



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 6, NÚM. 11 (2018)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. VI, núm. 11, enero-junio de 2018

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v0i11>

Sumario

Editorial	I
José Bustamante Vismara Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820)	1
Teachers in Context: Río de la Plata (1820s)	
Daniel Mendoza Bolaños La formación inicial de Pedro Henríquez Ureña en República Dominicana (1884-1901)	23
Pedro Henríquez Ureña: His Early Years in the Dominican Republic (1884-1901)	
André Bojalil Daou La práctica psiquiátrica a través de las tesis de medicina en Puebla durante el porfiriato	47
The Practice of Psychiatry through the Thesis of the <i>Colegio de Medicina del Estado de Puebla</i> during the Porfirian regime	
Sebastián Rivera Mir El intercambio académico entre México y América Latina durante el cardenismo. Problemas, debates y actores	79
Academic Exchange between Mexico and Latin America during the Cárdenas regime. Problems, Debates, and Actors	

Elizer Ixba Alejos

El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta

105

The Origin of the Free Textbook in Mexico: Between Free Education and the Challenges of the Editorial World in the 1950s

Reseñas/Reviews

Verónica Oikión Solano

Miguel Ángel Gutiérrez López (2016), *Itinerario de la autonomía en la Universidad Michoacana, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia*

125

Mariana Terán Fuentes

José Juan Espinosa Zúñiga (2017), *La Dirección Federal de Seguridad y sus actividades de espionaje en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1977*, Zezen Baltza/Instituto Zacatecano de Cultura, Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Secretaría de Cultura/Conacyt, Zacatecas

131

En tiempos electorales, los investigadores de la educación tendemos a incrementar nuestras reflexiones sobre lo que funciona mal del sistema educativo, lo que quisiéramos que el nuevo gobierno modificara y también lo que deseáramos conservar. Interrogamos a los candidatos presidenciales, exigimos que presenten su programa para la educación y la investigación científica, y organizamos foros de discusión, con miras a orientar las próximas reformas. ¿Tiene algo qué decir la historia de la educación ante este panorama? La mirada histórica obliga, necesariamente, a hacer una pausa para la reflexión. Esa mirada indica que, si bien las reformas tienen un gran impacto, los cambios en el terreno educativo poseen su dinámica y tiempos propios, que no necesariamente coinciden con los de la política.

Como muestra de ese ejercicio reflexivo que es la investigación histórica, este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* incluye artículos sobre temas diversos, estudiados en distintas escalas: local, regional, nacional y transnacional. La mirada local domina en el artículo de José Bustamante Vismara, "Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820)", el cual centra la mirada en la cotidianidad de los docentes de la ciudad y la campaña rioplatense en ese periodo, integrándolos en el contexto en el que desarrollaron sus tareas. Con apoyo en la categoría de "configuración escolar", Bustamante busca evaluar "el modo en que aspectos sociales locales le dan sentido a la construcción institucional o estatal". En su opinión, "una historia de la educación reconocida como 'práctica local' es aquella que recupera las condiciones locales de su producción e interacción con las comunidades específicas".

Por su parte, Daniel Mendoza Bolaños, en "La formación inicial de Pedro Henríquez Ureña en República Dominicana (1884-1901)", brinda un claro ejemplo de la manera como una historia individual —la formación de una persona y su subjetividad— está entreverada con los acontecimientos políticos y sociales de su momento, en esa articulación entre el

tiempo personal y lo que el autor llama el "tiempo cultural". En la formación de Henríquez Ureña, como en la de numerosos intelectuales latinoamericanos del siglo XIX y principios del XX, destaca la experiencia de la educación doméstica y el autodidactismo (sólo se integró a una institución escolar en la adolescencia), lo que nos recuerda que una gran parte de los fenómenos educativos no ocurren en la escuela.

Los dos siguientes artículos representan un esfuerzo por descentrar la mirada del espacio interpretativo exclusivamente nacional. André Bojalil Daou, en "La práctica psiquiátrica a través de las tesis de medicina en Puebla durante el porfiriato", analiza la manera como los estudiantes de medicina poblanos de finales del siglo XIX se apropiaron de las ideas francesas para abordar como psiquiátricos ciertos problemas de su práctica local, como el alcoholismo, la histeria y la "enajenación mental". Su trabajo busca ofrecer una alternativa a la dicotomía clásica de la historiografía de la ciencia, entre el abordaje difusionista de la ciencia europea y el particularista de la ciencia mexicana.

Por otra parte, el artículo de Sebastián Rivera Mir, "El intercambio académico entre México y América Latina durante el cardenismo. Problemas, debates y actores", plantea una serie de preguntas sobre cómo abordar el intercambio académico en el periodo cardenista, que fue una época de intensos flujos de estudiantes y profesores entre México y el resto de América Latina. Con base en trabajos recientes de historiografía transnacional de la educación, da cuenta de la complejidad de asuntos como el papel de organismos gubernamentales y no gubernamentales en ese intercambio, la dificultad metodológica de distinguir entre estudiantes y profesores que eran exiliados políticos y quienes no lo eran, los rituales de interacción entre los participantes de esos intercambios, así como la dinámica que relaciona la internacionalización académica con la consolidación de un discurso nacionalista revolucionario.

Finalmente, el trabajo de Elizer Ixba Alejos, "El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta", revisa el surgimiento de tal emprendimiento desde perspectivas novedosas del campo de la historia del libro y de la lectura. Alejándose de la interpretación clásica que ve el libro de texto gratuito como parte de la expansión del monopolio educativo del Estado nacional, Ixba Alejos centra su mirada en las condiciones del mercado editorial comercial de libros de texto y en la necesidad percibida por muchos actores de la época de brindar lecturas instructivas a la población distintas a las historietas, que se veían como una amenaza en el creciente mundo de lectores.

Este número de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* se complementa con las reseñas de dos libros que, coincidentemente, versan sobre la historia de dos universidades estatales: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Zacatecas: *Itinerario de la autonomía en la Universidad Michoacana* de Miguel Ángel Gutiérrez López (reseñada por Verónica Oikión Solano) y *La Dirección Federal de Seguridad y sus*

actividades de espionaje en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1977 de José Juan Espinosa Zúñiga (reseñada por Mariana Terán Fuentes). Aunque se enfocan en temáticas diferentes, ambos trabajos nos hacen aguzar la mirada historiográfica en la escala regional, en su constante interacción con la escala nacional, especialmente en la relación de ambas universidades con el Estado, así como con la escala local, que presta atención a la dinámica interna de ambas instituciones y su relación con la población que les da vida.

Todos los trabajos que conforman este número de la revista contribuyen a complejizar la realidad educativa como un campo donde confluyen distintos tiempos, distintas dimensiones espaciales o geográficas, diferentes actores estatales y no estatales, así como procesos sociales y económicos diversos. En esta realidad, las políticas educativas inciden notablemente, pero no son necesariamente la fuente de las transformaciones más profundas. La realidad educativa es histórica y el conocimiento de esta historicidad es lo que permitirá, pausiblemente, incidir en aquella.

Eugenia Roldán Vera
Ciudad de México, mayo de 2018

Maestros en relación: Río de la Plata (década de 1820)

Teachers in Context: Río de la Plata (1820s)

José Bustamante Vismara

Conicet/Universidad Nacional de Mar del Plata
jovisma@hotmail.com

Resumen

Los trabajos de historia de la educación argentina que atienden a la primera mitad del siglo XIX suelen estar encuadrados en recortes institucionales. Se detienen en apreciar los momentos fundacionales de las escuelas, reproducen las formulaciones que determinados gobiernos expresaron acerca del tema o transitan las obras que los pedagogos redactaron sobre la educación, pero pocos textos reconocen y analizan a quienes enseñaron y el contexto en que lo hicieron. Aquí el objeto de análisis son los maestros de escuelas de primeras letras, atendidos en relación con curas, funcionarios estatales, colegas, vecinos o padres. En torno a ellos, ciertos aspectos relacionales son destacados mediante el concepto de "configuración escolar". Tal es la perspectiva metodológica con la que se estudia lo ocurrido en la ciudad y la campaña de Buenos Aires en 1820.

Palabras clave: historia de la educación, maestros, configuración escolar, Buenos Aires, 1820.

Abstract

Research on the history of education in Argentina in the first half of the nineteenth century usually focuses on the institutional level. Most works examine the founding moments of schools or repeat what governments expressed on various issues, but few stop to acknowledge those who taught and the context in which they did it. In this article, school teachers are the object of analysis. Teachers are seen in relation to priests, state officials, colleagues, neighbors or parents, and their links are highlighted by means of the concept of "school configuration". That is the methodological perspective employed to examine what happened in both the city and the countryside of Buenos Aires in the 1820s.

Keywords: history of education, teachers, school configuration, Buenos Aires, 1820.

Introducción

Hombres dedicados a la enseñanza elemental durante el periodo posindependiente; varones que ejercieron en establecimientos financiados por el Estado. He aquí el objeto de análisis de este artículo. Una historia de letrados, que estuvieron lejos de ser miembros de la élite letrada. Y que buscaron, en algún momento de su vida, desempeñarse al frente de escuelas de primeras letras.¹

Para abordar este asunto, se aludirá al perfil de los educadores y las escuelas donde se desempeñaron, pero el énfasis estará puesto en los modos en que ellos se relacionaron con otros actores sociales. Con tal propósito, el concepto de "configuración escolar" intenta ser puesto en uso. La noción se articula con el desarrollo teórico de Norbert Elias. En *La sociedad cortesana* (1993) y en *El proceso de la civilización* (1987) el sociólogo alemán empleó el concepto para describir procesos de sociogénesis e internalización de conductas en miradas de largo plazo. Esa propuesta fue resignificada por Elsie Rockwell (2007) para el análisis de la educación posrevolucionaria en Tlaxcala, México. Ella lleva adelante una argumentación en la que lo antropológico y lo histórico se enlazan. En su trabajo recupera la idea de "configuración" y la estrecha al marco cultural y escolar. Si bien lo hace en un contexto social y político diferente al que se atiende en este artículo, el concepto de "configuración escolar" permitiría dar cuenta de aspectos relacionales y atender contingencias.² Así, cambios o reacomodos que no están preestablecidos por una lógica institucional o estructural, esperan ser interpretados. De este modo, junto a una rica y variada evidencia documental sobre contextos situados en los que se insertaba a los maestros, el término "configuración escolar" servirá de malla para darle sentido de conjunto a las diferentes relaciones atendidas. Se trata de una herramienta para evaluar el modo en que aspectos sociales locales dan sentido a la construcción institucional o estatal. Así, lo educativo no es mero reflejo de las políticas de los estados posindependientes, sino también de las recreaciones cotidianas que en torno a éstas generaron los involucrados.

Este marco se emplea para un análisis que no sesgue esta historia de maestros en el recuento de las acciones que unos pocos y prominentes pedagogos llevaron adelante, o bien que sus referencias sirvan para marcar un contrapunto entre un lejano ideario y la realidad en que vivieron. Las tramas que aquí se reconstruyen buscan ser puestas en contexto, recreando las condiciones en que determinadas prácticas se desarrollaron, así como se inten-

¹ Acerca del concepto escuela de primeras letras y sus vínculos con la categoría escuela pública, véanse Martínez y Bustamante (2014).

² Esta interpretación del concepto de "configuración escolar" no tiene un lugar destacado en la completa y estimulante antología de textos que se ha reunido de la obra de Rockwell (2018). Más precisamente, en los distintos artículos allí compilados, se alude con mayor énfasis a "configuraciones culturales" que a las limitadas por el ámbito escolar.

tan reconocer las interacciones en que cobraron forma. Con tal propósito, se organizará el artículo en apartados en los que los maestros son ligados al contexto en que se desempeñaron, se les aprecia en diálogo con padres y alumnos, con vecinos, sacerdotes y autoridades civiles, y —hacia el final— se reconstruyen los vínculos sucedidos en la Academia de Preceptores. Se trata de una historia de la educación reconocida como “práctica local”; esto es, recuperando las condiciones locales de su producción e interacción con las comunidades específicas. Con ello se espera poner en tensión las miradas más tradicionales acerca del tema.

A pesar de la rica renovación historiográfica que desde la historia rural y política se ha producido acerca del periodo en Buenos Aires y su campaña, lo educativo no ha sido un objeto frecuente de investigación. No obstante, hay trabajos sobre dicha temática, desde los cuales cobra sentido la siguiente indagación. García Belsunce (1979) editó un estudio que atiende a las escuelas y sus maestros, pero lo hace a partir de algunos presupuestos que aquí son discutidos: considera dichas escuelas como parte de un sistema; alude a un supuesto traspaso de una educación en manos de la Iglesia a otra, gradualmente secularizada; enmarca estas referencias en un plano nacional. Las precisiones metodológicas y conceptuales que ofreció Newland (1992) resultan esclarecedoras, pero en su trabajo se opacan algunas distinciones que cabe reconocer entre la ciudad y el campo, y no se considera a los maestros en tanto particular objeto de análisis. Narodowski (1999), por su parte, se detuvo sobre lo ocurrido en torno al sistema lancasteriano y la presencia de un cuerpo de especialistas en lo pedagógico. Mientras que Bustamante (2007) —donde sí se focalizó en la campaña e incluyó un capítulo acerca de los maestros— lo hizo desde una perspectiva de largo plazo, en la que no se ofrecía una conceptualización teórica al respecto. En conjunto, el periodo se ha enriquecido gracias a diversos estudios que han aportado valiosas líneas de interpretación. Más allá de estas notas, los trabajos citados constituyen un punto de referencia clave, en contraposición a la marginalidad a la que suele relegarse el periodo en la disciplina. Es sabido que, en torno a la historia de la educación argentina, hay un fuerte énfasis por visualizar lo sucedido hacia fines del siglo XIX.

¿Y por qué acotar la perspectiva a lo sucedido en la década de 1820? Tras la crisis de la monarquía española y la revolución de 1810, el territorio que había ocupado el virreinato del Río de la Plata atravesó por diversos ensayos políticos. Hacia 1820, los intentos que habían buscado la unidad o el centralismo habían fracasado, e iniciaron experiencias políticas autónomas. En ese contexto, la provincia de Buenos Aires, entre otras, emprendió un profundo proceso de cambios: se abolieron los cabildos, se conformó una sala de representantes, se reformó el clero, comenzó a emitirse papel moneda, se promulgó una ley de sufragio electoral relativamente amplia. Mientras que desde la esfera de la producción la expansión ganadera y la exportación de cueros conllevó renovadas bases de riqueza.

El conjunto de esas iniciativas tuvo un trasfondo republicano que se articuló al caudillismo. La historiografía social y política ha ofrecido renovadores acercamientos acerca de esas estas reformas y de los procesos institucionales que condujeron al ascenso de Juan Manuel de Rosas a la gobernación (entre 1829 y 1832, primero, y entre 1835 y 1852, después).³ En ese horizonte, las referencias a lo educativo suelen centrarse en la erección de la Universidad de Buenos Aires en 1821 y poco se alude a la educación elemental. Se trata, sin embargo, de un periodo en el que las escuelas financiadas por el Estado crecieron notablemente y, con éstas, se incrementó la demanda de maestros. En ese marco —y quizás ésa sea una especificidad del periodo— hombres que no habían transitado por una escuela se lanzaron a ocupar un cargo en las mismas.

Un aspecto adicional se deriva de la perspectiva limitada a lo sucedido durante una década: por un lado, en lugar de narrar etapas y procesos de cambio, se han privilegiado las singularidades de una década; con ello se pretenden situar las condiciones en que se desarrollan las interacciones. Y, por el otro, se busca eludir el dejo teleológico que pudiera suponer un análisis que enfatice cambios o continuidades a lo largo de un periodo más extenso.⁴

Las fuentes en que se sustenta este análisis provienen, fundamentalmente, del Archivo General de la Nación y del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, ubicados en Buenos Aires y La Plata, respectivamente. Se trata de legajos, expedientes y oficios de diversa naturaleza. Incluyen formulaciones prescriptivas, pero también dan cuenta de cómo circularon esas prescripciones, refieren a los modos en que los padres o vecinos consideraban a los maestros, aluden a reclamos o demandas de la comunidad educativa. Como fruto del análisis, se espera abordar diversas interrogantes: ¿hasta qué punto puede sostenerse el lugar que reconoce a los clérigos en estrecho contacto con las tareas de enseñanza elemental? ¿Cómo se caracterizarían los vínculos entre los propios maestros? ¿Y de ellos con las autoridades estatales? ¿Es posible reconocer instancias en las que los maestros sean reconocidos en tanto grupo?

Maestros y preceptores en escuelas públicas del periodo posindependiente

Maestros y preceptores fueron vocablos que aludieron a un mismo tipo de ocupación.⁵ No se aprecian rasgos que los distinguan. Las menciones a profesores o al magisterio sólo se lo-

³ Entre otros trabajos, pueden citarse los realizados por Ternavasio (2002), Aliata (2006) y Fradkin (2008).

⁴ En el trabajo que publiqué en 2007, al compás del esfuerzo por explicar los procesos de cambio sucedidos entre 1800 y 1860, se traslapa cierto telón de fondo teleológico que ha sido, no sin razón, observado.

⁵ Para un acercamiento conceptual a la temática, véase Roldán (2014).

calizan en contextos muy precisos, que no suelen estrecharse con la educación elemental, mientras que no se encuentran referencias a doctrieros o docentes. Algunos aspectos generales sobre sus perfiles y el modo como desarrollaron sus actividades en la ciudad y en la campaña de Buenos Aires son referidos en este primer apartado.

Ambas regiones conocieron, a lo largo de la década de 1820, un paulatino crecimiento de los servicios educativos financiados por el Estado. Las escuelas de primeras letras tuvieron una activa presencia tanto en el campo como en la ciudad. En ésta se sostuvieron con cierta regularidad alrededor de diez establecimientos. En los pueblos de la zona rural, el número de establecimientos se incrementó en forma significativa a lo largo de la década señalada.⁶ Aunque con intermitencias, cada uno de los poblados de la campaña de Buenos Aires llegó a tener una escuela de primeras letras (a las que se sumarían establecimientos con otro tipo de administración). Esa expansión no se limitó al periodo rivadaviano, ni fue cortada con la primera gobernación de Rosas.

El horizonte institucional referido supuso distintos desafíos; además del financiamiento y de la generación del consenso requerido para que los niños asistieran a las escuelas, se debió contratar un número significativo de preceptores. En un contexto usualmente caracterizado por la escasez de mano de obra y en el que la enseñanza no estaba afirmada como alternativa laboral, la provisión de maestros constituyó un reto.

En las prescripciones sobre el perfil de los maestros, se enfatizan aspectos ligados a las buenas costumbres y el honor de los candidatos. Su acreditada moralidad y pública práctica del catolicismo tenían un lugar destacado, incluso más relevante que la pericia en las materias que debían enseñarse. Los aspectos pedagógicos sólo tuvieron alguna importancia —como se verá más adelante— en el marco de la propagación del sistema de enseñanza mutua; fuera de ese contexto, no parecieron ser relevantes. Generalmente el candidato se postulaba con alguna carta de recomendación, eventualmente un maestro distinguido efectuaba una evaluación del postulante (Bustamente, 2007b).

La administración de estas escuelas conoció cierta centralización a partir de dos reglamentos expedidos en 1816 y 1818. Allí se designaba un director o inspector general que coordinara el ramo. Entre 1821 y 1827, esas autoridades y sus gestiones se articularon al Departamento de Primeras Letras de la Universidad de Buenos Aires; mientras que, a partir de 1828, el inspector general de escuelas pasó a depender, directamente, del Ministerio de

⁶ En 1827 en la ciudad funcionaban escuelas en los siguientes barrios: Concepción, San Telmo, Merced, San Nicolás, Socorro, Barracas, Hospicio, Recoleta, Monserrat, Piedad. Y los pueblos de la campaña que tenían escuela de varones sostenida por el Estado eran Carmen de Patagones, San José de Flores, San Fernando, San Isidro, Morón, Las Conchas, Chascomús, Quilmes, Santos Lugares, Ensenada, San Vicente, Capilla de Merlo, San Antonio de Areco, Magdalena, Pergamino, Exaltación de la Cruz, Cañuelas, Villa del Luján, Pilar, Baradero, Arrecifes, Lobos, San Pedro, Navarro, Rojas, Guardia del Luján, Guardia del Monte, San Nicolás de los Arroyos, Areco y Ranchos. Sala X-6-2-5, Archivo General de la Nación, Buenos Aires (en adelante AGN, Buenos Aires). Sobre el tema, véase Bustamante (2007a).

Gobierno del Estado de Buenos Aires. Desde allí se gestionaban los pagos a los maestros, el envío de útiles, la refacción o compra de casas para escuelas. Además, aquellas autoridades fiscalizaron con cierta cercanía lo sucedido en las escuelas de la ciudad, pero en los pueblos de la campaña la supervisión de los establecimientos fue delegada en juntas protectoras, presididas por el juez de paz del poblado, quien era acompañado por algún clérigo y uno o dos vecinos.⁷

Los maestros porteños tuvieron visitas esporádicas del prefecto o del director de Educación; incluso el Departamento de Escuelas contaba con un auxiliar u ordenanza que repartía oficios y comunicaciones entre los establecimientos. Y los desempeños de los preceptores fueron evaluados en certámenes o exámenes. En la ciudad hubo presentaciones a las que debían acudir los preceptores, junto a sus alumnos más destacados. Así, por ejemplo, en 1825, el rector de la universidad, Antonio Sáenz, solicitó fondos para premiar a los alumnos que sobresaliesen en las funciones públicas del día 20 de mayo. Por medio de la evaluación de los alumnos más adelantados se buscaba "dar pruebas al público de que la enseñanza de primeras letras produce adelantamientos y ventajas en los niños que frecuentan las escuelas".⁸

Con tal propósito, el ministro García aprobó la erogación de \$200 para la composición de medallas como "premio a la aplicación". Estas presentaciones, asociadas a los festejos de mayo, se repetirían. En mayo de 1828, Saturnino Seguro envió una circular a los maestros de la ciudad para que al celebrar el aniversario de "nuestra reorganización pública" se presentaran con sus alumnos en el patio de la escuela normal para, desde allí, dirigirse a la plaza de la Victoria.⁹ En estas presentaciones públicas, lógicamente, se articulaba la examinación a los alumnos y a los maestros, con la celebración de las fiestas patrias.

En la campaña el visado de las actividades de los maestros debía ser regularmente evaluado por las juntas protectoras. Rara vez ello sucedía con la periodicidad sugerida en los reglamentos. La escuela de Pergamino mostró un caso atípico, uno de los miembros de la junta informaba: "habiendo visitado mensualmente la oficina de la enseñanza pública de primeras letras en los cinco meses corridos desde el primero de enero del corriente año hasta esta fecha ha observado siempre el buen orden y disciplina escolar".¹⁰ Y menos usual fue la visita de un prominente personaje de la dirigencia estatal. El paso de Juan Manuel de Rosas en 1830 por algunos pueblos de la campaña y sus escuelas no pasaría desapercibido. Así lo hizo el maestro Lorenzo Calderón quien informó que el gobernador, tras visitar el

⁷ Tal composición colegiada traería como correlato una producción de legajos y documentos que contrasta con la limitada información acerca de los establecimientos de la ciudad.

⁸ Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires. La ortografía de las citas ha sido actualizada.

⁹ Expediente 630, legajo 7, Dirección General de Escuelas, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, La Plata (DGE, AHPBA, La Plata).

¹⁰ Expediente 1196, legajo 16, DGE, AHPBA, La Plata.

convento de San Pedro, se dirigió a la escuela y le refirió que para el día siguiente “tuviese prontos a los niños para conocerlos”. Hacia las nueve y media de la mañana del día siguiente se presentó “los hizo persignar a todos, y les preguntó la doctrina y hallándolos a todos indebidamente expertos en la tarea escrituraria [sic], y en la doctrina, en una vía progresiva”. Tras su partida envió 4 reales a cada niño y ordenó que se les diera asueto por el resto del día. El maestro, a la vez que informaba a Segurola sobre este resultado, se congratulaba por la actuación de los alumnos.

Maestros, alumnos y padres

El modo más extendido en que los maestros aluden a los niños los distingue por sus inasistencias. Abundan las referencias a los jóvenes que nunca pisaron la escuela o bien que se caracterizaron por una errática presencia. Y allí se diluye la estela de la mayor parte de los niños. Aquellos que sí pasaron por las aulas pocas veces lo hicieron regularmente. Es sensato considerar que la irregularidad haya sido mayor en la zona rural que en la ciudad. Desde San Isidro se ofrece un reconocimiento del asunto, indicó el juez de paz en 1826: “en la campaña no hay los recursos que en la ciudad para la concurrencia a la escuela. Su distancia, malos caminos, sin veredas, el rigor del frío, poco abrigo, el calor demasiado teniendo que transportarse a campo raso impide muchas veces la concurrencia; estorbos que en lo general no los hay en la ciudad”.¹¹

La actividad escolar tenía un horario desdoblado. Los alumnos debían presentarse unas horas por la mañana y otras por la tarde. Eso exigía por parte de los maestros una dedicación a tiempo completo. Como refirió el preceptor Ángel López del Campo en abril de 1829: si bien los alumnos se han ausentado con frecuencia, “puedo decir que no he faltado un solo día mañana y tarde”.¹² Los asuetos se pautaban por las celebraciones litúrgicas y el calendario patriótico. Así, salvo licencias o permisos puntuales, no existía un periodo de descanso. Las vacaciones fueron periodos determinados por las condiciones laborales impuestas por las cosechas o los trabajos rurales.

El trato entre maestros y alumnos en las primeras décadas del siglo está teñido por lazos desiguales. Esta general valoración, ¿qué formas cobró en la cotidianidad escolar? No faltaron referencias en las que los involucrados aludieron al cariño y la estima. Joseph Bucault distinguía a los niños como “tiernos paisanitos”; Juan Pablo Márquez renunciaba a su cargo de preceptor en Chascomús en 1827 por lo corto del pago, aunque los padres de los niños

¹¹ Expediente 229, legajo 3, DGE, AHPBA, La Plata.

¹² Expediente 672, legajo 7, DGE, AHPBA, La Plata.

lo lamentaban, en virtud de la manera amable y el tacto fino que tenía con los niños.¹³ Incluso algunas de las disposiciones oficiales referían que los preceptores debían tratar con “amor y liberalidad” a sus discípulos, “sin oprimirlos despóticamente”.¹⁴

Una apreciación alternativa de los vínculos entre maestros y alumnos se reconoce a través de los castigos; los cuales fueron prohibidos en distintas reglamentaciones de la década de 1810.¹⁵ Pero esas prescripciones no siempre fueron cumplidas. En 1830, el maestro de Monte, Manuel Cayetano Rodríguez, envió una carta al inspector general explicándole que le había dado cuatro azotes a un niño. ¿Por qué? Hacía nueve días que no le daba lección, lo desobedecía, interrumpía y hasta llegó a amenazarlo. Tras el castigo, la madre del niño irrumpió en la escuela insultando al maestro “del modo que quiso”.¹⁶ Para colmo de males, el alumno era el hijo del juez de paz. La carta que enviaba Rodríguez pretendía anticipar las noticias que, seguramente, el inspector recibiría. Y al anoticiarlo justificaba su proceder:

me parece que en la escuela no hay distinción. Aunque es verdad que he desobedecido al reglamento, pero en la campaña es necesario mostrarse algo serio, porque hay niño que no le hacen mella las expresiones. Es el primero que reprendo de esta manera, y si lo hice fue porque era preciso, yo he sido amenazado, diciéndome que se me ha de quitar el empleo ¡señor! Si es cosa así que me han de hacer pasar un bochorno de esa manera será mejor que VE me avise para con tiempo dejarlo antes que me lo quiten.¹⁷

Rodríguez afirmó que los azotes tenían sentido al garantizar la autoridad, en su escuela no debía haber distinción. Además, consideró que en la campaña la generalizada rudeza permitía un umbral de violencia que sería inadmisibles en la ciudad. Un detalle adicional: el juez de paz no parece haber elevado ninguna queja sobre los castigos del maestro. Y éste continuó desempeñándose hasta febrero de 1832, cuando huyó del pueblo dejando la llave de la escuela en poder de la manceba con la que hasta entonces vivía.¹⁸

Desde un plano diferente, se aprecia el modo en que se entablaban los vínculos entre maestro, alumno y castigos en la ciudad. En 1826, el prefecto del Departamento de Primeras Letras recibió una crítica carta de un padre llamado Tomás Mota, quien enviaba a su hijo de ocho años a la escuela particular de don Francisco Molina. Según las palabras de Mota, el

¹³ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires. Tras estas referencias, los padres y vecinos del poblado señalaron que colectarían un adicional para que el maestro se mantuviera en el puesto.

¹⁴ Expediente 16, Sala X-6-1-1, AGN, Buenos Aires. Véase, particularmente, el artículo 3° del reglamento.

¹⁵ Más allá de la conocida prohibición de la Asamblea del año XIII, la policía hizo circular por Buenos Aires un impreso en la que se difundía la prohibición de los castigos mediante azotes. Sala X-32-10-1, AGN, Buenos Aires.

¹⁶ Expediente 734, legajo 9, DGE, AHPBA, La Plata.

¹⁷ Expediente 734, legajo 9, DGE, AHPBA, La Plata.

¹⁸ Expediente 900, legajo 11, DGE, AHPBA, La Plata.

maestro “desahogó su brutal rabia” sobre el alumno, debido a “un leve descuido, o distracción”. De resultas de ello, dijo el padre, “tuve la más dolorosa sorpresa al ver mi hijo [...] en un estado capaz de enternecer a los más indiferentes, cubierto de cardenales de pies a cabeza y aturdido aun del horroroso castigo”.¹⁹ El niño quedó en cama un par de días y habría intervenido la policía. La nota del padre cierra con una reflexión sobre el tema que aquí interesa, indica: “El derecho transmitido a un Maestro por un Padre de familia no se extiende a semejantes arrebatos, o violencias de carácter [...], guardándose de maltratar tiernos infantes que sólo se le confían para enseñar en lo posible con la paciencia y el estímulo”.

El papel de los maestros buscó actualizar, fuera del hogar, el lugar del padre. Su buen nombre debía ser respetado y sus mandatos aceptados por los discípulos. Sin embargo, esa autoridad no fue fácilmente cimentada, y para ponderar tal valoración puede resultar explicativo atender al modo en que se vincularon con otras autoridades del periodo. Antes de proseguir con ello, cabe detenerse en las caracterizaciones referidas acerca de los castigos para afirmar un tipo de vínculo bastante predecible: la asimétrica relación existente entre alumnos y maestros. Por más que estos últimos tuvieran una endeble autoridad y carecieran de preparación profesional, la relación con los niños estuvo articulada por paternalismo y violencia. Aunque es posible afirmar que son pocos los datos que pueden recogerse acerca del vínculo —escasos, sobre todo, en comparación a la densa y nutrida cotidianidad que los puso en contacto—, tal constituye uno de los puntos medulares de la configuración relacional de los maestros. Y en este ámbito resulta similar la experiencia de los maestros de la ciudad y los de la campaña.

Maestros, sacerdotes, jueces de paz

No obstante las reformas implementadas a fines del periodo virreinal y con el gobierno de Martín Rodríguez, no hay dudas acerca del papel central que los clérigos tuvieron en la constelación de autoridades del periodo (Barral, 2007; Di Stefano, 2004). No faltan textos que dan por descontado que los sacerdotes mantenían una estrecha articulación con la enseñanza. Ahora bien, ¿cómo eran esos vínculos? ¿Cuál fue el papel que desempeñaron en la enseñanza elemental?

Un retrato acerca del modo en que los sacerdotes de la ciudad fueron vinculados a las escuelas es referido —para un periodo más temprano que el que aquí se trabaja— en el diccionario biográfico de Avellá (1983). El autor indica que Francisco Javier Dicado y Zamudio en 1773 construyó una “escuela pública, donde se enseñan las primeras letras a la juventud”

¹⁹ Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

de la parroquia de la Piedad (Avellá, 1983: 102). En 1813, en San Isidro, el presbítero Bartolomé José Márquez actuaba como cura y colaboró en la puesta en marcha de una escuela para niñas.²⁰ Años después, cuando el Departamento de Primeras Letras crecía, el rector Antonio Sáenz recuperó esa experiencia, elogió la tarea del cura y llevó adelante gestiones para colaborar en la financiación del proyecto. Provisoriamente, se le asignó una dotación similar a la de los maestros y se le pasó informe, vía el ministro de gobierno, a la Sociedad de Beneficencia.²¹

Y, efectivamente, hubo sacerdotes que actuaron como maestros. En algunos casos se trató de regulares secularizados, o bien de tenientes de cura que se abocaron a la enseñanza.²² Pero la evaluación del conjunto sugiere que los sacerdotes consideraron que estaban sobrecargados de tareas o actividades como para agregar horas de clase frente a alumnos. Sí, generalizadamente, se inmiscuyeron en el visado de la escuela y el desempeño de los maestros. Tal característica fue extensiva a las regiones rurales. Aunque pudo haber conflictos entre sacerdotes y maestros, el conjunto no ofrece un esquema de recurrente oposición.²³

En cuanto a la participación de hombres formados para servir en la Iglesia y que se desempeñaron en la gestión de escuelas, cabe distinguir a buena parte del elenco que manejó la Universidad de Buenos Aires y su Departamento de Primeras Letras. Allí estuvieron Antonio Sáenz, Juan Manuel Fernández Agüero, Antonio de Ezquerrene y, sobre todo, Saturnino Seguro. Este último había nacido en Buenos Aires en 1776, se formó en el Colegio de San Carlos y en la Universidad de San Felipe, en Chile. Doctorado en teología, fue ordenado presbítero. Además de estar a cargo de la Biblioteca de Buenos Aires y de la difusión de la vacuna, fue inspector general de escuelas; primero, durante unos pocos meses, entre 1818 y 1819, y luego por un extenso periodo comprendido entre 1828 y 1852. Poco después de dejar el cargo, falleció.

En la campaña, el párroco o algún teniente de cura tenía un lugar destacado en el seno de las juntas protectoras que administraban las escuelas. Éstas eran usualmente presididas por los jueces de paz y completadas con uno o dos vecinos.²⁴ Se trata de una composición

²⁰ Como maestro, colocó a Basilio Antonio García, quien, a la postre, sería capellán del fuerte de Rojas y, en la década de 1830, cura de Morón.

²¹ Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

²² En agosto de 1828, por ejemplo, el cura párroco de Monte, Santiago Salas, fue postulado como maestro. En Ensenada, el cura ofició de suplente de un maestro que había renunciado. O, en 1830, Juan Manuel Aparicio Pergamino. Expedientes 491, 707 y 746, legajos 5, 8 y 9, DGE, ANPBA, La Plata.

²³ Son rasgos parecidos —en la medida de lo comparable— a lo que William Taylor ha descrito para las diócesis de Guadalajara y México. Allí, el maestro de escuela era subalterno del sacerdote (Taylor, 1999: 493). No así en el caso de Francia que estudió Eugene Weber a fines del siglo XIX, donde, entre sacerdotes y maestros, se dio una férrea competencia (Weber, 1976: 303 y ss.).

²⁴ Una copia impresa del reglamento para las juntas protectoras se encuentra en legajo 156, Sala X-6-1-1, AGN, Buenos Aires.

colegiada, a través de la cual se vislumbraban conflictos o discusiones que en la ciudad —bajo la presencia más cercana de las autoridades que dirimían en última instancia los conflictos— aparecen opacados.

El papel de los sacerdotes en la campaña se ilustra con las intensas participaciones de José Miranda en San Antonio de Areco; a Francisco de Paula Robles en Chascomús; o Laureano Ansoategui en San Pedro, y Santiago Rivas en Quilmes. Para ejemplificar el interés y el modo en que estos vínculos sucedían, puede referirse al cura Pedro José Crespo, quien oficiaba en Baradero. Allí, entre 1825 y 1828, actuó como maestro Gerónimo Berdeal. En 1828, Berdeal renunció al cargo, y al hacerlo protestó contra la junta protectora del lugar, indicando que no se le proveían los útiles correspondientes y le faltaba apoyo para afianzar la educación entre los padres. La respuesta de Crespo no se hizo esperar, y puede dividirse en tres partes: criticó duramente al maestro —tildándolo de borracho, de tratar “solamente con gentes de baja esfera” y de haber abandonado la escuela—, señaló que el juez de paz no cumplía su parte en lo concerniente a la escuela²⁵ y apuntaló la candidatura de Mateo Muñños para reemplazar al renunciante.²⁶ Saturnino Seguro, desde la inspección general de Buenos Aires, buscó una salida alternativa y le propuso a Crespo hacerse cargo de la escuela,²⁷ quien no aceptó y logró, tras insistir, que Muñños tomara el cargo, pero al poco tiempo renunció.

Los jueces de paz también tuvieron un papel clave. Para los maestros, un buen vínculo con ellos condicionaría sus desempeños. Aquí se presenta un ejemplo del modo en que, desde un juzgado, se influyó para que el maestro fuera cesado. En noviembre de 1826, el juez de paz de la Guardia del Monte, Vicente González, se quejaba de la falta de adelanto de la escuela. Tras esas referencias, en el juzgado recibieron la requisitoria para que el maestro (Francisco Alargón) asistiera, durante los meses de enero y febrero, a la capital “con el fin de concurrir a la academia teórico-práctica de sistema de mutua enseñanza”. Allí partió el maestro. Mientras Alargón permanecía en la ciudad, se profundizó la crítica al maestro, y el nuevo juez de paz, Juan Zenón Videla, escribió elogiando las medidas que el gobierno había tomado en materia educativa, pero continuó sus reproches al maestro. Al hacerlo, Videla pidió que se aprovechara la estancia de Alargón en Buenos Aires para que fuera reemplazado. Antonio de Ezquerrenea —que ocupaba el cargo de vicerrector o prefecto del Departamento de Primeras Letras— desestimó el pedido. Cuando Alargón volvió a Monte, los problemas se crisparon.²⁸ Según el maestro, apenas arribó desde la capital:

²⁵ Crespo, al referirse al juez de paz, en su dedicación a la escuela, indica: “no tiene antecedentes ningunos relativos al cumplimiento de su deber, y solo por la arbitrariedad con que quiere proceder prevalido de la autoridad para satisfacer pasiones bajas, e innobles”. Expediente 429, legajo 5, DGE, AHPBA, La Plata.

²⁶ La información se recupera de los expedientes 422, 425, 428 y 429, legajo 5, DGE, AHPBA, La Plata.

²⁷ Expediente 422, legajo 5, DGE, AHPBA, La Plata.

²⁸ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

me hallaba a la puerta de mi casa y pasando el Sor. Juez Presidente de la Junta Inspectora a caballo me llamó como a diez pasos fuera de ella, interrogándome a quién me había presentado y si mi llamada había sido para examen, contesté a lo primero que en aquel momento acababa de llegar y que mi llamada no había sido para examen, pues hacía cerca de dos años lo había sido. Enseguida me previno que al siguiente día me presentase a la estancia de su habitación cerca de una legua de aquel destino á responder a preguntas de idoneidad concernientes á mi ejercicio, á lo que consté que en primer lugar no tenía caballo, y en segundo ya había sido examinado.²⁹

En virtud de la contestación, el juez de paz lo amenazó con el cepo, para luego anunciarle que quedaba en "suspensión de su servicio". En el oficio que elevó al inspector de Educación, el juez de paz añadió que Alargón estaba poseído por el "odioso vicio de la embriaguez". Ezquerrenea expresó que el preceptor podía haberse emborrachado alguna vez, pero se había demostrado con relativa idoneidad en el desempeño de su tarea, ante lo que se puso en cuestión lo dicho por el juez de paz.

Como consecuencia de la diferencia de opiniones, se le solicitó a Ramón Amoroso, una de las autoridades del poblado de Chascomús, que lleve adelante una indagatoria.³⁰ Todos los testimonios que recogió indican que vieron ebrio al maestro, profiriendo palabras ofensivas y "tramando quimeras".³¹ En marzo de 1827, Alargón fue destituido. En enero de 1828, el establecimiento de la guardia se encontraba destrozado y abandonado, por lo que un grupo de padres elevó un oficio, señalando con pesar que habían dejado que se destituya a Alargón y, su reemplazante, abandonó el cargo apenas había arribado al destino.³² Esos padres no dudaron en sugerir que la afición a la bebida de Alargón no era tan grave, que probablemente se había ya enmendado y que sería buena resolución volver a contratarlo. La moción no tuvo respuesta y en los siguientes dos años pasaron por la escuela cuatro preceptores (Juan Bermúdez, Vicente González, Vicente Morales y Francisco Quintana), ninguno de los cuales llegó a permanecer más de unos pocos meses.

Y si hubo autoridades locales que se involucraban activamente en el devenir de la escuela, no faltaron funcionarios que las ignoraron. En abril de 1827, el maestro Antonio Ruiz de Guzman arribó a Morón. Fue a la casa del juez de paz con el pliego de su designación, mas no lo pudo hallar. Sólo tras varios intentos logró que un delegado del juez de paz recibiera su pliego y le entregara las llaves de la escuela.³³

²⁹ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

³⁰ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

³¹ Expediente 371, Legajo 4, DGE, AHPBA, La Plata.

³² Expediente 441, legajo 5, DGE, AHPBA, La Plata.

³³ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

Si los maestros tuvieron conflictos con las juntas protectoras de la campaña, entre éstas y los funcionarios radicados en la ciudad también hubo momentos de tensión. En la crítica situación que describió Valentín Gómez —y que llevó a la separación del Departamento de Primeras Letras de la Universidad—, resaltó las quejas por la insubordinación de las juntas de la campaña. El oficio que elevó en diciembre de 1827 indicaba:

Las juntas inspectoras son generalmente omisas; contribuye a esto la calidad de los individuos que las componen y particularmente su residencia a grandes distancias del lugar en que se halla la escuela. No hay gestiones que basten para empeñar a este objeto a los jueces de Paz. Además, convendría que cuando estos no residen en la población en que se halla la escuela, fueren nombrados los curas o tenientes en calidad de presidentes.³⁴

Como fundamento de ello, el rector podría haber citado las numerosas circulares en las que se solicitan datos que nunca eran devueltos por las juntas protectoras. En junio de 1827, por ejemplo, se pidieron informes sobre el número de niños que tenía a su cargo cada maestro, y desde veinte sitios no se le respondió al rector. No faltaron oportunidades en que se enviaron útiles y enseres para las escuelas que arribaron a sitios donde los ranchos de las escuelas estaban inutilizados. Incluso hubo un caso en Chascomús en que la habitación del maestro fue puesta a disposición de una sociedad ilustrada que, con su ocupación, obstaculizaba la escuela (Bustamante, 2007a: 107 y ss.). Desde el punto de vista de los funcionarios locales, el asunto se apreciaba con otro sentido.

En agosto de 1828, el juez de paz Luciano Ortega de San Vicente le recriminó al inspector general la insistencia con que se le solicitaban informes. Indicó:

El Señor Inspector cree, o al menos se lo persuade, que el Presidente de esta escuela [el propio juez de paz] no tiene aptitudes para espedirse como debe, y que por lo mismo se le puede reconvenir con repetición sin temor alguno, en cuyo caso, al que suscribe se le ha de permitir exponer, que se ha equivocado muy mucho, el Señor Inspector.³⁵

En la ciudad, los vínculos entre autoridades y maestros recorren un camino diferente. Asentadas allí las autoridades más importantes de la emergente burocracia educativa, la resolución de los problemas —que seguramente los hubo— encontró respuestas que no han dejado una huella significativa en los archivos. La efervescencia que se distingue en las discusiones enabladadas en torno a las juntas protectoras de la campaña contrasta con los pocos datos que

³⁴ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

³⁵ Expediente 490, Legajo 5, DGE, AHPBA, La Plata [subrayado en el original].

se recuperan de la ciudad. Mientras que acerca de los pueblos los casos podrían multiplicarse, sobre los vínculos desenvueltos en la ciudad, el asunto es más difícil de reconstruir. Allí, sólo afinando la mirada y orientando la perspectiva sobre escuelas que no eran financiadas por el Estado, se reconocerían algunos de estos entramados. En agosto de 1828, el inspector Saturnino Segurola fue reconvenido por el ministro Roxas y Patrón, en virtud de la desafectación de un preceptor particular. Segurola explicó al respecto: "ha hecho cerrar la escuela particular que tenía el portugués Barboza en el barrio del Hospicio [...]. Hubo un informe del juez de paz, pero no se la cerró". Tras nuevos informes sobre su "continua embriaguez", entonces sí Segurola resolvió cerrarle la escuela.³⁶ Ante ello, el ministro indicó que no estaba en las facultades del gobierno "privar a un individuo de un ramo de industria, como es el de la enseñanza, cuyo ejercicio es libre en el país". Según Roxas y Patrón, Segurola se debería haber limitado a informar a la autoridad competente. El caso, aunque no pueda generalizarse, es interesante; permite mostrar que, en la configuración de relaciones tejidas en la ciudad, además de las autoridades de la inspección general de escuelas, podían tomar parte miembros del gobierno. Pero, en contrapartida, el elenco de involucrados en las juntas protectoras de la campaña no tiene presencia.

La Academia de Preceptores

Durante la década de 1820, las figuras pedagógicas más prominentes de Buenos Aires estuvieron ligadas al sistema de enseñanza mutua. James Thompson estuvo en el Río de la Plata entre 1819 y 1821.³⁷ Instaló una escuela desde la que transmitió el sistema. Sin embargo, con su partida hacia Chile, en 1821, la propagación se vio limitada. La difusión del método cobró nuevos bríos entre con la designación de Pablo Baladía. Este emigrado español fue contratado por el gobierno rivadaviano para instalar una "Escuela o Academia de Preceptores". ¿Cómo impactó esa institución? Aquí, además de describir el modo en que desarrolló sus actividades, interesa destacar las legitimaciones que supuso y las reacciones que generó entre los maestros.³⁸

Baladía arribó a Buenos Aires en 1825. En diciembre de ese año fue designado director de escuelas. Con ese cargo debería establecer escuelas en los cuarteles para instruir a la tropa, inspeccionar establecimientos educativos y dirigir una escuela normal, cuyo propósito

³⁶ Sala X-6-1-6, AGN, Buenos Aires.

³⁷ James Thompson viajó desde Inglaterra con el propósito de impulsar el sistema de enseñanza mutua en Latinoamérica.

³⁸ Un análisis de las características pedagógicas y políticas que supuso la implementación del método en Buenos Aires se halla en Narodowski (1994).

sería “formar un plantel de preceptores”.³⁹ A fines de 1826 se le reafirmó como director general de Educación, desde entonces “en propiedad” del cargo.⁴⁰ En junio de 1827, el maestro Francisco Juárez, primero, y Lucas Fernández, poco después, lo suplantaron en su cargo de la normal, mientras Baladía continuaba como autoridad estatal —con menores atribuciones.⁴¹ En septiembre elevó un oficio que indicaba que no continuaría sus inspecciones, en tanto el gobierno resolviese el pedido que algunos maestros habían hecho para que cesara en su cargo. A fines de 1827, había sido cesado.

En el breve periodo en que actuó como funcionario de Estado, Baladía participó de significativas políticas en relación con los maestros. Apenas tomó su cargo, visó cuestiones de índole cotidiana —el surtido de agua para las escuelas, por ejemplo—, presentó un reglamento para las escuelas⁴² y trató de arreglar lo que necesitaría para la apertura “de la Normal de Enseñanza Mutua”.⁴³ Ésta funcionó en los meses de enero y febrero, pero hay noticias que aluden al dictado de turnos en horario vespertino a lo largo de 1826. En tal sentido, Baladía refirió a la necesidad de contratar un portero y ser aprovisionado de velas.⁴⁴ Probablemente en el invierno o primavera concurrieron los maestros de la ciudad, mientras que entre enero y febrero de 1826 y 1827 fueron conminados —y convencidos— a asistir los maestros de la campaña.⁴⁵

Los cursos se dictaron en un edificio ubicado en el barrio de la Merced. Las materias incluían aspectos generales sobre cómo poner en marcha una escuela bajo el sistema de enseñanza mutua, los enseres que se debían emplear, las características de los textos que recomendaba, el modo en que se debían administrar los aspectos disciplinares. Junto a ello

³⁹ El decreto del Departamento de Gobierno, fechado en 6 de diciembre de 1825, no fue publicado en el registro oficial, sino dado a conocer a través de la prensa núm. 6 (1825, 6 de diciembre). *El Mensajero Argentino 1825-1827*, tomo II. Buenos Aires: Imprenta del Estado.

⁴⁰ Nombrando director general de Escuelas en propiedad, á D. Pablo Baladía – Atribuciones del mismo (1826, 13 de diciembre). *Registro Oficial de la República Argentina que comprende los documentos espeditos desde 1810 hasta 1873*, tomo segundo 1822 á 1852. Buenos Aires: La República – Imprenta Especial de Obras.

⁴¹ Expediente 353, Legajo 4, DGE, AHPBA, La Plata.

⁴² Además de Narodowski (1999), véase López (1997).

⁴³ Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

⁴⁴ En mayo de 1826, el prefecto Antonio de Ezquerrenea pidió permiso para gastar seis libras de velas por noche, comprar “tres arañas ordinarias de hoja de lata, con todo lo preciso para colgar en aptitud de bajar, y subir según sea preciso, y tres docenas de cornucopias”. Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires. La necesidad del portero fue justificada por Baladía con el propósito de guardar el orden en el entrar y salir, al abrir las puertas en horas fijas, “para que se custodien debidamente los capotes y sombreros de los alumnos, para que se franquee o niegue la entrada a quienes corresponden”. Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

⁴⁵ En noviembre de 1825, Antonio de Ezquerrenea redactó una circular indicando que “ha prevenido se pongan en vacaciones por los dos meses próximos de enero y febrero del año entrante de 1826: para que así se haga más llévadero en unos y otros, aquella extraordinaria dedicación”. Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

se enseñó cómo trabajar con formularios que permitirían homogeneizar el seguimiento de los alumnos y la gestión de la escuela. En total comprendían 54 materias.⁴⁶

No se sabe con exactitud cuántos maestros pasaron por dichos cursos, pero no fueron pocos.⁴⁷ Además, se presentaron interesados que, tras el curso, se postularon como preceptores. El antecedente acreditó cierta pericia. Genaro Damico, por citar un ejemplo, en 1826 se candidateó para cubrir una vacante y, además de referencias sobre su conducta, adjuntó una evaluación que le había expedido Baladía, quien afirmaba que Damico “es apto para la enseñanza según el método de enseñanza mutua”, y aunque le faltara algo de perfección la acabaría de adquirir en la propia academia a la que “ha asistido hasta hoy con la mayor puntualidad”.⁴⁸

Si la Academia marcó un punto de referencia para quienes asistieron, también lo hizo para quienes no participaron. En enero de 1827, Valentín Gómez le aceptó la renuncia al preceptor de la villa del Luján, Juan Luis Ramírez.⁴⁹ El preceptor explicó que estaba en el puesto desde hacía varios años, sin “que por mi parte haya dado la más pequeña nota de mi conducta pública ni privada”; tal habría sido su compromiso que, incluso, algunas veces debió abandonar sus “sagradas obligaciones como padre” para atender los deberes de la escuela. Añadía, justificando su renuncia, que no se encontraba bien de salud y perdía su vista. A pesar de la dificultad por conseguir buenos maestros reemplazantes, el rector aceptó el alejamiento de Ramírez sin inconvenientes y, al pasar, resaltó que el referido maestro se había “resistido” a la Academia.

A fines de 1827, cuando el rector de la universidad cesó las actividades de la universidad, en relación con las primeras letras, detalló distintas circunstancias, entre las cuales indicó que los maestros habían manifestado una notoria insubordinación frente a Pablo Baladía. Incluso aludió a un “motín” o una “imposición audaz” contra aquél. ¿Qué llevó a tal posición? Se criticó a Baladía por su condición de español,⁵⁰ pero el nudo de la reprobación de los preceptores de la ciudad habría estado dado por sus opiniones sobre el manejo de los recursos.

En la crítica coyuntura financiera generada por la guerra con Brasil y la devaluación del papel moneda, los salarios de los maestros se depreciaron. Ante esa situación, el gobierno le pidió a Baladía un informe acerca de cómo redistribuir los recursos que se asignaban a las escuelas y, en esas mismas semanas, se dio a conocer el caso de un maestro que buscó

⁴⁶ Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

⁴⁷ Dos detalles sobre la concurrencia a la Academia. Sobre los maestros de la campaña cabe acotar lo significativo que resulta que la orden de que asistieran haya sido efectivamente cumplida (lo cual no es un detalle menor). Por otro lado cabe notar que a pesar de que la Sociedad de Beneficencia tuvo estrechos vínculos con el sistema de enseñanza mutua, todo parece indicar que no concurrieron mujeres a estos cursos.

⁴⁸ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

⁴⁹ Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

⁵⁰ En 1826, sin embargo, Baladía había tramitado y obtenido la carta de ciudadanía por parte del gobierno. Véase al respecto Sala X-6-2-4, AGN, Buenos Aires.

complementar su sueldo con el dictado adicional de clases particulares a algunos de sus propios alumnos de la escuela pública. En respuesta a ambos casos, Baladía elevó informes compuestos por soluciones alternativas. Y tras algunas consideraciones contemplativas, no dudó en afirmar que el cobro de lecciones adicionales constituía una defraudación al Estado y a los intereses públicos. Asimismo, al ser consultado sobre los medios de redistribuir recursos, sugirió diversos arbitrios, entre los que destacó la posibilidad de clausurar algunas escuelas. Cerraría las de San Nicolás, Merced y Concepción, que tenían alrededor de veinte, sesenta y ciento veinte alumnos, respectivamente. Estos niños pasarían a las escuelas ubicadas a varias cuadras de distancia y sus maestros verían algo aumentados sus ingresos. ¿Qué sucedería con los preceptores cesados? Según Baladía, ellos no tendrían por qué preocuparse, la disponibilidad de plazas era frecuente y no extrañaría que a los pocos meses los interesados pudieran retomar la actividad.

Un tercer punto crítico entre los preceptores y Baladía se vinculó a la presencia o no de ayudantes rentados. Mientras que Baladía los desaconsejó, el grupo de preceptores de la ciudad que se le enfrentó manifestó:

Los Preceptores de las Escuelas Públicas de Primeras Letras que tenemos el honor de suscribir con la mayor consideración hacemos presente a Ud.: que el número excesivo de alumnos de que se hallan recargadas nuestras Escuelas exige con precisión un Ayudante, pues sin éste es imposible que ningún Preceptor pueda debidamente desempeñar con el número de 100 niños en los distintos ramos.⁵¹

La crítica no finalizaba allí. Los maestros reprobaban uno de los puntos medulares por los que se pretendía difundir el sistema de enseñanza mutua:

se dice que el método de Lancaster proporciona que un solo Maestro dirija 500 niños, ésta es proposición que sólo hemos oído que se dice, pero en la práctica que hemos tocado se ha visto todo lo contrario; pues cuando se instituyó dicho método en esta ciudad por el inglés Don Diego Tonson [sic] vimos que diariamente nos juntábamos seis a dirigir la escuela, que no pasaba de 100 alumnos [...] y sin embargo jamás se vieron los progresos que se anunciaron ¿qué será de un solo Maestro, y con número superior?⁵²

En septiembre de 1827, la situación de Baladía parecía tan débil como la del gobierno de Rivadavia. Aquél decidió suspender sus inspecciones a las escuelas, en tanto no se resolviera su

⁵¹ La nota estaba firmada por los maestros Jose Ocantos, Francisco López, Tomás Julián Ortiz, Pedro Golero, Francisco Juárez, Mariano Canavers, Justo Jose Díaz Gómez. Sala X-6-1-1, AGN, Buenos Aires. En 2005, este oficio se encontraba resguardado en el expediente citado, pero en una posterior consulta realizada en 2015, ya no se hallaba allí (en el transcurso de estos años, además, este legajo fue foliado).

⁵² Sala X-6-1-1, AGN, Buenos Aires.

idoneidad a cargo del ramo.⁵³ No sólo fue cesado,⁵⁴ sino que, al calor de esa separación, el rector Valentín Gómez llevó adelante la desmembración del Departamento de Primeras Letras de sus incumbencias.

El detenimiento en torno a lo sucedido con Baladía y la Academia de Preceptores permite atender a un curioso momento —que no se repetiría en la primera mitad del siglo XIX— en que algunos de los maestros accedieron a una instancia de acreditación de su ocupación. Pero, además, generaron las condiciones para que se visualizaran y actuaran como grupo.

El conjunto muestra un proceso sucedido en Buenos Aires, en el que participaron muchos de los maestros de la campaña: fueron instados a trasladarse a la ciudad y consiguieron permiso para que sus escuelas estuvieran durante varias semanas cerradas (lapso que, no casualmente, coincidía con la siega y en que la asistencia de alumnos mermaba). No faltaron, se ha mencionado, educadores que desestimaron su concurrencia a los cursos de la Academia. Pero quienes sí lo hicieron no parecen haber manifestado críticas acerca de las propuestas de Baladía. Tampoco se han podido recuperar datos que refieran a lazos o vínculos entre estos maestros.

Conclusiones

El nudo de la perspectiva ha estado afirmado en los maestros de la ciudad y la campaña de Buenos Aires. Se ha dirigido una mirada en la que ellos son integrados al contexto en que desarrollaron sus tareas, describiendo distintos escenarios en que se encontraron inmersos. Como producto del acercamiento, no se ofrece un patrón o modelo de interrelación, sí una serie de vértices en los que se apuntala el conjunto. Y, en tal marco, la conceptualización afirmada en la noción de “configuración escolar” cobra sentido. La cartografía que se traza a partir de los vínculos en que se encontraban los maestros en la década de 1820 tuvo entre sus puntos de referencia a sacerdotes, jueces de paz, autoridades estatales, vecinos.

La constelación de actores involucrados cobraría mayor densidad. Cabría aludir a los nexos desenvueltos entre los maestros y sus familias, o sus colegas mujeres, por referir importantes grupos sociales sobre los cuales poco se ha hablado. También se anhela reconocer el modo en que los alumnos consideraban a sus maestros. Un desafío adicional —sin dudas sugerente— supondría reconstruir algunas de las redes en las que se involucran las interdependencias aquí

⁵³ Indicó Baladía: “sabedor el que suscribe de que algunos Preceptores han representado al Gobierno en solicitud de que se [me] destituya de la Dirección general de escuelas, hago presente suspender visitas de inspección hasta que la superioridad se digne resolver sobre dicho negociado. El Director cree de su deber decirlo al Sr. Inspector general del Departamento esperando tenga a bien aprobar esta conducta”. Sala X-6-2-5, AGN, Buenos Aires.

⁵⁴ Hacia 1830 Baladía regentaba una escuela particular. Expediente 143, Sala X-6-1-2, AGN, Buenos Aires.

presentadas. Lo compartido se entrelaza (y en no poca medida se limita) con las posibilidades recogidas en las fuentes tomadas en cuenta.

En este texto se han mostrado algunas de las formas en que los padres o madres consideraban el modo en que los maestros debían vincularse con los alumnos. Ha referido un lugar secundario para los sacerdotes, en relación con la enseñanza elemental, pero central en la gestión de las escuelas. Se ha descrito a los jueces de paz y las autoridades estatales en relación con la administración escolar, sugiriendo que ninguno de estos funcionarios resolvió autónomamente el devenir de las escuelas. El modo en que el rector de la universidad o sus allegados ceden ante distintas circunstancias muestra tal límite. En el recorrido, además, se atendió a lo acontecido con la Academia de Preceptores. Lo sucedido en el marco de esa experiencia ha permitido evaluar instancias de legitimación o acreditación, así como coyunturas en las que los maestros de escuelas de la ciudad se identificaron en tanto grupo.

El desarrollo de las escuelas en la década de 1820 permite considerar los cambios sociales que conllevó la emergencia de una alternativa laboral —ser maestro de escuela—, lo cual no había tenido tal presencia en el periodo virreinal. Anteriormente hubo maestros ligados a corporaciones o emprendimientos particulares, sin embargo, el número de establecimientos financiados en el periodo posindependiente alteró el horizonte de la ocupación. Y en ese proceso de cambio se ha buscado mostrar cómo los maestros se insertaron en la sociedad rioplatense.

Fuentes

Archivos

Archivo General de la Nación, Buenos Aires (Argentina), Sala X.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (AHPBA), La Plata (Argentina), Dirección General de Escuelas.

Hemerografía

El Mensajero Argentino. 1825-1827, tomo 2, Imprenta del Estado, Buenos Aires.

Registro Oficial de la República Argentina que comprende los documentos espedidos desde 1810 hasta 1873, tomo segundo 1822 á 1852, La República—Imprenta Especial de Obras, Buenos Aires.

Bibliografía

Aliata, Fernando (2006), *La ciudad regular*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Avellá Cháfer, Francisco (1983), *Diccionario biográfico del clero secular de Buenos Aires*, t. 1, 1580-1900, Francisco Avellá Cháfer—Arzobispado de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Barral, María Elena (2007), *De sotanas por la pampa: religión y sociedad en el Buenos Aires rural tardocolonial*, Prometeo, Buenos Aires.
- Bustamante Vismara, José (2007a), *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, Archivo Histórico "Ricardo Levene"-Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Asociación Amigos del Archivo Histórico, La Plata.
- Bustamante Vismara, José (2007b), "Buscando los maestros perdidos (campaña de Buenos Aires, 1800-1860)", *Historia de la Educación. Anuario*, núm. 8: 217-239.
- Elias, Norbert (1993), *La sociedad cortesana*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Elias, Norbert (1984), *El proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Di Stefano, Roberto (2004), *El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política. De la monarquía católica a la república rosista*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Fradkin, Raúl (2008), *¡Fusilaron a Dorrego! O cómo un alzamiento rural cambió el rumbo de la historia*, Sudamericana, Buenos Aires.
- García Belsunce, César (dir.) (1979), *Buenos Aires 1800-1830. Educación y asistencia social*, t. 3, Ediciones del Banco Internacional y Banco Unido de Inversión, Buenos Aires.
- López, Claudina María (1997), "La educación escolar en el siglo XIX: el caso del reglamento de enseñanza mutua de Pablo Baladía", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, tesis de licenciatura.
- Martínez Boom, Alberto y José Bustamante Vismara (2014), "Introducción. Un tema con variaciones", en *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, pp. 21-30.
- Newland, Carlos (1992), *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña 1820-1860*, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Narodowski, Mariano (1994), "La expansión del sistema lancasteriano. El caso de Buenos Aires", *Anuario IEHS*, núm. 9: 255-277.
- Narodowski, Mariano (1999), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2018), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, selección y estudio preliminar a cargo de Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer, Clacso, Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán-Cinvestav-CIESAS, México.
- Roldán Vera, Eugenia (2014), "¿Maestro, preceptor o profesor? La denominación del docente de primeras letras en la Ciudad de México, 1750-1850", en A. Civera Cerecedo, C. Escalante Fernández y E. Rockwell (comps.), *Sujetos, poder y disputas por la educación: textos de historiografía de la educación latinoamericana*, El Colegio Mexiquense-Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Zinacantepec, México, pp. 1337-1349.
- Taylor, William (1999), *Ministros de lo sagrado. Sacerdotes y feligreses en el México del siglo XVIII*, vol. 2., El Colegio de México-Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Asuntos Religiosos-El Colegio de Michoacán, México.
- Ternavasio, Marcela (2002), *La revolución del voto. Revolución y elecciones en Buenos Aires, 1810-1852*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Weber, Eugene (1976), *Peasants into Frenchman: The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford University Press, Stanford.

JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA es doctor en Historia, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), y docente del Departamento de Historia

de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Sus temas de investigación están ligados a la historia de la educación hispanoamericana en el siglo XIX. Entre sus publicaciones recientes se cuentan "Construcción estatal y desarrollo escolar (Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, 1820-1850)", *Historia de la Educación. Anuario*, vol 17, núm. 1, 2016: 50-71; *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX* (Alberto Martínez Boom y José Bustamente Vismara, comps.), Prometeo-Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 2014, y *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el Valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*, El Colegio de México, México.

Recibido: 18 de septiembre de 2017

Aceptado: 4 de marzo de 2018

La formación inicial de Pedro Henríquez Ureña en República Dominicana (1884-1901)

Pedro Henríquez Ureña: His Early Years
in the Dominican Republic (1884-1901)

Daniel Mendoza Bolaños

*Departamento de Investigaciones Educativas,
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados,
Instituto Politécnico Nacional
damebo07@hotmail.com*

Resumen

Este artículo describe la etapa menos conocida en la vida de Pedro Henríquez Ureña (1884-1946), uno de los humanistas latinoamericanos más importantes del siglo xx. Describe los primeros pasos de este intelectual en la literatura, sus lecturas infantiles, escritos inaugurales y el influjo que tuvo en su formación el ambiente cultural y educativo de República Dominicana de finales del siglo xix. Asimismo, incursiona en la vida familiar y el ideario pedagógico de Salomé Ureña y Francisco Henríquez, padres de Pedro, quienes formaban parte del sector ilustrado dominicano que contribuyó al desarrollo nacional con su labor educativa y literaria. Pedro Henríquez Ureña creció acompañado de esta élite y fue influido por la búsqueda de la identidad cultural dominicana, que tuvo sus fundamentos en la reforma educativa propuesta por Eugenio María de Hostos.

Palabras clave: Pedro Henríquez Ureña, formación, infancia, Santo Domingo, Hostos.

Abstract

This article describes the stage less known of the life of Pedro Henríquez Ureña (1884-1946), one of the most important Latin American humanists of the twentieth century. It describes his first steps in literature, his childhood readings, his early writings, and the influence of the late-nineteenth century cultural and educational environment of the Dominican Republic on his formation. It also explores the family life and pedagogical ideology of Salomé Ureña and Francisco Henríquez, his parents, who were part of the Dominican enlightened sector that contributed to the national development with

their educational and literary work. Pedro Henríquez Ureña grew up in the company of this elite and was influenced by the search of a Dominican cultural identity, which had its foundations in the educational reform of Eugenio María de Hostos.

Keywords: *Pedro Henríquez Ureña, formation, childhood, Santo Domingo, Hostos.*

Introducción

La figura intelectual, literaria y educativa del dominicano Pedro Henríquez Ureña ha sido reconocida de manera reciente por diferentes gobiernos. En su país se instituyó en 2013 el Premio Internacional Pedro Henríquez Ureña a la productividad literaria, la crítica y la creación de pensamiento de toda una vida. El año siguiente, en México se instauró el Premio Internacional de Ensayo “Pedro Henríquez Ureña”, convocado por la Academia Mexicana de la Lengua. Los estudios sobre su vida y su obra iniciaron apenas pocos años después de su muerte, ocurrida en 1946, entre ellos destacan las compilaciones parciales de sus textos hechos por Emilio Rodríguez Demorizi (*Poesías juveniles*, 1949) y Susana Sperati (*Obra crítica*, 1960). Uno de sus primeros exégetas, Alfredo Roggiano, realizó un seguimiento de las actividades de Henríquez Ureña en sus estancias en Estados Unidos y México; en Sudamérica, Pedro Luis Barcia escribió *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*. Hasta ahora hay tres intentos por reunir su obra completa (1976–1980, 2003–2004 y 2013–2015). Al coro de estudiosos sobre el dominicano, se han sumado Adolfo Castañón, Susana Quintanilla, Bernardo Vega, Soledad Álvarez y Enrique Krauze, entre otros.

Sin embargo, hasta hoy no se ha realizado un estudio detallado sobre los primeros años de vida de Pedro Henríquez Ureña. Esta etapa formativa en República Dominicana es fundamental para comprender las circunstancias que lo enfilaron al camino intelectual, así como para conocer las aptitudes particulares y la tendencia que mostró para propiciar lo que diversos autores señalan como precocidad en el conocimiento respecto de los niños de su edad. En este trabajo se pretende argumentar cuáles fueron los sucesos determinantes que lo inclinaron a decidir su vocación por el estudio de las letras. Para ello se recurrirá al análisis de algunas fuentes que habían sido tradicionalmente despreciadas hasta hace poco tiempo —como las biografías, autobiografías, memorias, epistolarios y diarios, conocidos como “egodocumentos”¹, entre otros—, los cuales remiten al mundo de lo privado (Quintanilla, 1991: 90). A través del

¹ Según Winfried Schulze (2005: 111), puede entenderse como egodocumentos a una línea de investigación, en su mayor parte europea, “sobre las fuentes que hacen referencia a la imagen que dan de sí mismos los seres humanos, en la que predominan ante todo los textos autobiográficos”, con los que se puede indagar en la biografía de una persona.

estudio de la infancia y la juventud de Henríquez Ureña se busca conocer también sus orígenes, su entorno, sus primeras experiencias y aprendizajes.² Este análisis permitirá dimensionar la influencia familiar y cómo se relacionó con las personas, sobre todo mayores que él. Para efectos de contexto, este estudio se apoyará en el tiempo cultural, que marca el calendario oficial de una determinada sociedad y que permite ubicar sucesos clave en la historia de un país o de una institución, los cuales son de gran utilidad para el estudio de la formación de los individuos que hayan sido afectados por esos hechos (Le Goff, citado en Bazant, 2013: 19).

Este trabajo busca contribuir con los estudios de formación de intelectuales en Hispanoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX, mediante los cuales es posible detectar procesos sociales, educativos y culturales que afectaron a la región entera. Un ejemplo de ello es lo que Gutiérrez Girardot señala como la "profesionalización" del hombre de letras, a raíz del progreso, como un fenómeno de la vida literaria perceptible entre 1890 y 1920, resultado del adelanto que trajo consigo la paz y el liberalismo. Para este autor:

la configuración (o formación) del "escritor" es el presupuesto de que haya "literatura". El "escritor" es, consecuentemente, el objeto primario de cualquier interpretación social de la literatura [...]. Si la sociología empírica ha renunciado hasta ahora a examinar la formación del "escritor", ello se debe a su interés científico, que excluye todo proceso histórico (Gutiérrez, 1990: 14).³

La historia de la educación no se comprende en su totalidad si se aísla de los sucesos que determinan los rumbos que toman las naciones, las instituciones y los individuos, colectiva o individualmente. Por ello, este artículo, al inscribirse en la línea de investigación de la historia de los intelectuales, se inserta también en la historia de la educación, de manera particular en la que muestra los procesos educativos, familiares, sociales y políticos que contribuyen a saber cómo se llega a ser lo que se es, de acuerdo con lo que señala Friedrich Nietzsche en su autobiografía, *Ecce homo*.

² Este tipo de estudios fue propuesto por Susana Quintanilla para salir del debate que enfrentaba a la concepción de que el medio influía sobre los individuos, contra aquel que reducía las características de éstos a las condiciones materiales de su existencia. La investigadora sugiere hacer una reconstrucción histórica de los orígenes, primeras experiencias y aprendizajes, así como estudiar las escuelas por las que pasaron los sujetos y aquellas instancias no institucionales que intervinieron en su formación. Este viaje por las genealogías, la rutina familiar, la infancia, los salones de clase, el ambiente estudiantil y la bohemia citadina, permite adentrarse, además, en la vida social de la época que se estudie (Quintanilla, 1991: 89; 1999: 151).

³ Respecto del término "hombre de letras", Gutiérrez Girardot se refiere al aficionado a las letras, que si en el siglo XIX no se profesionalizaba, ejercía su vocación literaria con intención política en el sentido más amplio. La función y acción públicas, así como la regularidad de su actividad, "constituyen un paso previo para la "profesionalización" del hombre de letras: es el "escritor". Y la primera culminación de ese proceso es el del escritor cuya acción no es política-pública en el sentido de político, sino pública y política como escritor: es el intelectual" (Gutiérrez, 1990: 20).

La educación en República Dominicana en la década de 1880

El 29 de junio de 1884 nació el segundo hijo de la pareja dominicana conformada por la poetisa María Salomé Ureña y Francisco Henríquez y Carvajal. El niño fue registrado y bautizado con los nombres de Nicolás Federico. Según consta en las actas civil y religiosa, ambas del 27 de noviembre de 1884, el nombre de Pedro no se inscribe en ellas. Sin embargo, éste le fue impuesto por el santoral del día de su nacimiento, de acuerdo con la tradición católica.

En las primeras cartas de su epistolario, sus padres se refieren a él como "Pibín". Es hasta el 28 de junio de 1888 cuando Francisco Henríquez escribe a su esposa el nombre con el que su hijo trascendería en la historia cultural hispanoamericana: "mañana es el cumpleaños de Pibín, el gran Pedro Nicolás Federico" (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 94). Antes de cumplir los seis meses de edad, el infante tuvo un ataque de difteria. Mientras descansaba en los brazos del sacerdote Fernando Arturo de Meriño, la madre rogaba a Dios de rodillas en la iglesia. El doctor Juan Francisco Alfonseca le solicitó unos minutos para la ciencia y cargó al niño; algunas horas después la enfermedad cedió y Pedro sobrevivió (Rodríguez, 1984: 18). Salomé Ureña escribió entonces el poema "Horas de angustia", en el que refleja los sentimientos y el desconcierto por ver sufrir a su hijo, así como el dilema de apelar a la fe y a la ciencia para buscar una cura.

El catolicismo era parte fundamental de la sociedad dominicana de finales del siglo XIX. Su profunda influencia sometía a los sectores político, social y económico a una organización colectiva y a la totalidad de convicciones y creencias que eran recomendables por ser testimonio de la fe católica (Hoetnik, 1971: 206). Salomé Ureña, nacida el 21 de octubre de 1850, había sido educada en esa tradición religiosa. Su familia era originaria de la isla de Santo Domingo. Fue hija del poeta, periodista, abogado y político Nicolás Ureña de Mendoza, y de Gregoria Díaz y León, maestra y aficionada a la poesía (Rodríguez, 1984: 3-6).

Salomé Ureña fue una niña precoz en el aprendizaje: a los cuatro años de edad leía de corrido. Sus padres se divorciaron cuando ella aún no cumplía tres años de edad. Su educación se completó en dos escuelas de primeras letras, únicas que se permitían entonces a las mujeres y en las que se les enseñaba el catecismo. Su infancia y juventud estuvo inmersa en la fe cristiana. Todas las mañanas iba a misa con su madre y con su hermana Ramona. Salomé se inclinó por la literatura, gracias a que su padre le dio lecciones de letras, aritmética y botánica, y la inició en la declamación de versos. Sus primeras lecturas fueron de clásicos españoles, aunque conoció también la literatura inglesa y la francesa, esta última en su propia lengua (Rodríguez, 1984: 5-7). A los dieciséis años de edad, con el seudónimo Herminia, la joven poetisa se dio a conocer en el medio literario con unos poemas dedicados a la patria. Pronto se le consideró parte del grupo que dio unidad y carácter a la literatura dominicana.

Los fundamentos religiosos de Salomé Ureña no impidieron que se relacionara con Francisco Henríquez y Carvajal, que era miembro de la Sociedad Amigos del País, cuyo objeto era ilustrar fuera del ámbito escolar, con base en la razón y la ciencia, así como propiciar el desarrollo intelectual de sus afiliados (Inoa, 2010: 281).⁴ Francisco Henríquez nació en Santo Domingo en enero de 1859, en el seno de una familia que tenía antecedentes foráneos y que comenzaba a destacar en las letras, la docencia y el periodismo. Sus padres fueron Noel Henríquez y Altías, originario de Curazao, y Clotilde Carvajal Fernández, hija de cubano y dominicana.

Francisco Henríquez fue el menor de once hermanos y aprendió a hablar tardíamente, a los cuatro años de edad. Las primeras letras las obtuvo en una escuela rudimentaria de la capital dominicana. En 1873 ingresó al Seminario Conciliar para estudiar Filosofía y en 1876 asumió la presidencia de la Sociedad Amigos del País, que se reorganizó para convertirse en un centro de estudios y cultura literaria. A los 17 años de edad, Henríquez y Carvajal comenzó a figurar en la pléyade juvenil que animaba las actividades culturales y educativas en Santo Domingo. Cuando organizaba una serie de conferencias literarias, en junio de 1877, conoció a Salomé Ureña y la invitó a participar en las reuniones. La poetisa era parte de la clase ilustrada, aunque no se consideraba provista de los atributos que constituyen una autoridad intelectual. Francisco Henríquez, quien no se reputaba aún como literato, sino como un estudiante y amante del saber, se acercó a Ureña, quien era nueve años mayor que él. Desde que se conocieron buscaron cimentar su relación en un lenguaje sencillo y claro, para decirse palabras que no dejaran rastros de vanidad derivados de sus conocimientos (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 5).

La formación de Salomé Ureña y Francisco Henríquez estuvo enmarcada por la inestabilidad política posterior a la salida de los españoles de la isla en 1865, situación que se prolongó hasta la llegada de los liberales a la presidencia en 1879. En este periodo de catorce años hubo luchas continuas entre los diferentes partidos políticos y se dio también un renacimiento cultural en que el periodismo, las sociedades culturales y las escuelas públicas y privadas parecían rejuvenecer bajo la convicción de que a través de la educación el país podría forjarse una identidad propia e incorporarse a la cultura contemporánea del mundo occidental (Henríquez Ureña, 2015: 55). A finales de la década de 1870, el presidente Cesáreo Guillermo inició una reforma educativa que tuvo continuidad con Gregorio Luperón y Fernando Arturo de Meriño. En esa época, la cultura y la educación nacionales se beneficiaron también por el arribo a Santo Domingo de emigrantes procedentes de Cuba y Puerto Rico.

En este periodo llegó el maestro Román Baldorioty, puertorriqueño egresado de la Universidad Central de Madrid, que dio una orientación científica a la educación dominicana,

⁴ La Sociedad Amigos del País fue fundada en República Dominicana en 1846, bajo el modelo de las sociedades económicas creadas con el mismo nombre en España a mediados del siglo XVIII.

complementada con la tradición escolástica y los cursos tradicionales de materias humanísticas (Henríquez y Carvajal, 1970: 44-45). Bajo su guía se formó un grupo de jóvenes, entre los que destacó Francisco Henríquez, que asistía a su domicilio para tomar clases particulares de Ciencias Naturales. En la Sociedad Amigos del País, Baldorioty se hizo cargo de algunas clases de ciencias a partir de marzo de 1878. En esos días se estrenó como profesor Francisco Henríquez con los cursos de Literatura e Historia Antigua, que impartió junto con su amigo José Pantaleón Castillo en la biblioteca de la asociación.

Durante los primeros meses de su relación, Salomé Ureña aceptó que Francisco Henríquez y Carvajal la encaminara al estudio de las matemáticas y las ciencias. Si bien la poetisa tenía una fama basada en sus composiciones, adolecía de la ilustración que tiene sus fundamentos en las ciencias, y de ellas no era posible prescindir si aspiraba a ser realmente una literata, según la opinión de Henríquez y Carvajal. Para contribuir al progreso intelectual de Ureña, el joven le escribió el primer día de 1878 una carta con un plan de estudios y de vida que debía seguir en su compañía para completar su cultura científica y literaria (Henríquez Ureña, 2016: 18).

Baldorioty salió de Santo Domingo en 1878, pero dejó un importante legado educativo, principalmente en dos de sus discípulos más avanzados: José Pantaleón y Francisco Henríquez, quienes, a finales de 1879, fundaron la Escuela Preparatoria, un centro de estudios primarios que tenía la intención de preparar a los aspirantes para ingresar a la Escuela Normal, institución cuyo decreto fue la primera disposición legal que consideró una dependencia especializada en la formación de maestros de escuelas y profesores de segunda enseñanza en un país en el que predominaba el uso de la memoria para aprender y se usaban los métodos empíricos y rutinarios (González, 2004: 11). Para combatir las prácticas pedagógicas anteriores, los directores de la preparatoria establecieron cursos prácticos y teóricos (Henríquez Ureña, 2016: 21-22).

Esta etapa de la historia de República Dominicana estuvo marcada por las luchas internas por el poder —tan sólo en la década de los setenta hubo doce presidentes—. Con la llegada de Gregorio Luperón a la presidencia en 1879, inició la educación moderna en la isla. Su principal impulsor fue el educador y filósofo puertorriqueño Eugenio María de Hostos, que contó con el apoyo de una generación que confiaba en el beneficio que la instrucción produce en las naciones para alcanzar el progreso. El maestro caribeño creía que una de las tareas principales de la sociedad era civilizarse, y su vehículo natural era la educación. Los conceptos de civilización y barbarie fueron usados con frecuencia en esa época en Latinoamérica para justificar los intentos civilizadores que se fundamentaron en el positivismo para señalar el pasado colonial y las diferencias socioeconómicas para emprender reformas como la iniciada por Hostos en la enseñanza dominicana (Guadarrama, 2004: 229).⁵

⁵ El positivismo tuvo un sentido de corte progresista para la mayoría de las naciones latinoamericanas a partir de los años ochenta del siglo XIX (Guadarrama, 2004a: 6).

Una de las obras educativas más importantes de Hostos en República Dominicana fue el diseño del concepto de la Escuela Normal (1879), en la que los ideales de libertad y democracia, a través de la formación de ciudadanos conscientes, debería ser parte de una república. El puertorriqueño recurrió a los aportes de ciencias modernas como la Sociología, que afirmaba que el desarrollo de las sociedades es un “todo orgánico, interdependiente, y en continuo desarrollo ascendente regido por las leyes sociales, casi tan inexorables como las leyes que gobiernan la naturaleza” (González, 2007: 6). Las otras ciencias que Hostos tomó como fundamento fueron la Psicología y la Pedagogía que insistían

en la formación de la conciencia y el carácter de las personas desde la infancia de un modo progresivo [...]. Las características de ese sistema cumplían con los requisitos de un plan científico de enseñanza, que el propio Hostos quiso recrear en un método normalista, propio del siglo XIX, que a su vez partía de la geometría y culminaba en los conocimientos de la naturaleza y la sociología, resaltando así el carácter natural de la educación y de su función como órgano para el desarrollo de la misma sociedad (González, 2007: 6).

La propuesta de enseñanza moderna tenía su núcleo en la ciencia positiva, dentro del cual Hostos no se limitó a repetir las ideas de Comte y Spencer, sino que forjó “una lógica social eminentemente moralista en que la objetividad no choca con los juicios valorativos y en que las aspiraciones humanistas no están reñidas con los objetivos de la ciencia” (Méndez, 1989: 39, citado en De la Torre, 2006: 35).⁶ Sin embargo, las ideas del sistema de enseñanza de Hostos no eran originales, pues se apoyaron en el pensamiento de Rousseau a través de Pestalozzi, Froebel y Spencer. Pero la interpretación y las aplicaciones, así como las combinaciones de esas ideas y de los principios que se desprendieron de éstas alcanzaron con él “la originalidad que le prestaron modos de ver propios y personales observaciones de quien, valiéndose del gran depósito de experiencias del pasado y del presente, estudió por sí mismo y reflexionó para encontrar su verdad” (Henríquez Ureña, 2006: 135).

Francisco Henríquez y Carvajal y Salomé Ureña, dos de los principales colaboradores de Hostos, se casaron el 11 de febrero de 1880. El primero continuaba al frente de la Escuela Preparatoria; la poetisa abrió el Instituto para Señoritas en noviembre de 1881, debido a que la inscripción a la Normal era sólo para hombres. La escuela femenil fue la primera institución que impartió educación superior a las mujeres dominicanas con un plan de estudios que tenía “por inquebrantable fin el desenvolvimiento rápido y progresivo de la razón” (Rodríguez, 1960:

⁶ Conforme se arraigó el positivismo en América Latina, desempeñó una función social muy activa, que se plasmó en la práctica educativa. “Muchas reformas que se hicieron en escuelas normales de maestros surgieron de esa visión positivista de la formación del maestro, en la que se estimulaba el culto a la ciencia” (Guadarrama, 2004a: 7).

126). Los esfuerzos de Hostos y sus colaboradores pretendían elevar el nivel educativo de los dominicanos, que no superaba los dos años de escolaridad (González *et al.*, 2013: 56).

El ideal educativo de Hostos se enfrentó con la tradición de la sociedad dominicana que circunscribía los aspectos de la enseñanza a lo doméstico. El modelo del siglo XIX relegaba a las mujeres al ámbito hogareño, donde también desempeñaban una labor educadora. La propuesta positivista de Hostos planteaba la necesidad de la educación formal de las mujeres. La defensa del puertorriqueño de la instrucción femenina encaró a la definición que consideraba a la mujer “como un ente de corazón y no de razón, estandarte de la abnegación, el sentimiento y el ornamento de la vida de los hombres, a quienes estaba subordinada” (Brea, 2007: 12).

Para apuntalar la creación del Instituto de Señoritas, y con el fin de sacudir conciencias respecto de la enseñanza femenina, Hostos escribió en 1881 el artículo “La educación de la mujer”, en el que afirma que la enseñanza formal de las mujeres las haría valer moralmente más que los varones y las prepararía para ser las primeras educadoras de los hombres, como quería la naturaleza; desde la cuna del hombre-niño; “del hombre-adolescente, por el afecto fraternal; del hombre-joven, por la influencia mejorada del afecto virtuoso; del hombre de todas las edades, por el estímulo, el ejemplo y el respeto” (Hostos, 2007: 107). La educación correcta para el desarrollo moral, intelectual y social de la mujer ayudaría al cambio de vida de muchas sociedades jóvenes latinoamericanas, que tendrían una existencia más sana, viril, honrada y concienzuda, con base en la indagación familiar de la verdad buena y bella, en la pasión de las proezas hechas en el mundo por el arte, la ciencia y la virtud. El plan racional de la educación femenina tendría las bases de utilidad práctica y desenvolvimiento teórico; comenzaría a los siete años de edad y concluiría hacia los quince (Hostos, 2007: 109, 114).

Mientras la reforma educativa dominicana se consolidaba, nació el primer hijo de la pareja Henríquez Ureña, el 3 de diciembre de 1882. Como era costumbre, llevó el nombre del progenitor: Francisco, quien era llamado Fran. Salomé Ureña retomó la lira que había guardado desde su matrimonio y escribió el poema “En el nacimiento de mi primogénito”. La nueva madre atendió simultáneamente los deberes docentes y los maternos. La cuna de Fran estuvo siempre cerca de ella en las aulas del Instituto de Señoritas, cuya sede estaba en su casa. Menos de dos años después de haber nacido Fran, vino al mundo Pedro, en 1884, año en que se graduó la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal.

Salomé Ureña mantendrá los principios de la religión católica bajo los cuales fue formada para educar a sus hijos, sin llegar a enfrentamientos con su esposo, quien, además de ser científico, era descendiente de judíos sefardíes.⁷ Además, la pareja tomó como base las propuestas educativas de Hostos y la innovación de sus métodos para enseñar a sus hijos

⁷ La asimilación de este grupo de emigrantes a la sociedad dominicana se aceleró por el desorden y el reducido número de integrantes que les impidió mantener una vida religiosa organizada, lo que influyó para que se volvieran

desde la infancia. Sin embargo, Fran, Pedro, y más tarde Maximiliano (Max), nacido en noviembre de 1885, no asistirían a un plantel escolar, sino hasta la adolescencia, continuando con la tradición que se forjó desde la fundación de República Dominicana, que hizo que la cultura —y la educación inicial de los niños— se refugiara en las residencias particulares. La educación de los tres hijos estuvo a cargo de la madre.

En la enseñanza dominicana se fomentaban los valores familiares “y la influencia de la religión católica como valor formativo [...]. La Iglesia y sus más conspicuos exponentes, los que manejaban el verbo y la espada, aquellos hombres purpurados, fueron abiertos opositores al proyecto reformador hostosiano” (Durán, 2010: 17-18). El sacerdote y educador Xavier Billini, director del Colegio San Luis Gonzaga, que servía como iglesia, asilo y escuela, encarnó el antagonismo a los nuevos métodos reformistas. El religioso defendió a la llamada educación clásica, argumentando que la ciencia se aparta de Dios, y que así éste es proscrito de las escuelas. Hostos demostró la virtud de su programa de estudios en la Normal, y Billini retiró sus acusaciones e introdujo un programa con elementos de su rival en su propio colegio (Hoetnik, 1971: 236-237). Poco después, en abril de 1887, el Instituto de Señoritas graduó a sus primeras seis maestras normalistas, con el título otorgado por la Escuela Normal para varones.

Francisco Henríquez y Carvajal intensificó en esta época sus actividades en favor de la educación: impartió cátedra en el Instituto de Señoritas y en los cursos preparatorios de Letras y Ciencias del Instituto Profesional, además, organizó la sociedad Amigos de la Enseñanza y su órgano de difusión, el periódico *El Maestro*, primera publicación pedagógica editada en República Dominicana. Completó también sus estudios superiores: en enero de 1887 obtuvo el título de Licenciado en Medicina y Cirugía, ambos en el Instituto Profesional. Allí mismo, cinco años antes, se había graduado como Licenciado en Derecho, profesión que nunca ejercería.

En ese entonces, Europa era el destino preferido de los dominicanos para profesionalizarse. Henríquez y Carvajal sabía que para viajar se ofrecían becas o favores presidenciales. El monto para la manutención era insuficiente para cubrir los gastos de un estudiante y para sostener a una familia con tres hijos pequeños, hecho que hizo dudar a Henríquez si solicitar la beca o no. Su esposa le propuso completar la cantidad con las cuotas que recibía en el Instituto de Señoritas. Henríquez aceptó el apoyo y en agosto de 1887 se embarcó para Francia a estudiar un doctorado en Medicina en la Universidad de París (Henríquez Ureña, 2016: 30-31). La visita a Europa era, en la tradición humanística-aristocrática, la coronación de la enseñanza y podía utilizarse como estandarte de una posición social, económica o política (Hoetnik, 1971: 267).

visitantes regulares de las iglesias católicas. Su desorganización incluía la educación, por lo cual recurrieron a las instituciones públicas o privadas para instruirse e instruir a sus descendientes (Hoetnik, 1971: 52-53).

Salomé Ureña y Francisco Henríquez y Carvajal, educadores de sus hijos

Mientras Francisco Henríquez y Carvajal llegaba a Francia, en Santo Domingo Salomé Ureña se consagraba a la educación de sus hijos, los tres "Gracos", como los llamaba su padre en relación con "una familia plebeya de la antigua Roma, integrada por Tiberio Sempronio Graco y Cornelia [...]". De sus doce hijos, sólo tres alcanzaron la adolescencia. A la muerte de Tiberio, recayó sobre Cornelia el cuidado de educar a sus hijos, a quienes consideraba 'sus joyas'. Salomé se reconocía en la figura de Cornelia" (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 26). Con el afán de que sus hijos no perdieran tiempo en cosas ajenas a su educación, Francisco Henríquez le recomendaba a su esposa actividades y libros, y le enviaba lápices de color para que los niños se ejercitaran en el dibujo y despertaran sus aptitudes para la lectura. En una de sus cartas dijo a la poetisa: "Educarás á tus hijos y los verás ascender por el camino del bien y de la ciencia con paso de triunfadores" (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 84).

Los pequeños comenzaron a formarse en su hogar, que seguía siendo sede del Instituto de Señoritas, de cuyas alumnas recibían lecciones ocasionalmente. No les permitían corretear por las calles ni plazas ni tener amistades de ningún tipo. El grupo fraternal comenzó con su educación en un ambiente cerrado en el que pronto destacó Pedro. Fran se rezagaba ante la desesperación de su padre, quien depositó en él la encomienda de ser el guía natural de sus hermanos menores. Salomé Ureña, por su parte, regresaba a la poesía en los momentos en que sus hijos requerían respuestas o argumentos inmediatos. Uno de ellos fue cuando Pedro le preguntó qué era patria al oír el Himno Dominicano escrito por su padrino de confirmación, Emilio Prud'homme. Ureña escribió el poema ¿Qué es Patria? para explicar a su hijo de tres años de edad los anhelos que esa palabra tuvo en ella y las esperanzas que aún le hacía albergar en su corazón. La poesía constituye una respuesta breve y entusiasta, y un ejemplo de una madre que veía en su pequeño la inquietud por conocer.

Los niños fueron forjando su carácter, actitudes y conducta muy cercanos a la religión. Su abuela materna era una devota y su madre no olvidaba rezar diariamente, a las seis de la tarde, el Ángelus con ellos. Pedro Henríquez Ureña nunca escuchó una idea contra la religión y por ese motivo no podía menos que creerse religioso, aunque, según él, no fue presionado para seguir las prácticas católicas (1989: 38). Sin embargo, para su padre las ideas religiosas como el cielo y el infierno eran, más que inútiles, perjudiciales, por lo que sugería que se evitaran en la educación de sus hijos (Familia Henríquez Ureña 1996, t. I: 98). Si bien Francisco Henríquez y Salomé Ureña evitaron ceñir el pensamiento religioso de sus hijos, no se mostraron tan indulgentes respecto de la doctrina filosófica con la que serían instruidos. Uno de los factores ideológicos que intervinieron para que los hermanos no fueran inscritos en la escuela dominicana es que sus padres animaban el positivismo y para ellos "era inadmisibles

enviar a sus hijos al Colegio San Luis Gonzaga, dirigido entonces por el padre Francisco Xavier Billini, quien además de ferviente opositor al positivismo, había sido anexionista. Todo lo contrario de lo que representaba en Santo Domingo el matrimonio Henríquez-Ureña” (Piña-Contreras, 1998: 475).

Desde el inicio, el interés por el estudio se reflejó con mayor intensidad en Pedro. Max, el menor, trataba de imitar lo que éste hacía, en cambio, Fran no daba señales de querer educarse. A pesar de los esfuerzos de la madre, los avances intelectuales de sus hijos fueron dispares. En marzo de 1888, Fran parecía mejorar y trataba de obedecer, en tanto que Pedro, que mostraba pasión por el estudio, pronto aprendió a leer y aventajó también a Fran en los números. Pedro progresó de manera asombrosa y a los cuatro años de edad quería descifrar cada palabra que veía en los rótulos de los edificios. En cuanto a los números, podía leer cualquier cantidad sin equivocarse, del uno hasta el quinientos. Salomé Ureña pedía a su esposo que no se desconsolara porque sólo Fran era desaplicado; confiaba en que su desatención fuera pasajera. Francisco Henríquez celebraba, desde París, los avances de Pedro, pero quería saber también los de Fran. El padre siempre pensó que el mayor sería el matemático, no Pedro (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 19 y 127). La apuesta seguía siendo por el primogénito.

Fran tenía la misma facilidad que Pedro para el estudio, pero no le gustaba; tenía mala actitud, “era el peor de los tres y contribuía con sus majaderías a desorganizar a los dos chiquitos” (Familia Henríquez Ureña, 1996: t. I: 170). Salomé Ureña decidió enviar a Fran a París en junio de 1889, para que estuviera al lado de su padre. Así, ella se dedicó a la educación de Pedro y Max. El primero asumió el carácter provisional de hermano mayor y comenzó a “aprender a pensar”. Salomé Ureña no sabía qué había en ese niño de cinco años de edad, al que nadie se había propuesto enseñarle, pero intuía que tenía algo extraordinario: todos sus juegos eran estudios y se había planteado aprender a escribir de la misma manera como aprendió a leer, sin que nadie le enseñara, porque no quería que se le dirigiera. La tarea de su madre sería comenzar a orientarlo para ordenar los conocimientos que había adquirido. Si Fran desconsoló a su padre por no destacar en los estudios, Pedro lo llenaría de satisfacción con sus grandes progresos (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 170-171).

La evidencia que tuvo Francisco Henríquez y Carvajal de los adelantos en el aprendizaje de Pedro fue la primera carta que éste le envió a París el 18 de octubre de 1889. El esfuerzo infantil para ayudarlo a desenmarañar la trama del mensaje fue dirigido por su madre. En una hoja doblada en seis pliegues horizontales, el niño escribió poco más de 20 palabras con letras mayúsculas para solicitar materiales y continuar dedicando tiempo a su afición:

PAPA YO QUIERO TIZA DE COLOR I TANBIÉN VERDE I QUIERO QUE VENGAS
 PARA LA NOCHE BUENA QUE EL AÑO QUE VIENE ESTÁ MUI LEJOS
 TU HIJITO
 PIBIN⁸

Poco tiempo después, Pedro Henríquez Ureña le escribió dos cartas más a su padre con muestras de afecto y solicitudes de materiales didácticos. Una de ellas dice:

PAPA MIO YO TE QUIERO MUCHO YO VOI SIENDO BUENO Y RUEGO POR TI
 TODAS LAS NOCHES MANDAME LIBROS BONITOS. YO CONOZCO MUCHOS
 NUMEROS Y SE LEER CANTIDADES
 YO ME ACUERDO DE TI Y BESO TU RETRATO
 TATA TE MANDA UN ABRAZO
 TU HIJITO
 PIBIN⁹

Francisco Henríquez planeó concluir el doctorado a finales de 1889, sin embargo, prolongó su ausencia, por lo que Salomé Ureña comenzó a pensar en el fracaso del proyecto de formar ilustradamente a sus hijos y que vivieran en un hogar pequeño, sin cuidarse del mundo, con su cariño y virtud como única riqueza. En mayo de 1890, escribió a su esposo:

Mis hijos van creciendo como las plantas salvajes. Yo asustada y con la cabeza llena de pensamientos tristísimos, no tengo acierto para dirigirlos, para estudiar sus inclinaciones y encaminarlas convenientemente. Cuánta pena me dan. No tienen distracciones de ningún género, a no ser las que ellos mismos inventan, que son siempre las mismas y hacen monótonos sus juegos. Me llamo criminal, me digo que eso no es ser madre; y sin embargo, no tengo fuerzas para sacudir el sopor que me abrumba y consagrarme a su educación. ¿Cómo ha de ser si vivo esperándote y tú no llegas? ¿Cómo ha de ser si por volar en tu busca me paso las horas con la cabeza entre las manos, y el espíritu lejos, muy lejos de cuanto me rodea? Ya Pibín no sabe leer, ya se le presenta una cantidad algo complicada y no la conoce; ha perdido la espontaneidad que manifestaba por el estudio, y yo no he sabido despertarla y conservarla como era necesario. Ah! tú debieras venir de cualquier modo. Si se hace preciso ir con la calma prescrita últimamente, debes pensar que el hogar te reclama y que no puedes disponer de más tiempo, porque tú no te perteneces (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 195).

⁸ AHECM, FPHU, Caja 1, Sobre 25, Foja 3.

⁹ AHECM, FPHU, Caja 1, Sobre 25, Foja 4.

Las respuestas de Francisco Henríquez contenían inculpaciones recíprocas ante la responsabilidad de educar a sus hijos, sin embargo, esto no lograba sofocar el pesimismo de Salomé Ureña, que en septiembre de 1890 volvió a escribirle:

¿Y nuestros hijos? ¿Qué será de ellos? ¡Cuántos sueños de porvenir desvanecidos! Soñábamos para ellos una vida de grandes aspiraciones, soñábamos formarlos hombres instruidos y hasta eminentes para laborar en el bien de la patria y de la civilización; soñábamos dejarles por herencia los grandes ideales del progreso y de la dignidad humana; y no tienen en perspectiva más que la horfandad (sic) con todas sus penalidades abrumadoras, que impiden el desarrollo del espíritu y hacen seres desgraciados de muchas almas nacidas para el bien y la virtud (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 197).

Después de cuatro años en Francia, Henríquez y Carvajal regresó a República Dominicana en 1891 con el título de doctor en Medicina. En su ausencia, Ulises Heureaux¹⁰ comenzó a consolidar lo que sería una dictadura. Como parte de las acciones para imponerse políticamente en su país, Heureaux se acercó nuevamente a la Iglesia, lo que trajo consigo un recelo hacia la educación positivista. La influencia del arzobispo Meriño, opositor de las reformas educativas laicas, provocó que Eugenio María de Hostos abandonara el país en diciembre de 1888, después de graduar a la segunda generación de maestras del Instituto de Señoritas.

Tras su llegada a Santo Domingo, Fran se reincorporó a los estudios que Pedro y Max hacían bajo la dirección de sus padres. Sin embargo, Pedro lo aventajó otra vez en conocimientos, habilidad y destreza, y continuó siendo la guía más valorada por Max. En casa de su abuela materna, Pedro encontró un refugio para su precoz afición al estudio. Allí vivían su tía abuela, Ana, quien era una anciana maestra de primeras letras, y su tía Ramona, que lo cuidaba y orientaba. Aunque ésta no escribió para el público, compartió los gustos literarios de su hermana Salomé, leyeron los mismos libros y creyeron en las mismas ideas; además, “tenía el don de los consejos técnicos hijos del buen gusto” (Henríquez Ureña, 1989: 54). La estancia de Pedro y sus hermanos en casa de sus tías era consentida por Francisco Henríquez. Sin embargo, no estaba de acuerdo en que los niños dividieran la influencia moral de sus padres, por lo que pidió a Salomé Ureña que mantuviera a sus hijos más tiempo a su lado, no por egoísmo, sino por una previsión que fundaba en observaciones propias (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 98).

A los seis años de edad, Pedro trató de ejercitar a Max en el conocimiento de los números, con lo que demostró una temprana vocación y aptitud para la enseñanza (Henríquez

¹⁰ Ulises Heureaux (1846-1899), militar dominicano que fue presidente de su país por primera vez de 1882 a 1884; en 1887 ocupó por segunda vez la presidencia. Henríquez y Carvajal fue el mentor del hijo de Heureaux en Francia, incluso el viaje de ida lo realizaron juntos.

Ureña, 1969: 11). Dedicó tiempo también a la Historia natural, la Zoología y la Geografía, pero tuvo una propensión hacia la lectura. Comenzó por cuentos de hadas y brujas, tanto leídos como contados por otras personas; siguió con novelas que no fueran extensas. Durante la estancia de Francisco Henríquez en París, Pedro se acercó por primera vez a la literatura clásica occidental de la mano de su madre, que le entregó los resúmenes de algunas obras que el cubano José Martí publicó en *La edad de oro*, periódico mensual dedicado a los niños de América, en el que pretendía decirles cómo estaba hecho el mundo y qué habían hecho los hombres en él (Martí, s.a.: 4). La publicación sólo tuvo ocho números y fue editada en Nueva York en 1889. Ese mismo año, Salomé Ureña se suscribió al periódico y lo ofreció a Pedro como un premio que enviaban a los niños que eran dóciles y obedientes, ya que él tenía un carácter irritable (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 168).

El camino que siguió con Max para dedicar sus esfuerzos infantiles a la literatura tuvo el influjo de las funciones teatrales que luego trataban de imitar en su casa. El deseo se frustraba por la falta de actores debida a la soledad en la que vivían. En esta época descubrieron también la biblioteca familiar y eligieron una traducción al español de las obras del dramaturgo inglés William Shakespeare, de la que hicieron adaptaciones breves y en su propio lenguaje. Max y Pedro se aventuraron a escribir una comedia realista cuyos únicos espectadores —ellos mismos—, calificaron como un rotundo éxito que mereció repetirse muchas veces (Henríquez Ureña, 1989: 40-41). Con estos juegos comenzaron los balbuceos literarios de los dos hermanos.

Poco después, Salomé Ureña comenzó a mostrar signos de debilidad física. A finales de agosto de 1892, se trasladó a Puerto Plata, al norte de República Dominicana, donde estuvo dos meses acompañada de Pedro y Max. En diciembre de 1893, Salomé Ureña decidió cerrar el Instituto de Señoritas, debido a que ya no podía atenderlo por su delicado estado de salud. La escuela logró graduar a catorce maestras normalistas durante doce años de actividades.

La situación política del país asfixiaba cada vez más a los opositores de Heureaux, quien fuera compadre de Francisco Henríquez, pero que hacia 1892 mostró recelo por el apoyo que éste dio a Eugenio Generoso de Marchena, candidato opositor a su candidatura para la reelección. En su carácter de médico, Henríquez y Carvajal protestó por el trato inhumano que Generoso recibía en la cárcel. Pronto fue tildado de desafecto al gobierno y durante 1893 se le desacreditó, por lo que su clientela disminuyó en Santo Domingo, ciudad que carecía de servicios profesionales de práctica quirúrgica, su área de especialización. El acoso duró un año, en enero de 1894 decidió abandonar el país para refugiarse en Cabo Haitiano. Este exilio duró poco, ya que a principios de abril regresó a República Dominicana para estar al lado de su esposa, quien estuvo al borde de la muerte al dar a luz a su hija Camila mientras sufría una fuerte neumonía.

Después de frecuentes ausencias del padre, la familia Henríquez Ureña se reunió en 1894. La disciplina en el hogar se relajó y Pedro tuvo permiso para visitar a la pareja de un francés y una polaca, cuya hija adolescente, que ya se dedicaba a la literatura, lo dirigió en los recorridos por su enorme casa y los amplios patios que tenían vista al río Ozama (Henríquez Ureña, 1989: 42). En esos días, debido al delicado estado de salud de Salomé Ureña y al cierre del Instituto de Señoritas, la educación de sus hijos varones fue confiada por primera vez a un profesor que asistía a su casa: Francisco Raúl Aybar Delgado, de 19 años de edad, que fue condiscípulo y amigo de infancia de Eugenio Carlos Hostos, hijo del maestro puertorriqueño (Hostos, 1939: 366). Poco antes, los niños habían asistido durante unos meses a clases de Geografía en la Escuela Preparatoria, dirigida por el amigo de su padre, José Pantaleón. Sin embargo, Pedro y Max reconocerían como su primera escuela al Liceo Dominicano, que tenía entre sus profesores al joven Aybar (que les enseñó la gramática según Andrés Bello) y a su tío Federico Henríquez y Carvajal, que impartía Literatura Española.

En ese plantel, Pedro comenzó con los estudios de inglés. La decisión de asistir a un colegio fuera de su casa se tomó porque su fundador, Emilio Prud'homme, estaba muy identificado con sus mayores e informado en el espíritu de la pedagogía reciente, por lo que era más o menos igual que seguir con los estudios en su domicilio (Henríquez Ureña, 1969: 15).

Durante 1895, Henríquez y Carvajal vivió entre Santo Domingo, para asistir médicamente a su esposa, y Cabo Haitiano, donde había establecido un consultorio. En octubre Fran viajó con él, mientras sus hermanos menores asistían al Liceo Dominicano acompañados por algún sirviente, con la intención de evitar un contacto demasiado disolvente con los demás alumnos. Pedro, que estaba poco acostumbrado al trato con otros muchachos, tomó el curso preparatorio para el bachillerato. Durante su estadía de un año y medio fue un alumno distinguido; no recibió molestias de nadie ni hizo grandes amistades (Henríquez Ureña, 1989: 42-43).

Aún en la enfermedad, Salomé Ureña no perdía de vista la objetividad respecto de la educación que ella y su esposo habían planeado dar a sus hijos, pero afirmaba que en Fran tenían mayor esperanza. A finales de 1895 escribió a su primogénito: "¡Pobre hijo mío! qué porvenir tan grande había soñado para ti, para ustedes. Dios protegerá a tu padre para que esas esperanzas no queden enteramente defraudadas" (Familia Henríquez Ureña, 1996, t. I: 224). En este periodo puede ubicarse la ascensión de Fran como la figura viril y de Pedro como el portador de la inteligencia.

La vocación literaria de Pedro Henríquez Ureña

La afición teatral de Pedro Henríquez Ureña se transformó en inquietudes estrictamente literarias en 1896. A los doce años de edad descubrió el poder de la palabra y la magia del

verso en el vigésimo quinto aniversario de la sociedad Amigos del País, con los discursos y poemas de José Joaquín Pérez y Luisa Ozema Pellerano, entre varios más. Aunque Pedro había visto a su madre declamar sus poesías en los festejos del Cuarto Centenario del Descubrimiento de América ante un público efusivo en Puerto Plata, ahora descubría que ella era una poetisa afamada. Aquí Pedro Henríquez Ureña despunta literariamente con el descubrimiento de la obra poética de su madre y el prestigio que ésta tenía en las letras de su país. Además, comenzó a admirar la presencia de las mujeres en las artes y en la literatura, por lo que sus primeros trabajos se dirigieron hacia la compilación de antologías de poetisas dominicanas y cubanas.

La práctica de la lectura llevó a Pedro a ensayar la escritura de poemas bajo la guía de su madre. Su trabajo señero, el poema *A Josefa A. Perdomo*, fue hecho en Puerto Plata en agosto de 1896. El escrito fue inspirado por la muerte de la poetisa Josefa Antonia Perdomo. En la serie "Baluceos", el joven Pedro reunió otros seis poemas escritos entre 1896 y 1899. En este periodo, además, tradujo el poema "Aquí abajo", del francés René François Armand (Sully Prudhomme). Esta traducción fue el primer trabajo publicado del adolescente en la revista *Letras y Ciencias* (dirigida por su tío Federico Henríquez) del 1º de febrero de 1898, con la firma de Pedro Nicolás F. Henríquez Ureña y la aclaración de que el autor tenía trece años de edad. En esta primera etapa como "escritor", sufrió la pérdida de su madre, quien falleció el 6 de marzo de 1897. No hay duda de que Salomé Ureña tuvo predilección por su segundo hijo, a quien dedicó el poema "Mi Pedro", en el que exalta el amor al estudio que denotaban sus juegos infantiles, en unas estrofas llenas de sentido profético.

La reorganización de la vida familiar incluyó estancias en Cabo Haitiano por la persecución que sufría su padre del gobierno de Heureaux. Estos viajes fueron aprovechados por Pedro para perfeccionar el idioma francés e iniciarse en el estudio del piano. Aquella ciudad extraña interesó mucho a Henríquez Ureña, por "las correctas costumbres de sus habitantes cultos en contraste con el estado salvaje del bajo pueblo que apenas si se viste; el buen gusto y la comodidad en el interior de sus casas, y sus espléndidas quintas de recreo, en contraste con sus calles sucias, sin alumbrado, y cuyo empedrado del siglo XVIII ha deshecho el tiempo, sin que nadie lo reponga" (Henríquez Ureña, 1989: 45). En Haití, el centro de su actividad literaria fue la poesía dominicana y el recuerdo de su madre. En la biblioteca paterna, cuyos libros franceses eran mayoría, se decidió por autores españoles para conocer aspectos generales de la poesía. Los estudios de gramática que consultó le dieron elementos para iniciar una introducción a la historia de la poesía dominicana. A principios de 1898, era un tenaz lector de libros de historia de la civilización, en los que buscaba siempre la historia literaria de los países (Henríquez Ureña, 1989: 50-51).

Además de dedicar tiempo a sus pacientes, Francisco Henríquez impartía lecciones de ciencia a sus hijos en las horas libres. No veía con buenos ojos que Pedro fuera tan retraído

y que su afición exclusiva a la literatura le hiciera descuidar los estudios científicos. La poca aprobación de sus tendencias y el recuerdo de la muerte de personas queridas entristecían a Pedro, quien regresó a Santo Domingo con Fran en febrero de 1898, para continuar con los estudios en el Liceo Dominicano. En el camino a su ciudad natal leyó *Shakespeare*, de Víctor Hugo, poeta francés, muy probablemente en su lengua original. Este libro sobre su dramaturgo inglés favorito lo ayudó a comprobar que la formulación de una destrucción de los cánones seudoclásicos era posible. Elaboró entonces una relación en la que colocó en el lugar más alto de la literatura universal a Shakespeare, seguido de Homero, Job, Isaías, Esquilo y Dante, a quienes leyó en traducciones castellanas. En su pesquisa, incluyó al español Miguel de Cervantes.

Después, Pedro Henríquez Ureña continuó con el estudio de la historia de la poseía dominicana y comenzó a formar su propio estilo con base en una prosa bastante sobria, alejada del influjo de Víctor Hugo, “aunque con la peculiaridad de introducir con frecuencia, en frases que expresan nociones centrales, ideas incidentales de poco interés” (Henríquez Ureña, 1989: 52).¹¹ Contra los deseos de su padre, el joven perdió interés por la ciencia y dejó de ser alumno distinguido del Liceo Dominicano. Sentía aversión por el trato con sus compañeros; su educación retraída no lo equipó para lidiar con las personas, menos aún con sus coetáneos, a los que consideraba bruscos y poco reservados, con restos de semibarbarie. A los quince años de edad, decía, los adolescentes comenzaban a interesarse por las cosas de la vida de los adultos y a presumirse de hombres. Pedro, a quien no le interesaba alardear su hombría, se enamoró por primera vez de una joven llamada Blanca, por quien tuvo un amor infantil, tranquilo y breve. Ella asistía al Instituto de Señoritas que las discípulas de Salomé Ureña habían reabierto con su nombre en enero de 1896.

Entre 1898 y 1899, años de crisis en la adolescencia de Pedro Henríquez Ureña, su producción poética tuvo una inspiración personal y contextualizada a su entorno y a sus lecturas, para ello contó con la guía de su tía Ramona. Después de revisar varias obras sobre costumbres y leyendas aborígenes, escribió *El diluvio*, tradición de la isla de Haití. En memoria del recién fallecido Félix María del Monte, creó *Al autor del primer Himno*; por influencia de Gastón Deligne, redactó *Incendiada*, un pequeño poema descriptivo que fue publicado en la revista *Letras y Ciencias* el 24 de mayo de 1899. Su afición infantil a la poesía creció al pensar, como Sor Juana Inés de la Cruz, que todo el mundo escribía en verso. Sin embargo, su género preferido era el de los “articulitos en prosa” (Henríquez Ureña, 1989: 44 y 53).

El régimen de Heureaux hacía angustiante la situación política en Santo Domingo. El dictador había sumido al país en la miseria. Esto hizo que un grupo de dominicanos planeara derrocarlo y organizaron un asalto revolucionario en junio de 1898 que no tuvo éxito. Sin

¹¹ Este “estilo” lo demuestra en sus primeros trabajos en prosa, en los que se ejercita en el género breve e inmediato de las reseñas o crónicas de espectáculos, que le servirán como base para aproximarse a la crítica literaria y artística con la que se daría a conocer.

embargo, el gobierno de Heureaux quedó pendiente de un hilo. Henríquez y Carvajal, que era aliado y consejero del grupo rebelde, pensaba que la caída del dictador era inminente y que habría enfrentamientos en la capital, por lo que llamó a su lado a Fran y a Pedro, que viajaron a Cabo Haitiano en mayo de 1899. Pedro volvió a trabajar en asuntos literarios y, junto con sus hermanos Max y Camila, reactivaron la Sociedad Siglo Veinte que habían fundado en Puerto Plata en 1896, bajo la mirada maternal de Salomé Ureña y el rigor científico de Francisco Henríquez. El objeto de esa sociedad era dar veladas como las que ofrecía la sociedad Amigos del País en Santo Domingo. La educación de los hermanos continuó con profesores que asistían a su casa y con clases que recibían de su padre.

Tras el asesinato de Ulises Heureaux, el 26 de julio de 1899, República Dominicana estuvo bajo dos presidencias provisionales hasta el 15 de noviembre del mismo año, cuando Juan Isidro Jimenes instaló su gobierno con Francisco Henríquez y Carvajal como ministro de Relaciones Exteriores. La muerte de Heureaux motivó que Pedro Henríquez Ureña escribiera lo que consideró su primer artículo serio, en el que da un breve esbozo de aquella siniestra personalidad (Henríquez Ureña, 1989: 57).¹² A principios de noviembre, Fran, Pedro, Max y Camila regresaron a Santo Domingo con su padre y su madrastra, Natividad Lauransón, la joven que cuidó a su madre durante su enfermedad en Puerto Plata. El matrimonio de Francisco Henríquez, apenas dos años después de la muerte de Salomé Ureña, causó disgusto en Pedro, quien comenzó a tomar distancia respecto de su padre.

En la capital dominicana, Pedro prefirió el trato con personas de aspecto distinto a las que conoció en su infancia. El amor que tuvo por Blanca lo dirigió a Stella, una señorita rubia que tenía una agradable conversación y era de un tipo más fino que su primera novia. No se trataba de un amor, ni se le ocurrió nunca pensarlo. Según Henríquez Ureña, "Stella ejercía fascinación espiritual sobre toda persona de aficiones no vulgares; y todos sus amigos cultos le reconocían valor singular. No es extraño, pues, que yo gustara de entretenerme con ella en largas conversaciones, animadas siempre por los inagotables recursos de su graciosa dialéctica, aunque los motivos fuesen fútiles, como muchas veces lo eran" (1989: 57).

La vida social de Pedro Henríquez Ureña se diversificó en Santo Domingo con la asunción de su padre al gabinete de Jimenes. Él y sus hermanos encontraron amigos y familiares con sus mismas inclinaciones y asistían a reuniones literarias y musicales en clubes donde se reunía la "sociedad elegante", evitando el roce con la incultura ambiente, como Pedro llamaba a quienes no admiraba o no tuvieran sus gustos. Los dos hermanos mayores fueron inscritos por tercera vez en el Liceo Dominicano, que había dejado de ser el centro educativo exclusivamente capitalino, para convertirse en una institución que aceptaba provincianos que "crecían y corrían tras toda malicia" (Henríquez Ureña, 1989: 58).

¹² El artículo permaneció inédito hasta 2013, cuando fue incluido en el segundo tomo de las *Obras completas* (Henríquez Ureña, 2013: 233-234).

El Liceo entró en decadencia porque su director se dedicó a labores políticas hacia 1900, año en que la vida de los Henríquez Ureña se alteró por un incidente violento: la noche del 16 de febrero, en las calles de Santo Domingo, Fran tuvo una pelea con un joven. El contrin-cante murió por las balas del revólver de Fran, que estuvo detenido varios meses y obtuvo su libertad gracias al argumento de legítima defensa que hicieron sus abogados Emilio Prud'homme y Américo Lugo. Después del trágico suceso, Pedro y Fran completaron el bachillerato con ayuda de profesores particulares. Presentaron los exámenes de Letras y de Ciencias en julio y diciembre de ese mismo año, respectivamente. La formación académica de Pedro incluyó la asistencia a algunas clases en la Escuela Normal, dirigida nuevamente por Eugenio María de Hostos, quien había vuelto al país a principios de año por invitación de Francisco Henríquez.

El año de 1900 fue decisivo para el gusto literario de Pedro, quien socializó e intercambió ideas con hombres y mujeres de letras mayores que él. La casa de Leonor y Clementina Feltz, discípulas de su madre, se convirtió en centro de lecturas y de vida intelectual. Ahí conoció, junto con Max, la obra del poeta y dramaturgo noruego Henrik Ibsen. Pedro Henríquez Ureña recordaría este hallazgo casi un lustro más tarde:

Una gran sensación de asombro causó en nosotros la lectura de *Los espectros*, seguida inmediatamente por *Casa de muñecas* y *Hedda Gabbler*: ésta era, en verdad, una revelación de la vida moderna; esta clase de humanidad era la que me parecía conocer, y no me explicaba entonces cómo había quien encontrase raros estos dramas: ¡cuando yo conocía más de una Elena Alving —más de una mujer superior— veía á otras muchas en la situación de Nora, y presumía á las semejantes a Hedda Gabbler! En realidad, yo había tratado casi siempre con gentes de excepción; en mi país, sobre todo, me había tocado conocer á todas las mujeres superiores; ya sabía que había una multitud de gentes vulgares, pues algo me había mostrado la compañía de mis condiscípulos y las gentes que ahora solía tratar y la que veía en reuniones sociales; pero mi mundo, mis gentes eran así, del temple de los personajes de Ibsen: ¿por qué, entonces, se decía que estas escenas y estos tipos sólo se daban en el norte? Ibsen, en suma, fue mi autor [...] (1989: 61-62).

Los hermanos leyeron casi todos libros de Ibsen en francés, releieron a Shakespeare en una traducción castellana y revisaron lecturas clásicas y escritores sobresalientes de la literatura contemporánea, como el uruguayo José Enrique Rodó, el italiano Gabriel D'Annunzio, el novelista ruso León Tolstói y los venezolanos Manuel Díaz Rodríguez y César Zumeta (Henríquez Ureña, 1989: 60-62).

En esta época, Pedro Henríquez Ureña escribió también crónicas teatrales, cuyas reseñas eran publicadas en el periódico oficialista *La Patria* con el seudónimo Bohechío, que rendía

homenaje al más antiguo jefe de La Española,¹³ hermano de Anacaona, a quien Salomé Ureña dedicó un largo poema dramático y narrativo. Practicó el ensayo y continuó con la poesía, tanto composiciones propias como traducciones y paráfrasis. El camino hacia su orientación literaria fue recorrido con Max, acompañados por su padre, su tío Federico Henríquez y Carvajal, Emilio Prud'Homme y Enrique Deschamps, entre otras figuras intelectuales dominicanas. Sin embargo, la guía que sustituyó a su madre fue la de Leonor Feltz, a quien consideraba la mujer más ilustrada de Santo Domingo, y quien lo orientó en sus gustos plenamente modernos, después de estudiar en soledad los modelos del gramático español José Mamerto Gómez Hermosilla. Feltz tenía una sólida cultura científica; le doblaba la edad a Pedro y también la lectura literaria, por lo que, además de interpretar el más elevado gusto moderno de la literatura, le ayudó a corregir sus primeros escritos con una crítica de la forma muy segura y con un análisis psicológico penetrante (Henríquez Ureña, 1989: 62).

Pedro Henríquez Ureña obtuvo su título de bachiller en 1900, año que fue también el más fructífero en lecturas y producción literaria para él en Santo Domingo. Entre los dieciséis y los diecisiete años de edad escribió diez textos, de los cuales publicó ocho, entre reseñas, traducciones de poemas y el que puede ser considerado su primer trabajo crítico: "De poesía (A propósito de una obra)".¹⁴ No obstante, la situación política lo llevaría a abandonar la media isla cuando su padre fue comisionado para negociar la deuda pública que su país heredó del gobierno de Heurax ante Estados Unidos y Europa. Con la idea de que las andanzas transoceánicas ayudan a desarrollar la mente y el espíritu de manera integral, Francisco Henríquez y Carvajal decidió que Fran y Pedro viajaran con él a Nueva York y estudiaran ahí. El traslado entusiasmó al joven y hasta se mostró contento, algo poco usual. El 2 de febrero de 1901, Pedro desembarcó en territorio estadounidense para comenzar una nueva etapa en una civilización que su padre consideraba superior. No regresaría a República Dominicana, donde obtuvo las bases de su formación intelectual, sino en un par de ocasiones y por breves periodos.

Conclusiones

El estudio de la formación de Pedro Henríquez Ureña en la República Dominicana de finales del siglo XIX deja ver procesos políticos, sociales y educativos que se presentaron en muchos países de América Latina en esa época. Sin embargo, las particularidades son las que acercan

¹³ La Española fue el nombre que Cristóbal Colón dio al primer territorio de América ocupado por los españoles, correspondiente a la isla que comparten República Dominicana y Haití.

¹⁴ Este trabajo fue publicado en una revista de Santo Domingo el 1º de diciembre de 1901. Puede consultarse en el tomo 2 de sus *Obras completas* (Henríquez Ureña, 2013: 235-236).

al detalle de la personalidad, que comenzó a forjarse en quien sería considerado uno de los más grandes intelectuales de la América hispánica. Una de aquéllas, quizá la más común de encontrar en análisis de este tipo, es la pertenencia a una familia ilustrada como principal factor para la estimulación temprana hacia el estudio, las artes, el humanismo y la docencia. Aquí se ha visto que los padres de Pedro Henríquez Ureña buscaban, para él y para sus hermanos, la mejor educación que pudieran tener en Santo Domingo.

En este trabajo se ha mostrado que, además de lo anterior, otros elementos intervinieron para que Pedro Henríquez Ureña decidiera desafiar los deseos de su padre para dedicarse al estudio de la ciencia y preferir el de las letras. Entre ellos el entorno, que cumple un papel fundamental, pues, como indica José Ingenieros, conforme las personas crecen, el medio se hace más determinante en su educación. La sociedad va transmitiendo hábitos que los menores organizan a través de la imitación, con lo que se produce la personalidad social; en cambio, la imaginación produce las variaciones individuales (2017: 48).

El entorno al que aquí se alude es también privilegiado, pues el hogar de Pedro Henríquez Ureña era centro de reunión de personalidades de la cultura caribeña, como Eugenio María de Hostos, Federico Henríquez y Carvajal, Américo Lugo, Emilio Prud'Homme y muchos intelectuales más. La imitación de Henríquez Ureña no era sólo de estas figuras, sino de los autores y personajes que leía. Aunque en sus primeras lecturas hubo clásicos, pronto encontró la guía que lo condujo a los escritores y géneros modernos, con lo que aventajó no sólo a los jóvenes de su edad, sino incluso a hombres y mujeres de letras de generaciones anteriores.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios sobre Pedro Henríquez Ureña se pone de relieve el influjo de su madre en la vena literaria, asunto que es indiscutible al ser ella quien dirigió sus primeras lecturas y primeros ejercicios de escritura, de quien tomó el ejemplo poético y cuyo recuerdo era frecuente. Sin embargo, este análisis ha permitido develar, de manera más profunda, el importante papel que tuvo Francisco Henríquez y Carvajal en la educación, no sólo de Pedro, sino de todos sus hijos. Baste con revisar el epistolario de su familia para darse cuenta de lo crucial que era para él que no perdieran tiempo para educarse, que fueran dedicados, que no descuidaran ningún área del conocimiento, que obtuvieran una formación integral. Si Pedro Henríquez Ureña heredó de su madre la influencia poética, de su padre obtuvo el rigor. La importancia del conocimiento científico para la formación de los dominicanos, en unión con los estudios humanísticos, es tal para Henríquez y Carvajal, que señala que con ambos se formará "una juventud capaz de restaurar la Patria en todos sus males" (1960: 43). Prueba de ello es la decisión de que Pedro y Fran concluyeran el bachillerato en Letras y Ciencias, y después partieran hacia el mundo "civilizado", con el deseo de que se profesionalizaran para colaborar con el adelantamiento de su país.

Fuentes

Archivos

- AHECM Archivo Histórico de El Colegio de México, Ciudad de México.
 FPHU Fondo Pedro Henríquez Ureña.

Bibliohemerografía

- Bazant, Milada (2013), "Introducción. La *sublime experiencia histórica* de la biografía", en *Biografía. Mé-todos, metodologías y enfoques*, El Colegio Mexiquense, Zinacantepec, pp. 17-38.
- Brea del Castillo, Ramonina (2007), "Presentación", en Eugenio María de Hostos, *La educación científica de la mujer*, Archivo General de la Nación, Santo Domingo, pp. 9-43.
- Durán, Carmen (2010), *Historia e ideología: mujeres dominicanas, 1880-1950*, Archivo General de la Nación, República Dominicana.
- Familia Henríquez Ureña (1996), *Epistolario*, 2 ts. Edición, notas, diseño e índices de Arístides Incháustegui y Blanca Delgado Malagón, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Santo Domingo.
- González, Nurys del Carmen (2004), "Análisis situacional de las instituciones de educación superior que forman docentes en República Dominicana", Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Unesco, documento pdf disponible en: <https://www.oei.es/historico/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_dominicana_iesalc.pdf> (fecha de consulta: 1/02/2017).
- González, Raymundo (2007), "Introducción", en *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana*, t. I, Academia Dominicana de la Historia-Archivo General de la Nación, Santo Domingo, pp. 1-33.
- González, Sarah y otros (2013), "Informe de formación inicial y continua de profesores de matemática: República Dominicana", *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, año 8, núm. especial, noviembre, Costa Rica, pp. 51-87.
- Guadarrama González, Pablo (2004a), "Hostos y el positivismo sui géneris latinoamericano", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6: 209-234, documento pdf disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86900612.pdf>> (fecha de consulta: 4/02/2017).
- _____ (2004b), *Positivismo y antipositivismo en América Latina*, Ciencias Sociales, La Habana.
- Gutiérrez Girardot, Rafael (1990), *La formación del intelectual hispanoamericano en el siglo XIX*, University of Maryland, College Park.
- Henríquez Ureña, Camila (2006), *Las ideas pedagógicas de Hostos*, Cielo Naranja, Santo Domingo, documento pdf disponible en: <<http://www.cielonaranja.com/hostoscamila.pdf>> (fecha de consulta: 7/02/2017).
- Henríquez Ureña, Max (2016), *Mi padre. Perfil biográfico de Francisco Henríquez y Carvajal*, Miguel D. Mena, ed., Cielo Naranja, Santo Domingo [1988].
- _____ (1969), "Prólogo. Hermano y maestro (Recuerdos de infancia y juventud)", en Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 10-41.
- _____ (1965), *Panorama histórico de la literatura dominicana*, Librería Dominicana, Santo Domingo.
- Henríquez Ureña, Pedro (2015), "Dos momentos en la historia cultural de Santo Domingo", en *Obras completas (1941-1946)*, t. 14, *Historia y Literatura*, compilador y editor Miguel D. Mena, Editora Nacional, Santo Domingo, pp. 55-69.
- _____ (2013), *Obras completas (1899-1910)*, t. 2, *Ensayos críticos: horas de estudio*, compilador y editor Miguel D. Mena, Editora Nacional, Santo Domingo.
- _____ (1989), *Memorias. Diario*, Academia Argentina de Letras, Buenos Aires.
- _____ (1960), *Obra crítica*, Fondo de Cultura Económica, México.

- _____ (1898), "Aquí abajo", *Letras y Ciencias. Revista periódica quincenal*, año VII, núm. 138, 1º febrero, p. 206.
- Henríquez y Carvajal, Federico (1970), "Lecciones de Historia de la enseñanza nacional", *Clío. Órgano de la Academia Dominicana de la Historia*, núm. 125: 13-49.
- Henríquez y Carvajal, Francisco (1960), "Salomé Ureña en 1878", en Emilio Rodríguez Demorizi, *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas*, Impresora Dominicana, Ciudad Trujillo, pp. 39-43.
- Hoetnik, Harry (1971), *El pueblo dominicano: 1850-1900. Apuntes para su sociología histórica*, Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago, República Dominicana.
- Hostos, Eugenio María de (2007), *La educación científica de la mujer*, Presentación y compilación de Ramonina Brea del Castillo, Archivo General de la Nación, Santo Domingo.
- _____ (1939), *Obras completas*, vol. 3, Páginas íntimas, Cultural S.A., La Habana.
- Ingenieros, José (2017), *El hombre mediocre*, Editores Mexicanos Unidos, México.
- Inoa, Orlando (2010), "La sociedad dominicana a finales del siglo xix", en *Historia de la República Dominicana*, vol. 2, Doce Calles-Academia Dominicana de la Historia, Santo Domingo, pp. 263-294.
- Martí, José (s.a.), "La Edad de Oro", en *Portal José Martí*, Centro de Estudios Martianos, La Habana, documentos varios html disponibles en: <<http://www.josemarti.cu/obras-escogidas/?cPublicacion=la-edad-de-oro&cPublicacionId=14>> (fecha de consulta: 13/10/2015).
- Piña-Contreras, Guillermo (1998), "El universo familiar", en *Ensayos*, ALLCA, México, pp. 455-494.
- Quintanilla, Susana (1999), "El Ateneo de la Juventud. Itinerario de una generación intelectual", en *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, Departamento de Investigaciones Educativas, México, pp. 149-195.
- _____ (1991), "La formación de los intelectuales del Ateneo", *Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 26 (abril-septiembre): 89-102.
- Rodríguez Demorizi, Emilio (1960), *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas*, Impresora Dominicana, Ciudad Trujillo.
- Rodríguez Demorizi, Silveira R. de (1984), *Salomé Ureña de Henríquez*, Taller, República Dominicana.
- Schulze, Winfried (2005), "Sobre el significado de los egodocumentos para la investigación de la Edad Moderna", *Cultura Escrita y Sociedad*, núm. 1: 110-113.
- Torre Molina, Carolina de la (2006), "El pensamiento psicológico de Eugenio María de Hostos", *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 17, pp. 27-41, documento pdf disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/2332/233222863004.pdf>> (fecha de consulta: 4/02/2017).

DANIEL MENDOZA BOLAÑOS es estudiante del Doctorado en Ciencias, con especialidad en Investigación Educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional. Su línea de investigación es la formación de los intelectuales y las instituciones de cultura y educación en México en el siglo xx. Ha publicado "Pedro Henríquez Ureña. El hermano definidor", *Estudios. Filosofía, Historia, Letras*, núm. 111 (invierno de 2014) (Instituto Tecnológico Autónomo de México): 151-156; así como "Nueva obra completa de Pedro Henríquez Ureña", *País cultural*, segunda época, año X, núm. 1 (marzo de 2017) (Ministerio de Cultura de República Dominicana).

Recibido: 7 de abril de 2017

Aceptado: 4 de abril de 2018

La práctica psiquiátrica a través de las tesis de medicina en Puebla durante el porfiriato

The Practice of Psychiatry Through
the Thesis of the *Colegio de Medicina
del Estado de Puebla* during the Porfirian regime

André Bojalil Daou

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

andree.bojalil@gmail.com

Resumen

Los estudiantes de medicina de Puebla durante el porfiriato elaboraron seis tesis enfocadas a la psiquiatría. En estos estudios observamos que adoptaron corrientes europeas, especialmente francesas, que los ayudarían, a la larga, a desarrollar su práctica médica, pero que al mismo tiempo trataron de enfocarse en problemas locales. A través del estudio del sistema educativo en México y en Puebla, así como los autores referenciados por los maestros y alumnos, trataremos de demostrar que buscaron encontrar soluciones a los problemas de la modernidad, como el alcoholismo y la histeria, y propusieron innovaciones en materia terapéutica.

Palabras clave: psiquiatría, histeria, alcoholismo, tesis, estudiantes de medicina, Puebla.

Abstract

Medical students in Puebla during the Porfirian regime elaborated six theses focused on psychiatry. In these studies, we observe that they adopted European theories, especially from France, that helped them to develop their future medical practice, but also that they tried to solve some local problems. Through the study of the educational system in Mexico and in Puebla, as well as of the authors referred to by the teachers and the students, we suggest that they were seeking for solutions for the modernity health problems such as alcoholism and hysteria and, at the same time, they proposed some therapeutic innovations.

Keywords: *psychiatry, hysteria, alcoholism, thesis, medical students, Puebla.*

En 1879, el *Reglamento para el Gobierno Interior de la Escuela de Medicina y Farmacia del estado de Puebla* (artículo 133, capítulo XIX), establecía que para obtener el título de médico, cirujano y partero era necesario que los estudiantes fueran examinados por cinco catedráticos médicos al final de sus estudios. Los alumnos tendrían que cubrir tres requisitos que incluían, el primer día, un examen oral sobre la disertación o tesis presentada por el candidato, o sobre cualquier punto referente a la parte teórica de las materias enseñadas en la escuela; el segundo día, un examen teórico por parte de los profesores de clínica mediante la exploración de algunos enfermos y, finalmente, el tercer día, un examen práctico con demostraciones anatómicas y operaciones quirúrgicas realizadas sobre un cadáver.

Además, se instituía que los alumnos que quisieran examinarse serían responsables de entregar, al realizar la última inscripción a sus cursos, un escrito en el que propusieran una disertación original que habrían de escribir ellos mismos sobre los puntos que eligieran, pero que siempre estuvieran apoyados por observaciones personales. Al entregar la solicitud de examen final, los estudiantes deberían acompañarla con un ejemplar de este escrito para cada uno de los sinodales, y uno para la secretaria, que se archivaría en el expediente del alumno, dos para la biblioteca de la escuela y uno para la Dirección.

En las tres décadas que abarcó el periodo conocido como porfiriato, 54 alumnos recibieron el título. Sus trabajos de investigación tocaron diferentes temáticas, a través de la clínica y, poco a poco, fueron enfocándose en los problemas de salud más comunes de la época, tanto en México como en Europa. Entre los cuales destacan los relacionados con cuestiones de lactancia, ginecología, sífilis, prostitución, cardiología, antisepsia, tuberculosis, paludismo, plantas medicinales, pediatría, higiene, cólera, mortalidad y cáncer; solamente seis enfocadas en enfermedades mentales como el alcoholismo, la histeria y la psiquiatría óptica.¹

A excepción de uno, los estudiantes interesados en los temas de salud mental, a diferencia de sus compañeros, no recibieron una educación formal en esta cuestión, sin embargo, fue a través de la medicina legal como llegaron al conocimiento. La cátedra de enfermedades mentales empezó casi finalizada la década de 1890; no obstante, el interés de los que serían los representantes de la práctica psiquiátrica en Puebla en el porfiriato estuvo latente desde mucho tiempo atrás. Aunque representan apenas un poco más del 10 por ciento del total de las tesis elaboradas en estas casi tres décadas, los alumnos que escribieron estos trabajos se preocuparon por los crecientes problemas que enfrentaba el país y el estado de Puebla, en materia de higiene mental y social, como el alcoholismo, la pereza y la ignorancia. La tan ansiada modernidad se enfocó en la creación de infraestructura, la reforma de la propiedad rural, la estabilidad económica y, especialmente, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, que, a la par del crecimiento económico, intensificó lo que se conside-

¹ Estas tesis se encuentran en la Biblioteca Histórica José María Lafragua de la BUAP (en adelante Lafragua) que cuenta con un índice de 54 tesis de medicina que abarcan desde 1879 hasta 1910.

raba en la época como problemas de higiene y costumbres viciosas.² Algunos autores, como Samuel Morales y Secundino Sosa (1888), atribuyeron problemas como el alcoholismo a las malas costumbres en la ingesta de bebidas “espirituosas”, debido a la falta de educación de la población, y respecto de la histeria y la locura, encontraban sus orígenes en los hábitos y la herencia.³

Teniendo esto en mente, el objetivo del presente trabajo es demostrar que, si bien la enseñanza de la medicina europea contribuyó a la consolidación del conocimiento, los alumnos que escribieron estas disertaciones también trataron de buscar una explicación y solución a los problemas en la Puebla del porfiriato, no sólo a partir de sus tesis, sino más adelante mediante su práctica profesional. Estos alumnos desarrollaron trabajos científicos que iban a la par con los de sus contemporáneos, mediante los cuales demuestran que, a pesar de tener una fuerte influencia de autores europeos, también lograron desarrollar una visión propia. Esta última, aunque conceptualizada bajo los ojos de la medicina del viejo continente, respondía a necesidades locales y nacionales que los llevaban a buscar una solución a problemas frecuentemente citados por intelectuales y autoridades, como la pobreza, la vagancia, la pereza, la ausencia laboral, la mala situación económica, la violencia intrafamiliar, así como la falta de educación en la población, entre otras.

Historiográficamente, este tema ha representado un debate que, como lo plantea Frida Gorbach (2013), coloca a estas investigaciones en una dicotomía entre el difusionismo y la historia de la ciencia en México que ha sido difícil de romper. Como la autora señala, la teoría difusionista ha tendido a buscar en esta relación “centro-periferia” los orígenes de los desarrollos científicos en los países no europeos, y es a partir de su cercanía con el centro como la periferia determina su lugar.

Por otra parte, la historia de la ciencia en México ha tendido a dar un enfoque totalmente particularista a la producción científica, tomando como origen el siglo XVII y desarrollando una historia completamente independiente de sus contemporáneos europeos. Probablemente, la crítica más fuerte recibida es que su base parte de la consolidación del Estado mexicano y de ahí se considera la formación de sus instituciones, como si éstas dependieran completamente de los desarrollos políticos en el país. Como lo plantea Gorbach, el difusionismo se

² Estos problemas fueron tratados por Guerrero (1901) y Roumagnac (1904), quienes hicieron un fuerte énfasis en la relación que existía entre el alcoholismo y la criminalidad.

³ Este trabajo es muy interesante, ya que en muestra, de una manera muy completa, la tendencia higienista de la época. En éste se dieron a conocer sus investigaciones sobre las condiciones higiénicas de la ciudad de Puebla, que abarcaban desde la atmósfera, suelos, aguas y otros aspectos naturales y la influencia que causaban en la salud de los poblanos. Pusieron especial énfasis en las costumbres, apuntando a las condiciones antihigiénicas y lo deseable respecto de la alimentación, bebida, vestido y medicamentos. Profundizaron en las condiciones laborales y ambientales de los obreros y su correlación con las enfermedades que sufrían. Encontraron la etiología de las enfermedades en la educación, costumbres, alimentación y herencia proponiendo, después de esta revisión, conceptos higiénicos y prácticos urgentes para resolver los problemas sanitarios de Puebla.

visualizaría como si una corriente científica se implantara en un campo vacío, mientras que la historia nacional de la ciencia obviaría por completo la influencia extranjera para el caso mexicano.

A la luz de este debate, consideraremos este estudio como un lugar en el que ambas posturas pueden dialogar sin necesidad de excluirse ni desacreditarse. Queremos mostrar en las páginas subsiguientes que los estudiantes poblanos de medicina utilizaron como base los estudios europeos para enfrentar los problemas sociales, higiénicos, laborales y de salud en México, pero a su vez desarrollaron de igual modo una visión propia en cuanto a las características muy particulares que presentaban. Esto los llevó a atender a los enfermos desde su práctica médica particular, pero, al mismo tiempo, a aprovechar los avances científicos y teóricos de otras partes del mundo.

Nuestro objeto de estudio son las tesis de psiquiatría, que si bien han sido referenciadas en la historiografía de la medicina o de su enseñanza, casi siempre son consideradas una fuente subordinada a las publicaciones de libros y revistas médicas. Partiremos de dichos textos para entender cómo era la formación de los médicos a finales del siglo XIX, sobre todo para comprender qué autores y metodologías eran consideradas por ellos como las mejores, que sabemos influyeron en su práctica profesional.

Recordemos que los estudiantes son un grupo de "intelectuales en formación", el cual, al carecer de la experiencia de sus maestros, se deja guiar por ellos, pero al mismo tiempo llegan al conocimiento por medios propios. Para entender su práctica como profesionistas, hablaremos en principio de la historia de la enseñanza de la medicina en México, y luego en Puebla, para después revisar los planes de estudio y las fuentes consultadas que llevarían a la culminación de su carrera y su posterior práctica profesional. Como lo propone Rosa María Fernández (2015: 2), estos escritos no son simplemente un requisito para obtener un grado académico, sino que encierran la memoria intelectual de una colectividad, en este caso, los psiquiatras poblanos del porfirato.

La enseñanza de la medicina en México y en Puebla

Cuando se habla de educación en el siglo XIX, es innegable la influencia que tuvo el Estado sobre aquélla, ya que los diferentes hechos políticos se reflejaron en el cambio y propósito de las instituciones encargadas de la salud y de la educación en todo el país. A unos años de consumada la Independencia, la Ley de Instrucción Pública de 1833 instituyó la creación de una Dirección General de Instrucción Pública en la Ciudad de México, la cual incluía seis establecimientos de enseñanza superior, entre los que estaba el encargado de la educación médica (Zacarías-Prieto, 2015: 305). Dejando atrás a la Nacional y Pontificia Universidad, se creó el

Establecimiento de Ciencias Médicas que, a lo largo de todo el siglo XIX, sufrió cambios producidos por la escasez de fondos debido a la lucha entre conservadores y liberales, los imperios, las invasiones y las guerras internas. Consecuencia de todo esto, el Colegio de Medicina tuvo diferentes sedes que pasaron desde el convento de Belén, el antiguo Convento y Hospital del Espíritu Santo, el Colegio de San Ildefonso, el Colegio de San Juan de Letrán, el ex Convento de San Hipólito, hasta el antiguo Palacio de la Inquisición y el Hospital General, desde 1905 (Zacarías-Prieto, 2015: 305-317).

Gracias a la influencia de varios intelectuales, el positivismo decimonónico poco a poco fue otorgando un carácter científico a la medicina. Aquél creaba una diferencia cuantitativa entre lo "normal" y lo "patológico", en la que la ausencia o sobrante de alguna característica reelaboraba la totalidad orgánica (Canguilhem, 1978: 19). En este contexto, los nuevos avances tecnológicos y científicos gradualmente fueron introducidos en la enseñanza médica que adoptó la anestesia y la radioterapia, la morfología comparada, el evolucionismo darwinista, la anatomía microscópica, la microbiología de Claude Bernard, el éxito de las vacunas de Pasteur, así como de Koch y sus investigaciones sobre la tuberculosis, Ignác Semmelweis y el descubrimiento de la fiebre puerperal y la teoría celular, entre otras.

Probablemente, la transformación más importante en materia médica fue el cambio sistemático de la clínica clásica a la clínica moderna francesa, a mediados de siglo. Se pasó de una recopilación superficial de signos y síntomas a una definición más concreta del lenguaje que apelaba a las transformaciones internas, morfológicas y funcionales del cuerpo cambiando el concepto de enfermedad (Cárdenas *et al.*, 2015: 292; Martínez, 2003: 89). Como resultado, se definieron nuevos padecimientos con una base más racional, y localizados en lugares específicos, que serían identificados de una manera sistemática a través de la observación en los hospitales mexicanos. Con base en lo anterior, conforme transcurrió el siglo, se asentaron las bases para las especialidades médicas que, a finales del siglo XIX, en México ya incluían la oftalmología, la ginecología, la bacteriología y las enfermedades mentales (Zacarías-Prieto, 2015: 316).

Además, durante el porfiriato, la Escuela Nacional de Medicina, ahora dependiente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, también mantuvo relaciones con otras instancias. De la Secretaría de Gobernación dependían la beneficencia pública y el Consejo Superior de Salubridad, encargados de las clases prácticas en los hospitales de beneficencia y de la clase de higiene, respectivamente; la Secretaría de Instrucción Pública normaba la enseñanza a través del Consejo Superior de Instrucción Pública, el Museo Anatómico-Patológico y los institutos Patológico y Bacteriológico Nacional; la Escuela Práctica Médico Militar, estaba subordinada a la Secretaría de Guerra y Marina; la Secretaría de Relaciones Exteriores se encargaba de informar sobre los adelantos en ciencias médicas y de registrar los estudios de especialización que hacían los médicos mexicanos en el extranjero; y con la Suprema Corte de Justicia,

porque muchos de los catedráticos fungían como peritos en juicios criminales si era necesario (Carrillo y Saldaña, 2005: 259-260).

Recordemos que el régimen porfirista buscó homogeneizar la atención pública en aspectos de salud por lo que, si en la capital del país se creó un Consejo de Salubridad Pública, primero en Puebla, y después en los otros estados, progresivamente, se fundaron sus homólogos que trabajaron por velar por la salud de la población, también a través de la beneficencia pública. El incremento en la demografía de las ciudades, gracias a la demanda de mano de obra que produjo la industrialización del país, vino acompañado del hacinamiento y las carencias higiénicas y condiciones insalubres de vivienda y trabajo que había que atender constantemente. Así, los médicos poblanos que se habían formado antes del porfirismo, poco a poco se adaptaron a las innovaciones científicas y metodológicas, pero también a las demográficas y laborales que implicaban un nuevo reto en la atención sanitaria.

Aunque no soslayamos el aspecto privado, los galenos poblanos del último tercio del siglo XIX aprendieron de sus maestros, a su vez que desarrollaron su práctica médica mediante la asistencia social con acciones como la prevención de epidemias mediante las campañas de vacunación; las visitas de supervisión a los establecimientos públicos, industriales y mercantiles; participando en la creación de nuevos reglamentos para los establecimientos de beneficencia que normaron las condiciones de vida de sus asilados, así como de reglamentos para la profesión de médicos legales, generales y de parteras; algunos se convirtieron en el "médico experto" que asistía a las veinte cabeceras de los distritos foráneos; otros participaron en los diferentes congresos internacionales de higiene, y otros más se volvieron investigadores (Cortés, 2010: 176-180).

En este contexto, observamos que, a la par con la ciudad de México, la influencia de la medicina francesa llegó a Puebla a mediados del siglo XIX, pero, al mismo tiempo, paulatinamente se adaptó, pero con matices locales. Sin embargo, su enseñanza empezó mucho antes. Las cátedras, para los que no podían viajar a la capital para formarse como galenos, boticarios y parteras, iniciaron de manera informal en el Hospital de San Pedro⁴ en 1814. Frente a esto, la ley del 6 de junio de 1831, relativa al ejercicio y estudio de la medicina, buscaba que la práctica médica se reglamentara, por lo que por primera vez se crearon, formalmente, las clases de medicina en la ciudad. Al final de los cinco años de materias, tendrían que presentar un examen sobre teoría, el primer día, y otro práctico, al día siguiente (Castro, 2009: 5).

En los años siguientes fueron muy pocos los cambios a la reglamentación, no obstante, llegaron a partir de 1856, cuando el plan se amplió a siete años, cursando once materias. Al igual que en el plan anterior, las clases con una base teórica se ofrecerían en el Colegio del Estado, las

⁴ El Hospital real de San Pedro se fundó en 1544 para dar atención a indígenas y mestizos enfermos. Con el paso de los años, este nosocomio se volvió la base para la atención médica en la ciudad, llegando a ser la sede de la Academia Médico Quirúrgica de Puebla en el siglo XIX.

prácticas en el Hospital de San Pedro y los aspirantes sólo podrían ingresar a la carrera después de avalar sus estudios de filosofía y francés (Castro, 2009: 6). Desde este momento, la institución encargada de la instrucción teórica y práctica recibiría el título de Colegio de Medicina, y estaría regida por una Junta Directiva, que crearía una nueva clase de profesionistas: los médicos poblanos.

La segunda mitad del siglo XIX fue complicada para la Escuela de Medicina de Puebla, ya que sufrió varias crisis económicas y cambios en su estructura. La Intervención Francesa y el Segundo Imperio, por ejemplo, propiciaron que se cerrara la escuela varias veces, ya fuera porque la ciudad se encontraba sitiada, o por órdenes del mismísimo emperador⁵ (Cortés y Palacios, 2012: 188). Maximiliano de Habsburgo encargó el cuidado de estos establecimientos a manos del gobierno municipal para vigilar directamente sus condiciones por lo que, tanto los hospitales de San Pedro, el de hombres dementes de Santa Rosa y el de mujeres dementes de San Roque,⁶ y la Escuela de Medicina, que era parte del Colegio del Estado de Puebla,⁷ cambiaron de manos. Tal vez, el que más sufrió fue el último que, después de ser evaluado por las autoridades a petición del emperador, tuvo que cerrar sus puertas cuatro años debido a que se argumentaba que no tenía los medios suficientes para la enseñanza (Zacarías-Prieto, 2015: 314).

La Reforma y el porfiriato, ambos de carácter liberal, mostraron un punto de quiebre en la concepción de país: la separación Iglesia-Estado y la estabilidad política después de 70 años de conflictos. Esto llevaría a la formación de una nación moderna basada en ideales positivistas. Las Leyes de Reforma dieron la responsabilidad de los establecimientos a cada Estado, por lo que, la beneficencia pública, de reciente creación, tomaría en sus manos la enseñanza y la asistencia de las clases más desprotegidas a través de escuelas, asilos, hospicios y hospitales (Lorenzo, 2011).

Este orden se mantuvo en el porfiriato, a través del Consejo de Salubridad, asignando, en 1879, su cuidado a una Junta Inspectoral a cargo de la Secretaría de Fomento del Gobierno del Estado. Ello ayudó a la enseñanza, que se fortaleció gracias al ejercicio práctico-teórico, enfocando el presupuesto en crear aulas mejor amuebladas y equipadas con todo tipo de

⁵ Según Zacarías-Prieto (2015: 313), la Escuela Nacional de Medicina cerró sus puertas debido al conflicto entre el proyecto liberal y conservador, en el que los médicos tenían que jurar lealtad al emperador. Para el caso de Puebla, atribuye su clausura al informe sobre la enseñanza de la medicina en este establecimiento, el cual resultó negativo, debido a que, según éste, se seguían arrastrando viejos vicios que imposibilitaban la enseñanza eficaz de la medicina.

⁶ Los últimos dos fueron los encargados de la práctica psiquiátrica en la ciudad. El Hospital de San Roque fue fundado en el siglo XVI por Bernardino Álvarez, y su congregación, como un hospital para viajeros en su paso de Veracruz hacia la ciudad de México. Posteriormente, en algún momento del siglo XVII, se decidió enfocar sólo en enfermos mentales, lo que continuó hasta 1990. En 1863, se dejó a las mujeres únicamente en San Roque y a los hombres se les mandó al hospital de Santa Clara y, posteriormente, al Ex convento de Santa Rosa (Bojalil, 2013).

⁷ El Colegio del Estado albergaba la Escuela de Medicina, la de Jurisprudencia, la de Agricultura y Veterinaria, así como la de Comercio.

aparatos, más los gabinetes de bacteriología, el anfiteatro y el aumento de su acervo bibliográfico, a la par de la creación de los museos de Historia Natural y de Anatomía. Los médicos contemporáneos proponían que la medicina, estudiada y practicada en los hospitales que pertenecían a este sistema, entrara en el campo de las ciencias, terminando el enfrentamiento dialéctico entre el galenismo tradicional⁸ y la medicina científica, para dar paso a una medicina progresista consolidada por la fisiología experimental y estructurada por teorías y principios de la patología celular, de la histología, la ontogénesis y la evolución (Robles, 2012: 13-14).

Esto no salvó a la Escuela de Medicina de ser cerrada desde septiembre de 1885 hasta la segunda mitad de 1887, cuando el gobernador Rosendo Márquez ordenó ubicar ahí la Escuela de Artes y Oficios (Robles, 2012: 224). En los años posteriores a su reapertura, la formación de los futuros médicos sería a través de clases teóricas en las aulas, apoyadas con las clases prácticas en los hospitales y laboratorios con los que contaba la escuela. Como resultado, se formaron nuevos médicos, que a la larga se volverían los catedráticos de la institución. Doctores como Heliodoro González, Feliciano Hernández, Rafael Serrano, Francisco Martínez Vaca, Manuel y Fausto Vergara, Manuel Calva, Isaac del Río, Juan N. Quintana, que a su vez habían sido alumnos de personalidades como Joaquín Ibáñez, Francisco Marín, Manuel Mena, Leonardo Cardona, Plácido Díaz Barriga, Agustín Galindo, José María Marín, Bibiano Carrasco y Manuel Rivadeneyra trabajaron por hacer que la Escuela de Medicina creciera y se mantuviera a lo largo de los años, encontrando un nicho perfecto para el positivismo en Puebla.

La influencia europea en los planes de estudio

Los planes de estudio

En 1851, el plan de estudios (véase cuadro 1) se centró de una manera más profunda en el conocimiento teórico-práctico, mediante la clínica hospitalaria, que se convirtió en uno de los puntos centrales de la medicina. En ésta estaba presente el nuevo concepto de enfermedad que proponían las escuelas modernas o científicas europeas, por lo que los libros de texto hacían referencia a estos autores, en particular a los franceses (Robles, 2012: 169).

La adhesión al gobierno monárquico clausuró los colegios de medicina del país, incluyendo el de Puebla, para ser reabiertos y fortalecidos con el gobierno juarista y los nuevos ideales positivistas de la Escuela Nacional Preparatoria (Robles, 2012: 172). En Puebla, el

⁸ El galenismo es un término que proviene del médico griego Galeno de Pérgamo (129-216 d.C.) que proponía que las enfermedades estaban causadas por la alteración de alguno de los cuatro humores: sangre, bilis, linfa y pituita. Esta teoría dominó la medicina occidental por más de mil años, hasta la creación del método científico.

Cuadro 1
Plan de estudios, 1851-1893

Año	1851-1854	1882	1893
1°	Anatomía descriptiva Botánica	Anatomía descriptiva Histología Farmacia elemental	Anatomía descriptiva Histología normal Materia médica
2°	Anatomía descriptiva Fisiología e higiene Farmacia	Fisiología Patología general Patología externa I Clínica externa I	Anatomía topográfica Fisiología Patología externa Clínica externa
3°	Anatomía Patología Clínica externa	Anatomía topográfica Patología externa II Clínica externa II Patología interna I Clínica interna I	Patología externa Patología interna Operaciones y aparatos Clínica Interna
4°	Operaciones, partos de mujeres y niños recién nacidos Patología Clínica Interna Materia médica Medicina legal	Patología interna II Clínica interna II Operaciones y vendajes Terapéutica general y aplicada	Patología interna Patología general Histología patológica Bacteriología Clínica externa Terapéutica y su clínica
5°	Operaciones, partos de mujeres y niños recién nacidos Patología Clínica Interna Materia médica Medicina legal	Obstetricia Clínica de obstetricia Medicina legal Higiene	Obstetricia y su clínica Medicina legal y toxicología Higiene Enfermedades en niños Clínica interna Terapéutica general

establecimiento volvió a abrir sus puertas en 1869, impulsado por una serie de médicos que buscaban la creación de una academia propia, lo que desembocó en la fundación, entre 1874 y 1877, de la Sociedad Médico-Farmacéutica de Puebla, del periódico *El Estudio*, la apertura del hospital de niños de La Caridad y la Sociedad Médica "Miguel Jiménez", que serían los antecedentes para la primera Escuela de Medicina y Farmacia de Puebla, fundada en 1879 (Robles, 2012: 174-175).

Estos cambios generaron que los médicos, ese mismo año, tuvieran el interés por reformar el plan de estudios que no había sido modificado desde 1856⁹ y que no pudo concretarse por completo hasta 1882. La base principal era tratar de hacerlo lo más parecido al de la Ciudad de México, por lo que el tiempo se redujo dos años y el orden de los cursos y las materias se modificaron. Únicamente se cursarían Anatomía y Terapéuticas por un año, en lugar de dos; se suprimirían las materias de Análisis Químico, Historia de la medicina, Anatomía Patológica y la Patología de la infancia, y la Histología se anexaría a la Anatomía descriptiva, evitando así la repetición de temas y sobre todo el cansancio de los alumnos que tendían a desertar e irse a estudiar a la capital (Cortés y Palacios, 2012: 199–200).

Como se señaló antes, los temas relacionados con las enfermedades mentales no estuvieron presentes en estos planes de estudios, lo que de por sí plantea una interrogante historiográfica, pues nos lleva a cuestionarnos si fueron autodidactas y sobre todo de dónde obtuvieron ciertos intereses. Casi ninguno de los tesisistas que aquí revisaremos recibió una formación específica en dicho tema;¹⁰ aun así, contamos con datos de un alumno que presentó un examen extraordinario de esta materia en 1890,¹¹ lo que nos hace cuestionarnos sobre la metodología, pues fue hasta el plan de 1893, un año después de que el doctor Miguel Alvarado diera la primera cátedra de enfermedades mentales en la Escuela Nacional de Medicina, que apareció (Somolinos, 1976: 145). En los cinco años de estudios, las enfermedades mentales se revisarían en los cursos de patología interna de tercer año, en los de patología interna y general de cuarto año, así como en la de medicina legal y toxicología de quinto.

En patología interna se examinarían las enfermedades mentales en el apartado sobre el sistema nervioso y su problemática. Temas como “enfermedades mentales, enfermedades de las meníngeas craneanas, enfermedades del cerebro, enfermedades de la médula espinal, enfermedades de las meníngeas raquídeas, neurosis centrales, enfermedades de los nervios cerebro espinales, neurosis periféricas y enfermedades del simpático”¹² se aprenderían a profundidad, dejando entrever la ya presente clasificación científica en materia de neurología y, sobre todo, el desarrollo de la clínica psiquiátrica.

⁹ Como ya se indicó, este plan de estudios había aumentado de cinco a siete años, con once materias: Física médica; Historia natural médica; Anatomía descriptiva y elementos de Anatomía general; Fisiología y elementos de higiene; Elementos de patología general, externa y clínica quirúrgica; Patología interna y clínica médica; Operaciones, vendajes y Aparatos de cirugía; Terapéutica, Materia médica y Medicina legal; Obstetricia, enfermedades de mujeres paridas y niños recién nacidos; Farmacia teórica y práctica. Reglamento para el Estudio y Ejercicio de las Ciencias Médicas (1856: 4–5).

¹⁰ Con esto nos referimos a clases especializadas en el tema, o a lo que unos cuantos años después sería la especialidad en psiquiatría.

¹¹ Lafragua, Escuela de Medicina, Actas de exámenes, Caja 2, exp.52. Este alumno fue examinado por los doctores José de Jesús Díaz, Juan A. Calderón y Ernesto Espinosa el 6 de noviembre de 1890.

¹² Lafragua, Escuela de Medicina, Fondo Adquisición, 313–316.

La patología general se encargaría de reafirmar lo ya aprendido en cuanto al sistema nervioso, así como la exploración de las facultades mentales, de las sensaciones y de los movimientos; el electrodiagnóstico; la semiótica y el diagnóstico de las enfermedades nerviosas. En la etiología¹³ de las enfermedades se analizaría la herencia;¹⁴ las causas físicas, mecánicas y químicas; parásitas, animales y vegetales, y las autointoxicaciones. También, los procesos morbosos como las alteraciones de la circulación de la sangre y de la linfa; la metamorfosis regresiva de la nutrición; la metamorfosis progresiva de la nutrición; la inflamación, y las neoformaciones de origen inflamatorio, tumores y deformaciones.

La materia de medicina legal y toxicología, de quinto año, era la que abordaba más a profundidad los problemas mentales, pues probablemente muchos de los egresados tendrían que fungir como médicos legistas o peritos en casos de responsabilidad criminal o civil de los enajenados. Este tema era muy cuestionado tanto por abogados como por médicos del porfiriato, ya que por una parte se alegaba que los enfermos mentales (ya fuera que sufrieran de alcoholismo o de cualquier otro padecimiento) eran inocentes de sus actos por no encontrarse en pleno uso de sus facultades, mientras que, por el otro, se decía que eran plenamente, o al menos parcialmente, responsables por haber cometido los actos en intervalos de razón¹⁵ (Bojalil, 2018b).

La cátedra incluía temas como "cuestiones particulares relativas a las personas de ordinario muertas; cuestiones generales a las personas de ordinario muertas: inhumaciones, exhumaciones y autopsias; cuestiones relativas a las personas de ordinario que se refieren a los órganos genitales: matrimonio, preñez, aborto, parto natural, partos precoces y tardíos, superfetación y delitos de incontinencia; cuestiones relativas a las personas de ordinario vivas que refieren a varios estados particulares: identidad, simulación y disimulación de enfermedades, seguros de vida, servicio militar y alteraciones mentales; nociones de antropología criminal; cuestiones que se refieren a las cosas: análisis de manchas, alteración de manuscrito, decoloración de los cabellos, que dejan entrever el creciente interés por las cuestiones criminales."¹⁶

El problema de la responsabilidad criminal de los enajenados asimismo se abordaba desde la Escuela de Leyes, que formaba también parte del Colegio del Estado de Puebla, y que reflejó el debate de la época que buscaba explicar no sólo las leyes fisiológicas, sino el

¹³ La etiología es el estudio del origen de las enfermedades.

¹⁴ Constitución y temperamento, aptitudes morbosas, edad, sexo, causas intrínsecas dinámicas.

¹⁵ Por ejemplo, Hidalgo y Carpio decía que la persona que, embriagada, cometía un crimen, ignoraba lo que había puesto en juego, ya que carecía de razón para conocerlo, pero que, antes de embriagarse, conocía muy bien que en la embriaguez podía herir o matar y que se exponían voluntariamente al riesgo de hacerlo. De esta manera, podía concluirse que el que quería la causa quería el efecto, por lo que la herida o muerte hecha por su mano era voluntaria, por haberlo sido también su ignorancia. Como consecuencia, el delito era castigable, si bien mucho menos que el del hombre que estaba en su juicio, puesto que la embriaguez no fue causa necesaria e infalible de la desgracia, ya que ningún "malvado" se embriagaba por excusar o cometer algún delito (Hidalgo y Carpio, 1877: 210-211).

¹⁶ Lafragua, Escuela de Medicina, Fondo Adquisición, 313-316.

entendimiento de los organismos sociales, generando un diálogo entre la psiquiatría y la criminología.¹⁷ La materia de Medicina legal, de 1894, que después desapareció en el plan de 1895, incluía

nociones de anatomía descriptiva, nociones de fisiología en general, estudio de las funciones cerebrales en sus relaciones con la criminología, estudio de las funciones del aparato génito-urinario, rudimentos de patología, nociones de obstetricia, cuestiones de matrimonio, antropometría, enfermedades simuladas y disimuladas, enfermedades que exceptúan el servicio militar, la enajenación mental,¹⁸ cuestiones relativas a los cadáveres, las autopsias, las inhumaciones y exhumaciones, las lesiones, las asfixias y el envenenamiento que iban de la mano con la antropología criminal.¹⁹

Regresando al plan de estudios de medicina, éste se mantuvo sin modificaciones hasta 1902, cuando se formó una comisión para presentar las reformas sobre los programas de instrucción secundaria para las carreras de Leyes, Medicina, Farmacéutica, Ingeniería, Comercio, Telegrafía práctica y, en particular, para la de Partera. El programa de medicina se volvió a modificar entre 1905 y 1906 de una manera muy sencilla, sin hacer ninguna modificación en cuanto a las enfermedades mentales, y la estructura prácticamente se conservó hasta la primera década del siglo xx.

Las fuentes consultadas

Los estudiantes utilizaron fuentes que escogían los maestros para mantenerlos actualizados. Entre esos materiales destacó la *Gaceta Médica de México*, que llegaba mediante una suscripción y que, junto con el periódico *El Estudio*, generaron un diálogo con los descubrimientos, avances médicos y teorías propuestas por los médicos mexicanos. En cuanto a los libros de texto recomendados, se advierte una actualización en los autores que practicaban la medicina experimental europea. Mientras que en el plan de estudios de 1855 se recomendaba el texto de anatomía de Bayle y Hollard (1828), en el de 1882 se sugería el de H. Beanis; la fisiología en el de 1855 era apoyada por autores como Richerard (1802), Bichat (1807), Magendie (1828) y Chaussier (1820), para ser sustituidos por el de Morel y Duval (1875), que trata la

¹⁷ Este tema ha sido ampliamente estudiado por los historiadores del porfiriato. Para el caso de Puebla, consultar Nydia Cruz (1995) sobre el gabinete de antropología criminal en la penitenciaría del Estado de Puebla.

¹⁸ Que incluía los delirios no vesánicos, la embriaguez, el hipnotismo y a los menores de edad.

¹⁹ Lafragua, Colegio del Estado, Programas de estudio, Fondo Adquisición, 313-316. Son de especial interés los temas explorados, en cuanto a la antropología criminal, que siguió la propuesta de César Lombroso, en los que se tomaban en cuenta conceptos como la clasificación de delinquentes, caracteres morfológicos, caracteres fisiológicos, caracteres psicofísicos, caracteres religiosos y morales, etiología del delito y aplicación de la antropología a algunas cuestiones del derecho penal.

fisiología de los centros nerviosos y, finalmente, en obstetricia se sustituiría el texto de Capurón (1813) por el de Cazeaux que había sido reeditado varias veces desde 1820 hasta 1869.²⁰

La mayoría de los autores consultados en las demás materias, en ambos planes, eran de origen europeo, en particular franceses, salvo el *Compendio de Medicina Legal* de Hidalgo y Carpio (1877), que fue uno de los médicos forenses mexicanos más respetados de su época y que fue precursor de los casos de medicina legal. En lo que se refiere a psiquiatría, a pesar de que todavía no se había iniciado con la cátedra en la década de 1880, las obras de doctores como Charcot (1882), Gaillard (1879), Bossieau (1870), Bourneville (1898), Bouchut (1866), Marcé (1858, 1862), Menville (1858) y Longet (1842) fueron adquiridas para la biblioteca en 1878, y referenciados, ya pasados los años revolucionarios,²¹ lo que nos lleva a reflexionar sobre un difusionismo en cuanto a la influencia teórica.

En las tesis que aquí analizamos, las influencias más evidentes resultan las francesas, con trabajos como los de Charcot, Pinel y Esquirol.²² En algunos casos, los estudiantes referenciaron algunos casos de la Pitié-Salpêtrière,²³ y de varios hospitales en los que dichas eminencias hicieron sus observaciones clínicas, incluso mencionando en varios casos el famoso “tratamiento moral” de Pinel (1809), pero a su vez también haciendo referencia a hospitales locales, creando un diálogo entre lo observado y lo teórico.

Aquí quisiéramos detenernos un momento, ya que si buscamos una base en la que estos estudiantes encontrarán un apoyo constante tanto en sus tesis, como en su práctica profesional futura, será en la nosografía de Etienne Esquirol y en la teoría de la degeneración de August Morel. Recordemos que las propuestas de Etienne Esquirol (probablemente uno de los discípulos más conocidos de Pinel) lograron marcar una gran propuesta en cuanto a la nosografía²⁴ de las enfermedades mentales. Desde la década de 1810, constantemente colaboró en el *Dictionnaire des sciences médicales*, editado por Panckoucke, en el que definió las enfermedades psiquiátricas como el delirio, la demencia, la demonomanía, la erotomanía, la locura, el furor, el idiotismo, las alucinaciones, la manía, la monomanía, la melancomía y el suicidio.

²⁰ Para un informe más detallado de las materias y de las fuentes de cada uno de los planes, véanse Cortés y Palacios (2012: 188-196), para el de 1855, y Cortés (2010: 369), para el de 1882.

²¹ Lafragua. Escuela de Medicina, Sección 4, Caja 40, Exp. 5.

²² Quizás éstos sean los tres psiquiatras más famosos de Francia. Sus estudios se volvieron la base para todas las observaciones en cuanto a enfermedades mentales en Europa y América. Frida Gorbach (2013) tiene un trabajo muy interesante sobre el difusionismo en cuanto a las teorías psiquiátricas, en particular la histeria, y cómo estas ideas llegaron a México en el siglo XIX.

²³ Este hospital se construyó en el siglo XVII y tuvo como propósito albergar a pobres y vagabundos de París. Se dividió en tres secciones: los niños estaban en La Pitié; los hombres eran internados en la Bicêtre, y las mujeres en La Salpêtrière. En el siglo XIX, este recinto fue el lugar de observación de los padres de la psiquiatría moderna, como Pinel y Charcot.

²⁴ La nosografía se entiende como la clasificación de las enfermedades.

Justamente en lo que define como “locura” dividió a la enfermedad mental en cinco “géneros”: lipemanía (melancolía de los antiguos), monomanía, manía, demencia e idiocia, que buscaba refinar la clasificación hecha por Pinel.²⁵ Entre sus propuestas más interesantes está la diferenciación entre “ilusión” y “alucinación”, en la que los convirtió en signos físicos para considerarlos como parte de la semiología psiquiátrica, en lugar de la nosográfica; y la definición de “monomanía” como un delirio limitado solamente a un objeto, con excitación y predominio de una pasión alegre o expansiva, la cual era únicamente reconocida por los psiquiatras por su complejidad (Huertas, 1999).

Por su parte, la teoría de la degeneración de Morel (1857) otorgaba a la herencia, combinada con agentes causales como el alcoholismo, la miseria y el clima, la explicación de los comportamientos de individuos molestos, peligrosos y extraños. Esta teoría, que fue retomada por Magnan y Legrain (1895) unos años después, argumentaba que las enfermedades mentales eran producidas por las tendencias degenerativas que se heredaban de generación en generación, agravando la enfermedad hasta llegar a la extinción de la raza. Con esto se creaba

un estado patológico del ser que, comparativamente a sus progenitores más inmediatos, es constitucionalmente inferior en su resistencia psicofísica y no reúne más que incompletamente las condiciones biológicas de la lucha hereditaria por la vida. Esta inferioridad que se traduce en estigmas permanentes, es esencialmente progresiva, salvo regeneración intercurrente; pero fuera de esta excepción aboca más o menos rápidamente en el aniquilamiento de la especie (Morel, 1860).

Las tesis de psiquiatría del Colegio del Estado de Puebla

Como lo ha señalado Frida Gorbach (2007: 2), las tesis de medicina en estos años presentaron ciertas particularidades que se ven también en las tesis poblanas. A través de estos estudios se nota una necesidad de reseñar todo lo que se había estudiado hasta ese momento de dichos temas, como si fuera una vía de actualización, en las que se citaba la historia completa del padecimiento, mezclando en muchas ocasiones autores y épocas de una manera anacrónica. Propone que había un nuevo entusiasmo por la profesión médica, en la que se importaban teorías de Europa con la promesa de un futuro prominente, pero, en donde, de igual manera, vemos citados trabajos de sus colegas en la Ciudad de México. No obstante, advertimos que también se reflejan los intereses de los estudiantes y que responden a necesidades locales,

²⁵ Aunque no es el propósito central de este trabajo, advertimos que ésta es la clasificación presente en los diagnósticos de los hospitales de dementes de Puebla, lo que nos habla de que tanto la nosografía de Esquirol como la teoría degeneracionista de Morel constantemente eran mezcladas por los médicos del hospital (Bojalil, 2013). De igual modo observamos que en los trabajos de tesis también se alude constantemente a estos términos, demostrándonos que manejaban esta terminología.

los cuales que fueron temas que, conforme avanzó el porfiriato, se volvieron una preocupación social y gubernamental. Entendiendo estas características, decidimos separar las tesis de psiquiatría de Puebla en tres apartados: las referentes al alcoholismo, la histeria y la psiquiatría óptica, para hacer una correlación, posteriormente, con la práctica médica de estos galenos.

Las tesis sobre alcoholismo de 1879 a 1898

El alcoholismo fue una preocupación muy fuerte en el porfiriato, como lo han señalado Pablo Piccato (1995; 1997), Daniel Vicencio (2014), Ricardo Pérez Montfort (2016), entre otros. Ya fueran médicos, criminólogos, liberales, higienistas, católicos o protestantes, autores como Miguel Jiménez (1866), Manuel Pasalagua (1874), Sebastián Labastida (1879), Luis Ruiz (1891), Trinidad Sánchez (1896), Julio Guerrero (1901), Carlos (1904), Fernando Ponce (1911) y muchos más, lo relacionaban directamente con la criminalidad y con la degeneración de la raza, que llevaría a México a tener una población improductiva.

Basados en estos problemas, los estudiantes José Agustín Galindo (1897), Ernesto Espinosa (1885), José de Jesús Ortega (1885) e Isaac del Río (1898) tocaron este tema en sus tesis, en las que podemos darnos cuenta de que los estudiantes compartieron esta preocupación con sus contemporáneos en la capital,²⁶ así como algunos métodos de investigación. Pese a que el reglamento de 1879 establecía que estos trabajos deberían de ser producto de observaciones tanto clínicas, como teóricas personales, aparte de la larga revisión de autores extranjeros, advertimos que hacen referencia a sus observaciones en el Hospital de San Pedro, en el de San Hipólito, o inclusive, sin importar que no las hubieran hecho ellos mismos, de la Salpêtrière para así tratar de legitimar sus observaciones.

De entrada, esto nos resulta interesante, ya que en la ciudad de Puebla existían dos nosocomios especializados en enfermedades mentales que constantemente albergaban a una población de alcohólicos. Los hospitales de San Roque y Santa Rosa recibieron, durante todo el porfiriato, al menos a 108²⁷ alcohólicos, 99 hombres y nueve mujeres, y ninguno de ellos fue mencionado en las tesis sobre alcoholismo, incluyendo el nombre de los hospitales. Estos números no eran desconocidos al público, por ejemplo, se reportaba que en el hospital de Santa Rosa, dirigido por el práctico Alberto Carlos Moreno,²⁸ había 127

²⁶ Por poner sólo algunos ejemplos, Jiménez (1866), Pasalagua (1874) y Labastida (1879).

²⁷ Estadística obtenida de las órdenes de ingreso de ambos hospitales entre 1877 y 1894 y 1901 a 1910. Los expedientes de los años faltantes no se han encontrado. Reconocemos que este número podría incrementar, ya que en la época se pensaba que algunas manías, la lipemania y otras enfermedades podían ser provocadas por la herencia alcohólica, sin embargo, solamente contamos con archivos administrativos y no expedientes clínicos por lo que sería muy difícil de determinar. Archivo General del Estado de Puebla (en adelante AGEPE), Beneficencia Pública, Hospitales de dementes, Asilados, expedientes 110-340 y 1994-2432.

²⁸ Además de trabajar en los hospitales de dementes, este médico también trabajó en el Hospital de San Pedro realizando labores médico-quirúrgicas, administrativas y docentes (Fajardo, 2002: 464).

dementes que era un “número alarmante si consideramos que la mayoría lo son por alcoholismo”,²⁹ eso sin contar las detenciones por “embriaguez y escándalo” de las que se escuchaba constantemente.³⁰ Además, existían estudios como los de Samuel Morales y Secundino Sosa (1888), en los que se describía el tipo de bebidas alcohólicas consumidas por los poblanos y sus efectos en la población. A esto se le atribuían una gran cantidad de vidas perdidas y desgracias irreparables. Según estos autores, estaba probado, desde tiempo atrás, que la alimentación insuficiente generaba la necesidad de alcohol, que se catalogaba como “alimento de ahorro”, por lo que llevaba al pueblo al abuso de bebidas como el pulque (p. 43). Tanto la ciencia, como la sociedad, estaban conscientes de que el alcoholismo producía enfermedades mentales y que afectaba directamente a la familia, como lo mencionaba un diario católico que publicó las consecuencias del consumo de alcohol según la teoría de Morel: “Primera generación: depravación moral, excesos alcohólicos. Segunda generación: embriaguez habitual, accesos de manía, reblandecimiento cerebral. Tercera generación: hipcondría, melancolía, suicidio. Cuarta generación: imbecilidad, idiotismo, esterilidad, extinción de la familia.”³¹

Quizás la ausencia de referencia a los nosocomios poblanos se deba a su accesibilidad, intereses personales, tiempo o motivos laborales, como el caso de José Agustín Galindo³² (1879). Después de diez años de haber comenzado sus estudios, logró el tan ansiado título con el trabajo “Apuntes sobre el alcoholismo, en el que, basado en sus observaciones en la sala de Clínica Interna del Hospital General del Estado, en la estadística de defunciones de la capital de 1877 y en siete autopsias, estableció una correlación entre la predisposición individual y la afectación orgánica producida por el abuso en las bebidas “espirituosas”, llevando a un alcoholismo agudo o crónico. La falta de alimento, la vida sedentaria, el temperamento linfático, la excitabilidad nerviosa y el uso de bebidas como el café creaban una situación muy grave que, sumada a las condiciones de edad y sexo particularmente en los hombres, eran consideradas como motivos de alteración profunda de los tejidos de órganos como los intestinos delgado y grueso, el páncreas, el hígado, riñones, arterias y aparato circulatorio.

Más que hacer una relación con autores extranjeros para tratar de sustentar sus observaciones, este estudiante, o quizás podríamos llamarlo “protomédico”, se centró en hacer largas descripciones de sus observaciones clínicas en el Hospital General y los efectos que tenía esta sustancia en cada uno de los tejidos del cuerpo y, sobre todo, en las facultades

²⁹ *El amigo de la verdad*, 23 de marzo de 1884, p. 2.

³⁰ El *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla* publicaba cada mes las multas cobradas por los diferentes delitos menores, como escándalo y embriaguez.

³¹ *El amigo de la verdad*, 1º agosto 1891, p. 4, fragmento tomado de La revista de las Vegas.

³² Este estudiante no debe confundirse con el famoso doctor Agustín Galindo, que murió en 1885, quien fue muy importante para la Escuela de Medicina, para los hospitales General y Militar, así como regidor del Ayuntamiento (Robles, 2012: 404).

intelectuales. Según él, en el hospital, estos enfermos tenían un “estado de indiferencia, mirada estúpida, voz ronca y temblorosa, movimientos lentos y perezosos con falta de coordinación y color de piel pálida”, conduciéndolos al *delirium tremens* y a la locura lipemaniaca.

Más allá de eso, su expediente es muy interesante, ya que presentó dos solicitudes de inscripción, una en 1869 y otra en 1874. No sabemos a qué se debió; aun así, inferimos que, después de la reapertura de la escuela, al finalizar la clausura ordenada por el emperador Maximiliano de Habsburgo entre 1863 y 1867, la situación administrativa haya sido muy desordenada. Junto con las dos solicitudes de inscripción, hay dos solicitudes de examen final: una de 1875, que venía acompañada de un documento que certificaba que había pasado las materias de manera sobresaliente, y otra de 1879, en que se mencionaba que exclusivamente le faltaba el examen de toxicología para reunir los requisitos de examen final. En el expediente de este alumno, lo más interesante es que el 30 de enero de 1880 se mandó un oficio en el que se expuso que, según la Ley de 1878, el alumno no había cursado todas las materias, ya que había ingresado cuando el plan de 1856 estaba vigente, pero que su caso sería revisado. Al final de estos trámites, pudo hacer su examen del 11 al 13 de marzo de 1880, y no en 1879 como dice su tesis.³³

No sabemos qué haya hecho en esos años intermedios, sin embargo, destacó por tener una vida académica muy activa, lo que lo llevó a trabajar en el Hospital de San Pedro (Fajardo, 2002: 465); a ser catedrático de la Escuela de Medicina; segundo vocal del Consejo Superior de Salubridad y parte de la Sociedad Médica de Beneficencia de Puebla (Robles, 2012: 400); médico de los hospitales de dementes, en sustitución de Rafael Serrano en 1920;³⁴ y a ser responsable de la asistencia médico-quirúrgica de la Beneficencia Española de Puebla, en 1923, junto con el doctor Isaac del Río.³⁵

Seis años más tarde, Ernesto Espinosa³⁶ (1885) y José de Jesús Ortega³⁷ (1885) retomaron el tema y lograron recibirse sólo unos meses antes de que el gobernador Márquez clausurara la Escuela de Medicina. Espinosa, desde la perspectiva legal, se concentró en la responsabilidad criminal en caso de encontrarse en estado de embriaguez. Citó a autores como el doctor Mata (1864), a Legrand (1874) y a Hidalgo y Carpio (1877), al referirse al poder que tenía el hombre, por medio de la reflexión y sus auxiliares, en la realización de sus

³³ Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, caja 1, exp.39.

³⁴ AGEF, Beneficencia Pública, Hospitales de dementes, Fondo 05, Secc. 1, Exp.114, Caja 49.

³⁵ Sociedad Española de Beneficencia de Puebla (1923).

³⁶ Ernesto Espinosa ingresó a la Escuela de Medicina en 1881, después de haber comprobado que había cursado todas las cátedras de la educación preparatoria. Después de cuatro años, solicitó fecha de examen profesional el 26 de septiembre de 1885, que le fue concedido del 5-7 de octubre de ese año. Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, Caja 5, Exp.48.

³⁷ Este expediente, con sólo una foja, es muy confuso, y en él se pide el ingreso en 1854, pero junto tiene una anotación que dice 1899, por lo que no sabemos exactamente a quién corresponde, si a él o quizás a su padre. Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, Caja 4, Exp.40.

impulsos internos llegando a un arreglo en las leyes de la organización (p. 25). De manera desordenada, dando un carácter universal al alcoholismo, revisó los códigos penales de diferentes épocas y lugares, como Grecia, Roma, el Derecho canónico, las cortes de Carlos V y Francisco I, las leyes árabes y musulmanas, las legislaciones de Inglaterra, Francia, Austria, Italia, Portugal, España, las de Texcoco, las del virreinato y las leyes emitidas desde la Independencia hasta el porfiriato.

En su trabajo, describió casos prácticos a través de las semejanzas entre la embriaguez habitual y la dipsomanía, concluyendo que en los casos de delito bajo los influjos del alcohol la diferencia en la responsabilidad residía en el hábito de consumir o no bebidas espirituosas. Dio dos ejemplos, sin ninguna descripción o historia clínica, que ilustraban su punto, en el que reconocía que un individuo podía ejecutar actos punibles estando perdida la razón. El primer caso lo extrajo del libro de Legrand du Saulle, *Medicina legal*, en el que se relataba a un mensajero de Pedro el Grande, el cual, en estado de ebriedad, había violado a la zarina y fue perdonado. El segundo venía de la causa 121 del Juzgado 2º de lo criminal, en la cual un soldado mató a su hijo y también fue exonerado por estar en estado de ebriedad.

Sabemos que, en México, y obviamente en Puebla, este tema era una gran preocupación. Tanto los intelectuales como la prensa señalaban que la mayor parte de los crímenes que se cometían se debían al poco celo que ponían los padres en la educación, pero también, en al abandono total por parte de las autoridades para evitar estos males.³⁸ El artículo 34 del Código Penal de 1884 de Puebla, por ejemplo, colocaba como excluyente de la responsabilidad criminal a la embriaguez completa, que privaba enteramente de la razón, si no era habitual, ni si el acusado había cometido antes una infracción punible estando ebrio; el artículo 41, consideraba como atenuante de tercera clase a la embriaguez incompleta, si era accidental e involuntaria; mientras que el artículo 11 declaraba como culpable si se infringía una ley penal hallándose en estado de embriaguez completa, si tenía hábito de embriagarse, o si había cometido anteriormente alguna infracción punible en este estado (Espinosa, 1885: 7). Para ilustrar esto, de acuerdo con sus escritos, estaban los cadáveres que muchas veces se sacaban de las pulquerías y cantinas, cuyos asesinos no recibían castigo alguno gracias a que estaban en estado de embriaguez. Por ejemplo, la prensa denunciaba casos como el asesinato de D. Antonio G., español de "muy buen corazón", a manos de otro alcohólico que le disparó en Chalchicomula y que quedó libre,³⁹ o el caso de un hombre que mató a su hermano en estado de embriaguez y que nunca recibió castigo.⁴⁰

³⁸ *El amigo de la verdad*, 15 de abril 1882, p. 3.

³⁹ *El colaborador católico*, 10 mayo 1885, p. 3.

⁴⁰ *El colaborador católico*, 1º febrero 1885, p. 4.

En los años posteriores a su graduación, el doctor Ernesto Espinosa ganó un muy buen reconocimiento como médico perito en los juicios de interdicción,⁴¹ atendiendo alrededor de cincuenta casos entre los años de 1893 a 1898,⁴² junto con su buen amigo y compañero de estudios Alberto O'Farril.⁴³ A la par, escribió constantemente en el periódico *El Demócrata*,⁴⁴ que fue clausurado por el gobierno del general Díaz por no apearse a la línea oficial. Su fama y fortuna lo llevaron a abrir el gran Teatro Variedades, que se volvió todo un exponente de la ópera y de la cinematografía en la ciudad.⁴⁵

Regresando a las tesis de psiquiatría, los objetivos de José de Jesús Ortega (1885) se enfocaron en el estudio del alcoholismo en general, sobre el alcoholismo del pulque, los fenómenos químicos fisiológicos, el alcoholismo agudo y el crónico y, finalmente, la influencia que tenía en la sociedad. Como en los otros casos, llama la atención la falta de especificidad en sus observaciones, ya que, los casos particulares que menciona, carecen de referentes, como si todo el que leyera su tesis tuviera la obligación de conocerlos. La mayor parte de su trabajo se enfocó en describir, de manera teórica y sin autores referenciados, los efectos del alcohol en los órganos del cuerpo y en hablar sobre su historia, pero al referirse a pacientes, sólo menciona a uno con *delirium tremens* y a otro que "quedó idiota", sin darnos más detalles.

Sus conclusiones en cuanto a la educación de las clases menesterosas son atrayentes, ya que atribuía la manera de ser moral del individuo a la impresión psíquico-moral que recibía el óvulo desde la fecundación, por lo que era indispensable germinar en él la facultad de neutralizar las malas impresiones (Ortega, 1885: 37). Resultado de esto, el delincuente alcohólico dejaba de ser responsable por sus acciones por la falta de educación y por la exaltación que provocaban estas bebidas, que lo hacían olvidar la condición social a la que estaba obligado por necesidad.

Este debate, que confrontaba a la ciencia y la religión, era muy común en el siglo XIX. Si la ciencia lo colocaba en la impresión psíquica moral heredada, la religión lo atribuía a la carencia de enseñanza de la moral en las escuelas, otra vez demostrándonos que existía un constante diálogo entre las corrientes extranjeras y los problemas y soluciones locales. En lo

⁴¹ El juicio de interdicción era un recurso legal para proteger a los mayores de edad que, por su padecimiento, perdían la capacidad de manejarse por sí mismos. En él se nombraba un tutor, que representaría al enfermo mental, y un curador, que se encargaba de vigilar que las acciones del tutor fueran en beneficio de su representado.

⁴² Todos estos casos se encuentran registrados con diferentes fechas en el *Periódico Oficial del Estado de Puebla*.

⁴³ A pesar de que este médico no realizó una tesis sobre psiquiatría, sus intereses lo llevaron a abrir el Instituto Kéeley, en la calle de Aztecas, en 1908, en el que se curaba "el alcoholismo, la neurastenia, el hábito del tabaco, opio, cloral, morfina, cocaína y demás drogas" (Mendizábal, 2009: 167). Igualmente, fue catedrático de anatomía descriptiva y perito en los juicios de interdicción, como se dijo antes, con Ernesto Espinosa, volviéndose una autoridad en este tema en la ciudad.

⁴⁴ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 8 de noviembre de 1885, p. 219.

⁴⁵ Cabe mencionar que el doctor Espinosa fue padre del famoso Manuel Espinosa Iglesias que, al heredar la fortuna de su padre, se convirtió en uno de los más grandes empresarios de Puebla en el siglo XX.

que sí coincidían era en que las clases menesterosas debían ser objeto de una atención especial de quien correspondía, y de la compasión de sus desgracias de la clase culta. De ello se desprendería que si esa clase abusaba de las bebidas alcohólicas era porque, de la mano con la excitación que producían, estaba obligado por la necesidad.

Sin embargo, la crítica más fuerte siempre venía de parte de los grupos católicos que reclamaban que las autoridades deberían procurar la integridad en la juventud a través de escuelas en las que verdaderamente se enseñara la moral, basadas en la religión, para poner remedio a los muchos males que existían.⁴⁶ Recordemos que las Leyes de Reforma, aparte de los establecimientos de beneficencia, pusieron en manos del Estado la educación, por lo que el desarrollo moral del individuo se había transformado de una moral católica a la liberal, que, según la prensa católica, se confundía con el "libertinaje". Por consiguiente, en el *Reglamento para las escuelas primarias elementales del Estado de Puebla* (de 1893) estaban ausentes todo tipo de conceptos morales para ser sustituidos por los higiénicos, lo que, según la Iglesia, era la causa del incremento en la peligrosidad de la población.

Trece años pasaron para que un estudiante volviera a observar el alcoholismo. La tesis de Isaac del Río⁴⁷ (1898) lo consideraba un veneno que afectaba no sólo al cuerpo, sino a la sociedad. Igual que sus compañeros, mezcló indistintamente a autores, sin mencionar a cuál de sus obras se refería. Así, citó a médicos como Bins, Heubach y Schmidt,⁴⁸ Dujardin,⁴⁹ Dujardin-Beaumetz,⁵⁰ Manquat,⁵¹ Bernard,⁵² y Magnan⁵³ para hablar de las lesiones que causa el alcohol al cuerpo, y utilizando, al mismo tiempo, algunas estadísticas del Hospital de San Hipólito y la Salpêtrière de París, para ejemplificar los casos, pero nunca dando historias clínicas específicas. Su conclusión, aparte de demostrarnos este constante diálogo entre las teorías francesas y las necesidades locales, radicaba en que la familia era afectada por este hábito, haciendo repugnantes las relaciones sexuales y, por ende, la reproducción de

⁴⁶ *El amigo de la verdad*, 15 de abril 1882, p. 1.

⁴⁷ No se encontró el expediente de este alumno, por lo que no podemos proporcionar más datos sobre él.

⁴⁸ Según este estudiante, estos autores habían encontrado en sus trabajos que sólo cuando se toma una cantidad considerable de alcohol se presenta el aldehído en la orina en una proporción del 4 por ciento, pero cuando se ingiere en pequeñas cantidades no se encuentra nada.

⁴⁹ Podría estar citando cualquiera de sus obras (Dujardin, 1831, 1841, 1843).

⁵⁰ Hemos encontrado varias obras de este autor (1879-1883, 1887, 1893, 1894), y en coautoría con Charles Debierre, Charles, Bardet y Godefroy (1883-1895).

⁵¹ Menciona de este autor que no se puede admitir que el alcohol, tan ávido de oxígeno y hemoglobina siempre dispuesta a cederlo, se pongan en contacto sin que se verifique alguna reacción. A lo mejor cita su trabajo de 1898.

⁵² Cita a Claude Bernard, diciendo que puede ser un veneno, puesto que no puede entrar a formar parte de la composición de la sangre ni penetrar en el organismo sin causar desórdenes más o menos pasajeros o permanentes. Este médico francés fue un biólogo teórico, médico y fisiólogo, fundador de la medicina experimental. Son muchas y muy conocidas sus obras, pero quizás podría estar citando sus trabajos de 1858a y 1858b.

⁵³ De la obra de Valentín Magnan menciona que había demostrado en sus experimentos con animales y sus estudios clínicos en el hombre, que lo que se había considerado como epilepsia alcohólica no era más que un temblor muy intenso, acompañado algunas veces de convulsiones clónicas. Podría estar remitiendo a Magnan (1871; 1873; 1874).

la sociedad; volvía impotente y adúltero al hombre; y los disgustos domésticos frecuentes, resultando muchas veces en heridas y golpes. El borracho, según este estudiante, llevaba a la desmoralización de la familia, transmitiendo esta herencia a sus hijos, que ya predispuestos, seguían el camino de su padre condenando a la familia a la desgracia, la miseria y, tal vez, a la prostitución y el crimen (Del Río, 1898: 37), como bien lo diría la teoría de la degeneración de Morel y que poco a poco fue permeando en la población y en los círculos académicos.

La violencia intrafamiliar era uno de los grandes problemas que preocupaban a los diferentes grupos, ya fueran religiosos o gubernamentales. Las mujeres, sin importar su edad, condición social o si estaban embarazadas, eran golpeadas por sus maridos, e incluso se contagiaban de enfermedades venéreas (Morales y Sosa, 1888: 16). Esto lo convertía en una peligrosa plaga que no enfermaba sólo al que la padecía, sino a sus descendientes, por lo que, en el siglo XIX, se pensaba que el alcohólico no sólo conspiraba contra sí mismo, sino contra los demás.

Uno de los principales objetivos del régimen de Porfirio Díaz fue fomentar y garantizar el bienestar de la población mexicana. Mediante reglamentos y campañas, se trataba de concientizarla de los grandes problemas de salud, por lo que primero era necesario saber cuál era el verdadero alcance de la enfermedad. Por lo tanto, la estadística y los estudios científicos se volvieron preponderantes para entender las causas de los problemas y crear medidas para erradicarlos. De esta manera, se realizaron campañas de vacunación, se creó un código sanitario y se expidieron reglamentos para el comportamiento de la población. Aunque su efectividad dejó mucho que desear, se buscaba erradicar estas costumbres para crear individuos calificados en una colectividad que tuviera todas las condiciones higiénicas para el progreso, que serían resultado del esfuerzo conjunto entre médicos, higienistas, maestros e ingenieros sanitarios.

Asimismo, el alcoholismo estaba asociado a otras enfermedades, como el sarampión, la tifo, la viruela, la escarlatina y la cirrosis (Ponce, 1911: 22). Producto de esto, los altos contrastes llevaron a buscar una solución: limpiar las calles, establecer drenajes, abastecer de agua potable, pero, sobre todo, intentar cambiar las costumbres de la sociedad.

La tesis de psiquiatría óptica de Rafael Serrano de 1884

Si quisiéramos hablar de los psiquiatras poblanos más famosos de la época, tendríamos dos nombres: Rafael Serrano y Secundino Sosa.⁵⁴ Aunque sabemos que Sosa se inscribió en 1876

⁵⁴ Secundino Sosa fue parte del círculo católico poblano; escribió artículos sobre el alcoholismo y la epilepsia en la *Gaceta Médica de México*; fue miembro del periódico médico-farmacéutico *El Estudio*, en 1875; realizó experimentos con epilépticos, en el Hospital del Divino Salvador, y fue uno de los fundadores del Instituto Médico Nacional; fue secretario de la Sociedad Médica de Beneficencia, de Puebla en 1883; y fue catedrático, al igual que Serrano, en la Escuela de Medicina de Puebla (Robles, 2012: 400-422). Además, realizó un estudio con Samuel Morales (1888).

en la Escuela de Medicina del Estado,⁵⁵ terminó sus estudios en la Escuela Nacional de Medicina, pero quizás haya compartido una visión común en cuanto a las enfermedades mentales con Rafael Serrano, ya que ambos fueron médicos de los hospitales de dementes: Sosa en el Divino Salvador, de México, y Serrano en los de San Roque y Santa Rosa, de Puebla.

En lo que compete a Rafael Serrano,⁵⁶ logró convertirse en un psiquiatra muy reconocido. Su fama y compasión fue tal que se creó un "Pabellón Rafael Serrano" en el Hospital General a principios de siglo xx, y varios años después, el psiquiátrico que hasta la fecha sigue funcionando en el estado de Puebla lleva su nombre. Una vez concluidos sus estudios profesionales, ingresó inmediatamente como médico y administrador de los hospitales de dementes, ocupando la plaza entre los años 1885 y 1895 y de 1909 hasta 1915.⁵⁷ Conjuntamente, fue director del Hospital Guadalupe para dementes en Cholula, en 1910; fue catedrático de la Escuela de Medicina; miembro honorario de la Sociedad Médica de Beneficencia de Puebla; director de la Escuela Normal y del Colegio del Estado, asimismo asistió a varios congresos científicos médicos nacionales e internacionales, todo eso sin contar sus funciones como médico perito en juicios de interdicción (Cruz, 1995: 452).

Su tesis, intitulada "Fragmentos de psiquiatría óptica", partió de "la relación entre la luz y la fuerza nerviosa considerada desde el punto de vista psíquico, para demostrar que las leyes fundamentales de la óptica aplicadas al sistema nervioso explican en gran parte la patogenia de la enajenación [sic] mental" (Serrano, 1884: 2). Esta investigación, premiada en 1890 por la Academia Nacional de Medicina, se recomendó a nivel nacional como indispensable para entender el manejo de las leyes ópticas en los ámbitos de las ciencias biológicas.

Representó una innovación en la materia, ya que proponía que las relaciones anatómicas y funcionales entre la corteza del cerebro y la retina llegarían a establecer en el oftalmoscopio⁵⁸ una de las bases del diagnóstico de la enajenación mental y harían de la cerebroscopía de Bouchut (1880) uno de los más importantes auxiliares de la psiquiatría Serrano, 1884: 1). A lo largo de todo el trabajo citó a diferentes autores franceses, alemanes y españoles,⁵⁹ para

⁵⁵ Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, Caja 3, Exp. 12.

⁵⁶ Rafael Serrano solicitó la inscripción a la carrera el 30 de diciembre de 1879, no obstante, le fue condicionada porque no pudo comprobar sus estudios preparatorios. Seguramente tuvo que haber cumplido con el requisito porque realizó la solicitud de examen final el 4 de enero de 1884, el cual le concedieron en julio de ese año para realizarse los días 22, 23 y 29 de diciembre. Sus sinodales fueron los Doctores José María Calderón, Secundino Sosa, Carlos Briseo y Manuel Toussaint, todos catedráticos de la Escuela de Medicina. Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, Caja 3, Exp.3. En este punto hay que resaltar que el único de estos médicos que trabajó enfermedades mentales fue Secundino Sosa (1901).

⁵⁷ AGEP, Beneficencia Pública, Hospitales de dementes, Fondo 05, Secc. 1, Exp.114, Caja 49.

⁵⁸ Instrumento para ver ampliado el fondo del ojo, en donde se encuentra la retina.

⁵⁹ Para hablar de la neuralidad citó a Vulpian (1866); de Newton (1779) retomó la problemática sobre si los rayos luminosos al excitar la retina originan vibraciones que, transmitidas por el nervio óptico, producían en el cerebro el sentido de la vista; de Echeagaray (1873) tomó teorías físicas; de Briot (1842) utilizó la teoría de la luminosidad; en cuanto a psicología se basó en el libro de Ribot (1875); la unidad de estructura y de función del sistema nervioso lo

hablar de la influencia que tenían los agentes físicos en la etiología y en el tratamiento, así como los recursos que se podían prestar para el diagnóstico de las frenopatías (o enfermedades mentales). Cabe resaltar que el estudio de Serrano se basó en casos clínicos observados en los hospitales de dementes de San Roque y de Santa Rosa, siendo el único alumno que recurrió a estos nosocomios para realizar investigación, demostrándonos de nuevo que sí era posible un diálogo entre las propuestas internacionales y las necesidades locales. En la segunda mitad del siglo XIX, las propuestas en materia de psiquiatría provenían de una herencia que había comenzado desde principios de siglo y que se continuaba reconociendo su importancia. Tal es el caso de los médicos que trabajaban en los laboratorios experimentales y en los hospitales de dementes europeos, como Pinel, Charcot y Esquirol, que trabajaron en la Salpêtrière.

A diferencia de sus compañeros, Serrano fue el único estudiante en realizar un trabajo muy detallado en todos los sentidos. Las referencias bibliográficas se encuentran perfectamente incluidas en el texto y, lo que es mejor, las historias clínicas también. En éstas, al igual que Pinel y Esquirol, incluyó el estatus social, la familia de los enfermos, la descripción de los síntomas de la enfermedad, así como la degeneración de las facultades mentales y, en caso de existir, la autopsia. Así mismo, incluyó textualmente historias clínicas de otros autores sin perder ningún detalle, citando por ejemplo casos de Esquirol (1854) y Despine (1875) que se convirtieron en la base de sus conclusiones.

Además, en su trabajo hizo una correlación sistemática entre las leyes de la física-óptica con la medicina para establecer la relación entre la vista y la forma anatómica y funcional del cerebro. Su metodología se enfocó en describir la etiología de las psicosis,⁶⁰ mediante el estudio de caso, el análisis del origen de la enfermedad, su diagnóstico, la observación evolutiva, tanto en el hospital como en el exterior, así como el tratamiento de acuerdo con el estado en el que se encontraba la enfermedad.

Según Rosario Robles (2004), en esos años era imperante lograr un trabajo conjunto entre las ciencias racionales y las exactas, mediante los principios de la medicina y la psicología. Por tal motivo —remarca la autora— Serrano combinó la anatomía patológica, que indicaba el lugar en el que estaban las lesiones cerebrales, con el uso de la celda de fuerza o recinto oscuro, utilizado en Francia y España, para ayudar a los pacientes con accesos de furor, *delirium tremens*, manía aguda, periencefalitis difusa, locura impulsiva y locura sensorial, lo que en su momento resultó un gran adelanto.

tomó de Lewes (1875), y de Richet (1882) mencionó la Ley de la vibración ondulatoria aplicada a la fisiología del sistema nervioso.

⁶⁰ La psicosis es una enfermedad que se caracteriza por la alteración global de la personalidad a través del trastorno del sentido de la realidad.

La tesis sobre histeria de Francisco Rodiles de 1885

Si bien se le relacionó también con el género masculino (Pérez, 2016) la histeria fue una enfermedad que se creía que principalmente atacaba a las mujeres (Foucault, 2005; Didi-Hüberman, 2007; Huertas, 2014; Libbrecht, 1995; Briggs, 2000; Morantz y Zschoche, 1980; Freedman, 1982; Micale, 1993; Agostoni, 2002; Gorbach y Train, 2005; Gorbach, 2007; 2008; 2013).

No obstante, como lo ha planteado Frida Gorbach (2007: 3), en México, la histeria se concibió como una enfermedad fisiológica⁶¹ que dejaba atrás la centralidad del útero y se explicaba gracias a la fragilidad y sensibilidad de las mujeres, y que era producto de la modernidad.⁶² Así pues, médicos y estudiantes trataron de definirla como un resultado de la vida ociosa de las mujeres (Olvera, 1870: 5); que afectaba a las clases altas más que a las bajas (Mejía, 1878: 476), y que resultaba del egoísmo extremo en el que vivían (Mejía, 1896: 463). Como lo ha señalado Gorbach (2007: 8), "si la histeria se debía a una exacerbación del yo, y la exacerbación del yo constituía una patología inherente a la modernidad, entonces ¿qué hacer con esa enfermedad?, ¿resignarse a padecerla o detener su proliferación?". Así tenemos varios casos reportados en Puebla, a través de los juicios de interdicción, como el de Carmen M., de 1888;⁶³ el de María L., de 1902;⁶⁴ Adela H.; de 1900;⁶⁵ Francisca A., de 1898;⁶⁶ Emilia G., de 1887;⁶⁷ y Francisca T., de 1896⁶⁸ que nos hablan de la preocupación de las familias por estas mujeres que presentaban un comportamiento errático, desaliñado y totalmente fuera de lo común.

En este universo de propuestas, la tesis de Francisco Rodiles⁶⁹ (1885), "Breves apuntes sobre la histeria, seguidos de un apéndice sobre locura histérica", se sumó a las de sus contemporáneos, reconociendo una enfermedad que se caracterizaba por una multitud

⁶¹ La fisiología es una parte de la biología que estudia los organismos de los seres vivos y su funcionamiento.

⁶² Fueron muchos los médicos que la estudiaron, por ejemplo, Charcot (1882). Grasset (1889), Colin (1890), Bernheim (1913), Briquet (1859), Falret (1890), Lasègue (1873), Gilles de la Tourette (1891), Breuer y Freud (1893-1895) y Kraepelin (1901).

⁶³ ACEP, Beneficencia Pública, Hospitales de dementes, Asilados, exp. 212.

⁶⁴ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 26 de agosto de 1902, p. 202.

⁶⁵ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 9 de enero de 1900, p. 24.

⁶⁶ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 29 de noviembre de 1898, p. 460.

⁶⁷ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 10 de marzo de 1887, p. 359.

⁶⁸ *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla*, 25 de agosto de 1896, p. 222.

⁶⁹ No sabemos exactamente en qué año ingresó a la Escuela de Medicina, pero tuvo que haber sido en 1880, ya que existe un oficio del 19 de octubre, de ese año, en el que presentó el examen de Anatomía descriptiva que pertenecía a las materias de primer año. A lo largo de su expediente observamos las fechas y votos aprobatorios de los diferentes exámenes, que podían ser por unanimidad o por mayoría. De la misma manera, presentó varias solicitudes de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia por no haber podido hacerlos, ya que tuvo que salir de la ciudad, los cuales fueron autorizados por el Secretario de Fomento. Por último, el acta del 11 de abril le autorizó el examen final que se llevaría a cabo los días 15 a 17 de ese mes, siendo, según este documento, sus sinodales los doctores Guillermo

y variedad de fenómenos tan grande, que podía confundirse con cualquier otra, como la hipocondría o el estado nervioso. Examinó causas predisponentes y ocasionales físicas, como la anemia, la cloroanemia, la menorrea y la dismenorrea, o la vida sedentaria, la herencia y la miseria o la continencia, los excesos de coito y el onanismo; y las psíquicas-morales, como la lectura de ciertos libros, conversaciones deshonestas, la vista de cuadros o estampas impúdicas, ciertos espectáculos teatrales, acontecimientos desgraciados, espectáculos tristes, pasiones contrariadas y el amor excesivo a las bellas artes como la pintura y la música (Rodiles, 1885: 10). Citó, asimismo, a autores clásicos como Hipócrates y Galeno hasta modernos como Willis (1667),⁷⁰ Sidenham (1676)⁷¹ y Briquet (1859) cuando explicó el cambio de concepción que llevó a pensar que la histeria se generaba en el sistema nervioso y no en el útero, como lo pensaban los griegos.

Para Rodiles era indispensable procurar que los sujetos se encontraran siempre ocupados⁷² alternando las ocupaciones con paresos y ejercicios gimnásticos. En el caso de ya sufrir la enfermedad, recomendaba el uso de antiespasmódicos, por ejemplo, el éter por vía gastrointestinal, o pulmonar, por inhalaciones; el cloroformo, la valeriana, el castóreo, la asafétida, el óxido; el sulfato de zinc, el alcanfor; los narcóticos, como el opio y sus derivados; el estramonio y la belladona. Hizo referencia a un artículo de la *Gaceta Médica de México* en la que se recomendó el bromuro de potasio o las píldoras antihistéricas de Debreyne, que contenían alcanfor, asafétida, extracto de belladona, extracto de opio y jarabe de goma y, en casos extremos, se exhortaba al matrimonio con un hombre vigoroso, o la hidroterapia (Rodiles, 1885: 53), lo que nos habla de una constante búsqueda de propuestas entre los autores internacionales y las publicaciones mexicanas. No sabemos más de este estudiante, pero suponemos que quizás haya podido ejercer su profesión en la Ciudad de México.

Conclusiones

Como lo planteamos desde las primeras páginas, se ha tendido a separar el "difusionismo" de la "historia nacional de la ciencia en México" como si fueran dos corrientes totalmente excluyentes, como si ninguna pudiera tomar en cuenta a la otra para su configuración (Gorbach, 2013). Sin embargo, a lo largo de estas páginas hemos observado que los estudiantes de medicina enfocados en temas relacionados con las enfermedades mentales durante el porfiriato

Dávila, Francisco Bello, Leonardo Córdova y Juan Calderón, reconocidos médicos y maestros de la institución. Lafragua, Escuela de Medicina, Estudiantes, Caja 1, Exp.59.

⁷⁰ Thomas Willis (1621-1675) estudió la histeria y la hipocondría.

⁷¹ Thomas Sydenham (1624-1689) fue un médico inglés que proponía una nueva patología basada en la descripción de las enfermedades.

⁷² Reconoce que esta enfermedad también se presentaba en los hombres.

en Puebla recibieron una fuerte influencia de autores extranjeros, pero al mismo tiempo trataron de buscar una solución a los problemas locales, creando una interacción entre ambas visiones.

Por ejemplo, cuando hablamos de alcoholismo, tanto liberales como católicos y protestantes se quejaban constantemente de los efectos del abuso de bebidas espirituosas en la población, que llevaban a situaciones como la ausencia laboral —el “San Lunes”—, el mal ejemplo que recibían los niños de sus padres al verlos borrachos, la promiscuidad y la vagancia, la violencia intrafamiliar, el gasto excesivo en bebidas que mermaba la economía familiar, el alcoholismo a una edad temprana, las riñas en las cantinas y pulquerías, así como la prostitución y el juego (Bojalil, 2018b). O si hablamos de la histeria, como lo menciona Gorbach (2007), se trataba de buscar una solución a la condición ociosa de la mujer en la modernidad, que la llevaba a tener estos ataques repentinos, que podían ser confundidos con cualquier otra enfermedad. Gracias a estos temas, los estudiantes de medicina intentaron dar, antes que nada, una explicación a la enfermedad, basados en las definiciones europeas, pero al mismo tiempo una reflexión, sobre todo a las condiciones de la población que hacían que se reprodujeran estas prácticas. Así, leemos en sus estudios que hablan de clases sociales, de género, edad y educación para tratar de establecer una división categórica de la sociedad y sus problemas, e incluso plantean soluciones económicas y sociales, como el incremento a los salarios de los jornaleros, así como un cambio en la educación de los niños, para el caso del alcoholismo; o la prevención de la ociosidad, el onanismo, las impresiones fuertes o la excitación para las mujeres histéricas, es decir, a las mujeres modernas que solamente se quedaban en casa sin tener alguna actividad.

Más adelante, en su práctica profesional, seguirán buscando una solución a estos problemas al convertirse en médicos especializados en dichos temas, al trabajar en los hospitales de dementes, al ser catedráticos o en su práctica privada. Además, también notamos que muchos de ellos se convertirán en un referente en la sociedad y en la medicina, como Rafael Serrano, y serán invitados a participar en congresos nacionales e internacionales.

A pesar de la atracción por los problemas locales, advertimos que existe una total confianza en las aportaciones teóricas de los médicos extranjeros, como si desde Aristóteles a Galeno y de Pinel a Morel, pasando por todos los demás periodos históricos, todo lo que se hubiera dicho fuera absolutamente verdadero, como si no existiera una evolución en el concepto de enfermedad y como si no pudiera cuestionarse. Como lo ha mencionado Gorbach, podría parecer que la definición de estas enfermedades se implantaran en un campo vacío a simple vista, sin embargo, vemos que la diferencia con los galenos franceses será que toman en cuenta las características que consideran totalmente únicas de la población mexicana, como la raza, la educación, la cultura precolombina, la influencia colonial y el sincretismo cultural. A excepción de Francisco Rodiles, que reconoce que la teoría uterina ya no es aceptada para

explicar la histeria, los demás tesisistas nunca cuestionaron a los grandes maestros ni sus grandes obras. Claro que entendemos que el concepto de tiempo no era el centro de atención en sus estudios, sino, más bien, la enfermedad misma, la novedad, como lo cuestiona Gorbach (2007) en su trabajo sobre la histeria y la monstruosidad, y esta "voracidad" de estudiar lo que no se había estudiado en México.

Tomando todo esto en cuenta, argumentamos que, más allá de buscar una explicación a los problemas locales, únicamente desde la influencia francesa, inglesa o estadounidense, o desde un punto de vista exclusivamente local, estos estudiantes parecerían brincar de un punto de vista a otro, tratando de comprobar lo que decían los grandes autores, pero al mismo tiempo tratando de hacer alguna aportación nueva a los conceptos, con base en las características propias de su sociedad. El empirismo fue su mejor herramienta, a través de las autopsias de cadáveres, en las que se describe con extremo detalle y se trataba de dar a la enfermedad no solamente un sustento teórico, sino también práctico, en una población específica: el enfermo mental poblano.

Fuentes

Archivos

- AGEP Archivo General del Estado de Puebla, Puebla.
Lafragua Biblioteca Histórica José María Lafragua, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Hemerografía

- El amigo de la verdad. Periódico Religioso y Social dedicado a la instrucción del pueblo*, Puebla
El colaborador católico, Periódico semanal. Chalchicomula, Puebla.
Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Puebla.

Bibliografía

- Agostoni, Claudia (2002), "Discurso médico, cultura higiénica y la mujer en la ciudad de México al cambio de siglo (xix-xx)", *Estudios Mexicanos*, núm.18, diciembre, pp. 1-22.
Bayle, A y H. Hollard (1828), *Manual de anatomía general o descripción sucinta de los tejidos primitivos que comprenden los órganos del hombre*, Traducción al castellano por Cayetano Balseyro, Imprenta que fue de Fuentenebro, Madrid.
Bernard, Claude (1858a), *Leçons sur les effets des substances toxiques et médicamenteuses*, Baillièere, París.
____ (1858b), *Leçons sur la physiologie et la pathologie du système nerveux*, Collège de France, París.
Bernheim, H. (1913), *L'hystérie*, O. Doin et fils, París.
Bichat, Francisco (1807), *Anatomía general aplicada a la fisiología y a la medicina*, Traducido al castellano por Ramón Truxillo, Imprenta de la hija de Ibarra, Madrid.
Bojalil, Andréé (2013), *El desarrollo de la psiquiatría en Puebla en el siglo xix y principios del xx*, Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana, México.
____ (2018), "Médicos contra jueces: la responsabilidad y la incapacidad de los individuos en los juicios de interdicción en la Puebla del Porfiriato", *Antrópica Revista*, 26 de abril de 2018, pp. 105-130.

- _____ (2018b), "La libertad de la crápula. Liberales y católicos en contra del alcoholismo en Puebla durante el porfiriato.", *Oficio. Revista de historia e interdisciplina*, 7, julio-diciembre 2018, pp. 61-78.
- Bourneville, M. (1898), *Estudios clínicos y terapéuticos sobre las enfermedades del sistema nervioso*, Tercera edición, Felix Alcan, París.
- Bouchut, E. (1866), *Du diagnostic des maladies du système nerveux par l'ophtalmoscopie*, Germer Bailliere, París.
- _____ (1880), *Ophtalmoscopie et Cerebroscopie*, s.ed., París.
- Boisseau, Edmond (1870), *Des Maladies Simulées et Des Moyens de Les Reconnaître: Lecons Professées Au Val-de Grace*, J.B. Bailliere et Fils, París.
- Briggs, Laura (2000), "The Race of Hysteria: Overcivilization and the Savage, Woman in Late Nineteenth-Century Obstetrics and Gynecology", *American Quarterly*, núm.52, junio, pp. 246-273.
- Briot, Charles (1842), *Theorie mathématique de la lumière*, Mallet-Bachelier, París.
- Briquet, P. (1859), *Traité clinique et thérapeutique de l'hystérie*, Baillière et Fils, París.
- Canguilhem, Georges (1978), *Lo normal y lo patológico*, Siglo XXI, México.
- Capurón, Joseph (1813), *Traité des maladies des enfans, jusqu' á la puberté*, Chez l'auteur dans Crouliebois, París.
- Cárdenas, J. et al. (2015), "La medicina en el siglo XIX", en J. Gaspar Cortés Riveroll (coord.), *Historia y filosofía de la medicina*, BUAP, Puebla, pp. 271-304.
- Carrillo, Ana María y Juan José Saldaña (2005), "La enseñanza de la medicina en la Escuela Nacional durante el Porfiriato", en Juan José Saldaña (coord.), *La casa de Salomón en México. Estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científicas*, UNAM, México, pp. 257-282.
- Castro, Efraín (2009), "La Escuela de Medicina de Puebla", *Tiempo universitario. Gaceta histórica de la BUAP*, núm.8, junio, pp. 1-7.
- Cazeaux, P. (1852), *Tratado teórico y práctico del arte obstetricia (3 tomos)*, Imprenta de Matute, Madrid.
- Charcot, J. (1882), *Lecciones sobre el sistema nervioso dadas en la Salpêtrière. 1ª y 2ª parte*, Tercera edición, A. Pérez, Madrid.
- Chaussier, Francois (1820), *Recueil Anatomique á l'usage des jeunes gens qui se destinent á l'étude de la chirurgie, de la médecine, de la peinture et de la sculpture avec des explications suivant la nouvelle nomenclature mathématique, et des tables synonymiques on a p'rféré les planches anatomiques d'albinus*, Caille de Raviers, París.
- Colin, H. (1890), *Essai sur l'état mental des hystériques*, J. Rueff, París.
- Cortés, Gaspar (2010), *Historia de la medicina en Puebla*, BUAP, Puebla.
- _____ y Dulce María Palacios (2012), *Historia de la medicina en Puebla durante la intervención francesa*, BUAP, Puebla.
- Cruz, Nydia (1995), "La proyección de los nuevos saberes. El Departamento de Antropología Criminal de Puebla en el siglo XIX", *Estudios de antropología biológica*, vol. 5, pp. 451-467.
- Del Río, Isaac (1898), *Algunas consideraciones del alcohol como veneno. Trabajo que para el examen profesional de medicina, cirugía y obstetricia presenta Isaac del Río*, Tip Franco 1ª de Santa Teresa número 3, Puebla.
- Despine, Phillipe (1875), *De la Folie*, París.
- Didi-Huberman, Georges (2007), *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Dujardin, Félix (1831), *Mémoire sur les couches du sol en Touraine et descriptions des coquilles de la craie des faluns*, F.-G. Levrault, París.
- _____ (1841), *Histoire naturelle des zoophytes. Infusoires, comprenant la physiologie et la classification de ces animaux, et la manière de les étudier à l'aide du microscope*, Roret, París.
- Dujardin, Félix (1843), *Nouveau manuel de l'observateur au microscope*, Roret, París.

- Dujardin-Beaumetz, Georges (1879-1883), *Leçon de clinique thérapeutique*, s.ed., París.
- _____ (1887), *Les nouvelles médications*, O. Doin, París.
- _____ (1893), *Formulaire pratique de thérapeutique et de pharmacologie*, O. Doin, París.
- Dujardin-Beaumetz, Georges, Charles-Marie Debierre y Godefroy Bardet (eds.) (1883-1895), *Dictionnaire de thérapeutique, de matière médicale, de pharmacologie, de toxicologie et des eaux minérales*, O.Doin, París.
- Echegaray, José (1873), *Teorías modernas de la física*, Imprenta y esteriotipia de M. Rivadeneyra, Madrid.
- Espinosa, Ernesto (1885), *Ligeras consideraciones sobre los artículos del código penal del estado, relativos a la embriaguez*, Tesis, Imprenta y Litografía de J.M. Osorio. Calle de Santa Clara num. 6, Puebla.
- Esquirol, Etienne (1854), *Enfermedades mentales*, Madrid
- Fajardo, Guillermo (2002), "Un pasado con mucho presente. El Hospital Real de San Pedro en Puebla de los Ángeles", *Cir Ciruj*, núm. 70, noviembre-diciembre, pp. 459-467.
- Falret, Jules (1890), *Études cliniques sur les maladies mentales et nerveuses*, Baillière, París.
- Fernández, Rosa (2015), *Las tesis universitarias en México. Una tradición y un patrimonio en vilo*, UNAM, México.
- Foucault, Michael (2005), *El poder psiquiátrico*, Ediciones Akal, Madrid.
- Freedman, Estelle (1982), "Sexuality in Nineteenth-Century America: Behavior, Ideology, and Politics", *Reviews in American History*, núm.10, diciembre, pp. 196-215.
- Gaillard, Thomas (1879), *Traité clinique des maladies des femmes*, H. Lauwereyns, París.
- Galindo, José Agustín (1897), *Apuntes sobre el alcoholismo. Tesis que presenta al jurado calificador, en su examen profesional, el alumno José Agustín Galindo*, Tesis, Imprenta del Hospital General, Puebla.
- Gilles de la Tourette, Georges (1891), *Traité Clinique et Thérapeutique de l'Hystérie d'après l'enseignement de La Salpêtrière*, E. Plon, Nourrit et Cie, París.
- Gorbach, Frida (2007), "El encuentro de un monstruo y una histórica. Una imagen para México a finales del siglo XIX", *Nuevo Mundo Nuevos Debats*, "La influencia de ultramar. Medicina y Sociedad en México, siglos XIX y XX", Dossier coordinado por Rosalina Estrada Urroz, documento html disponible en: <<http://nuevomundo.revues.org/index3123.html>> (fecha de consulta: 3/05/2009).
- _____ (2008), "Los caprichos de la historia: cuadros para una identidad", *Historia y Grafía*, núm. 31, julio-diciembre, pp. 77-101.
- _____ (2013), "Salir del difusionismo", *Maguare*, núm. 27, enero- junio, pp. 51-70.
- _____ y Matthew Train (2005), "From the Uterus to the Brain: Images of Hysteria in Nineteenth-Century Mexico", *Feminist Review*, núm.79, marzo, pp. 83-99.
- Grasset, Joseph (1889), "Hystérie", *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences Médicales*, Asselin et Houzeau, París.
- Guerrero, Julio (1901), *La génesis del crimen en México*, Librería de la Vda. De CH. Bouret, México.
- Hidalgo y Carpio, Luis (1877), *Compendio de Medicina Legal arreglado a la legislación del Distrito Federal*, Imprenta de Escalante, México.
- Huertas, Rafael (1999), "Entre la doctrina y la clínica: la nosografía de J.E.D. Esquirol (1772-1840)", *Cronos*, no. 2 (1), pp. 47-66.
- _____ (2014), *¿Qué sabemos de la locura?*, Catarata, Madrid.
- Jiménez, Miguel (1866), "Alcoholosis", *Gaceta Médica de México*, t. II, núm. 7, 1º de abril de 1866, pp. 97-108.
- Kraepelin, Emile (1901), *Einführung in die psychiatrische Klinik*, Johann Ambrosius Barth, Leipzig.
- Labastida, Sebastián (1879), "Acción del alcoholismo más allá del individuo", *Gaceta Médica de México*, t. XIV, núm. 15, 1º de agosto de 1879, pp. 305-311.

- Lasègue, Ernest-Charles (1873), "De l'anorexie hystérique", *Archives générales de médecine*, abril, pp. 385-403.
- Legrand, Saullé (1874), *Traité de médecine legale, de jurisprudence médicale et de toxicologie*, A. Delahaye, París.
- Lewes, Georges (1875), *Problems of life and mind*, Trübner and Co., Londres.
- Libbrecht, Katrien (1995), *Hysterical psychosis: a historical survey*, Transaction, Londres.
- Longet, François-Achille (1842), *Anatomie et physiologie du système nerveux de l'homme et des animaux vertébrés : ouvrage contenant des observations pathologiques relatives au système nerveux et des expériences sur les animaux des classes supérieures*, Fortin, París.
- Lorenzo, María Dolores (2011), *El estado como benefactor. Los pobres y la asistencia pública en la Ciudad de México (1877-1905)*, El Colegio Mexiquense, El Colegio de México, México.
- Magendie, François (1828), *Compendio elemental de fisiología*, traducido al castellano por Ramón Frau Trias, Imprenta de la viuda e hijos de Antonio Brusí, Barcelona.
- Magnan, Valentín (1871), *Étude expérimentale et clinique sur l'alcoolisme, alcool et absinthe; épilepsie absinthique*, Impr. de Renou et Maulde, París.
- _____ (1873), *De l'hémi-anesthésie, de la sensibilité générale et des sens dans l'alcoolisme chronique*, Imp. De Martinet, París. (1873)
- _____ (1874), *De l'alcoolisme, des diverses formes de délire alcoolique at de leur traitement*, Delahaye, París.
- _____ y P.-M. Legrain (1895), *Les dégénérés. Etat mental et syndrome épisodiques*, Rueff, París.
- Manquat, Alexandre (1898), *Traité Elementaire de Thérapeutique de Matière Médicale et de Pharmacologie*, Troisième édition, París.
- Marcè, Victor (1858), *Traité de la Folie des femmes enceintes, des nouvelles accouchées et des nourrices*, J.B. Baillière et Fils, París.
- _____ (1862), *Traité pratique des maladies mentales*, J.B. Baillière et Fils, París.
- Martínez, Fernando (2003), *La medicina científica y el siglo XIX mexicano*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mata, Pedro (1864), *Razón humana en sus Estados Intermedios*. s.ed., Madrid.
- Mejía, Demetrio (1878), "Clínica interna", *Gaceta Médica de México*, t. XIV, núm 14, 15 de julio de 1879, p. 476.
- _____ (1896), "Clínica Interna. Sobre la histeria" *Gaceta Médica de México*, t. XXXIII, núm. 10, 1° de julio de 1896, p.462.
- Mendizábal, José de (2009), *Los almanaques poblanos y las Efemérides de Puebla de José de Mendizábal Tamborrel*, Carlos Contreras y Claudia Pardo (comp.), BUAP, Puebla.
- Menville, Charles (1858), *Histoire Philosophique Et Médicale de La Femme: Consideree Dans Toutes Les Epoques Principales de La Vie*, J.B Bailliere et Fils, París.
- Micale, Mark (1993), "On the disappearance of Hysteria: A Study in the Clinical Deconstruction of a Diagnosis", *Isis*, núm. 84, marzo, pp. 496-526.
- Morales, Samuel y Secundino Sosa (1888), *Puebla su higiene sus enfermedades*, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, México.
- Morantz, Regina M. y Sue Zschoche (1980), "Professionalism, Feminism, and Gender Roles: A Comparative Study of Nineteenth-Century Medical Therapeutics", *The Journal of American History*, núm. 67, diciembre, pp. 568-588.
- Morel, Augusto (1857), *Traité des dégénérescences physiques, intellectuels et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades*, B. Baillière, París.
- _____ y Mathias Duval (1875), *Manuel de l'anatomiste: anatomie descriptive et dissection*, Asselin, París.
- Newton, Isaac (1779), *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, s.ed., Londres.

- Olvera, José (1870), "Discurso sobre las causas de las neurosis en México", *El Observador Médico*, t. I, núm. 4, p. 55.
- Ortega, José de Jesús (1885), *Algunas observaciones sobre el alcoholismo*, Tesis, Imprenta de Ibáñez y Lamarque, Puebla.
- Pasalagua, M. (1874), "Higiene de las bebidas alcohólicas y sus efectos inmediatos en México", *Gaceta Médica de México*, t. IX, núm. 3, 1º de febrero de 1874, pp. 37-46.
- Pérez Montfort, Ricardo (2016), *Tolerancia y Prohibición*, Debate, México.
- Piccato, Pablo (1995), "El Paso de Venus por el disco del sol. Criminality and Alcoholism in the Late Porfiriato", *Historia Mexicana*, vol.47, núm.1, pp. 133-181.
- _____. (1997), "La construcción de una perspectiva científica: miradas porfirianas a la criminalidad", *Estudios Mexicanos*, núm.11, octubre-diciembre, pp. 203-241.
- Pinel, Phillipe (1809), *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale*, Chez J. Ant Brosson, París.
- Ponce, Fernando (1911), *El alcoholismo en México*, Antigua Imprenta de Murguía, México.
- Reglamento para el Estudio y Ejercicio de las Ciencias Médicas* (1856), Imprenta de José María Macías, Puebla.
- Reglamento para el gobierno interior de la Escuela de Medicina y Farmacia del Estado de Puebla* (1879), Imprenta del Hospicio, Puebla.
- Reglamento para las escuelas primarias elementales del Estado de Puebla* (1893), Imprenta de la Escuela de Artes y Oficios, Puebla.
- Ribot, Thomas (1875), *Psychologie anglaise contemporaine*, G. Bailliere, París.
- Richerard, Anthelme (1802), *Nouveaux Éléments de Physiologie*, de l'imprimerie d' Hacquar, Chez Crapart, Caille et Ravier, Libraires, 2ª edición revisada, corregida y ampliada, París.
- Richet, Charles (1882), *Physiologie des muscles et des nerfs*, Bailliere, París.
- Robles, Rosario (2004), "Rafael Serrano: la consagración de un hombre de ciencia, digno egresado del Colegio del Estado", *Archivo Histórico de la BUAP*, núm. 10, junio, documento html disponible en: <<http://www.archivohistorico.buap.mx/tiempo/2004/a7g10.htm#10p>> (fecha de consulta: 15/05/2017).
- _____. (2012), *En Puebla médicos, ciencia y academia (1850-1910). El estudio de la clínica hospitalaria*, BUAP, UPAEP, Puebla.
- Rodiles, Francisco (1885), *Breves apuntes sobre la histeria seguidos de un apéndice sobre la locura histérica*, Tesis, Imprenta de Miguel Corona, Puebla.
- Rougmanac, Carlos (1904), *Los criminales en México: ensayo de psicología criminal*, El Fénix, México.
- Ruiz, Luis (1891), "Algunas consideraciones sobre el alcoholismo", *Gaceta Médica de México*, t. XXVI, núm. 1, 1º de enero de 1891, pp. 2-7.
- Sánchez, Trinidad (1896), *El alcoholismo en la República Mexicana. Discurso pronunciado en la sesión solemne que celebraron las Sociedades Científicas y Literarias de la Nación, el día 5 de Junio de 1896*, Imprenta del Sagrado Corazón de Jesús, México.
- Serrano, Rafael (1884), *Fragmentos de psiquiatría óptica*, Tesis, Imprenta de Miguel Corona, Puebla.
- Sociedad Española de Beneficencia de Puebla (1923), "Historia del Hospital Beneficencia Española de Puebla", Junta Directiva de la Sociedad Española de Beneficencia de Puebla, documento html disponible en: <<http://www.beneficienciaespanola.com.mx/historia/>> (fecha de consulta: 12/06/2017).
- Somolinos, Germán (1976), *Historia de la psiquiatría en México*, SepSetentas, México.
- Sosa, Secundino (1901), "Embriaguez y dipsomanía", *Gaceta Médica de México*, 13 de enero de 1901, pp. 20-36.
- Sydenham, Thomas (1676), *Observationes medicae*, G. Kettilyb, Londres.

- Vicencio, Daniel (2014), "Locos criminales en los años del Porfiriato. Los discursos científicos frente a la realidad clínica, 1895-1910", *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, vol. 47, enero-junio, pp. 79-119.
- Vulpian, Ernest (1866), *Leçons sur la physiologie du système nerveux*, Germer Baillière Libraire-Éditeur, París.
- Willis, Thomas (1667), *Pathologiae Cerebro et Nervosi Generis Specimen*, s.ed., Londres.
- Zacarías-Prieto, Jorge (2015), "La escuela nacional de medicina en el siglo XIX", en J. Gaspar Cortés Riveroll (coord.), *Historia y filosofía de la medicina*, BUAP, Puebla, pp. 305-318.

ANDRÉ BOJALIL DAOU es investigadora del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Sus líneas de investigación son la historia de la psiquiatría en Puebla siglos XIX y XX y la arqueología histórica. Entre sus publicaciones recientes están "La vida cotidiana en los hospitales de dementes mexicanos: el caso de San Roque", *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital. Dossier Historia del crimen, la prevención y el castigo*, núm. 5., junio 2013, pp. 66-77 (<http://historia2.0.historiaabierta.org/>), y "Relaciones de consumo de dos ranchos fronterizos sonorenses de la primera mitad del siglo XX", *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 18, núm. 1 (enero-junio de 2013), pp. 63-84 (<http://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/3412>).

Recibido: 6 de julio de 2017

Aceptado: 14 de abril de 2018

El intercambio académico entre México y América Latina durante el cardenismo. Problemas, debates y actores

Academic Exchange between Mexico
and Latin America during the Cárdenas regime.
Problems, Debates, and Actors

Sebastián Rivera Mir

El Colegio Mexiquense

sebastianriveramir@gmail.com

Resumen

El presente artículo se propone explorar los principales cuestionamientos historiográficos que se pueden plantear en torno al intercambio académico internacional realizado durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. Este primer acercamiento busca construir un marco analítico desde el cual observar esta temática, y en lugar de esbozar resultados finales concluyentes, en las siguientes páginas se intenta profundizar en las preguntas que dicho proceso plantea a la historia de la educación. Este tema ha sido una de las constantes en el ámbito universitario, sin embargo, la historiografía escasamente ha profundizado en aquél. Por este motivo, se recurre a un abanico metodológico y de fuentes para analizar cuáles son las potencialidades de emprender su estudio de manera sistemática.

Palabras clave: intercambio académico, Lázaro Cárdenas, Historia transnacional de la educación, México, América Latina.

Abstract

The purpose of this article is to explore the historiographical problems around the topic of international academic exchange during the Lázaro Cárdenas presidential period. It is a first approach in the search of an analytical framework to observe and understand this phenomenon. Rather than offering some conclusive results, in the following pages I will sketch the questions and possibilities for studying it and the challenges this study poses to the history of education. Whereas academic exchange is a constant in the Mexican university system, there is very little historical research into it. The present

paper proposes a different array of sources and methodologies to undertake its examination in a systematic manner.

Keywords: *academic exchange, Lázaro Cárdenas, transnational history of education, Mexico, Latin America.*

Introducción

El intercambio académico ha sido un tema que ha recibido escasa atención por parte de los historiadores mexicanos. Sin embargo, al mismo tiempo ha sido un mecanismo presente en la mayoría de los procesos educativos que se han enfrentado en el país. Al parecer, su presencia cotidiana y de largo plazo, en lugar de convocar el interés por parte de los investigadores, ha terminado por hacerlo invisible para los mismos académicos inmersos en un sistema de intercambios.

El presente artículo se propone un primer acercamiento a las problemáticas y los debates que se han desplegado a partir de su implementación. En ese sentido es un texto que se enfoca más en construir preguntas de investigación, que en encontrar respuestas. Y con el fin de delimitar el análisis, se ha optado por circunscribir el objeto de estudio al periodo cardenista. Esta opción no es azarosa, sino al contrario, como espero problematizar a lo largo de las siguientes páginas, esta etapa estuvo atravesada por un proceso de complejización del intercambio que se proyectó no sólo en los espacios educativos, sino también en los ámbitos diplomáticos, políticos y culturales en un sentido amplio. La educación socialista propugnada por Cárdenas fue quizás uno de los procesos que desplegó un mayor impacto a nivel continental, pero no fue lo único. A esto debemos sumar, desde el auge en la producción editorial hasta la creación de un espacio panamericano que en ocasiones respaldó los esfuerzos locales, pasando por la notoria ampliación del sistema universitario. El dinamismo mexicano en el plano educativo durante el cardenismo fue un momento propicio para el intercambio académico.¹

Las relaciones de México con el resto de América Latina son, de igual modo, un mirador privilegiado para vislumbrar los esfuerzos que se produjeron en este ámbito. A diferencia de los desequilibrios que contemplaríamos en los nexos con Europa o Estados Unidos, en el caso latinoamericano el escenario estuvo marcado por la construcción de vínculos más sutiles, tanto verticales como horizontales. La importancia que adquirió México para el sur del continente nos exige repensar las dinámicas centro/periferia, desarrollo/subdesarrollo, o

¹ En este texto se entiende este concepto como un proceso que implicó el intercambio de profesores, de estudiantes y también de materiales impresos. Por un motivo metodológico, el énfasis está puesto en los dos primeros elementos, dejando el intercambio de impresos para un análisis por separado.

todas las posturas dicotómicas que suelen aplicarse al momento de analizar este tipo de temáticas.

Antes de continuar, cabe advertir que el intercambio académico no sólo significó la llegada a México de profesores, estudiantes o materiales educativos, sino también involucró el establecimiento de un diálogo entre los distintos actores implicados.² Estos contactos envolvieron debates, discusiones, críticas y rechazos, y además no siempre tuvieron los resultados que presupuestaron sus gestores. La creatividad de los sujetos, su capacidad de intervenir de manera autónoma en los procesos empujó a que muchos de los planes estatales o institucionales debieron ser consensuados o negociados antes de realizarse. Finalmente, las propuestas detrás del intercambio académico, sus éxitos y sus fracasos, siempre dependieron de las decisiones de los sujetos de carne y hueso. Por esta interacción en particular, me parece tan relevante hacer una historia del intercambio académico.

Para comenzar a analizar quiénes fueron los actores de estos intercambios, veamos, en primer lugar, cómo la historiografía ha enfrentado este tipo de problemáticas.

Historiografía en construcción

Hace algunos años, en un artículo planteaba la escasez de textos que se enfocaran en este tema (Rivera, 2012: 185-241). La situación no ha variado mucho si sostenemos una mirada restringida sobre el asunto. Los trabajos de Milada Bazant (1987: 739-758) y Aimer Granados (2007: 103-124) continúan siendo los principales esfuerzos historiográficos por analizar los alcances que tuvo el intercambio académico en los procesos culturales e intelectuales mexicanos.³ Ambos autores aportan miradas particulares sobre las experiencias de los becarios y sobre las redes que generaron los implicados, respectivamente.

Ahora bien, si ampliamos el espectro, en los últimos años se ha producido un énfasis en temáticas que, si bien no apuntan directamente al intercambio académico, son cruciales para comprender su importancia como parte de los entramados políticos, culturales y educativos.⁴ En primer lugar, se han fortalecido los trabajos que estudian la cooperación intelectual. En este caso, por ejemplo, el libro de Alexandra Pita (2014), *Educación para la paz. México y la cooperación intelectual internacional, 1922-1948*, sin duda ha abierto una veta de análisis

² En parte a esta distinción se refiere Andrés H. Reggiani (2007) cuando explica el paso de la peregrinatio académica, base del funcionamiento de las universidades tradicionales, a los modernos flujos académicos internacionales.

³ Esto contrasta con los esfuerzos analíticos que otras disciplinas han llevado a cabo en los últimos años. Las actividades y publicaciones de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) son un claro ejemplo de la importancia que estas temáticas han adquirido en la actualidad.

⁴ Sobre esta perspectiva y su amplitud de potencialidades analíticas, conviene revisar el libro coordinado por Charle *et al.* (2006), aunque no se detiene en casos mexicanos.

relevante, no sólo combinando la diplomacia cultural con los factores intelectuales, sino destacando la educación como una apuesta clave, más allá de lo que denominaríamos vínculos culturales e intelectuales (Herrera, 2009). Esta centralidad de lo educativo, en el caso de Pita, para evitar la guerra y en contra de los nacionalismos, me parece precisamente un llamado de atención insoslayable al momento de considerar los planes de intercambio entre México y América Latina.

En segundo lugar, en la última década se ha desarrollado un corpus importante de trabajos que ha profundizado en las relaciones culturales de México con América Latina, pero que, a diferencia de periodos previos, ahora enfatizan en aquellos actores que no pertenecen necesariamente al ámbito estatal u oficial (Pulido, 2017: 133-169). Una diplomacia cultural, en un sentido amplio, se ha instalado en estos nuevos estudios. La obra de Martín Bergel (2015), por ejemplo, es uno de estos casos. Pero más importante para este artículo exploratorio es el libro de Amelia M. Kiddle (2016), *Mexico's Relations with Latin America during the Cárdenas Era*. Para esta autora, lo educativo fue precisamente lo que marcó el proyecto latinoamericanista del cardenismo, fue lo que le permitió abrir puertas en ciertos lugares y clausurarlas en otros. Mientras algunos autores han planteado que la mirada de Lázaro Cárdenas no estuvo puesta en el sur del continente, el documentado texto de Kiddle cuestiona, sin sobredimensionar, esta supuesta falta de atención.

Por otra parte, desde una perspectiva metodológica, retomando a Erving Goffman, destaca la importancia de los rituales de interacción como mecanismo para construir la reputación de México en diversas áreas de la diplomacia. Obviamente, el intercambio académico no se comprende sin considerarlos parte de estos rituales de interacción. La presencia física, la circulación de correspondencia, el relato de viajes, el flujo de publicaciones fueron parte de este proceso, el cual, en muchos sentidos, correspondió a ciertos rituales de interacción que es necesario desentrelazar.

Finalmente, una tercera línea de investigación que se ha fortalecido en los últimos años corresponde a los estudios generados a partir de las propuestas poscoloniales que buscan, principalmente, analizar la relación académica-intelectual entre Estados Unidos y América Latina. Algunos pocos textos se han concentrado en México, pero en este caso quisiera destacar un libro aparecido hace poco y que se refiere a la construcción de las nuevas disciplinas científico-sociales durante la primera mitad del siglo xx. Me refiero en particular a la propuesta de Ricardo D. Salvatore (2016), *Disciplinary Conquest. U.S. Scholars in South America, 1900-1945* (véase también Salvatore, 2007). Lo relevante del texto para comenzar a investigar sobre el intercambio académico es que nos permite tener un contexto más amplio sobre los procesos educativos y científicos que se desarrollaban en el continente. De igual modo, nos posibilita preguntarnos hasta qué punto las dinámicas educativas puestas en movimiento por México a través del intercambio académico se entrelazaron con las necesidades de

construir un conocimiento local y autónomo respecto de su vecino del norte, pero que, además, mantuviera una capacidad de intercambio o traductibilidad a otros espacios latinoamericanos. Esta doble tensión fue quizás uno de primeros desafíos para comprender la importancia que adquirió el país y que justificó la presencia de estudiantes y profesores de toda América Latina en las aulas mexicanas.

Por qué México como destino

A nivel de políticas estatales, la "escuela socialista" pareciera ser una de las propuestas que mayor interés provocó en el extranjero, especialmente por su impacto en el ámbito rural. Según Kiddle (2016), su vinculación con procesos anticlericales y de secularización potenció la polarización a través del continente. Sin embargo, éste requiere ser contemplado con ciertos matices. Los distintos procesos englobados en las modificaciones educativas cardenistas permitieron al país recuperar cierta posición privilegiada que había construido gracias a las misiones estudiantiles carrancistas (Pulido, 2017) y a las reformas impulsadas por el otrora Maestro de la Juventud latinoamericana, José Vasconcelos (Rivera, 2012). Fue precisamente este reencauzamiento lo que permitió a Lázaro Cárdenas volverse un actor importante en los debates locales y en las prácticas de los grupos de izquierda del continente, ya que no sólo proponía un cierto socialismo, sino que esto se complementaba con el ataque a los sectores más reaccionarios de la sociedad. Por supuesto, por "socialista" se entendían cosas muy diversas en el contexto mexicano, como lo demuestran los estudios recientes, y si insertamos la discusión a nivel continental, tenemos una verdadera constelación de posibilidades. Estas dudas sobre el contenido realmente existente de *lo socialista* también sirvió de acicate para que estudiantes, profesores, pedagogos, sindicalistas de la educación y otros actores se sintieran atraídos por conocer la experiencia mexicana.⁵ De hecho, las autoridades de México fueron activas en la difusión de sus planes educativos, incluso a veces esto les trajo problemas. Mientras en Colombia, Paraguay y algunos países de Centroamérica el cardenismo fue visto como un proyecto cuasi comunista, en otros países, como Chile, la intromisión en los sindicatos educativos locales por parte de los enviados mexicanos generó un rechazo no tanto de índole ideológica, sino acusando directamente intervencionismo. Por supuesto que, al igual que la cuestionada visita de José Vasconcelos a comienzos de los años veinte, que significó la llegada de Gabriela Mistral a México, los cuestionamientos en contra de embajadores y

⁵ Algo similar ha planteado John Britton para el caso de los estadounidenses que decidieron venir a México: "The lack of a consistent definition of socialism within the Cárdenas administration and the often rambling commentary of U.S. sympathizers led some students of Mexican history to conclude that the revolutionary image of these years was more rhetoric and intention than policy and accomplishment" (Britton, 1995: 144).

enviados sindicales mexicanos se convirtieron en un puente para que la izquierda chilena mirara hacia el país del norte (Yankelevich, 2003; Zuleta, 2008).

Mucho menos trabajado por la historiografía latinoamericanista, no así por la historia de la educación, se encuentra otro proceso que fue crucial para generar los marcos institucionales del intercambio académico: la ampliación del sistema universitario (Piñera, 2011; Rangel, 1983; Latapí, coord., 2003).⁶ Por mencionar algunos casos, en 1932 las escuelas libres adquirieron la posibilidad de revalidar y emitir títulos profesionales; en 1936, se fundaron la Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional; en 1937, se reabrió la Universidad de Guadalajara⁷ y en Sinaloa, el Colegio Civil Rosales pasó a denominarse Universidad Socialista del Noroeste; en 1938 abrió sus puertas la Escuela Nacional de Antropología e Historia; en 1938, fue el turno de La Casa de España en México (que un año después se convirtió en El Colegio de México); y en 1940 se abrió la Universidad Veracruzana. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se comenzaron a consolidar proyectos que dieron cierto estatus a determinadas disciplinas.

En este contexto, surgieron nuevas facultades y se crearon los institutos de Física, de Matemáticas y de Biología (Padua, 2003). Desde sus escritos en el diario oficial *El Nacional*, en la sección "Temas antropológicos", el estudiante cubano Jorge A. Vivó planteaba, sobre el Instituto Politécnico Nacional y su carrera de Antropología, que "México, superando el miedo reacio a grandes reformas universitarias que aún existen en América Latina, hace un esfuerzo digno de mayor loa, organizando estos cursos que no sólo deben ser acogidos con entusiasmo por el estudiantado nacional, sino también por el de los países hermanos de raza que tanta atención prestan a la obra social que aquí se realiza".⁸

A este esfuerzo se sumaron organismos especializados, dependientes de la SEP, que trataron de reorganizar el sistema en su conjunto, por ejemplo, el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica, o posteriormente el Consejo Nacional de Educación Superior.⁹ Este impulso se explica, según Marta Eugenia García Ugarte, por el

⁶ La construcción de la institucionalidad pareciera ser precisamente uno de los aspectos particulares del periodo. Mientras en sus orígenes medievales los intercambios académicos obedecían a decisiones o intereses personales, la tendencia a largo plazo fue precisamente la construcción de mecanismos que despersonalizaran este tipo de relación educativa (Charle *et al.*, 2006).

⁷ Del conflicto que se había mantenido en esta ciudad, también surgió en este periodo la primera institución privada del país, la Universidad Autónoma de Guadalajara, vinculada a la derecha clerical.

⁸ "La antropología en el Politécnico", *El Nacional*, 1º de febrero de 1939, p. 4. La recuperación de la idea de "hermanos de raza" por parte del cubano parece no haber sido casual. En el ámbito de la antropología, la presencia de extranjeros, especialmente estadounidenses, comenzaba a motivar duras críticas por parte de los sectores conservadores (De la Peña, 1996).

⁹ A esto debemos agregar también los cambios en la labor editorial del Estado, a través de la creación del Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda (DAPP), la empresa Productora e Importadora de Papeles S.A. (PIPSA), cambios en los Talleres Gráficos de la Nación, entre otros. El resultado final, según Engracia Loyo (1984), fue que el Estado mexicano se transformó en uno de los principales impresores de libros del continente.

interés gubernamental de controlar políticamente el nuevo escenario y además "por suprimir radicalmente el carácter de monopolio y privilegio de las clases acomodadas que la educación superior ha tenido hasta hoy como consecuencia de las organización económica y social de nuestro país, y de la subordinación de los gobiernos a las exigencias de las minorías poseedoras de la riqueza y el saber" (García, 2017: 75).¹⁰ Por supuesto, detrás de estas palabras también estaba latente el conflicto que mantenía el gobierno con la UNAM, por el control de la enseñanza secundaria, entre otras situaciones. Aunque este enfrentamiento había bajado de intensidad, después del proceso de autonomización y la llegada de Fernando Ocaranza a la rectoría, el cardenismo no contaba con la institución para sus proyectos y, en algunos casos, se convirtió en un lugar de resguardo para la oposición conservadora (González, 1984: 154-163).

¿Cuál fue la relación de este nuevo esquema universitario a nivel nacional con la presencia en México de académicos y estudiantes extranjeros y latinoamericanos? En algunos casos, el apoyo mutuo fue evidente y ha recibido la atención de los investigadores, como en La Casa de España en México, pero éste no fue el único esquema de participación que se desarrolló. En el caso del Instituto Politécnico Nacional, la propia Secretaría de Relaciones Exteriores se encargó de propiciar la llegada de profesores que fueran capaces de llenar las nuevas plazas académicas.¹¹ En el caso de la ENAH, se optó por la conversión de los alumnos de la primera generación en profesores de las siguientes promociones. Los cubanos Alberto Ruz Lhuillier, Calixta Guiteras y Jorge A. Vivó aprovecharon su experiencia y se transformaron en estudiantes/profesores en esta primera etapa (Izquierdo y Day, 2015). En la Universidad Obrera, la presencia de colombianos, chilenos, hondureños, dominicanos, bolivianos, entre otros, la dotó desde un comienzo de un sentido latinoamericanista.¹²

Este proceso tuvo evidentemente su contraparte. Volviendo a la disputa de la UNAM y los gobiernos posrevolucionarios, encontramos el caso del Instituto Hispano Mexicano "Juan Ruiz de Alarcón", relacionado con los emigrados españoles, al igual que El Colegio de México. Sin embargo, éste no logró superar los problemas que la Universidad Nacional puso a su funcionamiento. Aunque la mayoría de las investigaciones han enfatizado las disputas inter-

¹⁰ La autora retoma un texto de *El Nacional*, el periódico oficialista, para justificar su argumento (véase "Será creado el Consejo Nacional de Educación Superior y de la Investigación Científica a iniciativa del señor presidente", *El Nacional*, 28 de septiembre de 1935, p. 1.

¹¹ "El Consulado General de México en Nueva York remite a la Secretaría de Relaciones Exteriores informes de artículos de prensa acerca de la invitación que hace el gobierno de México a profesores extranjeros para impartir enseñanza en el Instituto Politécnico Nacional", 1938, Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores Genaro Estrada (AHSRE), Fondo Asuntos Diplomáticos, expediente III-374-7; "La Legación de México en Quito, Ecuador, informa a la Secretaría de Relaciones Exteriores que el señor ingeniero Max Forter, profesor de la Universidad Central del Ecuador solicita que el gobierno mexicano contrate sus servicios como profesor politécnico en México", 1938, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, expediente III-379-14.

¹² "Carta de estudiantes latinoamericanos de la Universidad Obrera a Vicente Lombardo Toledano", 8 de enero de 1938, FHVLT, id. 17557, leg. 306.

nas del propio exilio español, Marta Eugenia García Ugarte propone una lectura asociada a los conflictos interuniversitarios. A su juicio, desde la UNAM, "se ponía énfasis en que autorizaba una institución de estudios 'para extranjeros' que violaba la Constitución del país, con el agravante de que demostraba desconocer la situación educativa de México, puesto que era bien sabido por todos que lo que sobraba en el país eran abogados" (García, 2017: 78). El conflicto tenía que ver con que las carreras que dictaría el nuevo Instituto competirían directamente por los puestos gubernamentales, que las autoridades de la UNAM consideraban el espacio laboral de sus egresados. El resultado a corto plazo fue que las presiones, incluyendo una reunión de su director, Pedro Martul Rey, con el rector de la UNAM, Gustavo Baz, fue que el Instituto se abstuvo de crear su escuela de Derecho. A mediano plazo, esta institución fue de las pocas iniciativas que no lograron consolidarse, y una vez que desapareció, sus profesores pasaron a formar parte del Colegio Madrid.

Detrás de estos debates observamos una dinámica clave para comprender la conformación del espacio universitario mexicano. La apuesta por basar el modelo en el "nacionalismo posrevolucionario" que permitiera el desarrollo local, debía dialogar con la necesidad de insertar internacionalmente la producción de conocimiento (Charle *et al.*, 2006). En palabras de estos autores: "La internacionalización puede manifestarse como una estrategia deliberada, incrustada en el contexto de alta nacionalización y estrechamente vinculada con el mismo" (Charle *et al.*, 2006: 8). Esta situación generó tensiones entre los sujetos implicados, y para el caso mexicano nos exige preguntarnos hasta qué punto impactó en las políticas educativas en torno al intercambio académico.

Finalmente, un último proceso que volvió la mirada de estudiantes y profesores latinoamericanos sobre México fue su relevancia a nivel de organismos panamericanos.¹³ Si bien esta línea de unidad continental había sido rechazada por algunos sectores debido al predominio estadounidense, a partir de la política de buena vecindad de Roosevelt, el nivel de cuestionamiento se fue apaciguando y lentamente fue reconvirtiéndose en el nuevo "interamericanismo". De igual modo, como algunos autores han planteado, desde América Latina se crearon proyectos que buscaron utilizar dicho escenario en beneficio de los intereses locales.¹⁴ Esta flexibilización de la mirada sobre las instituciones panamericanas permitió que se consolidaran, preponderantemente en México, algunas iniciativas educativas (Minor, 2016). Las estructuras culturales panamericanas, además, otorgaron becas y financiaron pasantías de profesores, especialmente para quienes querían incorporarse a algunos de sus espacios

¹³ En el plano internacional, también es relevante mencionar que, según Reggiani (2007), entre 1936 y 1939, los flujos académicos hacia Europa se redujeron a sus niveles mínimos.

¹⁴ Los distintos países latinoamericanos vieron con beneplácito cómo Estados Unidos utilizaba las reuniones panamericanas para demostrar su alejamiento de la política del *big stick* y también aprovecharon el espacio para desplegar sus propios proyectos nacionales (Cervo, 2008; Marichal, 2002).

académicos, ya fuera el Instituto Panamericano de Historia y Geografía, el Instituto Indigenista Interamericano, entre otros. Cómo impactó el cambio de sentido del panamericanismo en los flujos del intercambio académico es otra pregunta relevante al momento de analizar esta situación, especialmente si consideramos que en esta materia no podemos perder de vista la relevancia de Estados Unidos.

Ahora volvamos sobre una de las preguntas planteadas al inicio de este artículo, quiénes fueron los sujetos implicados en este intercambio. Aunque para comenzar a responder en lugar de dar nombres, me parece preferible establecer algunos parámetros que nos permitan construir un perfil general de los sujetos en cuestión.

¿Quiénes fueron?

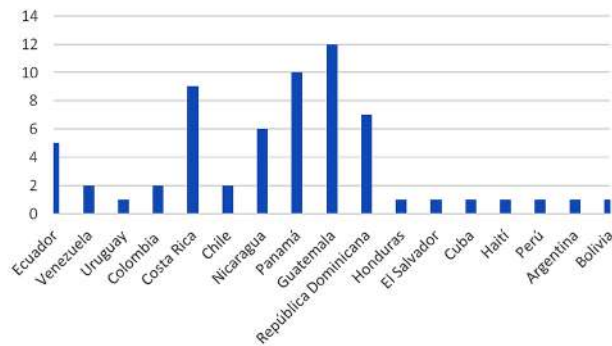
A fines de 1935, Jorge Eliecer Gaitán, rector de la Universidad Libre de Colombia en aquel momento, presentó de la siguiente forma a un par de becarios que venían a la Universidad Obrera a estudiar: "Son jóvenes de arresto, de una gran capacidad de trabajo, y entre los obreros de este país dos hombres de fervor y temperamento para la lucha revolucionaria. Van a esa capital a perfeccionar sus estudios en sus respectivos oficios becados por la Secretaría de Educación Pública de México. Además, estudiarán todos aquellos problemas sociales y económicos que a su clase se refieran con objeto de que al regresar a su país puedan poner estos al servicio de la revolución".¹⁵ Estas palabras recuperaron buena parte de la argumentación que solía usarse en el periodo para justificar la presencia de estudiantes o profesores latinoamericanos en las aulas mexicanas. Conceptualizaciones en torno a juventud, el compromiso revolucionario, el aprendizaje de la experiencia mexicana, solución de problemas sociales, fueron comunes para describir a los sujetos del intercambio académico. La pregunta que se puede proponer al respecto es cómo se relacionaron los discursos de los solicitantes con los requerimientos de los anfitriones, o en otras palabras hasta qué punto la coyuntura y las propuestas que estaban en boga en el país receptor impactaron en el lenguaje de quienes pedían becas o algún tipo de apoyo para estudiar. Aunque las dudas sobre esta situación atraviesan cualquier tipo de petición y no es solamente un problema asociado al intercambio académico, conviene preguntarse por este tipo de adecuaciones del lenguaje para volver sobre el análisis de los rituales de interacción que se propuso páginas atrás. En definitiva, ¿cuáles fueron los protocolos y las *traducciones* que debieron cumplir los implicados al momento de relacionarse con las autoridades y la sociedad del país huésped?

¹⁵ "Carta de Jorge Eliecer Gaitán a Vicente Lombardo Toledano", 13 de diciembre de 1935, FHVLT-Universidad Obrera, id. 15947, leg. 270, f. 1. En la carta presentaba a Heliodoro Guarín y Tulio Ramírez.

De todas formas, más allá de la sinceridad de los discursos, las peticiones son una buena forma de comenzar a comprender quiénes fueron los implicados en dichos procesos. En este aspecto, la mayoría de los archivos de las entidades educativas y gubernamentales resguardan solicitudes. Por ejemplo, el Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores Genaro Estrada (AHSRE) tiene casi setenta, entre colectivas e individuales, realizadas durante el periodo; en las cuales observamos que los solicitantes provenían de casi todos los países de América Latina, con la preeminencia de los centroamericanos. El país desde donde llegó una mayor cantidad de solicitudes fue Guatemala, seguido no muy de lejos por Panamá y Costa Rica (véase gráfica 1).

En el caso de las solicitudes recibidas directamente en las oficinas de la Presidencia, cuyo canal de llegada no coincidió con las rutas que siguieron las peticiones realizadas vía SRE, las

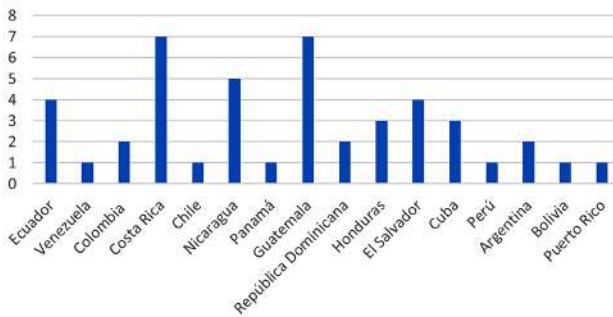
Gráfica 1
Solicitudes de becas disponibles en el AHSRE (1934–1940)



Fuente: Elaboración del autor con base en expedientes disponibles en el AHSRE.

cifras son similares (véase gráfica 2). Salvo la reducción drástica de la presencia panameña, la amplitud de países se mantiene, al igual que la preponderancia centroamericana. Aquí, sin embargo, debemos destacar la importancia que adquirió la figura del presidente Lázaro Cárdenas a nivel continental y la disposición de los estudiantes latinoamericanos para percibir cierta cercanía que les hacía escribir con la confianza en que sus cartas serían atendidas. Por supuesto, los canales que hicieron llegar las cartas al despacho presidencial se cruzaron con las dinámicas de la diplomacia regular, pero tal vez convendría caracterizarlos mejor como parte del amplio esfuerzo de actores e instituciones oficiosas que sobrepasaban los márgenes oficiales de Estado mexicano.

Gráfica 2
Solicitudes enviadas al presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940)



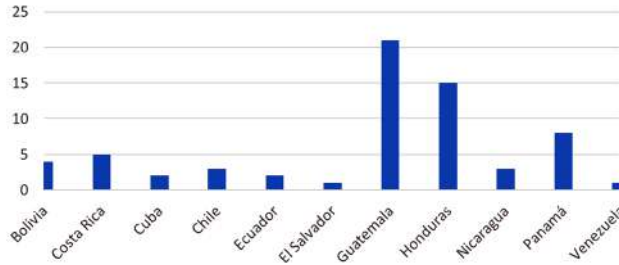
Fuente: Elaboración del autor con base en expedientes disponibles en AGN, Fondo presidente Lázaro Cárdenas.

De todas maneras, en ambos casos, la amplitud de solicitudes nos revela que el interés por llegar a México no fue un caso aislado, ni respondió solamente a la intención de estrechar o coronar relaciones diplomáticas amistosas. Aunque, de igual modo, posiblemente contó con el impulso de los espacios locales, ya fueran consulados, embajadas, agrupaciones sindicales, federaciones estudiantiles u otros organismos de solidaridad latinoamericanista. Por supuesto que la cifra de solicitudes no es sinónimo de quienes finalmente resultaron beneficiados por alguna beca o subsidio.¹⁶

El número total de favorecidos era una información desconocida por el propio gobierno y sus dependencias. Por ello, regularmente la SRE enviaba exhortos a distintas instituciones para que entregaran las nóminas de los estudiantes becados. En una de estas listas, pese a datar de 1942 (las anteriores son parciales y con vacíos, debido a instituciones que no informaron), pero con datos similares al periodo previo, ya que por el tiempo de duración de los programas las variaciones de un año a otro no son tan notorias, se restringen las becas entregadas a sólo once países, minimizando la presencia sudamericana (véase gráfica 3). Y sólo tres países centroamericanos suman casi dos tercios (44) del total de las becas entregadas (65). Esto es relevante, ya que permite contrastar las diferencias entre el impacto de

¹⁶ Dados los vacíos en los archivos y su dispersión en distintas instituciones, la evaluación sobre la eficacia de las solicitudes posee un alto grado de inconsistencias. Sólo por mencionar una línea de análisis al respecto, cabe decir que, en comparación con las solicitudes realizadas por mexicanos, la tasa de éxito fue sustancialmente mayor, pues encontramos a casi 20 por ciento de los solicitantes extranjeros inscritos en alguna universidad mexicana. En el fondo de la sep disponible en el Archivo General de la Nación (AGN) se resguardan varios expedientes con más de setecientas fojas relacionados con las solicitudes de becas realizadas por mexicanos. Prácticamente todas fueron desechadas por falta de recursos.

Gráfica 3
Becarios latinoamericanos en México, según AHSRE (1942)



Fuente: elaboración del autor con base en "Lista de estudiantes extranjeros becados por nuestro gobierno" (abril de 1942), AHSRE, Fondo Asuntos diplomáticos, expediente III-243-15, sin foliar.

los discursos de propaganda, extendidos ampliamente a través del continente, y las políticas de apoyo educacional con una direccionalidad un poco más reducida. La entrega de becas a estudiantes extranjeros se concentró principalmente en la región que México consideraba prioritaria como zona de influencia directa (Buchenau, 1996).

De todas maneras, estas cifras no son definitivas, y consideran sólo a estudiantes becados por el gobierno mexicano, por lo que aún hay un margen importante considerando a quienes fueron becados por las propias instituciones, por sus gobiernos o que simplemente llegaron sin ningún tipo de ayuda. Por lo tanto, las cifras aquí mostradas, que reflejan sólo una tendencia, corresponden a un primer acercamiento, que indudablemente requiere mayor profundización y presenta un desafío metodológico y a nivel de fuentes para futuras investigaciones. Respecto de los profesores y las publicaciones, el rastreo de los números totales implica un desafío importante a nivel de fuentes, ya que en general no se manejan datos agregados al respecto.

En todo caso, otro dato interesante que entrega la revisión de los expedientes de la SRE y que no se presenta en el caso del Fondo presidente "Lázaro Cárdenas", es la importante participación en la solicitud y en el otorgamiento de becas a integrantes de fuerzas militares, especialmente desde los países centroamericanos. Si, como ya hemos visto, el intercambio académico ha recibido poca atención, el militar prácticamente no ha sido estudiado, por lo que su análisis abre perspectivas interesantes para comprender la experiencia de esos becarios y las relaciones que se establecieron con distintas fuerzas armadas, en el contexto de dictaduras militares que afectaban a la mayoría de los países de la región. Militares guatemaltecos pedían al gobierno mexicano realizar estudios en el país, mientras el gobierno de Cárdenas y el dictador Jorge Ubico se enfrentaban en torno a sus pretensiones sobre Belice.

El régimen autoritario de El Salvador, dirigido por Maximiliano Hernández Martínez, la Nicaragua de Anastasio Somoza o la dictadura del general Tiburcio Carias, en Honduras, paradójicamente, mantuvieron un flujo casi constante de militares que se formaron en México, pese a la pública oposición del gobierno mexicano frente al carácter fascista de esos regímenes. Esto, por supuesto, supera los límites de los lazos estrictamente académicos, y pareciera situarnos de lleno en los escenarios de la geopolítica cardenista. Sin embargo, es relevante preguntarnos por la autonomía de lo académico, respecto de lo político, algo que difícilmente encontramos en el periodo estudiado.

En este mismo sentido, las persecuciones de las dictaduras también empujaron la llegada al país de estudiantes y profesores opositores. A algunos los rastreamos en los archivos de la SRE, pero en este caso fue más común que sus huellas quedaran en los acervos del Departamento de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS) de la Secretaría de Gobernación. Los estudiantes salvadoreños que recalaron en la UNAM, Pedro Geoffroy Rivas, Julio Fernández Padilla, Antonio Asfura y Ricardo Jiménez Castillo, fueron vigilados regularmente por sus acciones violentas en contra de los funcionarios de la embajada y su involucramiento en la política nacional (Rivera, 2018). Geoffroy Rivas, por ejemplo, no sólo militaba en el Partido Comunista de México (PCM), sino que también se dedicaba a labores editoriales, lo que le permitía generar propaganda destinada a San Salvador. Como estudiante fue uno de los pocos en desarrollar una tesis sobre marxismo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Geoffroy, 1937).¹⁷

Si este grupo de salvadoreños y otros continuaron con su proceso de politización, también hubo sectores que se caracterizaron por desligarse de lo político, incluso, pese a haber estado mucho más inmiscuidos en sus países de orígenes; tal fue el caso de la mayoría de los miembros de la Joven Cuba que llegaron a México a mediados de los años treinta. La hermana de Antonio Guiteras, ex secretario del Interior de Cuba y líder de dicha organización, Calixta, se concentró rápidamente en sus estudios de antropología y se mantuvo desligada de la política contingente. Lo mismo sucedió con otro cubano, Jorge A. Vivó, un alto cuadro de la Internacional Comunista en América Latina, quien, de igual modo, una vez instalado en México se desligó de la actividad militante. Para continuar con los cubanos, resulta interesante el caso de la pareja de Calixta Guiteras, Alberto Ruz Lhuillier, quien se desprendió tanto de su militancia, que en un homenaje que le realizó el Instituto de Investigaciones Filológicas, recopilando su bibliografía, no se menciona su prolífica escritura en las revistas de la izquierda, tanto cubanas como mexicanas, como por ejemplo, *Frente a Frente* (Ruz, 1936).¹⁸ En su caso,

¹⁷ La tesis de su compatriota Julio Fernández Padilla (1939) fue defendida dos años después, y la de Antonio Asfura en 1941.

¹⁸ Esta revista fue un particular espacio de encuentro para los latinoamericanos que pasaron por México durante el periodo.

La disociación fue gradual: pasó de una agrupación que reivindicaba el uso de la violencia contra la dictadura, a la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), y después a las actividades organizativas en su núcleo de estudiantes. Este recorrido era desconocido por las autoridades de Gobernación, que frente a la vista a México de Fulgencio Batista, pusieron un cerco de vigilancia sobre los ex militantes de la Joven Cuba, temiendo que ellos realizaran algún atentado.¹⁹

Una característica más de los estudiantes y profesores que llegaron a México a vincularse a su sistema educativo fue su versatilidad en el plano de sus líneas de formación. Esto no fue un elemento particular sólo de este grupo, sino una situación que reflejaba el escenario de reconfiguración y especialización de las disciplinas en su conjunto. De hecho, como se vislumbró en el apartado anterior, los avances que desarrolló México en la consolidación de ciertos campos del conocimiento y su institucionalización en determinados programas, fue lo que atrajo el interés de algunos latinoamericanos. De cualquier modo, no fueron extraños los quiebres radicales en la trayectoria educativa de los implicados en el intercambio, y hubo casos en los que se saltaba de una formación en ciencias duras o teóricas a la investigación etnográfica, o mejor dicho, de la poesía a la economía.²⁰

Antes de concluir este apartado, volvamos a los becarios presentados por Jorge Eliecer Gaitán. Ambos, Heliodoro Guarín y Tulio Ramírez, quienes pertenecían a una agrupación denominada Centro Nacional de Cultura Socialista de Colombia y habían obtenido sus becas después de un proceso de selección que no mostraba señales de corrupción o nepotismo, como sí podía ocurrir en otros casos (Kiddle, 2016). Sin embargo, una vez llegados a México surgieron problemas. Quien había gestionado los recursos había sido José Muñoz Cota, en ese entonces jefe del Departamento de Bellas Artes, y cuando los beneficiados llegaron al país, lo primero que hizo fue incluirlos en su ámbito político cercano. Los introdujo en la LEAR y también en el Grupo Unitario de Iniciativa y Acción, el espacio más apegado a Muñoz Cota. El problema surgió cuando este político se distanció de la LEAR²¹ y dejó a los colombianos en la necesidad de optar por cuál bando se decantaban. Heliodoro Guarín, antes de cualquier decisión, astutamente prefirió contarle la situación a Vicente Lombardo Toledano, director de la Universidad Obrera, ya que corría el riesgo de quedarse a la deriva: "Aunque la beca —explicó en una carta— a que me refiero no es sino por este año y vence el último del próximo mes de diciembre, yo aspiro a que se me conceda la misma beca para el año entrante. Mi futura petición se basará en que al terminar el año de estudios en la Escuela Superior de

¹⁹ "Sobre visita del coronel Fulgencio Batista a México", 1939, AGN, Fondo Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales (DGIPS) caja 309, exp. 5.

²⁰ Véase el caso, por ejemplo, del estudiante de Economía de la unam, el salvadoreño Pedro Geoffroy Rivas (2008). Sus poemas quedaron en el olvido una vez que terminó su tesis sobre el materialismo histórico.

²¹ Juan de la Cabada relata con detalle cuáles fueron los conflictos que terminaron con la relación entre los integrantes de la lear y el grupo de Muñoz Cota (Fierros, 2001).

Comercio, y no haber terminado mis estudios en la Universidad Obrera, en las materias de Derecho Obrero y Karl Marx, es de absoluta necesidad la terminación de estos cursos para ir a mi país a ponerlos al servicio de las masas obrera y campesina; a las que pertenezco”.²²

Lo interesante de este caso es que releva, en buena medida, que los profesores y estudiantes latinoamericanos se convirtieron en un mecanismo que prestigiaba los proyectos políticos locales y que, por otra parte, éstos fueron capaces de utilizar esta condición en su propio beneficio. La “orientación” que pidió Guarín a Lombardo Toledano también puede leerse como un medio de presión en el complejo escenario del México cardenista.

Intercambio académico y exilio

En general, la presencia del exilio latinoamericano en las instituciones educativas ha sido principalmente considerada desde un espectro político o, en muchos casos, de manera testimonial. Salvo el caso español (Hernández, 2012) y sudamericano durante los años setenta (Alfonso, 2015), escasamente se ha enfatizado desde una perspectiva educacional, y menos durante el cardenismo, por lo que me parece necesario cuestionarnos por las relaciones de intercambio académico que se establecieron a partir de este particular exilio.

En primer lugar, nos cuestionamos hasta qué punto se deben establecer continuidades entre el exilio y el intercambio académico.²³ Estas experiencias, que parecen estar en el límite, contradictoriamente constituyeron durante el siglo XX parte del núcleo central de los intercambios académicos desarrollados entre México y América Latina. Esto, por un lado, significa reivindicar la continua historia de recepción de perseguidos por parte del gobierno mexicano y, al mismo tiempo, exponer la exclusión como mecanismo central de los regímenes latinoamericanos para mantenerse en el poder. Una vez en el país, la mayoría de los exiliados se incorporaron rápidamente a los espacios educativos, ya fuera por vocación o como un mecanismo de supervivencia.²⁴ La lista de emigrados profesores o estudiantes durante el periodo 1934-1940 atraviesa a casi todos los países del sur del continente: va desde figuras intelectuales de exilios relativamente pequeños, como Aníbal Ponce, hasta grupos completos de centroamericanos unionistas, pasando incluso por “exiliados seriales”, o aquellos que

²² “Carta de Heliodoro Guarín a VLT”, 2 de octubre de 1936, FHVLT, id. 16543, leg. 283, f. 1.

²³ Esta perspectiva me parece que también sería fructífera para analizar la importancia de los exilios mexicanos en la circulación de saberes educativos, especialmente en el caso de los expulsados a Estados Unidos, quienes se incorporaron a sus universidades. Véanse, por ejemplo, algunos de los artículos de Latapí, coord. (2003), donde aparecen fugazmente este tipo de circunstancias.

²⁴ Aunque en el caso de los cubanos Juan Marinello y Ofelia Domínguez reconocían que sus salarios en escuelas preparatorias apenas les alcanzaban para sobrevivir (Rivera, 2018).

constantemente vivieron en esta situación, como el sociólogo venezolano Salvador de la Plaza, quien tuvo al menos cuatro exilios en México durante el siglo xx.

Aunque hagamos distinciones relevantes entre alguien beneficiado por el intercambio académico y una víctima de la persecución política o social que debe abandonar obligatoriamente su país, desde la historiografía se nos plantea una serie de problemas en torno a los límites entre ambas categorías. Por un lado, y como vimos en la caracterización inicial de estos sujetos, no podemos considerar a los beneficiarios de los intercambios como actores aislados del mundo político, de hecho, sin este factor no se comprende por qué se mueven de un país a otro. Por el otro, las redes de las que dependen, tanto en sus países de origen como en el lugar de recepción, coinciden con las estructuras que dan sostén a los emigrados. De igual modo, sus cotidianidades están marcadas por espacios de sociabilidad similares, o sea, en prácticamente todos los casos, las agrupaciones de latinoamericanos estuvieron integradas por emigrados y por profesores o estudiantes.

Por último, otro problema abierto por la dualidad intercambio/exilio es que, simplemente, los ejemplos nos demuestran que pasar de exiliado a profesor visitante, o de estudiante a exiliado, no fueron casos aislados, sino una situación común entre estos sujetos en busca de un lugar desde dónde generar conocimiento, en el sentido político que puede integrar este término.²⁵ De todas formas, estos elementos no son temas agotados, y más bien deben ser parte de una agenda investigativa que permita comprender cómo ambas categorías se interrelacionaron en determinadas coyunturas particulares o, en otras palabras, cuándo y por qué un estudiante prefirió mostrarse más cercano al exilio o un emigrado optó por destacar su condición de académico o estudiante. En este sentido, el contexto político puesto en movimiento por Lázaro Cárdenas no sólo fue un escenario, sino que debe considerarse parte de estos procesos.

Desde otro ámbito, aunque durante el cardenismo no hubo experiencias que se proyectaran a largo plazo, el exilio latinoamericano intentó constituir espacios que institucionalizaran los intercambios que se desarrollaban a escala personal o a partir de pequeños grupos. Uno de estos esfuerzos fue la Casa de la América Latina, asociada a la Unión Revolucionaria Latinoamericana (URLA). Esta agrupación se fundó en 1937 y llegó a incluir a emigrados de la mayor parte del continente.²⁶ Desde su misma fundación, se propuso la instauración de

²⁵ Miguel Zúñiga Cisneros, estudiante venezolano de medicina, llegó a México a un congreso internacional. Pero el gobierno de su país le impidió el regreso. Miguel Acosta Saignes, también venezolano, sufrió una situación similar. Algunos estudiantes salvadoreños en ciudad de México apedrearon la embajada de su país, viéndose enfrentados a la consiguiente persecución. Así, los casos de estudiantes que pasaron a transformarse en emigrados no fueron escasos (Rivera, 2018).

²⁶ En la urla hubo representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Santo Domingo, Uruguay y Venezuela. Su sede estuvo ubicada en Bucareli 80, letra o. Desde otra perspectiva política también se creó la Confederación de Estudiantes Antiimperialistas de América (CEADA).

un organismo de cooperación intelectual, que posibilitara desplegar las relaciones académicas entre las instancias del país receptor y los recién llegados. Este proyecto se asoció a la creación de un Instituto de Investigaciones Latino Americanas, con su correspondiente biblioteca, y la publicación de una revista de circulación continental. El primero de los objetivos de esta instancia debería ser la "investigación y difusión de carácter científico, acerca de los problemas culturales, sociales, históricos, económicos y políticos de los países latinoamericanos".²⁷ Para cumplir con sus lineamientos no sólo solicitaba el apoyo del gobierno y de la Confederación de Trabajadores de México, sino que proponía la necesidad de vincularse estrechamente con la sociedad mexicana. Un patronato con destacados intelectuales y políticos locales se encargaría de gestionar los recursos necesarios para la Casa de la América Latina.

Las gestiones fueron perdiendo impulso, en la medida que los emigrados y dirigentes de la URLA iban variando con los acontecimientos políticos en sus respectivos países de origen, y también debido al poco interés de las autoridades mexicanas, preocupadas por fortalecer otro tipo de iniciativas. De todas maneras, las actividades culturales y académicas asociadas a la URLA se mantuvieron hasta finales del sexenio cardenista y encontraron eco en algunas otras propuestas, como la Unión Democrática Centroamericana, que agrupaba a los exiliados de esta zona en particular. Aunque a pesar de referirse constantemente a la fraternidad latinoamericana, sus integrantes se preocuparon por diferenciarse de las redes y propuestas que realizaban los emigrados vinculados a la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA).²⁸ Este grupo también congregaba a un amplio abanico de emigrados latinoamericanos y desarrolló un esfuerzo por construir vínculos académicos (Melgar, 2003). Su estrategia, eso sí, no se detuvo en contemplar instituciones especializadas en este ámbito, optando por la inserción de sus militantes en los espacios educativos mexicanos, por lo que los encontramos en distintas universidades, desde Guadalajara o Michoacán, hasta las de más reciente formación en el Distrito Federal.

Aquí hay un tema interesante que destaca el historiador Ricardo Melgar Bao y que sería posible profundizar: me refiero a la fuerte distinción que aparece entre los estudiantes apristas y la generación un poco mayor que se insertó como profesores. Aunque el autor se concentra en este grupo, podemos ampliar la disyuntiva a otros sectores políticos, y establecer la necesidad de problematizar hasta qué punto se debe diferenciar entre la experiencia de estudiantes y profesores dentro de esta relación exilio/intercambio académico. Por ejemplo, el peruano Genaro Carnero Checa pasó un sinnúmero de dificultades para continuar sus estudios en México, incluyendo el trabajo forzado en un control migratorio de Veracruz

²⁷ "Proyecto de la urla para establecer la Casa de la América Latina", 20 de febrero de 1939, FHVLT, id. 19529, leg. 347, f. 1.

²⁸ Sobre estos enfrentamientos, véase, por ejemplo, "Memorandum de la urla sobre el Primer Congreso Juvenil Americano convocado por la sección juvenil del prm", 26 de noviembre de 1938, FHVLT, id. 19091, leg. 334.

(Carnero, 1979). Mientras que, por otro lado, encontramos las dificultades de Aníbal Ponce, un intelectual argentino reconocido a nivel continental, para encontrar un espacio en el ámbito universitario, lo que lo llevó hasta Michoacán, sin poder desempeñarse en la Ciudad de México, como era su intención inicial.²⁹ También se podrían haber tomado otros casos, en los que hubo menos complicaciones, pero lo relevante apunta a comprender que las dificultades que todos encontraron posiblemente significaron formas diversificadas de relacionarse con el país receptor. Esto exige explorar estas situaciones con detenimiento, sin caer en los lugares comunes de la hospitalidad generalizada y sin cálculos, con los que se tendió a ver la recepción en la historiografía (Gleizer, 2011).

La gira de estudios y la propaganda del régimen

Una práctica asociada al intercambio académico fue la organización de viajes colectivos o individuales de interesados en conocer la experiencia mexicana, sin incorporarse directamente a alguna institución local. Este tipo de excursiones se considerarían contactos superficiales, mas no por ello dejaban de ser consideradas relevantes en la articulación del intercambio académico y los planes propagandistas del gobierno.³⁰ En palabras de Peter Schötler (2006), este tipo de contactos fueron claves para desempeñar un "trabajo en red", lo que a su vez da cuenta de los contornos y las estructuras implicadas en los procesos educativos.

En este caso, la cobertura de los medios de comunicación era una de las claves para lograr los objetivos gubernamentales, por lo que, en muchas ocasiones, los pasos cotidianos de estas giras quedaron registrados en sus páginas. Incluso, *El Machete*, periódico del PCM relativamente periférico a los grandes medios nacionales, destacó en uno de sus números al grupo de bolivianos que recorría escuelas rurales, o a los profesores chilenos que daban conferencias en los sindicatos, entre otros.³¹ Lo relevante para los medios de comunicación era que el énfasis estaba puesto en el intercambio, los visitantes no sólo conocían las experiencias mexicanas, sino que a su paso iban entregando lo que podían aportar. Esta relación beneficiosa para ambos lados impulsaba las posibilidades de éxito del proyecto cardenista. De igual modo, los visitantes aprovecharían la estadía para sus propios fines propagandísti-

²⁹ Jesús Silva Herzog recorre la experiencia mexicana del intelectual argentino en el prólogo del libro póstumo de Ponce (1938).

³⁰ En este nivel también cabe considerar los innumerables congresos y reuniones que se organizaron en México. En este tipo de experiencias, la investigación bien podría nutrirse de investigaciones que se detienen en otros periodos históricos (véase el trabajo de Cristina Cárdenas Castillo, 2015).

³¹ Una de estas giras, la del chileno Manuel Eduardo Hübner, profesor y escritor, no sólo apareció regularmente en los diarios de circulación nacional, sino que se convirtió en libro (Hübner, 1936). Algo que no estuvo lejos de otros casos (Hinojosa, 1935; Kubli, 1935).

cos, como ocurrió en algunos casos durante el connotado Congreso Internacional Indigenista de Pátzcuaro de 1940. Desde un año antes, la embajada de México en El Salvador hacía la advertencia “me permito sugerir a usted que se den los pasos necesarios para evitar que los elementos desafectos al régimen salvadoreño, radicados en México, traten de aprovechar las reuniones científicas de Pátzcuaro para crear problemas”.³²

Las giras, en la mayoría de las ocasiones, fueron organizadas directamente por los cónsules o embajadores mexicanos. Pero el interés inicial muchas veces fue compartido, o incluso surgió de las mismas autoridades educativas de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en 1936, el Ministerio de Instrucción Pública de Venezuela decidió enviar una misión para conocer cómo se estaban organizando las escuelas rurales. La intención fue bien acogida por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México, aunque con el tiempo y los cambios políticos en Venezuela, dictadura mediante, el camino que siguió el proceso fue cada vez más ríspido.³³ El caso mejor conocido sobre este tipo de intercambios durante el periodo es el de los bolivianos que vinieron a México en 1937. El trabajo de Arturo Vilchis Cedillo, sobre las relaciones establecidas entre ambos países a partir de la experiencia pedagógica de Warisata, se detiene a analizar este proceso. Es interesante cómo el autor destaca los riesgos que corrió el intercambio: “La obstrucción para el envío de los becados a territorio mexicano obedecía al desinterés por parte de las autoridades educativas bolivianas por difundir la obra pedagógica que en Warisata se realizaba, pero principalmente por la presión de los latifundistas y hacendados bolivianos” (Vilchis, 2014: 154).

Finalmente, después de estiras y aflojas, los bolivianos llegaron a México, visitaron los talleres del Departamento de Asuntos Indígenas en el municipio de Ixmiquilpan, observaron algunas cooperativas de producción, internados indígenas, también escuelas regionales campesinas y escuelas rurales. De igual modo, donde llegaban dieron conferencias sobre el problema del indio en Bolivia, con apoyo de películas preparadas para la ocasión. Por supuesto, el intercambio no sólo incluyó a los vinculados a Warisata, también significó la entrega de becas a estudiantes militares y en especial siete cupos para universitarios, relacionados con el petróleo, los cuales fueron sistemáticamente supervisados por las autoridades bolivianas. Por último, en esta cohorte de intercambio, Félix Rojas Ulloa obtuvo una pensión para estudiar pintura en la Escuela Central de Artes Plásticas.³⁴ Con esto advertimos la magnitud que este tipo de iniciativas podía llegar a tener, cuando las autoridades coincidían en sus esfuerzos.

³² “Organización del Congreso Indigenista Interamericano”, 1939-1940, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, exp. III-2363-I, parte IV, sin foliar.

³³ “La Legación de Venezuela en México informa a la Secretaría de Relaciones Exteriores que el órgano del Ministerio de Instrucción Pública de Venezuela ha designado una misión de profesores para estudiar en México la organización de las escuelas rurales”, 1936-1937, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, expediente III-160-3.

³⁴ “Becas para estudiantes bolivianos”, 1937-1938, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, exp. III-2359-3.

De todas maneras, pese a todo el apoyo oficial, los límites burocráticos del Estado mexicano algunas veces jugaron en contra de estas misiones. Si bien las secretarías podían emitir descuentos en los ferrocarriles o facilitar los trámites migratorios, las descoordinaciones eran frecuentes e impactaron negativamente en el buen término o inicio de estos procesos. Por ejemplo, los estudiantes chilenos que participaron en el Congreso de Estudiantes Socialistas realizado en Guadalajara no recibieron los fondos comprometidos y quedaron a la deriva. Otros viajes podían incluso ponerse en riesgo desde sus inicios por los malentendidos entre funcionarios menores. Así le pasó, por ejemplo, a Enrique Coloma Silva, quien venía de Ecuador a estudiar la situación petrolera, especialmente su proceso de exploración, algo que había sorprendido en la mayoría de los países del sur del continente. Sin embargo, las autoridades aduanales se negaban a dejarlo ingresar al país, por lo que se produjo un acelerado intercambio de telegramas entre las autoridades implicadas.³⁵

El tema relevante que nos cuestiona esta situación es cómo la presencia de latinoamericanos estudiantes, profesores o propagandistas, se relacionó ya no con el sistema educativo mexicano, sino con el amplio abanico de autoridades estatales, que estuvieron lejos de constituir un espacio monolítico. De igual modo podemos preguntarnos por la inserción de estos extranjeros en la sociedad mexicana en su conjunto, una sociedad que tendía muchas veces a desconfiar de las propuestas externas a sus propios procesos locales.

Antes de concluir este apartado, conviene destacar un elemento que, de alguna manera, ha estado presente a lo largo de las páginas previas: el intercambio tuvo un importante componente orientado no sólo hacia estudiantes o profesores del ámbito universitario, sino también al resto de los niveles educativos. Las giras por lo general estuvieron integradas por maestros; mientras que la Escuela Nacional de Maestros recibía estudiantes y profesores latinoamericanos y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana desarrollaba sus mayores esfuerzos por vincularse con el magisterio a nivel continental.³⁶

El Nacional explicaba la doble labor que a su juicio debían realizar los maestros latinoamericanos una vez que llegaran a México: "La docente, propiamente dicha y la de formar a los maestros mexicanos en las ramas de su misma especialidad, aprovechando a los elementos estudiosos que tengan vocación para el magisterio".³⁷ Esta duplicidad permitiría a las instituciones mexicanas realizar las labores sociales que el gobierno les encomendaba.

³⁵ "El gobierno de México hizo gestiones ante las autoridades aduanales de Veracruz, que permitieran el desembarco y entrada al país al señor Enrique Coloma Silva, comisionado por el gobierno ecuatoriano para estudiar lo referente al problema petrolero y, en general el desarrollo de la industria minera en México", 1938, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, expediente III-336-13.

³⁶ "El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana informa a la Secretaría de Relaciones Exteriores del peligro en el que se encuentra la maestra salvadoreña, Amparo Casanahualpa", 1939-1940, AHSRE, Fondo Asuntos Diplomáticos, expediente III-414-41.

³⁷ "Otras profesiones llenas de gran sentido social", en *El Nacional*, 7 de enero de 1938, p. 1.

Quienes llegaban a México, independientemente a qué disciplina se dedicaran, debían desarrollar una labor pedagógica.

En ese sentido, conviene preguntarnos por el impacto que estos procesos tuvieron no sólo en cada especialidad, sino en el fortalecimiento de la pedagogía en su conjunto. En otras palabras, hasta qué punto una historia del intercambio nos permite penetrar en una historia de la educación en México. La respuesta a esta interrogante es, sin lugar a duda, uno de los aspectos centrales para evaluar de manera eficiente y contextualizada las posibilidades y los límites del intercambio académico de México con los países de América Latina.

A modo de conclusión

Volviendo al caso de Warisata y su relación con México, cabe subrayar un aspecto sobre el que Arturo Vilchis nos advierte. El único representante del proyecto pedagógico de la Escuela de Warisata, Carlos Salazar, integrante de la misión boliviana, en un principio no estaba dispuesto a viajar a México. Prefería quedarse en su tierra, ya que consideraba que lo mejor para su propio proyecto era "empaparse de la realidad" boliviana. "Sin embargo, el profesor cambió de opinión influenciado por la decisión de la comunidad de Warisata, que a través del Parlamento de Amautas lo persuadió para que cambiara su forma de pensar, y optara por viajar" (Vilchis, 2014: 155), explica el autor. Este caso nos releva la importancia que adquirió el intercambio académico, mucho más allá de los intereses diplomáticos de los propios Estados. Para la comunidad de Warisata, así como muchas otras agrupaciones, sindicatos o individuos, las posibilidades de conocer la experiencia mexicana desde dentro se convirtió en un modo de proyectar sus propios trabajos. Conocer cuán profundo fue este proceso es parte de la agenda de investigación que se propone abrir este artículo.

A lo largo de las páginas previas, en lugar de ofrecer respuestas a problemas agotados, se planteó una serie de preguntas y cuestionamientos que se abordan a través del estudio del intercambio académico. Si en algunos elementos se hizo un énfasis especial, en otras ocasiones se incorporaron de manera tácita debates sobre aspectos relevantes para los historiadores, por ejemplo, las fuentes que permiten reconstruir esta historia. Los archivos diseminados, fragmentarios, son parte sustancial de este rastreo, así como de las experiencias de los estudiantes y profesores. También a nivel de subtexto, se destacó la importancia de las publicaciones como mecanismo de intercambio, pero sin detenerse a analizar todas las implicaciones que esto posee. De igual modo, a lo largo de este trabajo se pondera tácitamente que el acercamiento biográfico cobra una vital importancia como metodología de análisis. Se optó por no profundizar en estos elementos para no distraernos del eje central

del artículo, que se relaciona, finalmente, con formular una primera caracterización sobre quiénes eran los estudiantes y profesores que llegaron a México y por qué decidieron hacerlo.

Quizás uno de los elementos mencionados que requiere una mayor detención se refiere a la autonomía del campo académico respecto de los intereses políticos y diplomáticos. Como se ha visto, y como lo desarrollan otros autores (Charle *et al.*, 2006), la relación entre el establecimiento de una institucionalidad nacional y los requerimientos transnacionales de las interacciones académicas, a modo de caleidoscopio, implicó la constante reconfiguración de todos los elementos involucrados. Cada uno de los casos fue diferente al anterior, pero manteniendo algunos puntos de contacto mínimos para considerarse parte de un mismo proceso. Por este motivo, la pregunta sobre el intercambio académico no sólo permite analizar el desarrollo de ciertas disciplinas científicas, sino también la relación entre el conocimiento en un sentido amplio del término y los vaivenes de los procesos políticos.

Finalmente, antes de cerrar, me parece necesario recuperar un problema que no fue menor para los implicados en los intercambios. En una carta a Vicente Lombardo Toledano, un grupo de estudiantes latinoamericanos solicitaba su apoyo: "Habiendo cumplido, los compañeros colombianos Heliodoro Guarín y Juan N. Baquero, de manera altamente honrosa el cometido que los trajo a México, y encontrándose ellos carentes de medios para retornar a su país provistos de los elementos indispensables para el buen logro de su misión de propaganda revolucionaria, nos permitimos suplicar a Ud., de la manera más atenta, quiera acordar que la prestigiosa organización obrera que Ud. es su digno secretario General, acuerde una ayuda económica para estos dos compañeros".³⁸ La solicitud se realizó en nombre de la solidaridad indoamericana, y nos recuerda que el viaje del intercambio apenas estaba comenzando cuando estos estudiantes y profesores salían de México de regreso hacia sus respectivos países.

Fuentes

Archivos

- AGN Archivo General de la Nación, Ciudad de México.
Fondo: Dirección de Investigaciones Políticas y Sociales.
Fondo: Presidente Lázaro Cárdenas.
- AHSRE Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores, Ciudad de México.
Fondo: Asuntos diplomáticos.
- FHVL Fondo Histórico Vicente Lombardo Toledano, Universidad Obrera de México, Ciudad de México.

Fuentes hemerográficas

³⁸ "Carta de estudiantes latinoamericanos de la Universidad Obrera a Vicente Lombardo Toledano", 8 de enero de 1938, en FHVL, id. 17557, leg. 306, f. 1.

Frente a Frente, Ciudad de México, 1936.

El Nacional, Ciudad de México, 1935, 1938, 1939.

El Machete, Ciudad de México, 1936-1937.

Bibliografía

- Alfonso, Malena (2015), *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983)*, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas-Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Anónimo [Luciano Kubli] (1935), *El ejido en Yucatán*, Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Asfura, Antonio (1941), "Anotaciones al margen de algunos problemas de Derecho Penal", tesis de Licenciatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNAM, México.
- Bazant, Mílada (1987), "Estudiantes mexicanos en el extranjero: el caso de los hermanos Urquidi", *Historia Mexicana*, vol. 36, núm. 144, pp. 739-758.
- Bergel, Martín (2015), *El Oriente desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Britton, John A. (1995), *Revolution and Ideology. Images of the Mexican in the United States*, The University Press of Kentucky, Lexington.
- Buchenau, Jürgen (1996), *In the Shadow of the Giant: The Making of Mexico's Central America Policy, 1876-1930*, The University of Alabama Press, Tuscalusa.
- Cárdenas Castillo, Cristina (2015), *Viajeros y educación en México. Primera mitad del siglo XIX*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Carnero Checa, Genaro (1979), *Los peces infernales: cuentos, relatos, testimonios*, Federación Latinoamericana de Periodistas, México.
- Cervo, Amado Luiz (2008), "Relaciones interlatinoamericanas", en Marco Palacios y Gregorio Weinberg (dirs.), *Historia General de América Latina. Vol. VIII. América Latina desde 1930*, Ediciones UNESCO-Editorial Trotta, París, pp. 391-337.
- Charle, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.) (2006), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, Ediciones Pomares, México.
- De la Peña, Guillermo (1996), "Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana", en Mechthild Rutsch (comp.), *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, Universidad Iberoamericana-Instituto Nacional Indigenista-Plaza y Valdés, México, pp. 41-81.
- Fernández Padilla, Julio (1939), "Concepto del materialismo dialéctico", tesis de licenciatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNAM, México.
- Fierros, Gustavo (2001), *Memorial del aventurero. Vida contada de Juan de la Cabada*, Conaculta, México.
- García Ugarte, Marta Eugenia (2017), *Tiempo y memoria: historia del ITAM (1946-2016)*, t. I, Instituto Tecnológico Autónomo de México, México.
- Geoffroy Rivas, Pedro (1937), "Teoría marxista del Estado", tesis de licenciatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNAM, México.
- _____. (2008), *El surco de la estirpe. Poesía completa*. Estudio introductorio y recopilación Rafael Lara Martínez, Dirección de publicaciones e impresos, San Salvador.
- Gleizer, Daniela (2011), *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos. 1933-1945*, El Colegio de México-Universidad Autónoma Metropolitana/Cuajimalpa, México.
- González Marín, Silvia (1984), "La universidad frente al Estado cardenista", *Memorias del primer encuentro de historia sobre la universidad*, CESU/UNAM, México, pp. 154-163.
- Granados, Aimer (2007), "La corriente cultural de la Jae en México: el Instituto Hispano Mexicano de Intercambio Universitario, 1925-1931", *Revista de Indias*, vol. LXVII, núm. 239, pp. 103-124.

- Hernández García, José Ángel (2012), "La influencia pedagógica del exilio republicano español: la edad de oro de la enseñanza en Colombia", *Latinoamérica*, vol. 54, pp. 135-153.
- Herrera León, Fabian (2009), "México y el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, 1926-1939", *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 49, enero-junio, pp. 169-200.
- Hinojosa, Roberto (1935), *El Tabasco que yo he visto*, Talleres gráficos de la Oficina de publicaciones y propaganda de la Secretaría de Agricultura y Fomento, México.
- Hübner, Manuel Eduardo (1936), *México en marcha*, Zigzag, Santiago.
- Izquierdo y de la Cueva, Ana Luisa y Elaine Day Schele (2015), "Alberto Ruz Lhuillier. Más allá del descubrimiento de la tumba del Templo de las Inscripciones de Palenque. Militancia política y arqueología maya", *Estudios de Cultura Maya*, vol. 46, documento html disponible en: <<https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-cultura-maya/index.php/ecm/article/view/719/727>>. (fecha de consulta: 13/11/2017)
- Kiddle, Amelia M. (2016), *Mexico's Relations with Latin America during the Cárdenas Era*, University of New Mexico Press, Albuquerque.
- Latapi Sarre, Pablo (coord.) (2003), *Un siglo de educación en México*, 2 ts., Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-Conaculta-Fondo de Cultura Económica, México.
- Loyo, Engracia (1984), "Lectura para el pueblo, 1921-1940", *Historia Mexicana*, vol. 33, núm. 3, pp. 298-345.
- Marichal, Carlos (2002), *México y las conferencias panamericanas, 1889-1938. Antecedentes de la globalización*, Secretaría de Relaciones Exteriores, México.
- Melgar Bao, Ricardo (2003), *Redes e imaginario del exilio en México y América Latina, 1934-1940*, Ediciones Libros en Red, Buenos Aires.
- Minor, Adriana (2016), "Traducción e intercambios científicos entre Estados Unidos y Latinoamérica: el Comité Inter-americano de Publicación Científica (1941-1949)", en Mateos, Gisela y Edna Suárez-Díaz (comps.), *Aproximaciones a lo local y lo global: América Latina en la Historia de la Ciencia contemporánea*, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, México, pp. 183-214.
- Padua, Jorge (2003), "La educación en las transformaciones sociales", en Latapi Sarre, Pablo (coord.), *Un siglo de educación en México*, 2 ts., Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada-Conaculta-Fondo de Cultura Económica, México, pp. 84-149.
- Piñera, David (coord.) (2011), *La Revolución Mexicana y las universidades estatales pionera 1917-1925*, Universidad Autónoma de Baja California-Red de Historia de la Universidades Estatales de México, Mexicali, Baja California.
- Pita González, Alexandra (2014), *Educar para la paz. México y la cooperación intelectual internacional, 1922-1948*, Universidad de Colima-Secretaría de Relaciones Exteriores, México.
- Ponce, Aníbal (1938), *Dos hombres: Marx, Fourier*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pulido, David Antonio (2017), "El papel del Congreso Local Estudiantil en las iniciativas de unidad latinoamericana del Constitucionalismo (1916-1918)", *Latinoamérica*, vol. 65, pp. 133-169.
- Rangel Guerra, Alfonso (1983), *La educación superior en México*, El Colegio de México, México.
- Reggiani, Andrés H. (2007), "De rastacueros a expertos. Modernización, diplomacia cultural y circuitos académicos transnacionales, 1870-1940", en Ricardo D. Salvatore (comp.), *Lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario.
- Rivera Mir, Sebastián (2018), *Militantes de la izquierda latinoamericana en México 1920-1934. Prácticas políticas, redes y conspiraciones*, El Colegio de México-Secretaría de Relaciones Exteriores, México.
- _____ (2012), "La experiencia de los centroamericanos becados en México (1922-1928). Entre carencias, vida académica y propaganda revolucionaria", *Latinoamérica*, vol. 55, pp. 185-241.

- Ruz, Alberto (1936), "La enseñanza política de la experiencia cubana", *Frente a Frente*, núm. 1, marzo, pp. 16-17.
- Salvatore, Ricardo D. (2016), *Disciplinary Conquest. U.S. Scholars in South America, 1900-1945*, Duke University Press, Durham y Londres.
- Salvatore, Ricardo D. (comp.) (2007), *Lugares del saber. Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario.
- Schötler, Peter (2006), "Redes de historiadores franceses y alemanes: el caso de los primeros Annales", en Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, Ediciones Pomares, México.
- Vilchis Cedillo, Arturo (2014), "La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México", en *De Raíz Diversa*, vol. 1, núm. 1, abril-septiembre, pp. 145-170.
- Yankelevich, Pablo (2003), *La revolución mexicana en América Latina: Intereses políticos e itinerarios intelectuales*, Instituto Mora (Colec. Historia Internacional), México.
- Zuleta, María Cecilia (2008), *Los extremos de Hispanoamérica: relaciones, conflictos y armonías entre México y el Cono Sur, 1821-1990*, Secretaría de Relaciones Exteriores, México.

SEBASTIÁN RIVERA MIR es Doctor en Historia por El Colegio de México e investigador en El Colegio Mexiquense. Sus principales líneas de investigación son historia de la edición en México durante el siglo xx, historia del intercambio académico en México e historia de la izquierda latinoamericana en la primera mitad del siglo xx. Sus últimas dos publicaciones son *Militantes de la izquierda latinoamericana en México, 1920-1934*, El Colegio de México/Secretaría de Relaciones Exteriores, México (en prensa), y "El expendio de libros de viejo en la ciudad de México (1886-1930). En busca de un lugar entre pájaros, fierros y armas", *Información, cultura y sociedad*, núm. 36 (junio de 2017), pp. 43-64.

Recibido: 23 de noviembre de 2017

Aceptado: 7 de mayo de 2018

El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta

The Origin of the Free Textbook in Mexico: Between Free Education and the Challenges of the Editorial World in the 1950s

Elizer Ixba Alejos

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

elizer.ixba@uacm.edu.mx

Resumen

Las explicaciones sobre el origen del libro de texto gratuito (LTG) en México se han centrado en la gratuidad educativa y en las disputas por el control de la educación. Esta perspectiva, que asume vínculos entre el Plan de Once Años y este tipo de libro, le presta escasa atención como material impreso y a sus conexiones con el mundo editorial. A contracorriente, apoyada en la historia de libros escolares y en un diálogo con diversas fuentes, argumento que el origen del LTG, aunque revestido de política educativa para posibilitar la gratuidad, también se corresponde con problemas de la producción editorial mexicana en los años cincuenta. Asimismo, a la luz de iniciativas y debates sobre la lectura que tuvieron lugar en esos años, especulo que el LTG no únicamente pretendía llenar un vacío educativo, sino también contrarrestar prácticas de lecturas de otro tipo, como las historietas, consideradas “perniciosas” por algunos grupos sociales.

Palabras clave: libro de texto gratuito, historia del libro, textos escolares, Plan de Once Años, México.

Abstract

Explanations about the origin of the so-called Free Textbook in Mexico have focused on the government interest in providing free education and on the disputes over the control of education by various actors. Those explanations, which tend to assume that there was a direct link between the Plan de Once Años and the Free Textbook, pay little attention to the character of textbooks as

printed objects and their connections with the editorial world. By contrast, from a perspective derived from the history of school textbooks, and in dialogue with a number of different sources, I argue that the origin of the Free Textbook, although part of an educational policy aimed at making free education possible, was also a response to problems and limitations of the Mexican publishing industry in the 1950s. Likewise, in the light of initiatives and debates about reading practices that took place in that decade, I speculate that the Free Textbook did not only intend to fill in an educational void, but also to counteract the reading of other materials such as comics, which were considered "pernicious" by some social groups.

Keywords: *Free Textbook, history of the book, school textbooks, Mexico.*

En los albores del gobierno de Adolfo López Mateos, frente a un desafiante panorama educativo, se formalizaron y pusieron en marcha dos proyectos de reconocida trascendencia para la educación en México: el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria (Plan de Once Años) y el Libro de Texto Gratuito (LTG). En la versión oficial, el origen de ambas iniciativas responde al mandato de proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria para los niños mexicanos. Esta idea, en el caso del Plan de Once Años, se refuerza al enfocarse en su proceso de diseño, propósitos y líneas de acción de las que ha dado cuenta su artífice: Jaime Torres Bodet.

No ocurre lo mismo con el Libro de Texto Gratuito. Al poner en perspectiva su fecha de formalización, la manera en la que se puso en marcha, su relación con el Plan de Once Años, el contexto editorial de su tiempo y la participación de Martín Luis Guzmán, la explicación de su origen centrada sólo en la gratuidad educativa se agrieta y se torna insuficiente. ¿Por qué el Plan de Once Años y el LTG, a pesar de coincidir en propósitos, inician y se formalizan por separado? ¿Por qué el primero, como estrategia de planeación educativa encaminada al logro de la gratuidad y obligatoriedad educativa, no incluyó de manera explícita al segundo? ¿Por qué en uno se involucró más el secretario de Educación y el otro se encargó a un editor y escritor? ¿Por qué Martín Luis Guzmán, conocedor del tejido editorial mexicano y empresario de este sector, promovió y llevó a buen puerto un proyecto que parecía contrario a sus intereses editoriales y a los de su gremio?

En este artículo, a partir de algunos discursos acerca del libro y de la lectura en el México de los cincuenta, asumo que la creación del LTG, aunque vinculada con la gratuidad educativa, también responde a dificultades que enfrentaba el mundo editorial y de la lectura en México en los años cincuenta: mercado con ingente presencia de libros de ascendencia española (de texto, literatura y de consulta), obstáculos en la exportación, limitaciones técnicas y materiales, libros caros e insuficientes, distribución concentrada en la capital del país, escasa

producción y difusión de obras de autores mexicanos, así como la existencia de un sector del mercado de lectores seducido por lecturas inconvenientes: las historietas.

El contenido de la exposición se organiza en tres apartados: en el primero se aborda el distanciamiento entre el Plan de Once Años y el LTG; el segundo proporciona un panorama sucinto de la complejidad y desafíos del libro mexicano en los años cincuenta; mientras que en el tercero se presenta la práctica de la lectura de historietas como uno de los retos en el mercado de libros. Finalmente, se plantean algunas reflexiones para continuar el debate sobre el origen del LTG.

El Plan de Once Años y el LTG: desencuentros

En general, los investigadores de la obra educativa en el periodo de Adolfo López Mateos establecen vínculos estrechos entre el Plan de Once Años y el LTG (Meneses, 1988; Greaves, 1999; Villa, 2009; Schmelkes, 2010; Loyo, 2011). Para Schmelkes, la verdadera gratuidad pretendida en el plan impulsado por Torres Bodet requería de los libros de texto gratuitos. Aurora Loyo resalta que “una mayor atención a las normales, la inmediata ampliación del número de plazas para maestros y la mejoría del sueldo magisterial”, indicadas en el plan, serían insuficientes si “no se conseguía dotar a todos los niños de los LTG” (Loyo, 2011: 138). En el mismo sentido, Lorenza Villa Lever (2009: 45) considera que abrir escuelas e invertir en la formación de los maestros no bastaría para hacer realidad la gratuidad educativa si el Estado no invertía en compensar diferencias socioeconómicas que produjeran un mejor reparto del saber. Los vínculos señalados tienen su fundamento en dos premisas:

- 1) La del LTG como iniciativa forjada en la necesidad de impulsar la gratuidad de la educación en México, que se alcanzaría al separar “la edición de libros de texto de cualquier interés lucrativo” (Villa, 2009: 47).
- 2) El Plan de Once años como estrategia de planeación que proporcionó unidad, coherencia y sentido a la obra educativa lopezmateista y que tuvo como propósito “garantizar a todos los niños de México la educación primaria gratuita y obligatoria” (Schmelkes, 2010; Torres, 2005: 249).

Ambas propuestas, aunque en lo oficial coinciden en el propósito de la gratuidad educativa, difieren en su origen, fecha de formalización y desarrollo. El 30 de diciembre de 1958, a casi un mes de haber rendido protesta como presidente de México, Adolfo López Mateos formalizó, a instancias de Jaime Torres Bodet (2005a), la creación de una comisión encargada de “estudiar un plan nacional para resolver el grave problema” que representaba el hecho de

que un gran número de niños en edad escolar no pudiera “recibir la enseñanza gratuita y obligatoria” (DOF, 1958). La comisión dispondría de casi ocho meses (del 9 de febrero al 30 de septiembre de 1959) para elaborar un plan sustentado en el tamaño de la demanda educativa real y en los requerimientos legislativos, presupuestales y de convenios entre los tres niveles de gobierno. En octubre de 1959, Jaime Torres Bodet presentaría el plan a López Mateos para que expidiera los decretos y acuerdos procedentes, y presentara al Congreso de la Unión las iniciativas del caso (DOF, 1958).

Jaime Torres Bodet y la comisión, apegados al proceso indicado en el decreto, trabajaron arduamente en elaborados muestreos y análisis de estadísticas educativas y poblacionales, estimaron recursos económicos necesarios, identificaron fuentes de financiamiento y definieron líneas de acción (Torres, 2000; Meneses, 1988; Secretaría de Industria y Comercio, 1961). En este trabajo de meses se diseñó el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria en México.

El Plan, presentado por López Mateos el 1º de diciembre de 1959, consideraba: la construcción y mejora de aulas, aumento de plazas docentes, ampliación de los servicios del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, fortalecimiento de escuelas normales e instalación de centros regionales de enseñanza normal y nuevos programas de educación primaria (Torres, 2005a; Torres, 2000; Meneses, 1988). Sobre el libro de texto gratuito nada se mencionó.

El 12 de febrero de 1959, a dos días de iniciados los trabajos de la comisión para elaborar el Plan de Once Años, Adolfo López Mateos expidió un nuevo decreto. Esta vez para ordenar que se creara la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Su encomienda: fijar las características de los libros de texto destinados a la educación primaria, encargarse de su edición y cuidar que estos materiales tendieran “a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos”, prepararlos para la vida práctica e inculcaran en ellos la solidaridad, virtudes cívicas y el amor a la patria. En este decreto ninguna referencia se hizo al Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria.

Así, mientras Jaime Torres Bodet y otros trabajaban arduamente en la conformación de un plan para expandir y mejorar los servicios educativos, Martín Luis Guzmán, designado como presidente de la Conaliteg, se encargaba de hacer posible que a principios de 1960 se contara con textos escolares en tirajes nunca antes realizados en México. En todo este tiempo, “se le dieron poderes totales para elaborar los libros. Controlaba el proceso de creación y aprobación de originales, la ilustración, el diseño gráfico, la producción física de los libros y su distribución por todo el país” (Díaz, 2006: 58; Ixba, 2014).

Ambas iniciativas, a pesar de compartir el propósito de avanzar en la gratuidad y obligatoriedad educativa, corrieron por vías separadas y diferentes. Las metas y líneas de acción del Plan de Once Años se forjaron en el acopio y análisis de cifras para conocer el problema educativo

que se enfrentaba; y en la estimación de recursos y necesidades de convenios. Todo este trabajo permite afirmar que el plan en cuestión se fraguó en el gobierno de Adolfo López Mateos, al inicio de su mandato. En cambio, el LTG, con las debidas proporciones respecto del Plan de Once Años, fue un proyecto que se aprobó y se puso en marcha, en apariencia, sin un trabajo previo que diera cuenta del estado del libro escolar y de las lecturas en las escuelas del país. Es posible que tal diagnóstico fuera innecesario en virtud de tres razones: 1) Los amplios conocimientos que Martín Luis Guzmán tenía sobre la industria editorial mexicana; 2) la falta de libros de textos y de lecturas en el país era un problema muy conocido y añejo, y 3) la creación de la Conaliteg era parte de un proyecto forjado desde tiempo atrás y que sólo había esperado el momento propicio para llevarse a cabo.

En cualquier caso, lo que resalta es la distancia entre el origen y puesta en marcha del Plan de Once Años respecto del LTG, incluso en el plano curricular. Los nuevos planes y programas de 1960, elaborados como parte de las acciones del Plan, se organizaban por necesidades y propósitos, mientras los primeros libros de texto gratuitos, que se correspondían con los programas de 1957, respondían a una organización por materias y temas de enseñanza (Villa, 2009: 87).

Este desfase, y los anteriores, no son asuntos menores frente al importante esfuerzo que se estaba realizando para planificar la educación, para emprender acciones articuladas y desde el conocimiento de la problemática educativa. Se trata, más bien, de indicios que evidencian al LTG como un proyecto que no embona fácilmente en la lógica del origen, diseño y operación del Plan de Once Años. Si esto es así, ¿cuál sería la lógica en la que embonaría mejor?, ¿qué sugeriría esto en cuanto a su origen? La faceta del LTG como material impreso ofrece pistas al respecto.

El mundo editorial mexicano en los cincuenta

En 1960 se elaboraron y distribuyeron en primarias del país alrededor de 15.5 millones de libros de texto gratuitos (Conaliteg, 1994: 89 y 163).¹ Una cifra inédita en México, en su historia del libro y en la historia de libros escolares.² Éstos fueron los primeros libros para muchos niños y hogares mexicanos. De acuerdo con Martín Luis Guzmán, por primera vez en la historia de la educación en México, a los niños se les repartió "uniforme e igualitariamente

¹ IISUE-Fondo MLC, caja 239.

² Es probable que se piense en el programa editorial de José Vasconcelos y en los tirajes de cartillas para la alfabetización. Sin embargo, en el caso de Vasconcelos, la conformación de bibliotecas públicas, escolares, obreras y ambulantes incluyó la compra de libros, más que su producción. Las cartillas, estiman algunos, alcanzaron tirajes de diez millones de ejemplares.

los medios y el hábito de leer” (Hernández, 1986: 162). La afirmación del escritor no carece de fundamentos.

La lectura y los libros, escolares y en general, nunca han sido, ni son, un bien al alcance de todos los mexicanos. Valentina Torres Septién (1999: 322) estima que, a finales de los cuarenta, “existía en el país una librería por cada 132,000 habitantes” y que de las 159 registradas, 89 se localizaban en el Distrito Federal y 70 en los estados de la república. La tendencia no cambiaría en la década siguiente, la oferta de libros, además de cara, seguía siendo insuficiente y beneficiando, como hasta ahora, a los capitalinos. Las editoriales y librerías se concentraban en la Ciudad de México, a pesar de que sólo albergaba al 11 por ciento de la población del país. Los libros, tanto nacionales como importados, no llegaban a la gran mayoría de los alfabetizados dispersos a lo largo y ancho del territorio mexicano.

De los libros que se producían en México, se calcula que el 25 por ciento se destinaba al consumo nacional y el 75 por ciento se exportaba a países de habla española como Argentina, Colombia, Costa Rica y Cuba. Entre 1957 y 1960, treinta y cuatro empresas editoriales publicaron 4,332 obras. Una oferta reducida, incluso para el mercado de lectores de la capital del país (Torres, 1999: 300). La producción nacional de libros estaba sujeta, y por lo mismo limitada, a subsidios y condonaciones de derechos aduanales. Experimentaba, además, dificultades en el abasto de papel, cartón, telas para la encuadernación, tintas y pegamentos.³

El mercado de libros de texto también era insuficiente. En 1959, los tirajes, de acuerdo con registros del secretario general de la Conaliteg, Juan Hernández Luna, no se correspondían con el número de niños inscritos en las escuelas primarias. Para una población de dos millones que cursaban el primer grado, la oferta de la iniciativa privada era de apenas 240,000 libros para la asignatura de lectura (Hernández, 1975, citado por Villa, 2009: 39). Como en el caso de los libros en general, la oferta de textos escolares se restringía a la capital del país y ciudades principales.

En los años cincuenta, el alto costo de los libros era también un obstáculo para que muchos mexicanos accedieran a éstos. En 1955, un trabajador, percibiendo el salario mínimo entre 7 y 8 pesos, mientras que el costo de los libros escolares oscilaba entre 3 y 8 pesos. Una enciclopedia podía alcanzar un valor de 13 pesos. Desde luego, también había ofertas. Con cien pesos podía comprarse un paquete de cien libros con un valor original de 576 pesos (*Letras...*, 1955). El encarecimiento de los libros se debía a varias razones: aplicación de aumentos indebidos por parte de libreros y editoriales, devaluación del peso y sus efectos en el costo del papel, desmedida especulación de importadores de libros y fallas en la regulación de precios por parte del gobierno mexicano (Ixba, 2013).

³ IISUE-Fondo MLC, caja 220, expediente 4.

Los libros eran caros. Por su valor se utilizaron como objeto de transacciones en las casas de empeño. Era tal el número de libros empeñados en los montepíos, que en 1955 estudiantes universitarios solicitaron al presidente Ruiz Cortines que no salieran a remate público y que se entregaran a alumnos de escasos recursos previo pago de la cantidad en la que habían sido empeñados, más los gastos del Montepío (*Excelsior*, 1955).

Desde principios de los cincuenta, la carestía de los libros era un tema que preocupaba a empresarios, estudiantes y profesores. El 16 de julio de 1953, Martín Luis Guzmán envió al secretario de Educación Pública, José Ángel Ceniceros, un proyecto relacionado con el comercio de libros de texto, el cual consistía en crear “una comisión, dotada por la Presidencia de la República con todas las facultades y la autoridad”, para reglamentar el comercio de libros de texto en el territorio nacional, así como para adquirir directamente de autores-editores, mexicanos y extranjeros, libros escolares para alumnos de educación superior del país; que se venderían a precio de costo y sin intermediarios (en casi 50 por ciento menos de su valor en librerías), y lo mejor, aseguraba Guzmán, no se lastimaría “el legítimo derecho de ninguno”.⁴

En 1954, como reacción gubernamental al alto costo de los libros de texto, se creó la Comisión Nacional Proabaratamiento del Libro y se recomendó que los textos no se utilizaran como cuadernos de trabajo para alargar su utilidad. Los intentos de la SEP por regular y abaratar los precios de los libros escolares no fructificaron, las editoriales y los libreros no siempre tomaban en cuenta los precios fijados por la SEP (Ávila y Muñoz, 1999).

La industria editorial mexicana, además, mostraba una fuerte presencia de España, una escasa producción de autoría nacional, así como problemas de difusión y para exportar. En abril de 1953, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU)⁵ advertía que en México existía un monopolio de libros en manos de extranjeros.⁶ El general Rubén García,⁷ presidente del Comité Nacional de Restauradores de la Mexicanidad, estaba convencido de que los responsables eran “los gachupines”, españoles que, en su juicio, también ejercían control sobre los asuntos culturales y de la alimentación en México.⁸

El monopolio, explicaba la FEU, provocaba que “la clase proletaria y los estudiantes cayeran en las garras de los explotadores del vicio”, pues la falta de libros cerraba las puertas a la educación, al perfeccionamiento de los alumnos de todas las escuelas y a la distracción

⁴ IISUE-Fondo MLG, caja 220, expediente 7.

⁵ En 1953 el comité de la FEU estaba integrado por Pablo Camarena O’Farril (presidente), Juan José Castillo Mota (vicepresidente), Rafael Lara Navarro (secretario general), Miguel de la Madrid Hurtado (subsecretario general), Héctor Hernández (oficial mayor), Jorge Rivera Rosales (tesorero) y Carlos Quesnel Arronis (secretario de actas). La FEU asumía la representación colectiva de la UNAM.

⁶ ACN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 0879, expediente 521.8/195.

⁷ Al parecer, el general Rubén García (1896-1974), oriundo de Puebla, participó en el ejército constitucionalista, y fue agregado militar en Chile, Bolivia, Francia, España e Italia; jefe de la Comisión de Historia de la Secretaría de Guerra y Marina. Perteneció a asociaciones como la Academia Nacional de Ciencias y Artes “Antonio Alzate”.

⁸ ACN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 0866, expediente 4371/327.

sana.⁹ Por ello, en una manifestación del 5 de junio, la FEU solicitó al presidente de México que interviniera para desaparecer los monopolios y que la Secretaría de Educación Pública se encargara de la importación de libros escolares, con el fin de venderlos a precios moderados y dar facilidades de pago a los estudiantes.¹⁰

La presencia española en el tejido editorial mexicano de principios de los cincuenta era notoria. Por un lado, estaba la impronta de editores exiliados como José González Porto y Rafael Giménez Siles¹¹ y, por el otro, la importación de libros de ese país. Para María Fernández Moya (2009: 23, citado por Ixba, 2013), durante el siglo xx, la industria editorial española experimentó un proceso de internacionalización largo, rentable y exitoso: “Un proceso que tuvo su origen, y su principal cliente, en los países latinoamericanos”.

El intercambio comercial de libros entre México y España era desigual. El primero enfrentaba tres problemas en sus exportaciones al segundo. Uno de ellos consistía en la detención, deliberada o no, de sus envíos en oficinas de aduanas y servicio postal de España. En octubre de 1956, treinta y dos paquetes de libros fueron intervenidos por la Oficina de Cambio de la Administración Principal de Aduanas de la Provincia de Santander.¹² Algo similar, pero en el correo de Madrid, ocurrió en abril de 1958. El segundo problema se refiere a los tropiezos del libro mexicano derivados de los aranceles españoles. Gravámenes elevados y difíciles de calcular, debido a las bases establecidas y a las múltiples características de los libros:

Una obra que lleve intercalada una buena proporción de grabados o mapas, puede verse afectada por la aplicación de la Partida No. 1074 [...], que se refiere a los grabados impresos en un solo color, y de la cual establece un gravamen de 3.26 pesetas oro por kilogramo; o bien puede verse afectada por la Partida No. 1075 [...], relativa a los grabados impresos en varias tintas, partida que establece el gravamen de 3.62 pesetas oro por kilogramo de peso; y así mismo toda clase de mapas quedan afectado por la Partida No. 1081.¹³

En contraste, el libro español a su entrada en México liquidaba un solo gravamen y siempre inferior a la mitad de la suma de los diversos impuestos que pagaba el libro mexicano en España. El tercer problema, de acuerdo con empresarios editoriales, se refería al régimen de censura

⁹ AGN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 0879, expediente 521.8/195

¹⁰ *Idem.*

¹¹ José González Porto, Joan Grijalbo y Rafael Giménez Siles son considerados como tres figuras fundamentales del exilio en el mundo del libro: Leyenda, Editorial Séneca, Edición y Distribución Iberoamericana de Publicaciones, S.A. (Ediapsa), Grijalbo, Joaquín Mortiz y Ediciones Atlántida fueron algunos sellos creados por los “transterrados”.

¹² IISUE-Fondo MLC, caja 220, expediente 4.

¹³ *Idem.*

previa española: exigía entregar tres ejemplares de cada título que se deseara exportar y rechazaba un buen número de impresos mexicanos, incluso del Fondo de Cultura Económica.¹⁴

La difusión del libro mexicano y extranjero también era dispar. Para Ramiro Aguirre, jefe de redacción de *El Libro y el Pueblo*, las obras nacionales, especialmente las novelas, enfrentaban el poco aprecio de editores y libreros. "Podrían recorrerse las librerías de la Ciudad de México, y las de todos los estados y se constataría, de manera evidente, la carencia, quizás absoluta, de libros de autores mexicanos" (*Letras...*, 1956: 1). Esto se debía, explica Gilberto Basa, director de la revista *Letras...*, a la escasa rentabilidad de estas obras, en virtud de su falta de lectores, así como a lo benéfico de "lanzar al mercado libros conocidos mundialmente y sin pagar derechos de autor, que obras de escritores mexicanos pagando derechos de autor y los que muchas veces son desconocidos aun dentro del territorio nacional" (*Letras...*, 1956: 1).

El mercado de libros de texto de los años cincuenta también revela indicios de la tensión entre nacionales y extranjeros. En 1959, de acuerdo con Ana Cristina Ávila y Virgilio Muñoz (1999), de las treinta y seis editoriales que publicaban libros de texto, varias pertenecían a españoles radicados en México y tenían presencia significativa en las listas de obras autorizadas por la SEP. Es el caso de Patria, Herrero Hermanos y Luis Fernández G. Herrero Hermanos era una empresa de españoles,¹⁵ principalmente dedicada a publicar libros de texto de profesores mexicanos, como Daniel Delgadillo. La SEP mantuvo la autorización de títulos de este autor hasta después de 1960.

Como he documentado en otro artículo, a principios de los cincuenta, en las listas oficiales era notoria "la presencia del exiliado Santiago Hernández Ruiz como el autor con mayor número de títulos autorizados y Luis Fernández G. como el sello que los publicaba" (Ixba, 2013). En 1952, Hernández Ruiz contaba con doce obras autorizadas por la SEP: diez libros de texto¹⁶ y dos de consulta.¹⁷ Esto lo colocaba por encima de autores mexicanos como Rosaura Lechuga,¹⁸ Daniel Delgadillo, Alfredo y Carmen G. Basurto, quienes en promedio

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Leoncio y Guillermo Herrero fundaron en 1890 la librería religiosa Herrero Hermanos, origen del sello editorial homónimo (Zahar, 2000: 101).

¹⁶ Publicados por Luis Fernández G.: *Amanecer*, libro de lectura para primer año; *Primeras luces*, libro de lectura para segundo año; *Nosotros*, libro de lectura para tercer año; *Curiosidades y ejemplos*, libro de lectura para cuarto año; *Continente*, libro de lectura para quinto año; *Cultura y espíritu*, libro de lectura para sexto año. Bajo el sello de Herrero Hermanos: *Aritmética y nociones de geometría*, para primero, segundo y tercer ciclos; *Historia de América*, para quinto grado.

¹⁷ *La escuela en acción*, primer y segundo semestres.

¹⁸ Formó parte de la mesa directiva de los congresos de educación socialista, al lado de Juan Guerrero, Ismael Rodríguez y Vicente Rivera. En 1941, su libro *Camaradas* (Editorial Patria), primer y segundo años, se encontraba en la lista oficial de la SEP. Durante el gobierno de Miguel Alemán continuaba en el catálogo oficial; no obstante, fue uno de los libros de texto que más se criticaron en la prensa, muy posiblemente por su tendencia socialista. En 1945, participó en la Conferencia Pedagógica del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como primera secretaria de la mesa directiva (Meneses, 1988).

contaban, en el catálogo de ese año, con cinco textos aprobados por la Comisión Revisora de la SEP.

Esta tendencia no habría de pasar inadvertida. En 1956, el profesor Salvador Hermoso Nájera¹⁹ señaló: “En la lista oficial se favorece ostensiblemente a la editorial Herrero Hermanos, S.A., y se elimina de la competencia a muchas editoriales mexicanas pequeñas y a otras que no tienen apoyo oficial”.²⁰ El cuestionamiento puede interpretarse como una defensa de intereses que veían amenazados por algunas editoriales y por la propia Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta. Las primeras habían encontrado mecanismos para subvertir los procesos de dictaminación; mientras que la segunda eliminaba títulos bajo criterios que favorecerían a algunos, en detrimento de otros.

Salvador Hermoso Nájera acusaba a la Comisión Revisora de funcionar irregularmente y como un “Tribunal de la Santa Inquisición”, pues en 1956 había retirado de la lista 187 libros de texto para incluir títulos eliminados en listas anteriores. Era el caso de obras de Daniel Delgadillo publicadas por Herrero Hermanos. El profesor Nájera afirmaba que estaba dispuesto a mostrar en un debate público que la geografía de Delgadillo era deficiente respecto de las obras que había desplazado la SEP, así como a dar evidencias de las irregularidades con las que ésta operaba en la autorización de los libros de texto. La opacidad de las autoridades educativas en el proceso de revisión de impresos escolares salía a relucir.

En este panorama de tensiones editoriales, no era extraño encontrar recomendaciones como éstas:

México necesita muchos libros de autores extranjeros; pero, de manera incuestionable, necesita, sobre todo, una formidable producción de libros ciento por ciento mexicanos, es decir, libros planeados, escritos, editados y distribuidos para elevar la cultura del lector mexicano y del mismo pueblo analfabeto, para enseñarle el ABC del idioma [...]. Se habla, en general, de todos los libros editados en México y, en particular, de los escritos por autores mexicanos (*Letras...*, 1959: 3).

La tensión nacional–extranjero no se restringía al mundo editorial. En 1953, el grupo Preparatorio 1920–1924²¹ difundió el *Ideario de la mexicanidad*, un texto en el que llamaban a defender y preferir lo nacional (*Índice...*, 1953).

¹⁹ Salvador Hermoso Nájera fue inspector federal escolar (1940), miembro del Departamento Técnico de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, profesor en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, autor de obras pedagógicas y libros de texto relacionados con la enseñanza de la geografía. En 1948 participó activamente en el Primer Congreso de Educación Rural, en el que se discutieron temas como la construcción de escuelas rurales en el país, así como tareas y desafíos de la educación rural frente a la industrialización y transformación agrícola en México (Gallo y Gómez, 1948).

²⁰ ACN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 0866, expediente 545.2/94.

²¹ Miguel Alemán Valdés, presidente de México en el periodo 1946–1952, fue el fundador de este grupo.

En este escenario y sus demandas, la creación del LTG adquiere tonos nacionalistas de protección e incentivo a la industria editorial mexicana. Incluso, como se indica en un estudio pionero sobre esta iniciativa, "la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito abrió una nueva etapa en la historia del nacionalismo mexicano" (Vázquez, 2000: 278). Los contenidos de los primeros textos gratuitos, en correspondencia con el espíritu de estos años, fueron una exaltación de la unidad nacional y la mexicanidad. Josefina Zoraida Vázquez (2000), Eduardo Weiss (1982), Lilian Álvarez de Testa (1999), Dalila Chine (2007), entre otros, han hecho aportes en este sentido.

Disputas por los lectores

De acuerdo con los testimonios anteriores, la industria editorial mexicana, específicamente la de autoría nacional, tenía pocos lectores en el país. Ello se explicaría por la falta de difusión de estas obras, la competencia con el libro español, la concentración de su oferta en la Ciudad de México, así como por la intensa lectura de historietas.

En 1954, Emmanuel Carballo escribió: "la resolución del problema fundamental de nuestra literatura, la carencia de lectores, no la resuelve la abundancia de obras auspiciadas por el Estado. Más que dar becas, hay que dar letras" (*El Libro y el Pueblo*, abril de 1954: 40). La falta de lectores alcanzaba al Parnaso mexicano de letras:

Los últimos años de don Alfonso²² son a un tiempo de triunfo y de fracaso. De éxitos porque los mexicanos esclarecidos dictaminaron que su obra era parte del patrimonio nacional. De infortunio porque los lectores brillaron por su ausencia. Unas cuantas decenas de textos magníficos, de diversa índole, no tuvieron los destinatarios para los cuales fueron escritos (Carballo, 2004: 195).

Sin embargo, en México sí se leía, y en apariencia bastante, aunque un género de literatura cuestionable para los promotores de la cultura del libro. Para algunos escritores nacionales, los lectores de la novela mexicana, y otros libros, eran escasos, debido a que enfrentaban a un "gravísimo enemigo" a mediados de los cincuenta: las revistas de "monos" (*El Libro y el Pueblo*, abril de 1954).

En México, las historietas ocupan un lugar significativo en las prácticas de lectura, incluso han funcionado como incentivo alfabetizador y cimiento de empresas editoriales con ganan-

²² Alfonso Reyes (1889-1959) era considerado por Emmanuel Carballo como "de los pocos milagros que se han dado en territorio mexicano en el siglo xx. Tenía el don de la palabra. Es el hombre que supo darle al lenguaje un nicho específico que antes no había sido dado por nadie. La forma de su decir no tiene paralelo en la literatura mexicana y en la latinoamericana" (Carballo, 2009).

cias millonarias. Las campañas de alfabetización emprendidas desde principios de los años veinte y los esfuerzos educativos oficiales contribuyeron a la conformación de un público lector que, en la década de los cuarenta y posteriores, se entregó con avidez a la lectura de historietas, convirtiendo esta práctica en "un fenómeno cultural de masas" (Aurrecochea y Bartra, 1993: 15).

En México, la historieta es un género que abarca un conjunto amplio y diverso de revistas ilustradas. Los contenidos de estas publicaciones incluyen temas relativos al amor romántico, indios, vaqueros, historietas estadounidenses (como Bugs Bunny), personajes populares y sexo. Su público lector, entre los cuarenta y cincuenta, se ubica en el territorio de la familia. La intensa lectura de historietas, explican algunos, se debe a su popularidad, facilidad para leerlas y su narrativa en episodios con final feliz (Aurrecochea y Bartra, 1993; Rubenstein, 2004). En la década de los cincuenta, algunas de las revistas más leídas eran *Pepín*, *Chamaco*, *Memín Pinguín*, *El llanero solitario*, *La familia Burrón*, *Lágrimas, risas y amor*. Para los adultos que preferían fotos de Tongolele, Su Muy Key o Kalantán, se publicaba *Vea y Vodevil*.

Las historietas, en opinión de sus críticos, eran lecturas de contenido inmoral y contrarias a los afanes nacionales de modernidad. Su género, popular y sin mayores exigencias de competencias lectoras y recursos narrativos, ponían en peligro los propósitos de la educación pública al difundir modelos de conducta inapropiados y conocimientos distintos de los que se debían adquirir en los centros escolares. En esta lógica, se demandaba la intervención del Estado para salvaguardar la educación de los mexicanos.

El 19 de marzo de 1955, el periódico *Últimas Noticias* publicó una nota para informar que la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), que en 1953 se había pronunciado en contra del monopolio del libro, organizaría una quema de historietas. La razón, argüían los jóvenes, es que por su contenido se trataba de "un veneno activo" para la mentalidad de los niños mexicanos. Siete días más tarde, la anunciada quema se llevó a cabo. "Decenas de estudiantes universitarios se concentraron en la Plaza de Santo Domingo", con el fin de llegar a la explanada central de la capital; "llevaban cartelones en los que se pedían libros baratos y se exigía la suspensión de la publicación de revistas pornográficas". Algunos más coreaban su petición de cárcel para los "envenenadores de la juventud" (Pérez, 2011: 83-84).

La lectura de historietas venía de tiempo atrás, igual que las críticas e intentos por atajarla. El 15 de marzo de 1951, Miguel Alemán expidió el "Reglamento de los artículos 4 y 6, fracción VII, de la Ley Orgánica de la Educación Pública, sobre publicaciones ilustradas en lo tocante a la cultura y a la educación", con la finalidad de determinar lo que era inmoral y contrario a la educación y a la cultura mexicanas (DOF, 1951). Antes, en 1944, Manuel Ávila había firmado un documento similar: el "Reglamento de revistas ilustradas en lo tocante a la educación" (DOF, 1944).

Para los hombres de letras, así como para profesores y religiosos, las historietas eran “enemigos gravísimos” de la literatura, el idioma y la decencia. Su lectura hundía al pueblo en la incultura y embotaba la mente. “Por desgracia nuestra y para completar el infortunio, las autoridades han cerrado ojos y oídos a este problema de proporciones fabulosas, que tarde o temprano dará los resultados a que ha sido encaminado: embrutecimiento general (*El Libro y el Pueblo*, abril de 1954).

Del lado magisterial, el 11 de febrero de 1956, tres años antes de crearse el libro de texto gratuito, el profesor Salvador Hermoso Nájera escribió una carta abierta dirigida al profesor Enrique M. Sánchez, secretario general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en la que acusaba que “mientras la niñez mexicana estaba siendo absorbida por la lectura de pasquines, nacionales y extranjeros”, se eliminaba del catálogo oficial de libros de texto lecturas de reconocidos autores.²³ ¿Será más perjudicial la lectura de esos autores o la de los pasquines para los niños?, preguntaba Hermoso Nájera a la SEP.²⁴

Ese mismo año, el profesor Herculano Ángel Torres Montalvo dirigió una encuesta entre alumnos de 12 a 18 años, inscritos en secundarias del Distrito Federal, con el fin de conocer sus tendencias literarias. Los datos mostraron que el 83 por ciento de esa población leía con frecuencia revistas ilustradas; 15 por ciento raras veces las leía, y 2 por ciento declaraba no haber leído nunca este tipo de revistas. De una lista de 105 títulos, las favoritas eran *El conejo de la suerte*, *Cuentos de Walt Disney*, *La pequeña Lulú*, *Tarzán*, *El super ratón*, *El llanero solitario* y *La familia Burrón*, entre otros títulos. Estas publicaciones, aunque no se tacharon de inmorales, se valoraron como materiales faltos de calidad en su contenido y formato, y con propósitos ajenos a los de la educación secundaria (Torres, 1956).

Las conclusiones difundidas en la *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía* insistían en que “el Estado mexicano y algunas instituciones particulares” debían prestar ayuda económica y estimular a editoriales dispuestas a publicar libros y revistas con un contenido eminentemente educativo. Asimismo, advertían como urgente que el Estado promoviera “una campaña tendiente a favorecer la impresión de libros baratos para que los adolescentes estén en condiciones de adquirirlos a bajo precio” (Torres, 1956: 92).

Las críticas y los empeños contra las historietas, afirma Anne Rubenstein (2004: 295), tuvieron pocos resultados directos; lo que hicieron fue que “el gobierno creara leyes, que no se podían poner en práctica, para regular el contenido de las revistas y creara instancias de censura”. Categórica, concluye: “las críticas no dieron ningún resultado”.

La razón le asiste si con las críticas se pretendía detener o disminuir la producción, circulación y lectura de este tipo de revistas, o modificar sustantivamente su contenido. Eso no

²³ Salvador Hermoso se refería a Wilberto L. Cantón, Francisco César Morales, Atenógenes Pérez y Soto, Ignacio Ramírez López, Salvador Novo, Francisco Cuervo Martínez, Delfina Huerta, Alfredo y Carmen Basurto (Ixba, 2014).

²⁴ ACN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 0866, expediente 5452/94.

pasó, cuando menos no por las críticas. Lo que sí ocurrió fue que, ligado a los debates en torno a los libros, a su costo y escasez, se generaron condiciones favorables a la decisión de Adolfo López Mateos de crear y distribuir el libro de texto gratuito:

- 1) Para académicos, periodistas, estudiantes, escritores, funcionarios y profesores, las historietas eran publicaciones menospreciadas que, por su lenguaje, temática e imágenes, difícilmente se considerarían literatura. "Para las minorías cultas y los amantes de las buenas letras", la lectura de *pepines* era una transgresión, una especie de "prostitución espiritual de los inocentes. Mejor un pueblo de analfabetos puros que una nación de lectores contaminados" (Aurrecoechea y Bartra, 1993: 13).
- 2) En estos grupos sociales, la inclinación hacia la lectura de pasquines fue interpretada como resultado del impedimento de acceder a libros de calidad. Tal obstáculo se atribuía a la carestía de los libros, pero también a que los seguidores de las historietas era un público con apenas los rudimentos de la lectura, es decir, mexicanos semialfabetizados (Malvido y Martínez, 1984). En consecuencia, había que buscar estrategias para producir y llevar a los lectores libros baratos y ampliar los servicios educativos.
- 3) El Estado mexicano, aludían los críticos de las historietas, en cumplimiento de su responsabilidad, debía salvaguardar enérgicamente la educación pública de los embates inmorales de estas publicaciones, velar por el desarrollo integral de los educandos y proteger a la infancia y la juventud de revistas nocivas. "Usted, señor presidente, es el médico que sabrá aplicar el cauterio rápido y eficaz que se requiere", escribió un padre de familia a Adolfo Ruiz Cortines.²⁵ No hacerlo, advertían algunos, comprometería el futuro del país.

Lo anterior, en un contexto en el que ocurría (y se impulsaba) un proceso de crecimiento acelerado de los sistemas educativos, guiado por la convicción de que la escuela era "la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social" (Martínez, 2003); y que "el nivel educativo de la población era determinante en el desarrollo económico" (Torres, 2004: 195), la lectura de historietas por millones de mexicanos no sólo resultaba incómoda, sino que se interpretaba como un signo contrario al desarrollo y la modernización. El gobierno mexicano debía actuar, pero no emitiendo más reglamentos, pues éstos ya existían. ¿Podría ser el LTG una forma de contrarrestar las lecturas inconvenientes y acercar otras opciones a sus lectores?

²⁵ ACN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, caja 879, expediente 704/208.

Conclusiones

En este trabajo he argumentado que, para entender el origen del libro de texto gratuito, es necesario remitirse no sólo al estudio del panorama educativo y de las políticas emprendidas al respecto, sino también a la esfera editorial del momento. Esta línea de indagación me ha permitido advertir que, en la década de los cincuenta, el mundo del libro en México enfrentaba problemas que, dadas sus características, podrían organizarse en dos grupos:

- 1) Falta de desarrollo, tensiones internas y externas, mercado restringido y dependencia de subsidios gubernamentales.
 - No lograba siquiera cubrir la mitad del mercado potencial de lectores y usuarios de libros en general y escolares.
 - Su oferta estaba concentrada en la capital del país y en las grandes ciudades.
 - Las librerías eran escasas, y en las existentes se daba una difusión mínima a obras mexicanas.
 - La producción nacional enfrentaba restricciones tecnológicas, materiales y económicas.
 - La presencia del libro español era marcada y generaba tensiones en el gremio editorial mexicano.
- 2) Práctica de lecturas valoradas como inadecuadas y contrarias a los propósitos de la educación pública y de modernidad en el país. Las críticas a estas lecturas provenían de profesores, estudiantes universitarios, autores de libros de texto, escritores y grupos de filiación conservadora y religiosa. La carestía y falta de libros, señalaban los críticos, era una de las causas por las que los miles de mexicanos tendían a estas lecturas "inconvenientes".

En este escenario, la creación del LTG encaja con naturalidad como solución a los problemas anteriores. Sus tirajes millonarios, distribución nacional y producción sostenida, le permiten al gobierno mexicano responder a la demanda de intervenir en la producción de libros que desplacen la lectura de historietas y la presencia de libros escolares no mexicanos. Asimismo, con este material educativo gratuito, que llega a todas las escuelas del país, se abre un espacio para difundir obras de autoría nacional, acordes con los propósitos educativos y el nacionalismo de la época.

Además, la producción y entrega de libros de texto gratuitos, por su magnitud, propósito oficial y recursos económicos invertidos, le confieren al Estado mexicano un rasgo revolucionario, de modernidad, progreso y apego a políticas educativas internas y externas. Los libros, a diferencia de historietas e impresos similares, tienden a valorarse como instrumentos de

redención de la ignorancia, indicios de cultura y prestigio. Bajo esta lógica, el LTG, en su calidad de material impreso educativo cuya producción estaba en manos de un reconocido escritor, Martín Luis Guzmán, sin duda favorecería la imagen del Estado mexicano convertido ahora en editor y en dador de libros.

Finalmente, y en virtud de las circunstancias del mundo editorial mexicano en los años cincuenta, resulta difícil sostener que la creación del LTG, con sus tirajes millonarios y su distribución nacional, le haya arrebatado el mercado a la industria editorial mexicana. Es posible que haya ocurrido lo contrario. Aunque reconozco, y así lo he documentado en un trabajo previo, que con el libro de texto gratuito algunos autores y editores, especialmente no mexicanos, fueron afectados en sus intereses económicos, también considero que esto ocurrió al inicio de su puesta en marcha.

Conjeturo, reconociendo la falta de estudios al respecto, que la distribución ininterrumpida del LTG incidió, con el tiempo, en la ampliación del mercado de lectores. En 1960, alrededor de 4.6 millones de niños de escuelas primarias recibieron libros de texto gratuitos. Si se toma en cuenta que desde esa fecha la distribución ha sido constante, que los niños recibían cada ciclo escolar un paquete de libros mientras cursaban los seis grados de la educación primaria, que estos materiales debían ser utilizados en clase, que los libros eran bienes que los niños conservaban, y que el LTG, además de ser soporte de los conocimientos prescritos en el plan de estudios, contenía relatos históricos, poesía, fragmentos de cuentos y novelas, biografías, fábulas, descripciones, etc., es posible afirmar que, además de contribuir a la gratuidad y permanencia educativa, el libro de texto gratuitos extendió el mercado de lectores.

Es muy probable que Martín Luis Guzmán y otros editores mexicanos, anticipando esta futura ampliación del mercado mexicano, promovieran y apoyaran decididamente el proyecto del LTG. Hago votos por que en investigaciones venideras se aborden estos y otros temas aledaños.

Fuentes

Archivos

- AGN Archivo General de la Nación, Ciudad de México.
Fondo Presidentes
Fondo Adolfo Ruiz Cortines.
- IISUE Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, Ciudad de México.
- MLG Fondo Martín Luis Guzmán.

Bibliohemerografía

- Álvarez de Testa, Lilian (1999), *Mexicanidad y libro de texto gratuito*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Aurrecoechea, Juan Manuel y Armando Bartra (1993), *Puros cuentos. Historia de la historieta en México 1934-1950*, Grijalbo-Conaculta, México.
- Ávila, Ana Cristina y Virgilio Muñoz (1999), *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*, Noriega Editores, México.
- Carballo, Emmanuel (2009), "Escritores respaldan vigencia de legado de Alfonso Reyes", *El Universal*, 26 de noviembre.
- _____. (2004), *Ensayos selectos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chine, Dalila (2007), "Los símbolos de la patria mexicana en los libros de texto gratuito", XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Centre Malesherbes de la Universidad de París IV, Sorbona, julio de 2007, en <https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_296.pdf> (fecha de consulta: 11/4/2018).
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) (1994), *35 años de historia*, Conaliteg, México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (1959), "Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos", *DOF*, t. CCXXXII, núm. 36, 13 de febrero, Ciudad de México, pp. 4-5.
- _____. (1958), "Decreto que establece la Comisión para formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país", *DOF*, t. CCXXXI, núm. 49, 31 de diciembre, Ciudad de México, pp. 13-14.
- _____. (1951), "Reglamento de los artículos 4 y 6, fracción VII, de la Ley Orgánica de la Educación Pública, sobre publicaciones ilustradas en lo tocante a la cultura y a la educación", *DOF*, t. CLXXXVI, núm. 10, 12 de junio, Ciudad de México, pp. 4-6.
- _____. (1944), "Reglamento de revistas ilustradas en lo tocante a la educación", *DOF*, t. CXLIII, núm. 10, Segunda Secc., 11 de marzo, Ciudad de México, pp. 1-2.
- Díaz, Roger (2006), "Los libros escolares mexicanos 1959-2006", en *Primer seminario internacional de textos escolares SITE 2006*, Santiago de Chile, en <http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf> (fecha de consulta: 10/10/2010).
- Dirección General de Estadística (DGE) (1959), *México en cifras 1959*, DGE, México.
- El Libro y el Pueblo* (1954a), t. XVI, núm. 4, abril, Ciudad de México.
- _____. (1954), t. XVI, núms. 7-8, julio-agosto, Ciudad de México.
- _____. (1955), t. XVII, núm. 15, marzo, Ciudad de México.
- Excelsior* (1955), 18 de febrero, Ciudad de México.
- Fernández, María (2009), "Multinacionales del castellano. El proceso de internacionalización del sector editorial español (1898-2008)", *Revista de Historia Industrial, Economía y Empresa*, núm. 40, pp. 23-49.
- Gallo Martínez, Víctor y Smart de la C. Gómez (1948), *La escuela rural mexicana: drama, reto y desafío. Primer Congreso Nacional de Educación Rural*, SEP-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), México.
- Greaves, Cecilia (1999), "La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985", en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, pp. 338-372.
- _____. (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, El Colegio de México, México.
- Hernández, Juan (1986), *La Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos en el sexenio del presidente Adolfo López Mateos 1959-1964*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.

- Hernández, Santiago (1951), *Curiosidades y ejemplos. Libro de lectura para cuarto año*, Luis Fernández G. Editor, México.
- Índice (1953), *Índice. Literatura y bibliografía*, dir. José María Francés, año IV, núm. 18, 1º de abril, ed. José C. Torres y Cía., S. de R.L. de C.V., México.
- Ixba, Elizer (2014), "El Estado mexicano: ¿artífice del libro de texto gratuito? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959–1964)", Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del IPN, México, tesis de doctorado.
- ____ (2013), "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: autores y editoriales de ascendencia española", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 59, pp. 1189–1211.
- Letras. Publicación literaria y bibliográfica* (1956), año XXV, núm. 146, 30 de abril, Librería y Ediciones Botas, S.A., México.
- ____ (1955), año XVII, núm. 145, 30 de abril, Librería y Ediciones Botas, S.A., México.
- Loeza, Soledad (1988), *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959–1963*, El Colegio de México, México.
- Loyo, Aurora (2011), "Camino entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a cincuenta años de los libros de texto gratuitos*, El Colegio de México–SEP–Conaliteg, México, pp. 121–146.
- Malvido, Adriana y Teresa Martínez (1984), "La historieta en México: un mundo ancho y ajeno", *Casa del Tiempo*, núm. 42: 19–21.
- Martínez Boom, Alberto (2003), "De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina", *Lecciones y Lectura en Educación*, núm. 2, pp. 15–44.
- Meneses, Ernesto (1988), *Tendencias educativas oficiales en México 1934–1961*, Centro de Estudios Universitarios–Universidad Iberoamericana, México.
- Pérez, Laura (2011), "Censura y control. La Campaña Nacional de Moralización en los años cincuenta", *Historia y Grafía*, núm. 37, pp. 79–113, en <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=58922287004>> (fecha de consulta: 5/10/2013).
- Rubenstein, Anne (2004), *Del Pepín a Los agachados. Cómic y censura en el México posrevolucionario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Schmelkes, Sylvia (2010), "Torres Bodet, el Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos", Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide)/Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, documento pdf disponible en: <<https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1899/Mesa%2011-Schmelkes-presentaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (fecha de consulta: 20/03/2018).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1964), *La obra educativa en el sexenio 1958–1964*, SEP, México.
- ____ (1956), *Memoria 1944–1955*, Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la SEP, México.
- Secretaría de Industria y Comercio (1961), *Fundamento estadístico del plan de once años de educación primaria*, Secretaría de Industria y Comercio, México.
- Torres Montalvo, Herculano Ángel (1956), *Las tendencias literarias en los adolescentes mexicanos: encuesta realizada entre 1,600 alumnos de escuelas secundarias del Distrito Federal*, Secretaría de Educación Pública–Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica–Instituto Nacional de Pedagogía, México.
- Torres Bodet, Jaime (2005a), "El Plan de Once Años", en Pablo Latapí (comp.), *Textos sobre educación*, Conaculta, México, pp. 249–260.
- ____ (2005b), "Los libros de texto gratuito" en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Textos sobre educación*, Conaculta, México, pp. 261–266.

Torres Septién, Valentina (2004), *La educación privada en México (1903-1976)*, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, México.

____ (2000), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, Secretaría de Educación Pública-El Caballito, México.

____ (1999), "La lectura, 1940-1960", en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, pp. 338-372.

Últimas Noticias (1955), 19 de marzo, Ciudad de México.

Vázquez, Josefina Zoraida (2000), *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.

Villa Lever, Lorenza (2009), *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, Conaliteg, México.

Weiss, Eduardo (1982), "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930, 1980", *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación*, núm. 42, pp. 321-341.

Zahar, Juana (2000), *Historia de las librerías de la ciudad de México: evocación y presencia*, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB)/UNAM-Plaza y Valdés, México.

ELIZER IXBA ALEJOS es Doctora en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son la historia del libro de texto gratuito en México, historia de la cultura escrita e historia de la educación básica en México. Es autora de "Jóvenes y estudiantes: tres formas de ser universitario y de apropiarse de la universidad", en Norma A. Gómez y María E. Pedraza (coords.), *Género, relaciones de pareja y violencia en contextos universitarios. Análisis de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, (Itaca, México, 2015, pp. 51-74); "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: autores y editoriales de ascendencia española", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 (59) (2013): 1189-1211, y (en coautoría con Susana Quintanilla), "Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México", en *La educación pública: patrimonio social de México*, vol. 2, *Temas de nuestro tiempo* (México: FCE, 2011), pp. 143-167.

Recibido: 16 de marzo de 2016

Aceptado: 13 de abril de 2018

Miguel Ángel Gutiérrez López (2016), *Itinerario de la autonomía en la Universidad Michoacana, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia*

Verónica Oikión Solano

El Colegio de Michoacán

voikion@colmich.edu.mx

voikions@gmail.com

El libro en cuestión es una edición sobria realizada por la Facultad de Historia —de cuya planta académica el autor es profesor investigador—, en colaboración con la Coordinación de la Investigación Científica, ambas instancias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

Gutiérrez López ha logrado, con una excelente argumentación, complejizar el fenómeno de la autonomía. Para ello el autor ha estudiado concienzudamente esta problemática desde tiempo atrás. Baste recordar otras dos obras cimeras producto de su talante investigativo: *En los límites de la autonomía. La reforma socialista en la Universidad Michoacana, 1934-1943*, publicada por El Colegio de Michoacán en 2011, y *Autonomía y procesos políticos en la Universidad Michoacana, 1917-1963*, editada por dicha universidad en 2010.

Este trabajo ha decantado un cúmulo de erudiciones: por un lado, un conocimiento profundo del devenir histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde su atropellada fundación en 1917, hasta el último tramo del siglo xx en los años ochenta; por el otro, es fruto de una minuciosa reflexión de cómo se construyó el proceso o, mejor dicho, los procesos autonómicos dentro de esa universidad, relacionados directamente con su estructura orgánica y de gobierno, así como con las interacciones de su comunidad, además de sus interrelaciones con el régimen federal y los gobiernos estatales. Estas relaciones no siempre fueron tersas, sino más bien estuvieron caracterizadas por una serie de altibajos que ilustran la complejidad de la relación Estado-universidad.

El título del libro es muy pertinente, ya que su autor ha ido desbrozando con su análisis el "itinerario", es decir, la ruta de cómo se edificaron todos los componentes de la autonomía universitaria.

En una presentación formal del libro haría unos brevísimos comentarios sobre el título de la obra, que podría haberse enmarcado en un ámbito cronológico que auxiliara al público

lector a ubicar su temporalidad, es decir, ¿la obra pudo haber incluido en su título el lapso de 1917 a 1986? Aunque entiendo que la problemática autonómica de la UMSNH trasciende esos límites temporales, incluso hoy, a la luz del centenario nicolaita, resulta un asunto crucial y central, puesto a prueba y a debate en el difícil contexto social, político y laboral dentro del cual está inmersa esta institución en los últimos tiempos.

El libro de Gutiérrez López está conformado por una introducción, ocho capítulos, fuentes y siglario. Si bien su estructura se basa en un orden cronológico, el capitulado se centra en la problemática de la autonomía como el eje y el objetivo central para desplegar, con gran erudición argumental, todas las aristas de su constitución y morfología y, por ende, también su impacto en el quehacer universitario en sus estructuras formales y de integración orgánica.

Al final del trabajo encontramos sus fuentes, que huelga decir que no sólo se componen de obras bibliográficas, sino que incluyen un corpus documental exhaustivo, rastreado en distintos repositorios estatales, municipales y privados, así como en el Archivo General de la Nación (AGN). También el autor llevó a cabo una revisión hemerográfica pertinente; además ubicó decretos, informes, leyes y proyectos referidos primordialmente a la estructura y gobierno universitarios. En conjunto, todo ello brinda mayor valía a esta investigación, porque el manejo de ese volumen de información se hizo con una lupa analítica, demostrando el rigor y oficio de Miguel Ángel Gutiérrez López como historiador.

En cuanto al octavo capítulo, denominado "Itinerario de la autonomía universitaria en Michoacán", me parece que su contenido, que concentra el resultado de la investigación, retoma los puntos centrales de la discusión sobre la autonomía. Por tal razón, dicho capítulo debió convertirse en las "Conclusiones" o "Consideraciones finales", que por cierto no tiene esta obra. Las apreciaciones conclusivas colocadas en dicho capítulo se engarzan a un escenario lacerante vivido por la propia UMSNH en la época actual; por lo tanto, entiendo por qué el autor ha dejado abierta la puerta del pasado para entender el presente universitario y atisbar nuevas rutas que renueven y anclen el quehacer nicolaita con una visión democrática, inclusiva e integradora.

Mucha tinta ha corrido en torno a la UMSNH, sobre todo en lo que concierne a su historia y presencia fundamental como la Casa Máxima de Estudios del estado de Michoacán. Sus proyectos académicos y docentes de la educación media superior y superior representan una riqueza patrimonial, cultural y educativa para el pueblo michoacano.

Si bien distintos especialistas han fijado su atención en la autonomía universitaria, hasta ahora aún había un hueco historiográfico que proporcionara una visión de conjunto y de largo aliento —abarcador de casi todo el siglo XX— para comprender el sentido más profundo de cómo se tejieron en distintas coyunturas históricas los diversos atributos endosados a la autonomía universitaria.

Por tanto, Gutiérrez López nos ilustra sobre el principio de la autonomía universitaria como un fenómeno conceptual polisémico y evanescente, que puede reconstituirse, transformarse o incluso deslizarse y entrelazarse, en determinadas coyunturas, a elementos no sólo educativos, sino primordialmente históricos y hasta de carácter jurídico, político, ideológico y social. El autor señala puntualmente que su objetivo al abordar la autonomía ha sido “ofrecer, desde una perspectiva histórica, una explicación crítica de su devenir” (p. 9), en el marco de los procesos de reforma universitaria.

Y agrega que, efectivamente, el estudio de la autonomía pone “al descubierto la dificultad de establecer una definición única del fenómeno” (p. 11). De tal manera que Gutiérrez López asume la autonomía como “el resultado de un proceso (constante) de construcción y consolidación de las instituciones universitarias, afectado por las relaciones entre éstas y los poderes públicos y de diferentes sectores sociales” (p. 11).

Por ende, al formular su concepto de autonomía, la devela como “una noción *móvil*” (p. 11), dándole un carácter dinámico y versátil, que resulta ser una aportación muy original (como un ingrediente importante y de gran relieve para la historia conceptual), porque instrumentaliza dicha noción para evaluar las oscilaciones en la interacción —no exenta de conflictividad— entre la universidad y el Estado, y, por supuesto, plasmada en distintos momentos en la cambiante y turbulenta dinámica interna universitaria. Además, mediante esta conceptualización capta con precisión la trascendencia de la contribución de la comunidad universitaria —en distintas coyunturas históricas— dentro del régimen interno de esa entidad universitaria.

Metodológicamente, Gutiérrez ha utilizado muy acertadamente las leyes orgánicas de la UMSNH (de 1919, 1921, 1933, 1939, 1961, 1966 y 1986) como la secuencia conductora, o lo que denominaríamos como “puntos coyunturales de las crestas sociales de arranque” y a la vez de arriba para explicar la autonomía como un campo de tensión en distintos planos, tanto dentro de la institución educativa (con numerosos intereses políticos e ideológicos de distintos sectores, que no suelen meramente educativos) y fuera, en el terreno de las fuerzas y grupos de presión estatales y federales, así como en la imposición de criterios y políticas públicas educativas carentes de visión o consenso social.

Al avanzar en la lectura de este trabajo, encontramos a dirigentes políticos de gran envergadura a nivel estatal, como el mismo Pascual Ortiz Rubio, en su empeño primigenio por dotar a Michoacán de una institución de educación superior con márgenes autonómicos; al gobernador Francisco J. Múgica y su muy peculiar visión de universidad como órgano del Estado, así como, en primer término, al presidente Lázaro Cárdenas —recuérdese siempre su carácter de hombre fuerte de Michoacán—, además de otras autoridades estatales y federales que, en conjunto, definen y redefinen, con el paso del tiempo, los que el autor denomina como “límites de la autonomía”.

Por supuesto que en este gran escenario político y social interactúan y dialogan, pero también se enfrentan y conflictúan, los actores políticos de primera línea con las dirigencias y las bases universitarias, quienes por momentos logran beneficios claros para la comunidad. Véase el periodo de esplendor, entre los años veinte y treinta, con un proyecto de universidad entregada a la clase trabajadora, a cargo de los rectores Jesús Díaz Barriga y Enrique Arreguín Vélez, y su relación personal con Lázaro Cárdenas y la empatía con las corrientes cardenistas; así como la reforma socialista de la Ley Orgánica impulsada por Natalio Vázquez Pallares en 1939.

En tanto que en otras situaciones extremas los nicolaitas pasan verdaderas pruebas históricas ante la cerrazón y la represión —recuérdense los movimientos universitarios de 1963 y 1966, ligados, por supuesto, a las intenciones del poder político de limitar drásticamente la autonomía—, sobre todo en los años sesenta, cuando se conjuntó una atmósfera anticomunista —producto y legado de la Guerra Fría— que empató el anticomunismo del gobernador Agustín Arriaga Rivera y el del presidente Gustavo Díaz Ordaz para mandar ejecutar con saña acciones que desmantelaron prácticamente a la universidad nicolaita.

La lectura innovadora que propone este libro sobre la autonomía y la reforma universitarias da un giro hermenéutico al revelar la historia de la UMSNH desde ángulos no trillados. Esta mirada fina del autor conduce a sus lectores para revisar nada menos que setenta años de evolución en los órdenes de la autonomía universitaria, no definidos per se, sino como torbellinos que arrojan en los espacios universitarios cambios imperativos, crisis anunciadas (como la de 1933 y la de 1943, ligadas al ideal autonómico de libre cátedra y con márgenes de autodeterminación universitaria, principalmente impulsados por Victoriano Anguiano, a semejanza del ideal autonomista de la Universidad Nacional en 1929).

Además de continuidades obligadas y fuertes rupturas, como dio cuenta el conflicto universitario de 1986, todo en el marco de zigzagueos, involuciones y retrocesos (que en términos educativos, sociales y políticos han impactado a la institución universitaria a lo largo de todo un siglo). Pero también se deben reconocer los alcances y logros trascendentes que siguen arrojando e insuflando el imaginario nicolaita, no exento, desde luego, de valores como la resistencia y la lucha por las mejores causas sociales.

Al final de su libro, Gutiérrez López nos hace partícipes de una prospectiva de lo que serían los pilares renovadores de la autonomía, a la luz de la impronta, los desafíos y las redefiniciones que le esperan a la Universidad Michoacana en pleno siglo XXI, para contrarrestar el ejercicio autoritario de las funciones de sus cuerpos dirigentes y órganos universitarios.

En el último párrafo de este libro, Miguel Ángel Gutiérrez plantea, con gran visión y sensibilidad social, que el ingrediente de la democracia resulta condición *sine qua non* para fortalecer y ejercer una autonomía responsable y plena por parte de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Siendo una institución pública, uno de sus grandes desafíos es reivindicar

significativamente un modelo de universidad acorde con los valores identitarios incluyentes del todo social. De ahí que, con un profundo sentido de democracia social, codo con codo con el pueblo, al que define como su razón de ser para el impulso y la transformación social.

**José Juan Espinosa Zúñiga (2017),
*La Dirección Federal de Seguridad
y sus actividades de espionaje
en la Universidad Autónoma
de Zacatecas, 1977,*
Zezen Baltza/Instituto Zacatecano
de Cultura, Sindicato
de Personal Académico
de la Universidad Autónoma
de Zacatecas, Secretaría
de Cultura/Conacyt, Zacatecas**

Mariana Terán Fuentes

Universidad Autónoma de Zacatecas

marianateranuaz@gmail.com

Como la institución de educación superior pública, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) representa la oferta educativa más ambiciosa del estado de Zacatecas, tanto por sus indicadores en calidad y competitividad, como por la cobertura respecto de la población de dicha entidad. En 2018, la UAZ cumple cincuenta años de su creación como universidad pública y autónoma, eslabón que habrá que reconocer dentro de la cadena que representa su largo pasado como Casa de Estudios de Jerez desde 1832, Instituto Literario de Zacatecas, Instituto Científico de Zacatecas y el logro de su autonomía en 1959. Una institución que ha permitido, a lo largo de casi dos siglos, formar tanto a la élite política durante el siglo XIX, como a una creciente población de diferentes sectores sociales a partir de la década de los años setenta.

A propósito de su quincuagésimo aniversario y de la publicación del libro *La Dirección Federal de Seguridad y sus actividades de espionaje en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1977*, de José Juan Espinosa Zúñiga, es pertinente reconocer algunas de las más importantes contribuciones historiográficas para el estudio de esta universidad dentro del campo de la historia de la educación.

Para entender la creación y desarrollo de lo que fuera la Casa de Estudios de Jerez y su transformación en Instituto Literario de Zacatecas, las contribuciones de Rosalina Ríos Zúñiga y de José Luis Acevedo Hurtado han abierto un camino que explica procesos de transición

entre contenidos y métodos de enseñanza enmarcados en trayectorias en las que convergieron prácticas y contenidos secularizantes, con la permanencia de contenidos y prácticas heredados de la tradición monárquica católica. Por este tipo de investigaciones se han conocido los planes, programas, catedráticos, alumnos, rituales, así como los exámenes para optar por el grado de doctor o bachiller, dinámicas institucionales de procesos de enseñanza y aprendizaje, redes tejidas por los integrantes de la institución con las autoridades municipales y estatales de Zacatecas.

En este campo de estudios históricos sobre la institución, desde diferentes perspectivas e intereses historiográficos, se han desarrollado investigaciones con temas específicos, como la presencia de franceses en el Instituto Literario y Científico de Zacatecas, la revisión de su catálogo bibliográfico, la formación de la enseñanza de la ciencia durante el periodo porfiriano con las tesis doctorales de Xóchitl Marentes Esquivel, Olivia Hernández Aguilar y Froylán Díaz, en las que destaca la investigación documental y hemerográfica en distintos acervos estatales y nacionales. Su estudio ha enfatizado la importancia de esta institución en el desarrollo de nuevos saberes prácticos, humanísticos y científicos en la entidad, así como las relaciones políticas e interinstitucionales que se establecieron con los tres poderes de la entidad.

Si bien poco se sabe de la institución en algunas décadas del siglo XIX, a fines de esa centuria por los aportes de José Enciso Contreras, Cuauhtémoc Esparza Sánchez y Roberto Ramos Dávila se conoce su empuje en la ciencia, su participación en la vida pública de la entidad y sus logros en su avance académico, al abrir nuevas ofertas educativas para la juventud de los sectores de élite de la etapa porfiriana. Por sus contribuciones se conoce el importante papel que desempeñaron científicos locales de la talla de José Árbol y Bonilla en la rama del conocimiento astronómico; Ignacio Hierro, en la rama de la medicina y farmacéutica; Tomás Lorck y su vínculo con la cultura impresa y las asociaciones masónicas. Brillan por su ausencia los estudios sobre la institución durante la primera mitad del siglo XX, a no ser por menciones aisladas en investigaciones doctorales.

El logro de su autonomía ha sido más un interés para la opinión pública y los partidos políticos en la entidad, que un objeto de estudio dentro de la historia de la educación que explique, por ejemplo, sus relaciones entre el gobierno del estado, sus métodos de elección de autoridades, la vida cotidiana dentro del instituto, los vínculos diferenciados con la sociedad civil y política.

La única investigación consistente que se tomó en serio el problema de la autonomía fue *Detrás del murmullo. Vida político-académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*; el volumen de Eduardo Remedi representa la investigación más completa sobre la institución, en su expresión como universidad pública estatal. Su autor entró a sus archivos, entrevistó a sus más representativos actores, desentrañó los años de conversión con la conquista

de la autonomía, siendo Instituto de Ciencias y la transformación en universidad pública casi diez años después, en 1968. El tránsito tuvo fuerte impacto en la sociedad zacatecana por la posibilidad de incorporar en su oferta educativa a una numerosa población con diversos ascendentes sociales: hijos e hijas de campesinos, servidores públicos, obreros, artesanos y profesionistas de distintas licenciaturas.

Remedi Allione muestra el incremento de matrícula durante los años analizados, lo que supera esa idea enquistada de que gracias a la incorporación de ciertos líderes de izquierda esa institución tuvo que ensanchar sus horizontes. El crecimiento de la matrícula en las décadas de los setenta a los noventa también se debe a los presupuestos estatal y federal, a la participación de profesores en demanda de apertura de nuevas opciones educativas, a la inserción de la UAZ en el marco de la universidad pública en México.

¿La UAZ debe su existencia por su deuda con las organizaciones políticas y partidistas de izquierda durante la década de los setenta? Habrá que detenerse con más calma y escudriñar los archivos para valorar esta interpretación a la luz de sus cinco décadas. Podrá sugerirse la hipótesis de que la UAZ, durante aquella década, fue un actor político representativo que continuó con el proceso de invasión de tierras de campesinos del estado de Zacatecas, heredado del movimiento revolucionario agrarista, a partir de la Constitución de 1917. Eso puede ser materia de actuales debates, los cuales deberán enriquecer la discusión sobre el papel histórico de la universidad pública en el tema de justicia social en las entidades de la república. Los jóvenes profesores universitarios de entonces ahora recuerdan con nostalgia los años de movilización política universitaria y con agudas críticas objetan a las nuevas generaciones por su adormecimiento y falta de compromiso político. Esto también habrá que ponerlo en la mesa de discusión a sus cincuenta años de creación.

José Juan Espinosa escudriñó acuciosamente en los acervos del Archivo General de la Nación; encontró las carpetas sobre la participación de la Dirección Federal de Seguridad (DFS) relativas al movimiento universitario de Zacatecas de 1977, que hasta entonces se encontraban clasificadas dentro de un mar de documentos que consignan múltiples testimonios sobre movimientos políticos en el México contemporáneo. En 2002, a propósito de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, expedientes que hasta entonces se encontraban en estatus de "clasificados", fueron liberados, de ahí la oportunidad para que investigadores de distintas instituciones tuvieran oportunidad para su consulta y análisis. Es el caso de la contribución de Espinosa Zúñiga.

Este volumen hace un análisis de cada uno de los cincuenta informes recabados entre 1970 y 1977, la mayoría concentrados en este último año, cuando se dio el conflicto universitario en enero. El autor los vinculó con aquella tradición institucional de rendir informes para seguir la pista de investigaciones secretas a cargo de la Secretaría de Gobernación, con el objetivo de mantener en continua vigilancia los "focos rojos" que podrían haber representado

las universidades públicas estatales, después de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971. El Estado mexicano no podía permitir su réplica en otras entidades como Jalisco y Zacatecas.

Espinosa Zúñiga ofrece un recorrido por la historia del espionaje en México, a partir del movimiento armado de 1910, el nacimiento de la policía política como organismo de vigilancia, control y defensa del Estado mexicano para la conservación de un determinado orden político y social. Entre los grupos históricamente vigilados, destacan los comunistas, agraristas, laboristas, sindicatos de trabajadores ferrocarrileros, de salud, del magisterio o electricistas, células partidistas de izquierda, universidades con sospechados (y confirmados) vínculos con dichas células.

La institucionalización de los servicios de espionaje presupuso perfiles para ocupar la dirección de este tipo de instituciones (en los setenta, sus directores fueron el capitán Luis de la Barreda Moreno y Javier García Paniagua), agentes de seguridad, estrategias de vigilancia, formas de captar la información y formas de transmitirla, como la elaboración de informes técnicos, en medio de prácticas informales (por ejemplo, extorsiones, chantajes, sobornos y redes de corrupción).

El autor considera algunos de los nudos que desataron una movilización que ha representado un parteaguas en la historia contemporánea de la educación pública en Zacatecas, a raíz de un problema que pudo haber tenido una resolución institucional, como lo fue el pase automático de estudiantes de preparatoria a la carrera de medicina, sin tener que realizar examen de admisión —petición sostenida desde 1971—, se nuclearon dos grupos políticos: Tendencia Democrática, que defendía el pase automático, integrado por líderes de izquierda con participación en la preparatoria y la Escuela de Economía, y Alianza Universitaria que rechazaba esta propuesta, integrado principalmente por profesores de la Escuela de Medicina. El conflicto rebasó la discusión y enfrentamiento verbal de posiciones al ocupar Alianza Universitaria las instalaciones de rectoría en enero de 1977. En los informes de los agentes de la DFS se califica a este grupo como de "derecha".

En el desfile de sucesos aparecieron presiones de preparatorianos, como la huelga de hambre, paro de labores de docentes en la Escuela de Medicina, toma de las instalaciones de rectoría, movilizaciones de padres de familia, mítines, viajes relámpago a la Ciudad de México por parte de autoridades universitarias. De especial relevancia resulta el informe del 11 de enero de 1977, en el que se reconocen organizaciones de izquierda con participación e influjo entre la comunidad universitaria, como el Frente Popular de Zacatecas, la Federación de Estudiantes Universitarios de Zacatecas, el Comité de Asambleas Conjuntas de Estudiantes, el Partido Mexicano de los Trabajadores, el Partido Comunista Mexicano, la Liga Comunista Internacional, la Central Independiente de Obreros, Agrícolas y Campesinos, la Liga Socialista Internacional o la Línea Troskista, y la focalización de profesores y estudiantes de la comunidad universitaria, con nombres y apellidos. El agente se guardó la información

respecto de Alianza Universitaria porque no representaba en ese momento mayor preocupación por ser considerada "de derecha".

Las opiniones e interpretaciones alrededor de este conflicto en los años en que se le recuerda, a manera de conmemoración cívica universitaria, no han dejado de caer en un maniqueísmo en el que el grupo de Tendencia Democrática se lleva las palmas, dejando al grupo contrario adjetivos como conservador, reaccionario y, en el mejor de los casos, autoritario. Espinosa Zúñiga se distancia de este tipo de valoraciones y, en su lugar, presenta una cronología del conflicto universitario de 1977, a partir de los informes elaborados por los agentes secretos de la DFS.

A diferencia de otras situaciones de conflicto universitario, en Zacatecas el asunto no llegó a mayores; la participación de los agentes de la DFS no tuvo nada qué ver con otros casos de violencia física y violación de derechos humanos. Como señala Espinosa Zúñiga, la DFS "mostró su cara más amable, por llamarla de alguna forma, una que pocos conocieron, si la comparamos con su ominoso comportamiento en otros procesos y lugares".

El autor da cuenta, apoyado en los informes de la DFS, de la evolución del conflicto universitario: de las formas más radicales de resistencia, se pasó a hechos que ahora son considerados por los actores de entonces como verdaderas fórmulas democráticas, como la realización del referéndum, en medio del temor de comerciantes y locatarios, quienes se vieron en la necesidad de cerrar sus puertas en medio de las sirenas de patrullas de policía que no dejaban de rondar las principales calles del centro histórico de la ciudad. Parecía que el actor político de la capital zacatecana más importante era la universidad, no por sus hazañas científicas o tecnológicas, sino por su peso político para la gobernabilidad de la entidad.

En el referéndum se puso en juego quiénes estarían a cargo de la institución: si se aceptaba la renuncia del licenciado Jesús Manuel Díaz Casas (apoyado por Tendencia Democrática), o se continuaba con el rector interino, el doctor José de Jesús Martínez Estrada (apoyado por Alianza Universitaria). Una abrumadora mayoría (con 3,067 votos) optó por el rechazo de la renuncia, mientras que a favor de la segunda opción sólo se contabilizaron 81 votos. Pese a esta cantidad de votos emitidos, menos de la mitad de la comunidad universitaria participó en el acto. Con los resultados obtenidos no había duda de que el licenciado Díaz Casas regresaría a ocupar la rectoría, tal como ocurrió el 5 de mayo de 1977.

Las reacciones del grupo perdedor fueron desde amenazar con dejar de pagar impuestos estatales y federales, hasta dejar de asistir a sus labores docentes, bajo un creciente ambiente estudiantil de exigencia para el regreso a las actividades académicas. Otro viaje a la Ciudad de México parecía imprescindible para la solución del conflicto. Fueron recibidos en la Secretaría de Gobernación por su titular, el licenciado Jesús Reyes Heróles. En la primera reunión sólo entraron los representantes de Alianza Universitaria para presionar y lograr su

propósito: que fuese reconocido como rector el doctor Martínez Estrada, haciendo alusión al grupo contrario en calidad de comunista y destabilizador del orden; en la segunda reunión, Reyes Heróles recibió a ambos grupos, en la que se llegó a un acuerdo para un pacto mínimo y volver a dar vida a la institución: al grupo de Tendencia Democrática se le reconoció que ocuparían los cargos de rectoría, secretaría general y tesorería, mientras que al grupo Alianza Universitaria se le otorgarían la contraloría y la secretaría general interna. ¿Una concesión de las autoridades federales con los “focos rojos” universitarios de izquierda en provincia para calmar las aguas? Espinosa Zúñiga es el único, hasta el momento, que ha dado cuenta de esta reunión entre el secretario de Gobernación y los grupos en conflicto, y la resolución que se tomó en esa reunión.

El autor concluye que el triunfo de los sectores de izquierda representados por Tendencia Democrática en el conflicto se debió a que los cohesionaban ciertos principios ideológicos, asociados con tradiciones y trayectorias de la izquierda mexicana de los años sesenta y setenta, a diferencia de sus contrarios que, pese a contar con estrategias de movilización, apoyo de comerciantes y padres de familia, vieron desmembrar su red por falta de una ideología que los cohesionara. Con el paso de los años, aquellos que fueron abiertos contrincantes, ahora se les ve juntos tomando un café en la nevería Acrópolis, en la legislatura estatal o en San Lázaro, como lo señala el autor.

Si bien algunas investigaciones, como las de Eduardo Remedi Allione y José Martín Ornelas expusieron noticias sueltas sobre los agentes de la Dirección Federal de Seguridad para realizar actividades de espionaje en esta institución educativa, la aportación de Espinosa Zúñiga radica en la recopilación y difusión de los informes de los enviados por la DFS, organizados cronológicamente como una fuente excepcional a tomar en cuenta para las investigaciones sobre la historia contemporánea de la educación superior pública en las entidades del país; fuente que nuevamente fue clasificada por el gobierno de Enrique Peña Nieto en 2015.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN