Hidalgo, Tacuba, Atzacapotzalco, San Angel, Tacubaya, Xochimilco, Milpa Alta, Tlalpan, Iztapalapa, Cuajimalpa y Coyoacan), Toda la información contenida en estos Padrones, podría considerarse como una moderna estadística que permite conocer a la población en diferentes ámbitos, ya sea educativo, cultural, social, etc., pero también se convierte en una arma poderosa para el Estado de allí que a finales del siglo XIX encontremos en el Archivo una abundante documentación de orden estadístico, que es muy valiosa para estudios históricos de diverso tipo; por supuesto, la historia de la educación encontrará en los padrones escolares suficiente material para analizar.

Es necesario considerar que en este Archivo se guarda información proveniente de la administración pública, es decir encontramos todo lo que el gobierno de la ciudad seleccionó para su resguardo; por tanto, la mayoría de los documentos son de orden gubernamental; un análisis detallado de ellos, nos lleva a mirar distintos momentos de la historia de la ciudad, en ámbitos

inimaginables; tan solo por señalar un caso: existen diversos documentos relativos a las diversiones de carácter colectivo; las prácticas funerarias en la Nueva España; las políticas y proyectos de quienes conformaban la élite, están presentes en toda la documentación de este Archivo Histórico. Las temáticas que se desprenden son de gran amplitud.

El Archivo se complementa con una biblioteca y una mapoteca en donde es posible localizar las memorias del Ayuntamiento, enciclopedias de época, la colección completa de Dublán y Lozano, mapas de la ciudad, mapas de las demarcaciones del Distrito Federal y muchos otros textos que pueden enriquecer el trabajo del investigador.

Este Archivo ha sido consultado por destacados investigadores tanto nacionales como extranjeros, podemos citar el caso de la Dra. Dorothy Tanck, el Dr. Ariel Rodríguez Kuri, la Dra. Dolores Morales, la Mtra. María Eugenia Chaoul, la Dra. Sonia Pérez Toledo y mi propia tesis doctoral fue construida con la documentación de este Archivo.<sup>2</sup>

Considero que este Archivo ofrece fuentes novedosas y poco exploradas, de allí que el investigador de la historia de la educación y de otros campos de la historia, encontrará un espacio

173

<sup>2</sup> Rosalía Menéndez, *Modernidad y Educación Pública, las escuelas primarias de la ciudad de México, 1876-1911*, Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana, 2004.

## Materia prima y herramientas

idóneo para estudiar algunas temáticas que borden sobre la ciudad de México.

### DATOS ÚTILES:

Director de Archivo: Dr. Carlos E Ruiz Abreu.

La dirección del Archivo es: República de Chile, 8 Centro Histórico 12400 México, D. F.

Horario de atención: 8:30 a 16:00 hrs. de lunes a viernes.

# LECTURAS Y LECTORES EN LA HISTORIA DE MÉXICO

GARCÍA, Carmen Castañeda, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coordinadoras), *Lecturas y lectores en la historia de México, México, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Colegio de Michoacán, 2004.*

Patricia Córdova Abundis

Quienes nos acercamos a los acontecimientos sociales desde distintas perspectivas analíticas, coincidimos, sin lugar a dudas, en valorar altamente el rol de los textos escritos. El texto escrito es, para los analistas de las ciencias sociales y humanidades, objeto de estudio e instrumento para construir y comunicar sus visiones y revisiones. Sobre los textos escritos podemos construir tipologías diversas; existen textos que sirven para sancionar, invitar, planear, legislar, persuadir, para conspirar, educar, entre otras muchas funciones. Como la pragmática nos ha enseñado, tenemos claro que el decir por medio de la escritura o por medio del habla, es actuar (Escandell, 1996). No cabe más la idea de que las palabras son opuestas a las acciones, o que las palabras son únicamente teoría: actuamos siempre que emitimos palabras e incluso actuamos cuando prescindimos de las palabras, cuando guardamos significativamente silencio. *Lecturas y lectores en la historia de*

*México*, coordinado por Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez, es un libro que está actuando en el panorama interdisciplinario de las ciencias sociales, pero también es un libro que analiza cómo ciertos tipos textuales dibujan las formas cotidianas e ideológicas de una época y cómo los lectores, a través de los textos que consumen, construyen sistemas de una existencia que fue íntima y social, en su tiempo, y que hoy es también histórica.

Con *Lecturas y lectores en la historia de México* se ha forjado un nuevo eslabón que era necesario en la visión histórica, interdisciplinaria, de México. La investigación histórica, la investigación educativa, la investigación cultural, se dan la mano, en este libro, para analizar algunos de los que han sido libros de texto o libros de aprendizaje básico a lo largo del Virreinato y a lo largo de la República. De la misma manera, se hacen acercamientos a autores específicos de libros de formación básica, a políticas educativas tamizadas a través de los

175

textos e, incluso, a lectores insignes que lograron conformar bibliotecas significativas en siglos pasados.

Analizar los textos educativos de una comunidad y de una época, permite obtener una visión de las creencias y valores que se pretendían legitimar por los grupos favorecidos socialmente, al margen del bajo impacto masivo de estos libros, que se podría colegir cuando se conocen las bajas tasas de alfabetización que existieron en nuestro país, aún antes de la segunda mitad del siglo xx. Piénsese, por ejemplo, en el porcentaje de analfabetismo en tiempos de la Revolución mexicana: 80%.

176

*Lecturas y lectores en la historia de México* es un libro que se compone de dos partes: Las lecturas y los lectores. La primera parte acoge ocho análisis; mientras que la segunda parte acoge nueve análisis. La primera parte se inaugura con “Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos xviii y xix: cartillas, silabarios, catones y catecismos” de Carmen Castañeda García. Ahí se muestra el sentido y desarrollo de las cartillas y silabarios como textos que se utilizaron para enseñar a leer, pero también fungieron como textos cuyo fin era incrustar o legitimar un ideología. *El Catón*, por ejemplo, se presenta como un condensado cultural en el que confluyen los valores morales, las técnicas de lectura de la época, las técnicas de escritura y estrategias para involucrarse en los rituales de la misa.

Con ello, los lectores podemos corroborar, una vez más, cómo los textos se convierten en mecanismos cohesivos del entorno social. Castañeda nos aproxima a sus hallazgos históricos; nos muestra —por ejemplo cómo *El sabio Catón* fue encontrado en Guadalajara y cómo el autor de dicho texto inserta recomendaciones para “conducirse en la vida”. La autora nos permite descubrir, junto con ella, cómo se construyen diversa y sesgadamente, la identidad de las niñas y la identidad de los niños. De manera particular llama la atención, el tránsito que se da en la confección de estos textos cuándo los mismos empiezan a dar instrucciones incluso de cómo manejar el tiempo libre de los aprendices. Una de las aportaciones principales de Castañeda es cotejar y mostrar el proceso de secularización en la enseñanza de la lectura: si en un primer momento las cartillas o silabarios contenían catecismos, más tarde no fue así.

En “La formación de los ciudadanos de la primera república federal mexicana a través de un texto escolar” de María Adelina Arredondo López, la autora se plantea la dificultad que debió entrañar para los estudiosos mexicanos del siglo xix que, después de 300 años, ya no eran más súbditos de la corona española. En este nuevo contexto histórico —muestra Arredondo— la fe se deposita en las leyes como vehículo para construir un nuevo orden social y en la instrucción en sí

misma. Concretamente, analiza un *Catecismo de la república o elementos del gobierno republicano popular federal de la Nación mexicana* de Anselmo María Vargas, texto de enseñanza en el que se justifica el nuevo gobierno republicano con intenciones demócratas y se presenta a la patria como nuevo símbolo y valor social.

Rosalía Menéndez Martínez analiza textos de historia utilizados en las escuelas primarias entre 1877 y 1911. La autora resalta cómo los libros van abandonando la forma de catecismo y cartillas y se instalan libros de corte monográfico y laico. La formación de la Comisión de Instrucción Pública es una institución gubernamental a través de la cual se pretende estandarizar los programas educativos. Se confirma, pues, que el poder del Estado puede extenderse por medio de una educación pública.

Uno de los variados valores que contiene el libro que estamos comentando es que permite conocer que en México han existido múltiples maneras de enseñar y que en México, como en cualquier país, los textos se utilizan para instalar símbolos y sistemas de poder que se apoyan en creencia y valores. *Lecturas y lectores en la historia de México* es un texto que desdibuja la pretendida ingenuidad o neutralidad ideológica de los libros con los que enseñamos a nuestros niños y niñas. Sería encomiable que se realizaran seminarios aplicados, no para especialistas, en los que profesores de

educación básica y padres de familia pudieran reflexionar sobre los contenidos de este libro porque qué duda nos cabe que el conocimiento histórico es la base para el desarrollo de una identidad individual y social. Tal como dijera Heidegger: el ser en la historia nos libra del ser caído; o como Isaia Berlín (1990) insistiera, es necesario que un ser humano se pregunte quién soy, de dónde vengo, hacia dónde voy, para que pueda jactarse de ser humano. Nuestra jactancia, pues, si mal apareciera, debería dispararse en la dignidad que confiere el pensarnos como seres constituidos por las palabras y por la historia. *Lecturas y lectores en la historia de México* me recuerda que como persona social soy historia y como persona individual soy lenguaje, texto, palabra.

No somos concebibles, pues, sin nuestro propio lenguaje histórico. Irma Leticia Moreno Gutiérrez pone de relieve los múltiples congresos nacionales sobre instrucción educativa. Reseña la transición que hubo hacia un nuevo método de enseñanza de lectura. A fines del siglo XIX se abandona el silabeo y se pretende enseñar simultáneamente a leer y escribir. Se llega a la noción de que instrucción es también formación y se llega a la conclusión de que enseñar a leer y a escribir es también enseñar a pensar.

En "Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)", Lucía Martínez Moctezuma

pone de relieve las actividades de los profesores en México: investigadores, congresistas, funcionarios. De igual manera, nos muestra el nuevo impacto de la imagen y la cartografía en el aprendizaje histórico.

En su intervención, Patricia Hurtado Tomás analiza la construcción de los libros de texto oficiales durante la educación socialista (1934-1940). Un avance importante es el surgimiento de libros de texto unisex, para niños y niñas.

Luz Elena Galván Lafarga presenta un elaborado y no menos comprometedor título "Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939)". La autora nos habla de imaginarios sociales, arquetipos, mitos y representaciones que se constituyen en las imágenes y las palabras de cuatro libros.

178

Los arquetipos, mitos, representaciones e imaginarios sociales han sido definidos por Barthes (1986,1993,1993), entre otros; y quienes nos hemos avocado a su estudio sabemos que son conceptos lo suficientemente abstractos como para que pueda referirse a todo y nada en la construcción semiótica de cualquier texto y contexto sociocultural.

La primera parte del libro se cierra con la intervención de Mireya Lamóneda Huerta, quien pone en la mesa un tema que ha suscitado posturas de lo más apasionadas en la revisión histórica e ideológica de México: la enseñanza del Descubrimiento y la conquista de América en los libros de texto. Revisa tres libros

de nivel elemental emitidos entre 1992 y 1994 y estoy segura de que sus conclusiones podrían desatar sentidas controversias. Dejo la voz a la autora:

En primera instancia, es difícil pensar que el discurso que marcó la creación de los textos gratuitos oficiales, en el sentido de presentar nuestra cultura e identidad como producto de un mestizaje, pueda crear esa conciencia histórica en la sociedad mexicana [...] Poco o nada sabemos de la historia española —menos la europea—, y lo que se presenta de ella es siempre en un sentido negativo o peyorativo, y nuestro sentido de nación, nuestro nacionalismo, parece más bien fincado en el esplendor del mundo indígena conquistado y sometido, y en el momento cumbre de la liberación de España. No se presenta una historia que nos permita asimilar las contradicciones del pasado para poder entenderlo (p.189).

La segunda parte de *Lecturas y lectores en la historia de México* se inicia con un interesante texto de Clara Elena Suárez Argüello en el que ingresamos a la biblioteca del lector marqués de Xaral de Berrio, en la primera mitad del siglo XVIII. 313 títulos, 724 ejemplares, son contabilizados por área de conocimiento; se nos entregan los porcentajes y se nos da una idea de lo que sería la configuración espiritual e intelectual de un lector de la élite novohispana.

Por su parte, Dorothy Tanck retoma algunos textos revisados en la primera parte del libro y nos presenta

el primer libro de texto gratuito publicado en México. Se trata de un libro de corte hagiográfico, pero en el que se intenta promover la identidad étnica y la cohesión entre indígenas. Su recorrido finaliza mencionando el sentido social de las fábulas de Fernández de Lizardi.

Federico Lazarín Miranda analiza *El mosaico literario epistolar*, manual en el que ya se enseñan distintas maneras de escribir a los niños, de acuerdo a una tipología textual: cartas, literatura, textos mercantiles, son algunos de los tipos contenidos. El autor finaliza con preguntas relacionadas con los lectores, entre las mismas encontramos: ¿cuántos niños tenían acceso al Mosaico?

Valentina Torres Septién nos introduce a la educación informal a través de manuales de urbanidad y conducta en el siglo XIX. Sus lectores son mujeres. De tal manera que nos encontramos con un nuevo sesgo en la variable social. Su análisis pues se inscribe en los llamados estudios de género. La autora nos muestra como a través de la historia las mujeres hemos sido violentadas, en este caso, a través del discurso escrito. *El manual de Carreño, Cartas sobre la educación*, entre otros, son textos en los que la mujer sólo tiene derecho a la mesura, al orden, a la benevolencia, a la asexualidad. El sentido actual del análisis de Torres Septién es amplio pues, como sabemos, la segregación

de género es una verdad cotidiana e institucional en nuestros días.

María Guadalupe Alcaraz nos muestra un espacio menos conocido, pero no por ello menos interesante. Cómo se educaba en la Escuela evangélica de Guadalajara (1872-1914). Alcaraz presenta una clara sistematización de las materias que se enseñaban en esta escuela y nos enseña cómo convergían o disentían los procedimientos educativos para estas niñas.

Elvia Montes de Oca Navas interviene con una visión sobre las mujeres lectoras en la década de 1920. Profundiza en la antología de Gabriela Mistral titulada *Lecturas para mujeres*, su conclusión es que Mistral “[...]finalmente terminó, en buena parte de las lecturas, apoyando también el ideal femenino de esposa fiel y madre abnegada” (p.300).

En “Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930)”, Laura Giraudo expone los diferentes obstáculos enfrentados para establecer bibliotecas en los lugares más aislados de la república. Mientras que Elsie Rockwell analiza, apoyada en entrevistas etnográficas, “las prácticas de lectura en algunas escuelas tlaxcaltecas de principios del siglo XX” (p.327). Rockwell encontró que el bilingüismo de español y náhuatl acentuaba la problemática en la enseñanza. Finalmente, aparece en el libro que hoy estamos comentando la intervención de Engracia Loyo, quien

analiza el impacto de la revista *El libro y el pueblo* (1922-1935), publicación que tiene distintos giros en los materiales que contuvo; sobresaliendo el papel de difusión sobre escritores mexicanos de la época.

Para terminar me gustaría asegurar que el lector de *Lecturas y lectores en la historia de México* no se sentirá defraudado al revisar sus páginas. El asentimiento o disentiimiento que puede emerger con las diversas perspectivas de los autores que intervienen, será siempre con base en la investigación de calidad que prácticamente todos los compilados han realizado. Enhorabuena a los autores, a las coordinadoras porque estoy segura de que este libro se ha abierto un espacio propio, necesario, en la gran biblioteca que día a día los investigadores mexicanos realizamos.

## REFERENTES

- BARTHES, R., *Mitologías*, México, Siglo XXI, 1986.
- \_\_\_\_\_, *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona, Paidós, 1992.
- \_\_\_\_\_, *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós, 1993.
- BERLIN, Isaiah, *El fuste torcido de la humanidad*. Capítulos de historia de las ideas, Barcelona, Península, 1999.
- ESCANDELL, M. Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, 1996.
- HEIDEGGER, Martín, *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986 [1927].

# LAS BATALLAS POR LA CIUDADANÍA: UN LUGAR, ZACATECAS EN LA PRIMERA ETAPA NACIONAL

RÍOSZ *úñiga* Rosalina, *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, 2005.

René Amaro Peñaflores  
Universidad Autónoma de Zacatecas

El nuevo libro de Rosalina Ríos Zúñiga sobre la formación de ciudadanos en Zacatecas cubre una importante laguna historiográfica en el campo de la historia política local, pues analiza los procesos históricos que permiten comprender la construcción de ciudadanos como componentes sociales básicos del Estado nacional moderno. Los trabajos históricos más recientes que existen acerca de la problemática de los sujetos y grupos dirigentes, de las ideas liberales de la época, instituciones y procesos que explican la formación del estado libre y federado zacatecano, no abordan objetos de estudio relacionados con la participación política de los grupos populares y las élites.<sup>1</sup> En ello reside la importancia del análisis de Ríos

Zúñiga, pues el enfoque que utiliza potencia la explicación de la compleja problemática política y social en el periodo de transición del primer federalismo al centralismo implantado en 1836, hasta el restablecimiento de dicho régimen federal, a finales de los años cuarenta.

Con este trabajo comienza la nueva historia política de Zacatecas, puesto que es un estudio sociopolítico global fundado en el cruce de categorías tales como sociedad civil –y sobre los medios como operaba tal instancia generadora de consensos–, ciudadanía y movilización popular. Aborda no sólo los procesos “desde arriba”, sino las relaciones, negociaciones y conflictos de los grupos denominados populares,

181

<sup>1</sup> Algunos de estos trabajos son: Beatriz Rojas, “Aguascalientes y Zacatecas: 1821-1835. ¿Una política compartida?”, en *El poder y el dinero. Grupos y regiones mexicanos en el siglo XIX* México, Instituto Mora, 1994; Mercedes de Vega, *Los dilemas de la organización*

*autónoma. Zacatecas 1808-1835*, México, El Colegio de México, 2005 y Mario Núñez Morales, “De las Cortes de Cádiz al primer congreso Constituyente general y estatal de Zacatecas: nuevos autores políticos”, Tesis de Maestría en Humanidades, Área Historia de la UAZ, 2000.

que buscaban conquistar el estatus de ciudadanos.

La autora sostiene, como hipótesis central, que en los medios operativos de la sociedad civil y en los cierres o aperturas de los mismos, como resultado de la dinámica que imponía la élite y los movimientos sociales de los excluidos, se fincó la lucha por la ciudadanía zacatecana; es decir, por la calidad política que representaba ciertos derechos —libertad, igualdad y justicia.

Pero, ¿quiénes y cómo podían llegar a ser ciudadanos en Zacatecas en el periodo que transcurre entre 1821 y 1853? La cuestión rebasó las instancias políticas más formales —afirma la autora—. Además de éstas, la respuesta habría de buscarse también en los medios diversos de la sociedad civil. La élite —propietarios, políticos y letrados—, controló los espacios y medios de poder, pero en ciertas coyunturas del periodo se expresaron los intereses y objetivos de otros grupos sociales, quienes gozaron y sufrieron la inclusión-exclusión ciudadana de parte de la élite.

Con base en este marco general, comienza la autora a caracterizar la estructura física y social zacatecana de fines de la colonia hasta 1840. Señala la articulación entre los elementos geográficos de las dos grandes regiones naturales de la provincia —el norte y el sur—, los cuales definieron las actividades productivas de la época: en el norte la minería y la ganadería; en el sur,

principalmente la agricultura, que operaban a través del sistema de haciendas latifundistas. En tales espacios sociales se habían conformado un conjunto de ciudades y villas que articulaban las actividades relacionadas con la minería y el comercio local, regional e interregional. Durante la etapa nacional tal estructura no cambió, a pesar de los esfuerzos de la élite por crear una sociedad de pequeños propietarios. La estructura sociolaboral, estratificada y de carácter étnico, propia de finales del periodo colonial, continuó predominando en las siguientes décadas del siglo XIX, aun cuando jurídicamente habían desaparecido las diferencias raciales.

El carácter minero de la entidad determinó que la población local mantuviera altos niveles de ingresos, los cuales proporcionaban estándares de vida adecuados y esto generó sólo una aparente tranquilidad social, pues en realidad hubo diversos motines y huelgas mineras. Como sea, las élites nuevas y viejas —mineros-hacendados, grandes comerciantes y alta burocracia civil y eclesiástica—, dirigieron la política y la economía zacatecanas, no exentas de contradicciones. En efecto, después de la Independencia, la élite política se movió primero en torno a la aceptación de la monarquía constitucional y, después, contribuyó a la creación de la república federal, que satisfacía las aspiraciones autonomistas, locales o provinciales. El establecimiento del federalismo le

permitió a la fracción republicana local fincar un proceso de construcción de instituciones modernas a través de un proyecto económico, político y cultural. Dicha fracción triunfante no fue homogénea ni disfrutó de un consenso total: estaba caracterizada por mineros, propietarios—Pedro Ramírez, Agustín de la Rosa, Domingo Velásquez, Marcos de Esparza, Manuel González Cosío, los García Rojas— y letrados—Fernando Calderón, Viviano Beltrán, Teodocio Lares, Santiago Villegas, Antonio Castrillón.

El proyecto transitó por periodos de éxito y resistencia, pues afectaba intereses particulares e institucionales. Hubo un cierto grado de unidad y cohesión política y social, aunque aparecieron rupturas con el gobierno central entre los años de 1832 a 1835. Es cierto, durante el régimen centralista encontramos en la entidad una relativa calma social, pero a mediados de la década de los cuarenta surgieron signos de crisis económica y nuevas tensiones políticas: el grupo en el poder se dividió en federalista moderado y federalista radical.

En dicho contexto se explican los motines de Sombrerete—11 y 13 de enero de 1829—, cuyos orígenes se revelan en la rígida política de poder desplegada por la élite y por las difíciles condiciones sociales y económicas que experimentaban los grupos populares. Y son también el resultado del carácter contradictorio que representaban los medios de la

sociedad civil, es decir, los levantamientos no fueron sólo producto de la manipulación de las masas, sino de la participación consciente de los grupos populares en su lucha por hacer escuchar sus intereses y objetivos. Así, mediante tales motines se expresó “el avance de la nueva cultura política republicana, que tenía como uno de sus aspectos más importantes la construcción de la ciudadanía” (p.52).

Podemos entender entonces que el carácter de los motines fue político y social, pues se expresaron formas claras de protesta política permitidas por las reminiscencias del pacto social colonial. Pero también se advierten cambios en las formas de manifestación política nuevas que se difundían como parte de una cultura política republicana: nombramiento de los individuos como ciudadanos, la continua mención de los líderes políticos, el manejo de conceptos como patria, nación, México, independencia, república; la participación en las elecciones, en las ceremonias cívicas, asistencia a la escuela, la posibilidad de reunión, la milicia cívica, etcétera.

Así pues, los motines generaron mutaciones en la vida social, política e institucional del Estado: 1) en la reforma constitucional dada a partir de 1832 y registrada en la nueva Constitución del mismo año, con cambios mínimos en materia de derechos ciudadanos; 2) en cuanto a la prohibición del funcionamiento de las logias masónicas; 3) la restricción

por un tiempo de la libertad de prensa, mediante la cual la élite buscó contener la agitación social, y 4) en la reorganización de la milicia cívica para fortalecer el orden y evitar otros levantamientos.

En el apartado sobre la prensa y las asociaciones cívicas, la autora analiza los medios que forjaban opinión pública y que movían la sociedad civil —“Sociedad de Amigos”— y la prensa dinámica. Estos medios estaban abiertos a todos aquellos individuos que tenían algo que decir sobre la actuación de las autoridades y los derechos sociales. La opinión pública que emergía de tales prácticas legitimaba el gobierno del estado, fortaleciendo el consenso político y social.

**184** Las nuevas sociabilidades comunicativas fomentaron la expansión de movimientos sociales modernos, pues permitieron la emergencia de “comunidades invisibles”, que reunían y abrían expectativas al cambio de los diversos grupos sociales, aun cuando sus intereses fueran contrapuestos. En este sentido, se confirma la hipótesis de que la apertura o cierre de la prensa y las asociaciones cívicas respondieron a la dinámica impuesta por la élite política, la cual a su vez posibilitó que la lucha y negociación por la inclusión al estatus de ciudadanía se diera en espacios abiertos y contradictorios, es decir, al seno de la sociedad civil. Los resultados fueron adecuados, los ciudadanos comenzaron a ser

formados y la ciudadanía a ser construida.

Además, a esta formación debe sumarse la que se efectuó en las escuelas de primeras letras y en el Instituto Literario. La república federal necesitaba de ciudadanos y había que formarlos con base en una nueva cultura política. Para ello se requería establecer una estructura de instrucción pública que homogeneizara a tales ciudadanos en lengua, creencias y prácticas cívicas. Empero, la autora sostiene que en realidad la instrucción pública local revistió contradicciones pues operaba en ella un carácter jerárquico que propició una separación tajante entre dos categorías de ciudadanos: una, la que aludía a los plenos derechos y obligaciones—ciudadanos de primera; y otra, la que abarcaba a las mayorías, que incluso cuando aprendían las primeras letras no tenían acceso a todos los derechos por cuestiones económicas y sociales—ciudadanos de segunda.

El gobierno local desplegó un “fuerte manejo retórico” de las bondades de la instrucción pública; se difundió y convirtió en un ideal la ilustración, alfabetización y homogeneización cultural. En las primeras letras, con base en la ley y el plan educativo —por cierto muy avanzado para la época—, la élite desplegó un “proyecto pedagógico-político”, aunque no explícito, con el cual segregó a los protociudadanos. En las segundas letras, se favoreció la formación de

individuos letrados que egresaron del Instituto Literario local. A pesar de ello, “aprender a leer y escribir, así como la adquisición de aquel bagaje de símbolos, imágenes y retórica... debieran abrir, a quienes tuvieron acceso a ellas, expectativas por la ciudadanía” (p. 177).

Por otra parte, en la incipiente sociedad civil zacatecana operó también una vertiente simbólica mediante ritos, símbolos y héroes. En torno a un republicanismo temprano se difundió en las escuelas primarias, en el Instituto Literario y fuera de dichas instituciones, una simbología patriótica y un modelo cívico que incidieron en el desarrollo de una ciudadanía potencial.

El objeto de este conjunto de prácticas cívicas era homogeneizar la cultura política, por ello los esfuerzos que hizo la élite en el terreno simbólico y ritual estaba dirigida a toda la población. Los rituales, diseñados por los letrados, se desarrollaron en forma activa, aleccionadora, entusiasta y radical. Mas los motines de Sombrerete y otros acontecimientos nacionales generaron cambios, pues tal radicalidad disminuyó entre 1829 y 1845. Durante este lapso, la retórica de la práctica discursiva de la época se orientó a generar opinión pública a favor de formar ciudadanos disciplinados y morales, encauzados al orden y al trabajo, así como a la defensa militar de la entidad.

En suma, el resultado de este proceso de saturación ideológica,

mediante el uso y difusión de valores como la libertad e igualdad, en el plano simbólico tuvo como resultado la “heroización” de personajes nacionales como Hidalgo, Morelos, Allende, Aldama, Jiménez, Guerrero y Victoria; y locales, tales como Francisco García Salinas y, en menor medida, Víctor Rosales. Con ello se logró legitimar el nuevo régimen y forjar una cierta identidad local con su respectivo consenso social, en el que la idea de libertad fue el valor predominante, incluso cuando su significado era variable entre la élite y los grupos populares. Éstos aprendieron, se apropiaron e hicieron uso del lenguaje, el simbolismo, ideas y comportamientos republicanos con los que constituyeron un capital cultural moderno.

En los años cuarenta y cincuenta del siglo XIX aparece una expansión y nueva apertura de los medios de la sociedad civil. Aquí, Ríos Zúñiga analiza los cambios de las prácticas de poder, en las cuales se advierte el surgimiento de alianzas políticas e ideológicas interclasistas que se explican por la reapertura a ciertos márgenes de participación ciudadana. Tal reapertura de los medios de la sociedad civil —inclusión de otros actores en las asociaciones cívicas, vuelta a la libertad de imprenta, nuevo impulso a la instrucción primaria y a los estudios literarios—, operó en condiciones históricas locales, nacionales y mundiales, que permitieron la inclusión ciudadana potencial.

A nivel local, dicha reapertura se debió al rompimiento del consenso entre las fracciones de las élites locales, con el consecuente incremento de las tensiones sociales que le permitieron a las clases populares hacer valer sus demandas de permanencia o inclusión como ciudadanos. Así, en la última reforma constitucional local de 1852 se suprimió el artículo que obligaba a los individuos a saber leer y escribir para preservar su estatus de ciudadanos. Además, al restablecerse la libertad de imprenta, en 1846, la prensa escrita inició un nuevo auge en la génesis de una opinión pública sobre cuestiones internas y externas.

186

En la parte final del trabajo, la autora analiza la apertura modulada y controlada de los medios de la sociedad civil que le permiten reafirmar su planteamiento hipotético: la construcción de la ciudadanía fue una de las áreas más importantes del nuevo régimen, pues no sólo fue resultado de los designios discursivos de la élite gobernante, sino producto de la participación y el interjuego de intereses de los diferentes actores políticos y sociales, “que permite echar por tierra esa ‘peculiaridad’ liberal zacatecana” (p. 271). Esas raíces liberales homogéneas, dice Rosalina Ríos, han impedido abordar una historia de poder que tuvo otros autores, otras problemáticas, otras explicaciones. Ahora se suman nuevos grupos sociales, activos y conscientes, participantes de medios de la sociedad

civil como fueron la prensa, las asociaciones cívicas, las escuelas de primeras letras, los colegios e institutos, las ceremonias cívicas y el panteón de héroes. Los objetivos de cada uno de estos actores y medios se orientaron a la forja de los ciudadanos republicanos, a la generación y creación de la opinión pública, a la construcción de una identidad local, regional y nacional y a formar el espacio público que se perfilaba como moderno.

Es cierto, la mayoría de los individuos eran “ciudadanos potenciales” que aprendieron sus derechos y obligaciones mediante prácticas cívicas inéditas. Aprendieron también un lenguaje, nuevas visiones de mundo y valores republicanos como la libertad; nuevas lealtades a las que se debían y también nuevas demandas a las cuales tenían derecho a apelar, en síntesis, el ejercicio de una nueva cultura política. La parte complementaria del proceso formativo, nos dice Ríos Zúñiga, la constituían otras prácticas políticas, entre ellas las relacionadas con el voto, pero ello quedó pendiente en este trabajo.

De esta manera, en el proceso por construir su estatus ciudadano, los individuos y grupos populares zacatecanos operaron en una sociedad civil híbrida, como una manifestación de las batallas por la ciudadanía. En ella cabían formas de lucha antiguas —motines, protestas y revueltas—, pero también mecanismos nuevos y más amplios.

Así pues, tras la definición de sociedad civil—como espacio de negociación, cambiante y contradictorio—, en el trabajo de Rosalina Ríos subyace el concepto gramsciano de hegemonía, que opera mediante una complementariedad de coacción y consenso en la consolidación del dominio de un grupo social sobre otros.<sup>2</sup> Su utilización —aunque implícita— se suma a trabajos como el de Florencia Mallon,<sup>3</sup> pues permite advertir cómo los proyectos de la élite

y las necesidades de los grupos populares, en ciertas coyunturas históricas, logran imbricarse o separarse; se despliegan desde arriba mediante un proceso de difusión ideológica (hegemonía)—ejemplo, el fomento oficial a las manufacturas textiles en 1830—, o bien, desde abajo por medio de negociaciones, gestiones o luchas (contrahegemonía)—ejemplo, la alianza de los grupos populares de Fresnillo con González Echeverría, en 1850.

<sup>2</sup> Tulio Halperin Donghi, “Campesinado y nación”, en *Historia Mexicana*, Vol. XLVI: 3 [183], México, El Colegio de México, enero-marzo 1997, p. 511.

<sup>3</sup> Florencia Mallon, *Peasant and Nation. The Making of Post-colonial Mexico and Peru*, Berkeley, California, University of California Press, 1995.

# SER MAESTRA: HISTORIA, IDENTIDAD Y GÉNERO

*SINÉCTICA. Ser maestra: historia, identidad y género (coord.), Susan Street, febrero-julio, 2006, Guadalajara, Departamento de Educación y Valores, ITESO.*

Laura G. Gómez

## Mapas: Artículos

188

El número 28 de la revista *Sinéctica*, *Ser maestra: historia, identidad y género*, coordinado por la Dra. Susan Street (investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS-Occidente en Guadalajara), propone un acercamiento a las profesoras en el ámbito escolar y comunitario, en diversos contextos regionales y sociales de México durante el siglo XX.

Esta revista presenta a sus lectores una amplia visión sobre el tema, ya que contiene en una primera sección, denominada Mapas, seis artículos que abordan a las maestras del medio urbano y rural de Jalisco, Querétaro y Veracruz. Asimismo, en el apartado Puertos se incluyeron cinco reseñas de libros sobre la enseñanza de las mujeres y su desempeño como educadoras junto con una bibliografía especializada. Todo ello ilustrado con una colección fotográfica de la vida privada y profesional de la maestra Jacinta Curiel, cuya biografía es presentada en el espacio de Imágenes.

El primero de los artículos, escrito por Oresta López, "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", tiene como objetivo reflexionar sobre los avances en la historia de la educación, en especial, sobre las aportaciones que, desde hace una década, ha realizado la perspectiva de género. Estas investigaciones han rescatado la presencia femenina como un grupo socioprofesional, asimismo han contribuido a combatir la discriminación social que han sufrido las mujeres, en una profesión mayoritariamente femenina.

El segundo texto, "La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)" de Angélica Peregrina, aborda las opciones académicas para aquellas mujeres que aspiraban a "ser maestras". Para alcanzar su objetivo, la autora partió del análisis de las instituciones educativas, sus reglamentos, los planes de estudios, las

matriculas de alumnos, así como, de las políticas magisteriales en torno a la estructuración formal de esta profesión.

Angélica Peregrina concluye que, durante este periodo, la enseñanza normalista en Guadalajara se concebía como una profesión socialmente aceptada para las mujeres y ser una de las pocas carreras a las que ellas tenían acceso. Pese a que, esta profesión era vista con un profundo “compromiso social”, en general tenía un estatus menor en comparación a otras, principalmente porque el ingreso a las Normales se realizaba a una edad muy temprana y el periodo de estudios era más corto que la abogacía, la medicina y la ingeniería, pero también, porque no se concebía como una carrera universitaria.

Luz Elena Galván, en “Voces ocultas de maestras rurales en Querétaro, 1920-1940”, muestra las dificultades a las que se enfrentaron las maestras en comunidades alejadas de Querétaro. En el ámbito rural, la asistencia de los alumnos a la escuela era muy escasa, por lo que las profesoras, para atraer mayor participación, establecieron horarios flexibles, fiestas cívicas, exámenes públicos e implementaron actividades prácticas, propias de la localidad. Así fue que las maestras construyeron un puente entre la educación formal y la vida cotidiana, con el fin de crear un espacio de interés para los habitantes del campo.

A pesar de que en este periodo se incrementó la colaboración femenina en el magisterio, continuaron las desigualdades sociales y económicas. Las profesoras tenían salarios menores a los de los maestros varones y además se les asignaban pocos días para descansar. Sin embargo, poco a poco, las maestras fueron reconocidas por las autoridades como la base del proyecto federal, no sólo por ser agentes culturales, sino por su gran capacidad de negociar y conciliar intereses entre los miembros de la comunidad y las instancias gubernamentales.

Para Laura Giraudó, en su artículo “Entre representaciones y realidad: maestros indígenas y maestras rurales. Veracruz, 1930”, fue importante analizar el desempeño que tuvo la Casa del Estudiante Indígena, a cinco años de su fundación, en 1926. Uno de los inspectores informó que la obra del gobierno por “incorporar” a los indígenas a la sociedad, era incompleta. Principalmente, porque se había olvidado de la mujer indígena en este proyecto educativo, ya que los alumnos seleccionados únicamente eran varones entre 14 y 18 años.

Además, la autora aborda la relación entre conflictos agrarios y los maestros rurales en la región de los Tuxtlas, en el estado de Veracruz. En el ejido de Santiago Tuxtla, durante la década de los 30, surgieron pugnas internas por la tierra, en las cuales los profesores jugaron un rol importante.

Los vecinos de la comunidad vieron en la figura del profesor tanto un aliado como un enemigo, según el apoyo que dio a los grupos en conflicto. Tanto el maestro rural como las dos profesoras que lo sucedieron, fueron el centro de ataques por parte de los ejidatarios, al involucrarse en cuestiones políticas, situación que provocó que los niños no asistieran a la escuela y posteriormente, su salida del ejido.

María Teresa Fernández, en su artículo «La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980», examina historias de vida de dos profesoras con distintas tradiciones culturales, una de tipo liberal y la otra de origen católico. Pese a las diferentes posiciones ideológicas de estas dos educadoras, la autora muestra que ambas lograron integrar a sus percepciones la idea de nación moderna a través de dos prácticas educativas: el viaje cívico llamado la Ruta de la insurgencia y los desfiles patrios.

Para Guadalupe Martínez, de tradición liberal, ser maestra representaba un medio para convertirse en un intelectual al servicio de la clase obrera y de las luchas populares. La maestra Martínez participó en el viaje de la Ruta de la Independencia, donde instruía a los niños sobre héroes libertadores de la patria, además se honraba a Benito Juárez y se rechazaba la intervención francesa. También Guadalupe promovía los valores del trabajo y el esfuerzo, a

través de la historia de Heliodoro Hernández, líder sindical y esposo.

En cambio, para la maestra católica Julia Fernández ser maestra significaba tener un trabajo decente y propio para las mujeres, que le permitía alcanzar un estatus importante en la sociedad. Ella coincidía con el discurso oficial sobre que las mujeres deberían ser apolíticas y servir a otros, fundamentos que la maestra Julia interpretó como parte del apostolado católico. A través de los desfiles patrios, la profesora Fernández inculcó a las alumnas de la escuela Aquiles Serdán, el orgullo de ser mexicanas por medio de las representaciones del pasado indígena y de sor Juana Inés de la Cruz.

El último de los artículos corresponde a Agustín Vaca, «Educadoras, política y religión en Jalisco. Siglo xx», en el cual se rescata la capacidad femenina de asumir compromisos y las estrategias que realizaron para cumplirlos desde su papel de educadoras, a partir de dos ideologías diferentes.

Después de la Revolución se incrementaron los conflictos entre el Estado y la Iglesia. La maestra María Antonia Castillo de la Cueva continuó su labor docente bajo sus principios religiosos, a pesar de la política laica que adoptó el gobierno posrevolucionario. Esta profesora concebía la educación como la enseñanza de materias científicas, pero también se deberían formar individuos cristianos. En cambio, Hildelisa Anguiano se

oponía a que en la escuela se enseñara una determinada religión, ya que concebía a la sociedad diversa y con diferentes credos.

Aunque estas dos profesoras representaron dos visiones distintas y opuestas de la educación, coincidieron en su propósito por mejorar el nivel educativo de los alumnos y de la importancia que tenía la escuela en el desarrollo de la sociedad.

### Puertos: Libros y Bibliografía especializada

Los libros que se reseñaron se refieren a la educación de las mujeres y desempeño en la carrera magisterial. Aunque es difícil desligar estos dos procesos, podemos decir que los libros sobre el primer tema son: *Lecturas y lectores en la historia de México*, Coords. Carmen Castañeda, Luz Elena Galván y Lucía Martínez, y el estudio de María Lourdes Alvarado, *La educación superior femenina en el México del siglo XIX*. Mientras que las obras que están enfocadas a la práctica docente de las profesoras son: *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, de Oresta López, e *Irene Robledo García y La noble tarea de educar*, realizadas por María Gracia Castillo, Alma Dorantes y Julia Tuñón.

Asimismo, se presenta una Bibliografía de la educación, siglo XX:

Maestras mujeres, compuesto por referencias de libros, artículos, memorias de congresos y encuentros, que dan cuenta de las contribuciones académicas que se han realizado en torno a esta línea de investigación.

### Imágenes: Jacinta de la Luz Curiel Ávalos (1905-2002): una mujer tradicional moderna

En este espacio, María Teresa Fernández presenta la colección fotográfica que ilustra esta edición, asimismo, escribe una semblanza de Jacinta de la Luz Curiel Ávalos, maestra y la primer médico que ejerció en Guadalajara. Jacinta nació en Mascota, Jalisco, pero debido a la Revolución mexicana, su familia emigró a la capital del estado, donde ingresó a la Escuela Normal. Posteriormente, se interesó por la medicina, profesión concebida propia de los varones. La vida de Jacinta representa a una generación de mujeres que se desarrolló entre lo tradicional y lo moderno.

191

### A manera de conclusión

Sin duda, las perspectivas culturales, sociales y de género ofrecen enfoques distintos del magisterio y difícilmente, sin éstas, sería posible hacer visibles a las maestras dentro de los procesos educativos. Asimismo, a través de los

estudios regionales, locales, de historias de vida y biografías, las autoras y autores consiguieron recuperar las experiencias profesionales y personales de las profesoras.

En *Sinéctica 28* se plasmaron las tradiciones, los valores y las percepciones de las maestras, así como los ideales y objetivos del Estado posrevolucionario en torno a la política educativa. Pero sobre todo se aborda

la manera en que las profesoras interpretaron, integraron y transformaron el discurso oficial en su quehacer cotidiano, en diversos escenarios sociales y culturales de México. Aunque falta un largo camino por recorrer en el estudio de las mujeres en la educación, esta publicación representa un significativo paso en la reconstrucción de su pasado.

# NOTICIAS BIBLIO- HEMEROGRÁFICAS

ASCENZI, Anna, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e pensiero, 2004, 625 p. ISBN 88-343-1085-3.

■ Este libro es el resultado de una investigación sobre el libro de texto en Italia contemporánea que se lleva a cabo en el Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia de la Universidad de Macerata (Italia). El análisis se centra en la enseñanza de la historia en las escuelas primarias y secundarias.

BUCKINGHAM, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea* [trad. Isidro Arias Barcelona], Barcelona, Editorial Paidós, 2005, 336 p. ISBN 84-493-1661-8.

■ Además de pasar revista a cambios recientes, tanto en el área de los medios de comunicación como en las vidas de los jóvenes, este libro traza de forma clara y convincente el conjunto de principios en los que debería basarse el currículo sobre los medios de comunicación social, al tiempo que ofrece una justificación teórica de la práctica pedagógica.

193

CONTRERAS BETANCOURT, Leonel, *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera República Federal, 1823-1835*, Zacatecas, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, 539 p., ISBN 970-94013-1-9

■ Este libro aborda la historia de las escuelas de primeras letras de la segunda y tercera décadas del siglo XIX y analiza conceptos pedagógicos que todavía hoy se discuten y métodos pedagógicos que aún se emplean. Una de sus principales aportaciones es el estudio del proceso de municipalización de la enseñanza en Zacatecas, con lo cual se puede comprender, además de la historia del estado, el desarrollo de la educación y los problemas a los que se enfrentó en un periodo crucial en la historia de México.

CUELLEN, Carlos, *Perfiles ético-políticos de la educación*, Barcelona, Editorial Paidós, 2005, 208 p. ISBN 950-12-6144-1.

■ En momentos en que la educación corre el riesgo de convertirse en un fenómeno de mercado, este libro indaga en qué sentido el concepto mismo de educación tiene una dimensión ético-política y de qué manera esa dimensión incide en las prácticas educativas y en el quehacer de los docentes.

DEL CASTILLO Troncoso, Alberto, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México- Instituto Mora, 2006, 290 p., ISBN 968-12-1204-5

■ Resultado de una acuciosa investigación, el autor incursiona en la convergencia de una mirada “especializada”, proveniente de los grupos de médicos, pedagogos e higienistas, y otra de “divulgación”, procedente de la prensa, las revistas y los magazines ilustrados, que se encargó de construir una importante serie de conceptos, imágenes y representaciones en torno a la niñez, que terminaron por diseñar nuevos encuadres y parámetros para reflexionar en torno a esta etapa, así como acerca de las formas de representarla en el cambio del siglo XIX al XX.

**194** ESCOLANO Benito, Agustín (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, 510 p. ISBN 84-89384-64-9.

■ Esta obra abarca dos épocas claramente diferenciadas: La primera de ellas cubre todo el ciclo del liberalismo, desde las primeras manifestaciones acerca de la educación pública, hasta la Guerra Civil. La segunda, transcurre desde la posguerra hasta nuestros días. Se abordan temas relativos a la cultura escolar, el espacio y la arquitectura escolar, el tiempo, el alumno, el maestro, el currículo, las formas de enseñar y aprender, los objetos escolares, los manuales y la organización de la escuela.

FERNÁNDEZ Sirvent, Rafael, *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Alicante, Universidad de Alicante, 2005, 393 p. ISBN 84-7908-835-4.

■ Francisco Almorós (Valencia 1770-París 1848), militar y pedagogo, director de la escuela pestalozziana de Madrid creada en 1807, exiliado a Francia en 1813, director de la Escuela Central de Educación Física, para militares y civiles de París. Este libro analiza la vida de este personaje con base en una exhaustiva documentación archivística, española y francesa.

GRANJA Castro, Josefina, *Métodos, aparatos y máquinas para enseñar en México en el siglo XIX*. Imaginarios y saberes populares, Barcelona-México, Pomares-Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, 2004, 144 p., ISBN 84-87682-53-7.

■ El estudio histórico de las huellas, los vestigios de la cultura material de las instituciones educativas constituye un medio destacado para profundizar en el análisis de las concepciones pedagógicas y las prácticas escolares cotidianas. El libro presenta una contextualización y la relación de una serie inédita de máquinas, aparatos y métodos para la enseñanza inventados o desarrollados a lo largo del siglo XIX en México.

LE GOFF Jaques y Nicolás Truong, *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, [trad. José M. Pinto], Barcelona, Editorial Paidós, 2005, 168 p., ISBN 84-493-1477-1.

■ Entre la represión y la libertad, la cuaresma y el carnaval, el cuerpo de la Edad Media es el lugar donde se reproducen algunas de las más importantes tensiones de la época en Occidente. Del auge del cristianismo a la persistencia del paganismo, este esbozo de la <historia total> del cuerpo, permite comprender los códigos, los gestos y los significados que el Occidente medieval legó a nuestra modernidad.

195

MÁRQUEZ CARRILLO, Jesús, *Breve diccionario histórico de México. Ingrávida memoria de los siglos*, Puebla, México, Editorial LunArenas, 2005, 2ª reimpresión [2003], p. 189, ISBN 968-5426-12-0.

■ El presente libro tiene el propósito de introducir a los estudiantes de secundaria y, fundamentalmente, de preparatoria y licenciatura, en el vasto y prodigioso mundo de la historia a través de un expediente simple: un tema o concepto organizado alfabéticamente que, al mismo tiempo, remite a otro grupo de temas, donde algunos, a su vez, se enlazan con otros. Se opta por desarrollar los temas para una mayor intelección de los procesos históricos.

NÓVOA, Antonio (dir.), *Diccionario de educadores portugueses*, Portugal, Porto, ASA Editores, 2003, 1472 p., ISBN

■ Esta obra presenta 900 biografías de hombres y mujeres que se dedicaron a la educación y la enseñanza en el Portugal de los siglos XIX y XX. Las biografías van precedidas de una “nota de presentación” donde se escribe la historia de

otros diccionarios anteriores, se indican los criterios de selección utilizados y el método de trabajo seguido y se lleva a cabo una serie de consideraciones de índole temporal, espacial y profesional de los 900 educadores biografiados.

ROSADO Lugo, Magnolia, *Escuela correccional de Artes y Oficios*, UADY, vol. 3, México, ISSN 1405-2385, ISBN:968-6843-75-2. Obra completa, ISBN 968-6843-93-0.

■ Aborda de manera particular la historia y características de una de las instituciones dedicadas a la atención y educación de los niños menores en Yucatán durante el Porfiriato: la Escuela Correccional de Artes y Oficios, a partir de los años de su fundación en 1886 hasta 1910, momento en que inicia la transición hacia un nuevo régimen en la sociedad mexicana.

# PUBLICACIONES DIGITALES

*Qui qui ri qui ¡No quiero Flojos Aquí! Gregorio Torres Quintero.* CD editado por la Universidad de Colima (Facultad de Pedagogía y CEUPROMED), 2004, ISBN 970-692-242-3.

■ La Universidad de Colima pone a la disposición de los investigadores y del público en general, un primer CD-ROM con la reproducción de 15 obras digitalizadas del insigne pedagogo colimense Gregorio Torres Quintero, bajo la coordinación de la Dra. María de los Ángeles Rodríguez Álvarez. Donde, además, se podrá encontrar un estudio biográfico del maestro con la información más reciente recabada en los archivos y bibliotecas principales del país, así como una serie de comentarios sobre las obras, realizados por connotados miembros de la comunidad científica de la Universidad de Colima.

Con este primer disco la Universidad de Colima inicia el proyecto de reproducción digital de la obra completa de uno de los hombres más destacados del estado, el maestro Gregorio Torres Quintero, quien vivió de 1866 a 1934, durante la llamada “época de oro de la educación mexicana”.

El proyecto concibe reproducir digitalmente la obra completa del maestro, al menos aquélla factible de ser recuperada.

197

Primer encuentro *Abrir historias. A 75 años de la fundación de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, México, UNAM, CESU-ENM, 2005, Memoria versión multimedia, ISBN 970-32-2731-7.

■ El CD reúne los trabajos presentados en el Encuentro, cuyo eje fueron las instituciones dedicadas a la formación artística en general; cada uno de los participantes ofreció historias institucionales, historias familiares, historias personales, historias de la conservación de la memoria y de los archivos musicales, historias de los maestros y de los estudiantes, de los directivos y de los administrativos, historias de los instrumentos musicales, historias de los movimientos artísticos y de sus protagonistas. Hubo quienes participaron con base en ponencias escritas; con base documentos históricos, programas de mano, fotografías o notas periodísticas; quienes dieron ejemplos musicales y quienes llevaron a cabo la realización musical de cantos y piezas vinculadas con el año de la fundación de la Escuela Nacional de Música. Esta Memoria, en versión multimedia, cuyo proyecto y coordinación académica estuvo a cargo de María Esther Aguirre, da cuenta de la riqueza del evento, integrando audioconferencias, videoconferencias, cápsulas musicales, imágenes y textos escritos.

# IN MEMORIAM

## GREGORIO WEINBERG (1919-2006)

El 18 de abril del año 2006, en Buenos Aires, Argentina, después de una vida plena y fructífera, murió Gregorio Weinberg. Esto nos duele a quienes lo conocimos personalmente y seguimos de cerca su obra. Queremos compartir esta pérdida con las comunidades académicas nacionales e internacionales.

Una de sus obras ampliamente conocida, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Kapelusz, Buenos Aires, 1984), se inscribe en el movimiento de renovación historiográfica que marcó la concepción de historia de la educación en nuestro continente y permitió avanzar en lecturas que avizoraran nuevas realidades para la educación en América Latina. Siempre fue plenamente consciente de "... la necesidad de encarar estudios penetrantes e imaginativos, que permitan elaborar 'modelos' teóricamente satisfactorios y prácticamente viables; desafío que hace ya bastante más de un siglo enunció vigorosamente Simón Rodríguez cuando escribió: 'o INVENTAMOS o erramos...'" (Weinberg, 1984, p. 209).

198

Si desde la perspectiva de su trayectoria académica podríamos hacer el recuento de diversas e insospechadas aportaciones, tales como la versión española de obras de Antonio Gramsci, sus incursiones en la historia de la ciencia, su participación comprometida en la UNESCO y en la CEPAL, esto no debe hacernos olvidar que quizá lo más importante de él, como intelectual, haya sido su cualidad ética, su generosidad y su calidad humana que tan escasas, y paradójicamente tan necesarias, resultan hoy en nuestros ambientes académicos erosionados por las políticas neoliberales.

Gregorio Weinberg ya no está con nosotros, pero la fertilidad de su legado, sí.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación,  
María Esther Aguirre Lora

# NORMAS EDITORIALES

*Memoria, conocimiento y utopía* es una publicación semestral de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Los originales que se entreguen para su posible publicación se someterán a los siguientes criterios:

De las secciones:

1. Diálogos y trayectorias: incluye colaboraciones referidas a avances investigación, investigaciones concluidas; análisis y experiencias relacionadas con el campo.
2. Puntos de vista: se refiere a aportaciones metodológicas, teorías, estados del conocimiento; entrevistas a investigadores del campo.
3. Documentalia mexicana: documentos sugerentes y valiosos para la comunidad de historiadores de la educación; integrará una breve ubicación del texto y su importancia.
4. Materia prima y herramientas: integra reseñas de libros, revistas, discos compactos; noticias bibliohemerográficas, información sobre archivos, páginas Web y otras que aporten elementos para la investigación y la docencia en el campo.

De su aceptación:

1. La aceptación de una colaboración no implica necesariamente su publicación.
2. Los textos que se presenten serán inéditos.

De la presentación de los textos:

1. Enviar el texto por correo electrónico, o bien impreso y en disco compacto o disco de 3 ½ pulgadas, en Word para PC.
  - a) Para las secciones 1 y 2, la extensión será de 20 a 25 cuartillas (incluyendo notas, cuadros, ilustraciones, citas y referencias bibliográficas), con tipografía Times New Roman 12 puntos para el cuerpo del texto y 10 puntos para las notas a pie de página. Las reseñas tendrán una extensión de 5 cuartillas.
  - b) Las secciones 1 y 2 requieren, además, incluir un resumen en diez renglones y de 3 a 5 palabras clave, en Times New Roman 11 puntos, ambos en español y en inglés.
  - c) Las notas a pie de página deberán tener una secuencia numérica; se reducirán al mínimo.
  - d) Todas las siglas y referencias que aparezcan mencionadas se incluirán completas al final del texto, en orden alfabético, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Para libros:

GRUZINSKI, Serge, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1419-2019)* [Trad. Juan José Utrilla], México, Fondo de Cultura Económica, Sección de Obras de Historia, 1990.

Para artículos:

CASTILLO GÓMEZ, Antonio, "Escribir para no morir. La escritura en las cárceles franquistas", en Antonio Castillo Gómez y Feliciano Montero García (coords), *Franquismo y memoria popular. Escritura, voces y representaciones*, Madrid, Siete Mares, 2003, pp. 17-53.

Para documentos de internet:

ALONSO ASENJO, Julio, "Introducción al teatro de colegio de los jesuitas hispanos (siglo XVI)", [http://parnaseo.uv.es/ars/teatresco/estudios/introduccion\\_al\\_teatro.html](http://parnaseo.uv.es/ars/teatresco/estudios/introduccion_al_teatro.html), 6-2-2003. Consultado el 9 de junio del 2005.

e) Cuadros, gráficas e ilustraciones irán separadas y su colocación se indicará claramente.

f) Para referencias dentro del texto se usará la notación a pie de página con los siguientes datos: Nombre APELLIDO APELLIDO, Título, p. "o" pp. Por ejemplo, Valentina TORRES SEPTIÉN, *La educación privada en México, 1903-1976*, pp. 112-115.

200

2. Toda colaboración se acompañará de una breve nota curricular, del autor, señalando su formación, centro de adscripción, líneas de investigación, el título de dos de sus más recientes publicaciones; además, dirección, teléfono y dirección electrónica.

3. En ningún caso, se devolverán originales.

Del proceso de arbitraje:

1. Todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas en el campo, de manera anónima, tanto para dictaminadores como para autores.

Del proceso de edición:

1. El contenido y el estilo son responsabilidad del autor.

2. Una vez aprobado el texto e iniciado el proceso de edición, no se podrá hacer modificaciones.

\* \* \*

Los editores se comprometen a entregar a los autores cuyos trabajos hayan sido publicados, dos ejemplares de la Revista.



## CONTENIDO

EDITORIAL / María Esther Aguirre Lora

### I. DIÁLOGOS Y TRAYECTORIAS

LEONEL CONTRERAS BETNACOURT / La enseñanza del castellano y la doctrina cristiana entre los indios de Zacatecas, 1699 y 1730

LUZ AMELIA ARMAS BRIZ / Las mujeres y la educación en el Querétaro porfiriano

EDGARDO OSANNA Y MARÍA DEL PILAR LÓPEZ / Conflictos y debates centrales en la dinámica educativa de la provincia de Entre Ríos (Argentina) a comienzos del siglo XX

VALENTINA TORRES SEPTIÉN ALATORRE / La Iglesia Católica y la resistencia al cambio en la educación campesina (1930-1960)

VERÓNICA SIERRA BLAS / "Vidas de papel". Modelos y prácticas de la escritura epistolar en la España contemporánea

### II. PUNTOS DE VISTA

CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS / Invitación a otra microhistoria: la microhistoria italiana

MARÍA GUADALUPE MENDOZA RAMÍREZ / La perspectiva discursiva en el análisis historiográfico del libro escolar

### III. DOCUMENTALIA MEXICANA

MARCO ANTONIO LÓPEZ LÓPEZ / Colegio de San Nicolás Obispo, una institución educativa del siglo XVI en el testamento del primer Obispo de Michoacán

### IV. MATERIA PRIMA Y HERRAMIENTAS

ROSALÍA MENÉNDEZ MARTÍNEZ / **Fuentes para la Historia de la Educación: El Archivo Histórico de la ciudad de México**

CARMEN CASTAÑEDA, LUZ ELENA GALVÁN Y LUCÍA MARTÍNEZ, COORDINADORAS / **Lecturas y lectores en la historia de México**, por Patricia Córdova Abundis

ROSALINA RÍOS ZÚÑIGA / **Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853**, por René Amaro Peñaflores

SUSAN STREET, COORDINADORA / **Ser maestra: historia, identidad y género**, por Laura G. Gómez

Noticias biblio-hemerográficas

Publicaciones digitales

### V.

A Gregorio Weinberg (1919-2006)

