

ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

VOL. 9 NÚM. 17 (2021)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. IX, núm. 17, enero-junio de 2021

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhcv9i17>

Sumario

Editorial

I

Andrea Torres Alejo

"Nociones elementales de higiene" un libro escolar de Luis E. Ruiz, (1888)

1-23

"Elementary notions of hygiene" a school book by Luis E. Ruiz, (1888)

Pólux Alfredo García Cerda

El agua y las raíces. Las Antigüedades Mexicanas y su recepción en el pensamiento historiográfico-educativo mexicano (1570-1945)

24-47

Water and Roots. Mexican Antiquities and their Reception in Mexican Historiographical-Educational Thought (1570-1945)

Maribel Miró Flaquer

Los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier de Querétaro. Secularización educativa y conflictos espaciales con la parroquia de Santiago (1825-1841)

48-68

The Colleges of San Ignacio and San Francisco Javier. Educational secularization and space conflicts with the parish of Santiago (1825-1841)

Paula Serrao

Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina. Temas, abordajes y algunas propuestas

69-93

Historic studies on Italians' education in Argentina. Topics, approaches and some proposals

René Alfredo Torres Nava

La instrucción militar para formar ciudadanos útiles a la nación en la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí durante el porfiriato

94-117

Military instruction to train citizens useful to the nation at the Military Industrial School of San Luis Potosí during the Porfiriato

Pablo Ariel Scharagrodsky

Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946

118-142

Mapping knowledge, occupational groups, institutions, agents and networks. The case of the Second Pan American Congress of Physical Education, Mexico, 1946

Reseñas / Reviews

Juana Minerva Vargas Márquez

La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX

143-149

The Debate on Education: Research about the mexican Context between the 18th and 20th Centuries

Karla Liebed Solís García y Carlos Inclán Fuentes

Las disciplinas escolares y sus libros

150-159

School disciplines and their books

La Revista Mexicana de Historia de la Educación perteneciente a la Sociedad Mexicana de Historiadores de la Educación propone al lector un nuevo número. Compuesto por seis artículos y dos reseñas, este ejemplar es una contribución al avance de la recuperación y el análisis de la educación en su devenir temporal. La periodicidad amplia que abarcan estos textos se remonta hasta el virreinato en México y llega hasta la primera mitad del siglo XX, también se analizan otros espacios geográficos, específicamente Argentina.

En esta ocasión conviven textos que estudian procesos históricos puntuales con aquellos que proponen miradas de amplio rango. Por otro lado, en la mayoría de los casos podemos encontrar debates y propuestas de corte teórico, sin perder de vista el análisis de procesos históricos puntuales, debidamente documentados en fuentes primarias. La madurez del campo de la historia de la educación en nuestro continente se hace patente al aproximarnos tanto a las aportaciones presentadas aquí, como al revisar las numerosas referencias a investigaciones precedentes con las que se dialoga críticamente.

Para el equipo de la RMHE es fundamental hacer notar que este nuevo número habría sido imposible sin el compromiso y el trabajo de los pares dictaminadores quienes realizaron las revisiones de los trabajos y pusieron a consideración de las y los autores propuestas de mejora de los mismos. El proceso editorial riguroso permite a la RMHE ofrecer a sus lectores artículos que cuentan con el aval de una comunidad de científicas y científicos. No es de menor relevancia hacer notar al lector que los trabajos que aquí se presentan son producto de investigaciones rigurosas, metódicas y debidamente sustentadas y no de la ocurrencia o la complacencia, defectos tan comunes en gran parte del contenido pseudohistórico que inunda el Internet con graves consecuencias sociales y políticas. Ante la banalización de la historia, no cabe más que la actuación responsable y crítica de las comunidades de historia-doras e historiadores. Los textos aquí publicados son un esfuerzo en este sentido.

Para iniciar este número los lectores encontrarán un texto de Andrea Torres Alejo que permite hallar un hilo conductor entre nuestro número anterior y el presente al dar continuidad al análisis de libros escolares, tópico al que dedicamos un dossier en el número 16, del cual la Dra. Torres fue editora invitada. En su artículo, ella nos presenta el análisis del libro escolar "Nociones elementales de higiene" de Luis E. Ruiz, personaje relevante de la vida académica mexicana del siglo XIX, quien ha sido sujeto de algunas investigaciones con anterioridad. En este caso podemos encontrar una reflexión que permite renovar la mirada en relación con el análisis de los libros escolares por un lado y, por el otro, la relación compleja entre el campo educativo con otros aspectos del saber, como es el caso del médico en el siglo XIX. De particular interés nos parece la clarificación elaborada por Torres en relación con la distinción

entre libros de texto, manuales y libros escolares. La discusión sobre la conexión entre los contextos sociales y culturales y la producción de textos escolares, no deja de estar presente en este artículo. Los libros utilizados en las sociedades pasadas con la finalidad de educar han suscitado el interés de las personas dedicadas a la historia de la educación desde hace décadas, lo siguen haciendo ahora y probablemente esta tendencia continuará en el futuro.

Para continuar ponemos a consideración del lector el artículo "El agua y las raíces. Las Antigüedades Mexicanas y su recepción en el pensamiento historiográfico-educativo mexicano (1570-1945)" de la autoría de Pólux Alfredo García quien nos propone un debate en torno a la ubicación temporal del surgimiento de la reflexión historiográfico/educativa en México, para ello, analiza la "recepción de las Antigüedades Mexicanas", el recorrido propuesto por el autor es amplio y se sustenta prolijamente en documentos primarios y reflexiones teóricas que dan pie a un texto matizado.

Por su parte, en su artículo "Los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier de Querétaro. Secularización educativa y conflictos espaciales con la parroquia de Santiago (1825-1841)", Pilar Miró nos presenta un análisis de un proceso local desde la perspectiva de la secularización. Tanto la discusión de Miró en torno a ese proceso, como el estudio de caso presentado, resultan novedosos, tal como el lector podrá constatar en la lectura de la Revista Mexicana de Historia de la Educación, los avances en la recuperación de la historia de la educación de procesos locales ha cobrado un impulso que continúa hasta nuestros días, este texto forma parte de esta corriente. En el mismo sentido es interesante el análisis que Miró presenta sobre el impacto que las transformaciones en el ámbito nacional tuvieron en Querétaro, la relación entre lo global, lo nacional y lo regional es compleja y debe seguirse analizando de forma cuidadosa para no volver a generalizaciones que nublan nuestra comprensión de estos procesos y estas relaciones. Finalmente diremos que este trabajo aborda un proceso que no había sido trabajado y, por tanto, abona también a la historiografía local.

En el artículo "Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina. Temas, abordajes y algunas propuestas" Paula Serrato, nos presenta una revisión de la historiografía producida en torno a los proyectos educativos que la emigración italiana produjo en Argentina. A partir de esta revisión, la autora es capaz de organizar tanto las perspectivas analíticas, como los objetos de estudio y desde ahí proponer algunas líneas de investigación para el futuro. Podemos aseverar que este texto entra en un sutil diálogo con el artículo de Miró, al proponer en su segunda parte, una mirada sobre la relación del Estado y lo "nacional" con grupos sociales, regiones e instituciones que produjeron proyectos educativos.

A continuación, el lector encontrará el artículo "La instrucción militar para formar ciudadanos útiles a la nación en la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí durante el porfiriato" de René Alfredo Torres Nava. El texto aborda un asunto que, a decir del propio

autor, ha merecido escasa atención por parte de los especialistas del periodo porfiriano, es decir, la instrucción militar. Es interesante notar que, de acuerdo a su investigación, este tipo de educación abonaba a la formación de buenos ciudadanos, moralmente aptos para integrar la nación, es decir, contaba con pretensiones similares a otros proyectos educativos como el de las escuelas normales y la educación primaria. La educación en el porfirato ha sido ampliamente estudiada, a pesar de lo cual es posible seguir desmenuzando y profundizando en su análisis, tal como lo demuestra esta investigación. No resulta irrelevante mencionar que este texto encuentra un hilo conductor interesante con otros artículos del presente número, en especial los de Miró y Serrato, tal como el lector podrá constatar por sí mismo.

El artículo "Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946". De Pablo Ariel Scharagrodsky abona al estudio de la historia de la educación física, disciplina escolar que hasta hace poco tiempo había sido escasamente estudiada y que paulatinamente ha sido abordada por diversas investigaciones históricas. En este caso en particular, el autor presenta una investigación desde la perspectiva de la historia social, política y cultural de la educación, lo cual le permite realizar un análisis amplio que abarca tanto la construcción de redes de intercambio, los flujos de saberes, concepciones, ideas y prácticas; tanto como los proyectos que se diseñaron y difundieron en el congreso analizado. Este congreso puede verse como un dispositivo político, así como comunicativo. Tal como el autor analiza y hace notar, este evento fue terreno de acuerdos y disensos, de generación y circulación de discursos que permitieron el avance de la educación física como dispositivo curricular.

Por último, las reseñas que se contienen en este número reflexionan sobre dos libros que son una importante aportación a la historiografía de la educación en México. La primera de ellas, de autoría de Minerva Vargas aborda el texto titulado *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX* coordinado por Belinda Arteaga Castillo y publicado en el año 2020 por la editorial de la Universidad de Santiago de Cali. La autora de la reseña recomienda la lectura de esta obra ya que se tratan temas como el de la instrucción de las mujeres, de las niñas indígenas de la militancia del magisterio y de la importancia de la enseñanza de la historia, y que las autoras del libro sustentan en una diversidad de fuentes primarias.

La segunda reseña es del libro titulado *Las disciplinas escolares y sus libros*, coordinado por Luz Elena Galván y Lucía Martínez Moctezuma, publicado en el 2010 y que, sin duda, puede considerarse como un antecedente historiográfico para aquellos interesados en acercarse al tema de los libros y manuales escolares. De acuerdo con los autores de la reseña Karla Liebed Solís y Carlos Inclán Fuentes, cada uno de los capítulos que componen el libro abren la posibilidad de comprensión de la educación en el pasado, pues acercarse a

los contenidos de los libros que se han utilizado en el transcurso del tiempo nos permite visibilizar las formas como se ha educado en diversos momentos de nuestra historia.

El equipo editorial de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* agradecemos a los autores de las contribuciones que componen este nuevo número, estamos seguros que la historia de la educación en nuestro país y en otras partes del mundo seguirá avanzando y que este espacio académico continuará apoyando la publicación de investigaciones novedosas.

Cordialmente,

El equipo editorial de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*

Siddharta Camargo Arteaga, Director

Andrea Torres Alejo, Secretaria Académica

Blanca Gamboa Rocha, Coordinadora de edición y soporte técnico

Ingrid C. García Hernández, Diseño y formación de texto

“Nociones elementales de higiene” un libro escolar de Luis E. Ruiz, (1888)

"Elementary notions of hygiene" a school book by
Luis E. Ruiz, (1888)

Andrea Torres Alejo¹

Resumen

Este artículo busca explicar la importancia que tuvo la higiene para las élites intelectuales en el porfiriato a finales de los años ochenta y durante los años noventa del siglo XIX. Se destaca el análisis de un libro escolar en el que se plasmaron los conocimientos elementales sobre higiene privada de una manera amplia y clara. El texto es de 1888 y su autor fue el médico e intelectual Luis Enrique Ruiz (1857-1914). Para el momento en que el libro se publicó, la higiene fue considerada como un elemento relevante para la sociedad, con ella era posible evitar enfermedades que pudieran derivar en epidemias. Los conocimientos de higiene escolar únicamente se integraron al currículo de las Escuelas Normales después de los Congresos de Instrucción de 1889-1890 y 1890-1891. Quienes aprenderían las nociones de higiene serían los maestros, ellos transmitirían a sus alumnos los elementos básicos sobre la limpieza personal y de casa.

Palabras clave: libro escolar, Luis E. Ruiz, higiene, escuela, porfiriato

Abstract

This article aims to explain the importance which hygiene had for the intellectual elites of the Porfiriato in the 19th century, specifically toward the end of the decade of 1880 and during the decade of 1890. For this end, the analysis focuses on a particular school textbook in which the basic knowledge about hygiene and the body were represented in a broad and clear way. The textbook was

¹ Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa / Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y Memoria Escolar, México. Correo electrónico: andytorresalejo@gmail.com

published in 1888 and the author was the physician and intellectual Luis Enrique Ruiz (1853–1914). At the time of the publication of this textbook, hygiene was considered a relevant element of society; with it, it was possible to avoid illnesses which could lead to epidemics. Meanwhile, scholar hygiene was integrated to the curriculum of Normal Schools after the Instruction Congresses from 1889–1890 and 1890–1891. Teachers would learn the basic notions of hygiene and, in this way, they would transmit to their students the basic elements about personal cleanliness and household cleaning.

Keywords: school books, Luis E. Ruiz, hygiene, school, Porfiriato

Introducción

Hoy en día los libros escolares son un recurso didáctico que acompaña a los maestros y estudiantes en las escuelas. Son uno de los instrumentos educativos que más se utilizan para complementar y reforzar los aprendizajes de los alumnos en edad escolar. En el devenir de los procesos educativos han estado presentes, en cada época o en cada sociedad, estos materiales han tenido sus propias características, contenidos y objetivos. Las cualidades de los libros escolares permiten a los historiadores tener un acercamiento a la educación del pasado. La importancia que tienen los manuales y textos escolares como fuentes y objetos de estudio en la historia de la educación es innegable, pues a través de ellos se pueden abordar análisis sobre las formas en las cuáles los maestros enseñaban y los niños aprendían; así como los contenidos, las disciplinas escolares o las redes de autores.

Los cambios en los paradigmas historiográficos "tradicionales" (historia política) tanto en la academia francesa, como en la angloamericana a partir de los años setenta del siglo XX, abrieron el campo a la incorporación de los aspectos sociales y culturales en las investigaciones históricas. La historia social, la historia cultural² y la historia de las mentalidades, pusieron sobre la mesa nuevas formas de cuestionar e interpretar el pasado. Los libros escolares son objetos educativos que cumplen una función social y cultural relevante: son herramientas de formación. Con ellos es posible transmitir los valores socioculturales de cada época. Para los historiadores de la educación que trabajan con estas fuentes: "La convicción de que la cultura juega un papel decisivo como factor de cambio social es uno de los principales fundamentos" (Guijarro, 1996: 163).

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, hay una corriente historiográfica que está estrechamente vinculada con los libros escolares, me refiero a la cultura escrita. En la

² Hay que aclarar que la historia cultural no apareció por primera vez en los años setenta, Peter Burke ha demostrado que es más longeva. Para más detalle ver Burke, Peter (2004), *¿Qué es la historia cultural?*, Paidós, Barcelona.

obra *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*, Roger Chartier planteó que la cultura escrita puede utilizarse como una base teórica y metodológica que ayuda al investigador a guiarse sobre el mundo de las representaciones plasmadas en los libros y en otras fuentes escritas. Su análisis se basó en el estudio de las prácticas de la lectura en las sociedades del antiguo régimen (siglos XVI al XVIII). Para acercarse al entendimiento de esta praxis, el historiador francés propuso hacer un:

análisis de los textos, ya sean literarios u ordinarios, descifrados en sus estructuras, sus motivos, sus objetivos; por otro, la historia de los libros, y más allá, de todos los objetos y de todas las formas que realizan la circulación de lo escrito; por último, el estudio de las prácticas que, de manera diversa, se apoderan de esos objetos o formas produciendo usos y significaciones diferenciados. (Chartier, 1992: 107).

El tratamiento de los productos escritos ayuda al historiador de la educación a emprender un estudio enfocado en libros de diferentes disciplinas escolares. Los libros y manuales escolares son productos sociales que, con el paso del tiempo, se convierten en históricos y, en su proceso de creación, intervienen diversos factores externos que deben ser considerados para su comprensión. Entre éstos, el contexto en el cual se desarrolló un producto escrito ya sea este un libro, un manual, una carta, una cartilla o una revista, es importante. Los factores políticos, sociales e incluso económicos deben tenerse en cuenta, pues los textos no surgen de la nada, los autores tienen experiencias personales y sociales que determinan sus intencionalidades en el momento de producir una obra. Si tomamos como ejemplo un libro que fue utilizado en una escuela, los contenidos del mismo debieron estar apegados a leyes y reglamentos aprobados por las autoridades en materia educativa.

Sobre la importancia del contexto, quisiera agregar que la historia social de la educación, ayuda a dar un paso más en el análisis de los libros y manuales escolares en tanto fuentes y objetos de estudio, pues con ella nos podemos acercar a otros aspectos tales como las relaciones sociales de producción y la trasmisión y apropiación de conocimientos y saberes.

A propósito del uso de los libros escolares en la historia social de la educación, se debe decir que existe una problemática a la que muchos investigadores se han enfrentado y que tiene que ver con la dificultad al localizar los materiales. La causa de esto es que los libros son de producción constante y no se detiene, pues están en diacronía con los procesos educativos, de modo que su uso es por tiempo determinado. Generalmente, una vez que ya no se ocupan suelen desecharse. Para los historiadores de la educación un libro del pasado es una joya y ubicarlo es todo un hallazgo, siendo así que actualmente se estén realizando esfuerzos personales e institucionales para hacer un trabajo sistemático en su búsqueda, ubicación y catalogación. A nivel internacional se han creado instituciones que han logrado

recopilar una cantidad considerable de libros, ahora existen bases de datos que pueden ser consultadas a través de internet.

Algunos países europeos se encuentran a la vanguardia en el proceso de sistematización de la información referente a los manuales y libros escolares. En Alemania se localiza el "Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Manuales Escolares", ubicado en la ciudad de Braunschweig y fundado en 1975³. Este espacio académico y de investigación fue consecuencia de los estudios emprendidos por el historiador Georg Eckert después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quien analizó algunos libros escolares de historia en los que encontró diversas representaciones sobre los países que los alemanes consideraban enemigos. En su opinión esto debía corregirse y "Una vez detectados estos puntos débiles en los textos, se habría que elaborar recomendaciones para superarlos y mejorar así los libros" (Radkau, 2000: 40). El planteamiento de Eckert sobre los libros de texto, permite ver en ellos una función política e ideológica, de allí que la intención del investigador alemán fue la de evaluar "sus respectivos libros en cuanto a estereotipos, prejuicios e imágenes de enemigo y presentaciones erróneas de los acontecimientos históricos" (Radkau, 2000: 40).

En Francia en el transcurso de los años ochenta, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Institut Nationale de Recherche Pédagogique INRP), igualmente se dio a la tarea de recopilar datos. Un grupo de investigadores dirigidos por el historiador Alain Choppin, emprendió la construcción de la base de datos denominada EMMANUELLE, en la que se registraron "todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución hasta nuestros días" (Tiana, 1999: s/p). Choppin fue uno de los primeros investigadores en reconocer la importancia de los manuales escolares como fuentes esenciales para la historia de la educación. Son varias las publicaciones que él tiene al respecto, sus aportes se han convertido en unos de los principales referentes teóricos sobre el tema. En su opinión:

El historiador, al esforzarse por proyectar una mirada objetiva, libre de contingencias y ajena a las polémicas, puede distinguir y relacionar las diversas facetas de un producto que, simultáneamente, se inscribe en la realidad material, forma parte del universo cultural y depende de la esfera de lo simbólico. (Choppin, 2000: 16).

Por su parte, España también se ha sumado al trabajo de recopilación de información sobre los manuales escolares. Desde la década de los años noventa se comenzó "La realización de un censo de los manuales escolares publicados en España entre 1808 y 1990 [que]

³ Dicho espacio tiene su antecedente en el Instituto Internacional para el Mejoramiento de Manuales Escolares, fundado en 1951 y, que para 1953, cambió su nombre a Instituto Internacional de Manuales Escolares. (Radkau, 2000: 40-41).

ha exigido la elaboración de una base de datos específica donde los estudiosos e investigadores pueden encontrar fácilmente la información recogida” (García, 2012). A través del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), los esfuerzos de los académicos españoles han culminado en la organización de una base de datos llamada MANES. La información contenida proviene no solo de España, sino también de otros países, entre los que podemos mencionar a Portugal, Argentina y México.

En México aún no existe una base de datos que contenga la información de nuestros libros escolares, pero es importante destacar que existen espacios institucionales en los que se pueden localizar muchos de ellos. Por mencionar algunos ejemplos está la biblioteca “Gregorio Torres Quintero” de la Universidad Pedagógica Nacional, que cuenta con un espacio especial con libros escolares antiguos, lo mismo sucede en algunas de las Escuelas Normales del país. En el Archivo Histórico “José María Basagoiti y Noriega” del Colegio de las Vizcaínas, hay una biblioteca colegial con libros del siglo XIX.

Como se puede apreciar hay antecedentes que nos permiten comprender la relevancia de los libros y manuales escolares en la historia de la educación. Los historiadores pueden acercarse a ellos desde dos perspectivas de estudio. La primera como una fuente primaria, de la que se puede extraer información sobre el día a día de la educación en el pasado. La segunda como objeto de estudio, del cual se puede derivar un análisis que explique su razón de ser.

Este artículo tiene la intencionalidad de ver un libro de higiene, desde los dos puntos de vista, es decir, como fuente y como objeto. Será un primer acercamiento al entendimiento de la significación de esta práctica de limpieza que para nuestra actualidad es evidente pero que, en el pasado, incluso se consideró como una disciplina escolar. El texto se encuentra organizado en dos partes. En la primera de ellas se presenta un panorama sobre la forma en la que en México se comenzaron a utilizar los libros escolares como fuentes de estudio. En la segunda, se aborda el caso particular del libro *Nociones elementales de higiene privada* de 1888, se menciona el contexto educativo mexicano cercano al año de la publicación del libro, así como la importancia de la higiene y de su conocimiento para evitar enfermedades, para ello se hará una revisión de los contenidos que el autor propone en su obra.

1. Los libros escolares como fuentes y objetos de estudio en la historia de la educación en México

En el año de 1970 se publicó la primera edición del texto *Nacionalismo y Educación en México* de la historiadora Josefina Zoraida Vázquez, un estudio en el que se propuso desenrañar cómo a través de la educación se fomentaron los símbolos que forjaban la identidad nacional. De acuerdo con la autora, la educación y las escuelas fueron el medio por el cual

los gobiernos mexicanos⁴, quisieron transmitir los valores cívicos e históricos a los niños que se convertirían en futuros ciudadanos. En su reconstrucción recurrió al uso de fuentes como la legislación educativa, los programas de enseñanza y los libros de texto. Con ellas buscó dar respuesta a sus inquietudes sobre la concepción de nacionalismo:

seguir la trayectoria de la enseñanza de la historia, una de las formas en las que la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones la red articulada de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos a cerca de su propio país. (Vázquez, 1970: 1).

En esta obra se puede constatar la importancia que tienen los libros escolares como fuentes primarias. Ella utilizó los libros de historia, ejemplo que resulta significativo, pues abrió la posibilidad de incursionar en la revisión de nuevas fuentes para la historia de la educación en México. El Colegio de México (COLMEX) y sus investigadoras fueron pioneras en el campo de estudio de los libros escolares. Hacia finales de los años noventa comenzaron un seminario sobre historia de la lectura en donde historiadoras como la propia Josefina Vázquez, Dorothy Tanck, Pilar Gonzalbo y Solange Alberro, participaron activamente. Para esos momentos a nivel internacional ya habían iniciado proyectos e investigaciones que mostraban el papel destacado de los libros y manuales escolares para la educación.

Los libros escolares no son estáticos, son productos sociales e históricos, son dinámicos y cambiantes en el tiempo y el espacio. En nuestro país aparecieron con mayor regularidad hacia la segunda mitad del siglo XIX y durante el siglo XX se mantuvo su producción. En la historia de la educación en México, el "análisis histórico de los manuales escolares es muy reciente" (Galván, 2018). Poco a poco se han ido institucionalizando espacios académicos en los que se promueve esta investigación. Uno de ellos ha sido el Seminario de "Libros escolares mexicanos, siglos XVIII, XIX y XX" dirigido por Luz Elena Galván Lafarga, reconocida historiadora de la educación, el cual se ha realizado en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Ciudad de México.

En este seminario se ha visto al libro escolar como fuente y objeto de estudio. Sus integrantes han planteado una reflexión teórica y metodológica que se acerca a la historia de la cultura escrita, la historia cultural y a las formas de producción de los saberes. Han trabajado los procesos de alfabetización, la historia del libro, de la edición de los textos y las prácticas de la lectura y de la escritura, todos ellos, aspectos relevantes de la historia social y cultural de la educación. En palabras de Luz Elena Galván el acercamiento a los libros escolares, ha permitido que surja "una nueva historiografía de la educación, en la que el libro como objeto

³ El texto de Josefina Vázquez es un análisis de larga duración y lo divide en 5 etapas. La primera de ellas abarca de 1821 a 1857, la segunda de 1857 a 1889, la tercera de 1889 a 1917, la cuarta de 1917 a 1940 y finalmente, la quinta de 1940 a 1960.

de estudio juega un papel protagónico, una historiografía que vuelve a los libros de texto, a los libros escolares, como una fuente principal, ya que representan, un modo de concebir y practicar la enseñanza” (Galván, 2018).

En México se han seguido como referentes teóricos a los franceses Alain Choppin y Roger Chartier, a los españoles Antonio Viñao y Agustín Escolano y a los latinoamericanos Gabriela Osenbach, Miguel Somoza y Rubén Cucuzza, por mencionar algunos ejemplos. Entre algunos de los investigadores mexicanos que se ha acercado a los libros escolares como fuente de estudio, destacan Luz Elena Galván, Lucía Martínez Moctezuma, Carmen Castañeda, Rosalía Menéndez, María Adelina Arredondo, Federico Lazarín Miranda, Blanca García Gutiérrez, Patricia Hurtado, Valentina Torres Septién, Elsie Rockwell, María Guadalupe García Alcaraz, Irma Leticia Moreno y Elvia Montes de Oca. Las investigaciones de todos ellos, han tenido como resultado la publicación de tres textos que pueden considerarse como referentes historiográficos sobre el tema. El primero se titula *Lecturas y Lectores en la historia de México*, publicado en el año 2000. El segundo es *Las disciplinas escolares y sus libros* del 2010 y, por último, *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores* publicado en 2016.

El trabajo que se ha realizado en este seminario ha sido notable. Sus aportaciones a la historiografía de la educación permiten observar que los libros no son la única fuente que se puede consultar, existen otros impresos que también son válidos, entre ellos:

...todos aquellos impresos que circularon dentro de la escuela, como folletos, cartillas periódicas y revistas especializadas que han servido para abordar los problemas de la lectura, la escritura, la alfabetización, la enseñanza y la adaptación de las disciplinas escolares, la influencia extranjera en los contenidos, así como la caracterización de los autores y de sus lectores (Galván, 2010: 9).

Un aspecto que es necesario resaltar sobre esta producción bibliográfica, es la aportación que se hace referente a la conceptualización o definición de los libros. Es posible que las palabras manuales o textos escolares se lleguen a tomar como sinónimos ¿en qué sentido? Básicamente en tomar dichos conceptos como “un producto elaborado, específicamente, para la población escolar, dictaminado por un grupo de académicos, ilustrado y puesto en circulación por una casa editorial (Galván, 2016: 30). La definición anterior no plantea un problema, ya que ambas palabras pueden utilizarse con esta interpretación. Sin embargo, existe otra conceptualización, misma que se ha derivado de la historiografía francesa y española. En ella se ha dado preferencia al término “manual escolar”, pues su uso ayuda a distinguir estos textos de los libros universitarios, “sobre los que no pesan controles y restricciones, como si ocurre en los libros destinados a niños y adolescentes” (Galván, 2016: 30).

Esta última concepción es utilizada frecuentemente por los historiadores españoles, franceses y alemanes. En el caso mexicano, se sugiere más adoptar el término "libro escolar".

Resulta conveniente hacer una acotación que ayudará a evitar confusiones sobre los conceptos libro escolar y libro de texto; éste último, se debe aplicar a los libros que se publicaron a partir de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en el año de 1959. Esa coyuntura marca un antes y un después en la historia del libro mexicano enfocado a la educación. Esta explicación se sustenta en el hecho de que antes de la creación de la CONALITEG, los libros eran producidos por diversos autores y publicados en diferentes casas editoriales. A partir de 1959, el estado mexicano tomó el control en la edición de libros para la enseñanza básica específicamente, la primaria, regulándose así y con mayor énfasis los contenidos de los libros. Ya sea que los denominemos manuales escolares, libros escolares o libros de texto, su importancia como objetos y a su vez como fuentes de estudio va a radicar en el hecho de que, a través de ellos, el investigador puede tener un acercamiento a diversas aristas de la historia de la educación. Los libros son reflejo de las concepciones y patrones culturales, "de las épocas, las disciplinas, los niveles, los métodos y los usos (Choppin, 2004: 14), al mismo tiempo que son depositarios de los conocimientos y saberes que se transmitían a los alumnos.

Para concluir este apartado quisiera agregar que no solo el COLMEX y el CIESAS han sido las instituciones que han buscado contribuir en la historiografía de la educación en México en general y en la de los libros escolares en particular. Hay otros espacios académicos que se han sumado a esta actividad entre ellos: el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de San Luis (COLSAN), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Colegio Mexiquense, por mencionar algunos.

2. Luis Enrique Ruiz: La educación higienista y su libro "Nociones elementales de higiene privada"

*Todo el mundo está de acuerdo, en que la Higiene
será tanto más eficaz, cuanto más popular se
haga, cuanto más se generalice.*

Luis E. Ruiz.

Luis Enrique Ruiz nació en Alvarado, Veracruz en el año de 1857 y murió en 1914 en la Ciudad de México. Estudió en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en donde ingresó en 1870. Al concluir la enseñanza preparatoria, se apuntó a la Escuela Nacional de Medicina en donde inició sus estudios en 1874. Al convertirse en médico, comenzó a destacar su interés

por los asuntos sobre salud, higiene y educación. La trayectoria intelectual y académica de Ruiz es una de las más fructíferas del porfiriato, pues no solo se destacó como médico, sino que también fue catedrático de la ENP, la Escuela Normal de Maestros y la Escuela Nacional de Medicina. En estas instituciones impartió las clases de pedagogía y de higiene. Formó parte de comisiones de trabajo en el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882 y en los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1891. Su interés por la educación mexicana lo llevó a publicar algunos libros escolares, entre los que podemos mencionar *Nociones de lógica* de 1882, *Nociones elementales de higiene privada* del año 1888 (con una segunda edición en 1898), *Tratado de pedagogía* de 1900 y el *Primer libro de lectura* de 1902.

En este apartado nos enfocaremos en revisar el libro titulado *Nociones elementales de Higiene privada*. Para comprender la razón por la cual el autor escribió esta obra, es necesario ver cómo la higiene fue convirtiéndose en un tema de interés entre las élites intelectuales porfirianas que debatían los asuntos educativos. En este sentido, la participación de los médicos en las discusiones de finales de los años ochenta y durante los años noventa del siglo XIX, dieron impulso a los temas sobre la higiene de la niñez que asistía a los centros educativos.

En 1882 se organizó en la Ciudad de México el Primer Congreso Higiénico Pedagógico, un evento de carácter local en el que se plantearon una serie de consideraciones sobre las medidas higiénicas. El interés de los organizadores se enfocó en plantear una solución a la situación de la educación y la higiene. En el transcurso del siglo XIX muchas enfermedades y epidemias se presentaron en el territorio nacional: el tifo, la influenza, la fiebre amarilla, el cólera y el paludismo, habían sido males que habían afectado anteriormente a una buena parte de la población. El hacinamiento, la falta de limpieza y de medidas higiénicas, sumadas a la mala alimentación, fueron algunas de las principales causas que llevaron a los numerosos contagios y muertes.

En el siglo XIX las cuestiones de salubridad fueron una preocupación constante. En 1841 se instauró el Consejo Superior de Salubridad institución que perduró hasta el porfiriato y en la que la participación de los médicos fue importante. Uno de sus más destacados integrantes fue Eduardo Liceaga (1839-1920), quien estaba muy comprometido con la salud de la población mexicana. Bajo su presidencia, el Consejo emitió un código de medidas sanitarias y para 1896, inició con el proyecto de Construcción del Hospital General de México.

A través del Consejo Superior de Salubridad los médicos comenzaron a incluirse en las preocupaciones y discusiones políticas y sociales sobre la situación de la salud de la sociedad mexicana. Fueron consultados para buscar las soluciones que pudieran remediar los terribles males infecciosos, su inclusión en el Congreso Higiénico Pedagógico:

...no fue un hecho aislado, sino que coincidió con la reglamentación de la higiene en todos los aspectos privados o públicos, y con una preocupación internacional por la prevención de las enfermedades de la niñez. (Carrillo, 1999: 71).

Cerca de cincuenta personalidades entre ellos médicos, maestros y representantes del gobierno, tuvieron su primera reunión el día 21 de enero de 1882 en el salón de actos del Consejo Superior de Salubridad. Seis fueron los cuestionamientos que guiaron las reflexiones de los especialistas e intelectuales en materia de salud y educación:

1ª ¿Qué condiciones higiénicas indispensables debe llenar una casa destinada para establecimiento de Instrucción pública?

2ª ¿Cuál es el modelo del mobiliario escolar, que siendo económico, satisface mejor las exigencias de la higiene y que por lo tanto debe preferirse?

3ª ¿Qué condiciones deben tener los libros y demás útiles para la instrucción á fin de que no alteren la salud de los niños?

4ª ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción á los niños sin comprometer su salud?

5ª ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, segun las diferentes edades de los educandos y qué ejercicios deben practicar para favorecer el desarrollo corporal

6ª ¿Qué precauciones deben tomarse en estos establecimientos, para evitar entre los niños la transmisión de enfermedades contagiosas? (Memorias: 1882: 14)⁵

El entonces presidente del Consejo Superior de Salubridad el Dr. Ildefonso Velasco, pronunció un discurso en el que destacó que, si bien en la educación las cuestiones pedagógicas tenían un lugar relevante, de igual manera la higiene debía ser considerada. En sus palabras: "La educación exclusivamente intelectual, sin atender al mejor desarrollo corporal por medio de la higiene, forma hombres instruidos, es verdad, pero debilitados, achacosos, enfermos" (Memorias: 1882: 10). Tener una buena salud era indispensable, la niñez y la juventud tenía que ser atendida en este sentido, la higiene escolar debía ser fomentada para el bienestar de los niños y adolescentes que pasaban varias horas del día en un establecimiento educativo.

Es interesante ver que en este discurso el Dr. Velasco propuso una pedagogía de la higiene. De igual manera se preocupó por las condiciones de las escuelas y de las aulas en donde los niños estudiaban. Para él, había una necesidad de atender "la extensión que deben tener las clases, dormitorios, comedor y demas [sic] departamentos del establecimiento, así como la ventilación, aseo y otras circunstancias que garantizan la pureza de la atmósfera" (Memorias: 1882: 11). Habló también de los libros escolares. En su opinión éstos debían ser

⁵ Se ha respetado la escritura como aparece en el impreso que se consultó.

objeto de consideraciones especiales y específicas, por ejemplo, recomendaba que no se utilizaran caracteres muy pequeños, eso provocaba en los niños un esfuerzo de la vista y de la postura. Además:

Es también de estudiarse el color del papel de los libros y del que deba hacerse uso para la escritura, etc., pues que no todos los colores son inocentes con relación al aparato de la visión, é igualmente debe estudiarse la influencia que tienen sobre el mismo aparato la escritura en sus diversas formas, dibujo, etc. (Memorias: 1882: 12).

¿Por qué educar a los niños con estos preceptos? La respuesta también la encontramos en el Congreso, pues se argumentó que es en la niñez cuando se pueden grabar “las impresiones de una manera duradera”. La intención tanto del Consejo Superior de Salubridad como de Congreso Higiénico Pedagógico fue dar énfasis en las medidas preventivas de salud, es decir, dar a conocer lo que era bueno para el ser humano y para su convivencia con los demás. Las funciones del organismo, la limpieza del cuerpo y los ejercicios gimnásticos eran conocimientos que se debían enseñar. Esto último fue, lo que podemos decir, que marcó la importancia del Congreso, pues en cierta medida, visibilizó a dos sectores de la población que eran realmente vulnerables: los niños y jóvenes a los cuáles se puso al centro en el momento en que el gobierno mexicano quiso llevar a cabo la tarea de educar a su pueblo. La niñez era un sector al que se le debía prestar mayor atención, no solo en términos educativos, sino también en el aspecto higiénico, esto como una forma de prevenir futuras enfermedades infecciosas.

Los debates y preocupaciones en torno a la educación en México en los años noventa del siglo XIX, nos da indicios sobre el alcance de la higiene, no solo en el ámbito privado en los que se promovió la limpieza personal, sino que también en el público, especialmente de los espacios en los que los niños se desarrollaban: la escuela, los horarios de trabajo, el mobiliario, entre otros materiales que los pequeños usaban. Todos ellos debían ser considerados como elementos armónicos con la vida cotidiana de los alumnos. Los médicos y maestros que formaron parte de este suceso estaban convencidos de que las buenas condiciones higiénicas a la larga generarían buenos resultados académicos, algo similar ocurriría durante el crecimiento, pues siguiendo las medidas higiénicas, los adultos tendrían organismos fuertes, lo que haría de ellos personas sanas y trabajadoras.

En el último tercio del siglo XIX, la educación elemental fue un asunto al que se le prestó mucha atención. La discusión nacional se enfocó en el proyecto de obligatoriedad y gratuidad, se quería reducir los niveles del analfabetismo, pues a pesar de que “El estado proporcionaba una generosa oferta de enseñanza”, no había “logrado disminuir los índices de la ignorancia” (Meneses, 1998: 427). ¿Cómo lograr incrementar la asistencia de los niños

a las escuelas primarias? La postura de Justo Sierra (1848–1912), era hacer la educación primaria obligatoria. En la comisión de educación que integró junto con Leonardo Fortuño y Julio Zárate (1844–917), propuso una iniciativa legislativa que reglamentaría la asistencia de los niños a las escuelas y el derecho y obligación de los padres a enviarlos a estudiar. De lo anterior se derivó la Ley Reglamentaria de 1888 para la instrucción primaria en la Ciudad de México y los Territorios Federales: Baja California Sur, Nayarit y Quintana Roo. En dicha Ley se dividió la educación primaria en dos niveles: el elemental con una duración de cuatro años y el superior de dos años. Los niños en edad escolar debían contar con seis a doce años de edad y la educación se regiría en los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad:

El encargado de formular los programas de estudio para las escuelas primarias elementales era el gobierno federal. Se dejaba en manos de la Secretaría de Instrucción Pública la dirección intelectual y material de la educación primaria organizada por los municipios, y para vigilar que se cumpliera con lo estipulado, se crearon varios consejos de vigilancia y un cuerpo de inspectores. (Galván, 2016: 60).

La educación de los niños fue un tópico de seriedad y preocupación. La Ley de 1888 no fue la única propuesta para lograr consolidar el sistema educativo. Al año siguiente tuvo lugar un evento de suma importancia, el Primer Congreso de Instrucción. En esos momentos, Joaquín Baranda (1840–1909) era el ministro de educación y fue él quien hizo la convocatoria nacional, haciendo un llamado a todos los estados del país para que enviaran a sus representantes y formaran parte de los debates y los acuerdos que se llegarían a tomar. En dicho Congreso se discutieron los principales asuntos relacionados con la educación primaria a nivel nacional también sobre la escuela normal y la preparatoria.

Los propósitos que se plantearon para discutir fueron amplios⁶, pero para este artículo únicamente quiero destacar lo que atañe a la higiene. En el apartado G del cuestionario de temas a tratar, se indicó lo referente a los locales para las escuelas y se hizo el siguiente cuestionamiento: "¿Qué condiciones deben de reunir los locales para escuelas, a fin de que la extensión, distribución, luz, ventilación y demás requisitos que les atañen sean los más conformes con los preceptos de la higiene escolar?" (Meneses, 1998: 444). Podemos apreciar que, así como en el Congreso Higiénico Pedagógico, la cuestión del inmueble escolar vuelve a ser tomada en cuenta; sin embargo, hay que destacar que la higiene no fue contemplada como una asignatura escolar en los currículos de 1890 para primaria elemental y superior.⁷ No obstante, si se revisa el currículo para la educación normal y para la escuela preparatoria,

⁶ Para conocer los temas que se trataron en este Congreso, puede consultarse Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821–1911*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 443 a 445.

⁷ Cabe aclarar que, en el caso de la primaria elemental, se destinó la disciplina escolar lecciones de cosas, una asignatura en la cual posiblemente a los niños, se enseñaron algunas nociones elementales de higiene.

sí encontramos la clase de higiene escolar, lo que nos lleva a suponer que, para los congresistas, eran los maestros los que debían transmitir estos conocimientos a los niños en las escuelas.

En este Primer Congreso la agenda fue tan amplia, que no fue posible abarcar todos los puntos y, en ese sentido, la higiene no fue tratada a profundidad: "otros asuntos como los muebles, los útiles de las escuelas, los requisitos de higiene [...] quedaron en el vasto limbo de meros proyectos" (Hermida, citado en Meneses, 1998: 466). Posteriormente, entre 1890 y 1891, se organizó un Segundo Congreso de Instrucción que se efectuó nuevamente en la capital del país.

De modo similar al primero se estableció una guía o cuestionario de trabajo. Sobre el aspecto de la higiene se encuentra una novedad importante, ya que en el punto sobre instrucción primaria se incluyó la siguiente pregunta "¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales?" (Meneses, 1998: 470). Las medidas higiénicas debían observarse en el proyecto educativo de 1891. La higiene apareció en el currículo de la Escuela Normal de la enseñanza elemental, con el nombre de "Organización, régimen e higiene escolar" y en sexto año de la ENP como la asignatura de "Conferencias sobre higiene y moral" (Meneses, 1998: 484).

Ahora, ¿Qué pasaba con los libros escolares? El dictamen de la comisión correspondiente en el Primer Congreso concluyó que no era necesario utilizar libros para que los niños aprendieran, con excepción de la asignatura de lectura. Para el Segundo Congreso esta postura cambió y se reconoció la utilidad de los textos. En el caso de las escuelas normales y de la escuela preparatoria, los libros escolares eran indispensables, de allí que posiblemente el libro *Nociones elementales de Higiene privada* de Luis E. Ruiz fue un material dirigido a los estudiantes de los niveles superiores, tales como las normales y la ENP, pues como se verá más adelante es un texto que contiene información compleja sobre la función del cuerpo y de lo que se debe hacer para mantenerlo en un estado saludable.

Luis E. Ruiz estaba inmerso en la esfera de las discusiones educativas, participó en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico y, como médico, pensaba que era necesario que los representantes de su gremio tuvieran una participación igual de importante que la de los maestros, pues finalmente, ellos eran los especialistas en los temas de la salud. Fue parte del Primer Congreso de Instrucción (1889-1890), al que asistió en calidad de delegado del Distrito Federal junto a Justo Sierra. Participó en dos comisiones, la de las escuelas de párvulos y la de las escuelas de instrucción primaria superior. En el Segundo Congreso de Instrucción (1890-1891), fue designado como el primer secretario y también participó en las comisiones de discusión.

Su libro *Nociones elementales de higiene privada* se publicó en México en 1888 en la casa editorial "Librería de las escuelas de C. Tamborri". Para esos momentos él era profesor de

higiene en la Escuela Nacional de Medicina y profesor de pedagogía en la Escuela Normal, también se había desempeñado como profesor de educación e higiene en la Escuela Nacional Preparatoria. Su obra estuvo dedicada a Vidal de Castañeda y Nájera (1836–1903), un destacado intelectual, a quien Ruiz definió como "Ilustrado y progresista director de la preparatoria".

Luis E. Ruiz comenzó su obra con una introducción en la cual explicó qué era la higiene. La definió como "el arte de conservar la salud, es decir, el conjunto de reglas cuya observancia nos hace permanecer sanos" (Ruiz, 1888: 5). Desde su punto de vista, era necesario conocer qué era la higiene, pues al comprender su importancia era posible que la persona estuviera en condiciones óptimas de salud. No era deseable estar enfermos, porque a pesar de que las personas podían llegar a sanarse con algún medicamento, el cuerpo siempre tendría consecuencias a largo plazo:

Conservado la salud, claro es que puede uno consagrarse a trabajar, lo que además de dar medios para satisfacer en mejor forma nuestras necesidades, pone de continuo [sic] nuestras facultades corporales y físicas en actividad, estas se desarrollan y por lo tanto, además de conservarse, aumenta nuestro vigor físico y mental (Ruiz, 1888: 6).

En su opinión la higiene producía una sensación de confort, pero lograr ese bienestar, implicaba que las personas debían ir un paso más de las prácticas cotidianas, ese era el aprendizaje sobre el cuerpo y sus componentes: "Los órganos de nuestro cuerpo tienen actividades, funcionan; y el objeto y fin de estas funciones no es otro que el de satisfacer nuestras necesidades" (Ruiz, 1888: 6). Mantener la higiene, garantizaría una buena salud, un buen desempeño físico en las actividades escolares y laborales.

Había que conocer y aprender las funciones y actividades del organismo, puesto que ellas "ayudarían a la conservación del individuo". De acuerdo con Ruiz, dichas funciones eran las siguientes:

- Vegetativas: en las que se ubicaba la respiración, la circulación, la alimentación y la secreción.
- Animales o de relación: compuestas por los elementos sensorios, locomotrices y de inervación.⁸

La clasificación mencionada por Ruiz establecía un conjunto de reglas que normaban la conducta del ser humano, en donde las primeras (vegetativas) daban como resultado la conservación del individuo ya que nutrían al cuerpo, mientras que las segundas (relación) ponían a las personas en correspondencia con los demás. Para Ruiz las más importantes eran

⁷ La inervación es la acción que produce el sistema nervioso en las funciones de los demás órganos del cuerpo. Definición tomada del Diccionario de la Real Academia Española.

las vegetativas, pues el cuidado de ellas era lo que permitiría contar con un buen estado de salud.

De acuerdo al índice del libro, Luis Enrique Ruiz estructuró su obra de la siguiente manera: dedicatoria, introducción, división de las facultades, cuatro capítulos (I-IV) para las funciones vegetativas y siete capítulos (V-XI) para las funciones de relación. Finalmente dedicó un capítulo (XII) al que denominó "preceptos generales".

A continuación, mencionaremos algunos de los puntos que aparecen en el libro. Nos adentraremos en algunos temas de acuerdo al orden en que el autor los presentó.

**Cuadro 1. Índice de temas de las funciones vegetativas en el libro
Nociones elementales de higiene privada de Luis E. Ruiz (1888)**

| CAPÍTULO | TEMÁTICA |
|---|-----------------------------|
| I | Higiene de la respiración. |
| II | Higiene de la circulación. |
| III | Higiene de la alimentación. |
| IV | Higiene de la secreción. |
| Fuente: Elaboración propia con los datos de Ruiz, Luis E. (1888), <i>Nociones elementales de Higiene privada</i> , Librería de las escuelas de C. Tamborri, México. | |

En el caso de las funciones vegetativas, en cada uno de los capítulos Ruiz explicó y definió qué era cada uno de los elementos que componían estas funciones. Así, por ejemplo, en el capítulo I comenzó precisando qué era la respiración:

Esta función, que se verifica de preferencia en el pulmón, consiste en un cambio de gases que se efectúa allí; y para que esto suceda es indispensable ejecutar con el pecho y costados, con todo el tronco que se llama tórax movimientos alternativos de ensanchamiento y de disminución [sic]; pero dichos movimientos verificados de un modo incesante. Si estos movimientos dejan de hacerse, el cambio gaseoso no se efectúa y la muerte viene después de pocos momentos. Si estos movimientos se hacen mal, de un modo más ó ménos [sic] imperfecto, pueden sobrevenir trastornos, como malestar, inquietud, desmayos y aún pérdida del sentido (Ruiz, 1888: 9).

El autor hizo algunas recomendaciones especiales, entre ellas, evitar el uso de vendajes o vestidos muy ajustados, pues eso impedía el movimiento del tórax. También explicó lo siguiente:

El aire libre, que se encuentra en las calles, en las plazas y el campo, así como el que entra y fácilmente en las habitaciones, contiene relativamente mucho *oxígeno* y poquísimo *ácido carbónico*, en tanto que el que sale del pulmón, cuando respiramos, tiene muy poco *oxígeno* y gran cantidad de *ácido carbónico*. Además, como la experiencia ha demostrado que sólo el oxígeno es útil para la respiración en tanto que el ácido carbónico causa la muerte, determina la asfixia, si se encuentra con alguna abundancia en el aire, de aquí resulta, que naturalmente, por medio de la respiración tomamos el *oxígeno* del aire y vertemos en él, el *ácido carbónico*. (Ruiz, 1888: 11-12)⁹.

La respiración es una acción natural en los seres vivos, implica un trabajo mecánico al inhalar y exhalar, en este proceso, se requiere tener ciertos cuidados para proteger los órganos que conforman el sistema respiratorio. Una de las recomendaciones del autor fue poner cuidado en que el aire de las habitaciones se renovara constantemente, que se evitara el uso de veladoras y sahumeros, pues con ellos se producía la impureza del aire, al dormir aconsejaba procurar mantener la cara descubierta y tratar de utilizar un pabellón en las camas. Por último, evitar los cambios bruscos de temperatura, si se pasaba de un lugar caliente a uno frío, era conveniente usar un pañuelo para proteger la nariz.

Posteriormente explicó qué es la circulación. Nos dice que es una función que se realiza en todo el organismo, consiste en el movimiento de la sangre, en el corazón, las arterias, venas y capilares. A lo largo de este capítulo va describiendo los órganos y demás elementos que componen el sistema circulatorio:

La sangre es un líquido rojo, alcalino, ligeramente salado y de olor poco perceptible. Si se recoge una poca de sangre en una taza ú otro vehículo, se ve que al principio es un líquido rojo, pero algún tiempo después se divide en dos porciones diferentes: una, que es un líquido amarillento, llamado plasma ó suero [...] y otra parte sólida, roja, un poquito menor en cantidad que la líquida, llamada cruor ó cuáguo y constituida principalmente por una cantidad inmensa de globulitos pequeñísimos (que nos es posible percibir á la simple vista). De estos glóbulos unos son blancos y otros rojos, y éstos últimos son los que le dan el color á la sangre. (Ruiz, 1888: 20-21).

Sobre la alimentación aclaró que dicha función se realiza en el aparato digestivo, el cual permite que los alimentos sean absorbidos. Mencionó cuáles eran las partes principales de este sistema "la *boca*, el *estómago* y el *intestino*" (Ruiz, 1888: 29)¹⁰. El autor desarrolló cada uno de estos órganos, después habló sobre los alimentos y su importancia como elementos que ayudan a la nutrición del cuerpo. De acuerdo con su explicación, su origen puede ser vegetal o animal distribuyéndose en tres grupos: harinosos y azucarados a los que denomina

⁹ Las cursivas son del autor.

¹⁰ Las cursivas son del autor.

hidrocarbonados, posteriormente se encuentran los albuminoideos en los que se encuentra la leche, la carne y los huevos. Finalmente se encontraban los grasosos en los que se ubicaba la mantequilla y el jamón. El tratamiento de este tema en el libro nos acerca a algunas de las prácticas cotidianas de la alimentación de la población mexicana de ese tiempo:

La observación enseña que ninguna persona puede vivir largo tiempo, y sobre todo vivir con salud, si se limita á ingerir una sola clase de estos alimentos simples [hidrocarbonada, albuminosas y grasosas]. Todos necesitamos ingerir de todos, es decir, mixtos [leche, huevos y carne], aún cuando las cantidades de cada uno de los simples varíen con la edad, el clima, la estación. (Ruiz, 1888: 32).

Alimentarse es un hecho natural en los seres humanos, cuando se tiene hambre, hay que tomar los alimentos y una vez que la persona tiene la sensación de saciedad hay que dejar de consumir. El autor recomendaba ingerir alimentos en cantidad suficiente, en calidad nutritivos y en especie variados. Ruiz mostró también que la alimentación era variable de acuerdo con la edad:

Los niños se mueven mucho, pierden calor por irradiación, necesitan por lo tanto alimentos que den calor [...]. Esto hace prever que necesitan hidrocarbonatos y frutos; lo cual se encuentra perfectamente comprobado, por el hecho, jamás desmentido, de que todos los niños son amigos insaciables de los dulces y los frutos. Durante la adolescencia, por lo común, es la época de los grandes trabajos, ya mentales, ya físicos, lo cual obliga á ingerir alimentos reparadores, y por eso la carne, los huevos, y en general los alimentos más reparadores son los deseados y más provechosos. En la ancianidad, que ya el aparato digestivo está torpe, que ya el organismo va declinando, se advierte por lo común, que la falta de apetito, así como el poder digestivo (Ruiz, 1888: 35).

Basten estas citas para ejemplificar la manera en la cual Luis Enrique Ruiz escribió su texto. Como se puede apreciar la información es amplia y compleja y el libro no contiene imágenes. Hay que destacar que la mayor parte de la obra está dedicada a las funciones animales o de relación, entendidas como aquellos aspectos que permiten la interacción social entre las personas. A lo largo de los capítulos cinco al once, nos habla de los sentidos, de los movimientos, el ejercicio, la voz y la inteligencia. Las temáticas abordadas en este libro nos indican la preocupación y el interés del médico Ruiz por encontrar un medio para que las personas, (estudiantes) conocieran y pusieran en práctica las medidas higiénicas. Los alumnos que posiblemente conocieron y usaron este libro como texto tenían acceso a esa información, al aprender, pondrían en práctica las medidas preventivas de higiene.

Veamos ahora algunos ejemplos del contenido de los siguientes apartados. En el capítulo VII habló sobre la vista y el oído. Como lo venía haciendo en los capítulos anteriores comenzó con definiciones. Por ejemplo, sobre la vista expresó que:

El ojo, órgano importante de este sentido, es valiosísimo, y pudiéramos llamarle el sentido del artista, porque es el sentido del color y la forma. No basta para percibir con él que esté sano y abierto, sino que es indispensable que la luz alumbré más ó menos el medio en que estamos. Esta luz puede ser la del sol (natural), ó la producida por la combustión (artificial). (Ruiz, 1888: 53).

El sentido de la vista se iba a desarrollar perfectamente si se contaba con las condiciones óptimas de alumbrado. Era preferible estudiar y trabajar con la luz natural, pues la luz artificial a la larga generaba enfermedades; sin embargo, también había recomendaciones para la luz natural, esta debía ser difusa no exagerada. Esto último lo podemos relacionar con las recomendaciones realizadas en el primer Congreso Higiénico Pedagógico, en el cual se insistió en contar con los espacios adecuados, ventilados e iluminados para que los estudiantes pudieran aprender mejor y tener un mayor aprovechamiento de los conocimientos y los aprendizajes. El autor también explicó que el sentido de la vista podía tener imperfecciones oculares naturales como la miopía y el astigmatismo, lo cual no implicaba un problema mayor, puesto que éstas podían corregirse con el uso de los anteojos.

En ese mismo capítulo habló sobre el oído. Ruiz explicó que éste era uno de los sentidos más complejos del ser humano pues para él era "el sentido intelectual por excelencia". Los cuidados que se tenían que tener eran delicados, no era recomendable exponerse a los ruidos muy fuertes o a que alguien gritara al oído, tampoco las personas debían recostarse sobre la oreja.

El siguiente capítulo trató sobre el tacto y el sentido muscular el cual se ejerce a través de la piel, ésta protege al cuerpo y posibilita sentir las cosas que rodean a los seres humanos. Este sentido se encuentra vinculado con las terminales nerviosas y con el sistema muscular. Por su parte, Ruiz insistió en la importancia que tenía realizar ejercicio. Vinculó este tema con el movimiento y el sentido del tacto. Sirva este último punto para explicar que, a lo largo de todo el texto, el autor fue relacionando el conocimiento de cada uno de los apartados, pues toda la información acumulada en el libro ayudaba a comprender las funciones sociales del cuerpo humano. En el caso del ejercicio y el sentido del tacto mencionó la importancia que tenía una buena circulación de la sangre:

El movimiento en el organismo es tan general, como incesante, tan indispensable, como benéfico. El movimiento es la condición fundamental para la verificación de todas nuestras funciones de nutrición, para la actividad de todos nuestros sentidos,

en suma, para que nuestra vida sea posible en tiempo y en el espacio [...] Si observamos la respiración, advertimos que si esta función se verifica, es porque hay *movimientos* de inspiración y espiración, y que si estos cesan, la función concluye, y momentos después la vida se extingue, lo cual nos demuestra con toda claridad lo indispensable del movimiento para la actividad de esta función. (Ruiz, 1888: 65-66)¹¹.

El autor buscó sintetizar toda la información para que los estudiantes aprendieran que en la higiene intervenían diversos factores: los internos, referentes al organismo humano y los externos como las condiciones socioculturales que ayudan al cuerpo a tener un buen funcionamiento o, por el contrario, lo que lo afectaba llegando a su degeneración y enfermándolo. Sería muy amplio tratar cada una de las temáticas que se abordan en todos los capítulos del libro, por lo que me limitaré a mencionar en el siguiente cuadro, las temáticas que Luis Enrique Ruiz integró en su obra sobre las funciones de relación.

Cuadro 2. Índice de temas de las funciones de relación en el libro *Nociones elementales de higiene privada* de Luis E. Ruiz (1888)

| CAPÍTULO | TEMÁTICA |
|---|---|
| V | Clasificación de los sentidos. |
| VI | Higiene del olfato y del gusto. |
| VII | Higiene de la vista y el oído. |
| VII | Higiene del tacto y del sentido muscular. |
| IX | Higiene de los movimientos y del ejercicio. |
| X | Higiene de la voz. |
| XI | Higiene cerebral. |
| XII | Preceptos generales. |
| Fuente: Elaboración propia con los datos de Ruiz, Luis E. (1888), <i>Nociones elementales de Higiene privada</i> , Librería de las escuelas de C. Tamborri, México. | |

De acuerdo al cuadro anterior, uno de los temas que se manejan en el libro es el de la higiene cerebral, en donde se habló de la inteligencia, la función que caracterizaba a la especie humana. En ella se ponían en práctica todos los sentidos y entraban en juego todos los órganos:

¹¹ Las cursivas son del autor.

Si la *circulación* no se hace bien; que si la *respiración* es defectuosa ó en extremo difícil, la inteligencia se entorpece ó deja de funcionar; que la *alimentación* es un factor de tal manera valioso para la actividad mental, que un inteligente profesor se ha creído científicamente autorizado para parodiar grotescamente el conocido proloquio español diciendo: "*Dime lo que comes, y te diré lo que piensas*". Aunque en grado menor, también la secreción, ya directamente, ya por intermedio de las otras funciones, influye en el modo de obrar de nuestro cerebro. (Ruiz, 1888: 82)¹².

También se debía tener una buena calidad en el sueño y contar con un lugar higiénico para descansar, pues con todo lo anterior se tendría un buen ejercicio de la memoria y en consecuencia de la inteligencia. Las medidas preventivas serían el primer paso. Consolidar la higiene, la limpieza y el cuidado del cuerpo sería útil no solo en lo personal, sino que esto impactaría favorablemente en toda la sociedad. Si bien no se erradicarían por completo las enfermedades transmisibles como las infectocontagiosas, se podría disminuir la cantidad de enfermos con solo aplicar las medidas y consejos higiénicos, se bajaría la proliferación de agentes patógenos como los virus y las bacterias que ingresan al organismo a través de la piel, la nariz, los ojos y la boca.

Para finalizar el libro, Luis E. Ruiz mencionó que la observancia de la higiene y su puesta en práctica tendrían un resultado positivo y favorable en la conservación de la salud. Para evitar enfermarse las personas podían tomar dos caminos. El primero era la propia higiene, el segundo era poner al alcance de todo el conocimiento entorno a este "arte-científico" (Ruiz, 1888), pues los preceptos higiénicos habían estado alejados de los sectores de la población más desprotegidos, pues ellos no tenían las posibilidades de contar con un espacio adecuado para vivir, tampoco tenían acceso a un buen vestido y sus actividades cotidianas de trabajo los hacía vulnerables a las enfermedades y los virus, en sus palabras:

De aquí se infiere, que si persistimos en aconsejar la práctica de la Higiene, como hasta hoy se ha hecho, nos alejamos del ideal de ella y hacemos improductivo el arte mejor del que disponemos. [...] En consecuencia, y desde este instante podemos decir: popularizada la Higiene, realizamos el sublime deseo de la mejor de las artes. (Ruiz, 1888: 91).

Para que la higiene estuviera al alcance de todos y que ésta se fuera popularizando cada vez más, Ruiz elaboró cuatro preceptos que cualquier persona podía poner en práctica y que en todo momento debían realizarse:

- a) Tomar alimentos nutritivos y variados.
- b) Hacer ejercicio al aire libre y a la luz del día.

¹² Las cursivas son del autor.

- c) Tomar un baño diario, preferentemente con agua fría.
- d) Estar vacunados. Preferentemente, vacunar a los niños en los tres primeros meses de vida.

Hasta el momento no se ha podido determinar si la obra fue utilizada en alguno de los centros educativos de nivel superior, específicamente en la Escuela Normal, pues como se mencionó en párrafos anteriores en 1890 y 1891 la higiene escolar formaba parte de los currículos educativos. Para constatar esto se debe hacer un crece de información, pero por el momento es una labor que quedará pendiente.

Conclusiones

En la reconstrucción de los procesos educativos del pasado, tomar a los libros de texto como objetos y fuentes de estudio es un hecho relevante. A través de ellos podemos acercarnos a las concepciones culturales del pasado, cómo se educaban nuestros antepasados, que conocimientos les eran transmitidos en las escuelas, cómo enseñaban los maestros, qué temáticas se consideraban importantes para que los estudiantes aprendieran, entre muchas otras cuestiones.

La información que los libros de texto ofrecen es valiosa, la revisión que hagamos de ellos nos va a permitir explicar ciertos aspectos de nuestro pasado educativo. En el caso que se abordó en este artículo, se pudo apreciar la importancia que se le daba a la higiene, a las medidas sanitarias y al buen cumplimiento de las recomendaciones de limpieza para evitar o, en su caso, controlar la transmisión de enfermedades y posibles brotes epidémicos. El libro consultado es complejo ya que la información que maneja es amplia y detallada, por ahora quedan cosas pendientes por investigar y que nos expliquen el alcance de los conocimientos y los aprendizajes sobre esta disciplina escolar.

Por otra parte, sería interesante también emprender un estudio en el que se pueda observar cómo se transmitieron los preceptos higiénicos a los niños de las escuelas primarias elementales, ¿Cómo aprendieron? ¿Qué fue lo que se les enseñó? Por lo pronto concluiré que el libro escolar que se analizó en este texto, evidenció la importancia de un contexto sociocultural en el que no se habían arraigado los hábitos de higiene. La obra plantea cuestiones educativas, de cultura y mentalidad de la sociedad porfiriana de los años ochenta y noventa del siglo XIX.

Se puede concluir también que este libro es producto y consecuencia de un contexto en el que la profesión médica influyó en el debate sobre la higiene, pues el autor lo publicó justamente en el año en el que el debate educativo estaba más que presente. El antecedente del Congreso Higiénico Pedagógico en el que Luis E. Ruiz participó también puede explicar la intención y necesidad de este médico por publicar un texto de esta naturaleza.

Referencias hemerográficas

García de Rivera Hurtado, María Antonieta y Jorge Sánchez Palomar (2012), "El proyecto MANES y el soporte informático Microisis MANES/ISIS 1.0" en Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, pp. 429–438.

Referencias bibliográficas

Castañeda García, Carmen, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.) (2004), *Lecturas y lectores en la historia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de Michoacán/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa editorial, España.

Galván, Luz Elena (coord.) (2016), *Derecho a la educación*, Secretaría de Gobernación/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México.

Galván Lafarga, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma (coords.) (2010), *Las disciplinas escolares y sus libros*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, México.

Galván Lafarga, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez (coords.) (2016), *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / El Colegio de San Luis, México.

Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882 (1883), Imprenta del Gobierno en Palacio, México.

Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821–1911*, Universidad Iberoamericana, México.

Ruiz, Luis E. (1888), *Nociones elementales de Higiene privada*, Librería de las escuelas de C. Tamborri, México.

Vázquez, Josefina (1970), *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.

Referencias electrónicas

Carrillo, Ana María (1999), "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882" en *Revista Mexicana de Pediatría*, vol. 66, núm. 2 disponible en <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-1999/sp992i.pdf> (fecha de consulta: 05/04/2020).

Choppin, Alain (2000), "Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia" *Historia de la Educación*, vol. 19, pp. 13–57 disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790/11188> (fecha de consulta: 15/04/2020).

Galván Lafarga, Luz Elena (2006), "Actividades y resultados del seminario 'libros escolares mexicanos, siglos XVIII, XIX y XX'" disponible en <file:///C:/Users/HOME/Downloads/CIESAS.pdf> (fecha de consulta: 19/01/2020).

Guijarro, Susana (1996), "La historia cultural: tendencias y nuevas propuestas en la historiografía angloamericana" en *Signo: revista de la historia de la cultura escrita*, núm. 3, pp. 163–192 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184664> (fecha de consulta: 15/04/2020).

- Radkau García, Verena (2000), "¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares", *Historia de la Educación*, vol.19, pp. 39-49 disponible en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10791/11189> (fecha de consulta: 15/04/2020).
- Tiana Ferres, Alejandro, (1999), "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES" disponible en http://www.centromanes.org/?page_id=1037 (fecha de consulta: 15/04/2020).

El agua y las raíces. Las Antigüedades Mexicanas y su recepción en el pensamiento historiográfico-educativo mexicano (1570–1945)

Water and Roots. Mexican Antiquities and their Reception in Mexican Historiographical-Educational Thought (1570–1945)

Pólux Alfredo García Cerda¹

Resumen

En el presente artículo se propone estudiar el pasado del campo historiográfico-educativo mexicano. Algunos especialistas han señalado que los orígenes de éste se ubican a finales del siglo XIX, sin embargo, se puede rastrear un pensamiento historiográfico-educativo previo a este momento. En ese sentido, ¿cuál habría sido su función social? ¿Qué autores, textos y objetos de estudio se considerarían para una historia de los antiguos historiadores de la educación en México? A continuación, presentamos un bosquejo de interpretación histórica cuyo fin es confirmar o refutar la hipótesis de que la recepción de las llamadas Antigüedades Mexicanas constituye un primer objeto de la historiografía de la educación en México. Desde un diálogo de saberes historiográficos, pedagógicos y hermenéuticos, el bosquejo propone identificar las huellas de un pensamiento historiográfico-educativo propio.

Palabras clave: historiografía de la educación, pensamiento historiográfico mexicano, historiografía novohispana, investigación histórica, historicidad del campo historiográfico

Abstract

In this article it is proposed to study the past of the Mexican historiographic-educational field. Some specialists have pointed out that the origins of this field are located at the end of the 19th

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo electrónico: polux.gc@outlook.es

century, however, a historiographic-educational thought can be traced prior to this moment. In that sense, what would have been its social function? What authors, texts, and objects of study would be considered for a history of the ancient historians of education in Mexico? Next, we present a sketch of historical interpretation whose purpose is to confirm or refute the hypothesis that the reception of the so-called Mexican Antiquities constitutes a first object of the historiography of education in Mexico. From a dialogue of historiographic, pedagogical and hermeneutical knowledge, the sketch proposes to identify the traces of a historiographic-educational thought of its own.

Keywords: historiography of education, mexican historiographic thought, novohispanic historiography, historical research, historicity of the historiographic field

Introducción

Desde los inicios de la Nueva España, hubo letrados castellanos interesados en dar a conocer en Europa una cultura desconocida por lo que registraron sus interpretaciones sobre el pasado de los conquistados en las llamadas Antigüedades Mexicanas. Materialmente, ellas consistían en restos geográficos, políticos, económicos, sociales y culturales que ofrecieron representaciones gráficas, testimonios vivos y fuentes históricas cuya historicidad da cuenta de la formación de la conciencia histórica de una nación en relación con las culturas indígenas. Su conservación fue protagonizada por coleccionistas, bibliófilos y precursores de la antropología y la historia quienes incitaron diversas actitudes. Por un lado, discriminación, eurocentrismo y sentimientos de inferioridad/superioridad (hispanismo, en el caso del primero, e indigenismo, en el caso del segundo). Por otro lado, valoración de culturas distintas, la construcción un patrimonio histórico y cultural y el estudio del pasado de una nación pluriétnica.

Historiadores y antropólogos como Miguel León-Portilla (2011) y Miruna Achim (2014) han estudiado las Antigüedades Mexicanas en torno a la conformación del campo historiográfico mexicano. No obstante, hasta se desconoce su vinculación en la conformación del campo historiográfico-educativo, cuyo pasado ha sido poco estudiado por la comunidad de investigadores que lo integran. Entre los contados aportes, se suele indicar que el campo se consolidó en la segunda mitad del siglo XX, añadiendo que tal proceso se puede ubicar a principios de ese siglo. En el presente texto proponemos rastrear el pasado del campo algunos siglos antes, pretendiendo identificar las líneas de una incipiente y discontinua tradición de historiadores de la educación que tenían entre sus prioridades las de comentar obras, confrontar las fuentes y analizar juicios provenientes de discursos histórico-educativos.

Ante la inexistencia de semejante tratamiento analítico, se ofrece un esquema interpretativo planteado en tres movimientos: primero, se problematizará una idea de las Antigüe-

dades Mexicanas como objeto historiográfico; después, se mostrará la posibilidad de interpretarlo como indicador de un horizonte de pensamiento sobre la escritura histórico-educativa mexicana; finalmente, se configurará un mapeo que señale rutas para futuras investigaciones. El esquema propuesto se basará en una perspectiva de Historia de las Ideas educativas (García, 2019: 39) cuyo fin es comprender la función social de las ideas según su historicidad. En torno a las Antigüedades Mexicanas, su función dependió de cómo fueron recibidas por generaciones de historiadores interesados en comprender la educación como fenómeno histórico y estudiar la forma en que se escribieron discursos de ese tipo. Cada autor tuvo su propia interpretación de la idea, porque fue pensada con intencionalidades distintas. En ese sentido, este esquema no pretende ser exhaustivo y se limita a problematizar una ruta de navegación histórica basada en una selección de textos pertenecientes a los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX y principios del XX.

Justamente, en la década de 1940, especialistas con un *ethos* (o identidad profesional) iniciaron la consolidación de los estudios históricos en México (Matute, *apud* Carbonell, 1999: 415-440). En las décadas posteriores, los historiadores profesionales fueron habitando espacios como El Colegio de México (COLMEX), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Normal para Maestros (ENM), etc. Los formadores de los primeros historiadores fueron connacionales y transterrados, cuya labor rehabilitó espacios como el Archivo General de la Nación (AGN) y creó otros como el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM). Si bien, cada institución configuró sus propios relatos sobre la génesis de los estudios históricos, el gran hito fueron unos cursos impartidos por Jesús Galindo y Villa en el Museo Nacional (Matute, *apud* Carbonell, 1999: 417). A principios del siglo XX, esta institución fue promovida por el régimen porfirista como un espacio oficial de donde procedía el monopolio legítimo del Estado sobre el pasado nacional (López Caballero, *apud* Escalante, 2011: 140).

Aunque la historiografía es una disciplina moderna, no se produjo *ex nihilo*. El legado que recibió el Museo Nacional hundía sus raíces más allá del siglo XX, de modo que los historiadores de profesión heredaron, de generaciones antiguas de historiadores, el oficio para estudiar y orientar la relación de los mexicanos con su pasado. Aquellos cursos de Galindo y Villa no tuvieron por objeto la historia de la educación, porque su intención no era esa. Sin embargo, el legado que recibió sí contenía ideas, obras y fuentes sobre el estudio del pasado educativo. Por lo tanto, la escritura de la historia de la educación tampoco se produjo *ex nihilo*.

Aquel legado estaba integrado por historiadores, antropólogos y arqueólogos empíricos pero eruditos en la historiografía de su tiempo. Para ellos, las Antigüedades Mexicanas eran clave para elaborar una historia nacional. Sin tener una definición precisa de ellas, entre los

siglos XVI y XIX todos coincidieron en que eran conjuntos de restos materiales pertenecientes al pasado indígena (monumentos, códices, obras pictóricas, utensilios, etc.). Desde los inicios de la vida novohispana, estos restos eran tan codiciados para estudiarse, coleccionarse o comercializarse, que se fueron integrando muchos objetos a distintas colecciones privadas:

Hombres y culturas de América en especial las altas culturas de Mesoamérica y los Andes fueron estudiadas como realidades comparadas, con las *antiguallas* de griegos y romanos. [...] Al mismo tiempo que se desarrollaba un proceso de catequesis y cristianización de las naciones del Nuevo Mundo, se emprendía una singular tarea abierta a la comprensión integral de la naturaleza y el hombre de América (Hernández, *apud* Hernández, 2001: 8)².

A través de los siglos, las Antigüedades provocaron discusiones de todo tipo, ya sea por la forma en que fueron obtenidas (desde expediciones científicas aprobadas por la Corona hasta el saqueo y contrabando sistemático de la piratería), por su significado (desde el eurocéntrico exotismo hasta el interés legítimo por comprender una cultura distinta a la europea) o por su valor (desde pensarse como símbolo de una especie de prehistoria hasta convertirse en patrimonio de la nación) (Escalante, 2011). En la selección, estudio y conservación de estos objetos estuvieron involucrados cronistas, bibliófilos, viajeros, políticos y empresarios, tal que los nombres de Fuenleal, Lord Kingsborough, Chavero y más se vincularon en su historia. No obstante, desde el siglo XIX, se pensó que las Antigüedades Mexicanas debían resguardarse en espacios adecuados, como el Museo Nacional:

El 16 de noviembre de 1827, el gobierno de Guadalupe Victoria promulgó un decreto que prohibía la exportación de plata —en forma de polvo, mineral o lingotes— y de antigüedades, así como la participación de extranjeros en la excavación de sitios antiguos [...]. En principio, tanto la excavación como la conservación de las antigüedades serían tareas del Museo Nacional de México, fundado en 1825; para éste por múltiples razones —que incluyeron la inestabilidad política del país, la falta de recursos humanos o materiales y la corrupción y el desinterés por parte de algunas autoridades— la ley sería extremadamente difícil de ejecutar. Así lo reflejan las quejas de los directores del Museo, en tanto las antigüedades mexicanas eran llevadas fuera del país, o en el caso de los expedientes de adquisición de museos europeos, de importantes colecciones privadas de antigüedades prehispánicas. Por su parte, los coleccionistas extranjeros invocaban irónicamente al decreto prohibitivo, para agilizar la venta de sus objetos importados a Europa, bajo el argumento de que dicha ley haría imposible la recolección y exportación de antigüedades (Achim, *apud* Achim y Podgorny, 2008: 100).

²Las cursivas son de la autora.

Más allá del complejo destino y valor para la memoria histórica nacional que tuvieron estos objetos, nos interesan textos de varias temporalidades en los se tomó a las Antigüedades Mexicanas como objeto de estudio. Las marginales reflexiones teóricas, metodológicas y filosóficas que estarían en esos textos permitirían comprender la historicidad de un pensamiento historiográfico-educativo propio (Cfr. Romero, 2008: 77). El actual campo historiográfico-educativo mexicano les debe mucho a investigadoras como Susana Quintanilla, Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Mílada Bazant, etc. Pero, ¿quiénes fueron nuestros antiguos historiadores de la educación? Nuestra hipótesis es que, así como un árbol vive de lo que tiene sepultado, aquel campo habría florecido por el tiempo que les tomó a las raíces para fijarse en el subsuelo. Este tiempo, previo a la profesionalización y la institucionalización, habría equivalido a un lento desarrollo de ideas y prácticas vinculadas a la experiencia del historiador de la educación. Al agua que el agua y las raíces, un pensamiento historiográfico-educativo mexicano previo al siglo XX pudo haber tenido una función similar al campo historiográfico-educativo actual.

Metodológicamente, el siguiente esquema interpretativo se basa en tres premisas: 1) la historiografía de la educación es un campo de saberes híbridos y sus constructores (historiadores de profesión y estudiosos de la educación -pedagogos, normalistas, etc.-) luchan por hacerlos legítimos; 2) la historicidad del pensamiento que nutre a dicho campo no puede comprenderse si desconocen las circunstancias que generaciones de historiadores lo han recibido y reelaborado en función de crisis político-culturales; 3) su estudio se basa en la interpretación de textos, los cuales son producto de intencionalidades (la del autor, la del lector y la de la obra) que deben ser situadas según su contexto (García, 2020: 40). Planteada la ruta metodológica, comenzamos con una pregunta de investigación.

1. ¿Existió un pensamiento historiográfico-educativo mexicano?

En la década de 1990, miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) organizaron el primer estado del conocimiento del campo historiográfico-educativo. En el documento final se publicaron algunas reflexiones y un consenso sobre la génesis del campo. Con un relativo reconocimiento institucional, la profesionalización del historiador de la educación fue paralela a la profesionalización de los estudios históricos:

Débil, negada por la academia y sin soportes institucionales, la historiografía de la educación mexicana, existente en nuestro país por lo menos desde finales del siglo XIX, subsistió gracias a la labor de unas cuantas personas (Alberto Bremauntz, Isidro

historiadores de hoy una herencia aún no del todo valorada. Se trata de personas que no recibieron una formación historiográfica formal (Quintanilla, *et al.*, 1995: 130).

Ninguna interpretación historiográfica está exenta de leerse históricamente, pues la crítica señala lagunas o vetas no atendidas. Al respecto surgen dos conjeturas: 1) la obra de los pioneros subyace en el olvido, por lo que nos sumamos a la necesidad de estudiarlos; 2) con base en ello, fue fundamental en la consolidación del campo instaurar desde los setentas una sólida tradición de investigación educativa, deudora de los saberes de sus herederos:

A partir de los años cuarenta, la historia se instituye como tarea académica y como formación profesional. La investigación se nutre de marcos teóricos (básicamente marxismo, historicismo y positivismo). Se fundan institutos, centros de investigación y escuelas (El Colegio de México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM y Escuela Nacional de Antropología e Historia) y se fundan espacios específicos para el debate entre profesionales de la historia, en éstos destaca la participación del exilio español y los fundadores mexicanos de la tradición historiográfica mexicanista como José María Iglesias, Silvio Zavala, Luis González y González, Edmundo O'Gorman, entre otras (Arteaga, *apud* Aguirre y Cantón, 1999: 76).

Al reconocer la validez histórica de los juicios de Susana Quintanilla, validamos el consenso de nuestro legado, pero coincidimos con Belinda Arteaga en que la dimensión de la deuda podría ser mayor, incluyendo, además de los pioneros mencionados, a historiadores transterrados. Esto vislumbra la posibilidad de ampliar la tradición del campo a actores de formación universitaria. El consenso, en el que "a partir de 1940, mexicanos y transterrados se dedicaron, como nunca antes en México, a investigar, enseñar, traducir y editar" (Matute, 2015: 28), se basó en una tesis historicista fundada en el análisis crítico de las ideas históricas. Quien formuló esta tesis, Álvaro Matute, la recibió y actualizó de su maestro, Juan Ortega y Medina, quien en *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la Historia* compiló y comentó textos del pensamiento historiográfico mexicano entre 1824 y 1936. Si el consenso reconoce la función del historiador formado en la universidad, ¿por qué en aquel estado del conocimiento se aminoró la presencia de historiadores de la educación con formación universitaria?

Inspirados en aquella tesis historicista, sería posible rastrear textos historia de la educación, aunque estuvieran al interior de obras de historia política, económica, social y cultural. Esto permitiría refutar el juicio de que la antigua historiografía de la educación, escasa en comparación con las demás historias, "se orientó hacia la elaboración de monografías, de carácter general o por periodos tomados de las historias nacionales" (Quintanilla, *et al.*, 1995: 130-131). Por escasa que fuera, validamos la duda y afirmamos que hasta una monografía habría tenido

un rudimentario marco historiográfico. Así, el estudio de un pensamiento historiográfico-educativo mexicano exige un análisis de largo alcance sobre el sentido político de la tradición universitaria dedicada a la historia de la educación. Por la historicidad de esta tradición, la búsqueda se puede iniciar antes del siglo XIX.

En el texto "De cómo el pasado prehispánico se volvió el pasado de todos los mexicanos" (Escalante, 2011), Paula López Caballero afirmó que en cuatro siglos de estudio del pasado indígena ha habido una transición cualitativa fundamental, de concebirla como prehistoria hasta reconocerla oficialmente como patrimonio nacional. En el presente artículo queremos rescatar el término *prehistoria* con un significado distinto al historiográfico y antropológico que se le ha dado, más allá de la concepción de un pasado glorioso, de la historia de bronce y de los excesos de las tesis indigenistas e hispanistas: como un periodo prefigurador de un campo epistémico y profesional. En estricto sentido, los estudios históricos recientes se formalizaron en el siglo XX, aunque el proceso inmediato se remonta al siglo XIX, cuando el moderno Estado-Nación atribuye a la escolarización como una vía efectiva para asegurar el monopolio político, económico, social y cultural a través de la formación de hombres de academia en las modernas universidades (Cfr. Moreno y de los Arcos, 1993: 90).

Los campos profesionales, como el de la historiografía de la educación, se consolidaron hasta la creación de licenciaturas en Historia, Antropología y Pedagogía, en un proceso simultáneo a la fundación de Centros de investigación que ofrecieron una relativa estabilidad laboral a los contemporáneos historiadores de la educación. Sin negar el consenso de la génesis del campo historiográfico-educativo mexicano (fijado en el primer estado del conocimiento), proponemos, desde una mirada de largo alcance, plantear la existencia de una historia previa a dicha historia, que no puede ser considerada significativamente menor sino distinta, porque su estudio vislumbra la necesidad de comprender la historicidad del campo más allá del consenso. A través de este razonamiento inicial, proponemos la categoría de *prehistoria de la historiografía de la educación*. Temporalmente, esta categoría pretende abarcaría tres grandes épocas (Colonización, Ilustración y Nación independiente), de las cuales derivaría una periodización de obras historiográficas escritas en función de un objeto de estudio:

1) Temprana Prehistoria o formación de las Antigüedades Mexicanas (siglos XVI y XVII). Este periodo conjunta obras de historiadores novohispanos que registraron sus interpretaciones sobre la vida histórico-educativa (concretamente sobre el pasado que llamaron mexicano).

2) Alta Prehistoria o primera recepción de las Antigüedades Mexicanas (siglos XVII y XVIII). Comprende la asimilación y reinterpretación criollista de fuentes primarias sobre el pasado mexicano y bajo un relativo nacionalismo.

3) Baja Prehistoria o segunda recepción de las Antigüedades Mexicanas (siglos XIX y XX). Comprende la compleja constitución de una historiografía de la educación de corte liberal.

La distinción de cada etapa dependería de una crisis que la caracterizaría: la primera como dominación paulatina de Mesoamérica e instauración de un orden colonial, la segunda como transición del antiguo régimen al moderno Estado-Nación y la tercera como consolidación de un industrializado y contradictorio proyecto civilizatorio. Para Romero (2008: 95), en el Medievo se prefiguró la cultura moderna y, desde ella, se reelaboró el saber histórico que respondía a crisis político-culturales. Inspirados en esta idea, concebiremos a la *prehistoria de la historiografía de la educación* como una prefiguración del campo conformado por historiadores de la educación cuya cultura moderna habría sido producto de una reelaboración de saberes histórico-educativos que respondieron a crisis educativas propias de cada época. Retomando la clásica división histórica de la Edad Media (Temprana, Alta y Baja) trabajada por Romero (2013), aplicaremos nuestro esquema a una selección de textos donde se pensó la escritura histórica sobre el devenir de instituciones educativas, la organización de los estudios, los materiales didácticos y las técnicas de estudio usadas en la vida mexicana pasada.

2. Primer momento. Temprana Prehistoria o de las Antigüedades Mexicanas (1570-1640)

A finales de abril de 2010, Matute impartió el curso *Historia de la escritura de la historia en México*³. Basado en la idea gaosiana de historia de la historia de la historia (Matute, 2015: 230), su módulo uno se llamó "La historia de tradición indígena. Primera parte". Ahí expresé que, más allá del prejuicio eurocéntrico de los llamados pueblos sin historia (en tanto pueblos ágrafos), la Historia náhuatl existe y es distinta a la tradición occidental:

Tiene un punto de partida en la transmisión oral, aun cuando se trata de personas de la elite y no de un pueblo ágrafo o semi-ágrafo, sino que estamos en un ámbito de civilización total. Me voy, entonces, al tiempo prehispánico. Desde hace ya muchos años, Miguel León-Portilla [...] nos ha hablado mucho de la colaboración entre el *tlacuilo* y el *tlamatini*, el sabio y el escribano. Esto hace que se conjugue un saber que queda en una expresión gráfica, el códice, o que hemos convenido en denominar códice, que es una escritura pictográfica que sirve como ayuda de memoria. Incluso en uno de sus textos, relativamente recientes el propio Miguel León-Portilla se refiere a esto como soporte, utilizando la palabra moderna computacional. La escritura del *tlacuilo* era un soporte, una ayuda de memoria, que le servía al sabio, al *tlamatini*, como apunte para reproducir verbalmente o en su pensamiento el contenido de esa escritura.

³ Todos los módulos de este curso están disponibles en: <https://grandesmaestros.unam.mx/curso/historia-de-la-escritura-de-la-historia-en-mexico/#1559174071932-780dad76-24a00166-044b> (fecha de consulta: 01/04/2020).

Esto [...] desmiente al celeberrimo Voltaire que decía que los americanos no sabían escribir, no conocían ninguna manera de escritura” (Matute, 2010: 09:30-11:35).

La idea fue tomada de *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* (1961), texto en el que Miguel León-Portilla buscó reconstruir una imagen fidedigna de la cultura mexicana basada en testimonios indígenas. Para ello, defendió la forma mesoamericana genuina de registrar hechos históricos. Los precisos cómputos de tiempo eran sus mecanismos de validación, pues se basaban en el tiempo mítico y un pensar antropológico-místico que daba sentido histórico al ser mexicana:

Poseedores los antiguos mexicanos de conciencia histórica, como lo prueban sus códices y tradiciones, serán fundamentalmente sus propios testimonios los que guiarán este acercamiento a su pasado cultural. Dichos testimonios se conservan en el idioma hablado por los aztecas y sus varios precursores, o sea el náhuatl, conocido también como "mexicano" o "azteca". [...] La presente imagen del México Antiguo se debe a quienes nos legaron el tesoro documental de las fuentes indígenas: los sabios precolombinos, los maestros de los centros educativos del gran mundo náhuatl, los historiadores indígenas y aquellos que, aprendiendo el alfabeto castellano, transcribieron en su propia lengua los poemas y tradiciones, así como el rico contenido de sus códices [...] Sin descender a detalles nimios [...] se han elegido para reconstruir esta imagen varios rasgos fundamentales: la conciencia indígena de su evolución cultural; el modo como concibieron la tradición y la historia; la actitud de los aztecas, creadores de un misticismo guerrero y la de los seguidores de las antiguas doctrinas de origen tolteca” (León-Portilla, 2011: 7-8, 11-12).

Partiendo de una analogía (*paideia* fue para los griegos, lo que *tlacahuapahualiztli-ixtlamachiliztli* para los mexicanos), nuestro humanista usó categorías historiográficas como conciencia histórica, tradición, historia y legado cultural de una civilización originaria. Una de las fuentes usadas para sostener su tesis fueron los *Huehuetlatolli*. Transmitidos oral y generacionalmente, los discursos de los sabios (o palabra antigua) tenían un pensamiento antropológico, ético, poético, educativo y jurídico tan complejo como el de otras civilizaciones originarias. Los sujetos de estos discursos fueron los *Tlamatinime* (que Sahagún llamó sabios o *philosophos*) y quienes los registraron fueron los *tlacuiloque*. Desde *Filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (1959), se sostuvo la tesis de concebir a los sabios nahuas como filósofos, destinándoles, incluso, cualidades de pedagogos (León-Portilla, 2017: 112). En ese sentido, se nos presenta la siguiente hipótesis: si la función de historiador pertenecía al *tlacuilo*, y éstos registraron la interpretación de pasado educativo legada por los *tlamatinime*, luego, ¿los *tlacuiloque* fueron historiadores de la educación nahua? Dejando la labor a un experto en lengua, historia y cultura náhuatl, es preciso reconocer otras historicidades, como la del

mundo náhuatl (Navarrete, 1999: 252) que Matute y León-Portilla señalaron: los relatos históricos sobre los orígenes nahuas se concentraron en su *Itoloca* ("tradición") y se codificaron en un soporte llamado *Xiuhámatl* ("anales"). A ello, añadiríamos que dicho soporte era un material didáctico en el *Calmécac*. Al imponerse el orden colonial, *Itoloca* y *xiuhámatl*, junto con códices como el Mendocino, fueron clasificadas en el rubro de Antigüedades Mexicanas. Así, bajo esta denominación se guardaron los primeros indicios de la vida histórico-educativa nahua.

La instauración del nuevo orden exigía estrategias de control social. Por ello, se impuso una división político-cultural de dos Repúblicas, una de indios y otras de criollos (Gonzalbo, 1990: 20). Siendo la evangelización como estrategia civilizatoria predilecta, la Corona patrocinó, en un primer momento, el conocimiento de instituciones, ritos, ceremonias, costumbres y estratificación social. Después de ser entendidas, deberían sustituirse o subordinarse en un magno proyecto educativo dirigido por letrados formados en Universidades como la Salmantina o la de Alcalá (González, 2017: 39). Algunos frailes comenzaron a valorar la cultura mesoamericana como tal y, sin desatender la misión evangelizadora, realizaron investigaciones precursoras de la antropología y la historia. Frailes y laicos novohispanos escribieron crónicas y otras obras de carácter histórico. Después de cotejar fuentes, escribieron estos discursos según su noción de verdad histórica (algunos como testigos y otros como analistas de testimonios). Si en ellas incluyeron sus percepciones sobre el pasado educativo indígena, ¿ellos pueden ser considerados como los primeros historiadores de la educación mexicana? Para resolverla, señalamos seis primeros textos: 1) *Historia general de las cosas de la Nueva España* (1570), del franciscano Fray Bernardino de Sahagún (c1499-1590); 2) *Antigüedades de la Nueva España* (c1574), del médico real Francisco Hernández (c1514-1587); 3) *Historia de las Indias de Nueva España e islas de la tierra firme* (1579), del dominico Fray Diego Durán (1537-1588); 4) *Historia natural y moral de las Indias* (1590), del jesuita José de Acosta (1540-1600); 5) *Historia eclesiástica indiana* (1597), del franciscano Jerónimo de Mendieta (1525-1604) y, 6) *Historia de la nación chichimeca* (c1610-1640) del historiador Fernando de Alva Ixtlilxóchitl.

En un primer analítico, estas obras contienen diversas interpretaciones sobre las tres grandes instituciones educativas nahuas: la familia, el *Calmécac* y el *Telpochcalli*. En un segundo nivel, describieron los contenidos que se enseñaban: historia, medicina, astronomía, matemáticas, filosofía, etc. En un tercer nivel, más difuso que los anteriores, se registraron técnicas y materiales didácticos, como el comentario de códices y los mitos (Sahagún, 1938: 288-300; Hernández, 2001: 66-71; Durán, 1880: 106-118, 225-233; Acosta, 1590: 444-446; Mendieta, 1870: 111-128). Alva Ixtlilxóchitl (1975: 96-98) describió una "Universidad" que llamó "Casa de Nezahualcóyotl" y también un *Tlacateo* o centro educativo de príncipes.

Al final, cada autor tuvo su noción de vida histórico-educativa indígena, aunque seguro coincidían que pertenecían a las Antigüedades Mexicanas, por ser vestigios del mundo que debía sucumbir. Pero hubo instituciones educativas que se resistieron a dejar morir ese mundo, como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Los saberes históricos ahí estudiados, junto con los obtenidos de expediciones científicas, sirvieron para prefigurar una primera generación de historiadores de la educación. El embrionario *corpus* de obras, o fragmentos de obras, tuvo estilos y tramas muy distintas entre sí. Algunas interpretaciones nacían del concepto de idolatría, profundamente eurocéntrico pero propio de su tiempo. Otras más se atrevieron a comparar, incluso a cuestionar, la educación europea como única forma de vida civilizada y reconocieron los avances en materia educativa de los mesoamericanos. Si Sahagún, Hernández, Durán, Acosta y Mendieta fueron historiadores, y estos interpretaron la vida histórico-educativa mesoamericana cotejando fuentes y comentándose entre ellos, es válida la atribución de primeros historiadores de la educación mexicana (recordemos que *mexicanos* eran los habitantes de México-Tenochtitlán, incluyendo, en un primer momento a los indios; después pasó a ser gentilicio de la colonial Ciudad de México construida encima de la ciudad mexica).

Los mexicanos fueron reconocidos jurídicamente como vasallos de la Corona y debían ser adoctrinados como cualquier persona de su estamento. Uno de los dilemas más difíciles que vivieron los primeros evangelizadores fue enseñar la fe cristiana en lengua castellana o en lenguas indígenas (generalmente, se optó por el náhuatl o mexicano, y el otomí, siendo ambas las más habladas en el Ciudad de México y alrededores). Aunque primero se promovió el estudio y enseñanza de la doctrina en lenguas indígenas, más tarde, en un ambiente contrarreformista anti-judío y anti-luterana, las autoridades eclesíásticas acordaron reafirmar los dogmas únicos de la fe enseñándolos sólo desde un idioma, el castellano. Este segundo momento promovió la censura de todo estudio de la cultura mesoamericana, incluyendo su pasado educativo mesoamericano. Así, se impusieron como únicas a las primeras interpretaciones que juzgaron a aquella cultura como puramente idolátrica y diabólica.

En este hostil contexto, el interés por las Antigüedades Mexicanas decayó, aunque había un espacio escolar que lo podía mantener vivo: la cátedra de lengua mexicana y otomí. Ella se impartió en la Real y Pontificia Universidad de México, una corporación cuya función era formar escolásticamente a la élite letrada. Además de Gramática, Retórica y Lógica (que conformaban el *Trivium* en la Facultad de Artes Menores), se impartían estudios de Leyes, Cánones, Medicina y Teología. La cátedra de lengua mexicana y otomí innovó la organización de estudios universitarios, pero a diferencia del Colegio de Tlatelolco, no tuvo el mismo estatus académico que las demás cátedras. Aun así, se impartió lengua mexicana y otomí porque era probable que el egresado de la universidad obtuviera una canonjía en los alrede-

dores de la Ciudad de México. Si en estos lugares predominaba el náhuatl u otomí, la formación universitaria debía atender esta necesidad.

La cátedra se propuso oficialmente en la legislación educativa de la Real Universidad, cuyo documento rector, las Constituciones, fungía como un plan de estudios. Entre los catedráticos y los clérigos más poderosos que integraban el Claustro universitario, hubo oposición a la enseñanza de la cátedra, prefiriendo apegarse al dogma contrarreformista y a la ortodoxia de las Constituciones salmantinas (González, 2017: 26). A principios del siglo XVII, con un renovado apoyo en las Constituciones de Marqués de Cerralvo, la cátedra se aprobó por primera vez. Incluso se prescribió como texto base a *Arte de la Lengua Mexicana* de Fray Alonso de Molina (Albiñana, *apud* Ruiz, 1998: 46). Entretanto, la cátedra no se habilitó su impartición hasta las Constituciones de Juan de Palafox, Obispo y reformador de la Real Universidad:

Constitución 119 / Otra cátedra de lengua mexicana, de propiedad, con salario de trescientos pesos cada año, en quitas y vacaciones, la qual se entienda vacar siempre que el que la leyere, siendo clérigo, pasare a beneficio, o religiosos, a priorato o doctrina; que se a de leer desde las ocho hasta las nueve de la mañana, y desde las tres hasta las quatro de la tarde; por la mañana, lengua mexicana y por la tarde otomí.⁴ [...] Constitución 179 / Y para la cátedra de lengua mexicana y otomí, se han de señalar puntos en un misal para predicar un sermón de cada lengua del evangelio que sortear el opositor. [...] Constitución 232 / Ordenamos que en la cátedra de lengua mexicana y otomí voten todos los maestros y doctores graduados e yncorporados en esta universidad; y se les encarga la conciencia que se ynformen de personas peritas en dicha lengua que asistan a oyr los dichos actos, quién es el más eminente de los opositores y que la sabe con mayor perfección, cuidando de que no solamente sepa el que llaman tianguiztlatoli, que es en lenguaxe común, sino el teotlatolli, que es el que mira a los misterios divinos y primeros rudimentos de la fe (González y Gutiérrez, 2018: 115, 145 y 169)⁵.

A pesar del impulso reformista de Palafox, la cátedra tuvo otro obstáculo para impartirse, pues el catedrático de lengua mexicana y otomí debía dominar simultáneamente ambas lenguas. Esto redujo el número de aspirantes a catedráticos e inhibió el interés por la cultura indígena. Sólo los agustinos cumplían el requisito en ambas lenguas, lo cual explica por qué

⁴ En las Constituciones palafoxianas, versión de 1775, se puede leer la "Nota 24": "Esta cátedra no se vota en la real junta, como las otras, sino que se adjudica a quien en claustro adquiere mayor número de votos. Para las lecciones asisten dos jueces inteligentes en el idioma, y en ellas el ejercicio principalmente se acomoda a demostrar la habilidad de los sujetos concurrentes para aquellas funciones que son más esenciales y propias en los ministros de la santa iglesia y se reputan más necesarias para instruir a los indios en el dogma y máximas sagradas del evangelio. Es Proprietaria por lo que mira a su duración, que se estiende hasta quando dexa de vivir o la renuncia su poseedor. No es necesario en el optante grado mayor, ni aun el menor, según el tenor de la constitución, ni para optarla ni para mantenerse en su regencia" (González y Gutiérrez, 2018: 169).

⁵ Se respetó la grafía original.

la cátedra perteneció a dos miembros de tal orden mendicante (Becerra 1963: 265). Además de ninguno de ellos escribió alguna obra como las de Sahagún o Hernández, el paulatino abandono de esta cátedra también significó abandonar un espacio en el que se habría podido estudiar el pasado educativo indígena, aunque hubiera sido marginalmente. Según Mendieta (1870), el libro de Molina era el mejor instrumento para comprender la cultura mexicana. Pasaron muchos años para que una nueva generación de historiadores novohispanos se abrieran paso en los siglos XVII y XVIII: 1) *Parayso occidental* (1684), de Carlos de Sigüenza y Góngora; 2) *Bibliotheca Mexicana* (1755), de José de Eguiara y Eguren; 3) *Historia antigua de México* (1780), de Francisco Javier Clavijero; 4) *Tezcoco en los tiempos de sus antiguos reyes, ó sea, Relación toma de los manuscritos inéditos de Boturini; redactados por el Lic. D. Mariano Veytia. Publicalos con notas y adiciones para estudio de la juventud mexicana, Carlos María de Bustamante* (1826). Contando o no con el apoyo de la Real Universidad, Sigüenza, Eguiara, Clavijero y Veytia inauguraron una nueva etapa del pensamiento historiográfico-educativo y se concibieron como lectores de los textos de Sahagún, Durán, Hernández, Acosta y Mendieta.

3. Segundo momento. Alta prehistoria o primera recepción de las Antigüedades Mexicanas (1684-1826)

En las obras históricas novohispanas del siglo XVII se relegó el saber histórico de la educación. La única excepción fue el humanista y científico Carlos de Sigüenza y Góngora. Amó tanto a la historia mexicana que arriesgó su vida cuando una turba de gente causó el motín de 1692. Esta rebelión provocó el incendio del palacio virreinal y el ayuntamiento, edificio en el que se conservaban documentos históricos y demás Antigüedades Mexicanas. Los objetos que Sigüenza rescató fueron donados al fallecer a los jesuitas, pero antes le sirvieron, junto con otros que se perdieron en el incendio, para escribir obras como *Parayso oriental* (1684). En esta historia del Convento de Jesús María le dedicó un capítulo a la educación impartida a sus alumnas, las nobles indígenas. Para ello, siguió la obra de Ixtlilxóchitl:

Concordaron los barbaros Mexicanos, con los Romanos antiguos en destinar Virgines puras, para que cuydasen de la perpetuidad del fuego; y como á unos, y otros los governaba vn impulso, con desechable diferencia, eran en vna, y en otra parte de las ceremonias las mismas. Deviole Mexico este nuevo estado de Virgines Sacerdotisas, al quarto de sus Reyes, el valeroso Itzcoatzin, que sin que se lo estorvasen los estruendos marciales, se ocupó diligente, en lo que miraba al servicio de los mentidos Dioses, fabricando á la espaldas de sus soberbios Templos, capassima habitacion, para que la ocupasen las Cihuatlamacazque, que assi quiso se llamasen estas Uestales Doncellas. (Sigüenza, 1995: fol. 1v-2r).

Imitando al historiador romano Tito Livio (2000: 1, 3-4), Sigüenza usó una analogía en este fragmento: las vestales fueron para la fundación de Roma lo que las vírgenes fueron para la fundación de México. Esta escritura histórica barroca combinó elementos historiográficos grecolatinos y novohispanos, porque las vestales eran sacerdotisas del *Telpuchcalli* y del *Ichpuchcalli*. Asimismo, distinguió dos figuras educadoras más, las *cihuatlamacazque* o sacerdotisas del *Calmécac*, y a las *Ichpochtlatoque*. Sin precisar los contenidos o métodos de enseñanza usados en esa institución, *Parayso oriental* y las Antigüedades Mexicanas que rescató Sigüenza fueron recibidas por un erudito novohispano. El teólogo y rector de la Real y Universidad de México, José de Eguiara y Eguren, autor de *Biblioteca Mexicana* (1755) en respuesta a un letrado europeo que menospreciaba la cultura novohispana.

En esta obra, Eguiara comentó las obras de la primera generación (Sahagún, Hernández, Durán, Acosta y Mendieta) junto con las de Ixtlilxóchitl y Sigüenza. De sus prólogos, destacan el II (“Pruébase cuán grande es la ignorancia del deán alicantino en punto a antigüedades mexicanas, y demuéstrase la ilustración de nuestros indios, trayendo a la palestra sus códices y bibliotecas”), el IV (“En el que se ponen de manifiesto algunos insignes monumentos que no sólo ilustran y corroboran cuanto precede, sino que hacen más patente la cultura de los antiguos mexicanos”), el V (“Testimonios de escritores muy autorizados traen a plena luz los colegios y centros de enseñanza de los indios y mexicanos”) y el VI (“En el que se trata de la afición de los mexicanos por la poesía y la oratoria, se manifiesta su pericia en la medicina y se habla de las leyes que usaban, con otras pruebas de su inteligencia, expuestas brevemente”) (Eguiara, 1986: 54-61, 69-79). Eguiara era muy cercano a los jesuitas, con quienes compartía el gusto por la renovación de la escolástica y la fe, sin desconocer el dogma de la cristiandad. Como precursor de la ilustración novohispana, incluyó en su *Biblioteca Mexicana* “a todos los hombres virtuosos quienes con el ejemplo de su vida eran los conductores y el espejo de la sociedad mexicana” (De la Torre, *apud* Eguiara, 1986: CXLIX).

La recepción de las obras históricas novohispanas, en especial de los jesuitas, comenzaron a integrar un naciente *corpus* bibliográfico de autoridades, textos y lugares comunes, con la salvedad de que la vida histórico-educativa de los nahuas ya tenía otro fin, la defensa de la cultura mexicana. El reto fue aceptado por historiadores jesuitas. Ellos modernizaron ideas, métodos y fines de la escritura histórica desde un relativo nacionalismo que registró la escritura histórica de la educación aludiendo a métodos, organización de estudios e intelectuales formados por la orden en obras como *Historia antigua de México* (1780).

Pero dejando por ahora las alabanzas que os son debidas [...] quiero quejarme amistosamente de la indolencia o descuido de nuestros mayores con respecto a la historia de nuestra patria. Cierto es que hubo hombres dignísimos que se fatigaron en ilustrar

la antigüedad mexicana y nos dejaron de ella preciosos escritos. También es cierto que antes hubo en esa Universidad un profesor de antigüedades, encargado de explicar los caracteres y figuras de las pinturas mexicanas por ser tan importantes para decidir en los tribunales los pleitos sobre la propiedad de las tierras o la nobleza de algunas familias indias, y esto es puntualmente lo que me causa pena. ¿Por qué no se conserva aquel profesor tan necesario? ¿Por qué se han dejado perder aquellos escritos tan preciosos, y especialmente los del doctísimo Sigüenza? Por faltar el profesor de antigüedades no hay actualmente quien entienda las pinturas mexicanas, y por la pérdida de los escritos, la historia de México se ha hecho dificultísima, por no decir imposible. Ya que esta pérdida no se puede reparar, al menos que no se pierda lo que nos queda. / Yo espero que vosotros, que sois en este reino los custodios de las ciencias, tratareis de conservar los restos de las antigüedades de nuestra patria, formando en el magnífico edificio de la Universidad, un museo no menos útil que curioso, en donde se recojan las estatuas antiguas que se conservan o que se vayan descubriendo en las excavaciones, las armas, las obras de mosaico y otros objetos semejantes; las pinturas mexicanas esparcidas por varias partes, y, sobre todo, los manuscritos, así los de los misioneros y otros antiguos españoles, como los de los mismos indios, que se hallan en las librerías de algunos monasterios, de donde se podrán sacar copias antes de que los consuma la polilla o se pierdan por alguna desgracia. Lo que hace pocos años hizo un curioso y erudito extranjero (el caballero Boturini) nos indica lo que podrían hacer nuestros compatriotas, si a la diligencia y cuerda industria unieran aquella prudencia que se necesita para sacar esta clase de documentos de manos de los indios" (Clavijero, 1963: XVII).

La queja de este jesuita confirma cómo la Real Universidad de México se resistía a que se estudiara el pasado indígena. A falta de condiciones materiales, pero afín a Sigüenza y Eguiara, Francisco Javier Clavijero analizó y criticó la vida histórico-educativa nahua en el Libro VII, ("Educación de la juventud mexicana"). En esta ocasión, no intentaba refutar a un canónigo peninsular, sino a dos científicos europeos reconocidos: Cornelius De Pauw y Conde de Buffon. Para Clavijero si América tenía su propia historia y los criollos e indígenas eran americanos, eso les daba el derecho de propiedad sobre las tierras americanas, y fue la educación el medio que les enseñó a sembrar, abrir caminos y aprender oficios (Clavijero, 1963: 205-206). Esta actitud llamó la atención de sus contemporáneos eruditos novohispanos. Uno de ellos publicó "Notas críticas que escribió el Bachiller don José Antonio Alzate sobre la Historia Antigua de México del Abate don Francisco Javier Clavijero". Alzate se interesó en la obra del historiador jesuita y escribió notas historiográficas, dos de ellas eran de carácter historiográfico-educativo:

(21) Pág. 218. Hasta el día procuran los indios dedicar sus pequeños hijos a los colegios; si en el Real de San Gregorio de esta corte se recibiesen todos los que traen sus padres, no habría lugar suficiente para que habitasen ni rentas con qué alimentarlos. Muchos indios entregan también sus hijos a los españoles para que los eduquen.

Para las becas que hay destinadas para indios en el Colegio Seminario son infinitos los pretendientes. Se ha intentado, promovido y conseguido a esfuerzos de viajes reiterados por el ejemplar don Cirilo, indio eclesiástico de Tlaxcala, la fundación de un colegio para indios: se ha dispuesto el plan, pero las dificultades promovidas han entorpecido el efecto de la real cédula [...] (22) Pág. 219. Al presente en Michoacán el fiscal, que es un indio nombrado por el cura, cuida de la juventud varonil, y las doncellas están gobernadas por la mujer del mismo fiscal (Moreno, 1972: 381).

Para Alzate y Clavijero, el indígena como sujeto histórico refutaba toda historia que reconociera sólo a Europa el centro económico, político, social y cultural. También se oponían al espíritu de las reformas borbónicas que imponían el castellano como idioma único y la supresión de las lenguas indígenas. En la misma línea, la obra histórica de otro jesuita, Mariano Fernández de Echeverría y Veytia, simboliza cierta continuidad política entre el pasado historiográfico inmediato (representado por el historiador y anticuario italiano Lorenzo Boturini) y su reelaboración historiográfica por Carlos María de Bustamante:

Las investigaciones de Boturini suscitaban la sospecha de las autoridades novohispanas que, tras descubrir que viajaba sin licencia, lo deportaron, no sin antes confiscar su colección. Su rico museo quedó, finalmente, en la Secretaría del Virreinato donde ‘el descuido, la humedad, los ratones y los curiosos, lo menoscabaron notablemente.’ Uno de esos curiosos fue el anticuario poblano Mariano Fernández de Echeverría y Veytia (1718-1780), quien transcribió muchos documentos, incluyendo los textos de Alva Ixtlilxóchitl. Un poco más tarde, el franciscano Manuel Vega aprovechó las copias realizadas por Echeverría y Veytia para incluirlos en la Colección de memorias de Nueva España destinada a la Real Academia de la Historia en Madrid. Una de las copias de esa Colección de memorias se guardó, con los restos del museo de Boturini, en la Secretaría del Virreinato. / Ahí fue donde Bustamante descubrió los textos de Alva Ixtlilxóchitl que luego incluyó en los artículos sobre “antigüedades mexicanas” que publicaba en el Diario de México, el primer cotidiano civil de la Nueva España, fundado por Jacobo de Villaurrutia y el propio Bustamante en 1805 con la misión de ilustrar a la ciudadanía (García Loaeza, 2007: 10).

La obra histórica de Veytia fue publicada por Bustamante, y ella incluyó algunos fragmentos sobre la vida histórico-educativa indígena. Entre las educadoras (como las *vestales*), los maestros, en esta obra se citaron algunos *Huehuetlatolli*. El fin era reivindicar el origen puro de una nación: “He aquí las bases de la educación mexicana. ¿Y a ésta nación se le ha llamado bárbara?” (Bustamante, 1826: 202-217). El discurso histórico fue usado políticamente para afirmar un pasado educativo mexicano antiguo o para negarlo en favor de la educación colonial, es decir, se vislumbraba un incipiente conflicto entre indigenistas e hispanistas, aunque a ninguno le importara realmente los sectores indígenas vivos. En las

obras clásicas de la historiografía liberal (como la de Veytia) hallamos textos donde se pensó tal disyuntiva: 1) *Obras de D. Lucas Alamán. Disertaciones sobre la historia de Méjico. Tomo III* (1844); 2) *Obras de Ignacio Ramírez. Tomo II. Economía política. Cuestiones políticas y sociales. Diálogos de "El Mensajero* (1899); 3) "Carta a Mariano Riva Palacio" (1872), de Gabino Barreda; 4) *Tratado elemental de pedagogía* (1900), de Luis Ruiz; 5) "La educación nacional" (1902), *Educación y evangelización* (1942) y *Las cuatro grandes crisis de la educación en México* (1943) de Ezequiel Chávez. Esta tercera generación fue la más próxima a los estudios históricos recientes y accedió a otro tipo de saberes científicos y humanísticos.

4. Tercer momento. Baja prehistoria o segunda recepción de las Antigüedades Mexicanas (1826-1945)

El estudio de las Antigüedades Mexicanas fue muy discutido en los primeros años de vida independiente, cuando la escritura histórica liberal navegaba entre el monarquismo y el republicanismo, entre el centralismo y el federalismo. La inestabilidad política tuvo por correlato a una heurística dudosa en aceptar o rechazar el *corpus* historiográfico disponible. LA prioridad en las plumas de los historiadores de la educación en el siglo XIX fue el culto a la nación. Por un lado, Bustamante (1984: 303) tramó un relato nacionalista que idealizó al pasado educativo mexicana como glorioso y puro: en su "Carta vigésima prima de un viajador por México" (1822) le llamó *bárbaro* al sistema de estudios universitarios colonial. Pero su labor destacó más por el rescate, edición y publicación de fuentes primarias: las *Relaciones históricas de Ixtlilxóchitl* (1829), la *Historia general* de Sahagún (1829) y *Tezcoco en los últimos tiempos de sus antiguos reyes* de Veytia (1826). Bustamante y el criollismo insurgente diseñaron la formación colonial impartida en las escuelas de Primeras Letras y la Real Universidad de México (ahora convertida en Nacional). Por tal razón, la educación nahua se mostró como civilizada o, al menos, no corrompida como la educación europea. Pero no todos los políticos de su tiempo aceptaron esta interpretación monolítica del pasado educativo indígena.

Un ejemplo fue *Historia de Méjico* de Lucas Alamán, quien, sin mencionar a las Antigüedades Mexicanas, en la "Séptima Disertación" ("Establecimiento y propagación de la religión cristiana en la Nueva España") analizó el pasado educativo colonial. Su defensa de los jesuitas como propagadores de la ilustración (Alamán, 1899: 68-72), hizo que su discurso nacionalista, criollista y centralista diera sentido a una reforma educativa deudora del *Ratio studiorum* que formó la juventud y renovó los estudios. El triunfo de Juárez trajo consigo nuevas necesidades historiográficas. Su prioridad fue pensar una nueva imagen del pasado educativo que sintetizara la visión radical y la moderada (este proceso se instauró lenta y contradictoriamente hasta el régimen porfirista). El siglo XIX fue, por excelencia, el siglo del nacionalismo y uno de los objetivos del nuevo discurso histórico nacional fue hallar un pasado común:

Los misioneros del siglo XVI recordaron preferentemente los hechos infames del estilo de vida prehispánica para facilitar su ruptura. Los criollos de la insurgencia de principios del siglo XIX le sacaron todos sus trapitos al sol a la época colonial, la desacralizaron, le exhibieron sus orígenes codiciosos. Los historiadores de la reforma liberal, al grito de borrón y cuenta nueva, pusieron como lazo de cochino la trayectoria vital de su patria [...] Nadie puso en duda en el siglo XIX lo provechoso de la historia de bronce (González, *apud* Pereyra, *et al.*, 2002: 62 y 65).

El perfil de una memoria histórica nacional se afianzó con una broncínea educación nacional, por lo que la búsqueda de una historia nacional también pensó los siglos de vida educativa pasada hasta mediados de este siglo. Por su injerencia en las decisiones político-educativas, los dos icónicos historiadores liberales fueron Ignacio Ramírez y Gabino Barreda, uno como Ministro de Justicia e Instrucción Pública y el otro como fundador de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). La visión histórico-educativa de Ramírez se fijó en textos como *Instrucción Pública* (que exigía no repetir los errores del pasado educativo grecolatino), *La enseñanza religiosa* (una crítica al Catecismo de Ripalda como reliquia colonial) y *Antigüedades Mexicanas* (afirmando que la cultura pretérita debe resguardarse en un Museo Nacional bajo la consigna de que "la sabiduría nacional debe levantarse sobre una base indígena") (Ramírez, 1889: 193-209). A través de estos textos, aunado a su Proyecto de Creación de un Museo de Antigüedades Mexicanas, el fin era la reivindicación de los pueblos indígenas, de su cultura y su literatura, de allí la recuperación de las Antigüedades Mexicanas, patrimonio nacional que había sido propuesto por Alamán. Sobre la recepción de esta visión, un contemporáneo suyo, José María Vigil, publicó, en 1878, "Necesidad y conveniencia de estudiar la historia patria":

Desearíamos ardentemente que nuestra educación literaria y científica formara un carácter acendrado y profundo de mexicanismo; que nuestras antigüedades fuesen objeto de la más exquisita solicitud por parte de los gobiernos; que no se perdonara medio en su conservación y estudio; que el idioma *nahoa* figurase al lado de las lenguas sabias, a reserva de que cada uno de los Estados consagrara una atención especial a sus monumentos y lenguas particulares; y en una palabra, que la civilización de nuestros antepasados, más variada, más rica y más grandiosa bajo todos los aspectos de la sangrienta de las antiguas tribus del norte, fuese el fundamento de nuestros estudios históricos y literarios (Ortega y Medina, 1992: 267).

Ramírez y Vigil fueron desplazados poco a poco del plano político-educativo y el fervor positivista recogió su interés por las Antigüedades Mexicanas, aunque lo adaptó a un modelo educativo distinto. A diferencia de los liberales de la vieja guardia, la visión histórico-educativa de Barreda se basó en una compleja filosofía de la historia que aplicó a la historia de la educación en su "Carta a Mariano Riva Palacio" (1871). El entonces gobernador del

Estado de México le solicitó un esquema para reformar los estudios preparatorios, en particular, al Instituto Científico y Literario del cual Ramírez llegó a ser su director. A grandes rasgos, la epístola expresó dos críticas a la educación virreinal, la primera fue contra la educación escolástica representada por la Universidad colonial y su monopolio de otorgamiento de grados. La otra se dirigió a la educación jesuita, afirmando que una verdadera educación liberal debía valorar, asimilar y superar al *Ratio Studiorum* como organización jurídica, administrativa, filosófico-educativa y técnico-didáctica de educación para la juventud (Barreda, 1992: 67). La instalación del Positivismo puso la primera piedra para profesionalizar a los primeros historiadores de la educación, de modo que, como paradigma historiográfico, proveyó teóricamente de la Ley de los tres Estados, metodológicamente del orden de las ciencias positivas y el Método Científico y, filosóficamente, de la noción de Progreso como fin social único (Cfr. Larroyo, 1978: 281–284).

Los primeros historiadores de la educación positivistas egresaron de la ENP e incluyeron en sus obras a fuentes históricas como el Códice Mendocino y textos como los de Chavero e Icazbalceta (Ruiz, 1986: 223; Chávez, 1994: 67 y ss., Larroyo, 1978: 67). Por su formación, estos historiadores ocuparon cargos políticos y administrativos, al mismo tiempo dirigieron las primeras cátedras de Historia de la educación: en 1878, Manuel Flores como docente de la Escuela Secundaria de Señoritas (Moreno, 1993: 105) y, en 1900, Luis Ruiz como autor del apartado XXI (“Historia de la pedagogía”) de su *Tratado elemental de pedagogía* (Ruiz, 1986: 218 y ss.). Bajo el esquema positivista, Ezequiel Chávez escribió “La educación nacional” que se integró a la magna obra *México. Su evolución social* (1902), a cargo de Justo Sierra. Una obra de transición fue y *Educación y evangelización* (1942) haciendo uso de fuentes primarias y ofreciendo balances sobre las obras historiográficas escritas hasta el momento (incluyendo la *Historia* de Alamán y el *Tratado* de Ruiz).

Pero Chávez dio un giro a la historiografía historicista. Su labor heurística en la crítica de fuentes y su interpretación intuitiva tenía como finalidad penetrar en el sentido filosófico y místico de evangelizadores como Sahagún, Durán, Acosta y Mendieta. Con un estilo crítico, defendió la educación religiosa y sus convicciones liberales. Su obra historiográfico-educativa fue fruto de su labor universitaria como historiador de la educación a cargo de la cátedra de Ciencia y Arte de la educación, en la Escuela de Altos Estudios y, luego, en la Facultad de Filosofía y Letras. En tanto, su obra más crítica fue *Las cuatro crisis de la educación en México a través de los siglos* (1943), donde se pronunció contra el monopolio de la educación socialista al que responsabilizaba de una de las cuatro crisis (Chávez, 1967: 7 y ss.).

Las Antigüedades Mexicanas le dieron estatus a instituciones como el Museo Nacional, que dejó de ser un Gabinete de curiosidades. Mientras tanto, al interior de la UNAM, Chávez simboliza el umbral prehistórico de la historiografía educativa. Su amor por la vida histórico-educativa inspiró a uno de sus alumnos, Francisco Larroyo, para que publicara, en 1945,

Historia comparada de la educación en México (Pérez, 1997: 46 y ss.). Oficialmente, es posible ubicar la fundación del campo a partir de una obra que se escribió desde la Escuela Normal de Maestros y la UNAM. Formado desde un largo y disruptivo curso temporal, la tradición que inició con la recuperación de las Antigüedades Mexicanas, finalmente se consolidó en el siglo XX desde espacios escolares como la asignatura de Historia de la educación en México (en los estudios pedagógicos y normalistas recientes) y de investigación como el Seminario Genealogía de Prácticas y Discursos en Educación (IISUE) y el Seminario de Pedagogía Universitaria (Colegio de Pedagogía). Crítico de este legado, fue el Seminario de Historia de las Universidades Hispánicas, pues su sólido grupo de investigadores gozan de prestigio en el campo contemporáneo, por su loable labor en el AGN y AHUNAM, y por su historia social de las universidades coloniales y modernas de México, Latinoamérica y del mundo.

Reflexiones finales

Las Antigüedades Mexicanas nacieron de una necesidad de la Corona por conocer y controlar la República de Indios para supeditarla a la de Criollos, pero los hallazgos de sus primeros historiadores dieron cuenta de una nueva mirada del pasado que contradecía el exotismo europeo. Una de sus facetas pertenece al estudio de la escritura histórico-educativa, tal que las fuentes históricas pensadas concordaron con las de la cultura mexicana. Esto evidencia cierto centralismo, aunque se podría justificar en parte por la disponibilidad de fuentes y testimonios en ese tiempo. Políticamente, se usó este discurso histórico para generar sentimientos nacionalistas (o cuasi-nacionalistas) que fueron encauzándose después en un tipo de conciencia nacional o incipiente patriotismo criollo, que buscó los medios para instaurar un nuevo orden político, económico, social y cultural. En torno a las Antigüedades Mexicanas, hemos atestiguado que la Real Universidad de México pudo haber dado un espacio propicio para su estudio y hasta su conservación. Eso no sucedió. Lo paradójico es que la corporación educativa no brindó espacios para su estudio, aunque sí influyó en la formación de algunos historiadores de Antigüedades Mexicanas. Como corporación de antiguo régimen, al fin y al cabo, la Universidad no brindó una cátedra a la altura de este objeto historiográfico. La única que pudo asemejar esta función fue la cátedra de lengua mexicana y otomí, pero la élite universitaria lo impidió constantemente. Sin condiciones epistémicas ni materiales para el estudio del pasado educativo, se formó una difusa tradición conformada, generacionalmente, por historiadores eruditos y empíricos que encontraron interlocutores coetáneos o recientemente fallecidos.

Nuestro esquema arrojó una clasificación de tres generaciones de historiadores de la educación mexicana: la primera, conformada por historiadores novohispanos del siglo XVI que disfrutó de un relativo apoyo de la Corona (Sahagún, Durán, Hernández, Acosta,

Mendieta e Ixtlilxóchitl); la segunda, que encaró un ambiente contrarreformista y sobrevivió al difícil siglo XVII (Sigüenza) hasta reelaborarse en saberes históricos ilustrados del siglo XVIII (Eguiara, Clavijero y Veytia); y la tercera, conformada por liberales del XIX activos en la construcción de una república restaurada (Bustamante, Alamán, Ramírez, Barreda, Flores y Ruiz) y una nación proyectada por el cambio del antiguo al nuevo régimen (Chávez y Larroyo).

A finales del siglo XIX, el Positivismo sintetizó parte del legado historiográfico-educativo previo y encontró condiciones favorables al interior de las modernas universidades y escuelas normales. Recibidas desde los inicios de la vida colonial, las Antigüedades Mexicanas fueron para la gran mayoría de nuestros prehistóricos historiadores de la educación un semillero único de formación política, generalmente compatible con la memoria del poder y moderadamente crítica con ella. Inspirados en la tesis de Matute, hemos validado históricamente un horizonte de tradición genuino del pensamiento historiográfico mexicano. Ante la carencia de una sólida comunidad de historiadores de la educación, como la existente, nuestros antiguos historiadores de la educación dialogaron consigo mismos en un diálogo de vivos y muertos.

Sumado a las atinadas deudas señaladas por historiadoras como Susana Quintanilla, hemos señalado otro tipo de investigaciones por realizarse y que pueden abordarse de múltiples formas, siempre y cuando se pondere el conocimiento de un pensamiento plural cuyo legado no se limitó a escribir monografías o comentarios históricos aislados. Solo en ese sentido, hemos quedado satisfechos con el planteamiento de preguntas producidas por nuestra categoría propuesta, prehistoria de la Historiografía de la educación en México y la subsecuente clasificación (Temprana, Alta y Baja) inspirada en el medievalista e historiador de las ideas José Luis Romero. El estudio del pensamiento historiográfico-educativo exige cuestionar los consensos sobre la profesionalización del campo, porque sus límites pueden inhibir su comprensión.

Asimismo, hemos mostrado que este pensamiento no es exclusivo de los siglos XIX y XX. Basándonos en historiadores como León-Portilla, Achim, Moreno y de los Arcos y Matute, validamos la hipótesis de la existencia de historiadores de la educación mesoamericanos, novohispanos y mexicanos, sólo en sentido lato porque la profesionalización si pertenece a siglos recientes. Tan absurdo sería afirmar que el campo ya existía antes del siglo XIX, como negar la existencia de pensamiento historiográfico-educativo propio, pues éste no nació por arte de magia cuando aparecieron instituciones preservadoras del patrimonio histórico-educativo mexicano. En ese sentido, un rasgo epistémico más o menos común en tal pensamiento fue el estudio de las Antigüedades Mexicanas, vistas por la mayoría de sus exponentes como fuente histórica prístina que daba sentido al relativo nacionalismo conectado con los intereses hegemónicos del gobierno en turno (a excepción de Alamán y Chávez). El estudio de dicho pensamiento exige una crítica de su función social. Igualmente, juzgar

exitosa o fracasada a la evangelización tuvo diversos fines y generó disensos no resolutiveos que dieron pauta a varias interpretaciones, hasta que la profesionalización permitió elevar la rigurosidad teórico-metodológica y perfiló la creación de un campo profesional.

En torno a dicho pensamiento, es preciso estudiar las fuentes teóricas, metodológicas y filosóficas con las que se reelaboraron saberes históricos en tanto respuestas a las crisis políticas y culturales vividas por historiadores novohispanos y mexicanos. Desde Bustamante hasta Chávez, el último periodo prehistórico conectó su visión historiográfico-educativa con la perspectiva jesuita, representada por Clavijero y Veytia, y que es un puente con los primeros historiadores de la educación. Dadora de sentido a una moderna educación de la juventud, nuestro pensamiento historiográfico-educativo dejó huellas conceptuales muy sedimentadas, pero que crecieron en campo fértil en su época. Es preciso realizar análisis y críticas originales del estudio de la vida histórico-educativa en cada generación aquí indicada, no obstante que el esquema propuesto está abierto a reformulaciones. Sólo investigaciones posteriores ayudarán a refutar lo que tenga de refutable y confirmar lo que tenga de confirmable, aunque el estudio de la historicidad del campo historiográfico-educativo mexicano ya es una tarea impostergable.

Referencias hemerográficas

- García Cerda, Pólux (2019), "El laberíntico mundo de la Historia General de la Educación y la Pedagogía. Una introducción" en *Correo del maestro*, núm. 286, ene., México, pp. 39-49.
- (2020), "El laberíntico mundo de la Historia de la Educación y la Pedagogía en México. Una introducción" en *Correo del maestro*, México, núm. 283, ago., México, pp. 40-51.
- García Loaeza, Pablo (2007), "La historia al servicio de la patria: el patriota mexicano Carlos María de Bustamante (siglo XIX) edita al historiador novohispano Fernando de Alva Ixtlilxóchitl (siglo XVII)" en *Colonial Latin American Historical Review*, vol. 16, No. 1, México.
- Matute, Álvaro (2010), *Historia de la escritura de la historia en México*. Curso impartido 26 al 30 de abril en el MUAC (Consulta: <https://grandesmaestros.unam.mx/curso/historia-de-la-escritura-de-la-historia-en-mexico/#1559174071932-780dad76-24a00166-044b>).
- Moreno y de los Arcos, Roberto (1972), "Notas críticas que escribió el Bachiller don José Antonio Alzate sobre la Historia Antigua de México del Abate don Francisco Javier Clavijero" en *Estudios de cultura náhuatl*, vol. X, México, pp. 85-120.
- Navarrete, Fernando (1999), "Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito" en *Estudios de cultura náhuatl*, núm. 30, México, pp. 231-256.

Referencias bibliográficas

- Achim, Miruna e Irina Podgorny (ed.) (2014), *Museos al detalle. Colecciones, antigüedades e historia natural, 1790-1870*, Prohistoria ediciones, Rosario.
- Acosta, Joseph de (1590), *Historia natural y moral de las indias*, Casa de Juan de León, Sevilla.

- Arteaga, Belinda (1999) "Los caminos de Clío. Paradigmas y debates de la historiografía contemporánea", *apud* Mario Aguirre y Valentina Cantón, (coords.) (1999), *Inventio varia: textos de, desde y para la historia de la educación en México*, T. 1, UPN, México, pp. 47-80.
- Alamán, Lucas (1889), *Obras de D. Lucas Alamán. Disertaciones sobre la historia de Méjico, Tomo III*, Imp. de V. Agüeros, México.
- Albiñana, Salvador (1998), "Notas sobre universitarios y libros novohispanos en el siglo XVI" *apud* Pedro Ruiz, (comp.), *Doctores y escolares. II Congreso internacional de historia de las universidades hispánicas. Volumen I*, Universitat de Valencia, Valencia, pp. 37-48.
- Alva Ixtlilxóchitl, Fernando (1975), *Obras históricas*, vol. II, UNAM, México.
- Barreda, Gabino (1992), *Estudios*, UNAM, México.
- Becerra, José (1963), *La organización de los estudios en la Nueva España*, Cultura, México.
- Bustamante, Carlos María de (1984), *Don José María Morelos. Elogio histórico. La abispa de Chilpancingo*, Joaquín Porrúa, México.
- (1826), *Tezcoco en los tiempos de sus antiguos reyes, ó sea, Relación toma de los manuscritos inéditos de Boturini; redactados por el Lic. D. Mariano Veytia. Publicalos con notas y adiciones para estudio de la juventud mexicana*, Carlos María de Bustamante, Imp. De Mariano Galván, México.
- Chávez, Ezequiel, "La educación nacional", *apud* Justo Sierra (ed.) (2005), *México. Su evolución social*, M. A. Porrúa, México.
- (1967), *Las cuatro grandes crisis de la educación en México*, Asociación Civil Ezequiel A. Chávez, México.
- (1994), *Educación y evangelización*, Jus/El Colegio Nacional, México.
- Clavijero, Francisco (1963), *Historia antigua de México*, Porrúa, México.
- Durán, Diego (1880), *Historia de la Nueva España. Islas de tierra firme*, Imp. de Ignacio México, Escalante.
- Eguíara y Eguren, José de (1986), *Biblioteca Mexicana*, UNAM, México.
- Gonzalbo, Pilar (1990), *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, COLMEX, México.
- González, Enrique (2017), *El Poder de las Letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*, UNAM, México.
- González, Enrique y Víctor Gutiérrez (2017), *Juan de Palafox y Mendoza: Constituciones para la Real Universidad de México (1645)*, UNAM/EyC/BUAP, México.
- González, Luis (2002), "De la múltiple utilización de la historia", *apud* Carlos Pereyra, et al., *Historia ¿Para qué?*, Siglo XXI, México.
- Hernández, Ascensión (2001), "Introducción", *apud* Francisco Hernández (2001), *Antigüedades de la Nueva España*, Dastin, Madrid.
- Larroyo, Francisco (1978), *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México.
- León-Portilla, Miguel (2017), *Filosofía náhuatl estudiada desde sus fuentes*, UNAM/ Fideicomiso Felipe Teixidor, México.
- (2011), *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*, FCE México.
- Livio, Tito (2000), *Historia de Roma desde su fundación*, Gredos, Madrid.
- López Caballero, Paula (2011), "De cómo el pasado prehispánico se volvió el pasado de todos los mexicanos", *apud* Pablo Escalante, (coord.) (2011), *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 137-151.
- Matute, Álvaro (1999), "La profesionalización del trabajo histórico en el siglo XX", *apud* Miguel Carbonell (et al) (1999), *México en el siglo XX*, AGN, México.
- (2015), *La teoría de la historia en México (1940-1968)*, FCE, México.
- Mendieta, Jerónimo de (1870), *Historia eclesiástica indiana*, Antigua Librería, México.
- Moreno y de los Arcos, Enrique (1993), *Principios de pedagogía asistemática*, UNAM, México.
- Ortega y Medina, Juan (1992), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, UNAM, México.

- Pérez, Teresa de Jesús (1998), *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México: configuración de un campo disciplinario*, UNAM, México.
- Quintanilla, Susana. (coord.) (1995), *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación educativa en los ochenta*, COMIE, México.
- Ramírez, Ignacio (1889), *Obras de Ignacio Ramírez. Tomo II. Economía política. Cuestiones políticas y sociales*, Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, México.
- Romero, José Luis (2008), *La vida histórica, Siglo XXI*, México.
- (2013), *La Edad Media*, FCE, México [edición electrónica].
- Ruiz, Luis (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, UNAM, México.
- Sahagún, Bernardino de (1938), *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Tomo I, Pedro Robredo, México.
- Sigüenza, Carlos de (1995), *Parayso occidental: plantado y cultivado por la liberal benéfica mano de los muy catholicos y poderosos reyes de España, nuestros señores en su magnífico Real Convento de Jesús María de México*, UNAM, México.

Los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier de Querétaro. Secularización educativa y conflictos espaciales con la parroquia de Santiago (1825-1841)

The Colleges of San Ignacio and San Francisco Javier.
Educational secularization and space conflicts with the
parish of Santiago (1825-1841)

Maribel Miró Flaquer¹

Resumen

Desde la mirada de la disciplina histórica y sin perder de vista los cambios espaciales del conjunto arquitectónico, el presente texto tiene por objetivo abordar una etapa de la vida de los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier de Querétaro que hasta ahora permanecía en el olvido. Nos referimos a los cuarenta años posteriores a la guerra de Independencia, cuando los entonces Reales Colegios pasaron a estar bajo la jurisdicción de los gobiernos estatales o departamentales, dependiendo del tipo de República en turno. Los primeros planes educativos que se estructuraron desde la capital del país, impactaron en la vida de los Colegios al incorporarlos a una nueva realidad resultado de la transición de la sociedad novohispana a una ordenada bajo parámetros distintos. De manera lenta y gradual, el proceso de secularización fue avanzando y el espíritu corporativo de los Colegios fue debilitándose ante una cada vez mayor interferencia de un Estado en construcción, y el cual, a través de los sucesivos gobiernos, nacionales y locales, intervino no sólo en los asuntos académicos y administrativos, sino que se vio obligado a enfrentarse con las autoridades eclesíásticas por la ocupación de aquellos espacios construidos que originalmente habían pertenecido al antiguo Colegio de San Ignacio.

Palabras clave: colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, conjunto arquitectónico, educación, Querétaro, secularización

¹ Universidad Autónoma de Querétaro, México. Correo electrónico: noiamiro@hotmail.com

Abstract

From the perspective of historical discipline and architecture, this text aims to address a stage in the life of the Colleges of San Ignacio and San Francisco Javier de Querétaro that until now remained forgotten. We refer to the forty years after the War of Independence, when then The Royal Colleges became under the jurisdiction of state or departmental governments, depending on the type of Republic in turn. The first educational plans that were structured from the capital of the country, impacted on the life of the Colleges by incorporating them into a new reality resulting from the transition of the New Spain society to an ordered one under different parameters. Slowly and gradually, the secularization process was progressing and the corporate spirit of the Colleges was weakening in the face of increasing interference from a State under construction, and which, through successive governments, national and local, intervened not only in academic and administrative matters, but was forced to confront the ecclesiastical authorities for the occupation of those constructed spaces that had originally belonged to the former College of San Ignacio.

Keywords: schools of San Ignacio and San Francisco Javier, architectural ensemble, education, Querétaro, secularization

Introducción

A la fecha, la historiografía local aborda de manera insuficiente la transformación que experimentó la educación oficial media y superior. Salvo los datos que aportan las obras de Fernando Díaz Ramírez (Díaz, 1971), Álvaro Arreola (Arreola, 2006) y Alejandro Obregón (Obregón, Rincón y Anaya, 1993), o las más recientes aportaciones de Cecilia Landa (Landa, 2014) y José Ignacio Urquiola (Urquiola, 2017) no se cuenta con estudios relativos a los cambios en la política educativa queretana y su relación con los antiguos Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier. Poco se sabe acerca de su conformación como Reales Colegios a partir de la expulsión de los jesuitas (1767) y su posterior transformación en Nacionales Colegios (1825) tras la independencia de México. Por otra parte, los Colegios jesuitas, origen remoto de la Universidad Autónoma de Querétaro, nos legaron un edificio histórico de excepcional belleza y valor incalculable, de cuyas características y transformaciones arquitectónicas muy poco se ha escrito.

Respecto al proceso de secularización que constituye el hilo conductor de la presente investigación, resulta pertinente señalar que el término puede ser entendido como “[...] un proceso que tiene lugar en el ámbito social. En una sociedad secularizada la religión, sus reglas morales y canónicas, han perdido el predominio de la conciencia individual y sus valores han dejado de regir la sociedad” (García, 2010: 61). En el plano de la política se

refiere a la progresiva independencia del poder político respecto al poder eclesiástico, mientras que en el plano educativo nos parece adecuada para el presente artículo la que lo define como “[...] la formación de un sistema general de instrucción pública controlado por la autoridad civil” (Hidalgo, 2002: 253).

Con el propósito de abonar a una mayor claridad en el sentido que en este estudio se le confiere al término secularización y a su relación con el ámbito de la enseñanza, remitimos al lector a lo asentado por Adelina Arredondo y Roberto González (2014: 140-167). Los anteriores se refieren a la secularización como “el proceso hacia la educación laica en México”², el cual, en la conformación de un sistema educativo nacional, está integrado por cuatro etapas, a saber:

Una primera que se refiere a las reformas implementadas por los Borbones hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, relativa al papel rector del Estado (en este caso de la Corona española) en cuanto a la educación pública. Dichas reformas incluyeron la expulsión de los jesuitas, quienes dependían directamente del Papa, determinando que sus colegios, misiones y bienes pasaran a la Corona. También se ordenó que las diócesis quedaran bajo la dirección del clero secular, de ahí que las órdenes religiosas tuvieran que renunciar a la administración de las parroquias.

Una segunda etapa inicia con la conformación de la República y la Constitución de 1824, misma que estableció la obligación de las instituciones políticas de fomentar la implementación de cada uno de los niveles educativos. Así, los gobiernos estatales se asumieron como garantes de la educación pública y en muchas entidades de la República las instituciones de educación media y superior pasaron a ser administradas por los gobiernos de los estados y no por las congregaciones religiosas ni por las diócesis católicas. Esta etapa se cierra con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, el principio de libertad de enseñanza y el interés por la formación de ciudadanos “con espíritu crítico y racional”, durante el gobierno de Valentín Gómez Farías.

Una tercera etapa se refiere a los intentos por uniformar la educación bajo los lineamientos de un sistema político centralizado que se materializa en el decreto de 1843, el cual estableció un Plan General de Estudios obligatorio para toda la República. Si bien se trató de garantizar una educación religiosa (obviamente católica), administrativamente todas las instituciones educativas que habían establecido los poderes locales fueron colocadas bajo el control del gobierno nacional.

La cuarta etapa que corresponde a la erradicación de religión del currículum escolar durante la República Restaurada y la quinta que culmina con la redacción del artículo tercero de la Constitución de 1917, no son materia de este texto.

² Por educación laica se entiende aquella que carece de contenido de índole religiosa y que suele ser impartida por el Estado.

Retomando nuestro tema de estudio, es de sobra conocido que la Iglesia Católica dominó el panorama educativo de la Nueva España; los colegios del clero regular fueron expandiéndose a lo largo del territorio destacando la labor de los miembros de la Compañía de Jesús. Sin embargo, como ya se señaló, desde las reformas borbónicas se inició un proceso de secularización de la enseñanza en todos sus niveles y fue entonces cuando la Corona Española “[...] reivindicó en el discurso político y en las prácticas educativas el papel rector del Estado sobre la instrucción pública [...]” (Arredondo y González, 2014: 3). Parte de la estrategia de secularización de la Corona fue el decreto de expulsión de los jesuitas de 1767.

En la ciudad de Querétaro funcionaron hasta la expulsión de la orden de todos los dominios españoles, el Colegio de San Ignacio y el Seminario de San Francisco Javier, dedicados a la educación de seglares³ en todos los niveles de la enseñanza. El conjunto arquitectónico que albergaba tanto al Colegio como al Seminario, a la salida de la Compañía de Jesús estaba prácticamente terminado; sólo quedaban pendientes obras menores de adecuación. Tras la expulsión de los jesuitas, una Cédula Real de fecha 9 de julio de 1769, ordenó la organización de juntas encargadas de asignar nuevos destinos a los edificios y demás bienes de la orden. Así se determinó que el Colegio de San Ignacio iba a ser destinado para habitación de los jóvenes que se alojaban en el Seminario de San Francisco Javier, mismo que se utilizaría, temporalmente, para concentrar a la tropa (Medina, 1972: 285). Ahora bien, resulta indispensable poner fin a uno de los paradigmas de la historia de los Colegios: el término “seminario” en el caso particular del de San Francisco Javier, originalmente correspondía al de seminario convictorio, destinado a la residencia de los estudiantes foráneos. Este seminario convictorio o de internos, debe distinguirse de los seminarios clericales o conciliares (O’Neill, 2001: 684), cuya función era la preparación exclusiva de aquellos estudiantes que profesarían el sacerdocio.

Tres años más tarde, el rey Carlos III, en una carta enviada al virrey de la Nueva España Antonio María de Bucareli con fecha 26 de septiembre de 1772, aprobaba lo acordado por la Junta de Aplicaciones y disponía que se continuaran impartiendo las mismas cátedras y subsistiera la escuela de primeras letras (Medina, 1972: 285). El templo (iglesia de San Ignacio) se convertiría en sede de la parroquia de Santiago, ya que se carecía de un edificio propio desde la secularización parroquial, cuando los franciscanos en 1759, se retiraron de la administración de los sacramentos.

Si bien se conservaron las tres partes de la obra de los jesuitas; Templo (que incluía la casa profesa), Colegio de San Ignacio y Seminario de Francisco Javier, al conjunto arquitectónico se le llamó Seminario de San Javier, Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, Nacionales Colegios (en contraposición a su carácter de Reales) o Colegio de San Francisco

³ En el contexto religioso, un seglar o laico es toda aquella persona que pertenece a la religión católica a través del bautismo, pero no al clero.

Javier. Todas estas denominaciones recibieron los Colegios, indistintamente, hasta la creación del Colegio Civil del estado en 1870.

1. El legado

Así, al inicio de la época independiente el conjunto estaba integrado por la casa cural que ocupaba parte del edificio que había sido la casa de los sacerdotes jesuitas, el Colegio de San Ignacio y el Colegio Seminario de San Francisco. Esa gran obra iniciada con la adquisición de terrenos en una zona privilegiada del pueblo de Querétaro en 1625, cuya construcción de más de 4500 m² tardó ciento cuarenta años en concluirse, quedó como mudo testimonio de los afanes de la orden. Gruesos y altos muros de piedra, sólidas bóvedas, aplanados decorados con pintura mural, techos de vigería de madera y decorados al modo barroco en la casa de los sacerdotes o casa profesa, el Colegio de San Ignacio y el Seminario convictorio de San Javier, permanecieron como una unidad hasta ese momento. Sin embargo, a partir de entonces el conjunto se sujetó a una división por edificios, separados por actividades diversas. Siendo que no existió una separación física de los espacios, se entremezclaron actividades parroquiales y académicas. Así quedó el escenario para recibir los cambios que traería consigo la época independiente.

En el plano educativo, a principios del siglo XIX las Cortes de Cádiz habían impulsado el proyecto ilustrado de un plan general para la educación pública que en México se vio interrumpido por la Independencia. "La idea de un sistema de instrucción pública que fuera uniforme, centralizado y que comprendiera tres niveles educativos, [...] se canceló con la primera república federal y cada entidad tomó su propio rumbo" (Arredondo, 2014: 45). Por lo tanto, el proyecto de educación pública elaborado y dirigido desde el centro, tuvo que recorrer un largo camino y enfrentar las resistencias de la Iglesia Católica.

El desarrollo de la instrucción pública dependió de cada entidad de acuerdo con sus propias particularidades y en consonancia con los intereses de las élites locales. Cabe añadir que los cambios a nivel superior no necesariamente implicaron la creación de nuevas instituciones; en algunas entidades siguieron operando los antiguos colegios jesuitas (Ríos, 2014: 8-9).

Las primeras tres décadas de vida independiente de México se caracterizaron por la construcción de un proyecto de nación, donde los enfrentamientos por la imposición de una determinada forma de gobierno, las estrecheces del erario y los conflictos con potencias extranjeras, fueron el pan nuestro de cada día. Sin embargo, pese a la falta de certeza crónica y a la continuidad de prácticas corporativas en colegios y universidades, el impulso a la educación pública se convirtió en una constante en el discurso político decimonónico (Ríos, 2014: 8).

2. El estado de Querétaro y los “Nacionales” Colegios

Corría el año de 1825 cuando el Congreso Constituyente del Estado de Querétaro expidió una orden por medio de la cual facultaba al gobierno de la entidad a tomar todas las medidas que estimara convenientes “[...] para la mejor organización de los Colegios de esta capital”.⁴ Poco después, el mismo Congreso habilitó al Gobierno del Estado a fin de que interviniera en la vida de los Colegios “organizándolos política y académicamente conforme a las nuevas constituciones local y federal”. (Arreola, 2006: 40-41). Así, la Comisión de Instrucción Pública del Congreso estatal redactó un proyecto de ley sobre educación y enseñanza para la juventud, proponiendo además a los autores que debían estudiarse tanto en materia de religión y moral, como en las de derecho y política.⁵

Dos años más tarde se decretó la creación de una cátedra de Derecho civil, político y canónico que se establecería en el Colegio a partir del 18 de octubre de 1827 y cuyo sostenimiento correría a cargo de la Tesorería del Estado. Con esa misma fecha, otro decreto⁶ establecía los requisitos para graduarse en Filosofía o Facultad Mayor (Derecho o Teología). Los artículos 4º al 9º, estipulaban la manera de llevar a cabo los exámenes para obtener los respectivos grados⁷, mientras el artículo 10º obligaba a los graduados a prestar juramento de defender la Inmaculada Concepción⁸, al tiempo que advertía que ningún funcionario o empleado público del Estado podría tomar posesión sin haber prestado juramento de observar el Acta constitutiva, la Constitución federal y las leyes generales. El 12º apuntaba que los títulos serían en “lo sustancial” como los de la Universidad de México. Otros artículos establecían los montos a pagar por los estudiantes, salvo los “cursantes pobres” que demostraran un aprovechamiento suficiente.⁹

De tal suerte, a la nueva currícula de los Nacionales Colegios empezaron a introducirse nuevas cátedras como la de Derecho civil, las cuales irían paulatinamente desplazando a aquellas ligadas estrechamente con la religiosidad tradicional como lo era la de Teología. Lo anterior muestra los avances de la secularización, al mismo tiempo que prácticas como la de defensa de la Inmaculada Concepción de la Virgen María, evidenciaban la continuidad de la influencia corporativa y la convicción del Gobierno que aun consideraba su obligación el

⁴ Biblioteca del Congreso, en adelante BC, Colección de Decretos y órdenes del Gobierno 1824-1825.

⁵ Archivo Histórico de Querétaro, en adelante AHQ, Fondo Ejecutivo 1827, “Análisis de la Memoria respectiva del año pasado de 1826”, Querétaro, 20 de abril de 1827.

⁶ BC, Colección de decretos y órdenes del II Congreso del Congreso Constitucional del estado Libre y Soberano de Querétaro, 1827, 4 de octubre.

⁷ BC, Colección de decretos y órdenes del II Congreso del Congreso Constitucional del estado Libre y Soberano de Querétaro, 1928, 26 de enero.

⁸ Herencia de los colegios jesuitas era la particular devoción de la Compañía a la Virgen María. Ardientes defensores de la Inmaculada Concepción, tras la fundación de algún colegio o casa el ejercicio de sus ministerios, los jesuitas fundaban congregaciones marianas donde los fieles encontrarán la salvación a través de sus servicio y veneración.

⁹ BC, Colección de decretos y órdenes del II Congreso del Congreso Constitucional del estado Libre y Soberano de Querétaro, 1827, 4 de octubre).

promover la educación “[...] para que el hombre se instruya, [no solo] en lo que debe a la sociedad y a sus semejantes, sino también en las sagradas obligaciones de la adorada religión que profesamos [...]”.¹⁰

Con el propósito de garantizar su sostenimiento, en agosto de 1828 una orden del Congreso asumía que el presupuesto estatal debía considerar cubrir mensualmente el déficit que le reportara el Colegio, indispensable para la instrucción de alumnos y cursantes.¹¹ Fue durante ese mismo año cuando Franco Maineraiy, en una carta dirigida al gobernador, ofrecía impartir clases de francés en el Colegio de San Javier de manera gratuita y en aras de abonar al proyecto de ley de instrucción que por penurias del erario no se había podido llevar a cabo (AHQ, Fondo Ejecutivo, 1828, 17 de junio).¹² A lo que el ciudadano galo se refería, era a un proyecto presentado por la Comisión de Instrucción Pública del Congreso local y el cual, en opinión de dicha Comisión, podría llevarse a cabo si se le asignaba parte de lo recaudado por concepto de diezmos; cosa que no ocurrió. (Congreso, 1828).

En cuanto a la educación superior, además de las cátedras existentes, la Comisión consideraba indispensable fundar las siguientes: de matemáticas puras, mecánica y geografía, botánica, agricultura, derecho público, economía política y estadística, anatomía y cirugía, y dos de medicina (una sobre fisiología e higiene, y otra sobre patología y terapéutica). Esta última, aseguraba, era prioritaria, a fin de evitar que muchos jóvenes abandonaran el estado para estudiarla. Los avances en el conocimiento racional y científico eran evidentes y resultaba necesaria su incorporación a la educación superior, sin embargo, lo anterior no significaba cuestionar o desplazar los principios de la fe católica.

En resumidas cuentas, el proyecto de ley propiamente dicho determinaba que se estableciera una Junta Inspector de Instrucción Pública en la capital del estado, la cual debería: “Vigilar el arreglo literario y económico del Colegio de San Javier de esta capital”. También tendría la facultad de revisar las normas internas del Colegio y proponer al Congreso las adiciones o reformas convenientes (Congreso:1828).

La preocupación por el mejor funcionamiento de los Colegios bajo la tutela del Gobierno fue a partir de entonces una constante. La Tesorería del Estado reportaba en sus cortes de caja los recursos que se destinaban a su sostenimiento¹³, mientras que el gobernador del estado (José María Diez Marina, 1824–1829) se aseguraba de que el Gobierno tuviera un

¹⁰ AHQ, Fondo Ejecutivo 1827, “Análisis de la Memoria respectiva del año pasado de 1826”, Querétaro, 20 de abril de 1827.

¹¹ BC, Colección de decretos y órdenes del II Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Querétaro, 1828, 4 de agosto.

¹² AHQ, Fondo Ejecutivo, 1828, caja 3, carta de Francisco Maineraiy al gobernador José María Diez Marina, Querétaro, 17 de junio de 1828.

¹³ AHQ, Fondo Ejecutivo, 1829, caja 4, “Tesorería General de Querétaro. Corte de caja respectivo al mes de enero, abril y mayo de 1829”.

pie dentro de los gruesos muros donde se resguardaban de las nocivas influencias del mundo exterior, sacerdotes catedráticos y colegiales.

El proyecto de ley sobre instrucción pública, el primero de varios que se expedirían en el estado, nunca se concretó. Sin embargo, el gobernador impulsó la creación de una Junta Protectora de Educación a fin de que procurara la organización de los Colegios y "[...] demás establecimientos de educación de la juventud".¹⁴

A pesar de la creciente intromisión del Gobierno del Estado en la vida interna de los Colegios, la cual mostraba su intención de secularizar la enseñanza, las cátedras continuaron impartándose conforme al modelo jesuita; lo anterior ponía de manifiesto la fuerza de las corporaciones y la tensión entre tradición y modernidad.¹⁵ Las de latín se dividían en dos niveles. El primero conocido como mínimos y menores, comprendía básicamente la gramática latina y nociones de religión; en el segundo curso, de medianos y mayores, se estudiaba sintaxis, ortografía y prosodia latina; poesía, retórica, oratoria e historia religiosa. Los jóvenes que acreditaban esta primera etapa podían ingresar a las cátedras de Filosofía, con una duración de tres años, que incluían, en términos generales: lógica, metafísica, ética, filosofía, matemáticas, física, cosmogonía y geografía. El latín y la Filosofía constituían las bases necesarias para continuar con estudios superiores como Teología, Jurisprudencia y Medicina. (Díaz, 1974: 12-13).

La década de 1830 iniciaba para los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, sin registrar mayores cambios. El clero secular administraba los bienes heredados de sus fundadores jesuitas, los cuales, aunados al presupuesto que le otorgaba el Gobierno del Estado, le permitían continuar con las cátedras establecidas, sostener a los alumnos internos y cumplir con las obras pías y celebraciones religiosas.

3. Entre reformas liberales y repúblicas centrales. El control estatal de los Colegios.

El gobernador Díez Marina cumplió sus cuatro años y las elecciones de agosto de 1829 le dieron el triunfo a José Rafael Canalizo, uno de los hombres más allegados a Santa Anna. A nivel nacional, el presidente Anastasio Bustamante implementó una política centralista, pero fue depuesto y Santa Anna fue electo presidente en abril de 1833 con Valentín Gómez Farías como vicepresidente.

A finales de 1831, el presidente de la Junta Protectora de los Colegios, Ramón Covarrubias, solicitaba al gobernador las cuentas presentadas por José Manuel de Mendiola (rector

¹⁴ AHQ, Fondo Ejecutivo 1829, caja 5, carta del gobernador José María Díez Marina al rector Ignacio Gómez, Querétaro, 12 de abril de 1829.

¹⁵ Para un acercamiento al término modernidad y su significado en contraposición con el de tradición, véase García: 2011.

de 1815 a 1823) correspondientes al periodo en que había estado a cargo de “los Colegios Nacionales de San Ignacio y San Francisco Javier”, así como los documentos probatorios.¹⁶ A solicitud expresa del gobernador, el ex rector, sensiblemente molesto, respondió:

El día 10 de marzo de 1823 entregué por oficio al Poder Ejecutivo los Colegios Nacionales de San Ignacio y San Francisco Javier de esta capital [...] y entregué con ellos precisamente sus archivos, libros de capitales, obras pías y legajos de cuentas, de fincas y gasto diario de los padres proveedores que le sirvieron desde el año de 1815 que recibí el rectorado, hasta el 23 que me retiré [...] Concluyo que fuertemente me ha sorprendido el oficio de la Junta cuando supone que toda la entrega que hice de los Colegios, fue la llave de la sala rectoral.¹⁷

A principios de 1832 la situación en los Colegios parecía haber alcanzado un punto crítico. El presidente de la Junta Protectora informaba al gobernador Manuel de Ecala, (junio de 1830 a diciembre de 1832) que había aceptado el nombramiento con la esperanza de contribuir a la recuperación de una institución que “[...] ha producido tan buenos hijos y que ha merecido la consideración de la Universidad de México [...]”; pero en su opinión la situación era tan caótica que no tenía remedio, por lo que solicitaba se le relevara del puesto no sin antes advertir que con mucho pesar había ordenado a su hijo no regresar al Colegio.¹⁸ Pero los Colegios se negaban a morir, así como el Gobierno del Estado a perder la única institución pública de educación media y superior con la que se contaba. Con fecha 21 de marzo un decreto del Congreso de Estado anunciaba que el déficit anual de los Colegios se cubriría en lo sucesivo con los fondos del estado.¹⁹ (AHQ, Fondo Ejecutivo, 1832, 21 de marzo).

Como quedó señalado, al establecerse el federalismo en 1824 cada estado siguió su propia política en materia educativa. Respecto a la segunda enseñanza y a la educación superior, los gobiernos independientes apostaron por la fundación de institutos literarios; instituciones modernas de corte liberal controladas y administradas siempre por los gobiernos de los estados, mientras que los colegios, fundamentalmente de corte conservador, siguieron vinculados al clero. Tal era el caso de los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, los cuales, sin embargo, se encontraban cada vez más a expensas del gobierno estatal.

En el contexto político nacional, el presidente Santa Anna decidió retirarse a su hacienda en Veracruz dejando el Gobierno en manos de Gómez Farías. El anterior, asesorado por José María Luis Mora, impulsó la famosa reforma de 1833 que pretendía secularizar la enseñanza,

¹⁶ AHQ, Fondo Ejecutivo 1831, caja 2, carta de Ramón Covarrubias al gobernador Manuel de Ecala, Querétaro, 26 de noviembre de 1831.

¹⁷ AHQ, Fondo Ejecutivo 1831, caja 13, carta de José Manuel Mendiola al comisionado de la Junta Protectora de los Colegios, Querétaro, 29 de noviembre de 1831.

¹⁸ AHQ, Fondo Ejecutivo 1832, caja 1, carta de Ramón Covarrubias al gobernador Manuel De Ecala, Querétaro, 18 de febrero de 1832.

¹⁹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1832, caja 1, decreto del Congreso del Estado, Querétaro, 21 de marzo de 1832.

para lo cual se estableció la Dirección de Instrucción Pública y suprimió la Real y Pontificia Universidad de México. Para el gobierno federal resultaba impostergable “formar ciudadanos con espíritu crítico y racional, libres del fundamentalismo religioso [...] el proyecto educativo era prioritario a fin de quitar al clero el dominio de las conciencias [...]” (García, 2010: 69).

En consonancia con el proyecto de secularización de la vida nacional, el presidente Gómez Farías ordenó se diera cumplimiento al decreto del Congreso General mediante el cual se cedían a los estados los edificios que había sido propiedad de los jesuitas. (Dublán y Lozano, 1876: 661). En Querétaro, Lino Ramírez se hizo cargo del Gobierno del Estado a partir de junio de 1833 (hasta a junio de 1834) y expidió una nueva Constitución, muy parecida a la del 1825 pero mucho más radical en todo lo relacionado con la Iglesia. Sin embargo, no contó con tiempo suficiente para reproducir en el estado las reformas a la educación que Gómez Farías y Luis Mora intentaban implementar en la capital. Santa Anna volvió a la Presidencia en abril de 1834 y borró de un plumazo las reformas. En 1835 se estableció en el país un régimen central y en lugar de la Constitución de 1824 se publicaron las Siete Leyes por medio de las cuales los estados pasaron a ser departamentos con gobernadores nombrados por el Supremo Poder Ejecutivo.

A poco de tomar posesión, por tercera ocasión, Agustín Canalizo (junio de 1834 – abril de 1837) emitió un decreto por medio del cual se autorizaba el regreso de todos los individuos que habían sido expulsados del estado por el régimen anterior, el de Lino Ramírez, y ordenaba fueran restituidos en sus empleos.²⁰ En consecuencia, el bachiller Manuel de Ochoa se dirigía al gobernador en los siguientes términos:

[...] he vuelto a su capital y espero de la integridad de V. E. tenga la bondad de dar la orden correspondiente para que se me entregue el Colegio de que soy rector y la cátedra de teología moral que me pertenecen legítimamente, de cuyos destinos se me había despojado de hecho y con la mayor injusticia por don Lino Ramírez.²¹

Manuel de Ochoa regresaba así a su antiguo encargo, pero, a cambio, la administración estatal le solicitaba un informe que incluyera el número de alumnos, las clases, cátedras y facultades que se enseñaban, autores que se leían, así como los “caudales que forman su fondo, con expresión de los capitales corrientes, paralizados y perdidos, réditos que el total debía producir [...]”.²²

Las solicitudes de información tanto de corte administrativo como académico se convirtieron en una constante y en 1835 el rector de los Nacionales Colegios de San Ignacio y

²⁰ AHQ, Fondo Ejecutivo 1834, caja 3, decreto del gobernador Agustín Canalizo, Querétaro, 24 de junio de 1834.

²¹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1834, caja 1, carta de Manuel de Ochoa al gobernador Agustín Canalizo, Querétaro, 24 de junio de 1834.

²² AHQ, Fondo Ejecutivo 1834, caja 3, solicitud del gobernador Agustín Canalizo al rector Manuel de Ochoa, Querétaro, 24 de marzo de 1834.

San Francisco Javier, informaba al gobernador que para ese año los teólogos lo eran sólo moralistas y estudiaban el prontuario de Teología compuesto por el reverendo padre fray Francisco Lárraga. Los filósofos cursan el 2º año y el autor del texto era el "esclarecido" Paquier; los gramáticos medianistas estudiaban a Antonio de Nebrija y traducían en la mañana a Virgilio y por la tarde a Cicerón. Los minimistas estudiaban al mismo autor, pero traducían las fábulas de Fedro. El número total de alumnos era de 96, de los cuales 20 eran minimistas, 53 medianistas, 21 filósofos y 3 teólogos.²³ También le enviaba la relación de egresos e ingresos propios del Colegio, así como el monto del déficit a cubrir por la administración estatal y el cual ascendía a 62 pesos y 3 reales."²⁴ (AHQ, Fondo Ejecutivo, 1835, 20 de enero).

Iniciaba el año de 1836, y, los jóvenes queretanos que habían cursado en los Nacionales Colegios las cátedras de gramática necesarias para continuar con estudios superiores, no tenían más opción que el estudio de Filosofía; la cátedra de Teología Moral, con sólo tres alumnos, parecía estar a punto de extinguirse. En consecuencia, el rector advertía al gobernador Rafael Canalizo que los jóvenes abandonaban los estudios o se trasladan a otras ciudades por no existir en el Colegio estudios mayores. Para remediar lo anterior, Ochoa solicitó al gobernador que se habilitaran las cátedras de Teología Escolástica y la Derecho Civil y Canónico, estas últimas con base en el decreto del 4 de octubre de 1827.

Para enero de 1837 el cambio de régimen obligó a los Colegios a jurar el nuevo ordenamiento legal expedido en 1836 conocido como Siete Leyes, el cual sustituyó a la Constitución de 1824. Entre los asistentes a dicho acto figuraba al licenciado Ignacio Villaseñor como catedrático de Jurisprudencia. Los reclamos del rector habían sido escuchados, al menos parcialmente.²⁵

Para entonces, la administración estatal ya tenía pleno control de la vida interna de los Colegios. El gobernador poseía la facultad de nombrar al rector y a los catedráticos, aprobar los textos que debían leerse, decidir la apertura o no de nuevas cátedras, opinar sobre las normas disciplinarias, disponer de sus ingresos... y también de sus espacios.

Fue así como a partir del interés por establecer una escuela de primeras letras, el gobernador Ramón Covarrubias (diciembre 1829 – junio 1830 y abril de 1837– noviembre 1840) ordenó a principios de 1839 que se dispusiera del espacio donde se había ubicado la escuela gratuita en el antiguo Colegio de San Ignacio. El gobernador no imaginó que dicha disposición iba a desatar un conflicto con la parroquia por la ocupación de espacios que pertenecían a

²³ AHQ, Fondo Ejecutivo 1834, caja 7, "Estado que manifiesta del número de alumnos del Colegio de San Francisco Javier, las cátedras que cura, y autores que en ellas estudian", sin fecha.

²⁴ AHQ, Fondo Ejecutivo 1834, caja 7, "Presupuesto de los sueldos vencidos al día 20 del presente mes en el Colegio de San Francisco Javier y de los gastos ordinarios erogados en el mismo", Querétaro, 20 de marzo de 1835.

²⁵ Universidad Autónoma de Nuevo León, Fondo Fernando Díaz Ramírez, en adelante UANL/FFDR, "Libro de determinaciones y acuerdos de este Real Colegio de San Francisco Xavier y Reales estudios de San Ignacio (1778-1839), Colección Digital de la UANL.

los Colegios.²⁶ Para sorpresa de las autoridades civiles, el cura párroco, Miguel Zurita, se negó a acatar la instrucción del gobernador, por lo que el nuevo titular del Ejecutivo, José Francisco Figueroa (diciembre 1840- noviembre 1841), solicitó al rector lo informara sobre el particular. Ochoa le hizo llegar los documentos probatorios del derecho de propiedad que tenía el Colegio sobre la casa cural, señalando que los límites con la parroquia habían sido claramente definidos desde finales del siglo XVIII. Así, aseguraba:

[...] la habitación del señor cura de la parroquia de Santiago asignada [...] por el Rey, no comprende más que un tránsito del Colegio de San Ignacio, que corre de oriente a poniente y se [comunica] por la escalera de la sacristía; tapados dos arcos uno del claustro que va de ésta a la principal y al coro, y otro frente a la escalera del anterefectorio, en que hoy están los comunes de la casa cural. En este recinto se encuentran nueve aposentos, señalados por aquel funcionario para vivienda del señor cura [...]

Y añadía: "Estos límites tan bien prefijados en el expediente de la materia, que no pudieron traspasarse sino por la violencia y el despojo, sólo puedo decirle: que el señor Zurita continuó en la posesión de sus antecesores, por orden del Sr. Canalizo gobernador del departamento que se la concedió graciosamente [...]"²⁷



Figura 1 División entre la casa cural y el Colegio.

Fuente: *Catálogo Nacional de Monumentos Históricos Inmuebles del Estado de Querétaro, CD 1.* (2003), Conaculta-INAH, México. Plano intervenido por Fernando Saavedra..

²⁶ AHQ, Fondo Ejecutivo 1839, caja 8, informe del rector Manuel de Ochoa al gobernador Ramón Covarrubias, Querétaro, 9 de enero de 1839.

²⁷ AHQ, Fondo Ejecutivo 1840, caja 4, informe del rector Manuel de Ochoa al gobernador Francisco Figueroa, Querétaro, 30 de diciembre de 1840.

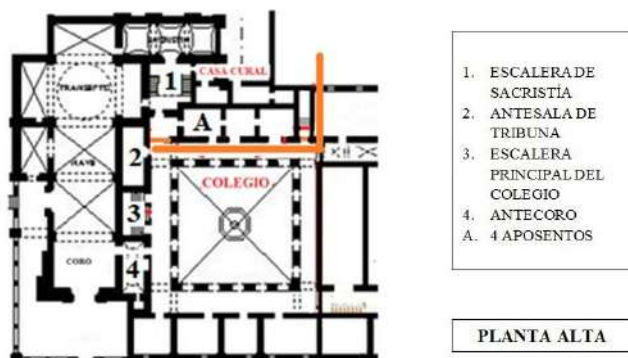


Figura 2 División entre la casa cural y el Colegio.

Fuente: *Catálogo Nacional de Monumentos Históricos Inmuebles del Estado de Querétaro, CD 1.* (2003), Conaculta-INAH, México. Plano intervenido por Fernando Saavedra.

El asunto de los límites con la parroquia no se resolvió y ante la insistencia del gobernador Figueroa, en enero de 1841 el rector Ochoa informaba que el cura párroco se negaba a exponer sus argumentos por escrito y advertía que continuaría en posesión de los espacios así tuviera que acudir ante un juez.²⁸

4. Aumentan las medidas de control

Manuel de Ochoa presentó su renuncia al gobernador cuando apenas habían transcurrido los primeros días del año de 1841.²⁹ Acto seguido, solicitó se le entregara un cálcul del Colegio a cuenta del adeudo que con él se tenía por concepto de sueldos atrasados.³⁰ Tras ser aceptada su renuncia, se le ordenó entregar la estafeta al catedrático de Derecho, el licenciado José Ignacio Villaseñor y Cervantes. Al frente de los Colegios se encontraba por vez primera un laico.³¹

Si bien avanzaba el control del Estado sobre sus activos, entre los que se encontraba la renta de la huerta,³² ni los recursos propios ni el monto aportado por la administración pública

²⁸ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 12, informe del rector Manuel de Ochoa al gobernador José Francisco Figueroa, Querétaro, 25 de enero de 1841.

²⁹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 12, carta de Manuel de Ochoa al gobernador José Francisco Figueroa, Querétaro, 29 de enero de 1841.

³⁰ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 6, solicitud de Manuel de Ochoa al gobernador José Francisco Figueroa, Querétaro, 25 de mayo de 1841.

³¹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 8, nota al rector Manuel de Ochoa, Querétaro, 29 de enero de 1841.

³² AHQ, Fondo Ejecutivo 1839, caja 9, carta del rector Manuel de Ochoa al gobernador Ramón Covarrubias, Querétaro, 13 de marzo de 1839 y nota del gobernador al rector, Querétaro, 14 de marzo de 1839.

eran suficientes para sostener con dignidad a los Colegios y pagar con puntualidad a los catedráticos. Con el propósito de evitar que la decadencia del Colegio llegase al extremo, el gobernador tomó algunas medidas con el fin de darle un "mediano arreglo". Consideraba que los miembros de la Junta del Colegio no eran las personas más a propósito y estimaba que ésta debería estar integrada por catedráticos.³³ Fue así como a iniciativa del Ejecutivo, la Junta Departamental expidió un decreto publicado el 18 de noviembre de 1841 y el cual establecía que la anterior se compondría del rector, los catedráticos y el maestro de aposentos. La administración de los recursos del Colegio sería inherente al cargo de rector sin derecho a gratificación, mientras que el producto de sus rentas se distribuiría entre sus empleados "[...] dando de toda cuenta al Gobierno del departamento en el mismo mes". También disponía que la Junta inspeccionaría la recaudación de los fondos que pertenecían al Colegio, la inversión de los mismos, la organización de la enseñanza según las leyes y el estado general de la institución.³⁴

Un mes más tarde, el gobernador insistía en que el rector señalara con precisión qué piezas, patios y corredores del Colegio de San Ignacio pertenecían al curato y por qué razón.³⁵ El conflicto con la parroquia estaba aún lejos de solucionarse.

5. La reforma educativa de Manuel Baranda y los Nacionales Colegios

En el año de 1843 se formó una comisión encabezada por el ministro Manuel Baranda y un nuevo Plan de Instrucción Pública se dio a conocer el 18 de agosto de ese año con obligatoriedad para todos los departamentos. (Ríos, 214: 11). Entre otras cosas, se ordenaba que los colegios se ajustaran al modelo de los colegios de la capital y en sus bases generales estipulaba como estudios preparatorios para las carreras de Foro (Derecho), Ciencias Eclesiásticas y Medicina, las materias siguientes: gramática castellana, gramática latina, francesa e inglesa; ideología, lógica, metafísica, y moral; matemáticas elementales, física elemental, cosmografía, geografía, cronología; economía política, dibujo elemental y lineal.

La carrera de Derecho incluiría las siguientes cátedras: derecho natural y de gentes, derecho político y principios de legislación, elementos de derecho romano, derecho civil y criminal, derecho canónico y prácticas. Para la carrera eclesiástica: historia eclesiástica, sagrada escritura, teología, estudio de los padres y disciplina eclesiástica. (Ríos: 2014, 28) Los grados que se concedían eran los de bachiller, licenciado y doctor. (Ríos, 2014: 30).

³³ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 9, Junta Departamental año de 1841, Querétaro, 29 de octubre de 1841.

³⁴ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 12, decreto de la Junta Departamental de Querétaro relativo a la conformación y atribuciones de la Junta del Colegio, Querétaro, 18 de noviembre de 1841.

³⁵ AHQ, Fondo Ejecutivo 1841, caja 6, nota del gobernador al rector, Querétaro, 28 de diciembre de 1841.

En términos generales, se pretendía uniformar la educación definiendo las materias que debían cursarse en los estudios preparatorios y superiores, además de establecer una serie de normas relacionadas con los exámenes y la obtención de grados y títulos. Los anteriores serían otorgados por cada establecimiento educativo, pero deberían ser validados por la Junta Directiva General de Estudios de la capital del país.

Por otra parte, el Plan subrayaba la necesidad de que los alumnos recibieran "sólidos principios religiosos" y disponía que los textos para cada una de las materias serían los que el Gobierno central determinara. Asimismo, la reforma planteaba la creación de una Junta General de Estudios con sub dependencias en cada uno de los departamentos. En Querétaro, una junta respectiva estuvo a cargo del doctor José Miguel Zurita.³⁶

En síntesis, el plan de 1843 intentaba solventar tres cuestiones que habían preocupado por dos décadas al Estado mexicano, la primera era la creación de un fondo para financiar la instrucción pública [Fondo General de Instrucción Pública]; la segunda, la erección de un órgano rector que se hiciera cargo de todos los asuntos concernientes a los establecimientos y, por último, la unificación de los planes de estudios y de las normas que regían a los centros de enseñanza en todo el territorio. (Hidalgo, 2013: 7).

Al tiempo que se expedía la reforma, en agosto de 1843 Manuel Baranda pidió información a todos los departamentos con el propósito de realizar una evaluación de la educación pública del país. Los resultados de este informe quedaron plasmados en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública Presentada ante el Congreso General en 1845, y en la cual aparecían los reportes de varios establecimientos educativos. Sin embargo, la única referencia relativa a el departamento de Querétaro, correspondía al número de alumnos que cursaron el año escolar de 1843 en el Convento de franciscanos de Michoacán y en el Colegio de San Ignacio y se San Francisco Javier, para el cual se reportaban 12 alumnos internos y 245 externos, es decir, un total de 257 estudiantes. (Ríos y Rosas, 2015: 307).

Siendo que contenidos y métodos de la educación media y media superior dependían de las decisiones del gobierno central, por instrucciones del ministro Baranda al gobernador Sabás Antonio Domínguez,³⁷ se suprimió la cátedra de Teología Moral en los Colegios de San Fernando y San Francisco Javier sustituyéndola por la de Teología Escolástica.³⁸ Sin embargo, no había transcurrido ni un mes cuando un decreto de la junta departamental restableció la clase de Teología Moral, enseñándose por la obra de Ligorio mientras el supremo gobierno

³⁶ AHQ, Fondo Ejecutivo 1846, caja 3, carta de José Miguel Zurita al gobernador Francisco Berdusco, Querétaro, 6 de noviembre de 1846.

³⁷ Sabás Antonio Domínguez gobernó del 30 de noviembre al 18 de diciembre de 1840, del 1º de noviembre de 1841 al 1º de febrero de 1842, del 15 de mayo al 24 de noviembre de 1843 y del 22 de diciembre de 1844 al 30 de abril de 1846.

³⁸ AHQ, Fondo Ejecutivo 1843, caja 1, Junta departamental de Querétaro, Querétaro, 02 de octubre de 1843.

señalaba la que considerara conveniente.³⁹ Por otra parte, el ministro Baranda en atención a la recomendación del gobernador, nombraba al bachiller Luis Zelaá como catedrático de Teología del Colegio. Así mismo, se reconocía como propietario de la plaza de rector del Colegio de San Ignacio y San Francisco Javier, al licenciado Ignacio Villaseñor.⁴⁰

La subordinación al centro no debía ser puesta en duda y los Colegios eran a partir de entonces considerados oficialmente como "Nacionales". En consecuencia, Baranda envió una circular a los gobernadores informando que una vez establecidas las juntas subdirectorales de estudios en los departamentos en que existen colegios nacionales, éstas debían ser el conducto de comunicación entre los colegios y demás autoridades relacionadas con la instrucción secundaria.⁴¹

La reforma trató de aplicarse en cada departamento, pero en cada uno registró ritmos y características propias. En el de Querétaro, al menos en lo que correspondía a los Colegios, las cosas parecían no haber cambiado mucho y la falta de recursos se había vuelto crónica. Pese a las instrucciones giradas por el gobernador Domínguez a la Tesorería Departamental, el presupuesto con que se contaba no permitía suministrar la Colegio los recursos ofrecidos.⁴²

En agosto de 1846 la República recobró su carácter federal por lo que se advertía al rector de los Colegios: "Estando restablecida la soberanía de los Estados, son absolutamente independientes de la Junta Directiva de Estados los Colegios de esta capital por consiguiente no obedecerá [...] orden alguna que no emane del Gobierno del Estado [...]".⁴³

6. La primera gran crisis

Los años de 1846 y 1847 fueron en extremo difíciles para el país y para los Colegios. Los rectores no duraban más que unos cuantos meses en el puesto; por periodos cortos y en más de una ocasión, obtuvieron el cargo los licenciados José Ignacio Villaseñor, José María Ochoa y Jesús María Vázquez.

A finales del mes de agosto de 1847, un miembro de las familias más acaudaladas de Querétaro tomó posesión del Gobierno: se trataba de Francisco de Paula Mesa. Al estar ocupada la Ciudad de México por fuerzas de los Estados Unidos, el gobernador ofreció que en la ciudad capital se establecieran los poderes federales. Mientras tanto, la situación económica del país, de los estados y naturalmente de los Colegios, se tornaba cada vez más

³⁹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1843, caja 1, Secretaría de la Junta Departamental, Querétaro, 26 de octubre de 1843.

⁴⁰ AHQ, Fondo Ejecutivo 1843, caja 2, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Querétaro, 14 de diciembre de 1843.

⁴¹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1843, caja 8, circular del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Querétaro, 30 de octubre de 1844.

⁴² AHQ, Fondo Ejecutivo 1845, caja 1, instrucciones del gobernador Sabas Antonio Domínguez al tesorero departamental, Querétaro, enero 29 de 1845 y respuesta del tesorero, sin fecha.

⁴³ AHQ, Fondo Ejecutivo 1846, caja 5, instrucción del Gobierno del Estado al rector de los Colegios, Querétaro, 7 de octubre de 1846.

difícil. De la oficina del gobernador se enviaba al rector la siguiente nota: "Las sumas escasas en que se halla la tesorería del Estado, no le han permitido dar a los empleados ni una pequeña parte de los sueldos que vencieron en el mes de abril último, por este motivo no me es posible expedir el libramiento de ochenta pesos que usted indica le faltan para completar los gastos de ese establecimiento".⁴⁴

La presión del Gobierno sobre la administración de los Colegios aumentó y de no muy buen modo se pidió al rector el "[...] estado circunstanciado de las fincas urbanas de esos Colegios, especificando las que están ocupadas, renta que paguen los inquilinos, cuáles están vacías, cuáles no producen renta y por qué causa [...]".⁴⁵ También se le exigió el documento que acreditara la propiedad de la casa cural⁴⁶ y la noticia del paradero de una lámpara de plata que se había reportado como desaparecida.⁴⁷ Finalmente, se le instó a evitar que los empleados del Colegio no cumplieran con los deberes para los que se les había contratado.⁴⁸ El rector Luis Zela⁴⁹ optó por la renuncia; para finales de año ya se les debían cinco meses a los catedráticos.⁴⁹

Los Colegios parecían ser una piedra en el zapato para el Gobierno estatal. Quien había sido titular del Ejecutivo, Francisco Berdusco (septiembre de 1846-agosto de 1847), dejaba asentado:

No me encuentro satisfecho [...] habiendo visitado en los últimos días el establecimiento, vi con pena que sus rentas no se habían distribuido con orden ni economía, ni llevándose antes de mi gobierno cuentas formales de ingresos ni egresos, y que estaban en un completo abandono la librería, el tesoro y el archivo. La primera sin aseo ni limpieza ha sido destruida por la humedad y los insectos, hasta quedar reducida a unos cuantos libros trancos; en el segundo se echa de menos la única alhaja que existía [se refería a la lámpara...] En el último faltan las escrituras que comprueban que, en el ramo de minería, consulado y otros, reconocen a dicho establecimiento muchos miles de pesos [...].⁵⁰

⁴⁴ AHQ, Fondo Ejecutivo 1847, caja 7, nota al rector del Colegio, Querétaro, 27 de mayo de 1847.

⁴⁵ AHQ, Fondo Ejecutivo 1847, caja 13, nota del gobernador Francisco Berdusco al rector, Querétaro, 21 de julio de 1847.

⁴⁶ AHQ, Fondo Ejecutivo 1847, caja 13, nota del gobernador Francisco Berdusco al rector, Querétaro, 13 de julio de 1847.

⁴⁷ AHQ, Fondo Ejecutivo 1847, caja 13, nota del gobernador Francisco Berdusco al rector, Querétaro, 2 de agosto de 1847.

⁴⁸ AHQ, Fondo Ejecutivo 1847, caja 13, nota del gobernador Francisco de Paula Mesa al rector, Querétaro, 13 de diciembre de 1847.

⁴⁹ AHQ, Fondo Ejecutivo 1848, caja 5, nota del gobernador Francisco de Paula Mesa, 23 de noviembre de 1848.

⁵⁰ *El Federalista*, núm. 136, abril 14 de 1849, 3. Hacia finales del siglo XVIII varias corporaciones eclesiásticas habían depositado parte de sus caudales en el Consulado de México, tal era en caso de Colegio de San Francisco Javier de Querétaro. Véase Guillermina Del Valle, "Las corporaciones religiosas en los empréstitos negociados por el consulado de México a fines del siglo XVIII", en *Iglesia, Estado y Economía. Siglos XVI al XIX*, coord. por María del Pilar Martínez (México: Instituto Mora /UNAM, 1995), 225-239.

Los redactores de *El Federalista* sugerían investigar si los fondos con que contaba el Colegio eran suficientes para su mantenimiento; de no ser así, el Congreso tendría la obligación de destinarle los recursos suficientes para cubrir el déficit. Resultaba además indispensable diseñar un nuevo plan de estudios y tomar medidas severas “para reprimir la insolencia de algunos jóvenes”. En su opinión, la falta de disciplina era tan grave “[...] que por eso muchos padres de familia no quieren poner a sus hijos en el estudio, porque temen, y no sin fundamento, que se perviertan con el trato de tan peligrosos compañeros; por eso también cada día va siendo más reducido el número de alumnos [...los cuales] apenas llega a ciento”.⁵¹

7. El retorno de los jesuitas como respuesta a la crisis

Al término de la guerra de intervención, en 1849, se presentaron nuevas solicitudes acerca de permitir el retorno de los jesuitas, expulsados del territorio por segunda ocasión en 1821. Fue entonces cuando los congresistas queretanos resolvieron enviar al gobernador, a fin de que procediera a su publicación, el decreto por el cual se restablecía la Compañía de Jesús y se le hacía entrega de los Colegios para que “los dirija y administre conforme a sus reglas”.⁵²

Sin embargo, el gobernador se negó a publicar el tan polémico decreto, bajo los argumentos de que era políticamente inconveniente y legalmente improcedente, ya que el retorno de la orden al país era un asunto que le competía exclusivamente al Gobierno central. Finalmente, el decreto no fue publicado pero el conflicto obligó a De Paula a renunciar al cargo. Lo sucedió Juan Manuel Fernández de Jáuregui (diciembre de 1849– marzo de 1850).

El 6 de diciembre de 1849 un nuevo decreto terminó con cualquier idea de cambio y reafirmó la autoridad del Gobierno sobre los Colegios: “Se faculta al Gobierno para que dicte las providencias que juzgue necesarias a fin de que se arreglar provisionalmente el Colegio y comience sus tareas ordinarias en enero del año entrante”.⁵³ Otro más, de fecha 2 de enero de 1850, anunciaba: “El gobierno tomará de los fondos de instrucción pública, la cantidad de 425 pesos para hacer los reparos de que tienen necesidad los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier de esta ciudad [...]”.⁵⁴

Así, tras el episodio jesuita, el gobierno se preparó para sacar el Colegio del abismo. Varias medidas fueron dictadas a fin de mejorar su situación; por ejemplo, se estipuló que las licencias otorgadas al rector, catedráticos y demás empleados del Colegio, fueran sin goce

⁵¹ *El Federalista*, núm. 4, agosto 19 de 1849, 6-7.

⁵² AHQ, Fondo Ejecutivo 1849, caja 5, decreto del Congreso del Estado, Querétaro, 18 de diciembre de 1849.

⁵³ UANL/FFDR, “Colección de decretos del Congreso del Estado de Querétaro desde agosto de 1849, hasta igual mes de 1851”, Colección Digital de la UANL, 15.

⁵⁴ UANL/FFDR, “Colección de decretos del Congreso del Estado de Querétaro desde agosto de 1849, hasta igual mes de 1851”, Colección Digital de la UANL, 17.

de sueldo.⁵⁵ Pero las medidas resultaron insuficientes y la situación en los Colegios no mejoró. Los editores de *El Federalista* hicieron un llamado al rector para evitar que los alumnos faltaran tanto a clases,⁵⁶ mientras que, por otra parte, continuaban las quejas con motivo de la indisciplina de los estudiantes al grado de referirse a ellos como: "soeces colegiales, que más parecen presidiarios".⁵⁷

Faltando pocos años para la rebelión de Ayutla y el triunfo del proyecto liberal, el cual daría pasos definitivos en materia de secularización y terminaría por limitar la injerencia de la Iglesia en el ámbito educativo, los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier atravesaban por una profunda crisis y estaban a muy poco de perder todo resto de autonomía, para convertirse finalmente en Colegio Civil del Estado el año de 1870.

Reflexiones Finales

En términos generales, resulta impostergable la construcción de un recuento histórico de los Colegios de San Ignacio y San Francisco Javier, a la luz de nuevas fuentes y en el marco de recientes aportaciones teórico metodológicas. La presente investigación, no sólo nos permite ofrecer un panorama de la primera mitad del siglo XIX, ignorada por la historiografía local, sino que posibilita una concatenación coherente de los acontecimientos a la luz de la secularización educativa promovida por autoridades nacionales y estatales. En el caso de Querétaro, a pesar de la fuerte presencia de la Iglesia Católica, el Gobierno local se esmeró por hacer de la educación una cuestión de Estado, sin que lo anterior significara poner en entredicho la tradición católica ni en respeto a las autoridades eclesiásticas. Es así como la secularización que se registró en el ámbito de las Colegios tuvo una triple vertiente: como supremacía del Estado en el ámbito de la educación pública, como implementación de un discurso científico y como eliminación paulatina del componente teológico.

Al cabo de unos cuantos años, en el caso particular de los antiguos Colegios jesuitas, no sólo el contenido, también el continente, pasó a la esfera de lo público. El conflicto por los límites entre la parroquia y el Colegio, ejemplificaron en el terreno de los hechos una ruptura con el viejo orden. Sería hasta finales del siglo XIX cuando un documento notarial los estableció con toda precisión, levantándose los muros que separaban, sin lugar a dudas, los ámbitos de lo sagrado y lo profano.

⁵⁵ AHQ, Fondo Ejecutivo 1850, caja 2, comunicación del gobernador José Antonio Urrutia al rector, Querétaro, 15 de marzo de 1850.

⁵⁶ *El Federalista*, núm. 64, junio 27 de 1852, 3-4.

⁵⁷ *El Federalista*, núm. 77, septiembre 26 de 1852, 1-2.

Archivos

AHQ. Archivo Histórico del Estado de Querétaro, Fondo Ejecutivo.
 BC. Biblioteca del Congreso del Estado de Querétaro. Fondo Manuel Septién y Septién.
 Universidad Autónoma de Nuevo León, Fondo Díaz Ramírez, Colección Digital de la UANL.

Referencias hemerográficas

Periódico *El Federalista*, Querétaro.

Referencias bibliográficas

- Arreola, Álvaro (2006), *Patio Barroco 400 años en la educación cuatro décadas en la UAQ*, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Díaz, Fernando (1971), *Historia de la Universidad de Querétaro, parte primera*, Ediciones del Gobierno del Estado, Querétaro.
- Congreso del Estado de Querétaro (1828), *Proyecto de Ley sobre Instrucción Pública. Presentado al H. Congreso del Estado de Querétaro en 18 de diciembre de 1827 por la Comisión respectiva*, Imprenta de Rafael Escandón, Querétaro.
- Dublán, Manuel y José María Lozano (1876), *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, Tomo 2, Imprenta del Comercio, México.
- García, Marta Eugenia (2010), "Liberalismo y Secularización: impacto de la primera reforma liberal", en Patricia Galeana (coord.), *Secularización del Estado y la sociedad*, Siglo XXI editores, México, pp. 61-90.
- García, Marta Eugenia (2011) "Tradición y modernidad en Querétaro" en Ramón del Llano y Oliva Solís (coords.), *Tradición y modernidad en el estado Querétaro (siglos XIX-XX)*, UAQ/Miguel Ángel Porrúa, México, pp.21-46.
- Landa, Cecilia (2014), *Historia de la Facultad de Ingeniería. Universidad Autónoma de Querétaro*, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Medina, Luis (1972), "El Colegio de San Ignacio y el Seminario de San Javier en Querétaro (1625-1767)", en Manuel Pérez (ed.), *La compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972)*, Editorial Jus, México.
- Obregón, Alejandro, Gabriel Rincón y José Anaya (1993), *Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro*, Tomo 1, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- O'Neill, Charles (2001), *Diccionario histórico de la Compañía de Jesús*, Universidad Pontificia Comillas, España.
- Ríos, Rosalina y Cristian Rosas (2011), *La Reforma Educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1824-1846)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Urquiola José (2017), *La fundación y los bienes del colegio de San Ignacio Querétaro*. Querétaro, Miguel Ferro Editio, Querétaro.

Referencias electrónicas

- Arredondo, María (2006), "Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México" en *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 32, enero-febrero, pp. 37-62, disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/articulo/politicas-publicas-y-educacion-secundaria-en-la-primera-mitad-del-siglo-xix-en-mexico> (fecha de consulta: 23/1/2020).
- Arredondo, Adelina y Roberto González (2014), "De la secularización a la laicidad educativa en México" en *Historia de la educación*, vol. 15, núm.2, pp.140-167, disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/2968>, (fecha de consulta: 4/04/2019).
- Díaz, Clementina (1974), "El Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo. Cuarto Centenario" en *Revista de la Universidad Autónoma de México*, núm.2, octubre, pp.30-36, disponible en <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/f498d0a5-d5c7-404e-9557-6bbd7504ae0d?filename=el-colegio-maximo-de-san-pedro-y-san-pablo-cuarto-centenario>, (fecha de consulta: 4/02/2019).
- Hidalgo, Mónica (2002), "Reseñas. Rosalina Ríos Zúñiga, La educación de la Colonia a la República. El Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas" en *Estudios de historia novohispana*, núm. 27, pp.253-266, julio-diciembre, disponible en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/novohispana/pdf/novo27/0389.pdf>, (fecha de consulta: 15/01/2020).
- Hidalgo, Mónica (2013), "La Reforma de 1843 y los reglamentos del Nacional Colegio de San Ildefonso" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm.10, vol.4, pp. 56-73, disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719243>, (fecha de consulta: 7/01/2020).
- Ríos, Rosalina (2014), "Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854)", *Seminario de Historia de la Universidad Nacional*, disponible en: <https://seminariohistoriauniversidad1.files.wordpress.com/2014/02/rosalina-rc3ados-zc3bac3b1iga-secularizacic3b3n-centralizacic3b3n-y-configuracic3b3n-de-un-sistema-de-instruccic3b3n-pc3b3blica-en-mc3a9xico-primera-mitad-del-siglo-xix-1812-1854.pdf>, (fecha de consulta: 6 /11/2019).

Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina Temas, abordajes y algunas propuestas

Historic studies on Italians' education in Argentina
Topics, approaches and some proposals

Paula Serrao¹

Resumen

El artículo analiza la producción historiográfica dedicada al estudio de los diversos proyectos educativos que entre fines del siglo XIX y mediados del XX se dirigieron a los italianos emigrados a la Argentina y a sus descendientes. La primera parte se detiene en las investigaciones sobre las escuelas de las asociaciones italianas de ayuda mutua y sobre las escuelas salesianas, analizándolas a la luz de los debates sobre el modelo interpretativo del "crisol de razas" y del "pluralismo cultural". La segunda parte reflexiona sobre los trabajos que abordan la relación entre los inmigrantes y el sistema escolar argentino, ya sea estudiando las políticas educativas "nacionalizadoras" o la presencia extranjera en la escuela pública. Finalmente, se señalan nuevas fuentes y líneas de trabajo que podrían ampliar las investigaciones del área, como el estudio específicamente educativo del funcionamiento de estas instituciones luego de la Gran Guerra.

Palabras clave: educación, migración, Italia, Argentina

Abstract

This article reflects upon the historiographic production aimed at studying the various education projects that between the late 19th century and the mid 20th century were focused on the Italians that emigrated to Argentina and their descendants. The first section is centered on the researches into the schools of the Italian Mutual Aid Societies and into the Salesian schools, by analyzing them in light of the debates under the interpretative model of the "melting pot" and of "cultural pluralism". The second section reflects on the works that have addressed the relationship between

¹ Università degli Studi di Torino (Unito), Italia. Correo electrónico: paulaalejandra.serrao@unito.it

migrant communities and the Argentine school system, whether by studying the "nationalizing" education policies or the foreign presence in the public school. Finally, the article points out new sources and lines of work that could expand the research into this topic, such as the specifically educational study on how these institutions worked after the Great War.

Keywords: education, migration, Italy, Argentina

1. Las escuelas étnicas en el debate sobre el crisol de razas y el pluralismo cultural

Durante las últimas dos décadas del siglo pasado, varios historiadores comenzaron a interesarse en el estudio de las migraciones italianas hacia la Argentina, que entre 1830 y 1960 involucraron a más de tres millones y medio de peninsulares. Las investigaciones desarrolladas en el ámbito de los estudios migratorios tendieron a indagar diversos aspectos de la vida de los inmigrantes y de su relación con la sociedad argentina, generalmente en el marco de un debate que opuso el modelo interpretativo del crisol de razas al del pluralismo cultural. La pregunta central del debate era si la Argentina debía ser considerada una sociedad «integrada», gracias a la lograda asimilación de los inmigrantes europeos llegados al país entre los siglos XIX y XX, o si en cambio se trataba de una sociedad en la cual habían coexistido, autónoma o conflictivamente, distintas culturas (Devoto, 2003: 319–352). En el debate, entonces, se ponía en juego el impacto de las migraciones europeas en la construcción de la identidad nacional.

La metáfora del crisol estuvo presente en Argentina desde principios del siglo XX, sobre todo en aquellos discursos oficiales que subrayaban el éxito de la asimilación de los inmigrantes europeos a una matriz cultural argentina aparentemente pre-existente a su llegada. Algunos manuales escolares de la época, por ejemplo, afirmaban que los recién llegados se habían integrado sin conflictos a la sociedad argentina, abandonando lentamente sus culturas de origen (Cucuzza, 2007: 104–108). Sin embargo, ya en los años sesenta, la metáfora del crisol fue retomada y reconfigurada por las investigaciones del sociólogo italiano, Gino Germani (1965: 158–177, 1966: 179–216), estudioso de la transición de la sociedad argentina hacia la «modernidad». Inspirado en el modelo del *Melting pot* norteamericano, Germani afirmó que el alto índice de masculinidad de los flujos migratorios europeos y la baja densidad demográfica de la población nativa habían producido una «fusión» entre los dos grupos, originando una nueva sociedad de tintes modernos. En efecto, la hipótesis central del autor era que los inmigrantes habían sido el principal agente de modernización de la «tradicional» sociedad local, en tanto habían traído y difundido la mentalidad, los hábitos y los valores de las sociedades industriales. Para Germani la eficaz integración de los europeos derivaba

además de la inexistencia de limitaciones jurídicas en la sociedad receptora, de la movilidad social ascendente que ofrecía la Argentina y del hecho de que sus lealtades, emociones e identificaciones respecto a sus países de origen no los habían marginalizado ni les habían impedido desempeñar roles «funcionales» en la nueva sociedad (Devoto, 2003: 319-352).

Posteriormente, la interpretación de Germani sería objeto de múltiples críticas que señalarían que la tesis del sociólogo disminuía el componente originario y africano de la sociedad local, fortaleciendo el difundido mito de “La Argentina blanca”, que hizo de las migraciones europeas un rasgo fundamental de lo nacional (Bjerg, 2016). Por otro lado, también se le objetaría aquel presupuesto de que los inmigrantes se habían integrado rápidamente a la sociedad argentina, sin grandes obstáculos o resistencias. Ciertamente la hipótesis de Germani no lograba explicar, por ejemplo, por qué entonces la prensa y las instituciones étnicas habían tenido tanto peso entre los siglos XIX y XX o por qué la mayor parte de los inmigrantes se había negado a adoptar la ciudadanía argentina, quedando afuera de los mecanismos formales de la participación política. Además, algunas de las afirmaciones de Germani no contaban con una base empírica sólida ya que, por ejemplo, estudios subsiguientes demostraron que hasta principios del siglo XX los inmigrantes tendieron a casarse con miembros de sus propias colectividades, fenómeno que no solo contradecía la supuesta «fusión» de los «modernos» con los «tradicionales», sino que también arrojaba dudas sobre la eficaz integración de los hijos de inmigrantes, criados en ambientes culturales endogámicos (Borges, 1988: 387-388).

Así, desde mediados de los años ochenta distintas investigaciones tendieron a matizar la hipótesis del crisol, a menudo acercándose al modelo del pluralismo cultural, referido a sociedades en las cuales diversas culturas y grupos étnicos coexisten sin “fundirse”, “integrarse” o “acrisolarse”. Los nuevos estudios revisitaron las variables del sociólogo, empleando escalas de análisis más reducidas y nuevas fuentes históricas, que de cualquier modo no llevaron a una reflexión profunda sobre las categorías altamente polisémicas de la discusión, como “integración”, “asimilación”, “fusión” (Devoto y Otero, 2003: 193). La centralidad del debate hizo que diversos aspectos de la vida de los inmigrantes, como sus pautas residenciales o sus prácticas políticas, asociativas y matrimoniales, fuesen estudiados desde el lente de esta polémica (Devoto, 2003: 319-345). Por su parte, los trabajos sobre la educación de los inmigrantes también presentan marcas de esta estación historiográfica ya que, en definitiva, la debilidad o la fortaleza de las escuelas étnicas podía ser considerada como un indicador de la integración o de la autonomía de la comunidad migrante respecto de la sociedad receptora.

Efectivamente, entre los siglos XIX y XX distintas comunidades extranjeras fundaron sus propias escuelas con el fin de preservar su cultura y de transmitirla a las nuevas generaciones nacidas en Argentina. Hasta mediados de la década de 1880, estas escuelas fueron aceptadas

por el Estado argentino, aún incapaz de sostener un sistema educativo de escala nacional. Sin embargo, al calor del expansionismo europeo y del aumento de los flujos migratorios, las escuelas étnicas empezaron a ser vistas como un impedimento para la integración de los inmigrantes y, en consecuencia, como un obstáculo para el mantenimiento del orden social del país y para la construcción de la identidad nacional argentina. Es que, si bien la aplicación del principio del *ius soli* garantizaba la transmisión de la ciudadanía argentina a los hijos de los inmigrantes, la cuestión de la nacionalidad iba más allá de la esfera jurídica. Por eso mismo, desde fines del siglo XIX la clase dirigente puso en marcha una política educativa nacionalista, que no sin grandes dificultades, contradicciones y contramarchas, dispuso de un mayor control sobre las escuelas de las comunidades extranjeras. El Estado se esforzó por limitar las expresiones patrióticas foráneas y por organizar un cuerpo de inspectores nacionales que supervisara la aplicación de la normativa y de la currícula nacional en las escuelas. Esta situación generó rispideces con la comunidad italiana e incluso provocó que en 1888 el Primer Ministro italiano, Francesco Crispi, solicitase explicaciones al embajador argentino Del Viso sobre la nueva política del Consejo Nacional de Educación (CNE), que había sido interpretada como un intento por cerrar las escuelas italianas (Bertoni, 2001: 64-77). Si bien el conflicto diplomático no pasó a mayores, en Argentina las tensiones se agravarían cuando en los años noventa las comunidades extranjeras empezaran a reclamar que la obtención de los derechos políticos no estuviese atada a la adopción de la ciudadanía argentina ni a la renuncia de sus nacionalidades de origen (Bertoni, 1992).

Diversos estudios de caso han corroborado las tensiones existentes entre el Estado Nacional y las escuelas étnicas, las cuales entre los siglos XIX y XX no parecen haber gozado aún de un gran prestigio, no obstante, la tradicional admiración de las clases dirigentes e intelectuales argentinas a la cultura europea. En general estas escuelas no se dirigían a las elites de las comunidades migrantes y en muchos casos, como el de las escuelas italianas, funcionaban con recursos materiales muy limitados. Por otro lado, si bien en la segunda mitad del siglo XIX la promoción de la inmigración europea había sido entendida como una forma de «modernizar» la sociedad local a través del contacto con pueblos blancos más «civilizados», ya a fines del siglo buena parte de la elite local estaba desencantada del fenómeno migratorio (Halperin, 1976) y comenzaba a disociar a los inmigrantes de los conceptos de «civilización» y de «modernidad». En primer lugar, porque la mayor parte de los arribados no se parecía a los disciplinados e instruidos europeos del Norte imaginados por Juan B. Alberdi: eran sobre todo italianos, españoles y vascos provenientes de zonas rurales, sin demasiada instrucción ni capital económico para invertir. Más que «agentes de la civilización» los inmigrantes eran vistos como la fuerza de trabajo necesaria para consolidar el modelo agroexportador (Svampa, 2010: 86-105). En segundo lugar, porque muchos políticos e intelectuales temían que la heterogeneidad cultural de los inmigrantes fuese un obstáculo

para la formación de la identidad nacional, requisito para la construcción de una nación moderna. Por último, porque la elite comenzaba a sentirse amenazada por la gradual movilidad ascendente de los inmigrantes más afortunados y por la organización político sindical de aquellos oprimidos por el sistema económico. En el caso de los italianos, la hostilidad fue particularmente manifiesta en la década de 1880, dando lugar a obras teatrales y literarias que contraponían sus supuestos defectos a las virtudes criollas (Devoto, 2016: 156-158). Si bien a fines del siglo la imagen de los italianos mejoraría por ser preferidos a los «exóticos» inmigrantes llegados de Rusia, Dinamarca o el Imperio Otomano, los estereotipos sobre su “poca cultura” persistirían (Devoto, 2016: 305-307). Así, aunque la organización del sistema escolar argentino tomase como referencia valores y saberes europeos, desconociendo la lengua y la cultura de los pueblos originarios (no consideradas como parte de la “argentinidad”), el Estado desconfiaría de las escuelas de los inmigrantes en tanto obstáculos para la difusión de la identidad nacional, tendencialmente asociada al idioma Castellano, a la Geografía argentina, a la Historia Patria nacida con la independencia y, a veces, a la religión católica.

Epstein (1995) y Lluch (2002), por ejemplo, han coincidido en que entre los siglos XIX y XX las escuelas fundadas por la empresa de colonización Jewish Colonization Association² fueron objeto de sospechas y de desconfianza por parte de funcionarios y de la opinión pública en general, aún si las mismas intentaban integrar a los colonos a la nueva sociedad a través de un currículum mixto (es decir, con elementos de la cultura argentina y de la cultura hebraica), impartido generalmente por maestros de la Alianza Israelita Universal de Marruecos, justamente contratados por su conocimiento del Castellano. El clima de alarma sobre el funcionamiento de las escuelas judías llegó incluso a incidir en el traspaso de las mismas al CNE en 1920.

Sin embargo, las investigaciones del sector también han subrayado que, a pesar de la desconfianza del Estado Nacional, las escuelas étnicas desempeñaron un importante rol en el proceso de adaptación de los inmigrantes a la sociedad receptora. En este sentido, María Bjerg (1996: 133-165) ha señalado que si bien las escuelas danesas del centro-sur de la provincia de Buenos Aires intentaron recrear el espíritu del país nórdico a través de la enseñanza de la lengua, la religión y la historia danesa, las mismas no pudieron aislarse del contexto social en el cual estaban insertas ni de las exigencias del Estado Nacional que las obligaba a enseñar Castellano, Historia y Geografía argentina. Así, más que evitar el proceso de aculturación lo desaceleraron, permitiendo la gradual integración de las familias a la

² La entidad fue fundada por el Barón Maurice de Hirsch en 1891 con el fin de facilitar la emigración hebraica desde Europa del Este y Asia hacia regiones del mundo que ofrecieran mayores derechos y mejores condiciones de vida. En Argentina la institución fomentó la formación de colonias agrícolas en las 617468 hectáreas que progresivamente compró en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, Santiago del Estero y los territorios del Chaco y La Pampa.

sociedad local a través de la construcción de un nuevo sistema de valores y de una identidad «que no era ni completamente danesa, ni absolutamente argentina». (Bjerg, 1996: 157).

Sobre la base de estos estudios, recientemente Cielo Zaidenweg (2014: 152) ha concluido que las escuelas étnicas «funcionaron indudablemente como ámbitos de integración a la nueva sociedad», gracias a la posibilidad que brindaban a los estudiantes de participar de una sociabilidad más amplia que la de su propio marco étnico. Hernán Otero (2011), sin embargo, advierte sobre la necesidad de considerar las variaciones temporales y espaciales del fenómeno ya que, por ejemplo, el auge experimentado entre 1880 y 1910 por las escuelas laicas francesas fue seguido de un fuerte debilitamiento que limitó su capacidad para transmitir la cultura gala a las nuevas generaciones, facilitando entonces la integración de los niños a la sociedad argentina. Además, el autor señala que el modelo interpretativo del pluralismo podría ser eventualmente aplicado solo en las grandes ciudades del país como Buenos Aires, Rosario, Córdoba y Tucumán, donde la presencia de las escuelas francesas era mayor y por ende también eran mayores las posibilidades de persistencia de la cultura francesa. Por esto mismo, Otero sugiere la existencia de «momentos y de espacios más típicamente "pluralistas" y momentos y espacios más cercanos al Crisol» (Otero, 2011: 184).

2. Las escuelas de la comunidad italiana

Las investigaciones sobre las escuelas italianas también presentan huellas de estos abordajes, aún si la especificidad del caso de estudio presupone necesarias diferencias analíticas. Una de las particularidades de estas escuelas es que, con el recrudescimiento del expansionismo europeo de fines del siglo XIX, las mismas empezaron a ser vistas por el Estado italiano como un potencial instrumento para reforzar el vínculo de los emigrados con la madre patria, y para favorecer la expansión política, económica y cultural de la nación italiana. En efecto, con la llegada de Crispi al gobierno (1887-1891), el Estado italiano inauguró una política exterior más activa en el campo migratorio, dispuesta a intervenir en él a través de un mayor dinamismo en la red consular, en la legislación migratoria y en las «scuole all'estero». Ocurría que a fines del siglo XIX muchos políticos e intelectuales empezaban a pensar que, si bien la emigración representaba una pérdida de capital humano para la península, también podría ofrecer inmensos beneficios mediante el crecimiento de los flujos comerciales, la llegada de remesas y la expansión del idioma en ultramar. Sin embargo, para recabar estos objetivos era necesario fortalecer el vínculo entre los emigrantes y su patria de origen; así, en 1889 fue sancionada la primera ley orgánica sobre las escuelas italianas en el extranjero, que no solo explicitaba el renovado interés estatal por este tipo de educación, hasta entonces solo atendida por misioneros y asociaciones de emigrantes, sino

que también la presentaba como una herramienta para la formación del sentimiento patrio.³ Con el fin de que las escuelas ayudasen a las «colonias»⁴ a preservar y difundir su lengua y cultura, el Estado italiano comenzó a fundar escuelas propias y a enviar subsidios a instituciones privadas, de índole laica y confesional, comprometidas de alguna manera con la educación italiana (Floriani, 1974; Salvetti, 2002; Castellani, 2018). El proyecto contó con el apoyo de instituciones de diversa índole como la Sociedad Dante Alighieri (Pretelli, 2003), que además de fundar diversas escuelas en el extranjero estimuló la producción de textos escolares para las mismas (Salvetti, 1995; Luatti, 2017).

Por su parte, el mundo católico también fue sensible a la tutela de los emigrantes, aparentemente propensos a perder la fe en el extranjero gracias al contacto con otras religiones o debido a la falta de sacerdotes itálicos en los países de arribo. Además, en el caso de Sudamérica, estas preocupaciones se vieron acrecentadas por la presencia de republicanos exiliados luego de los levantamientos de 1848, considerados por la Iglesia como potenciales núcleos de influencia anticlerical. Así, desde fines del siglo XIX diversas órdenes religiosas impulsaron iniciativas pastorales, asistenciales y educativas dirigidas a los italianos emigrados y, no obstante, las tensiones de la Santa Sede con Estado italiano luego de la anexión de Roma en 1870, muchas de ellas contribuyeron a presentar al catolicismo como un elemento de la identidad nacional italiana (Rosoli, 1999; Loparco, 2017; Sani, 2017). Para el caso argentino, resulta de particular importancia el proyecto educativo-cultural de la Federación Itálica Gens, fundada en 1909 por Ernesto Schiaparelli, director de la *Associazione Nazionale per Soccorrere i Missionari Italiani*, con el fin de brindar asistencia religiosa y social a los emigrados y de preservar su identidad nacional a través de la enseñanza de la lengua y la cultura italiana. Diversas órdenes masculinas y femeninas formaron parte de la Federación de Schiaparelli, que en realidad estaba más ligada a la esfera político-cultural que a la pastoral: su principal objetivo era «valorizar las iniciativas de los católicos ante el gobierno y las instituciones públicas y hacerse interprete de una línea de acción práctica más conforme a los intereses del mundo católico» (Rosoli, 1985: 221). La orden salesiana formó parte de Itálica Gens, y si bien no faltaron divergencias entre los objetivos más nacionalistas de la dirigencia laica de la Federación y aquellos más pastorales-asistenciales del clero emigrado, existió una sustancial colaboración. En Argentina Itálica Gens no fundó escuelas propias, pero acompañó la obra educativa de la orden de Don Bosco, llegada a la Argentina en el 1874 para evangelizar la Patagonia y asistir a los compatriotas emigrados. Ya para 1921 las escuelas

³ Reale Decreto 8 dicembre 1889, n. 6566, sull'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero. Años más tarde sería acompañado por el R.D. 23 agosto 1894, n. 394, sul nuovo ordinamento organico delle scuole italiane all'estero, art. 15, 16.

⁴ El término, de marcadas connotaciones expansionistas, hacía referencia a las comunidades italianas residentes en el extranjero.

salesianas acogían a más de 3000 niños italianos y recibían subsidios del Estado peninsular por su contribución en la enseñanza del idioma italiano.

Si bien las miras expansionistas y los recursos del Estado italiano se orientaron principalmente al área del Levante y de la cuenca mediterránea, en Argentina diversos políticos e intelectuales expresaron su preocupación por la potencial vulneración que el proyecto suponía para la soberanía del país. Estos temores encontraron sustento en las opiniones de políticos como Gerolamo Boccoardo, quien sostuvo que la expansión colonial italiana no debía hacerse sobre la base de las «colonias artificiales» de África, sino sobre aquellas «espontáneas» como las del Río de La Plata, en donde la comunidad italiana ya estaba asentada (Bertoni, 1992: 60-61). Aún sin arribar a los extremos del Senador, el discurso expansionista tuvo repercusiones en algunos diarios italianos publicados en Argentina, provocando que no pocos políticos locales creyesen que la comunidad italiana intentaba formar una nación propia al interior del territorio nacional (Devoto, 2006: 154-155). Una de las primeras críticas al respecto fue lanzada por el ex Presidente Domingo F. Sarmiento, quien no solo denunció el proyecto expansionista (Sarmiento, 1881a, 1881c), sino que también sostuvo una dura polémica con un grupo de diarios italianos de Buenos Aires a propósito de la celebración del Primer Congreso Pedagógico italiano (1881) (Manzioli, 1994). Como respuesta a la propuesta de las asociaciones mutuales italianas de educar «italianamente» a los niños de la comunidad, Sarmiento (1881b: 56) escribiría en el diario *El Nacional*: «¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? ¿Conservar o fomentar en el ánimo de un niño el culto de una patria que no conoce, que probablemente no conocerá, apartándolo del sentimiento natural que lo empuja a querer la tierra en que ha nacido?». Además de definir la educación italiana como «antinatural», Sarmiento (1881b:54) la caracterizó como costosa, «inútil» e «inferior» a la argentina. El tono polémico del ex presidente no se ligaba solo a su personalidad, sino también a la visibilidad que las escuelas italianas tenían en la capital del país gracias a las frecuentes celebraciones patrióticas que realizaban en la vía pública y a su considerable número de alumnos, que en ese momento representaba el veinte por ciento de la población escolarizada de Buenos Aires.

De cualquier manera, distintos estudios han señalado que las escuelas italianas tuvieron serias dificultades para preservar la identidad nacional de la «colonia» y favorecer la pretendida expansión italiana. Luigi Favero (1985) ha sostenido que la instrucción no logró consolidarse como una rama estable de la mutualidad asociativa porque sus escuelas fueron fundadas a partir de principios más pragmáticos que nacionalistas. Si bien para la intelectualidad italiana, inspirada en los valores nacionales-patrióticos del Risorgimento, el proyecto escolar mutualista tenía como fin salvaguardar la lengua y la cultura italiana, para la mayor parte de los socios la escuela debía cumplir con un objetivo mucho más concreto: suplir la escasez de maestros y de instituciones educativas en la Argentina, brindando a sus hijos herramientas

para progresar en la sociedad de acogida. De hecho, la población escolar estaba compuesta por los hijos de los socios, quienes a menudo debían abandonar la escuela primaria a temprana edad para encontrar un trabajo, especialmente si eran varones. Así, cuando el Estado argentino estuvo en condiciones de garantizar la educación primaria (al menos en la capital), el proyecto educativo mutualista perdió vigor. De hecho, apremiados por las dificultades económicas de fines del siglo XIX, muchos socios propusieron cerrar o reducir la oferta formativa de las escuelas, re-direccionando sus recursos a los servicios prioritarios de las mutuales, es decir, la atención médica y económica de los socios enfermos o impedidos para trabajar. Desde esta perspectiva, los niños de la comunidad bien podrían asistir a las gratuitas escuelas primarias argentinas, ya más numerosas y mejor provistas luego de la aplicación de la Ley 1420 de Educación pública, gratuita y obligatoria (1884).

Así, las escuelas italianas sufrieron un marcado declive cuantitativo, llegando a representar en 1895 solo el cinco por ciento de la población escolarizada de la ciudad de Buenos Aires. A las causas ya mencionadas se sumaban la disminución de los flujos migratorios peninsulares y el veloz proceso de asimilación cultural de la comunidad italiana, que mermó la cantidad de socios de las mutuales, ya afectadas por luchas políticas y personales en su interior. Además, Favero ha señalado que las subvenciones del Estado italiano eran escasas y sólo cubrían una pequeña parte de las necesidades de las escuelas; de hecho, a menudo las mismas no podían pagar los salarios de los profesores, quienes por lo general tenían un segundo empleo.

Por otro lado, esta investigación señala que al menos hasta el inicio de la Gran Guerra las escuelas sufrieron un «doble intento de normalización» (Favero, 1985: 189): por un lado, el del Estado argentino, que buscaba evitar la “italianización” de los futuros ciudadanos argentinos; por el otro, la del Estado italiano, que a través de cónsules y funcionarios diplomáticos intentaba uniformar los programas de estudios de las escuelas y diluir su potencial inclinación republicana. En efecto, hasta fines de los años '80 las disputas entre monárquicos y republicanos permearían no solo la vida política de las asociaciones, sino también su vínculo con el gobierno italiano. En definitiva, estas escuelas no siempre se adecuaban a la política educativa de la península.

Similares problemas parecen haber enfrentado la breve experiencia escolar de la Sociedad italiana de socorros mutuos e instrucción de Belgrano. La escuela fue fundada en 1880 pero rápidamente empezó a sufrir serias dificultades como la falta de recursos económicos, la inestabilidad en su cuerpo docente y la escasez de alumnos, que entre 1885 y 1886 parecen haber producido el cierre de la institución. Además, estas difíciles condiciones de existencia desplazaron sus objetivos iniciales nacionalistas, que por otro lado convivieron con una «doble simbología patriótica» (Prislei, 1987: 45) que lograba combinar los himnos y las banderas de Italia y de Argentina. Para la autora, esto da cuenta del particular patriotismo

practicado por esta comunidad, marcado por el republicanismo y por los lazos con la sociedad local. De hecho, la asociación no solo mantenía buenas relaciones con diversas instituciones locales, sino que algunos de sus miembros eran parte de las mismas: el dirigente Juan A. Buschiazzo, por ejemplo, fue miembro del Consejo Escolar de Belgrano y Director del Departamento de Obras Públicas de la Municipalidad de Buenos Aires.

La contraposición entre los objetivos nacionalistas y las funciones más concretas de las instituciones educativas italianas se encuentra también presente en el caso de las escuelas mutuales de Santa Fe, estudiado por Carina Frid (1988, 1992). Allí la «intelectualidad mazziniana», sostenedora de ideales nacionalistas, laicos y republicanos, buscó reproducir el sistema educativo peninsular, copiando su estructura y currículum, y paradójicamente utilizando libros escolares tendencialmente monárquicos. Sin embargo, si por un lado las escuelas transmitieron la lengua y la cultura italiana, intentando mantener el lazo con la madre patria, por el otro facilitaron la inserción de las nuevas generaciones a la sociedad receptora al incorporar el currículum educativo local, y al posibilitar que sus estudiantes participasen de una sociabilidad étnica un poco más extendida. Por este motivo, la autora considera a las escuelas «tanto como ámbitos de preservación de la identidad étnica como factor de inserción de la comunidad emigrada dentro de la nueva sociedad» (Frid, 1988: 267). Esto último, además, respondía a las expectativas laborales de las familias: aprender el Castellano y las operaciones básicas de la matemática era importante para encontrar un trabajo. Por último, Frid señala que el proyecto escolar nacionalista estuvo limitado por su concepción de la «italianidad», poco representativa de la heterogénea comunidad emigrada. Recuérdese que la misma provenía de distintos puntos de la península y que, en general, al no haber experimentado en Italia experiencias nacionalizadoras (como la escolarización estatal) sus identidades tendían a ser más aldeanas que nacionales.

Los estudios sobre el caso santafecino también advierten que la oferta formativa italiana no se redujo solo a las escuelas mutuales: entre los siglos XIX y XX, la misma compitió con la de la orden salesiana, que si bien no se dirigió exclusivamente a los italianos en la práctica los acogía. Se trataba de modelos educativos contrastantes, no obstante, el similar perfil de su población estudiantil. Mientras los ejes de la educación mutua eran la laicidad, la enseñanza del italiano y una pedagogía de corte «positivista» (Frid, 1992: 103), la propuesta salesiana se basaba en una educación fuertemente religiosa, que además contemplaba la enseñanza de diversos oficios manuales, a mendo ofrecida gratuitamente a los niños italianos con dificultades económicas. Además, dada la orientación laica e incluso anti-clerical de muchas mutuales, el contraste tenía un registro político, que también se expresó en la esfera asociativa y periodística.

En las escuelas salesianas la lengua italiana se enseñaba como materia y también estaba presente en actos, fiestas y en la misma cotidianidad escolar; incluso, es posible que se

hablara dialecto piamontés, dados los comunes orígenes de estudiantes y religiosos. Sin embargo, Frid afirma que los salesianos no pusieron particular énfasis en la difusión del idioma italiano ni en la diagramación de un currículum particularmente nacionalista: en realidad, tendieron a adaptar al medio local los libros y los programas de estudio de corte religioso usados en sus escuelas de Italia. La autora advierte que los recelos de la Iglesia argentina sobre las propuestas educativas étnicas podrían haber limitado los impulsos nacionalistas de la orden.

Así y todo, a principios del siglo XX, cuando el mundo católico cobraba vigor en Argentina, las escuelas salesianas continuaron su curva de crecimiento, mientras que la instrucción mutua se estancaba. De hecho, su estructura organizativa se extendía también al ámbito rural de algunas provincias e incursionaba en la educación informal, a través de los Oratorios que «combinaban una función catequística con la integración entre el espacio social (barrio o centro de actividades laborales) e Iglesia» (Frid, 1992: 113). Por este motivo, la orden de Don Bosco fue vista por varios funcionarios italianos como una institución capaz de continuar con el proyecto educativo nacionalista. En este sentido, Rosoli ha afirmado que la fuerte permanencia de elementos italianos en la cultura argentina se debe sobre todo a la «constante y capilar acción didáctica de los salesianos y de tantas otras congregaciones que por largo tiempo han orientado culturalmente a las jóvenes generaciones argentinas». Agregaba luego que «En algunos momentos los tonos de la defensa del patrimonio cultural italiano han asumido acentos etnocéntricos o nacionalistas, provocando reacciones comprensibles por parte de los argentinos, y sobreponiendo a los intereses de los emigrados preocupaciones y acentuaciones extrañas, típicas del expansionismo en Italia» (Rosoli, 1985: 211). Por su parte, Federica Bertagna (2012: 50) ha incluso sugerido un posible acercamiento de los salesianos al régimen fascista, en vistas no solo de los acuerdos entre el Estado italiano con la Iglesia Católica, sino también de las buenas consideraciones que las principales revistas salesianas de Argentina tenían sobre el régimen. Sin embargo, los estudios disponibles no permiten dar mayores precisiones sobre el efectivo funcionamiento de las escuelas salesianas ni su relación con el Estado italiano. Las investigaciones sobre el aspecto educativo de la orden no son pocas, pero se han concentrado en otros temas como la construcción de la masculinidad y las prácticas del cuerpo en los Exploradores de Don Bosco, la Educación Física, los libros escolares en Patagonia, el rol docente de las Hijas de María Auxiliadora y la educación de la mujer, etc. (Nicoletti, 2014). A partir de la documentación disponible solo puede señalarse que, no obstante su eventual colaboración con el Estado italiano, las escuelas salesianas fueron reiteradamente objetadas a causa de su «spirito di adattamento»⁵ al país,

⁵ Archivio storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), *Fondo scuole 1923-1928*, busta 634. Relazione a S.E il ministro degli Affari esteri. Insegnamento dell'Italiano negli istituti salesiani d'oltre oceano, 2 de Mayo 1924.

razón por la cual no faltaron sugerencias de renovación periódica del personal.⁶ En los años Treinta, frente a las acusaciones de Pietro Parini, director de la Direzione degli italiani all'estero e scuole, sobre la «troppo scarsa sensibilità italiana»⁷ de la orden, algunos de sus miembros señalaron las limitaciones que los programas didácticos argentinos suponían para sus escuelas y la necesidad de actuar con prudencia para no dañar «l'ipersensibilità nazionalista degli indigeni».⁸ En efecto, al creciente nacionalismo de la Iglesia y del Estado argentino, se sumaba el desdén de muchos hijos de emigrantes por sus orígenes peninsulares («nessuno vuol passare per "gringo" o straniero; anzi talora si va ad eccessi opposti»)⁹. El crecimiento de los espacios de sociabilidad multiétnicos, la posibilidad de ascenso socioeconómico y la persistencia de ciertos estereotipos locales sobre la "poca cultura" de los italianos, invitaban a los descendientes a integrarse a la sociedad local (Devoto, 2016: 306).

En lo que respecta a las iniciativas laicas del periodo posterior a la Gran Guerra, debe decirse que la historiografía también es escasa. Los pocos estudios existentes sugieren que en los años veinte la vida de las escuelas mutuales estuvo marcada por intentos de revitalización y por los conflictos que supuso el advenimiento del fascismo. En efecto, en nombre de la italianidad, fascistas y antifascistas se disputaron el control de la comunidad italiana de Argentina, y particularmente de sus instituciones (Grillo, 2006: 231-255 Devoto, 2016: 342-364). En este sentido, merece la pena indagar el derrotero de las escuelas mutuales y el rol de las diversas instituciones que las gestionaron, como la Pro Schola, que comenzó a encargarse de distintas escuelas de la capital. Gradualmente alineada con el régimen, esta entidad promovió una serie de cambios en las escuelas italianas al fin de «modernizarlas»: algunos contenidos de historia italiana¹⁰ de tercer grado comenzaron a ser impartidos desde segundo, se renovó el antiguo cuerpo docente con maestras «veramente diplomate e veramente capaci» y se limitó el uso de los libros de texto que volvían la enseñanza «arida e insufficiente» y limitaban la creatividad de los maestros.¹¹ Se propuso en cambio el uso de «proiezioni delle vedute più belle d'Italia, dei nostri monumenti, delle nostre industrie»¹², «grammofoni con dischi educativi e patriottici», correspondencia escolar con alumnos de Italia y lecturas patrióticas tales como *Le Vie d'Italia* del Touring Club Italiano, *Cuore* de De

⁶ *Ivi*, busta 635, Relazione sui collegi salesiani di Rosario, 1924.

⁷ Archivio Centrale Salesiano (ACS) A921, *Missioni emigrati. Emigrati in Argentina e America Latina (1889-1924)*. Carta de Pietro Parini a Don Tommasetti, Roma 8 de Julio de 1932.

⁸ *Ivi*, Carta de Don Facie, Torino, Agosto 1932.

⁹ *Ivi*, Carta de Don Ricaldone, Torino, Septiembre 1932.

¹⁰ "La Bandiera", "I significati dei suoi colori", "Lo stemma di Roma"- "I nostri Re"- "Giuseppe Garibaldi ed i Mille"- "Giuseppe Mazzini"- "Silvio Pellico"- "Le cinque giornate di Milano"- "Le Capitale"- "Le provincie più importanti"- "I mari"- "I golfi più importanti"- "La penisola"- "Le isole"- "Fiumi e laghi"- "I fiumi più importanti d'Italia"- "I fiumi sacri"- "I monti sacri". ASMAE, *Fondo Archivio scuole 1923-1928*, busta 634 "Nelle Associazioni italiane Associazione italiana Pro Schola. Riapertura delle scuole", 15 febbraio 1923.

¹¹ *Ibidem*. Sobre el tema, de manera más general, consulte Pretelli, 2005.

¹² Sobre el tema del uso del paisaje urbano y natural, mediado por la cultura escolar, en los procesos de formación de la identidad nacional en la primera mitad del siglo XX, ver Targhetta, 2020.

Amicis, i *Mille* de G. Abba y *Triennio Libertatore* de C. Alberici. La reforma estuvo confiada al novel Direttore didattico de la Pro Schola, el Prof. Camillo Ferraro, egresado de la Università Pedagogica di Napoli y futuro miembro del directorio del Fascio de Buenos Aires.¹³ Al parecer otro de los puntos más controversiales de la reforma fue la inclusión de la enseñanza religiosa en los programas de las escuelas mutuales, ya que la mayor parte de las asociaciones tenía una fuerte tradición laica. De hecho, Mutualità e Istruzione, Colonia Italiana e Italia Unita (que funcionaban por fuera de la Pro Schola) se negaron a colocar el crucifijo en las aulas, perdiendo así los subsidios que enviaba el Estado italiano. De cualquier manera, tal como señala un informe de 1923, la laicidad del sistema escolar argentino limitó la aplicación del proyecto de la Pro Schola: «L'immagine del crocifisso è stata posta nelle scuole, ma un vero programma spiccatamente religioso non è stato possibile introdurlo negli stessi, i quali devono essere ispirati ai criteri di quelli argentini, che ha scuole laiche nel senso più completo della parola».¹⁴

Con el endurecimiento del régimen y la formación de un frente anti-fascista en Argentina, las divisiones políticas en la comunidad italiana se acentuaron, evidenciándose también en el ámbito educativo. Según Alliano (2008), la reorganización del sistema escolar italiano impulsado por el Estado fascista dio sus frutos en los años treinta, gracias a la llegada de 23 maestros-agentes enviados por el régimen, la acción de los Fasci locales, la creación de quince nuevas escuelas y el arribo de nuevos libros escolares con un claro mensaje propagandístico.¹⁵ Efectivamente, la adhesión de las escuelas al fascismo está evidenciada por distintas fuentes, como los informes escolares de la "XXI Aprile" de Mendoza, los de la escuela "Dante Alighieri" de Rosario (Alliano, 2008: 175-177: 184-187) y los testimonios de algunos emigrantes judíos, que luego de la aplicación de las leyes raciales escaparon a Argentina, donde concurrieron a distintas escuelas italianas marcadas por el antisemitismo (Smolensky, y Jarach, 1999).¹⁶ La fascistización escolar, sin embargo, fue procesual y varió según el contexto, la comunidad educativa y la historia de cada escuela, elementos que sería oportuno estudiar, en tanto condicionantes de las formas de adopción local del proyecto educativo del régimen. Es que si tal como afirman distintas investigaciones (Alliano, 2008;

¹³ /vi. Rendiconto della gestione 1º Luglio-31 Dicembre 1922. Buenos Aires 1923.

¹⁴ /vi. Associazione italiana "Pro schola" Buenos Aires, 5 febbraio 1923. Lettera all'Illmo. Signor Comm. Francesco de Velutis. Presedente della Deputazione Scolastica. Firma Segretario della Commissione Scolastica Freschini.

¹⁵ Se trata mayormente de los "libri unici di Stato" para las escuelas italianas en el extranjero y de la literatura complementaria publicada luego de 1929. El elenco de los libros usados en Argentina podría ampliarse, por ejemplo, a través del estudio de las bibliotecas escolares, a veces descritas en los informes escolares enviados a Roma, en las inspecciones realizadas por el Estado Argentino y en los archivos de las mismas asociaciones o instituciones educativas. Sobre la producción de libros escolares para las escuelas italianas en el extranjero ver Pretelli, 2012, 2008.

¹⁶ "Mi primera escuela era italiana, "Margherita di Savoia" y allí tuve una mala experiencia. En las horas de religión yo no salía de la clase y un día entró la directora y empezó a hablar de las diferencias religiosas y me señaló con el dedo porque yo era judío. Me tuve que poner de pie y todos los chicos me miraban como si hubiera sido de otro planeta. Y el día que bajaron la bandera italiana, creo que fue el día en que Italia entró en guerra, todos lloraban a lágrima viva y yo no lloré" (Smolensky, y Jarach, 1999: 78).

Sergi, 2007; Zanatta, 2003; Gentile, 1986), en Argentina la ideología y la identidad nacional impulsada por el régimen fue adoptada en forma selectiva, creativa y parcial, entonces ¿por qué las comunidades educativas habrían de ser la excepción?

En otras escuelas, en cambio, el antifascismo fue manifiesto e incluso dejó vestigios, como en el caso del archivo de la Asociación Unione e Benevoleza de Capital Federal, de fuerte tradición laica y republicana, que aún conserva un ejemplar del manual fascista *Lettere classe quarta* en el cual la imagen de Mussolini (tradicionalmente ubicada en las primeas páginas de estos libros) está tapada por una fotografía de Dolores Ibarruri, presidenta de la Unión de mujeres anti-fascistas españolas. Por su parte, otras instituciones, como el Instituto medio italiano, parecen haber sacrificado el componente propagandístico con el fin de alcanzar el tan anhelado prestigio y reconocimiento por parte de la sociedad local (Alliano, 2008: 179–180, Fotia, 2015: 381–382).

Las divisiones políticas también fracturaron a la Società Dante Alighieri de la cual se desprendería en el 1934 la Nuova Dante (Devoto, 2016: 354–355 Fotia, 2019: 64–71, 191–203). En la medida que las fuentes lo permitan, merecería la pena abordar las actividades de la institución desde una óptica específicamente histórico-educativa, así como también las de aquellas otras entidades fundadas para promocionar el fascismo y la italianidad (conceptos superpuestos desde la óptica del régimen), como el Instituto Argentino de Cultura Itálica, el Centro de Estudios Italianos, los *Dopolavoro*¹⁷ o las organizaciones juveniles fascistas *Balilla* o *Gioventù italiana del Littorio*,¹⁸ que en Argentina cuentan con pocos pero interesantes estudios (Fotia, 2015; Schembs, 2013).

Por otro lado, algunas investigaciones indican que con la afirmación de los totalitarismos la relación entre las escuelas italianas y el Estado argentino se tensaron, no obstante, la coincidencia ideológica de buena parte de la clase dirigente argentina con el régimen de Mussolini. En este sentido, Newton (1995: 25) informa que, desde mediados de la década del treinta, con el crecimiento de las manifestaciones nazis en Argentina, aumentó la preocupación sobre la eventual influencia «nazi-fascista» en el sistema educativo. Si bien la lupa estuvo puesta sobre todo en la comunidad alemana y en sus instituciones escolares (Friedmann

¹⁷ L'Opera Nazionale Dopolavoro fue creada en Italia el 1 de mayo de 1925 para promover la constitución y coordinación de instituciones capaces de elevar "física y espiritualmente" a la población adulta en su tiempo libre. En Sudamérica adoptó distintos formatos que incluyeron actividades deportivas, artísticas, de asistencia económica, educación profesional, de propaganda patriótica y obviamente adoctrinamiento ideológico. La primera experiencia se registró en 1926 en Buenos Aires y tuvo características asistenciales y educativas, que incluyeron cursos de formación profesional, de alfabetización y una importante obra de propaganda nacionalista y fascista. Si bien en la década del Treinta los Dopolavoro se multiplicaron en distintos puntos del país, los mismos fueron concurridos por una pequeña porción de la colectividad italiana. (Guerrini y Pluviano, 1995).

¹⁸ La Opera Nazionale Balilla fue una institución del régimen fascista dirigida al adoctrinamiento político de la infancia y la juventud italiana a través de actividades deportivas, recreativas y de asistencia. En 1937 fue absorbida, junto con los Fasci Giovanili di Combattimento, por la Gioventù italiana del Littorio, institución que funcionó bajo la órbita del Partido Fascista. Las principales finalidades de la Gioventù italiana fueron el adoctrinamiento político y la formación física y militar de niños y jóvenes de ambos sexos, de entre los seis y los 21 años. También cumplió actividades asistenciales y recreativas.

2011), el Estado argentino, preocupado por su soberanía educativa, también reforzó las inspecciones en las escuelas mutuales italianas, provocando quejas en la Embajada que amenazó con cerrar dichas instituciones si los controles no cesaban. En concreto, en 1938 un decreto legislativo obligó a las escuelas extranjeras a colocar en un lugar visible la bandera nacional, los retratos de los próceres argentinos y el mapa de la República. Además, reforzó los contenidos de Castellano, Historia y Geografía argentina, dispuso que todas las materias, a excepción de los idiomas extranjeros, fueran impartidas por docentes argentinos en el idioma nacional y prohibió la propaganda de ideologías políticas o racistas contrarias a la Constitución nacional (disposición exp. 17815/M/937, 28/09/1938). Ya en 1939, el CNE prohibiría el uso de libros escolares extranjeros, que a partir de ese momento debían ser escritos específicamente para estudiantes argentinos (Alliano, 2008: 228). Además, luego de un supuesto complot nazi para ocupar la Patagonia, el Estado argentino suspendió la actividad de todas las asociaciones de lengua extranjera con fines políticos o que estuviesen controladas o subsidiadas desde el extranjero. Así, las actividades de los *Fasci all'estero*.¹⁹ los *Dopolavoro* y de la *Giuventù italiana del Littorio all'estero* continuarían funcionando bajo otros nombres y estatutos (Newton, 1995:25), mientras que algunas escuelas perderían la posibilidad de otorgar certificaciones oficiales, especialmente luego de ser sometidas a las investigaciones impulsadas por la Comisión investigativa de actividades anti-argentinas.²⁰

Con la finalización de la segunda guerra mundial los flujos migratorios italianos hacia la Argentina se reactivaron, dando lugar a una serie de nuevos proyectos educativos de tipo privado, que tampoco han sido suficientemente estudiados. Como señala Bertagna (2012: 51-52), en los años cincuenta fue fundada la escuela Crisóforo Colombo y el Centro Culturale italiano, marcando una nueva estación educativa: se trataba de instituciones mucho más prestigiosas que sus antecesoras, que proponían una oferta educativa más articulada y que acogían a una población escolar más pudiente, que incluía a los hijos de diplomáticos y funcionarios italianos. En cierta forma, las escuelas reflejaban algunas características de la inmigración de post guerra, de mejores condiciones económicas y educativas que la precedente, y en general más propensa a fundar nuevas instituciones étnicas que a integrarse a las ya existentes (Bernasconi, 1993). Una de las tantas líneas de trabajo sobre estas escuelas podría ser la de recoger y analizar la observación de Bertagna (2012: 52) sobre el pasado fascista de algunos de sus directivos, quienes habrían encontrado en la educación nacionalista una manera de «sublimar» su antigua militancia política.

¹⁹ Se trata de secciones del Partido Nazionale Fascista ubicados fuera de Italia, que tuvieron como objetivo movilizar políticamente a los italianos emigrados y a sus descendientes, conservar la identidad italiana y difundir la ideología fascista (Franzina y Sanfilippo, 2003; Pretelli, 2010).

²⁰ Archivo del Congreso de la Nación (ACN), *Comisión Investigadora de Actividades Anti-Argentinas*, <https://apym.hcdn.gob.ar/comisiones-especiales/nazis/inventario/>

3. La escuela pública y los inmigrantes

Otras investigaciones, en cambio, han reflexionado indirectamente sobre la educación de los italianos a través del estudio de la relación entre la escuela pública y las comunidades migrantes. En líneas generales, los libros fundantes del campo de la Historia de la Educación en Argentina tendieron a subrayar el rol político del sistema educativo y los objetivos a él asignados entre los siglos XIX y XX por la clase dirigente, entre los cuales se encontraba la homogenización cultural y nacional de la sociedad. Juan Carlos Tedesco (1986) y Gregorio Weinberg (1981: 143) han coincidido en que la escuela ayudó al Estado argentino a legitimar el fraudulento sistema político y a asimilar a la variada población del país. Por su parte, Adriana Puiggrós (1990, 1996) ha reflexionado sobre el proyecto normalizador del sistema educativo argentino, orientado a reproducir el orden y la dominación social de la «oligarquía» gobernante. Los rituales escolares, el currículum y las acciones educativas características del período fundacional, habrían convertido a la escuela en una gran máquina de asimilación de las poblaciones escolares a la cultura dominante. Solo las posturas alternativas de los «educadores democráticos radicalizados», los «educadores socialistas» y los «libertarios», habrían considerado integrar a los inmigrantes sin «imposiciones ideológicas y culturales indiscriminadas». Sin embargo, su incidencia en la praxis escolar habría sido limitada ya que el poder conservador «trasladó, jubiló y degradó jerárquicamente a los disidentes, exoneró a los más extremistas». Algunos elementos de sus discursos sobrevivieron en el sistema, pero «quedaron subordinados a la lógica del poder hegemónico» (Puiggrós, 1996: 74–75).

Por su parte, Inés Barbero y Darío Roldán (1987) han advertido que, si bien el nacimiento del sistema educativo coincidió con la inmigración masiva, a la escuela pública no le fue asignado originalmente un rol “integrador” prioritario, ya que para buena parte del sector dirigente el problema podía resolverse a través de la adopción de la ciudadanía argentina y de la participación electoral de los inmigrantes. Efectivamente, en los debates del Congreso Pedagógico de 1882 y en los de la ley 1420 de Educación común, gratuita y obligatoria (1884), la cuestión de la integración de los inmigrantes no fue para nada central. Las pocas voces disonantes de aquellos años, como las de Sarmiento o del dirigente socialista Juan B. Justo, no habrían encontrado eco en la dirigencia educativa. Además, los autores advierten que la escuela pública no habría podido disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para llevar adelante una política educativa nacionalista ya que, por ejemplo, aún existía una significativa presencia de maestros extranjeros. Solo en la primera década del siglo XX, especialmente bajo la gestión de Ramos Mejía en el CNE (1908–1913), se habría producido un viraje patriótico, que respondió a la necesidad de legitimar el sistema político, ampliado por las leyes electorales de 1902 y 1912, y de reestablecer el orden social, amenazado por el aumento los flujos migratorios y por el clima de protesta social.

Lilia Ana Bertoni (1996, 2001), sin embargo, señala que esta política nacionalizadora había iniciado a gestarse en el período precedente, gracias a un amplio movimiento patriótico que desbordó el ámbito escolar y que, no sin detractores, sentó las bases para el nacimiento de una concepción esencialista de la nacionalidad, opuesta a aquella precedente de matriz liberal y republicana. Si bien con Ramos el proyecto adquirió visibilidad, consenso y sistematicidad, el propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias desde fines del siglo XX, aún si sus escasos recursos limitaron su concreto accionar. Como consecuencia del temor a la disgregación interna y a la política expansionista europea, a fines de 1880 el CNE aumentó los controles en las escuelas étnicas, instauró diversos rituales patrióticos, estipuló plazos para la revalidación de títulos docentes extranjeros²¹ y reforzó los contenidos curriculares ligados al Castellano y a la Historia y la Geografía argentina. Además, con el fin de robustecer el aparato estatal, desarrolló distintas estrategias para alentar la asistencia escolar, como mejorar las condiciones edilicias de las escuelas, sus métodos educativos, la formación de sus maestros y los contenidos enseñados. De hecho, en 1888 el Consejo Escolar del Distrito XI de la Capital Federal llegó a publicitar las escuelas estatales a través de carteles escritos en español y en italiano, que fueron distribuidos a domicilio y también colgados en los parajes públicos (Bertoni, 2001: 63). Por otro lado, la educación patriótica desbordó los límites de la escuela, incapaz aún de acoger a toda la población infantil, llegando a las calles a través de estatuas, monumentos y fiestas patrias, dirigidos también a la población adulta (Bertoni, 1992).

Así, aunque con algunos matices interpretativos, la intención "homogeneizadora" del sistema educativo nacional ha alcanzado un gran consenso entre los historiadores, sustentando o dando origen a variadas investigaciones sobre estética escolar (Pineau, 2014), guardapolvos escolares (Dussel, 2000), prensa pedagógica (Finocchio, 2009), libros escolares (Cucuzza, 2007), etc. Efectivamente, a largo plazo el sistema educativo resultó ser una de las herramientas más importantes para uniformar culturalmente a la sociedad y "argentinar" a los hijos de los inmigrantes, anotados mayoritariamente en las escuelas públicas: además de ser gratuitas y de haber mejorado su infraestructura, las mismas alimentaban la promesa de la movilidad social ascendente. Sin embargo, este proceso no fue lineal ni estuvo exento de debates, contradicciones y grandes distancias entre los discursos oficiales y las realidades escolares. De hecho, algunos estudios han subrayado que a menudo las políticas escolares fueron negociadas y resignificadas por la sociedad civil (Lionetti, 2007) y que, además, el

²¹ Si bien la Ley 1420 estipulaba que los maestros con título extranjero debían revalidar sus títulos en las escuelas Normales de la República, el Estado otorgaba con bastante facilidad certificados habilitantes a quienes lo solicitasen. Sin embargo, a partir de agosto de 1889 el CNE se propuso aplicar seriamente la normativa, suspendiendo el otorgamiento de los certificados y anulando el valor de aquellos ya concedidos. Por otro lado, en noviembre del mismo año un decreto del Ejecutivo obligó a los directores de las escuelas privadas a presentar una nómina de los docentes de sus instituciones indicando si poseían título o no. (Bertoni, 2001: 76).

Estado tuvo serias dificultades para formar un cuerpo de inspectores competentes (Southwell, y Manzione, 2001), para hacer efectiva la obligatoriedad escolar (Bertoni, 2001: 49-56) y para disponer de maestros argentinos. En este sentido, Mariela Ceva (2014, 2018) ha demostrado como, frente a la escasez de docentes locales, el CNE permitió que muchos extranjeros enseñaran y gestionaran escuelas en diversos puntos del territorio nacional. Si bien la normativa oficial los obligaba a convalidar sus títulos extranjeros, en la práctica la falta de diplomados argentinos flexibilizó la concesión de certificados habilitantes. De hecho, en la década de 1910 se autorizó a varios extranjeros a enseñar Historia argentina, Geografía argentina e Instrucción Cívica bajo la condición de que se naturalizaran argentinos. Es decir, estos maestros «cursaban en simultáneo su proceso de adaptación a la nueva sociedad, al tiempo que ejercían un magisterio que, en la letra, tenía como objetivos la cohesión social, la eliminación de las diferencias étnicas y el reforzamiento del ideal de la patria» (Ceva, 2018: 88). Por otro lado, el aporte de los extranjeros también se expresó en la creación de escuelas y donaciones de terrenos y edificios donde funcionarían instituciones educativas públicas. Respecto a las escuelas privadas, la autora advierte que, si bien la urgencia de la “cuestión nacional” las había tornado potencialmente sospechosas, el eventual cierre de una escuela laica o confesional a causa de su inadecuación respecto a las materias “nacionales” siguió la lógica de la necesidad: donde faltaban escuelas públicas el Estado tendió a conceder prórrogas al fin de que las instituciones regularizaran su situación.

La presencia extranjera en el sistema educativo nacional, ya mencionado por Tedesco (1986: 120), también ha sido analizada a partir del uso de libros escolares foráneos, como *Cuore*, que debido a sus tonos nacionalistas y a su gran circulación en las escuelas públicas generó especial preocupación durante la gestión de Ramos Mejía, que de hecho decidió prohibirlo. Si bien ya en 1917 el libro de Edmondo De Amicis volvería a figurar en la lista de libros aceptados por el Consejo, las discusiones sobre el mismo resurgirían en la década de 1930, pero con características diversas. Ahora los detractores afirmarían que el libro era inadecuado para las escuelas porque no despertaba ningún tipo de sentimiento en los estudiantes: una vez consolidada la identidad nacional argentina, el libro no parecía peligroso sino incomprensible (Sprengelburd, 2002).

Por su parte otras investigaciones (Nascimbene, 1984, Hora, 2019) han evidenciado que el veloz descenso del analfabetismo de fines del siglo XIX y principios del XX, tradicionalmente asociado a los esfuerzos educativos del Estado Nacional, se debió también a la llegada de los inmigrantes, quienes en promedio poseían mejores niveles de alfabetización que la población local (y, en general, que la población de su país de origen). El fenómeno, además, habría tenido fuertes réplicas en la educación doméstica y en la escolarización de los hijos de los inmigrantes.

Finalmente, algunos trabajos han profundizado el estudio de las diferentes visiones de las elites provinciales acerca del rol que la enseñanza debía adoptar frente al fenómeno migratorio: en la Santa Fe de fines del siglo XIX, por ejemplo, no todos estaban de acuerdo sobre el fin nacionalista de la escuela. Gabriel Carrasco, Ministro de Instrucción de la provincia, permanecería indiferente a las preocupaciones de sus contemporáneos sobre la presencia extranjera en las escuelas de la provincia. Fiel al proyecto de Alberdi, solo veía en la inmigración un motor para el progreso y la modernización del país (Micheletti, 2016).

Conclusiones

A modo de cierre podría concluirse que, si bien el estudio de la educación de los italianos en Argentina es un tema historiográfico aún secundario tanto en el campo de los estudios migratorios como en el de la Historia de la educación, en las últimas décadas se desarrollaron varias investigaciones que enriquecieron el conocimiento sobre el tema. Las mismas no solo se han focalizado en las instituciones italianas, sino que también han avanzado hacia el ámbito de la educación pública analizando el proyecto estatal de nacionalización de las poblaciones migrantes, las cuales paradójicamente tuvieron un rol importante en la construcción del sistema educativo nacional. Tal vez futuras investigaciones puedan precisar mejor la experiencia de los italianos al interior de la escuela pública, que en definitiva fue la institución educativa más frecuentada por la comunidad.

Es posible advertir, por otra parte, que la producción historiográfica ha descuidado el estudio de las escuelas fundadas por la orden salesiana y por las Hijas de María Auxiliadora, que acogieron a buena parte de la colectividad italiana. En este sentido, valdría la pena consultar el nutrido y poco visitado patrimonio documental de la orden y de las distintas asociaciones que apoyaron el proyecto educativo católico, con el fin de analizar el funcionamiento de estas escuelas, poniendo atención a las eventuales tensiones entre las directivas institucionales/estatales y las efectivas prácticas escolares desarrolladas en Argentina. El tema, además, abriría nuevas temáticas de investigación para el campo de la Historia de la Educación, tradicionalmente interesado en el ámbito educativo estatal (Southwell y Arata, 2011: 525).

Debe señalarse, además, que los estudios sobre las instituciones educativas laicas, impulsadas sobre todo por las investigaciones sobre el asociacionismo étnico, se han concentrado en los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del XX, es decir, el período usualmente trabajado por los estudios migratorios (Bjerg, 2016). El recorte descuida la etapa posterior a la Gran Guerra, rico de debates y cambios para los sistemas educativos y para la vida de la comunidad italiana, que bien podría ser reconstruido desde una óptica histórico educativa a partir de, por ejemplo, el fondo "Scuole" del Archivo Storico-Diplomatico del Ministerio degli Affari Esteri, que incluye estadísticas e informes sobre el funcionamiento

de las escuelas y sus bibliotecas, fotografías, programas de estudio, documentos sobre el cuerpo docente y fuentes sobre la Pro Schola; el Archivo de la Società Dante Alighieri de Roma, que conserva un nutrido material sobre las actividades de esta asociación en Argentina y sobre su relación con las escuelas mutuales; los ricos e inexplorados archivos de las asociaciones de ayuda mutua (ver Galassi, 2015) y el fondo "Propaganda presso gli Stati Esteri" del Archivo Centrale dello Stato que contiene, por ejemplo, información sobre las actividades del Centro de Estudios italianos y sobre los libros enviados por el Estado fascista a diversas bibliotecas e instituciones argentinas. Así, los temas de indagación podrían anudar las tradicionales preguntas sobre el rol de las escuelas étnicas en el proceso de integración cultural con el estudio sobre su vínculo con el régimen fascista. Por otro lado, estos fondos también pueden sustentar nuevas líneas de investigación sobre el período previo a la Gran Guerra –ya exploradas en otras áreas geográficas (Ascenzi, Barausse, Luchese, y Sani, 2019)–, como el estudio del cuerpo docente y sus mecanismos de selección, el uso de material escolar y su circulación, la prensa educativa, la edilia escolar, la creación de jardines de infantes, los cursos de formación profesional, etc. Además, estos fondos permitirían multiplicar los casos de estudio, hasta ahora centrados en Buenos Aires, Rosario y Santa Fe.

Por último, sería auspicioso que el análisis del funcionamiento interno de las escuelas mutuales, públicas y religiosas no se detenga solo en los "resultados" de las múltiples políticas educativas nacionalistas propuestas por los Estados o las jerarquías eclesásticas, sino que avance hacia el estudio de las reformulaciones y adaptaciones de las mismas, a la luz de las variadas realidades escolares locales. Para tal fin, es imprescindible afrontar una profunda reflexión conceptual sobre categorías como "integración", "asimilación", "identidad", "modernidad" o "etnicidad", aprovechando los aportes de distintas disciplinas. Tal como ha ya sido señalado, la temática reclama no solo una perspectiva de trabajo transnacional, sino también la colaboración entre distintos campos de estudio, como los estudios migratorios, la historia de la educación y la historia cultural.

Archivos

Archivo Centrale Salesiano (ACS), Roma. Fondo *Missioni emigrati. Emigrati in Argentina e America Latina (1889-1924)*.

Archivo storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), Roma. Fondo *Archivio scuole 1923-1928*.

Referencias hemerográficas

Ascenzi, Anna, Alberto Barausse, Terciane Luchese y Roberto Sani (2019), "History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective.

- A research «agenda» in *History of Education & Children's Literature*, XIV, 2, Edizioni Università di Macerata, pp. 227-262.
- Barbero, María Inés y Darío Roldán (1987), "Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración?" en *Cuadernos de Historia regional*, Universidad Nacional de Luján, Vol. III, núm. 9, pp. 72-96.
- Bertagna, Federica (2012), "Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina" nel *Giornale di storia contemporanea*, a. 2012-2013, pp. 41-52
- Bertoni, Lilia Ana (1992), "La naturalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?" en *Desarrollo Económico*, Vol. 32, núm. 125, abril. - junio, Buenos Aires, pp. 57-77.
- (1992), "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, Tercera serie, núm. 5, 1er semestre, Buenos Aires, pp. 77-111.
- (1996), "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX" en *Anuario del IEHS*, núm.11, Tandil, pp. 179-199.
- Bjerg, María (1996), "Entre Sofie y Tovellille. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)" en *Revista de Indias*, Instituto de Historia CSIC, vol. LVI, núm. 206, Madrid, pp. 133-165.
- (2016), "La inmigración en la Argentina: un mito fundacional y un problema historiográfico" en *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, año 7, núm. 7, Córdoba, pp. 322-329.
- Borges, Marcelo (1988) "Inmigración y asimilación en Argentina. Un enfoque historiográfico" en *Anuario IEHS*, núm. III, Tandil, pp.385-400.
- Ceva, Mariela (2014), "Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina (1884-1938)" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 28, núm. 77, julio-dic, Buenos Aires, pp.59-83.
- Devoto, Fernando y Hernán Otero (2003), "Veinte años después. Una lectura sobre el crisol de razas, el Pluralismo cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 50, Buenos Aires, pp. 181-227.
- Epstein, Diana Lía (1995), "Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920" en *Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"*, 12, UNCPBA, Tandil, pp. 347-369.
- Friedmann, Germán Claus (2011), "Educación, política e identidad. La escuela Pestalozzi de Buenos Aires entre 1934 y 1945" en *Iberoamericana*, Nueva época, Año 11, núm. 43, septiembre, pp. 61-77.
- Gentile, Emilio (1986), "Emigración e italianidad en Argentina en los mitos de potencia del nacionalismo y del fascismo (1900-1930)" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, vol. I, núm. II, Buenos Aires, pp. 143- 180.
- Germani, Gino (1965), "Asimilación de inmigrantes en el medio urbano. Notas metodológicas" en *Revista latinoamericana de Sociología*, vol. I, núm. 2, julio, Buenos Aires, pp. 158-177.
- Grillo, María Victoria (2006), "Creer en Mussolini. La proyección exterior del fascismo italiano (Argentina, 1930-1939)" Más allá de la historia social" en *Ayer*, núm. 62, España, pp. 231-255.
- Guerrini, Irene y Mario, Pluviano (1995), "L'Opera Nazionale Dopolavoro in Sud America, 1926-1941" en *Studi Emigrazione*, XXXII, núm. 119, Roma, pp. 518-536
- Halperin Donghi, Tulio (1976), "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador. El caso argentino (1810-1914)" en *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, núm. 13, Colonia, pp. 437-489.
- Lluch, Andrea (2002), "Reflexiones en torno al proyecto de "argentinar" a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX" en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, núm. 4, Universidad Nacional de La Pampa, p. 127- 143.

- Loparco, Grazia (2017), "Figlie di Maria Ausiliatrice e migranti italiani nel primo '900. Apporto di fonti inediti" nel *Rivista di Scienze dell'Educazione*, núm. 55, vol.1, Roma, pp.100-116.
- Micheletti, María Gabriela (2015), "Inmigración y Nación en perspectiva. La mirada de dos intelectuales comprometidos con la educación santafesina finisecular" en *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 16, núm. 2, Buenos Aires, pp. 93-108.
- Nascimbene, Mario (1984), "Analfabetismo e inmigración en la Argentina: el caso italiano" en *Studi Emigrazione*, XXI, 75, Roma, pp. 294-304.
- Newton, Ronald (1995), "El fascismo y la colectividad italo-argentina, 1922-1945", en *Ciclos*, año V, vol. V, núm. 9, 2do Semestre, Buenos Aires, pp. 3-30.
- Otero, Hernán (2011), "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950" en *Anuario de Estudios Americanos*, 68, 1, enero-junio, Sevilla, pp. 163-188.
- Prislei, Leticia (1987), "Inmigrantes y mutualismo. La sociedad italiana de Socorros Mutuos en Belgrano (1879-1910)" en *Estudios migratorios latinoamericanos*, año 2, núm. 5, Roma, abril, pp. 29-55.
- Sani, Roberto (2017), "Entre as exigências pastorais e a preservação da identidade nacional: a Santa Sé e a emigração italiana para o Exterior, entre o Oitocentos e Novecentos" em *Revista História da Educação*, vol. 21, núm. 51, jan./abr, Porto Alegre, pp. 143-185.
- Sergi, Pantaleone (2007), "Fascismo e antifascismo nella stampa italiana in Argentina: così fu spenta 'La Patria degli italiani'" nel *Altreitalia*, núm. 42, Turín, pp. 4-44.
- Southwell, Myriam y Ana María Manzione (2001), "Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina" en *Historia de la Educación. Anuario*. vol. 12, núm. 1, enero/junio, Buenos Aires.
- Zaidenweg, Cielo (2014), "Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)", *Historias para la celebración: experiencias en la América Latina Contemporánea*, en *Temas Americanistas*, núm. 32, Sevilla, pp. 149-174.

Referencias bibliográficas

- Aliano, David (2008), "Identity in transatlantic play: Il Duce's national project in Argentina", tesis de doctorado, City University of New York.
- Bernasconi, Alicia (1993), "Le associazioni italiane nel secondo dopoguerra: nuove funzioni per nuovi immigranti" nel Gianfausto Rosoli (a cura di), *Identità degli italiani in Argentina. Reti sociali, famiglia, lavoro*, Stadium, Roma, pp. 319-340.
- Bertoni, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, México.
- Castellani, Daniele (2018), *Scuole italiane all'estero: Memoria, attualità e futuro*, Franco Angeli, Milano.
- Ceva, Mariela (2018) "Los inmigrantes y la escuela. Entre la centralización estatal y la descentralización social (1884-1914)" en María Bjerg e Iván Cherjovsky, *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, pp. 67-94.
- Cucuzza, Héctor (2007), *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- (2016), *Historia de los italianos en Argentina*, Biblos, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2000), "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela." en Silvina Gvirtz (ed.), *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*, Santillana, Buenos Aires.

- Favero, Luigi (1985), "Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914)" en Fernando Devoto, y Gianfausto Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, pp. 165-207.
- Finocchio, Silvia (2009), *La escuela en la historia argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Floriani, Giorgio (1974), *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando, Roma.
- Fotia, Laura (2019), *Diplomazia culturale e propaganda attraverso l'Atlantico: Argentina e Italia (1923-1940)*, Le Monnier, Firenze.
- (2015) "La politica culturale del fascismo in Argentina (1923-1940), tesis de doctorado en Ciencias políticas, Università degli Studi di "Roma Tre".
- Franzina, Emilio y Matteo Sanfilippo (2003), *Il Fascismo e gli Emigrati. La Parabola dei Fasci Italiani all'Estero (1920-1943)*, Laterza, Roma.
- Frid de Silberteín, Carina (1988), "Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la Provincia de Santa Fe (1880-1920)", en Fernando Devoto y Gianfausto Rosoli, *L'Italia nella società argentina. contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Centro Studi Emigrazioni, Roma.
- (1992), "Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio salesiano (1880-1920)" en Fernando Devoto y Eduardo Miguez *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica: los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, CEMLA, Buenos Aires.
- Galassi, Paolo (2015), *Prima attività ricognitiva degli archivi delle associazioni italiane presenti a Buenos Aires dalla seconda metà dell'Ottocento ai nostri giorni*. Punto Europa, Alma mater Studiorum, Università di Bologna Representación en la República Argentina.
- Germani, Gino (1966), *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Paidós, Buenos Aires.
- Hora, Roy (2019), "Analfabetismo" en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, UNIPE, Editorial Universitaria, Buenos Aires, pp. 25-30.
- Lionetti, Lucía (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Luatti, Lorenzo (2017), *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Fondazione Migrantes, Roma.
- Manzioli, Paola (1994), "Sarmiento e la questione italiana: una polemica con i giornalisti italiani (1881-1889)", en Blengino Vanni, Emilio Franzina y Adolfo Pepe (Comp.), *La riscoperta delle Americhe. Lavoratori e sindacati nell'emigrazione italiana in America Latina 1870-1970*, Teti editore, Milán, pp. 355-377.
- Nicoletti, María Andrea (2014), "Panorama historiográfico acerca de la producción de la congregación salesiana y de las Hijas de María Auxiliadora en Argentina (1960-2012)." en Loparco, Grazia y Stanislaw Zimniak, *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postcoloniale*, LAS, Roma, pp. 456-569.
- Pineau, Pablo (2014), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*, Teseo, Buenos Aires.
- Pretelli, Matteo (2012), "Over the Borders of the Mother Land: Fascist Textbooks for Italian Schools Abroad", en Ellen Declercq et al. (coords.), *Migration and Intercultural Identities in relation to Border Regions (19th and 20th centuries)*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 97-112.
- (2008), "Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole, editrice", en Giorgio Chiosso (coord.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano, pp. 163-65
- (2005), "Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo", *Storia e problemi contemporanei*, 40, pp. 37-56.

- (2003), "Società Dante Alighieri" en Victoria De Grazia y Sergio Luzzatto (coords.), *Dizionario del Fascismo: vol. II*, Einaudi, Torino, pp. 642-643.
- (2010), *Il Fascismo e gli Italiani all'Estero*, Clueb, Bologna.
- Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 - 1916)*, Galerna, Buenos Aires.
- (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemato*. Kapeluz, Buenos Aires.
- Rosoli, Gianfausto (1985), "Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina", en Fernando Devoto y Gianfausto Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, pp. 209-239.
- (1999) "Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento", en Luciano Pazzaglia, *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La scuola, Brescia, pp. 119-144.
- Salveti, Patrizia (2002), "Le scuole italiane all'estero", en Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi y Emilia Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana: arrivi*, Donzelli, Roma, pp. 535-549.
- (1995), *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*, Bonacci, Roma.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1881c), "Italia en América", en *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires, pp. 68-73.
- (1881b) "Las escuelas italianas. Su inutilidad" en *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires, pp.58-63.
- (1881a) "Las colonias sin patria" *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires, pp. 47-52.
- Smolensky, Eleonora y Vera Jarach (1999), *Tantas voces, una historia. Italianos judíos en la Argentina (1938-1948)*, Temas, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam y Nicolás Arata (2011), *Aportes para un programa futuro de historia de la educación Argentina, en History of Education & Children's Literature*, VI, pp. 519-539.
- Spiegelburd, Paula (2002), "De los Apeninos a los Andes: las lecturas de «Corazón» en la escuela Argentina", en Héctor Cucuzza (Dir.) y Pablo Pineau (Codir.), *Para una Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 229-252.
- Swampa, Maristella (2010), *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Aguilar, Altea/Taurus/Alfaguara, Buenos Aires.
- Targhetta, Fabio (2020), *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Tedesco, Juan Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Weinberg, Gregorio (1981), *Modelos históricos en el desarrollo de América Latina*, Unesco, Cepal, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe.
- Zanatta, Loris (2003), "I Fasci in Argentina negli anni Trenta", en Emilio Franzina Sanfilippo, (a cura di), *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei Fasci italiani all'estero (1920-1930)*, Laterza, Roma-Bari, pp. 140-151.

Referencias electrónicas

Schembs, Katharina (2013), "Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: Balilla and Gioventù italiana del Littorio all'estero in Argentina (1922-1955)" en *Amnis* [En línea], 20 junio, disponible en <http://journals.openedition.org/amnis/2021> (fecha de consulta 17/09/2020).

La instrucción militar para formar ciudadanos útiles a la nación en la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí durante el porfiriato

Military training to train citizens useful to the nation at the Military Industrial School of San Luis Potosí during the Porfiriato

René Alfredo Torres Nava¹

Resumen

Durante el porfiriato se establecieron diversas prácticas pedagógicas dentro del proyecto educativo, uno de ellos fue la instrucción militar tema que ha sido poco explorado. El análisis sobre la función la instrucción militar aporta nuevos enfoques a la historiografía de la educación y al estudio sobre el proyecto de Estado encaminados a la formación de ciudadanos, disciplinados y moralizados.

En este artículo se analiza la instrucción militar dentro del proyecto educativo porfiriano, puntualizando en los siguientes ejes de análisis: cuál era su función y uso dentro de la educación pública, cómo fue llevada a la práctica la instrucción militar, y cuál era el interés por parte del gobierno de San Luis Potosí, en educar a los niños y jóvenes bajo los dispositivos disciplinarios de esta instrucción.

Palabras clave: porfiriato, educación, instrucción y disciplina militar

Abstract

During the Porfiriato, various pedagogical practices were established within the educational project, one of them was military instruction, a subject that has been little explored. The analysis on the function of military instruction brings new approaches to the historiography of education and to the study of the State project aimed at the formation of disciplined and moralized citizens.

This article analyzes the implementation of military training within the Porfirian educational project, highlighting the following axes of analysis; what was its function and use within public education,

¹ Consejo Consultivo del Centro Histórico de San Luis Potosí, México. Correo electrónico: rana1000@hotmail.com

how military training put into practice, and what was was the interest of the government of San Luis Potosí, in educating children and young people under the disciplinary devices of instruction military. In the first part, we analyze the Porfirian pedagogical project, based on positivism, which permeated the implementation of devices aimed at forming good citizens, with love for the country and useful to the industry. In the second part we examine daily life within the disciplinary methods of military instruction, and in the third part we analyze the role of space as a punitive, disciplinary and teaching place.

Keywords: Porfiriano, education, instruction and military discipline

Introducción

Durante el porfiriano la educación fue una herramienta que permitió formar a las nuevas generaciones de ciudadanos trabajadores, sanos, disciplinados, útiles a la nación. La élite política porfiriana, bajo la influencia del positivismo, reconoció la necesidad de instituir la educación pública como un instrumento de cohesión social y abatir el analfabetismo que se presentaba en la mayor parte de la sociedad mexicana.

A través de la educación de "las masas se lograría una sociedad progresista," es decir, ciudadanos alfabetizados, con deberes sociales, industriales, autónomos y trabajadores. (Baranda, 1889: 1-20). El discurso oficial afirmaba que los planteles públicos con educación elemental y las escuelas de artes y oficios, prepararían ciudadanos capaces de participar en el desarrollo económico y proponer soluciones a los problemas de atraso y de pobreza presentes en el país. (AHESLP, SGG, 1892.2).²

Dentro del proyecto educativo porfiriano se buscó también infundir en la niñez, el amor a la patria, el conocimiento de los recursos naturales y la riqueza cultural del pasado prehispánico, con la enseñanza de la geografía, y la historia de México, también la instrucción militar fue el método pedagógico para inducir a los alumnos los valores patrios, la disciplina, el civismo y el mejoramiento del estado físico de los alumnos.

El análisis sobre los métodos pedagógicos impulsados en la Escuela Industrial Militar aporta nuevos enfoques a la historiografía de la educación. Podemos apreciar la importancia y el impulso a la instrucción militar, y las estrategias para formar la idea del trabajo, la disciplina laboral, el amor a la patria, los hábitos de la limpieza y la salud y el impacto que esta formación tuvo en un sector de la sociedad en San Luis Potosí.

La hipótesis planteada en este artículo sostiene que la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí fue un espejo del proyecto pedagógico porfiriano, basado en el positivismo, que

² Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí.

buscó la inserción de la niñez y juventud en el desarrollo industrial del país. A través este espejo se observa la intención del régimen porfiriano por convertir a México en una nación moderna y la educación representaba una de las herramientas para lograrlo. A través de la educación y los métodos disciplinarios como la instrucción militar se formarían los buenos ciudadanos que el país requería.

Para desarrollar este artículo se analizó el discurso realizado por el Estado en relación a la importancia de la educación y los proyectos llevados a cabo. Se revisaron diversas fuentes documentales, como son: memorias de gobierno, el Periódico Oficial de San Luis Potosí, los boletines pedagógicos, la correspondencia entre los padres de familia y la dirección de la Escuela Industrial Militar, así como la correspondencia entre los funcionarios de la misma Escuela con el gobierno potosino. Las fuentes documentales principalmente se localizan en el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, y corresponden a los fondos de Secretaría General de Gobierno y Ayuntamiento de San Luis Potosí, de 1877 a 1911. Además, se examinó la obra de Bernardo Reyes, *Ensayo sobre un nuevo sistema de reclutamiento para el ejército y organización de la Guardia Nacional*, en la cual plasmó su proyecto sobre establecer la instrucción militar en las escuelas públicas del país.

En el primer punto se aborda el proyecto pedagógico porfiriano, basado en el positivismo, que permeó en la implementación de dispositivos encaminados a formar buenos ciudadanos, con amor a la patria y útiles a la industria. En la segunda parte examinamos la influencia de Bernardo Reyes en el proyecto de la instrucción militar en la educación pública, en el tercer apartado se explica cómo estaba organizada la Escuela Industrial Militar, a partir de grados militares y compañías, y en el último punto se analiza la vida cotidiana, la instrucción militar con arma y los métodos disciplinarios.

1. La instrucción militar en las escuelas públicas durante el porfirato

El movimiento ilustrado que se produjo en Europa durante el siglo XVIII y principios del XIX, y la Revolución Industrial, plantearon la necesidad de formar mano de obra disciplinada con dominios técnicos para la industria. El término revolución industrial fue usado originalmente por los franceses en los primeros años del siglo XIX para resaltar la importancia de la mecanización de su industria, y equipararla con la revolución de 1789. (Cameron, 1997: 34-35).

Según Edward P. Thompson, la Revolución Industrial y el nacimiento del trabajo fabril originaron cambios culturales, como lo fue la economía del tiempo. Es decir, la producción fabril expansiva, llevó a establecer horarios laborales rígidos. Para lograr la economía del tiempo fue necesario utilizar en las escuelas métodos disciplinarios y correctivos. Además, la economía del tiempo fue un tema planteado por el Estado británico, como una necesidad

para terminar con la vagancia, el ocio y los vicios; la escuela inculcó a los niños este concepto, se les enseñó el hábito de la puntualidad y el trabajo, y se les habituó a una nueva representación cultural en el universo del tiempo disciplinado. (Thompson, 1979: 239-293).

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, plantean que a través de los sistemas educativos se ejerce un dominio simbólico, en relación a la distinción de las capacidades escolares de los alumnos. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural. (Bourdieu y Passeron, 1996: 18-19).

Los mismos autores también refieren que la educación establece una relación de violencia simbólica, la cual genera desigualdades sociales. Sobre esta reflexión, los autores señalan que la acción educativa construye una forma particular de pensar, de hacer y de actuar. A su vez, la educación reproduce un capital cultural en la sociedad; esto se refleja en las desigualdades entre las clases sociales, en donde los títulos culturales-educativos ejercen un dominio simbólico. Según Bourdieu, la reproducción cultural es un proceso en el cual un grupo como la burguesía francesa mantiene su posición en la sociedad a través de un sistema educativo que se presenta autónomo e imparcial, mientras que de hecho selecciona para la educación superior a estudiantes con las cualidades inculcadas desde el nacimiento de este grupo social. (Bourdieu y Passeron, 1996: 18-19).

Desde el punto de vista de Michael Foucault, desde el poder se instituyen mecanismos y dispositivos que ejercen dominación y control social. Según el autor, la formación de la disciplina y el castigo son usados por la autoridad como tácticas políticas que generan una acción social de manera controlada. O bien, a través del poder, se determina una actitud de respeto a las reglas que regulan las conductas de los hombres. Para Foucault, a través de las escuelas se establecen estos dispositivos para formar cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". Mediante la disciplina escolar se van ejerciendo los mecanismos de dominio necesarios para establecer la obediencia en el trabajo, tanto en las fábricas como en los talleres. (Foucault, 2002: 79-81).

En este sentido podemos entender la disciplina como "una anatomía política del detalle" en el ámbito de la pedagogía escolar, como forma de encauzamiento de la conducta. Pone especial énfasis en las pequeñas cosas, en su observación para el control y la utilización de los hombres a través de la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo. (Foucault, 2002: 79-81).

Discurriendo sobre estos planteamientos podemos analizar que en la Escuela Industrial Militar. La disciplina tuvo un papel fundamental en la educación del ciudadano que el

Estado aspiraba. Es decir, se buscó la formación de alumnos de forma integral; la escuela se encargó de establecer los dispositivos simbólicos como la obediencia, disciplina, competencia, y productividad, que más tarde fueran utilizados en las distintas estructuras laborales.

El crecimiento industrial durante el porfiriato generó la necesidad de formar técnicos industriales, pero a su vez, estos técnicos tendrían que ser moralizados y disciplinados, para lo cual la instrucción militar representaba la herramienta más eficaz. (Bazant, 1993: 12-30). También a través de la escuela el régimen divulgó las prácticas de la buena salud e higiene personal, formación de la disciplina, hábito del trabajo y buenas formas al hablar, vestir y comer. (Torres, Septién, 1998: 13-15).

El gobierno de Porfirio Díaz formó cruzadas para regenerar a los vagos y viciosos, encauzándolos hacia el bien, para ello la educación era la principal herramienta. La instrucción y disciplina militar permitirían crear al ciudadano que el país requería. (Mirando, 2006: 10-34). En este sentido, la elite dominante se preocupó por la regeneración de los indígenas, vagos, ociosos, y menesterosos; la educación fue "una de las herramientas básicas con la que los grupos dirigentes imaginaron resolver todos los problemas del país a lo largo del siglo XIX, llegándola a concebir como una especie de panacea social." (Castillo, 2006: 15-20).

De esta manera la instrucción militar fue parte del proyecto pedagógico porfiriano, basado en el positivismo, como una herramienta para formar a los ciudadanos que el país requería; se pensaba que a través de "los ejercicios y la práctica militar, se favorecería el desarrollo físico de los niños, y despertaría en su noble corazón el sentimiento del patriotismo." (POESLP, 7 de abril, 1886). Dicho sentimiento, las tácticas militares y la enseñanza en el uso de armas, formarían ciudadanos para defender la patria y sus instituciones cuando la nación se encontrara en peligro. (POESLP, 7 de abril, 1886).

También la instrucción militar favorecería a la disciplina y a la formación de ciudadanos con una educación asociada al buen comportamiento social, a la obediencia y disciplina laboral.

El régimen porfiriano se inspiró en la enseñanza castrense que se daba en las escuelas francesas desde 1789, cuando Napoleón Bonaparte formalizó la instrucción militar en las escuelas públicas como una necesidad de contar con elementos preparados para sus fuerzas. También de las escuelas norteamericanas que, durante el siglo XIX, enseñaban a los alumnos ejercicios y tácticas militares para formar lealtad a la patria.

Para el régimen porfiriano, la instrucción militar en las escuelas públicas fue una de las herramientas con la cual se fomentó la lealtad, el patriotismo y el orgullo nacional en los ciudadanos. El hecho de rendir culto a la bandera nacional, y proteger a las instituciones y al Estado, representaba el camino con el cual se construía la nación, así como ciudadanos comprometidos con el país. (POESLP, 8 de abril, 1884).

Es importante mencionar que la instrucción militar fue un sistema practicado en algunas instituciones educativas en México, entre ellas, las escuelas correccionales y algunos planteles de educación elemental, como también de artes y oficios. (Bailón, 2012: 13-14). Sin embargo, hubo planteles en donde los alumnos recibían instrucción en el manejo de armas y la estructura era por grados militares, a diferencia de las escuelas en donde sólo se practicaban ejercicios militares.

El gobernador Carlos Díez Gutiérrez en su informe de 1884 destacó que después del Colegio Militar, la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí fue la primera institución de enseñanza industrial del país en donde desde 1883 se instruía a los alumnos en las artes militares. El gobernador compró 200 fusiles de la misma categoría de los que "se utilizan en las escuelas industrial militares en Francia". (POESLP, 7 de abril, 1884).

En el siguiente punto se aborda cómo se establece la instrucción militar en las escuelas públicas del país a través de la influencia del general Bernardo Reyes como uno de los principales promotores de esta instrucción.

2. La influencia de Bernardo Reyes en la educación militar

Uno de los principales promotores de la instrucción militar en las escuelas públicas fue el general Bernardo Reyes quien, durante el gobierno de Porfirio Díaz, ocupó diversos cargos públicos, entre ellos, se hizo cargo de la comandancia militar en Nuevo León y fue gobernador provisional de este estado de 1885 a 1887. Fue gobernador constitucional del mismo estado en 1889 y secretario de Guerra y Marina de 1900 a 1902 y nuevamente gobernador de Nuevo León de 1902 a 1909. También estuvo en San Luis Potosí para intentar apaciguar la rebelión indígena de Juan Santiago en la Huasteca potosina hacia 1879 y en esta plaza fue jefe de la 6ª zona militar entre 1881 y 1883. Reyes recomendó al gobernador Carlos Díez Gutiérrez impulsar la instrucción militar en las escuelas públicas. Este proyecto se llevó a cabo tanto en la Escuela Industrial Militar como en la Escuela Normal para Varones, a partir de 1883. Después sería formalizado en las escuelas públicas del estado, con la ley del 30 de mayo de 1884. (POESLP, 26 de septiembre, 1884). San Luis Potosí fue el primer estado de la república en donde se formalizó la instrucción militar en las escuelas públicas de manera obligatoria.

Tanto para el gobernador Díez Gutiérrez como para el general Reyes, la enseñanza militar en las escuelas públicas formaría ciudadanos útiles e integrales, asimismo se presentaba como una alternativa para contar con soldados profesionales al servicio de las armas en la defensa del país. (POESLP, 7 de abril, 1884).

La cuestión de higiene, de subordinación y disciplina, así como la conveniencia de formar no solo buenos ciudadanos, sino instruidos en lo posible en la ciencia de la guerra, para que sus servicios en las armas sean más eficaces a la patria en época en que peligran sus autonomía o libertad, hacían ya indispensable una reforma de este género, aceptada desde hace tiempo en algunas naciones europeas. Hasta ahora no ha sido posible dar a este nuevo ramo de enseñanza, todo el ensanche debido por la falta de instructores y de elementos a propósito en cada uno de los establecimientos; pero se ha puesto en práctica en la Escuela Normal para profesores y en la Industrial Militar. (POESLP, 21 de septiembre 1885).

La idea del general Reyes de establecer la instrucción militar en las escuelas públicas del país fue plasmada en su obra titulada, *Ensayo sobre un nuevo sistema de reclutamiento para el ejército y organización de la Guardia Nacional*. (Reyes, 1885: 48-49). En esta obra exponía que era necesario implantar en las escuelas públicas un régimen semi-militar, lo que permitiría formar en los infantes sentimientos patrióticos y una verdadera vocación en el servicio de las armas. Con la instrucción militar desde la edad infantil se prepararían ciudadanos al servicio de la patria y además se revitalizaría al ejército con elementos de verdadera vocación que tuvieran aprecio a la clase militar y que no desdeñaran pertenecer a ella. (Reyes, 1885: 50).

Según Reyes, dicha instrucción no sólo formaría militares de carrera (ya fuesen soldados rasos, oficiales o jefes), sino que tenía también como propósito formar en las mentes de la niñez y juventud mexicana una serie de valores cívico-marciales tendientes a generar un sentimiento de unidad y amor a la patria, y por consiguiente, el deseo de defenderla cuando estuvieran en peligro su territorio, autonomía o instituciones. (Reyes, 1885: 48-49).

También el General Bernardo Reyes mencionaba que el grueso del ejército mexicano carecía por completo de identidad patriótica y no tenía las más mínimas nociones de instrucción militar, debido a que la mayoría de los soldados eran reclutados mediante la leva para el servicio de las armas. Es decir, el reclutamiento forzoso que realizaban regularmente los jefes políticos de los partidos, con el fin de deshacerse de criminales, alcohólicos, vagos, tahúres y, en general, de cualquier individuo que pudiera resultar "pernicioso" para los intereses de una región o población dada. (Ramírez, 2008: 183-219).

Reyes era partidario de un ejército menor pero patriótico y profesional, preparado en las aulas escolares, en donde se inculcarían los principios cívicos nacionales, más que de un ejército gigantesco compuesto por cuadros no profesionales, es decir (jornaleros, mendigos, vagos) reclutados por medio de la leva y liderados por caudillos militares.

El proyecto planteado por Bernardo Reyes para integrar en la educación pública la instrucción y los ejercicios militares se instituyó como obligatorio en la Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios del país del 3 de junio de 1896. En ella se estableció que la instrucción militar (para hombres) y la gimnasia (para mujeres) eran obligatorias.

El plan general consistía en emplear las horas en que no había ocupación expresa en los alumnos, para iniciarlos de modo ameno en las prácticas militares y ejercicios tácticos, lo cual haría posible contar con cuerpos sanos y viriles. Con ello, las autoridades proyectaban formar en la niñez y juventud cuerpos vigorosos y desarrollar condiciones saludables, intelectuales y morales en los alumnos, lo cual contribuiría a alejar a la niñez de los vicios, del juego y del ocio. (Moreno y Kalbtk, 1981: 53).

La instrucción militar en las escuelas públicas se dividió en tácticas y ejercicios militares con arma y sin arma. En la gran mayoría de los planteles de educación elemental sólo se incluyeron ejercicios militares, debido a la falta de presupuesto en los estados, ya que se tendría que invertir en instructores militares, fusiles, espadas, marrazos, y uniformes militares, por lo que resultaba costoso el sostenimiento de los batallones infantiles en las escuelas públicas. (Congreso Nacional de Educación Primaria, 1912).

La instrucción militar con arma se impartió en las escuelas de artes y oficios e industrial militares, en dónde se prepararon técnicos con conocimiento en el arte de las armas para integrarlos al ejército federal. Los alumnos destacados de estas instituciones podrían continuar sus estudios en el Colegio Militar. Entre las escuelas que fueron creadas con este fin resaltan la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí, en la cual desde 1883 se instruía el arte castrense a los alumnos, y la Escuela Industrial Militar "Porfirio Díaz" de Morelia, desde 1885. (Ordenanzas Generales del Ejército y Armada de la República Mexicana, 1899).

En este contexto, es claro que el régimen porfiriano fue cambiando el sistema de reclutamiento para el ejército. Si bien por lo general los jóvenes de las clases vulnerables que delinquían eran enrolados en el ejército federal como reservas, quienes cumplían con la función de apaciguar cualquier rebelión o huelga. También resguardaban las instituciones del Estado, industrias o caminos ferrocarrileros.

El régimen proyectó formar por medio de la educación un ejército profesional preparado en las aulas y campos de entrenamiento militar. Es decir, el hecho de otorgar educación militar a los niños y jóvenes de la clase menesterosa permitía formar soldados con conocimientos técnicos militares, como el manejo y destreza con el fusil, espadas y marrazos, lo cual hacía más efectivo el desempeño del ejército ante cualquier rebelión, defensa de las instituciones y de la nación. (Reyes, 1885). A su vez, el hecho de formar alumnos con vocación al servicio del estado y amor al país, se contaría en cada alumno "un soldado, para el día que amenace algún peligro a la patria". (POESLP, 25 de septiembre, 1890).

La instrucción militar también fue visualizada por el régimen como la herramienta con la cual se lograría obtener un control social ante las posibilidades de que los niños y jóvenes de los sectores vulnerables pudieran delinquir o ser perniciosos para la sociedad. A través de

la disciplina militar se formarían ciudadanos con una educación asociada al buen comportamiento social y a las necesidades laborales. (Ojeda, 2006: 12-20).



Imagen I. Banderín de la Escuela Industrial Militar
Fuente: AHIDC, SLP, 1895

En el banderín de la Escuela Industrial Militar se representó el escudo nacional utilizado durante el porfiriato en el cual el águila aparece de frente, con la cabeza levantada y ligeramente de perfil, con las alas extendidas, devorando una serpiente y posada sobre un nopal rodeada por dos laureles, como señal de victoria. (Secretaría Armada de México, 1970: 9-13).

La instrucción militar tenía como propósito: a) La formación de oficiales (científicos) dentro del Colegio Militar. b) La alfabetización de los soldados. c) La instrucción teórico-práctica de los oficiales y la creación de nuevas escuelas especializadas, como lo fue la Escuela Militar de Aspirantes y las Escuelas Industrial Militares d) La obligatoriedad de la instrucción militar en las escuelas primarias. (Secretaría de la Defensa Nacional, 1997: 10-11).

Cabe señalar que la obligatoriedad de dicha instrucción en las escuelas públicas fue retomada durante la época revolucionaria, en particular en la época carrancista, tiempo en que se decretó que, en las escuelas primarias, superiores y preparatorias de toda la República, la instrucción militar para los varones y la enseñanza de enfermería para las mujeres era obligatoria. (POESLP, 1916: 1-4).

3. La organización de la Escuela Industrial Militar

Los alumnos de la Escuela Industrial Militar fueron educados con una estricta disciplina militar basada en las Ordenanzas del Ejército Mexicano, a partir de lo cual se establecieron los códigos de conducta, los premios y castigos, las tácticas y ejercicios militares. (Código Militar, 1899: 8–20).

La organización en la Escuela estaba dividida en grados militares: soldado cabo, sargento segundo, sargento primero, subteniente, teniente, capitán segundo, capitán primero, mayor, teniente coronel, coronel, general de brigada y general de división. Estos grados se asignaban de acuerdo a la disciplina, aprovechamiento, actitud y tiempo en el servicio. (AHESLP, SGG, Reglamento de la Escuela Industrial Militar, 1894).

Tabla 1

| Jerarquías y clases militares | |
|---|-------------|
| Soldado, cabo, sargento segundo, sargento primero | Tropas |
| Teniente coronel, coronel | Oficialidad |
| General de brigada, general de división | Jefes |

Fuente: elaboración propia con base en el Reglamento de la Escuela Industrial Militar, 1894.

La unidad militar de dicha institución estaba conformada por dos compañías, la primera estaba formada por 1 sargento primero, 1 sargento segundo, 2 cabos, 42 integrantes de la banda militar y 42 soldados, con un total de la tropa de 88 integrantes. La segunda la integraban 1 sargento primero, 1 sargento segundo, 2 cabos, 45 integrantes de banda militar y 42 soldados, un total de tropa de 91 soldados. El total de las dos compañías militares era de alrededor de 170 a 200 integrantes. (AHESLP, SGG, 1898.13).

Las dos compañías de la Escuela Industrial Militar formaban parte de la artillería estatal potosina, la cual estaba organizada de la siguiente manera:

Tabla 2

| Artillería del Estado de San Luis Potosí | |
|---|--------------|
| Plana Mayor del Estado | 25 elementos |
| Primer Batallón | 25 elementos |
| Segundo Batallón | 20 elementos |

| | |
|---|--------------|
| Tercer Batallón (Plana Mayor del Estado) | 53 elementos |
| Gendarmes (Ciudad de San Luis Potosí) | 20 elementos |
| Policía Montada (Ciudad de San Luis Potosí) | 18 elementos |
| 1ª Compañía Escuela Normal para Profesores | 77 elementos |
| 2ª Compañía Escuela Normal para Profesores | 80 elementos |
| 1ª Compañía Escuela Industrial Militar | 88 elementos |
| 2ª Compañía Escuela Industrial Militar | 91 elementos |

Fuente: elaboración propia con base de la Revista de los batallones de San Luis Potosí. Por el General Brigadier Pedro A. González, Jefe de la 6ª zona militar 1898. (AHESLP, SCG, 1898.13).

Por el hecho de que ambas compañías militares de la Escuela Industrial Militar formaran parte de artillería de San Luis Potosí, estaban comprometidas a proteger las instituciones del estado, para lo cual los soldados que conformaban la tropa realizaban guardias en los edificios de gobierno y plazas públicas. Por ello, los soldados de ambas compañías de la Escuela Industrial Militar recibían un salario mensual 2 pesos con 80 centavos, excepto los sargentos de tropa, quienes recibían 3 pesos con 10 centavos. En total, el Ejecutivo potosino pagaba a los miembros de las compañías militares de la Escuela Industrial Militar alrededor de 560 pesos mensuales. (AHSLP, SCG, 1898.13).

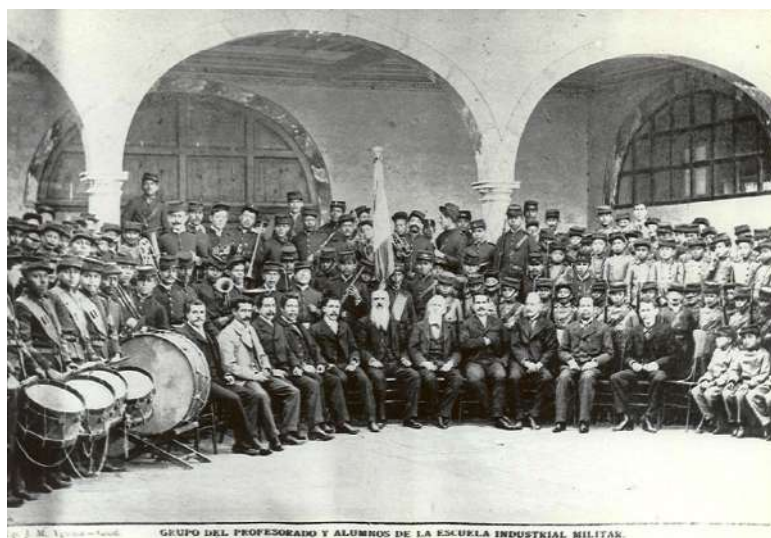


Imagen II. Profesores y alumnos de la Escuela Industrial Militar, ca. 1890.

Fuente: AHESLP, Colección fotográfica.

En esta imagen se observa el grupo de profesores de la Escuela Industrial Militar. Destaca el uniforme de gala que portaban los alumnos que integraban la banda militar de la institución. También se observa a los alumnos integrantes de las compañías con fusil en mano, entre ellos se distinguen algunos niños de muy corta de edad, los cuales pudieron haber tenido entre 8 y 12 años, por la edad de ingreso al plantel. Esta fotografía fue tomada en el exconvento de San Agustín acondicionado para albergar el plantel educativo.

En el uniforme que usaban los alumnos de la institución portaba las iniciales E.I.M. y se conformaba de chaqueta y pantalón de paño para el interior del establecimiento; así como chaqueta y pantalón de lienzo o paño y gorra especial según el evento público en donde participaran los estudiantes. Tanto este uniforme como la ropa interior eran fabricados en los talleres de la institución. (AHESLP, Reglamento de la Escuela Industrial Militar, 1894).

La banda militar participaba en un gran número de eventos importantes para el gobierno, como los informes del Gobernador, el desfile de inauguración del Ferrocarril Nacional Mexicano en la ciudad de San Luis Potosí, (POESLP, 17 de noviembre 1888) y la misma inauguración del edificio del Centro Agrícola e Industrial Potosino celebrada el día 15 de septiembre de 1907. (POESLP, 15 septiembre 1907).



Imagen III. Banda de la Escuela Industrial Militar, Ca. 1899.
Fuente: Muro, 1889: 207.

Los alumnos que integraban las compañías militares y la banda militar recibían un salario por tocar en los edificios de gobierno, plazas públicas y eventos civiles, de 37 centavos a 1 peso. El hecho de otorgar un salario a los integrantes de las compañías de la Escuela Industrial Militar refleja la importancia que adquirió para el gobierno estatal contar con militares profesionales a su servicio, como también para motivar a los alumnos a permanecer en ella. Los alumnos más destacados, disciplinados y con habilidad militar podrían aspirar a ocupar plazas como sargentos en la Plana Mayor de las tropas del estado. Por ejemplo, Albino Pérez e Ignacio Galindo, quienes ocupaban los puestos de sargento primero y segundo en las compañías de la institución, fueron nombrados con el mismo grado militar en la misma. (AHESLP, SGG, 1898.13).

La educación en la Escuela Industrial además de dar oportunidad a los alumnos de formar parte de la artillería castrense de San Luis Potosí, también les permitía continuar sus estudios en el Colegio Militar de la Ciudad de México. Entre ellos, Ezequiel Navarro y Carmen Ramos, quienes eran subtenientes de la 1ª compañía de la Escuela, y los sargentos, Servando López, Ángel Sierra y Federico González, miembros de la 2ª compañía, quienes fueron enviados por parte del gobierno estatal para continuar su carrera en este Colegio. Para obtener el grado de sargento, por lo menos tenían que cumplir 4 años en la compañía de la Escuela Industrial. (AHESLP, SGG, 1894.4).

En el siguiente apartado se explican detalles sobre cómo era la vida cotidiana en el plantel, la instrucción militar y los métodos disciplinarios, también se indaga sobre la forma cómo percibían los alumnos la educación y disciplina militar.

4. La vida cotidiana en la Escuela Industrial Militar y la instrucción militar con arma

El reglamento de la Escuela Industrial Militar y los comunicados del director de la institución al Gobernador de San Luis Potosí, nos brindan a un acercamiento a la vida cotidiana en la institución, las estrategias para la formación de soldados al servicio de la patria, y sobre todo, la percepción de los alumnos sobre la instrucción militar. Asimismo, a través del análisis de la prensa potosina, como *El Estandarte* o *El Periódico Oficial*, y de la correspondencia entre los padres o tutores de los alumnos con el director de la institución, se puede percibir la imagen de la Escuela Industrial Militar y la formación militar en los alumnos, desde fuera de la institución.

La vida cotidiana en la institución comenzaba desde las 5 a.m., cuando se tocaba la diana. A ese toque, todos los alumnos se tenían que levantar, asear sus personas y dormitorios, para después vestirse con su uniforme militar y formarse en pelotones frente a la puerta de sus respectivos salones para pasar revista de vestuario. Los sargentos de cada pelotón

tomaban nota de roturas de los uniformes, falta de botones o de cintas, lo cual era reportado a la dirección. Estas faltas eran castigadas en lo privado; otras sanciones incluían la disminución de su ración cotidiana de pan, o no dejándolos salir francos algún día festivo o se les asignaban tareas de limpieza en los edificios públicos.

Posteriormente, de 6 a.m. a 7 a.m., pasaban al patio a realizar la instrucción militar y gimnasia. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902). Después, los alumnos se dirigían a los comedores a desayunar y a partir de las 8 a.m. cursaban la instrucción primaria hasta las 12 p.m. Posteriormente tomaban un "rancho" término que refería a la reunión de grupo de personas para comer en forma de rueda se empleaba regularmente para soldados. Posteriormente de 1 p.m. a 2 p.m. cursaban la clase de dibujo. De 2 p.m. a 3 p.m. tomaban la clase de inglés y de 2 p.m. a 5 p.m. se preparaban en los talleres de herrería, fundición, mecánica y dibujo industrial, zapatería, carpintería, imprenta. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902).

Por la noche, después del toque de silencio, no se les permitía vagar por los patios y se les castigaba cuando el motivo para hacerlo no se justificaba. Todas las noches se hacía la inspección de los dormitorios y se despertaba a los que se habían dormido sin quitarse el uniforme, sin descalzarse o sin poner sus ropas en los clavijeros que cada uno tenía en lo alto de la cabecera de su catre.

Los sábados, de las 6 a.m. a las 9 a.m. se dedicaban a la práctica de tiro al blanco, simulacros de combate, tácticas y ejercicios militares, en un lugar que se conocía como el Llano de Paredes. Posteriormente se realizaba el aseo de armamento y vestuarios, para finalmente pasar revista. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902).

Acerca de los ejercicios militares, el punto fundamental era ejercitar el cuerpo de los niños y hacerlos más vigorosos. Para ello se realizaban competencias atléticas, saltos de longitud, ejercicios para educar la vista y el puño (defensa personal), lanzamiento de discos a puntos señalados y ejercicios en argollas volantes. (Congreso Nacional de Educación Primaria, 1912).

Los domingos, después del aseo, cambiaban de ropa, pasaban revista y desayunaban. Los alumnos francos, es decir el día libre que tenían los integrantes de las compañías militares salían de paseo con sus familias y los huérfanos que carecían de persona con quien salir, "iban acompañados por una persona de moralidad a juicio del director o del prefecto." (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902). Tanto en la Escuela Industrial Militar como en la Escuela Normal para Profesores, la instrucción militar estaba a cargo de coroneles y capitanes formados en el Colegio Militar de la ciudad de México, como el coronel Mariano Moctezuma, quien preparaba a los alumnos en relación las tácticas y disciplina militar en 1885. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902).

Para llevar a cabo la instrucción con arma, el gobernador Carlos Diez Gutiérrez compró doscientos fusiles de tiro y doscientos para ejercicio de tipo Chassepott, fusil utilizado en las escuelas militares francesas para enseñar el tiro al blanco, maniobras militares y que eran de un tamaño adecuado para dichos jóvenes. (POESLP, 8 de abril 1884).



Imagen IV. Compañía militar de la Escuela Industria Militar. Ca. 1890
Fuente: AHESLP, Colección fotográfica.

En esta imagen se observa la formación y la postura militar de los alumnos y su uniforme de gala acompañado de kepis y guantes blancos. También destaca el fusil con bayoneta, lo cual representa una compañía militar equipada y profesional. Destaca el apoyo económico por parte del gobierno estatal para mantener provista a las compañías de la Escuela Industrial Militar.

Tabla 4

| Equipo y armamento de la Escuela Industrial Militar | |
|--|-----|
| Fusiles Chassepott | 200 |
| Porta fusiles | 200 |
| Espadas | 8 |
| Porta espadas | 8 |
| Marrazos | 200 |

| | |
|-----------|-----|
| Cartuchos | 200 |
| Capotes | 200 |

Fuente: Estado del Armamento, vestuario y equipos de la Escuela Industrial Militar. 15 diciembre 1891. (AHESLP. SGG.1891.1).

El equipo y armamento de la Escuela Industrial Militar para 1901 se componía de cincuenta y cuatro fusiles Remington, cincuenta y seis Chassepott, y ochenta y tres de varios sistemas que servían para instrucción de los alumnos. Además de cuarenta y dos bayonetas y once marrazos. (POESLP, *Memoria presentada al Congreso del Estado de San Luis Potosí, por el gobernador constitucional, Blas Escontría, relativo a las actas correspondientes al periodo de septiembre 1899 a agosto 1901*).

Sobre los procedimientos disciplinarios el espacio escolar tuvo una función fundamental. A partir de la interpretación de mismo se puede percibir cómo cada lugar de la Escuela Industrial Militar tenía una función simbólica, lo cual refleja lo que Foucault llamó el arte de las distribuciones, es decir, como en determinado espacio se ejercían dispositivos o símbolos para formar en la obediencia, la disciplina y para obtener el control social. (Foucault, 2002: 79-81). Cada espacio del plantel tenía una función simbólica; tanto las aulas escolares como las áreas de producción, las zonas de descanso o recreación, el sitio punitivo o área de calabozos, tenían un uso que iba más allá de simples muros de la institución, en donde se ejecutaban las estrategias para formar en los alumnos el hábito del trabajo, la higiene, disciplina y moral, principios fundamentales de la política educativa porfiriana.

Desde el punto de vista pedagógico el espacio tiene una función trascendental ya que a través de éste se forma la "disciplina racional". Es decir, la formación de la disciplina del tiempo en los alumnos. La disciplina racional estaba enfocada a inculcar en los menores la disciplina y el uso del tiempo, con miras a evitar el ocio en su formación. Estas medidas hicieron más complejo el sistema disciplinario, dándole un sentido más militarizado, además de entrenar a los menores en la disciplina del tiempo como parte de los sistemas laborales y sociales que exigía el modelo capitalista.

Edward P. Thompson explica que, a través del surgimiento de la Revolución Industrial, basada en la invención de nuevas herramientas tecnológicas industriales, el crecimiento de la producción y el intercambio comercial, generó la creación de fábricas en las cuales se implementaron horarios laborales, es decir, la invención del tiempo disciplinado, por ello se tendría que moldear el pensamiento de los trabajadores y de la sociedad en general. La invención del tiempo disciplinado también se llevó a cabo en las escuelas, en donde a través de la disciplina, puntualidad y aprovechamiento del tiempo los alumnos se prepararían para su interacción en el escenario laboral. (Thompson, 1979: 239-293).

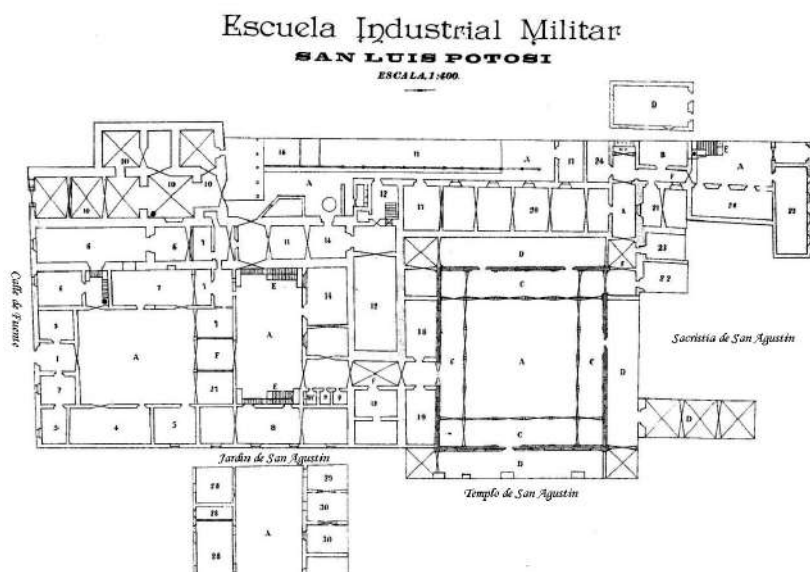


Imagen V. Plano de la Escuela Industrial Militar, ca. 1898-1900.

Fuente: Colección de Memorias e Informes de gobierno, *Memorias presentada al Congreso del Estado de San Luis Potosí, por el gobernador constitucional, Blas Escontriá, relativo a las actas correspondientes al periodo de agosto de 1898, al mismo mes de 1899.* (AHESLP)

Distribución del espacio

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Vestíbulo | 21. Cocina |
| 2. Dirección | 22. Guarda Instrumentos de Música |
| 3. Contaduría | 23. Guardarropa |
| 4. Taller de Encuadernación | 24. Almacén de Leña |
| 5. Prefectura | 25. Ídem de artefactos |
| 6. Departamento de Tipografía | 26. Enfermería |
| 7. Ídem de Litografía | 27. Departamento de Fotografía |
| 8. Escuela Instrucción Primaria | 28. Ídem de Carrocería |
| 9. Calabozos | |
| 10. Departamento de Mecánica | |
| 11. Ídem de Fundición | |
| 12. Ídem de Herrería | |
| 13. Ídem de Zapatería | |
| 14. Ídem de Hilado y Tejidos | |
| 15. Ídem de Canto y Música | |
| Ídem de Telegrafía | |
| 16. Ídem de Teneduría de libros | |
| 17. Ídem de Carpintería | |
| 18. Clases de Dibujo | |
| 19. Bodega | |
| 20. Comedor | |

- | |
|---------------|
| A-Patios |
| B-Baños |
| C-Corredores |
| D-Dormitorios |
| E-Escaleras |
| F-Pasillos |
| G-Pozos |
| WC-Escusados |

En el plano se puede observar como estaba distribuido el espacio de la escuela y la función del mismo. El espacio se puede dividir en escolar, (educación elemental), aprendizaje industrial (áreas de talleres y producción), punitivo (calabozo), de mejoramiento físico y aprendizaje del arte militar (patios de la institución, y el llano de paredes).

De acuerdo con el reglamento de la institución se pueden distinguir la enseñanza del tiempo disciplinado y la función del espacio. Por ejemplo, como ya se dijo, a partir de las cinco de la mañana que se tocaba la diana, los alumnos se formaban en cuadrillas y se les pasaba lista. Enseguida tenían media hora para asearse y limpiar sus dormitorios (espacios de descanso). Cumplida la media hora pasaban al patio a tomar la instrucción militar y los ejercicios de gimnasia (espacios de disciplina y mejoramiento físico).

Los alumnos que no cumplieran con el tiempo establecido, que no tuvieran buena conducta o que no asearan bien su persona o habitaciones, eran castigados con un día en el calabozo (espacios de punitivos y disciplinarios).

El espacio para la educación industrial era ocupado por los talleres. Ahí se preparaba a los alumnos en el manejo de máquinas, fabricación de distintas mercancías y disciplina laboral representada por el cumplimiento de horarios, aprovechamiento del tiempo, acatamiento de órdenes, buen comportamiento y la fabricación en tiempo y forma. Es decir, se preparaba de forma integral a los futuros trabajadores dentro de los estándares laborales.

El espacio punitivo fue utilizado por las autoridades de la Escuela Industrial Militar como el mecanismo con el cual se corregía a los alumnos de mala conducta y desertores. A través del castigo se pretendía corregir, pero también amedrentar a los alumnos para impedir el mal comportamiento.

Según los reglamentos de la institución, los alumnos que tenían mala conducta no salían a los paseos dominicales y eran castigados según la gravedad de la falta con las penas siguientes: reprensión en el calabozo o en presencia de los demás alumnos. O bien se les castigaba poniéndoles a trabajar en el aseo de la escuela, talleres o plazas públicas; también tenían que realizar limpieza y guardias dobles en plazas públicas y edificios de gobierno. No obstante, a los alumnos por su "moralidad, aplicación, asistencia, puntualidad a clases y talleres", se les premiaba con la salida a paseos dominicales y se les gratificaba con pequeñas cantidades monetarias. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902. Reglamento Económico de la Escuela Industrial Militar. 1-19).

A los alumnos "rijosos, heridores, obscenos, rateros", se les imponían castigos más severos, consignándolos a la autoridad política para su arresto y castigo en lo privado. (AHESLP, Colección de leyes y decretos, 1877-1902. Reglamento Económico de la Escuela Industrial Militar. 1-19). Los castigos más frecuentes se daban por la deserción escolar, lo cual era castigado con arresto cuando lograban aprehender a los alumnos desertores. Por ejemplo,

Domingo Silva, originario de San Miguel Allende, Guanajuato, se matriculó en la Escuela Industrial Militar y en 1889 "se fugó del plantel escalando las tapias," por lo que el gobernador Carlos Díez Gutiérrez solicitó su aprehensión, considerando que los alumnos de la Industrial Militar eran estimados como soldados y la fuga de alumnos del plantel era castigada como desertión. (Periódico El Foro, *el diario de legislación y prudencia*. México, núm. 25, 6 de agosto 1890).

No obstante, la madre de Silva, María Josefa Escobar, solicitó al juzgado del distrito de Guanajuato el amparo de su hijo, el cual fue concedido, debido a que la fracción 2 del artículo 112 de la Constitución Federal sólo consideraba soldados a los integrantes de las guardias y ejército nacional, por lo que los alumnos de las escuelas industriales militares no formaban parte del ejército nacional, aunque recibían instrucción militar.

Acerca de este tema, resalta que la normatividad potosina violentaba la Constitución Federal, ya que, según la ley del 30 de mayo de 1884 sobre Instrucción Pública se estipuló que, tanto en la Escuela Industrial Militar como en la Escuela Normal para Profesores, se formarían ciudadanos al servicio de las armas del Estado, por lo cual los alumnos pertenecientes a los escuadrones de dichas instituciones formaban parte de la artillería de la entidad. (POESLP, 21 de septiembre, 1885).

Se puede suponer que los fuertes castigos y la dura disciplina militar impuesta a los alumnos generaban que estos se fugaran del establecimiento. Algunos que integraban los escuadrones de la Escuela Industrial Militar huían estando francos y también aprovechaban la noche para fugarse. Ese fue el caso en 1893 de los soldados de la 1ª compañía: "Guadalupe Díaz de Lara, Rafael Díaz de Lara, Miguel Montiel, y Ciriaco Rubio, quienes escalaron las tapias del establecimiento en las altas horas de la noche". (AHESLP, SGG, 1893.4).

La desertión constante de los alumnos provocó que estos fueran vigilados día y noche por rondines militares del 3er regimiento del Estado quienes pasaban revista. Incluso cuando estos se encontraban enfermos en el hospital civil se les vigilaba las 24 horas para evitar que se fugaran. Esto debido a que en varias ocasiones los alumnos se escapaban estando en curación, como se muestra en el siguiente comunicado:

Habiéndose repetido en varios casos la fuga de alumnos de la Escuela Industrial Militar estando en curación en el Hospital civil, el Gobernador ha tenido a bien acordar se recomiende a la administración de dicho Hospital se vigile y prevenga en lo sucesivo para evitar tales fugas ponga el mayor cuidado empleando toda la vigilancia posible. (AHESLP, SGG. 1889.2).

Cuando los alumnos desertaban, de inmediato se exhortaba a los batallones del estado y a la policía montada para capturarlos y reintegrarlos al plantel. Como fue el caso del alumno

“Candelario Ramírez, quien fue aprehendido y consignado al calabozo del plantel, hasta nueva orden” en 1891. (AHESLP, SGG, 1892.2). Posteriormente desertó de nueva cuenta, junto a otro alumno llamado Vicente Murguía, estando francos.

Es importante señalar que los castigos a los alumnos desertores o indisciplinados incluían en algunos casos golpes en lo privado, lo que ocasionaba graves daños a la salud y en algunas ocasiones la muerte. El alumno Macario Orta falleció a causa de los golpes que le dio el sargento del tercer batallón Constantino Aguilar. De acuerdo, al reporte del mismo sargento, el alumno había intentado fugarse en varias ocasiones y constantemente desobedecía sus órdenes, por lo que fue castigado a base de “palos en lo privado”. Según la abuela de Macario Orta, este castigo había propiciado la muerte de su nieto, por lo que exigía al Gobernador que fuera castigado el sargento Aguilar. Dicho caso apareció publicado en el periódico *El Popular*, y se tituló “Un Crimen en la Escuela Industrial Militar de San Luis Potosí”. (Periódico *El Popular*, 30 de diciembre 1898).

En dicha publicación se mencionaba que el alumno interno Macario Orta de la Escuela Industrial Militar “recibió del sargento Aguilar una paliza tan temible que le fracturó un brazo y le produjo una sensible conmoción cerebral por los golpes dados en la cabeza postrándolo en la cama y a consecuencia de eso fallecido después.” (Periódico *El Popular*, 30 de diciembre 1898). El director de la Escuela Industrial Militar Ramón Ceballos, menciona en su reporte que “el 25 de noviembre se presentó en el plantel la señora Julia Salazar manifestando que su nieto Macario Orta llegó a su casa golpeado y había fallecido por los golpes que recibió en la escuela” (Periódico *El Popular*, 30 de diciembre 1898).

Mientras el reporte del médico Gustavo López, quien atendió al herido, mencionaba que “encontró a Macario Orta casi moribundo, por una meningitis ocasionada por los golpes lo que le ocasionó la muerte”. (AHESLP, SGG, 1898.10). Cabe señalar que el expediente no menciona si el sargento Aguilar fue castigado por dicho acto.

Cabe señalar que la supuesta disciplina aplicada en la institución fue criticada por la prensa. En el periódico *El Estandarte* se decía que en la Escuela Industrial Militar no se aplicaba la disciplina, ni se formaban hombres de bien como se decía, ya que en ocasiones “se veía a los alumnos portando el uniforme irse bamboleando en las aceras, por efecto del licor”. (Periódico *El Estandarte* 11 de octubre 1885). También el Inspector General de Salubridad pública del estado comunicaba al director, que con frecuencia se veía a los alumnos del plantel en la vecindad llamada “las mujeres bravas” donde se verificaban bailes y diversiones ilícitas a las cuales acudían los alumnos de la Escuela Industrial Militar. El castigo por parte de la institución a los alumnos que portaban el uniforme y que se les veía tomando bebidas embriagantes fue a base de palos en lo privado y encierro en el calabozo, por una o dos semanas. (AHESLP, SGG, 1898.10).

Dichas situaciones hacen entrever que no precisamente la disciplina militar y la moralidad eran del todo aplicadas por los alumnos. Quizá era el gran número de internos que formaban

parte de la tropa lo que impedía tener control disciplinario en todos los alumnos. O bien, que la supuesta disciplina y moralidad de la cual se hablaba en los discursos oficiales pronunciados por los gobernadores potosinos en relación al adelanto que esta institución, era solamente parte del discurso y no de las prácticas cotidianas en la institución, ya que en la mayor parte de la correspondencia del director de la institución refiere que los alumnos desertaban a las altas horas de la madrugada, o estando francos. También había ocasiones en las que se encontraba a los alumnos con aliento alcohólico o con bebidas embriagantes en el plantel, por lo que eran llevados al calabozo. (AHESLP, SGG, 1898.10).

Es importante mencionar que había padres de familia que precisamente matriculaban a sus hijos en la Escuela Industrial Militar porque consideraban que la disciplina militar, ayudaría a sus hijos a formarlos "en el trabajo, disciplina y moralidad, lo que formaría hombres de bien". (AHSLP, SGG, 1890.36).

La Escuela Industrial Militar fue criticada por algunos medios de la prensa potosina entre ellos el periódico *El Estandarte*, en el cual se menciona que en dicha institución el gobierno estatal sólo jugaba a "formar soldaditos a su servicio y afición." Según el mismo diario, existía un temor "entre las clases del pueblo, ya que a sus hijos los tomaba la policía secreta para ponerlos de soldados en la Escuela Industrial Militar". (AHESLP, SGG. 1898.10).

Conclusiones

Para el gobierno de San Luis Potosí la Escuela Industrial Militar representó el modelo educativo que formaría el tipo de ciudadano que el país requería, con talento y actitudes para el trabajo, principio que mejoraría la condición social de los niños y jóvenes de sectores vulnerables. Es importante mencionar que la disciplina militar fue un mecanismo que correspondió a una forma de pensar influenciada por el positivismo lo cual derivó en otorgar al Estado una función como interlocutor para educar a las clases menesterosas hacia el bien común.

El éxito de dicho modelo es cuestionable debido a que la educación militar provocaba la desertión de los alumnos por la rígida disciplina. Sin embargo, hubo alumnos a los que la instrucción militar les venía bien ya que a través de esta disciplina lograron emplearse como sargentos y generales en las tropas del estado. También hubo alumnos que continuaron su preparación en el Colegio Militar de la ciudad de México. Dichas cuestiones dejan entrever que más allá de los mecanismos de disciplina empleados, pudo haber sido un asunto de disposición por parte de los alumnos, no sin dejar de lado que los castigos empleados por las faltas de conducta o la inmoralidad fueron bastante duros lo que ocasionaba en algunos estudiantes un buen comportamiento y que permanecieran en el plantel hasta concluir su educación elemental y dominaran sus oficios.

La militarización de la educación por parte del régimen porfiriano, fue un mecanismo con el cual el gobierno concibió la educación de la niñez y juventud, a quienes se trató de encauzar en un sistema disciplinario y también formar en ellos el patriotismo, tema trascendental debido a que se consideraba que desde la niñez se tendría que fomentar el amor y el respeto a la patria.

La instrucción militar también tuvo como fin mejorar la condición física de la niñez, es decir formar cuerpos vigorosos y saludables. El hecho de que la Escuela Industrial Militar se militarizara, muestra la visión que tuvo el gobierno hacia la forma como se debería educar a los futuros ciudadanos, además de las estrategias utilizadas por el Estado para integrar ciudadanos patriotas que fueran fieles a la nación y sus instituciones.

Entre los aportes de este artículo apunto cómo fue el proceso de la militarización de la educación, cuestión que fue propuesta en primera instancia por el General Bernardo Reyes, quien durante su estancia en San Luis Potosí, propuso al gobernador Carlos Díez Gutiérrez que se impulsara este método, lo cual generó que la Escuela de Artes y Oficios "Benito Juárez" se transformara en Escuela Industrial Militar, siendo la primera institución en donde después del Colegio Militar, se instruyera a los alumnos el uso de armas y tácticas militares.

Este tema es significativo debido a que la educación se fue militarizando en razón de ir formando soldados profesionales con amor a la patria. Para Bernardo Reyes la militarización de la educación ayudaría a desarrollar el patriotismo y la formación de ciudadanos disciplinados y trabajadores. Retomando a Foucault, desde el poder se instituyen mecanismos y dispositivos que ejercen dominación y control social. Es decir, la formación de la disciplina y el castigo son usados por la autoridad como tácticas políticas que generan una acción social de manera controlada. A través de estas estrategias disciplinarias se va formando la obediencia social, la disciplina laboral y apego al poder y sus instituciones.

Se puede considerar que la instrucción militar fue dando resultados ya que hubo alumnos de la Escuela Industrial Militar que se incorporaron a los regimientos de San Luis Potosí, y otros continuaron su preparación en el Colegio Militar.

Sería importante dar seguimiento a los soldados que se formaron en la Escuela Industrial Militar quienes pudieron incorporarse al ejército mexicano, o a caudillos revolucionarios durante la Revolución Mexicana, y si continuaron su trayectoria dentro de la milicia, temas que ya no se abordaron en esta investigación.

Archivos

- AGN, Archivo General de la Nación. IPBA, Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes Ciudad de México, México.
- AHESLP, Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. SGG, Fondo Secretaría General de Gobierno (1874). Caja Memorias e informes de Gobierno. Memoria de los actos de toda su administración presentada a la Legislatura del Estado de San Luis Potosí, del ciudadano general Mariano Escobedo 1874. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- AHESLP, Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. ASLP, Fondo Ayuntamiento.
- AHESLP, Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí. SGG, Fondo Secretaría General de Gobierno. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.
- AHIDC, SLP. Archivo Histórico del Internado Damián Carmona. San Luis Potosí.

Referencias hemerográficas

- Bailón Vázquez, Fabiola (2012), "La Escuela Correccional de Artes y Oficios de Oaxaca, 1889-1901" en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 44, julio-diciembre, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramírez Rancaño, Mario (2008), "La logística del ejército federal: 1881-1914" en *Estudios de Historia Moderna y contemporánea de México*, núm. 36, julio-diciembre, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Sánchez Martínez, Berenice (2014), "La enseñanza del dibujo en San Luis Potosí durante el porfiriato" en *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. 4 no. 8, julio-diciembre San Luis Potosí, México.

Referencias bibliográficas

- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bourdieu, Pierre. y Jean-Claude. Passeron (1996), *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Fontamara, México.
- Castillo Troncoso, Alberto (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*, El Colegio de México/ Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, México.
- Estadísticas Sociales durante el porfiriato* (1956), Secretaría de Economía/Dirección General de Estadística./ Talleres Gráficos de la Nación, México.
- Fernández Justino (1902), *Memoria que el Secretario Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión*. Antigua Imprenta de J.F. Jens, Sucesores, México.
- Foucault, Michel (2002), *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Muro, Manuel (1899), *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*, San Luis Potosí, M. Esquivel y Compañía, México.
- González Villalobos, Verónica (2010), *Reclutamiento y trayectorias escolares de los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios del Estado de Jalisco (1842-1910)*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Gonzalo Navarro, Moisés (1957), en Daniel Cosío Villegas (Dir), *Historia Moderna de México, El Porfiriato. La vida social*, Editorial Hermes, México.

- Ramírez, Georgina (2011), *Educación al cuerpo en el porfiriato (1900-1910), una mirada a través de las revistas pedagógicas*. Tesis Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, México.
- Ramírez Rancaño, Mario (2010), *La justicia durante el porfiriato y la revolución 1898-1914. Los amparos entre el ejército federal; 1898-1914*. Suprema Corte de Justicia de la Nación, México.
- Schultz, Theodore (1985), *Investing in people. The economics of population quality*, Editorial Ariel, S.A., España.
- Speckman, Elisa (2005), "Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910)", en Claudia Agostoni y Elisa Speckman (eds.), *De normas y transgresiones. Enfermedad y crimen en América Latina (1850-1950)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Thompson, Edward Palmer (1979), *Tradicón, revuelta y conciencia de clase*, Editorial Crítica, Barcelona.
- Tenorio Trillo, Mauricio (1998), *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones universales, 1880-1930*, FCE, México.
- Torres Septién, Valentina (1998), "Notas sobre urbanidad y buenas maneras de Erasmo al manual de Carreño" en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord), *Historia y Nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. El Colegio de México, México.

Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso Panamericano de Educación Física, México, 1946

Mapping knowledge, occupational groups, institutions, agents and networks. The case of the Second Pan American Congress of Physical Education, Mexico, 1946

Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky¹

Resumen

El siguiente trabajo analiza, a partir de una historia social y cultural de la educación, el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1946. Indaga al congreso –el primero de semejante envergadura en México– como un lugar que permite identificar saberes en común, significados dominantes y puntos de tensión sobre la educación física. Conceptualiza al evento como una caja de resonancia que permite cartografiar instituciones, personas, redes y grupos de especialistas, los cuales pugnaron por imponer ciertos sentidos y significados sanitarios, educativos y recreativos en el campo específico. Nuestra hipótesis sugiere que el evento internacional se convirtió en un terreno no sólo de legitimación de la especialidad en términos transnacionales, sino también de jerarquización y de mayor visibilización de ciertos países, expertos e instituciones por encima de otras..

Palabras clave: congreso, educación física, panamericanismo, cuerpo, pedagogía

Abstract

Based on a social and cultural history of education, the following article analyzes, the Second Pan American Congress of Physical Education held in Mexico in 1946. It investigates the congress –the first of such magnitude in Mexico– as a place that allows identifying common knowledge,

¹ Universidad de Quilmes (UNQ) / Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Correo electrónico: pas@unq.edu.ar

dominant meanings and points of tension about physical education. It conceptualizes the event as a sounding board that maps institutions, people, networks and groups of specialists, which struggled to impose certain health, educational and recreational senses and meanings in the specific field. Our hypothesis suggests that the international event became a field not only of legitimization of the specialty in trans-national terms, but also of hierarchization and greater visibility of certain countries, experts and institutions over others.

Keywords: congress, physical education, Pan-Americanism, body, pedagogy

Introducción

En junio de 1943 se realizó el Primer Congreso Panamericano de Educación Física en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Con la participación de representantes, delegados e interesados (maestros, profesores de educación física, médicos, entrenadores, etc.) de trece países americanos (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, EEUU, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay) y a partir de un intenso trabajo en diversas secciones temáticas (pedagogía aplicada a la educación física, biología aplicada a educación física, política educacional vinculada con la educación física, organización y administración de la educación física y temas generales relacionados con la disciplina) se discutieron distintas problemáticas vinculadas con la educación física, el mundo deportivo, la salud física y la educación en general.

Por primera vez, delegados y autoridades de varias naciones americanas con un fuerte apoyo estatal, bajo el paraguas del panamericanismo², se reunieron para discutir y acordar políticas corporales consensuadas, tipos de intervenciones ideales, prácticas y saberes científicos e intereses comunes vinculados con dicho campo, tanto para el plano nacional como para el americano. Entre las diversas conclusiones consensuadas durante el congreso se mencionó la necesidad de consolidar e institucionalizar este tipo de eventos:

Os delegados oficiais, das nações aqui representadas decidem considerar o Congresso Panamericano de Educação Física como instituição de caráter permanente, com as finalidades de manter latente o intercâmbio e colaborar com os governos, e instituições

²El panamericanismo fue incorporado al ámbito de las relaciones internacionales a fines del siglo XIX y principios del XX. Se asoció con una serie de conferencias que se iniciaron, a instancias del gobierno estadounidense, en Washington en 1889 y continuaron durante la primera mitad del siglo XX. En 1890 se creó la Unión Internacional de Repúblicas Americanas, producto de la Primera Conferencia de Estados Americanos. En 1910 esta misma agrupación se convirtió en Unión Panamericana y en 1948 adoptó el nombre de Organización de los Estados Americanos (O. E. A.). En la primera mitad del siglo XX, frente al creciente poder de los Estados Unidos y a otras tensiones geopolíticas, se organizaron una importante cantidad y variedad de encuentros y conferencias entre los países del continente, entre ellas las vinculadas con la Cultura Física, la Educación Física, la salud y el mundo deportivo.

educativas das repúblicas americanas, na coordenação das atividades deste ramo da educação integral dos povos (*Revista Brasileira de Educação Física*, 1944: 32).

La concreción del evento en Brasil –y la búsqueda de acuerdos y colaboraciones entre los gobiernos y las instituciones educativas americanas– fue el inicio de una serie de importantes congresos materializados durante varias décadas, impulsados por un conjunto de actores sociales vinculados con el amplio y heterogéneo campo de la Educación Física, los deportes y la medicina aplicada a dichas prácticas. Estos eventos se realizaron en diversas ciudades de América con el fin de delinear una política corporal panamericana que combinó la búsqueda de narrativas corporales regionales unificadas, con la coexistencia de discursos sobre la educación de los cuerpos con un tono nacional y soberano. En este contexto, con diversos intereses y finalidades, se realizó el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física en México en octubre de 1946.

El siguiente trabajo explora y analiza, a partir de una historia social, política y cultural de la educación (Arata y Pineau, 2019), las problemáticas, los ejes semánticos y los saberes abordados, quiénes fueron los y las participantes, sus inserciones institucionales, sus trayectorias, las redes de intercambio fabricadas y los grupos ocupacionales presentes en dicho espacio. Pensamos al Segundo Congreso Panamericano de Educación Física como un lugar que permite identificar discursos en común, lógicas de sentido dominantes, discontinuidades temáticas y puntos de discordia sobre la educación del movimiento. Asimismo, exploramos el evento –el primero en su tipo y magnitud en México– como una caja de resonancia que visibiliza acuerdos, alianzas y conflictos entre personas, organizaciones y grupos de especialistas o expertos (Neiburg y Plotkin, 2004), los cuales pugnarón por imponer ciertos sentidos y significados en el campo específico. Nuestra hipótesis sugiere que el evento, con continuidades y rupturas de sentidos en los discursos, saberes y prácticas de la educación física, se convirtió en un terreno no sólo de legitimación –y auto celebración– de la especialidad en términos trans–nacionales, sino también de jerarquización y de mayor visibilización de ciertos países, expertos e instituciones por encima de otras.

1. La Educación Física: su emergencia histórica

El Segundo Congreso Panamericano de Educación Física se realizó en un contexto en el que tanto la disciplina educativa como la formación del profesor de educación física estaba en plena expansión y crecimiento en la mayoría de los países americanos. De hecho, la constitución de la educación física como disciplina escolar ya tenía más de un siglo y medio de existencia en algunos países europeos. Esto se debió a que su institucionalización estuvo

vinculada estrechamente con la invención de los sistemas educativos modernos en occidente (Vigarello, 2005; Kirk, 2010; Ljunggren, 2011).

En Europa su origen se ubica a finales del siglo XVIII y principios del XIX. En especial, en las primeras décadas del siglo XIX, junto con una nueva 'visión' sobre los cuerpos y su funcionamiento, se produjo un novedoso tratamiento físico sobre los mismos. En algunos gimnasios inaugurados en Londres, París, Berlín o Berna, los cuerpos fueron objeto de un tratamiento particular, cuyo objetivo central fue la medición, el cálculo, la precisión, la eficiencia y la cuantificación de las posiciones, de los movimientos y de los desplazamientos corporales. Poco a poco se fueron constituyendo los diferentes sistemas, escuelas o métodos gimnásticos, entre los que se destacaron el francés, el sueco y el alemán. Todos ellos contruidos y nutridos a partir de los principios de importantes representantes del discurso pedagógico moderno, tales como Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Bernhard Basedow, Jean-Jacques Rousseau o Christian Salzmán. El combate por definir e imponer sobre los cuerpos, sentidos y significados morales y políticos más que físicos y somáticos, quedó abierto (Vigarello y Holt, 2005; Scharagrodsky, 2011).

Algunos referentes ilustrados como Francisco Amoros, Phokio Clia, Pehr Henrik Ling, Guths Muths, Friedrich-Ludwing Jhan, Adolph Spiess y, posteriormente, Etienne-Jules Marey, Georges Demeny, Fernand Lagrange, Philippe Tissie, Napoleón Laisné o Angelo Mosso se ubicaron, en el largo siglo XIX, entre los 'primeros' promotores de un tipo particular de educación física y corporal. Más allá de diferencias conceptuales, metodológicas y/o personales –en algunos casos muy pronunciadas– sus propuestas sobre la educación, la regulación y el control de los cuerpos encontraron su justificación en una serie de cambios políticos, sociales, económicos, militares y demográficos ocurridos en ese siglo. En nombre de la expansión de la vida en las ciudades europeas; de la imposición paulatina de nuevos códigos de moralidad y civilidad modernas; de los incipientes cambios en los procesos de industrialización; de los 'excesos' y los 'peligros' de la creciente vida urbana; de la emergencia de los ejércitos modernos, de los estados nacionales y de ciertos nacionalismos; del surgimiento del estado educador; del temor ante la ambigüedad de ciertos comportamientos corporales masculinos y femeninos; de la necesidad de regenerar cuerpos y poblaciones; de un interés por el cuidado y el mejoramiento de la 'raza'; de la persecución afanosa de un equilibrio entre lo intelectual, lo moral y lo físico; de la búsqueda de un tipo particular de endurecimiento físico –y espiritual– de los futuros defensores de la nación; de un resurgimiento del interés por el regreso a la 'naturaleza'; de la lucha contra ciertas enfermedades asociada a la promoción de un determinado estilo de vida higiénico; se instaló y legitimó la gimnasia, la educación física escolar y las demás propuestas de educación corporal ligadas a ella (deportes, juegos, campamentismos, excursionismos, paseos, bailes, danzas, etc.) (Scharagrodsky, 2011).

Este heterogéneo conjunto de preocupaciones decimonónicas, en principio acotadas a un universo pequeño y urbano, penetraron muy lentamente en la vida cotidiana y en un conjunto de instituciones, entre las que se destacaron, las fuerzas armadas, los colegios y las escuelas. Si a inicios del siglo XIX la sistematización y especialización de ciertos discursos y prácticas sobre la educación de los cuerpos fue un asunto menor y relativamente insignificante; a finales del siglo XIX el panorama cambió drásticamente. A ello se le sumaron los deportes inventados y difundidos de manera casi-imperial por Inglaterra y EEUU a partir de mediados del siglo XIX (Mangan, 1998). Ningún actor social vinculado con el discurso médico o pedagógico dominante osó rechazar la necesidad, en algún punto compulsiva, del ejercicio físico –y los deportes– en niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos. Estas ideas europeas –y en menor medida de EEUU– llegaron a Latinoamérica y se resignificaron. Los contextos locales establecieron nuevos sentidos a la educación de los cuerpos destacándose figuras latinoamericanas como Enrique Romero Brest, Manuel Velázquez Andrade, Jorge Bejarano, Alejandro Lamas, Joaquín Cabezas o Fernando de Azevedo. Estos referentes disciplinares, mantuvieron a las escuelas, a los colegios, y en menor medida, a los gimnasios, a los parques y a las plazas, como alguno de los lugares escogidos para educar los cuerpos en movimiento a partir de ciertos discursos bio-médicos e higiénicos, pero resignificándolos a partir de las peculiaridades, las tensiones y las necesidades locales de la mayoría de los países americanos (Soares, 2001; Herrera Beltrán, 2008; Moctezuma, 2011; Scharagrodsky, 2015; Góis, 2015; Dogliotti, 2016; Reggiani, 2019).

En este contexto, México a mediados de los años cuarenta también tenía un largo recorrido de propuestas vinculadas con la educación física, la gimnasia y los deportes dentro y fuera de las instituciones educativas. Según Moctezuma la educación física en México inició un largo proceso de institucionalización a partir de 1874 cuando se señaló la necesidad de “impartir una clase de gimnasia en las escuelas primarias mexicanas de ambos sexos las cuales dependían directamente del Ministerio de Instrucción Pública”. Este primer momento se caracterizó, como en la mayoría de los países americanos, por una fuerte influencia europea (gimnasias suecas, francesas, alemanas, etc.) y “los primeros esfuerzos por establecer la gimnasia y los ejercicios militares en México” (Moctezuma, 2011: 302).

Un segundo momento de la disciplina educativa estuvo vinculada con la influencia de los congresos pedagógicos en la formación del currículo escolar a partir de 1889 y 1890, en los cuales se potenciaron los juegos gimnásticos, los movimientos libres, las marchas y los ejercicios militares. En este segundo momento, que se prolongó hasta 1921,

se inauguraron la *Academia Gratuita de Gimnástica Sueca* (1904); la *Asociación Gimnástica Racional y Juegos al Aire Libre* (1905); la primera *Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia* (1907) que ofrecía por primera vez una formación específica para profe-

sores con una orientación de corte militar y la *Asociación Mexicana de Educación Física* (1908), para la formación del maestro de gimnasia que atendía a las escuelas normales o primarias. En este momento la formación se debatía entre dos sistemas: la gimnasia alemana o con aparatos (buscaba la formación atlética y militar) y la sueca (se priorizaba la salud sobre el vigor) (Moctezuma, 2011: 308–309).

En este período se fueron delineando, como en muchos otros países americanos, ciertos guiones generalizados sexualizados los cuales subalternizaron a las niñas a la hora de acceder y practicar algunas gimnasias, juegos o ciertos deportes (Chávez González, 2006).

El tercer momento se produjo entre 1921–1940 de la mano del nuevo proyecto posrevolucionario con el fin de “regenerar biológica y estéticamente a la raza mexicana y civilizar las costumbres a través de la higiene corporal (...)” (Chávez González y Guzmán, 2018: 150). En 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con lo cual se planteó un nuevo proyecto de educación. José Vasconcelos, Secretario de Educación, planteó de manera central “estimular al niño a través del ejercicio, la salud física y la espiritual, que eran los componentes principales de este proyecto”. Para esto se creó, en 1923, la Dirección General de Educación Física. “En esta propuesta se rescataron también las danzas y el folklore, entendidas como bienes culturales que preservaban el sentido de lo mexicano. También se incorporó la enseñanza de los deportes de origen anglosajón como el atletismo, el básquetbol, el voleibol, el fútbol y la natación”. Asimismo, se inauguró la Escuela Universitaria de Educación Física (1927) con un enfoque higiénico-deportivo que promovía el cuidado de la salud. En los años treinta se delineó desde la SEP una visión comunitaria y socializadora que caracterizó el período del presidente Lázaro Cárdenas.

A nivel nacional se creó el Departamento Autónomo de Educación Física y para formar a los profesores de la educación primaria se fundó en 1936 la Escuela Normal de Educación Física, que funcionó hasta 1943, con una formación nacionalista y patriótica. Los egresados promovieron las tablas gimnásticas y los ejercicios de orden y control, de influencia militar, tales como las tácticas y estrategias aplicadas a la enseñanza del deporte. Fue el período en el que llegan a México, una serie de deportes como el béisbol, el básquetbol y el fútbol siendo el modelo norteamericano de desarrollo físico un ejemplo a seguir, destacándose el papel de las misiones culturales en el México rural (Moctezuma, 2016: 305)³.

Entre 1943 y 1949, la Escuela Normal y Premilitar de Educación Física se organizó bajo un enfoque que ponía énfasis nuevamente en la concepción militar de la actividad física, acorde con las condiciones que caracterizaban la época de finales de la Segunda Guerra

³ Ciertamente fue durante el cardenismo que se difundieron determinadas prácticas deportivas (béisbol, fútbol, básquetbol, etc.) a través de las misiones culturales y las escuelas.

Mundial y los inicios de la postguerra (Moctezuma, 2011: 312-315). En este contexto se celebró, en la capital mexicana, el evento panamericano.

2. El congreso: su estructura, sus tópicos y sus discursos

El Segundo Congreso Panamericano de Educación Física fue organizado por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar, bajo regulación de la Secretaría de la Defensa Nacional de México. El evento fue presidido por una de las máximas autoridades militares: el General Antonio Gómez Velasco y se convirtió en un éxito transnacional ya que contó con la participación de delegados y asistentes de diecinueve países de América: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela y México (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 343).

La presencia del Estado mexicano se hizo notar antes y durante el congreso. Por un lado, la Secretaría de Relaciones Exteriores se ocupó de divulgar el evento y envió las invitaciones formales a los diferentes países por los conductos diplomáticos. Por el otro, la organización estuvo a cargo de dos dependencias del gobierno federal, la Secretaría de la Defensa Nacional y la Secretaría de Educación Pública, las cuales apoyaron de manera política y económica el evento.

El tránsito por ciertos espacios convertidos en lugares (Malpas, 2015) con fuertes efectos performativos nos muestra la importancia que el estado mexicano le asignó al evento. En las dos semanas que duró el congreso se combinaron actividades y celebraciones en lugares emblemáticos de la capital mexicana. El acto inaugural –y de clausura– se realizó en la Sala de Espectáculos del Teatro de las Bellas Artes ante delegados y diplomáticos de los diferentes países, autoridades educativas nacionales, docentes y personas interesadas en el universo deportivo. Asimismo, se realizó un acto solemne en la guardia a los héroes en la Columna de la Independencia, se visitó la Tercera División de Infantería, el Estadio Nacional, el Campo deportivo ‘plan sexenal’, el Estadio Olímpico de la Ciudad de los Deportes (inauguración), el Estadio del Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Normal de Educación Física, el campo de fútbol del parque ‘Plutarco Elías Calles’, entre otros espacios. Como era costumbre en muchos congresos, el evento visibilizó ante los delegados de los países participantes, la grandeza y la solidez de los nuevos espacios y de la arquitectura deportiva mexicana como símbolo de progreso sanitario, modernización y regeneración social y poder nacional. Se concretaron actos deportivos y gímnicos masivos y multitudinarios (formaciones gimnásticas multitudinarias, danzas y bailes regionales, demostración de algunos deportes en masa, etc.) realizados por escolares mexicanos en muchos de estos espacios. (Imagen I, Imagen II, Imagen III)

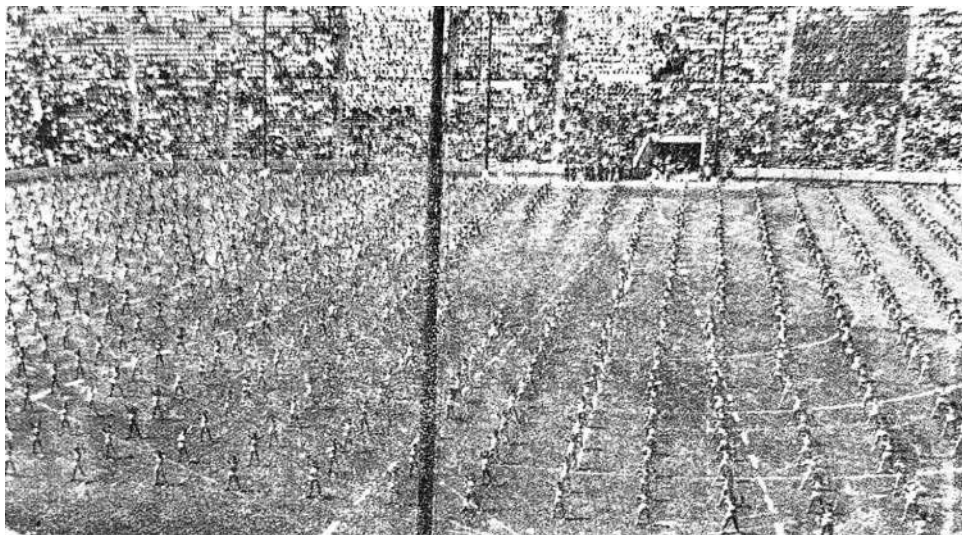


Imagen I. Exhibición gimnástica.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 349.



Imagen II. Exhibición gimnástica.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 340.

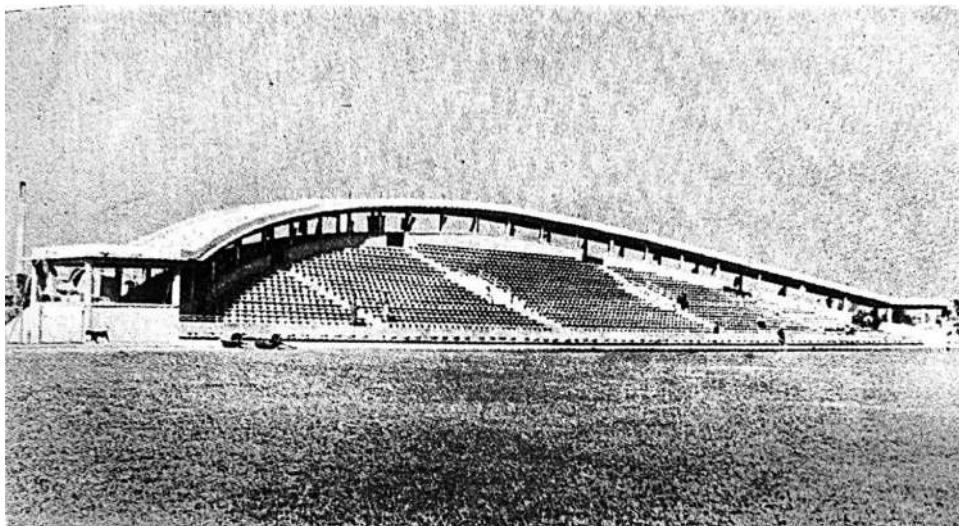


Imagen III. Una de las graderías del Campo de fútbol del Parque 'Plutarco Elías Calles' visitado por los señores congresistas.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 207.

En la inauguración del congreso estuvieron presentes importantes autoridades militares y educativas (General Francisco Urquiza, General Manuel Ávila Camacho, José Vasconcelos, etc.), diplomáticos y, muy especialmente, docentes de diversos niveles educativos y de la especialidad. Los distintos oradores combinaron la clásica retórica biopolítica asignada a la disciplina vinculada “al fortalecimiento del cuerpo y del individuo”, “(...) a la salud de los pueblos” y de “su moral”, a partir de lo “que la ciencia indica”, junto con la exaltación de “(...) la grandeza interamericana”, “la hermandad y fraternidad americana”, “el progreso de los pueblos americanos” y “la cristalización de los postulados panamericanos” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 109-113).

El tipo de organización programada durante el congreso nos brinda elementos sobre los tópicos planteados, los tipos de problematización realizados y los diferentes enfoques mencionados. Centralmente el evento estuvo organizado en seis grandes secciones: “Pedagogía y metodología de la Educación Física”, “Biología, Medicina y ciencias aplicables a la Educación Física”, “Organización de la Educación Física”, “Política y sociología educacional”, “Técnica deportiva y temas libres” y “Resoluciones” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 24).

Este tipo de organización dio cuenta de cierta selección temática, de determinadas perspectivas a la hora de abordar las mismas y de algunos procesos de exclusión –e inclusión– dentro de la especialidad. Por un lado, se mantuvo la histórica presencia del discurso biomédico como *el* discurso científico, objetivo y probado a la hora de fundamentar, justificar y legitimar la intervención del docente de la especialidad. Entre los tópicos debatidos aparecieron con cierta recurrencia la cuestión sobre los estudios antropométricos en los escolares, el valor terapéutico de la gimnasia, la importancia de los ejercicios respiratorios, las competencias del médico especializado en Educación Física, los grados de eficiencia del aparato circulatorio, los fundamentos biológicos de la educación física femenina, el examen médico integral para escuelas, las pruebas de medición en Educación Física, la nutrición y la Educación Física, los criterios para la determinación del valor individual, el análisis de la mecánica del movimiento; así como otros temas que excedieron el campo específicamente educativo: las consideraciones del esfuerzo físico en la altura, el régimen de alimentación de los deportistas y atletas, la kinesiterapia en traumatología, la alimentación y el entrenamiento, los estudios funcionales y clínicos de deportistas en laboratorios, el ritmo de la glicemia durante el trabajo muscular, los síndromes de esfuerzo y pruebas de la aptitud funcional del corazón o el análisis de la tiamina en la orina (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 132–135, 156, 158, 162–163, 176, 235–239).

Para un amplio conjunto de temas tratados, la mirada bio–médica fue la que aportó el lugar de ‘verdad’ y de legitimación de la disciplina con efectos concretos en sus prácticas. Por ejemplo, en la sección denominada “Biología, Medicina y ciencias aplicables a la Educación Física” se discutió y aprobó que para todo agrupamiento homogéneo en una clase de Educación Física, se debía realizar “el examen médico integral, el biométrico y caracterológico y las pruebas de eficiencia física”, descartando el índice Pignet y adoptando “el índice de Equilibrio Morfológico”⁴. Asimismo, se acordó la adopción de una ficha médica y la necesidad de determinar el tipo medio normal de los pueblos americanos y de cada país. También hubo recomendaciones sobre la alimentación y la nutrición infantil y de los jóvenes a partir de una dieta específica y detallada (vitamina B, valencias alcalinas, creatina, etc.) y la impugnación de la educación respiratoria en la escuela. La problemática de la mujer y el ejercicio físico fue una de las obsesiones que atravesó varias secciones del congreso debido a la importancia que desde finales del siglo XIX tenía el cuerpo femenino para la reproducción y la grandeza nacional (calidad y cantidad de la población) (Scharagrodsky, 2008). En particular se objetó aquellos que “privaban a la mujer de la oportunidad de realizar ejercicios físicos durante el catamenio (...)” aunque se recomendó “no realizar ejercicios físicos los días de la menarca”,

⁴ El Instituto Nacional de Pedagogía mexicano sugirió “la utilización del INDICE DE EQUILIBRIO MORFOLOGICO, LA TIPOLOGIA DEL DESARROLLO FISICO Y LA MEDIDA DE LA CAPACIDAD VITAL, como recursos útiles para el diagnóstico del ‘valor individual’ y como complemento del examen médico general de los alumnos de las escuelas primarias” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 405).

pero si “durante la menopausia” o “(...) durante el período de gestación y en el puerperio (...)” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 271-279). Aunque los congresistas –mayoría varones– se pronunciaron a favor de ampliar el acceso a las niñas a una importante cantidad de prácticas físicas, al mismo tiempo, a partir de “fundamentos biológicos de la educación física femenina” se naturalizaron y estereotiparon posibilidades kinéticas vinculadas a la “implantación de la gimnasia rítmica y la danza como base de la enseñanza de la educación de la mujer” y a “programas diferenciales de educación física para cada sexo” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 162-163, 206, 376-378, 414-417).

Al mismo tiempo, en los márgenes del discurso bio-médico (anatómico, fisiológico, ginecológico, antropométrico, biotológico, endocrinológico, etc.), en las diferentes secciones se debatieron aspectos pedagógico-didácticos vinculados, por ejemplo, con el carácter educativo del deporte en la escuela, la difusión de nuevos juegos y deportes, la defensa de la educación física como parte de la instrucción escolarizada, la formación del Profesorado de Educación Física y su función social, la educación física y la recreación en la zona rural, la recreación como medio de educación popular, la importancia de los parques infantiles y campamentos permanentes, la organización de competencias deportivas, el juego infantil organizado, las medidas para abolir el ‘campeonismo’⁵, el lugar de la Educación Física en los planes y en el horario escolar, las cuestiones sobre la progresión gimnástica, la valorización del placer, el gusto y el agrado por la práctica física, entre otros tópicos (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 146-147, 155-156, 183, 187-188, 204-205, 210, 215, 218, 230, 363).

De igual manera, en algunas secciones, con matices y porosidades, se destacó la prioridad pedagógico-didáctica a la hora de fundamentar las intervenciones desde la Educación Física. Por ejemplo, entre las conclusiones que se recomendaron en la sección “Pedagogía y metodología de la Educación Física” se resaltó el carácter educativo de la disciplina y se definió “como parte” y como “base de toda educación” con “un carácter bio-psico-socio-filosófico” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 265-268). Esta definición fue una de las banderas del evento.

Asimismo, las secciones vinculadas con la “Técnica deportiva y temas libres” y las “Resoluciones” debatieron y acordaron una serie de cuestiones relacionadas al “carácter educativo, recreativo, higiénico y social que debía tener el deporte en la escuela”, “la eliminación de la participación de grupos minoritarios con tendencia al ‘campeonismo’”, la reivindicación del juego infantil, la difusión de “los juegos autóctonos”, el estímulo de ciertos

⁵ El “campeonismo” fue una forma de entender la práctica deportiva a partir de la hiper valoración del éxito deportivo como la única meta educativa; así como la exaltación del rendimiento físico, la obsesión por la técnica deportiva y el lucimiento individual.

deportes apropiados para la mujer, junto con el fomento “del boxeo en el último año de la escuela secundaria y en las escuelas profesionales (...)”, las actividades recreativas y la necesidad de profundizar las disposiciones legales en la especialidad, entre otros temas (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 299–304).

Por otra parte, nuevos temas y destinatarios fueron abordados en el evento. Por ejemplo, citando el I Congreso Indigenista Panamericano realizado en México en 1940 (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 204), entre las recomendaciones de la sección “Política y sociología educacional” se instó a la realización de “programas de Educación Física para indígenas” divulgándose “los juegos y danzas autóctonas”. No obstante, al mismo tiempo, se propuso estimular en los indígenas la realización de una “educación física recreativa” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 293–296). Otros temas fueron abordados por algunas secciones construyendo nuevos destinatarios en el campo y legitimando la necesaria intervención del profesor en educación física. Entre ellos se discutieron trabajos sobre la importancia de la Educación Física para débiles mentales, sordos, imbeciles y ciegos (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 232–233).

Más allá de acuerdos y consensos entre los distintos congresistas, tanto a partir de los discursos bio-médicos como de los pedagógicos y didácticos, se discutieron varios temas que tuvieron que ser puestos a votación. Por ejemplo, entre las discusiones y conclusiones generadas en las distintas comisiones apareció la necesidad de “realizar ejercicios de corrección de actitudes viciosas” sólo a aquellos estudiantes “que necesiten corregir sus defectos de postura” y no a todos los alumnos (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 132). La cuestión femenina también fue objeto de discusión. Aunque algunas voces cuestionaron el atletismo para las mujeres, el tópico terminó siendo aprobado como una opción válida para el colectivo femenino (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 206).

Por otra parte, hubo tensiones expresadas en una reñida votación, sobre si considerar a la Educación Física como auxiliar importante de la enseñanza militar y premilitar debido a “diversas corrientes de opinión sobre pacifismo y militarismo”. Algunos propusieron “impartir enseñanza premilitar bajo técnicos militares” mientras que otros congresistas manifestaron “que el presente congreso es de educadores (...) y que la preparación que muchos llaman premilitar debe estar en manos exclusivamente de educadores, es decir, de profesores de Educación Física (...)” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 148, 151).

También hubo discusiones sobre el mejor tipo de prueba para juzgar la eficiencia del aparato circulatorio. Algunos estuvieron a favor de la prueba Schnaider y otros de la Martinet (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 158). En cuanto

al uso de las mediciones en educación física, tópico central en el evento, el delegado de EEUU (Frank Sttaford) objeto muchas de las consideraciones aceptadas por el resto de los congresistas:

...en el segundo congreso se han aprobado ponencias cuyos fundamentos son rebatibles. En mi país he participado activamente de investigaciones antropométricas y se ha llegado al resultado de que no siempre estas pruebas conducen a determinar con precisión la situación biológica del individuo. (...) por ejemplo, si tratamos de medir el cráneo de un individuo, las diferentes medidas de alto y ancho, serían exactas, pero no nos diría nada en cuanto a la inteligencia de la persona sometida a la prueba (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 179).

Algunas voces comenzaron a alejarse de las afirmaciones provenientes de la medicina constitucionalista –fuertemente instaladas en varios países de América (Dorotinsky, 2012)– la cual contiene miradas lineales, estereotipantes y violentas sobre los rasgos del cuerpo como signos más profundos de verdades psíquicas, morales o emocionales. Asimismo, el Doctor Mc Cloy de EEUU señaló que “no comparto el entusiasmo de algunos oradores en cuanto a la tesis de Schanider. (...) su confiabilidad es baja (...)” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 182–183). También hubo tensiones a la hora de definir diferentes criterios para hablar de la progresión gimnástica. Algunos adoptaron la progresión Skastrom y otros el método Hebert (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 230).

En conclusión, los tipos de secciones dispuestas, los tópicos discutidos, los diversos registros epistémicos configurados, los nuevos temas y destinatarios condensaron gran parte de las preocupaciones instaladas por los delegados nacionales y demás participantes sobre el campo de la educación física manteniendo (el discurso bio-médico) y, al mismo tiempo, tramitando nuevos sentidos sobre la especialidad (el discurso pedagógico y didáctico), sus finalidades y sus competencias.

3. El evento: entre finalidades corporativas, nacionales y panamericanas

Pero el Segundo Congreso Panamericano de Educación Física no sólo se convirtió en un espacio en el que se jerarquizaron ciertos saberes y discursos por encima de otros: bio-médicos (sobre todo en relación a la medición física) y pedagógico-didácticos (especialmente la visibilización del carácter educativo) o se consolidaron nuevos tópicos, ciertos tonos y determinados destinatarios (enseñanza de ciertos deportes, introducción de juegos autóctonos, crítica al ‘campeonismo’ escolar, reconocimiento del placer en la práctica física, incor-

poración/asimilación de los indígenas a las políticas corporales modernas, etc.). Como cualquier evento internacional fue un lugar donde se instalaron demandas –muchas de ellas, con el tiempo, materializadas– y reclamos corporativos a ciertos actores sociales, con el fin de consolidar la función bio–médica y educativa de este grupo ocupacional moderno. De esta manera, por ejemplo, la sección relacionada con la “Organización de la Educación Física” resolvió recomendar y reclamar la indelegable “responsabilidad del Estado a la hora de organizar y planificar” dicha especialidad en términos de direcciones, capacitaciones o creación de infraestructura deportiva y recreativa (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 283–289).

La apelación al Estado y su indelegable rol biopolítico a partir de la cultura física, la educación física y los deportes fue una constante del congreso y atravesó casi todas las secciones y discusiones en un contexto nacional e internacional en el que las políticas corporales de entre guerra adquirieron múltiples e importantes funciones políticas, educativas, económicas, militares, diplomáticas e imperiales (Dyreson, 2011). Se insistió en la necesidad de aprobar leyes nacionales de Educación Física y organismos que la orienten, fiscalicen y fomenten, así como la disposición de fondos para su difusión y enseñanza (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 192).

De igual manera, se propusieron leyes y decretos gubernamentales que “marquen al Estado la obligación de instalar, constituir y conservar centros de Educación Física y Recreación (...), así como destinar parte de la recaudación fiscal para apoyo de actividades físico–deportivas” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 409). Muchas de estas iniciativas ya estaban presentes en varios países como lo atestiguaron los testimonios y balances de los delegados oficiales de los países participantes, las cuales, con el paso de las décadas, se ampliaron y potenciaron.

El evento difundió el espíritu claramente corporativo de la especialidad, delimitó sus funciones, sus competencias y potenció su necesaria intervención en ciertos espacios (escuelas, colegios, clubes, plazas de juego, direcciones estatales, etc.) y lo posicionó frente a sus potenciales competidores: “(...) el deporte debe ser vigilado y conducido preferentemente por un profesor de educación física, (...)”. También, se aprobó que “si el profesor de Educación Física no es a la vez kinesiólogo, el kinesiólogo no es profesor de educación física y no puede invadir el campo de éste” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 146, 158).

Pero fue el discurso panamericano el que le ofreció múltiples posibilidades de acción a este particular grupo ocupacional. En el congreso se crearon algunas organizaciones que, con el tiempo, se convirtieron en espacios transnacionales muy importantes a la hora de conseguir recursos materiales –y simbólicos– de parte del Estado y de organizaciones deportivas de la sociedad civil. Fue en México donde se fundó la Confederación Panamericana de Asociaciones

de Educación Física con el fin de “estrechar lazos continentales” y defender “los intereses fundamentales de los profesores de Educación Física” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 243).

La retórica panamericanista en el campo de la educación corporal y deportiva combinó, en un difícil y ambiguo equilibrio, “ficciones somáticas” (Nouzeilles, 2000) panamericanas con cuestiones supuestamente nacionales: “a pesar de las características especiales de cada nación, se buscan fijar normas generales comunes” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 265). En la sección “Pedagogía y metodología de la Educación Física” se instó a formular un plan panamericano de Educación Física que atienda las “necesidades particulares de cada nación” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 265-268). Respetando las particularidades nacionales, entre los universos ‘comunes’ reivindicados en el congreso, se mencionó insistentemente el acervo cultural ‘propiamente’ americano, el cual funcionó como sinónimo de distinción geopolítica positiva frente a la mirada –y a las intervenciones corporales y deportivas– de otras regiones del mundo moderno: “(...) el juego, las rondas, las danzas y los cantos utilizados en el juego infantil de los pueblos de América, (son) medios de conocimiento internacional” (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 299, 204). (Imagen IV)



Imagen IV. Baile típico.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 353.

La lógica panamericana se consolidó en México con actos concretos como la exposición Panamericana de Educación Física (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 240), la cual no sólo alimentó una cierta tradición corporal 'inventada' sino que, al mismo tiempo, generó una jerarquización y competencia de posiciones entre los diferentes países que mostraron a partir de fotografías, cuadros, organigramas, prácticas locales y objetos sus logros y progresos deportivos, estéticos, corporales, arquitectónicos y educativos, enlazando y asociando metonímicamente la grandeza del cuerpo individual con el cuerpo social y nacional. (Imagen V)



Imagen V. Exposición Panamericana de Educación Física.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 240.

También, el congreso consolidó ciertos rituales corporales y algunas exhibiciones con tonos nacionales, altamente generalizados, que ya se venían realizando en diversos países, incluido el México posrevolucionario (Chávez González, 2009). Las exhibiciones corporales que se organizaron potenciaron un campo corporal de lo visible y lo invisible (Sontag, 2006), de lo bello y de lo feo, de lo sano e insano, de lo moral e inmoral, de lo femenino y lo no femenino, y de lo masculino y lo no masculino. (Imagen VI) La grandeza mexicana fue exaltada durante las manifestaciones corporales en estadios ante miles de espectadores y, en muchos casos, dicha grandeza se enlazó a todo el continente americano. José Vasconcelos, entre otros oradores, al inaugurar el congreso mencionó lo siguiente:

País de charros, el nuestro, como casi todos los demás del Continente, no es raro que haya podido distinguirse en suertes tradicionales como las del lazo y el rodeo y los más modernos concursos hípicos de todo género. El hombre de a caballo ha sido el símbolo de América y hoy lo saludamos con melancolía (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 120).

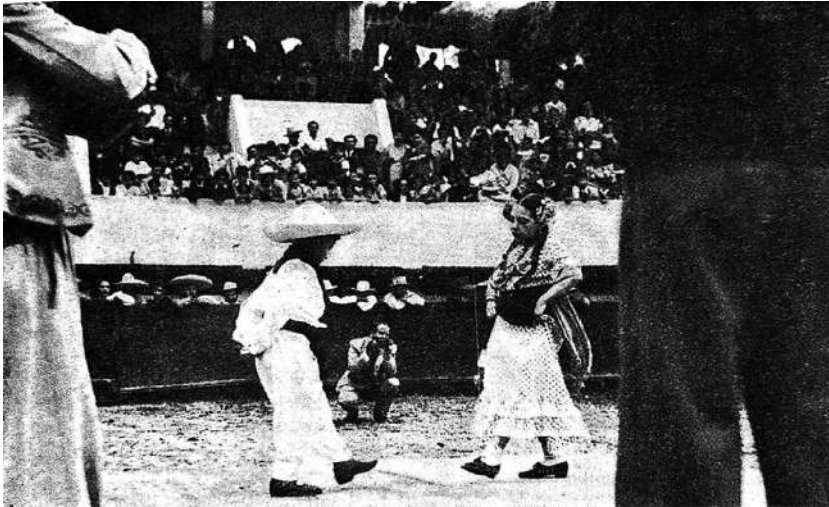


Imagen VI. Baile típico.

Fuente: Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 307.

Aunque la retórica nacional propia de cada país estuvo presente en las discusiones y en los discursos del evento, la búsqueda de una proyección panamericana en el campo corporal, gímico, lúdico y deportivo se materializó a partir de muchas acciones. Además de la creación de la Confederación Panamericana de Asociaciones de Profesores de Educación Física, se instituyó el Día Panamericano de Educación Física declarándose el 12 de octubre (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 190, 289). Ambas medidas, con los años, fueron muy efectivas en términos simbólicos y excedieron el campo de la disciplina educativa. Junto con estas medidas se buscó establecer una "Estadística de la Educación Física Panamericana" a partir de una "ficha individual panamericana" (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 124, 167) y definir "deportes y pruebas atléticas convenientes a la mujer americana" (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 206). Asimismo, se instó a lograr el "reconocimiento de los títulos (de los profesores) de los diferentes países" (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 286).

En síntesis, el panamericanismo en este evento fue una retórica con tonos corporativos que incluyó y fusionó positivamente lo nacional y lo americano y, al mismo tiempo, se convirtió en una política con variados logros materiales la cual permitió consolidar y legitimar a la especialidad, justificar su lugar y potenciar a ciertos agentes, instituciones y redes transnacionales.

4. Instituciones, personas, grupos ocupacionales y redes

El congreso no sólo se convirtió en un espacio corporativo con finalidades nacionales y, sobre todo, transnacionales, sino que se configuró como un terreno en que se legitimaron ciertos agentes, grupos, países y redes por encima de otras.

Entre las distintas instituciones presentes en el evento, es posible mencionar para el caso mexicano a representantes de la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Educación Pública, la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar, la Escuela Normal de Educación Física, el Colegio Nacional de Profesores de Educación Física, la Confederación Americana de Magisterio, la Asociación Cristiana de Jóvenes, el Comité Olímpico Mexicano, el Instituto Nacional de Nutriología, la Delegación Sindical de Profesores de Educación Física, el Club de Golf 'Azteca', entre otras.

Para el caso panamericano hubo diversas instituciones que se hicieron presentes en el congreso. Su variedad condensó instituciones de diverso tipo: especialmente estatales vinculadas a la gestión de la cultura física, la higiene, la educación, clubes deportivos, asociaciones particulares e inclusive instituciones de formación terciaria y universitaria⁶.

Entre las figuras mexicanas presentes en el congreso se destacaron el Dr. Ernesto Pérez Fuentes, el Dr. Samuel Terrazas, el Dr. Francisco Contreras, el Dr. Salvador Ojeda, los profesores Antonio Stopier (Director de la Escuela Normal de Educación Física), Juan Snyder Lasseter (representante del Comité Olímpico Mexicano), Hugo del Pozo (Presidente del Colegio Nacional de Profesores de Educación Física), Rubén López Hinojosa (secretario del Congreso), Alfredo Palacios Almoniet, Salvador Calderón Álvarez, Salvador Lecona, Ignacio Rodríguez Vallarta, Horacio Samperio Ortiz, el General Gómez Velasco, el General Manuel Celis, el Coronel Carlos Altamira, el Teniente Coronel Lamberto Álvarez Gayou y un grupo de

⁶ Entre ellas, se destacaron las Direcciones de Higiene, Educación o Educación Física (Comisión Nacional de Educación Física de Uruguay, Conservatorio Nacional de Educación Física de Perú, División de Educación Física del Ministerio de Educación y Salud de Brasil, Oficina de Educación Física de Venezuela, Servicio Médico de la Asociación Cristiana de Jóvenes, Servicio de Educación Física de Pensilvania, etc.) representadas por delegados oficiales nombrados por los gobiernos de las naciones americanas participantes, agrupaciones y asociaciones de maestros de la especialidad de los diferentes países (Asociaciones de Profesores de Educación Física de Chile, Colombia, Argentina, Brasil, etc.), instituciones de formación superior (Universidad de Lima, Universidad Interamericana de Panamá, Academia Americana de Educación Física, etc.), entre otras.

profesoras entre las que sobresalieron Alura Flores Barnes, Luz Merino Araus, Consuelo Chávez, Bertha Gutiérrez Sánchez, entre otras.⁷

El congreso aglutinó a una diversidad de personas, especialistas y nacionalidades⁸, con diferentes trayectorias formativas e institucionales. La mayoría de los expositores estuvieron relacionados con el universo de la educación formal. Casi totalidad fueron docentes de la especialidad, en general egresados de escuelas o institutos de formación del área y, en algunos casos, con otras titulaciones, vinculadas con el magisterio en general. También se destacaron expositores con formación bio-médica, la mayoría de ellos egresados, a diferencia de los especialistas en educación física o en educación, de instituciones universitarias: Facultades de Medicina de los diferentes países participantes. De este campo sobresalieron los médicos deportólogos o médicos interesados en un tema vinculado directa o indirectamente con la cultura física y deportiva, como los galenos nutricionistas. También hubo una importante cantidad de expositores relacionados con el campo militar, producto del contexto político vinculado con la segunda guerra mundial.

Entre las personas mencionadas anteriormente vinculadas a la enseñanza de la educación física, se destacaron algunos profesores que no solo ejercieron la docencia en instituciones educativas, en espacios recreativos (públicos o privados) o trabajaron en instituciones deportivas particulares, sino que produjeron discursos 'verdaderos' y modos de intervención adecuados sobre la especialidad. Muchos de ellos escribieron manuales o textos los cuales circularon dentro y fuera del campo pedagógico, en revistas especializadas de educación o de divulgación (periódicos de tirada nacional) sobre temáticas referidas a la cultura física. Algunos trabajaron en las instituciones de formación, siendo responsables de la educación de los futuros profesores de educación física y/o aportando material específico para la formación del magisterio en la mayoría de los países participantes. Un importante número de expositores ejercieron cargos –de segunda o tercera línea– en la función pública y, en muchos casos, se vincularon con la burocracia estatal educativa. Otros formaron parte en la

⁷ Entre los casi 50 delegados nacionales mexicanos hubo congresistas provenientes de diversas regiones: Aguascalientes, Baja California, Campeche, Colima, Chihuahua, Distrito federal, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, etc.

⁸ Entre las ponencias y participaciones de 'referentes' extranjeros los hubo de Brasil (Mayor Juan Barbosa Leite, Dr. Waldemar Areno, Dr. Inezil Penna Marinho, Capitán Jacinto Francisco Targa, Dr. y Capitán Ruy Gaspar Martins, profesora Silvia Márquez, Celina Figueira Da Motta), Chile (profesor Víctor Seguel, Martha Briceño, Dr. Luis Bisquertt, Dr. Jorge Mardones, Dr. Héctor Croxatto), Costa Rica (Dr. Eugenio García Carrillo, profesor Alfredo Cruz), Colombia (profesor Alberto Gómez, Carmen Dueñas, Juan Pardo), Cuba (Dr. Rubén Barraza, Dr. Delio González, profesor Arturo Feffer), Ecuador (Ing. Luis Felipe Donoso), El Salvador (profesor Jesús Espinoza, Dr. Rubén Barraza), Estados Unidos (Frank S. Stafford, Dr. Ben W. Miller, Dr. C. H. McCloy, John L. Barringer, Wilbur De Turk, Frank Williams, Catehrina Wilkinson, Hiawatha Crosslin, Dorothy Needham, Norma Young), Guatemala (Jorge Alberto Micheo), Honduras (profesor Luis Beltrán Gómez), Nicaragua (José Castillo Valladares), Panamá (Carlos Pretelt, Jesús Ferrer Gamboa), Paraguay (Dr. César Adorno, Gral. Gilberto Andrada), Perú (Dr. César Beleván García, Dr. David Torres Calle, Dr. Evaristo Gómez Sánchez, Dr. Julio Pretto, Dr. Emilio Montoya Arce, Dr. Guillermo Saldívar, profesor Rubén García Cáceres, Coronel Leopoldo Jarrín), Puerto Rico (Julio Monagas), Uruguay (Julio Pereyra, Raúl Previtalo, José Stern, Dr. José Faravelli Musante) y Venezuela (Coronel Juan Jones Parra, Dr. Ernesto Pérez Fuentes). El Dr. Inezil Penna Marinho ofició como representante de la Asociación de Profesores de Educación Física de la Argentina.

orientación y el entrenamiento de la elite deportiva en cada uno de sus países, participando como responsables en torneos nacionales, americanos o europeos (Juegos deportivos centroamericanos, torneos deportivos sudamericanos, olimpiadas, etc.). Este selecto grupo difusor de sentidos sobre la cultura física y la educación física 'deseable' 'correcta' y 'adecuada', participó en comisiones públicas debatiendo sobre políticas deportivas, educativas, recreativas y sanitarias nacionales, las cuales abundaron en la mayoría de los países americanos entre los años '20 y '30. Muchos de ellos, al ser considerados voces autorizadas en la especialidad, fueron invitados a congresos internacionales de educación, higiene, infancia, puericultura, eugenesia, etc.

Claramente el evento mostró y condensó centralmente a dos grupos de especialistas con cierta cohesión y jerarquía interna, interesados en administrar, gestionar y controlar las competencias, saberes e injerencias de la actividad gímnica, deportiva o recreativa y sus políticas: los profesores de educación física y los médicos deportólogos. Aunque en términos cuantitativos los médicos especializados en la Educación Física y deportiva fueron menos que los docentes en educación física, su prestigio, estatus, sus vinculaciones universitarias, su tipo de acreditación y su autoridad epistémica generaron mayor presencia e impacto a la hora de ejercer poder en el campo, especialmente con relación a la medición física y el certificado de salud, dos tópicos que venían obsesionando hacia décadas a dicha especialidad y a la educación en general.

Pero no todos los participantes en el evento –fuesen médicos, docentes o militares– tuvieron la misma capacidad de generar influencia y autoridad. Hubo delegados de países que ejercieron mayores cuotas de poder, presencia y visibilidad. Entre los países con mayor injerencia en el evento es posible mencionar además de México –con su gran cantidad de participantes–, a Brasil que venía de organizar el primer congreso panamericano, a Chile con reconocidos e históricos referentes en la especialidad como el doctor Bisquertt o el profesor Víctor Seguel, que fue uno de los oradores principales en la inauguración del evento, a Perú que había sido nombrado en el primer congreso panamericano sede de la Secretaría General permanente del Congreso, y a Estados Unidos con su fuerte influencia en el universo deportivo sobre varios países americanos, así como por su participación durante el congreso (ofreció una de las 4 conferencias centrales) o su intervención en la sesión de clausura del evento junto con el embajador de Venezuela y el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet.⁹

Las cuatro conferencias condensaron la centralidad de ciertos países sobre otros. Una conferencia estuvo a cargo del Dr. Luis Bisquertt (Director del Instituto de Educación Física

⁹ La mayoría de los trabajos y ponencias que por asamblea se acordaron incluir en las voluminosas memorias fueron escritos por médicos y profesores mexicanos y brasileños (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 363–426).

de Chile), otra fue ofrecida por el Dr. Inezil Penna Marinho (delegado de Brasil), otra presentada por el Dr. Mc Cloy (delegado de los Estados Unidos) y la última fue brindada por el profesor David Torres Calle (delegado de Perú). Los conferencistas fueron figuras determinantes de la educación física en sus respectivos países (Riobó y Villarroel, 2019; Oliveira, Schneider, dos Santos y Ferreira Neto, 2015; English, 1983).

Las delegaciones oficiales del país anfitrión y de los Estados Unidos fueron las más numerosas. Una de las claves para entender la capacidad de influencia de los diferentes países fueron las discusiones, las diferentes postulaciones y votaciones realizadas con el fin de dirigir el recién creado Instituto Panamericano de Educación Física. Para ejercer dicha institución hubo dos postulaciones: el profesor Raúl Blanco por Uruguay y el doctor Mc Cloy por los Estados Unidos, ganando la elección este último (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 254). Asimismo, se designaron 6 miembros para las "tres Américas" con varias postulaciones. Las mismas, luego de las votaciones, quedaron definidas de la siguiente manera: norte América: Profesor Rubén López Hinojosa (México) y el Dr. Frank Stafford (EEUU), centro América: Luis Beltrán Gómez (Honduras) y el Dr. Delio González (Cuba) y sud América: el Dr. Luis Bisquertt (Chile) y el Mayor Juan Barbosa Leite (Brasil) (Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física, 1946: 254-255). Entre los delegados de México, EEUU, Chile y Perú se fueron definiendo varias de las políticas y acciones de la especialidad.

Por último, de los más de 80 participantes (relatores) en el evento, hubo una amplia mayoría de varones. Fue en la sección médica, la de mayor legitimidad científica, donde más presencia masculina hubo: cerca del 90 % de los participantes fueron médicos varones. No obstante, sí hubo doctoras en el congreso, algunas participaron y tuvieron una trayectoria muy destacada en la especialidad como, por ejemplo, la Dra. Mary Hiawatha Crosslin o la Dra. Norma Young, ambas norteamericanas. Sin embargo, a la hora de dirigir las instituciones su peso fue minúsculo. Por ejemplo, de los representantes de los dieciséis países firmantes del acta de fundación de la Confederación Panamericana de Asociaciones de Profesores de Educación Física sólo hubo una mujer, Martha Briseño, de Chile. A pesar de ello, como hemos señalado, la cuestión de la actividad física 'femenina' fue uno de los asuntos más tratados y debatidos en las diferentes secciones del evento, especialmente con relación al tipo de actividad física a realizar, la intensidad y gradación y los recaudos a tener en cuenta. La mayoría de las intervenciones sobre dicho asunto provinieron de parte de varones. Si bien los viejos conceptos bio-médicos sustentados en la teoría vitalista (Park, 2019) ya habían sido superados, en las intervenciones y recomendaciones se continuó naturalizando la división sexual de tareas y actividades (gimnasias, juegos y deportes para niñas), así como la esencialización de ciertas cualidades morales o físicas supuestamente femeniles durante el

ejercicio o la práctica deportiva como la búsqueda de la gracia, la flexibilidad y la elegancia en los movimientos.

En síntesis, el evento condensó la centralidad de ciertas instituciones, algunos referentes (mayoría masculina), determinados grupos ocupacionales y ciertas redes transnacionales en las cuales algunos países sobresalieron por encima de otros.

Conclusiones

El Segundo Congreso Panamericano de Educación Física realizado en México en 1946 fue un espacio de discusión temática en donde los discursos bio-médicos y pedagógicos operaron consolidando a la Educación Física, sus competencias y sus intervenciones en tanto disciplina escolar y sanitaria. Hubo consensos y acuerdos temáticos vinculados con la necesidad de establecer estudios antropométricos en los escolares, afirmar el valor terapéutico de la gimnasia, destacar la importancia de los ejercicios respiratorios, las pruebas de medición y la alimentación, estimular el carácter educativo del deporte en la escuela, defender la educación física como parte de la instrucción escolarizada, difundir la recreación como medio de educación popular, abolir el 'campeonismo' y propagar la experiencia de los juegos autóctonos. Pero también discusiones y conflictos saldados a partir de reñidas votaciones: algunas voces cuestionaron el atletismo dirigido a las niñas y mujeres, objetaron la educación física como auxiliar importante de la enseñanza militar y premilitar, disintieron sobre el mejor tipo de prueba para juzgar la eficiencia del aparato circulatorio o discreparon sobre ciertos criterios utilizados en las mediciones físicas de los y las estudiantes.

En cualquier caso, este tipo de eventos reforzó no sólo la incorporación de la Educación Física en el dispositivo curricular de los diferentes niveles educativos (primario, secundario, terciario), sino también las múltiples posibilidades de intervención en otros espacios extra-escolares a partir de la consolidación –simbólica, material y económica– de las direcciones de cultura física, deporte y educación física en los diferentes países.

El evento condensó finalidades corporativas, nacionales y panamericanas. Lo más novedoso fueron éstas últimas las cuales incorporaron y, al mismo tiempo, fusionaron positivamente lo nacional y lo americano (reivindicaron los juegos y bailes autóctonos, el universo indigenista, etc.) produciendo y consolidando acciones propias de la especialidad (Confederación Panamericana de Asociaciones de Profesores de Educación Física, día Panamericano de la Educación Física, etc.). Lentamente, a partir de los años cuarenta se consolidaron lazos y redes transnacionales (Linhales, Rodrigues Puchta y Rosa, 2019).

Asimismo, el congreso potenció a ciertos agentes, instituciones, países y redes transnacionales. Entre las instituciones participantes se destacaron las públicas y estatales relacionadas a la gestión de la cultura física, la higiene, la formación y la educación. Muchos de los

delegados –mayoría varones– de los países participantes fueron agentes estatales que se desempeñaron en direcciones educativas –nacionales o regionales– y las relativamente recientes direcciones de cultura física en la mayoría de los países americanos. Los grupos ocupacionales con mayor visibilidad en el evento fueron los profesores de educación física y los médicos interesados en el amplio campo de la cultura física. Si bien hubo docentes o médicos provenientes de las instituciones militares, la mayoría de los expositores estuvieron relacionados con el universo de la educación formal.

Por último, el evento puede ser leído como un terreno no sólo de acuerdos, sino también de disputas por erigir a ciertos países o determinados grupos en referentes del campo. Entre los delegados de países que ejercieron mayores cuotas de poder, presencia y visibilidad se destacaron los referentes de México, EEUU, Chile y Perú. En los futuros congresos panamericanos de Educación Física como el de Uruguay realizado en 1950, algunos países mantuvieron su autoridad en la especialidad, pero otros fueron desplazados. En cualquier caso, estos espacios con acuerdos y tensiones, visibilizaron, legitimaron y potenciaron a los profesores de Educación Física como agentes sanitarios, educativos y recreativos. En la segunda mitad del siglo XX, este grupo ocupacional ‘menor’ en el concierto de las profesiones modernas, sería un sigiloso y eficaz mediador de las políticas y programas de gobierno para la gestión de los cuerpos sanos y ‘educados’ en la mayoría de los países occidentales.

Fuentes

- México (1946), *Memoria oficial del II Congreso Panamericano de Educación Física*, Editada por la Dirección Nacional de Educación Física y Enseñanza Premilitar.
- Brasil (1944), “O QUE foi o I congresso panamericano de educação física”, *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano I, núm. 1, jan., pp. 18-32.

Referencias hemerográficas

- Chávez González, Mónica Lizbeth (2009), “Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, en *Desacatos*, CIESAS, núm. 30, mayo-agosto, México, pp. 43-58.
- Chávez González, Mónica Lizbeth y Guzmán, Eugenia Macías (2018), “El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la Educación Física en México” em *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol. 4, núm 1, jan-jun, Campinas, pp. 144-169
- Dyreson, Mark (2011), “Imperial ‘Deep Play’: Reading Sport and Visions of the Five Empires of the ‘New World’, 1919–1941” in *The International Journal of the History of Sport*, vol. 28, núm. 17, pp. 2421–2447.
- English, Eleanor B. (1983), “Charles H. McCloy. The Research Professor of Physical Education” in *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54, 4, pp. 16-18.
- Góis, Edivaldo (2015), “Georges Demeny y Fernando de Azevedo: una gimnasia científica y sin excesos (Brasil, Francia, 1900-1930)” em *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, abril-junio, Campinas, pp. 144-150.

- Malpas, Jeff (2015), "Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía" en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 61, núm. 2, pp. 199–229.
- Oliveira, Antonio Sergio Francisco; Schneider, Omar; Dos Santos, Wagner y Ferreira Neto, Amarílio (2015), "Inezil Penna Marinho: operaciones historiografía en educación física (1940–1958)" en *Movimento*, vol. 21, núm. 2, abril / junio, Porto Alegre, pp. 291–302.
- Riobó, Enrique y Villarroel, Francisco Javier (2019), "Belleza plástica, eugenesia y educación física en Chile: presentación de la fuente 'Aspectos de la educación física', de Luis Bisquertt (1930)" en *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 26, núm. 2, abr.-jun., Rio de Janeiro, pp. 673–693.
- Scharagrodsky, Pablo (2015), "El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad" en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, abril-junio, Campinas, pp. 158–164.

Referencias bibliográficas

- Arata, Nicolás y Pablo Pineau (coords.) (2019), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Chávez González, Mónica Lizbeth (2006), "La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882–1928", *tesis de maestría en historia*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México.
- Dogliotti, Paola (2016), "Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación docente en la creación del Curso de Profesores de Educación Física en el Uruguay (1939–1948)" en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, Editorial Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, pp. 49–83.
- Dorotinsky, Deborah (2012), "Para medir el cuerpo de la nación: antropología física y visualidad racialista en el marco de la recepción de la biotipología en México" en Marisa Miranda y Gustavo Vallejo (dirs.), *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biotipológicas internacionales 1912–1945*, Biblos, Buenos Aires, pp. 331–365.
- Herrera Beltrán, Claudia Ximena (2008), "Prácticas corporales y subjetivación en el discurso pedagógico colombiano en la primera mitad del siglo XX" en Pablo Scharagrodsky (comp.), *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 49–64.
- Kirk, David (2010), *Physical Education Futures*, Routledge, London.
- Linhales, Meily, Rodrigues Puchta, Diogo y Rosa, María Cristina (org.) (2019), *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física*, Fino Traço, Belo Horizonte.
- Ljunggren, Jens (2011), "¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX" en Pablo Scharagrodsky (comp.), *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 37–51.
- Mangan, James Anthony (1998), *The Games Ethic and Imperialism: Aspects of the Diffusion of an Ideal*, Routledge, Londres y Nueva York.
- Moctezuma, Lucía (2011), "Historia de la Educación Física en México" en Pablo Scharagrodsky (comp.), *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 299–320.

- (2016), "El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las misiones culturales en el México rural, 1923-1940" en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*, Editorial Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, pp. 305-328.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (comps.) (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- Nouzeilles, Gabriela (2000), *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo (Argentina 1880-1910)*, Beatriz Viterbo, Buenos Aires.
- Park, Roberta (2019), "Fisiólogos, Médicos y Educadores Físicos. Biología y ejercicio higiénico y educativo en el siglo XIX" en César Torres y Pablo Scharagrodsky (edit.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010)*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 157-206.
- Reggiani, Andrés (2019), *Historia mínima de la eugenesia en América Latina*, El Colegio de México, México.
- Scharagrodsky, Pablo (2008), "Entre la histeria y la maternidad. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX" en Pablo Scharagrodsky (comp.), *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 105-135.
- Soares, Carmen (2001), *Educação física: raízes européias e Brasil*, Editora Autores Associados, Campinas. (2da. Ed.).
- Sontag, Susan (2006), *Sobre la fotografía*, Alfaguara, México.
- Vigarello, Georges (2005), *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Vigarello, Georges y Holt, Richard, (2005), "El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX" en Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine y Georges Vigarello (dir.), *Historia del cuerpo. De la Revolución francesa a la Gran guerra*, Volumen II, Taurus, Madrid, pp. 295-354.

RESEÑA

La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX

The Debate on Education: Research about the mexican Context between the 18th and 20th Centuries

Juana Minerva Vargas Márquez¹

Resumen

La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX, texto que aporta a la historiografía educativa e invita a profesionales de historia y de otras disciplinas para indagar en un abanico de posibilidades que México ofrece, desde una mirada nacional e internacional. Trabajo con un enfoque interdisciplinario [Pedagogía, Sociología y Antropología] lo que enriquece aún más. Consta de cuatro capítulos: I.- "Flores de la piedad". La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola, (1767-1861); II.- Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910); III.- La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870-1936); IV. La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México. Las fuentes primarias que se presentan y el análisis crítico de ellas, nutren la consciencia histórica que todos debemos tener.

Palabras clave: educación, historiografía, debate, colegios, magisterio

Abstract

Education for debate: research on Mexican problems, 18th-20th centuries, a text that contributes to educational historiography and invites professionals in history and other disciplines to investigate a range of possibilities that Mexico offers, from a national and international perspective. I work with an interdisciplinary approach [Pedagogy, Sociology and Anthropology] which is even more enriching. It consists of four chapters: I.- "Flowers of piety". Devotional education and religious practices at the Colegio de San Ignacio de Loyola, (1767-1861); II.-

¹ Escuela Normal de Chalco, México. Correo electrónico: minervavargas72@gmail.com

Normal and technical education of the indigenous girl (1889-1910); III.- The formation of Mexican teachers: between science and militancy, (1870-1936); IV. Collective memory: a theoretical reflection for the teaching of history in Mexico. The primary sources that are presented and the critical analysis of them, nourish the historical consciousness that we all must have.

Keywords: education, historiography, debate, schools, teaching

Reseña del libro: La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX

En el año 2020 salió a la luz el libro *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX*, coordinado por Belinda Arteaga Castillo y con participación de tres investigadoras más: Andrea Torres Alejo, Edith Castañeda Mendoza y Andrea Meza Torres. Las investigaciones de todas ellas, dan muestra de su preocupación y ocupación por estudiar, analizar y comprender el desarrollo histórico de la educación mexicana, esto, en un tiempo de larga duración. El texto fue publicado por la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Una obra con una complexión robusta derivada de las fuentes primarias a las que las autoras recurrieron para nutrir cada uno de sus capítulos.

La lectura y consulta del texto es recomendable por varios motivos: el primero de ellos, porque se abordan temas (mujeres, niñas indígenas, evolución del magisterio, educación histórica), que antes no hubiera sido posible investigar y que hoy en día son una realidad gracias a la riqueza documental contenida en los archivos históricos. Un segundo motivo es porque sus autoras han enriquecido, desde la interdisciplinariedad, estas historias. Se puede agregar también, que el libro es un ejemplo de la importancia que tiene que los grupos académicos sigan aportando y produciendo en el campo histórico, que se generen espacios de "escucha" y "visibilización" para dar difusión a las investigaciones que realizan, creando redes académicas que fortalecen el trabajo colaborativo, siempre en pro de mejorar la educación mexicana y sus métodos de enseñanza. Por lo tanto, se debe seguir trabajando para gestar, nutrir y desarrollar esa consciencia histórica que tanta falta hace en nuestra sociedad y este libro, es una pequeña muestra de un mundo pendiente por explorar.

El libro *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX*, está organizado en cuatro capítulos, en ellos el lector hace un viaje en el devenir histórico y educativo de México, comenzando hacia finales del siglo XVIII, transportándonos a centuria decimonónica y finalizando su recorrido en el XX. Cada autora toma un objeto de estudio determinado y aporta a la reconstrucción de su historia. A continuación, se hará mención de cada uno de los capítulos.

La autora Andrea Torres Alejo nos presenta el capítulo I titulado "Flores de la piedad. La educación devocional y las prácticas religiosas en el Colegio de San Ignacio de Loyola, (1767-1861)", en el cual nos permite adentrarnos y conocer desde la cotidianeidad la educación religiosa y devocional que ahí se impartió a sus colegialas. Todo da inicio cuando los vascongados [como se les decía a los vascos y navarros] de la capital del virreinato se organizaron en la cofradía, de Nuestra Señora de Aránzazu. El colegio se creó en el siglo XVIII iniciando operaciones en 1767 y permaneciendo con las mismas características y condiciones de vida hasta el año 1861, la autora destaca que este colegio fue la obra asistencial más importante de los vascongados novohispanos y que hoy en día, se le conoce como el Colegio de las Vizcaínas.

La vida cotidiana al interior del colegio tenía un régimen estricto, se procuraba mantener la "limpieza de sangre" requisito indispensable de ingreso, que se comprobaba con la fe de bautizo (p: 20). Los vascos, buscaron proteger, educar e instruir en las labores propias de la mujer a sus colegialas: costura, bordado, lectura, escritura y de las nociones básicas de la aritmética.

Si bien el funcionamiento del colegio era como el de los recogimientos, cabe destacar que tomó sus reglas de operación del Colegio de San Miguel de Belén. Algo sumamente interesante, es que el colegio operaba como un colegio laico, este término en su época significaba "autónomo" y que defendían de sobremana para evitar que las autoridades y la iglesia tuvieran injerencia en el mismo. Éste colegio costeaba su funcionamiento, lo que le permitía tomar las decisiones importantes en favor de su comunidad vascongada. Hoy el "Colegio de las Vizcaínas" aún está en funcionamiento, pero bajo otras normas educativas: es mixto, atiende desde maternal hasta bachillerato (p: 20).

Pero ¿Quiénes son "Las flores de la piedad"? El lector puede comprender que la metáfora se refiere a las propias colegialas, ellas recibían una instrucción que se apoyaba en las prácticas devocionales y realizaban los Ejercicios Espirituales de San Ignacio que originalmente se practicaban en los colegios jesuitas.

El capítulo II titulado "Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)" es de la autoría de Edith Castañeda Mendoza, un capítulo muy nutrido con fuentes primarias, que nos lleva de la mano a observar desde la distancia, como la mujer indígena vivió su "integración en el ámbito educativo y profesional" y pone en la mesa una "realidad disfrazada".

La autora destaca que la ideología de hombres y mujeres indígenas no han sido construidas desde su propia apreciación sino cómo lo perciben los otros, nutriendo en el tiempo representaciones sociales y como la dialéctica de la conciencia indigenista se expresa mediante dos parejas de conceptos: "ser ante sí" y "ser ante la historia". Es relevante poner en la mesa que sí bien los indígenas tenían personalidad gracias al Plan de Iguala en el art. 13 [donde se

evitaba clasificarlos], por otra parte, encierra un punto oscuro, porque sí se utilizó esa clasificación para “destruir las organizaciones privativas de los indios, sobre todo las agrarias”.

La autora solamente se refiere a la educación de las mujeres indígenas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas entre los años 1889 y 1910, esto en el Estado de México, por lo que no se puede generalizar las condiciones de todas las mujeres indígenas. Destaca que para el “Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública” se propuso la unificación de la educación (p: 58); sin embargo, el Estado de México no se pudo atender dicha disposición por contar un porcentaje alto de población indígena, compensando la situación con la creación de la Escuela Profesional de Artes y Oficios para Señoritas (p: 59). La diversidad de población en estos años (1889-1910) fue considerada en los planes de estudio bajo una modalidad laica, gratuita y obligatoria según Mílada Bazant, retomada por Castañeda.

Así surgió la creación de tres tipos de clases: primera, segunda y tercera, cada una con su programa de estudios y tipo de maestros. La autora de este capítulo, hace un recorrido por la educación porfiriana, apoyándose en la bibliografía especializada, con el fin de comprender cómo se fue gestando la educación del indígena, destacando que “educar a las maestras de tercera clase, a las maestras indígenas, no garantizó la modernidad y metodología pedagógica y científica en la enseñanza de sus comunidades originarias, pues sólo pudieron echar mano de sus escasos recursos” (p: 71). Tanto ingresar como permanecer y egresar como profesoras de instrucción primaria de 3ra clase, determinaba en esas mujeres un destino dirigido a la enseñanza indígena, ellas fueron pobres y sólo se capacitaron en las materias de: aritmética razonada y nociones de álgebra (p: 80). Cuestión que las limitó y las excluyó de recibir una educación igualitaria ¿Dónde está la inclusión que tanto se pregonaba, la igualdad de educación, y el respeto por las diferencias? ¿Se quedó solo en el discurso? La lectura de este capítulo nos lleva a tratar de desentrañar los matices que tiene la educación indígena en nuestro país.

El capítulo III “La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870-1936)” de Belinda Arteaga Castillo nos permite acercarnos a ese movimiento educativo donde hubo una renovación de ideas y de libertad, expresándolas bajo posturas positivistas que influenciaron la ciencia y la política, pero siempre buscando la mejora de la capacitación del maestro tanto en conocimientos como en la forma en la cual debían transmitirlo, elementos que se consideraron una prioridad. México tuvo la necesidad de ser un país moderno ya no podía ser un país “anclado al pasado precapitalista, obscurantista y conservador de la modernidad” (p: 99).

Los periódicos y revistas, fueron la vía para difundir la información entre 1870 y principios del siglo XX “Urgía sembrar en los habitantes de la República las esperanzas en el progreso nacional (p: 100). Las escuelas modelo fueron un parteaguas en la educación, ellas debían

cumplir con ciertas condiciones para operar, en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se habló de ello, como refiere Arteaga (p: 102): "...Colocación, construcción y exposición de la escuela, su orientación; número, distribución, forma y dimensiones de los departamentos, su ventilación é iluminación", por mencionar algunas condiciones, esto dio la pauta para considerar un espacio adecuado para la enseñanza.

Hubo grandes cambios, pero también amplios debates públicos destacando la participación de la prensa y el papel de los maestros y pedagogos, quienes apoyaron la organización de un sistema actualizado que cambiaría la educación. Sin duda era el camino para la creación de las escuelas Normales. Gracias a ellos se realizaron Congresos que ayudaron a que la enseñanza avanzará. En Veracruz hubo una escuela modelo donde se dan las "Academias Normales" (p: 106). De acuerdo con la autora, Enrique Laubcher organizaba eventos para dar a conocer lo más novedoso en educación destacando la Pedagogía.

En este capítulo también se destaca la idea de que si bien se buscaba "Estudiar los sistemas más modernos de enseñanza" también se necesitaba formar buenos profesores que pudieran instruir y educar los alumnos, y para ello se debía entender la diferencia entre instrucción [proceso menor que la educación] y educación [tenía un objetivo de desarrollar al máximo "un sentido integral], en ese sentido, las Academias Pedagógicas y las Academias Normales hicieron su aporte, pero había que dar el paso siguiente para avanzar en la preparación del maestro crítico y científico y ese fue la creación de la Escuela Normal Modelo. Rébsamen dirigió la primera escuela modelo en Xalapa, Veracruz (1886-1887) y tuvo como objetivo formar maestros que tuvieran conocimientos científicos como los de la psicología, antropología y pedagogía. De acuerdo con Arteaga Castillo, lo que se intentaba era desarrollar una nueva manera de "ser maestro" que involucraba nuevos equilibrios entre la teoría y la práctica, la moral y el juicio racional, el arte y la ciencia e incluía aspectos de higiene, educación del carácter y la voluntad" (p: 114).

La autora nos deja claro que todo se encaminaba a formar a "el maestro" crítico y capaz, sin embargo, la llegada de la Revolución Mexicana propició que el rumbo de la educación y de los maestros cambiara, el maestro comenzó dejar de ser un agente pasivo y se volvió un actor social militante.

Finalmente, el capítulo IV "La memoria colectiva: una reflexión teórica para la enseñanza de la historia en México" de Andrea Meza Torres se ocupa de presentarnos algunas de las teorías sobre la "memoria colectiva" que son consideradas como parte del "canon" de las ciencias culturales alemanas (p: 153). Para la autora, es importante rescatar que, en la cultura anglosajona, los imaginarios y el poder político tienen relación (p: 153). Nos describe cómo las ciencias culturales alemanas, anglosajonas y francesas generaron una memoria colectiva, dichas experiencias pueden ayudar a reflexionar la gestación epistemológica en América Latina con respecto a la memoria colectiva.

Los individuos en colectividad reproducen en el tiempo una memoria, donde se busca mantener el recuerdo ya sea escrito u oral; así, la autora nos dice que el poder, la abstracción, la dominación y la desigualdad social están presentes en las sociedades.

Andrea Meza Torres se sustenta en diversos autores, un ejemplo de ellos es Jan Assmann (arqueólogo e historiador alemán) de quien retoma el concepto de memorias abstractas definiéndolas como "objetos cargados de significado y la escritura forman dichas memorias trascienden la muerte de aquellos individuos o grupos (...) de esa memoria objetivada" (p: 157). Otro ejemplo es Pierre Nora (historiador francés) quien trabaja la "memoria colectiva" (p: 161), tomando en cuenta todos los cambios, desaparición de lugares, plazas, estatuas, libros y fechas históricas donde la identidad nacional está muy presente. Meza Torres, explica que cada lugar tiene una identidad propia, que existe la diversidad y que la memoria colectiva no puede ser homogeneizante.

En América Latina se interiorizan memorias abstractas. Desde su punto de vista, nuestra sociedad tiene un pensamiento de "vencido" y ahí es donde surge la cuestión (p: 165), hay una dicotomía dominado vs oprimido. La escritura ayuda a que se liberen y promueve resguardar esas memorias periféricas. Para ella, Enrique Dussel aporta una investigación ontológica de la dominación, que ayuda a explicarnos porque es tan difícil lograr esa liberación del "ego conquistador" (p: 166).

Para la autora es importante que desde Latinoamérica se genere esta reflexión (p: 153), considerando "la escritura (...) para resguardar la memoria colectiva" (p: 168). Las representaciones sociales van arraigándose en el sujeto [cuestiones que ni siquiera ha vivido pero que se lo han hecho parte de su historia] éstas pertenecen a una comunidad y es complejo modificarlas. Por ello, una herramienta necesaria es la conciencia histórica (p: 170), en la que el mundo de las mentalidades puede ser muy diverso en cada sujeto desde su individualidad y en colectividad, construye su realidad, desde su contexto, aunque no determina su futuro, sí es parte de su pasado y presente.

Las sociedades son estimuladas con pensamientos que construyen y deconstruyen las mentalidades de los sujetos que las conforman. Es así es cómo se ha venido educando, de allí que la autora nos proponga "repensar la enseñanza de la historia". Se debe transformar la forma de "vernos" y ver a "los otros", con una postura neutral, sin prejuicios, y ocuparnos de su historia. México es un país que tiene muy arraigada la mentalidad del oprimido, que se ha ido creando y reproduciendo en su vida cotidiana, los docentes han sido productores de saberes científicos, las evidencias lo avalan, ésta práctica se debe retomar. No solo los científicos crean el conocimiento, el mundo nos presenta un sinfín de saberes, pero desde la esquina del mundo donde nos tocó aportar debemos participar y dar oportunidad a los estudiantes generando espacios en congresos para seguir aprendiendo, la lectura es fundamental, de otra manera ¿Cómo podemos acercarnos al conocimiento y a las fuentes primarias?

Busquemos estrategia que ayuden a despertar el interés, este libro es un gran pretexto para ello.

Referencia bibliográfica

Arteaga Castillo, Belinda (coord.) (2020), *La educación a debate: investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII-XX*, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

RESEÑA

Las disciplinas escolares y sus libros

School disciplines and their books

Karla Liebed Solís García¹
Carlos Inclán Fuentes²

Resumen

En este texto se ofrece una reseña al libro *Las disciplinas escolares y sus libros* coordinado por Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma. La obra representa una aportación al estudio del desarrollo de las disciplinas escolares a partir del análisis de contenido de libros o textos escolares utilizados, principalmente, en la enseñanza de la educación básica en México en un periodo que abarca casi dos siglos. Los colaboradores analizan distintas temáticas que se engloban en tres secciones: ciudadanía y enseñanza de la historia y civismo, la enseñanza de las llamadas ciencias duras y finalmente dos estudios sobre la forma de enseñar las habilidades de lectoescritura.

Palabras clave: educación, historiografía, disciplinas, libros escolares

Abstract

*The book *Las disciplinas escolares y sus libros* compiled by Luz Elena Galván Lafarga and Lucía Martínez Moctezuma is an important contribution to the study of school subjects and its development in Mexico during the last two centuries. The most important aspect of the articles of this book is the analysis of content of different books and school texts, which were used to teach in the formative levels of the educational system. The book is divided in three parts: one dedicated to the teach of history and civic values, a second one about the natural sciences and finally one for the teach of basic skills of reading and writing.*

Keywords: education, historiography, disciplines, school books

¹ Universidad Pedagógica Nacional, México. Correo electrónico: liebedsolis1@gmail.com

² El Colegio de México, México. Correo electrónico: cinclan@colmex.mx

Reseña del libro: **Las disciplinas escolares y sus libros**

En las últimas décadas el interés por la historia de la educación y en particular, por el estudio de los libros de texto como “objetos complejos” han adquirido una renovada importancia, con enfoques que deparan tanto en autores como en lectores, y que abren la definición sobre el libro de texto para abarcar también a folletos, revistas, periódicos y manuales orientados a los procesos de enseñanza y a la formación de habilidades como la capacidad de lectura, la escritura y la enseñanza curricular de diversas disciplinas del saber, de la historia a la geometría, de la geografía a las “lecciones de cosas” y del civismo a la higiene.

Dentro de ese campo de estudio de la historia de los libros de texto se enmarca el trabajo coordinado por las historiadoras Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma, quienes en el marco del seminario “Libros escolares mexicanos, siglos xix y xx” con sede en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) lograron establecer un equipo multidisciplinario e internacional de académicos, entre pedagogos e historiadores de México, España, Argentina y Brasil interesados en la historia de la educación, la enseñanza de la historia, la formación de ciudadanía y su vínculo con la creación de una historia patria, la enseñanza de disciplinas curriculares como las matemáticas, el dibujo, la física y la economía doméstica y finalmente los procesos de lecto-escritura.

Las coordinadoras han tomado en cuenta la producción académica de los últimos veinte años, desde los trabajos pioneros de Josefina Vázquez, las investigaciones sobre la infancia lectora, la atención que se dio a la enseñanza de la historia como vehículo para la “nacionalización” a la población o el fomento de las habilidades de lectura para garantizar el proceso de construcción e integración nacional entorno a una lengua. Y no menos importante la adaptación de modelos de libros de lectura, especialmente los provenientes de Francia, lo que apunta a las influencias internacionales de los enfoques y modelos pedagógicos adoptados en el diseño de los textos, así como en los métodos de enseñanza.

El libro publicado en el año 2010 es una compilación de 14 artículos, divididos en tres secciones que se centran en el caso mexicano y abarcan una temporalidad amplia de casi dos siglos, siendo el hilo conductor el análisis de contenido de los libros de texto para “desentrañar el desarrollo de las disciplinas escolares desde mediados del siglo XVIII hasta el XX” (Galván y Martínez, 2010, pág. 15), es decir, las preguntas guías de los artículos giran en torno a cómo se construyeron e introdujeron los conocimientos en el libro de texto y al papel de los educadores encargados de “formar a varias generaciones de mexicanos”. Cabe hacer la aclaración de que la mayor parte de los textos están referidos a la educación básica y la fuente de todos los estudios son los textos escolares.

La primera parte está dedicada a la formación de ciudadanía a partir de la enseñanza de la historia en seis capítulos que abarcan el civismo, el nacionalismo y la ciudadanía, la enseñanza del derecho, la historia patria, la enseñanza de la historia y la conformación del discurso de la llamada historia oficial. La segunda parte compete a las denominadas ciencias duras: las matemáticas, las ciencias naturales, la economía doméstica, la geografía y la física. Finalmente, el tercer apartado se enfoca a los procesos de enseñanza de lectoescritura y los libros de lectura empleados en la educación básica.

Al respecto habría que notar cierto desbalance entre las secciones y un énfasis especial en el caso de la historia. La razón de ello se debe, en palabras de las compiladoras al carácter "disperso y limitado" de las fuentes de información. En ese sentido, se menciona que sólo la Biblioteca Gregorio Torres Quintero tiene un fondo especializado en libros de texto, pero con un servicio irregular. Por lo mismo, el propósito de los autores fue "seleccionar un conjunto de libros de texto y escolares para [acercarse] a su contenido y difusión". El objeto de estudio es "el libro escolar y libro de texto" en distintas disciplinas cuya finalidad era dotar de conocimientos útiles al "nuevo" ciudadano que la "nación mexicana" requería desde el siglo XIX, entre las que se incluían habilidades centradas en la lectura, escritura y la aritmética.

En su artículo Márquez Carrillo señala que la formación escolar entre finales de la colonia y las primeras décadas del México independiente se encaminó a la construcción de una ideología acorde a los estándares y características del Estado-nación mexicano. Los medios idóneos para alcanzar dicho objetivo fueron a través de la circulación de manuales de urbanidad que aseguraban la reconversión de ciertas actitudes y valores que para las autoridades y grupos sociales de élite debían reforzar la participación política y los deberes cívicos como la obediencia al Estado. Los contenidos de dichos manuales se caracterizaron por estrategias psicológicas y conductuales que posibilitaran ese cambio, de súbdito a ciudadano. Márquez Carrillo muestra un análisis general sobre los procesos de culturización en valores. Cabe señalar que la postura de la autora depara en una crítica del proceso de selección y exclusión de contenidos escolares y la imposición de preceptos para mantener el orden social.

En la línea del papel de los sistemas educativos en la construcción del Estado-nación la enseñanza de valores cívicos tuvo una importancia central. En ese sentido, Menéndez Martínez señala como el posicionamiento de una disciplina como el civismo tuvo un posicionamiento importante desde el porfiriato. De acuerdo con el contexto nacional del país se requería contenido escolar sobre la formación de ciudadanos con un sentido nacional y patriótico, también se necesitaba educar a la población para contar con mano de obra calificada que pudiese incorporarse a la creciente planta industrial y a los planes de modernización social. En palabras de la autora, "la élite educativa que rodeaba a Porfirio Díaz buscaba generar nuevos enfoques educativos con el propósito de establecer una educación vinculada con el proceso de industrialización que se estaba imponiendo en el mundo, además

de que intentaba formar nuevas generaciones de ciudadanos trabajadores, sanos y disciplinados” (Menéndez, 2010, p. 52).

En el proceso de modernización del Estado también jugó un papel central la conformación de un marco legal, un orden constitucional que tratara de organizar la caótica situación del México del siglo XIX. En ese sentido, Galindo Peláez analiza los llamados “manuales de sala” que se utilizaron para enseñar derecho en el nivel de educación secundaria durante la primera mitad del siglo XIX. Galindo Peláez señala los intercambios y circulación de saberes en el sentido de que dichos manuales tuvieron su origen en 1803 en las obras del jurista Juan Sala, profesor de derecho romano en la Universidad de Valencia, autor de textos dirigidos a la enseñanza del derecho, regidos por un modelo de enseñanza que privilegiaba la memorización de contenidos. El *Manual de Sala* fue un texto utilizado ampliamente en las instituciones formadoras de abogados en México, que después tendrían un papel protagónico en la construcción de la nueva nación.

Además de ciudadanía y un marco legal, la nación emergente requería de una identidad nacional forjada en el relato de un pasado común. García Gutiérrez señala que ese relato de la historia tiene una cercana relación con las élites gobernantes y es en algún sentido, una visión de los vencedores. Un aspecto que queda demostrado con una visión de la historia patria, en la que destaca el papel de los liberales, que luego de derrotar a sus contrapartes conservadoras, llenaron los libros de historia con una visión histórica favorable a la perspectiva de los liberales y de su triunfo sobre sus adversarios políticos. Por otra parte, la autora resalta que, a partir de la vida independiente, el método pedagógico lancasteriano se incorporó en México y en América Latina, dicho método se basó en el diseño de preguntas graduadas y sistemáticas que permitieran a los estudiantes desarrollar autodidaxia.

En su colaboración Galván Lafarga analiza el uso de la pintura laica en los textos de historia para la construcción de una narrativa de la nación y la mexicanidad, es decir, es un estudio sobre la construcción del nacionalismo desde las artes, con una finalidad clara para la autora, ya que señala: “la historia deja de ser la de un individuo para convertirse en la historia de la nación” (Galván, 2010, p. 138). Galván Lafarga analiza los cambios y las continuidades en el uso de la pintura en textos escolares entre 1867 y 1940. Asimismo, Galván Lafarga expone que la enseñanza de la historia de manera oficial comenzó en 1867 en las escuelas del país, la asignatura se llamó “Rudimentos de historia y geografía especialmente de México”. Dicha asignatura, desde la óptica de la autora rompió la brecha entre los conocimientos transmitidos que giraban en torno a pilares educativos como la lectura, la escritura o la aritmética, inaugurando con ello, la expansión de la enseñanza de la historia nacional y universal.

Por su parte, Mendoza Ramírez a partir del análisis de la estructura textual de cuatro autores señalan cómo las formas narrativas construyeron una historia oficial para fomentar

el espíritu cívico. En este sentido, la autora muestra la importancia que el Estado confirió a la enseñanza de la historia como medio para lograr la unidad de la nación. Mendoza Ramírez expone el proceso de construcción de la llamada "historia oficial" que se plasmó como contenido en los libros de texto gratuitos. En ese sentido, se señala que la "construcción" de esa historia oficial para los libros de texto tuvo lugar en el marco de la desintegración del positivismo y el surgimiento de nuevas corrientes historiográficas, como el marxismo y el historicismo, entre 1934 y 1959 (Mendoza, 2010, p. 143).

En el periodo comprendido en el estudio de Mendoza Ramírez el contenido de los libros de texto de historia entró en polémica, lo que dio lugar a diversas discusiones respecto a la unificación de las versiones de la historia en los libros de texto oficiales. No fue sino hasta que se reformó el artículo 3° de la constitución, en que se suprimió la llamada educación socialista, que el Estado implementó un proyecto para transmitir la ideología oficial sobre la unidad nacional. De tal forma que, el trabajo colaborativo entre el Estado e historiadores de renombre cimentó la enseñanza de este tipo de historia.

La segunda parte del libro coordinado por Galván Lafarga y Martínez Moctezuma abre con un estudio de García Alcaraz sobre la producción, significado, cambios y continuidad de las prácticas de enseñanza de la aritmética. Para la autora, las matemáticas son consideradas como aquel conocimiento que posibilita la comprensión de múltiples tipos de fenómenos. En su artículo García Alcaraz se centra en el análisis de la producción de los libros de aritmética utilizados en la enseñanza básica y desglosa el número de libros que se utilizaban por materia en una base de datos que presenta información novedosa entre la que incluye datos sobre la diversidad de autores, títulos y casas editoriales. Dicha diversidad responde en opinión de la autora al hecho de que "la aritmética y la geometría fueron las disciplinas que tuvieron una mayor difusión en los niveles elementales de instrucción" (García, 2010, p. 168).

Por su parte, en su aportación Martínez Moctezuma sobre la difusión de las llamadas "lecciones de cosas" hace una exploración del tema en relación con la expansión de la educación para las clases populares. Lo anterior permite al autor enfatizar el sentido utilitario de este tipo de contenido educativo, es decir, la enseñanza se asume como la transmisión de conocimientos que ayuden a la solución de problemas sociales, por ejemplo, en el caso de la higiene o el problema del alcoholismo. La propuesta del escritor parte de su concepción de que durante el siglo XX el código escolar tenía el objetivo de fortalecer el cuerpo y mente de los niños, y en ese sentido, hacerlos perceptivos de su entorno natural. Por lo que el autor señala que "La orientación práctica de los conocimientos científicos estuvo relacionada con la solución de algunos problemas sociales de la época".

En el periodo de estudio de Martínez Moctezuma, 1889-1921, las resoluciones de los congresos Higiénico Pedagógico (1882) y de Instrucción Pública (1889-1890) fueron los pilares para la modernización de la escuela mexicana. Se dio prioridad al aprendizaje de la

lectura pues fue considerada como el medio fundamental para la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, los contenidos de los libros se diseñaron de acuerdo con el grado de desarrollo intelectual de los niños.

Otro aspecto por destacar es la influencia francesa en el programa de “lecciones cosas”, puesto que los modelos para la modernización de los sistemas educativos tenían un origen europeo. Por lo que la admiración porfirista por lo francés reforzó ese sentido de adaptación de modelos considerados modernos y que cubrían dos metas principales: “asegurar la reproducción de valores de las nuevas clases sociales en ascenso e ilustrar a la mayor parte de la población de acuerdo con las transformaciones económicas que se estaban produciendo en el mundo occidental” (Martínez, 2010, p. 188). Habría que señalar, que la autora presenta un detallado análisis de las casas editoriales más prestigiosas de la época, a la vez que aporta datos sobre los costos de los libros y de los escritores de las “lecciones de cosas”, que pueden servir de base para una consideración futura sobre la circulación y difusión de los textos.

El artículo de Moreno Gutiérrez sobre la educación de los órganos de los sentidos gira entorno a la introducción del dibujo como una disciplina cuya “importancia pedagógica” radica en su papel de “fundamento de la formación integral de los niños desde los principios de la enseñanza objetiva”. En ese sentido, el desarrollo de la sensibilidad del individuo tiene dos vertientes: la educación estética y la educación artística, que son enfocados hacia un análisis de los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva. De acuerdo con la autora: “con base en este nuevo discurso —la nueva tendencia pedagógica (la enseñanza objetiva)— las clases de dibujo se incorporaron a los programas escolares de instrucción elemental y cambiaron su sentido recreativo a un sentido educativo” (Moreno, 2010, p. 218).

La base del estudio de Moreno Gutiérrez es la *Guía para profesores y manual para los alumnos en el dibujo*, publicado en 1898, y cuya autoría es de Lorenzo Aduna. Para conocer cómo se pretendió desarrollar la sensibilidad en los estudiantes, Moreno identificó dos dimensiones: “Por un lado, la perspectiva estética que centra su análisis en el desarrollo de la capacidad de apreciación de lo bello y la sensibilidad creativa; por el otro, la educación artística, cuya finalidad es analizar las prácticas y los ejercicios para educar los órganos de los sentidos” (Moreno, 2010, p. 215). A través de ambas dimensiones, la autora explica la importancia y la finalidad formativa de la enseñanza del dibujo. Asimismo, integra las definiciones y argumentos de pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi, que apoyaron la enseñanza del dibujo, las artes, etcétera.

En sus orígenes, los llamados cursos de economía doméstica estaban orientados hacia las mujeres, que eran tomadas en cuenta en tanto sus roles sociales estancos de hijas, esposas y madres y por lo mismo adscritas al ámbito del hogar. Por consiguiente, la enseñanza de economía doméstica tenía un claro sentido práctico más que teórico, pues su finalidad era el de ayudar a las instruidas a ser “útiles” en su medio social y productivo y de dicha forma

mejorar la economía de su núcleo familiar. Hurtado Tomás hace un estudio de la enseñanza de la economía doméstica en las escuelas primarias entre 1889 y 1910. El contenido de los libros de economía doméstica buscó transmitir conocimientos para desarrollar la conciencia y las habilidades, que, en sus futuros roles de esposas, amas de casa y madres, las mujeres habrían de desempeñar para el bienestar de sus familias.

Un aspecto que destacar de la literatura de economía doméstica era que la mayoría de las autoras eran mujeres con formación normalista. Lo anterior es de suma importancia ya que uno de los objetivos de Hurtado Tomás es rastrear el origen en "la esencia europea" y "la racionalidad económica" de los libros de texto de economía doméstica, pero aún más importante es rescatar el "papel de la mujer en un espacio privado, pues tanto su trayectoria como sus innovaciones pedagógicas dentro de la cultura escolar han pasado inadvertidas y han sido poco estudiadas por los investigadores mexicanos" (Hurtado, 2010, p. 231).

En otro sentido, se dirige el estudio de Aguirre Lora sobre la adaptación de los contenidos del estudio de la geografía a la educación pública. La autora señala que en sus inicios el conocimiento geográfico era un saber de las élites, por su carácter estratégico, ya que comprendía el estudio del territorio nacional para su explotación y defensa. De ese sentido, que podría denominarse geopolítico, se transitó a uno popular cuya finalidad era incentivar el orgullo nacional.

Aguirre Lora analiza los manuales escolares para la enseñanza de la geografía en la escuela primaria entre los años 1825 y 1898. Dicha enseñanza corrió de manera paralela a la de la historia puesto que ambas impulsaron un proceso doble, el desarrollo y defensa de la nación y el de la formación de ciudadanos. La autora señala: "Si bien la geografía como tal tuvo necesidad de ser transmitida como un campo de conocimientos imprescindibles para la vida social, su expresión como saber académico asume distintos propósitos, de acuerdo con el nivel o la institución de que se trate" (Aguirre, 2010, p. 276).

De cambios y reconversiones en los tipos de saberes habla el texto de Lazarín Miranda sobre las transformaciones en la enseñanza de la física, de su paso de la llamada física clásica a la moderna, es decir, de aquella dedicada a la enseñanza de la mecánica y de la óptica a una enfocada a la comprensión de fenómenos como el electromagnetismo, la cuántica y la radiación, entre muchos otros.

Lazarín Miranda basa su estudio en el análisis de manuales y libros de educación media en México entre 1853 y 1975, pero también incluye en su análisis un libro de educación secundaria editado en 1969. Por la temporalidad que trabaja el autor, su aportación representa un bosquejo general de un campo de estudio poco explorado y que resulta importante de estudiar porque, como refiere Lazarín Miranda, desde sus inicios la enseñanza de la física estuvo estrechamente relacionada con actividades económicas fundamentales, como en el caso de la explotación de las minas en la época colonial (Lazarín, 2010, p. 280).

La tercera parte del libro es la más corta de la compilación y comprende solo dos aportaciones dedicadas a la enseñanza de la lectura y la escritura y en las que destacan el análisis de las influencias pedagógicas del extranjero y la búsqueda de nuevos métodos de aprendizaje de lectoescritura. Es la sección más corta del libro, pero a la vez es la más cercana a los intereses de las compiladoras.

En su texto Rodríguez Álvarez reconstruye los debates en torno a las estrategias de enseñanza de lectoescritura y la adaptación de modelos a la realidad de México. La autora realiza un recorrido histórico para señalar los diferentes métodos para enseñar a leer y a escribir, por ejemplo, el deletreo, el silabeo y el fonetismo, que “como sus nombres lo indican, el primero parte de la letra por su nombre, la “p” es “pe”, la “x” es “equis” y así todo el alfabeto; el segundo del fonema (sílabas) y el tercero del sonido de la letra, sin enseñarse ya el nombre, la “p” es simplemente el sonido de la “ph”. Para los dos primeros se utilizaron casi siempre tres instrumentos de enseñanza cuyo nombre comienza con la letra “c”: cartillas, catones y catecismos” (Rodríguez, 2010, p. 310).

Por otra parte, Rodríguez Álvarez señala los cambios en los métodos cuyo efecto fue romper con el esquema tradicional de enseñanza memorístico de la lectoescritura, puesto que para la autora, dentro de su periodo de estudio, entre el inicio del México independiente y la Revolución mexicana, “se realizaron una serie de esfuerzos, búsquedas y cambios que lograron romper con la tradición de siglos de enseñanza rutinaria, memorística y opresiva; “la letra con sangre entra” fue la divisa a la que se enfrentaron los autores de los nuevos métodos, quienes buscaron hacer su conocimiento más efectivo y placentero (Rodríguez, 2010, p. 309).

La obra cierra con un texto de Montes de Oca sobre los contenidos de los libros de lectura y en particular ofrece un análisis del momento de su surgimiento en el periodo 1920–1940. La autora busca esclarecer el rol de los libros en las aulas escolares cuya importancia radica en que han sido, desde sus orígenes, instrumentos básicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes en México. En la temporalidad escogida por Montes de Oca se busca contrastar los contenidos ideológicos de los libros de texto en un momento en que el régimen emanado de la revolución mexicana empieza a consolidar sus instituciones en un proceso no lineal que en el caso de la educación se vio reflejado en el experimento de la llamada ‘educación socialista’ que duró solo el sexenio cardenista, acorde con los tiempos de radicalización política que vivió el país.

Como últimas consideraciones habría que señalar que el currículo escolar, en el cual confluyen las disciplinas escolares, a la vez que conforma una manera de razonar en el mundo y del mundo, está dentro de una realidad históricamente determinada y determinante. Las disciplinas escolares son espacios de construcción social en donde se expresan los propósitos sociales de la formación escolarizada.

Hay que señalar que en el libro colectivo se le da currículum escolar el rol de eje rector organizador, encargado de la selección y exclusión del contenido a transmitir, por medio de los textos. Los libros escolares o de texto son el medio de transmisión de esos conocimientos, el soporte material de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, explorar la historia de las disciplinas escolares es a la vez escribir la historia de los libros o textos escolares. Los autores se propusieron encontrar cuáles eran los "saberes" socialmente legitimados y aceptados, así como aquellas disciplinas con mayor jerarquía que permitían el proceso de culturización y finalmente, señalar cuáles de esos saberes han perdurado.

Por otra parte, aun cuando la mayoría de los autores se basaron en el análisis de libros o texto escolares, algunos autores usaron un uso extendido de la definición y emplearon otros tipos de objetos impresos. Ya que la noción de libro o texto escolar se ha ensanchado a través del tiempo y el análisis de fuentes de este libro es de sí mismo una prueba de esas transformaciones. Que, por otra parte, permiten al lector conocer el abanico de instrumentos empleados para alfabetizar, transmitir conocimientos, valores, actitudes, comportamientos, entre otros.

Uno de los fuertes de la compilación es la labor de contextualización de los autores, que sitúan las temporalidades en las que se crearon nuevas disciplinas escolares y nuevos tipos de libros. Muestran de manera holística y no dicotómica los cambios de métodos pedagógicos de enseñanza, así como las nuevas ediciones y los cambios de los textos. Lo anterior resulta de una organización de los contenidos por lecciones, tipo de actividades, imágenes, tipos de cuentos, cuadros, figuras, cuestionarios, entre otros. Otro de los aspectos a destacar, es que la compilación trata de mantener una secuencia lógica. En ese sentido, la división en tres segmentos es adecuada debido a que presentan el estudio de los textos y las disciplinas de acuerdo con una secuencia temporal. Sin embargo, hay una desproporción de las partes y una falta de inclusión de otras disciplinas como la educación artística, más allá del dibujo, la educación física y del deporte, la filosofía o la química.

Los autores cumplen sus objetivos de análisis uniéndolos a una explicación del porqué de la selección de las fuentes primarias. Finalmente, hubiese sido interesante conocer la distribución del tiempo de la jornada escolar dada a cada una de las disciplinas escolares las diferentes épocas, debido a que, si los autores se dispusieron a examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de los textos y a dar a conocer cuáles materias estaban privilegiadas y cuáles no, el tiempo es un indicador que habría ayudado a comprender mejor este punto.

Referencias bibliográficas

Galván Lafarga, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma (coords.) (2010), *Las disciplinas escolares y sus libros*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, México.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN