

FAMILIA Y EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

PILAR GONZALBO AIZPURU

(coordinadora)



EL COLEGIO DE MÉXICO

FAMILIA Y EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

FAMILIA Y EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Pilar Gonzalbo Aizpuru
Coordinadora



EL COLEGIO DE MÉXICO

301.42098

F198

Familia y educación en Iberoamérica / Pilar Gonzalbo, coordinadora.
-- México : El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos,
2003.

385 p. ; 22 cm.

ISBN 968-12-0895-1

1a ed., 1999

1a reimp., 2003

1. Familia -- Hispanoamérica -- Historia. 2. Educación
-- Hispanoamérica -- Historia. 3. Iglesia y educación en Hispano-
américa -- Historia. 4. Vida familiar -- Educación -- Hispanoamérica.
5. Indios de México -- Educación. 6. Mujeres -- Educación --
Hispanoamérica. I. Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coord.

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/>

Manuel Rodríguez (Celaya, Gto.)
Familia Almeida Gayón
Colección Lourdes Almeida

Portada de Maria Luisa Martínez Passarge

Primera reimpresión, 2003
Primera edición, 1999

D.R. © El Colegio de México, A.C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.
www.colmex.mx

ISBN 968-12-0895-1

Impreso en México

ÍNDICE

Introducción, <i>Pilar Gonzalbo Aizpuru</i>	9
---	---

LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE UN PROYECTO INTEGRAL

Familia y educación en el Brasil colonial, <i>María Beatriz Nizza da Silva</i>	23
El papel de las capellanías de misas en el campo de la educación en Nueva España. Siglos XVI a XVIII, <i>Gisela Von Wobeser</i>	33
La familia educadora en Nueva España: un espacio para las contradicciones, <i>Pilar Gonzalbo Aizpuru</i>	43
La casa y la educación familiar en una ciudad novohispana. Los hogares poblanos del siglo XVIII, <i>Rosalva Loreto López</i>	57
Artesanos, aprendices y saberes en la Zacatecas del siglo XVIII, <i>Francisco García González</i>	83
Enseñanza religiosa y patriótica. Historia de la primera historieta en México y su costo de publicación en 1801, <i>Dorothy Tanck de Estrada</i>	99
Educación, élites y estrategias familiares. La aristocracia mercantil santiaguina a fines del siglo XVIII y sus proyecciones a comienzos del XIX, <i>Eduardo Cavieres</i>	115

LA MORAL COMO EDUCACIÓN Y LOS CONFLICTOS DE LA MODERNIDAD

La transición hacia una moral laica, <i>Anne Staples</i>	139
¿Quién quiere la educación? Estado y familia en Chile a mediados del siglo XIX, <i>Sol Serrano</i>	153
La disyuntiva entre la escuela y la cosecha; entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910, <i>Milada Bazant</i>	173
Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativo liberales, <i>Françoise Martínez</i>	191

El papel educador de los padres de familia: táctica de la Iglesia en la lucha contra las reformas educativas liberales en Ecuador (1906-1914), <i>Enmannuelle Rebecca Sinardet</i>	213
Un campo de tensión por encauzar la "moral". Disputa, resistencia y convivencia entre la sociedad y los educadores (1900-1920), <i>Lucía Lionetti</i>	223

LA MUJER COMO PROTAGONISTA
DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La pluma y la aguja: familia, mujer y educación en el Perú de fines del siglo XIX, <i>Eve Marie Fell</i>	249
La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX, <i>Lourdes Alvarado</i>	267
El papel de las mujeres en la educación familiar en Ecuador. Inicios del siglo XX, <i>Martha Moscoso</i>	285
Enseñanza agrícola, mujer y familia en la política agraria peronista, Buenos Aires, 1946-1955, <i>Talia Violeta Gutiérrez</i>	309

EL MUNDO INDÍGENA: VALORES, PREJUICIOS
Y CRITERIOS DE MODERNIDAD

Valores y contravalores del mundo indígena: una aproximación desde la cultura de los indios kunas de Panamá, <i>Gaspar Calvo</i>	335
La "dignificación" de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940), <i>Engracia Loyo</i>	347
Entre tradición y modernidad: el proceso de aculturación en las sociedades indígenas. Los centros de capacitación (1940-1946), <i>Cecilia Greaves</i> .	367

INTRODUCCIÓN

PILAR GONZALBO AIZPURU

Cada día nos interesa más conocer cómo vivieron en efecto nuestros antepasados, y constantemente aumenta el número de los estudios históricos relativos a la vida cotidiana. En esa vida cotidiana la familia tiene un espacio privilegiado, como institución prácticamente universal y como escenario de continuos procesos de cambio. Y no es ajeno a ese protagonismo el hecho de que la familia participe simultáneamente en los ámbitos público y privado. Productora, reproductora, distribuidora y socializadora, la familia asume, entre otras, la función educadora. Pero desde hace siglos y en todas las culturas, otras instancias han participado en las tareas educativas. Por ello la educación ha sido, y sigue siendo, palestra de combates entre representantes de las jerarquías religiosas, los poderes públicos y los padres de familia. En la discusión acerca de a quién corresponde el privilegio y la responsabilidad de la educación está latente la cuestión básica de lo que unos y otros entienden por educación y, en última instancia, de lo que consideran buenas costumbres, acordes por lo tanto con la idea del bien.

A lo largo de los siguientes capítulos he pretendido que los términos familia y educación no constituyan dos temas yuxtapuestos, sino que se integren en un complejo peculiar, con sus propios contenidos conceptuales. Por ello parece pertinente, y acaso necesario, comenzar por definir lo que entendemos por educación y en qué aspectos pueden relacionarse los procesos educativos familiares e institucionales.

Es indudable que todo proyecto educativo implica valores, objetivos, metas y prácticas pedagógicas. Las familias, las iglesias, la sociedad y los gobiernos nacional, regional y local, en diferentes momentos y situaciones han propugnado diversas formas de educación, cuyos fines y contenidos han estado sujetos a cambios derivados de las vicisitudes políticas, ideológicas y socioeconómicas inherentes a toda evolución histórica. La clave de los cambios y de la continuidad que han afectado los compromisos asumidos por los responsables de la educación en cada momento se puede encontrar en las cambiantes interpretaciones de la moral y de la ética y en

la preocupación por imponer formas exclusivas y parciales de entender los derechos y deberes de los individuos ante instancias superiores como la divinidad o el Estado.

Los términos moral y ética, con significado equivalente y contenido similar, hacen referencia al entrenamiento en hábitos recomendables (la moral, del latín *mos-moris*, costumbre) y al fortalecimiento del carácter (del latín *ethicus* y del griego *ethikós*, relativo al carácter, *ethos*). En uno y otro caso, la expresión nos lleva a la apreciación de ciertas costumbres buenas y de un carácter capaz de llevarlas a la práctica, en contraposición a las costumbres malas y a la falta de fortaleza de carácter. La ética, desde Aristóteles hasta nuestros días, es la encargada de delimitar los conceptos del bien y del mal y de regir, por lo tanto, la conducta moral. Quedan implícitos valores y prejuicios, cuyos cambios son, en esencia, la justificación y fundamento de la historia de la educación y de la historia de la familia.

Toda educación tiene por objeto las costumbres, y por justificación los valores. A su vez, la educación llega a constituir un valor y, ya revestida del ropaje de la instrucción, se convierte en un bien cotizabile que las familias aprecian. De ahí que los intereses y prejuicios familiares determinen la elección de carrera y el nivel de escolaridad. Por eso la familia influye decisivamente desde los inicios de la formación mental y moral de los niños, hasta la instrucción superior y el desenvolvimiento profesional de los adultos.

En la historia de Iberoamérica se puede identificar una etapa de relativa armonía de objetivos y de medios en relación con los valores, los prejuicios y las técnicas pedagógicas destinadas a su práctica. La época colonial, bajo las dos monarquías de la Península Ibérica, se caracterizó por la reverencia formal a los principios religiosos, compartida por particulares y autoridades, clérigos y laicos. Esta concordancia de intereses se expresó en el funcionamiento de las instituciones de enseñanza, en la vida cotidiana y en la pretensión generalizada de conjugar el aprecio por determinados valores y las posibilidades reales de obtener, mediante la educación, el reconocimiento que tales valores merecerían. Podríamos decir que el éxito del modelo pedagógico residió en su capacidad para responder a las expectativas de los jóvenes y de sus familias con vistas a un futuro respetable. La propuesta de un paradigma de conducta y el entrenamiento en las tácticas que permitirían practicarlo debían culminar en el reconocimiento social y la satisfacción personal.

Podemos advertir que tal ideal sólo pudo alcanzarse rara vez, por breve tiempo y entre grupos reducidos. En la América colonial, con su diversidad étnica y sus conflictos sociales, la educación se convirtió en un elemento adicional aportado a la creciente desigualdad: a la riqueza, la calidad y el

prestigio se unió el conocimiento, mientras que la pobreza y la marginación se agravaron por la ignorancia. A esta etapa, de contradicciones solapadas y de aparente conformidad de intereses, se dedica la primera parte, titulada “La educación al servicio de un proyecto integral”. Esta educación, universal, pero no idéntica para todos, se basaba en la moral católica, era legitimadora del orden político, justificaba la estratificación social, exigía el cumplimiento de los compromisos religiosos y fomentaba una cultura de origen humanista, en permanente preocupación por la ortodoxia.

Dentro de este ambicioso marco, que establecía como premisa indiscutible la infalibilidad de los principios de la moral cristiana, Beatriz Nizza señala las características de la educación en el Brasil colonial, con las inevitables y profundas diferencias entre hombres y mujeres, blancos y gente “de color”. Además, a diferencia de la América hispana, en la que hubo numerosos colegios, e incluso universidades en las principales capitales, en Brasil sólo los colegios de los jesuitas impartieron cursos de humanidades, los que quedaron truncados con la expulsión de la Compañía de Jesús de todas las provincias del imperio portugués. Portugal no alentó los estudios superiores ni autorizó universidades en sus posesiones de ultramar. Apenas en el primer cuarto del siglo XIX se establecieron algunas escuelas privadas accesibles a jóvenes de familias acomodadas y con enseñanzas especializadas. Por las mismas fechas se comenzó a hablar de la necesidad de que las niñas aprendiesen a leer. ¿Qué pasaba con los negros, mulatos, indios y mestizos, que constituían la mayor parte de la población? La autora no nos lo dice, pero no es arriesgado asumir que los principios de justificación jerárquica y de segregación racial se imponían en todos los niveles y en todo momento, de modo que la educación extraescolar, impartida en el hogar y en los espacios de la vida privada, representaba el verdadero fundamento de toda la instrucción. Todas las sociedades, y en especial las potencias coloniales, han confiado en la educación de minorías, responsables de irradiar con su conducta el respeto a las normas que todos deberían secundar; en el valor docente de la ejemplaridad de los castigos y en la consolidación del prestigio de los grupos dominantes.

Eran más numerosas las opciones educativas en Nueva España, donde existió, desde fecha temprana, la preocupación por dotar de medios económicos a jóvenes criollos con aspiraciones y capacidad para realizar estudios superiores. A este fin se destinaban las capellanías de misas, según detalla Gisela Von Wobeser. Las capellanías, con un capital fundacional destinado al mantenimiento de jóvenes estudiantes, conjugaban el fin espiritual de fomentar la celebración de sufragios por el alma de los difuntos, con el objetivo material de asegurar una renta decorosa a los vástagos de la propia familia o de ramas afines por parentesco o paisanaje. Al mismo tiempo, afianzaban el prestigio del estudio de las letras, que constituía un

signo de distinción para jóvenes de limpia prosapia cuya alcurnia no estaba respaldada por bienes de fortuna. La necesaria libertad para recibir el sacramento del orden sacerdotal, hacia el cual se orientaban los estudios, daba lugar a numerosas y tardías deserciones de jóvenes capellanes, quienes al concluir sus estudios, o al cumplir la edad límite (generalmente 25 años) renunciaban al sacerdocio y, en consecuencia, al goce de las rentas. No faltaron quienes prorrogaron ampliamente sus plazos, alegando serias dudas acerca de su vocación, y otros que mantuvieron en secreto matrimonios tempranos y prole legítima incompatible con el estado eclesiástico para el que se preparaban. Aunque habría sido mal visto por los miembros del juzgado de capellanías, no había inconveniente para la ordenación de quienes mantenían relaciones no consagradas por la Iglesia, con o sin hijos ilegítimos.

Ya en el régimen de adjudicación de capellanías afloraron numerosas contradicciones, como la desigual distribución de derechos y obligaciones de los capellanes. Los afectos familiares y la preservación del decoro familiar pesaron más que el empeño por acumular sufragios, cuando fue común que rentas de 300 a 400 pesos, adjudicadas a hijos o nietos, conllevaran el compromiso de decir cuatro o cinco misas anuales, mientras que otras de 100 o 150 exigían al menos una misa semanal.

Las contradicciones eran norma, no excepción, cuando se trataba de confrontar los modelos educativos imperantes en las instituciones religiosas, en la vida familiar y en la sociedad colonial. De esto trata el artículo "La familia educadora en Nueva España". Mientras por una parte se encomendaba a los religiosos la instrucción de la juventud, por otra se apreciaba la imposibilidad de que ellos solos tomaran a su cargo tan ingente tarea. Cuando el modelo cristiano hablaba de caridad y de igualdad, la educación resaltaba las diferencias y aseguraba la segregación. Y ya que el mensaje evangélico era expresión de los valores más apreciados, la instrucción se dirigía a temas prácticos y la moral se hundía en la casuística, al margen del espíritu evangélico.

El principio humanista de la educación, por ejemplo, se aplicaba en formas diferentes según la conveniencia de cada momento: entre la población indígena del siglo xvi, los niños educados en los conventos se convertían en educadores de los mayores, pero en otras circunstancias y momentos, los adultos debían dar ejemplo a los menores, como los blancos a los indios y miembros de las castas, los patronos a sus esclavos y sirvientes y los vecinos de las ciudades a los rústicos habitantes de zonas rurales.

Los grandes educadores de la juventud colonial fueron los jesuitas, a quienes se consideró elitistas, pese a que sus escuelas fueron totalmente gratuitas y estuvieron abiertas de manera indistinta a pobres y ricos. La disciplina era norma pedagógica en las escuelas, a la vez que en los hogares

predominaba la tolerancia hacia los caprichos de los pequeños. Las doncellas novohispanas pudieron alardear de refinada educación, en la que no se tomaba en cuenta el aprendizaje de lectura y escritura. El paradigma de la familia católica, nuclear, poco numerosa y bajo la autoridad indiscutible del padre, pocas veces se reproducía en las ciudades, con numerosas familias extensas y complejas, promiscuidad en las viviendas, y ausencias frecuentes de los hombres responsables de los hogares.

Una minoría de novohispanos, criollos o españoles, poseedores de algún caudal, sinceramente fervorosos y con un mediano nivel cultural, convirtieron efectivamente sus viviendas en espacios idóneos para la formación de sus vástagos. A un grupo de vecinos de estas características, en la ciudad de Puebla, se refiere Rosalva Loreto, quien señala el carácter didáctico de las imágenes domésticas, de los libros, e incluso de la distribución de los espacios destinados a la convivencia familiar. Una vez más se aprecian las grandes diferencias entre aquellos que disponían de todos los recursos y los que carecían aun de lo más elemental.

En una situación intermedia se encontraban los niños que se alejaban de su familia para pasar un periodo de entrenamiento en talleres artesanales. Mediante contratos firmados ante escribano público, los maestros se comprometían a enseñar su oficio, además de alimentar, vestir y cuidar en sus enfermedades a los pequeños que acogían como aprendices. Según resalta García González acerca de la ciudad de Zacatecas, el maestro no sólo enseñaba las técnicas de su especialidad, sino que también debía cuidar la formación moral de los jóvenes, con la enseñanza de la doctrina cristiana. Claro que ni el catecismo ni el aprendizaje profesional requerían de conocimientos de lectura, porque aquél se memorizaba y éste se adquiría en el ejercicio cotidiano. Los dueños de talleres se convertían así en auténticos maestros, a la vez que eran tutores de los jóvenes a su cargo. Claro que no todos cumplían escrupulosamente esta función. No era raro que los padres retirasen a sus hijos de la casa-taller en que los habían colocado, al comprobar que se descuidaba su instrucción, que se los empleaba como sirvientes, no los curaban de sus enfermedades, o porque les permitían presenciar actividades escandalosas.

Ya a finales de la época colonial, se esperaba que la instrucción de los niños fuera más completa, e incluso se impartían en las escuelas de primeras letras algunos conocimientos independientes de la moral cristiana. La historieta que narra la vida de Felipe de Jesús proporciona un excelente ejemplo de la forma en que el catecismo servía de modelo para fomentar otras ideas, como la del orgullo criollo, según señala Dorothy Tanck de Estrada. Los conceptos laicos que comenzaban a colarse entre las enseñanzas piadosas eran el aviso de la crisis de valores que se avecinaba, con el triunfo de las ideas ilustradas y el imperio de la razón.

Las estrategias familiares de la élite de Santiago de Chile de finales del siglo XIX y principios del XX muestran igualmente una nueva cara de la educación, que ya no se limitaría a inculcar las virtudes y desterrar los vicios, sino que serviría de impulso para la obtención o consolidación de posiciones destacadas en la sociedad. La cuidadosa elección de carreras militares, burocráticas o eclesiásticas no fue un invento de esta época, puesto que las familias siempre buscaron su mejor acomodo mediante enlaces matrimoniales y el desempeño de puestos públicos, pero, tal como señala Eduardo Cavieres, se aprovechó al máximo en la transición del orden colonial al régimen republicano. El mismo proceso se reprodujo en forma similar en otras provincias del imperio español, donde los recursos de adaptación propiciaron el auge de grupos de poder regionales. México, Argentina y Centroamérica proporcionan ejemplos, que ya han sido estudiados, de estos grupos de poder cuyas estrategias de enlaces, de diversificación económica y de integración al ejército, la Iglesia y la política, les permitieron asegurar la continuidad de su posición privilegiada.

El segundo apartado del libro reúne una serie de trabajos que tienen en común el periodo cronológico al que se refieren y el abordaje de temas relacionados con el cambio de las bases de la moral, que a su vez continuaba considerándose fundamento de la educación. Sin duda no es casual esta coincidencia: al sentirse atraídos por este problema, los investigadores han puesto el dedo en la llaga de los temas que constituirían el motivo de las enconadas controversias del siglo XIX, puesto que precisamente en el tránsito del viejo régimen a la modernidad liberal y republicana se produjo el cambio más importante en la educación. Con más o menos atrevimiento y premura, en casi todos los países iberoamericanos, tras la crisis del régimen colonial se planteó la necesidad de revisar las bases del proyecto educativo. El proceso fue lento y complejo, precisamente porque eran muchos los interesados y porque siempre los cambios de las costumbres han sido más lentos que los de las ideas. El artículo de Anne Staples subraya precisamente los puntos esenciales de esta pugna de intereses. Para un lector del siglo XX, familiarizado con actitudes de tolerancia y con la práctica de la enseñanza laica, puede resultar desconcertante la afanosa búsqueda de una fundamentación moral no religiosa para la educación pública, popular, laica y obligatoria. En definitiva, los valores morales, las recomendaciones prácticas y las normas propuestas eran virtualmente iguales a las que había enseñado la Iglesia durante siglos. Pero la implantación de una moral laica entrañaba problemas más profundos que los antagonismos ocasionales entre escuelas confesionales y estatales. En definitiva, todos los conflictos derivaban de la dificultad de llegar al necesario acuerdo sobre el reconocimiento de la autoridad capacitada para definir los criterios de moralidad. Sólo en tiempos muy recientes se han atrevido

los educadores a prescindir de la ética para legitimar su labor; el pragmatismo ha sustituido a la moral, pero aún así, todos los gobiernos pretenden defender el bien y la justicia y no sólo el bienestar material de sus ciudadanos.

Como consecuencia del pensamiento ilustrado y de los avances liberales, un nuevo mesianismo se imponía en los jóvenes estados iberoamericanos: la redención por la educación. Los gobiernos, responsables del bienestar común, sólo podrían alcanzarlo mediante la educación popular. Sin embargo, la educación estaba muy lejos de ser un bien universalmente apreciado y la oferta del gobierno tropezaba con frecuencia con el rechazo del pueblo. Según propone Sol Serrano, en el Chile del siglo XIX las escuelas no fueron la respuesta a una demanda, sino la imposición unilateral del gobierno, que tuvo que vencer la resistencia de las familias, quienes opusieron la mayor resistencia a su expansión. La escuela primaria gratuita y obligatoria, un gran logro democrático, se discutió violentamente y se impuso precariamente. En las pequeñas comunidades rurales donde se establecieron escuelas la deserción era muy elevada porque la cultura campesina todavía no asimilaba los supuestos beneficios de la educación. Los padres no enviaban a sus hijos a la escuela porque los ocupaban en trabajos agrícolas, pero también porque desconfiaban de la moralidad de los maestros y, por lo tanto, de lo que pudieran enseñarles. El Estado, no la Iglesia ni la familia, impuso la instrucción escolar; en consecuencia, la oposición a los maestros fue al mismo tiempo una expresión de resistencia a los nuevos modelos de convivencia que el régimen liberal proponía.

Según el texto de Mílada Bazant, es evidente el paralelismo del Estado mexicano con el de Chile del periodo decimonónico. La obligatoriedad de la educación fue aquí también una carga impuesta a los padres de familia, a quienes se obligó a enviar a los menores a la escuela bajo amenazas de multas y arrestos. Los niños dejaban de asistir sobre todo durante las temporadas de más duras labores en las faenas agrícolas. Al igual que sucedía en Chile, se objetaba la inutilidad de lo que aprendían. La población indígena, muy numerosa en el campo por aquellas fechas, se resistía a cambiar sus costumbres y veía en la enseñanza oficial un agente desintegrador de su identidad. De ahí que el gobernador solicitase informes “de las necesidades, costumbres, ideas y sentimientos de sus pobladores indígenas”, con el fin de hacerles menos repugnante la instrucción. Puesto que se pensaba que la educación era el vehículo que llevaría al país hacia el progreso, no es extraño que las autoridades pretendiesen imponerla aun en contra de la voluntad de los interesados y presuntos beneficiarios.

No es muy diferente el panorama que apreciamos en el texto de Françoise Martínez acerca de Bolivia, en los años en que a los liberales en el poder correspondió dar impulso a la instrucción pública. En el discurso

de políticos y educadores aparecen de nuevo conceptos relacionados con la moral y las buenas costumbres, cuando el eje de la política era la “regeneración” de la sociedad boliviana. Se pretendía “modificar las condiciones intelectuales y morales de la sociedad”, lo que era tanto como atacar los fanatismos religiosos, combatir la ignorancia y fomentar una instrucción científica, práctica y basada en las “sanas doctrinas liberales”. Los maestros no podían enfrentar esa tarea sin la colaboración de los padres de familia, y también entonces hubo que recurrir a amenazas y multas para lograr que los niños asistieran a clases. La resistencia familiar a la escolaridad no se limitaba a las zonas rurales. Precisamente en las ciudades se reforzaba con mensajes publicados en revistas católicas la acusación a los padres que enviaban a los niños a la escuela pública por desidia o incapacidad para educarlos dentro del hogar como era su obligación; nada habrían tenido que oponer si se hubiera tratado de colegios dependientes de órdenes religiosas. Es obvio que estos mensajes iban dirigidos a lectores de periódicos, lo que equivale a decir, que eran moderadamente ilustrados. En la Bolivia de principios del siglo xx, como en el México de mediados del xix, los temores por la inmoralidad de la educación oficial no parecen justificados, puesto que una de las grandes preocupaciones de las autoridades era lograr el apoyo de los padres de familia, a quienes incumbía la responsabilidad de formar el carácter e inculcar en los jóvenes el aprecio por los valores morales.

Casi por las mismas fechas, en Ecuador se produjo un proceso semejante. Según señala Emmanuelle Sinardet, el liberalismo ecuatoriano se propuso imponer la educación laica y con ello se ganó la hostilidad de la Iglesia y la desconfianza de gran parte de los padres de familia. Una Iglesia combativa y conocedora de las experiencias vividas en otros países optó por una estrategia que intentaba recuperar en el hogar los espacios perdidos en la escuela. Los textos de propaganda catequística del obispo de Quito, Federico González Suárez señalan, explícitamente, la forma en que la Iglesia planteaba la situación: la escuela laica puede enseñar la ciencia, puede instruir, pero no educar, porque la educación exige el reconocimiento de valores morales y éstos son patrimonio de la formación cristiana.

Lucía Lionetti completa esta segunda parte con un estudio relativo al esfuerzo por encauzar la moral que realizó el Estado argentino a mediados del siglo xx. Para muchos pensadores católicos, la escuela laica era una amenaza que se cernía sobre la sociedad y que podía destruir la moral pública. Acertadamente señala que los modelos propuestos por la escuela religiosa no contenían grandes diferencias con los que imponía la enseñanza laica. La oposición se cifraba en la designación de quiénes serían los encargados de definir y perpetuar ese universo de valores. Los opositores al modelo educativo estatal decidieron atacar a sus agentes cuando en

realidad pretendían impugnar las atribuciones del Estado para determinar más que el modelo educativo, el patrón cultural y el ideal moral al que habían de servir como norma. El problema no radicaba en la difícil convivencia de escuelas confesionales y laicas, ni tampoco en el mayor o menor número de unas y otras, sino en el origen de su autoridad para erigirse en normadoras de la moral.

Los temas candentes de la moral laica y de la pugna por la hegemonía educativa quedan al margen, o más exactamente permanecen latentes en la tercera sección del libro, donde las mujeres se convierten en protagonistas de un proceso en el que cultura y educación se relacionan con la vida familiar. Eve Marie Fell se refiere a un interesante grupo de escritoras peruanas de mediados del siglo XIX, que lucharon por ocupar un lugar en la vida cultural y literaria de su país. Su afán por abrir nuevos cauces de expresión a las mujeres se interpretó como una forma de rebeldía, aunque ellas manifestaron que no pretendían librarse de sus tradicionales obligaciones como responsables del hogar. Los límites de su rebeldía estaban impuestos por el concepto previamente asumido de que las primeras obligaciones de una mujer eran las de ser buena esposa y madre; sólo después de cumplir estos compromisos podrían dedicar el tiempo sobrante y su atención a actividades más frívolas como la poesía o el periodismo. Pese a esta actitud moderada y conciliadora, las peruanas embarcadas en empresas literarias sufrieron críticas severas y terminaron por replegarse a la vida privada, dentro de lo que los hombres, y la mayoría de las mujeres consideraban su "contexto natural". Pronto se olvidó aquella experiencia, que hoy recuperamos para la historia como un testimonio de ese esfuerzo femenino que fracasó quizá por ser prematuro o porque careció del respaldo masculino.

El texto de Lourdes Alvarado, también sobre mujeres y periodismo en el siglo pasado, presenta un panorama menos tenebroso, probablemente porque las inquietas mexicanas que se atrevieron a escribir en la prensa no aspiraron a competir en lides literarias sino que se conformaron con reclamar una educación más esmerada, completa y moderna para las mujeres, con el fin de cumplir mejor sus obligaciones de esposas, administradoras del hogar y educadoras de los hijos. Contaron, ellas sí, con el apoyo decidido de algunos prestigiados escritores como José Joaquín Fernández de Lizardi y Wenceslao Sánchez de la Barquera. Al fin la prensa cumplió el doble papel de ser portavoz de inquietudes femeninas y de impartir enseñanza a sus lectoras.

Los ilustrados novohispanos habían celebrado en su momento lo que consideraron el comienzo de la decadencia del latín. José Ignacio Bartolache llegó a felicitar a las mujeres, a quienes en el futuro ya se las consideraría capaces de pensar, puesto que no era requisito para hacer uso de la

razón el aprobar cursos de gramática latina. Acorde con esta actitud, la prensa de principios del siglo XIX se abrió a las nuevas tendencias racionalistas y divulgadoras de la ciencia. Más que los conocimientos prácticos, influyeron en la mentalidad de hombres y mujeres las ideas ilustradas. La exigencia de una educación que incluyese conocimientos generales de ciencias y letras y que fuera accesible a personas de cualquier sexo y condición, fue entonces aceptada por muchos educadores, gobernantes y padres de familia. A la conformidad aparente de la época colonial sucedieron las quejas por la insuficiencia y mala calidad de la instrucción impartida en escuelas públicas y privadas, a las que respondieron, en forma tardía y vacilante, las instituciones educativas, los gobiernos y las familias, en las que predominó la tendencia conservadora.

En el terreno de la educación de la mujer se reprodujeron los conflictos entre tradición y modernidad que también afectaban los proyectos de educación obligatoria y, sobre todo, de instrucción laica. Marta Moscoso se refiere a las mujeres ecuatorianas y a su función educadora, no sólo en el hogar, sino también en las escuelas, cuando ocuparon, como maestras, el lugar que había dejado la Iglesia. A principios del siglo XX tomaron la pluma para defender su derecho a participar en la vida intelectual y académica de su país y ellas también, como las mexicanas y las peruanas, asumieron que su misión de madres y esposas era primordial. Así lograron hacer oír sus voces, mientras formalmente acataban su destino hogareño y la sumisión al poder masculino. Ya que su formación y los valores que aspiraban a inculcar en sus hijos eran religiosos, la Iglesia les dio su apoyo y aceptó las innovaciones que consideraba superficiales a cambio de que mantuvieran su antigua influencia en el hogar.

Ante estos ejemplos de continuidad en actitudes y proyectos, no es sorprendente que la Argentina peronista de mediados del siglo XX mantuviera modelos y estereotipos apegados a la tradición. En este sentido, Talía Violeta Gutiérrez muestra un aspecto poco conocido de la política de Juan Domingo Perón. Junto con los sueños de industrialización nacional y con el ambicioso programa del Gran Buenos Aires, fomentó, en parte como reacción a la crisis del sector urbano-industrial, la educación agrícola, como medio para impulsar un retorno al campo, que era a la vez la vuelta a los viejos valores nacionales. En aparente contradicción con reivindicaciones femeninas como el voto de las mujeres y su participación activa en la política, el discurso peronista mantuvo las ideas conservadoras relacionadas con el destino doméstico de las mujeres, compatible con su desempeño masivo como maestras en el medio rural.

El mundo indígena, apenas considerado en los artículos anteriores, adquiere primordial importancia en los textos del último apartado. Valores y moral, prejuicios y cultura, cierran así el diálogo iniciado en las páginas

anteriores. Como señala Gaspar Calvo, el prestigio de las instituciones indigenistas y de las organizaciones no gubernamentales, en defensa de derechos y costumbres ancestrales, sirve de respaldo a la identificación de valores propios de los pueblos aborígenes americanos. Más que un salto al pasado o un elogio irreflexivo de utopías imaginarias, se pretende reconocer las líneas evolutivas de valores y prácticas comunitarias que han estado en contacto, desde hace siglos, con la cultura occidental moderna.

Engracia Loyo analiza una década de política indigenista del gobierno mexicano y subraya las diferencias, a veces sutiles y otras muy obvias, en el discurso oficial relacionado con la integración o aculturación de los pueblos indios. Las tendencias reflejadas en los proyectos de educación indígena oscilaron entre el menosprecio y el respeto; la imposición forzada y la negociación concertada. La idea reiterada de “dignificar” a los individuos, las familias y las comunidades, implica un evidente —aunque acaso inconsciente— menosprecio de aquello que los propios indígenas valoraban como respeto y dignidad.

No lograron un éxito duradero los proyectos destinados a atender específicamente la instrucción de los indígenas. Según señala Cecilia Greaves, los vaivenes administrativos se sumaron, ya en la década de 1940, a los problemas prácticos de falta de presupuesto, deficiente formación de los maestros, difícil aceptación de la intromisión estatal por parte de las comunidades, y costosos intentos de promoción de estudios superiores. Hablar del problema indígena equivalía a referirse a la situación del campo, y éste, ante el avance vertiginoso de la industrialización, comenzaba a perder importancia en la economía y en la demografía nacionales. La tendencia integradora se impuso a mediados de la década, cuando la Secretaría de Educación Pública asumió una mayor responsabilidad sobre todas las escuelas del país, ya fueran las particulares “incorporadas” o las públicas oficiales, que quedaban bajo el control central. La experiencia en internados había mostrado que no se podía ignorar la resistencia de las familias a permitir que sus hijos acudiesen a las escuelas, como tampoco se podía confiar en que los egresados cambiarían con su influencia las costumbres de sus comunidades.

Ya no se pueden ignorar los influjos recíprocos entre la educación familiar y la escolar; como tampoco se pueden menospreciar las influencias mutuas entre vida privada y proyectos educativos, con el consiguiente impacto sobre el resultado de la práctica pedagógica. Para valorar estos aspectos son evidentes la importancia del conocimiento de la historia de la educación y de la familia, y la trascendencia de los estudios comparativos. Por el momento quedan señaladas la continuidad de algunos objetivos y la permanencia de muchos prejuicios relacionados con la educación. En la comparación de distintas épocas y países se destaca la base ideológica de

muchos conflictos, que no pueden juzgarse ya como simples diferencias partidistas ni como banderas de oportunismos políticos. Las contradicciones entre la educación oficial y la impartida en los hogares y en las escuelas privadas, sean o no confesionales, no se limitan a la adopción de modelos más o menos modernizantes, ni a contenidos preferentemente técnicos o humanistas.

El problema hoy, como en los siglos XVIII o XIX, es el desacuerdo en cuanto a la legitimidad de quienes tienen a su cargo la definición de los criterios de moralidad, aquellos que establecen el paradigma del individuo "bien educado". Hace 300 años se aspiraba a formar buenos cristianos, después se habló de la necesidad de preparar buenos ciudadanos, y ya en nuestro siglo XX, hemos vuelto, en cierto modo, a las grandes aspiraciones, al ideal de una educación simultáneamente técnica y humanista, con la meta de lograr hombres plenamente realizados y capacitados para vivir como individuos honestos, miembros útiles de la sociedad, participativos y responsables. Los medios aplicables se han diversificado con la tecnología del final del milenio, pero siguen en pie problemas básicos como el necesario reconocimiento de educadores y la fuerza de convicción que haga atractivos los programas.

Cuando se trata de unificar o diversificar los sistemas y contenidos de la enseñanza pública, resulta decisivo el aprecio o menosprecio de los valores, según sean propios o ajenos, que ha incidido a lo largo de la historia en la capacidad de aceptación de nuevas concepciones educativas, en la gestación de opciones alternativas y en los resultados de su aplicación práctica.

**LA EDUCACIÓN AL SERVICIO
DE UN PROYECTO INTEGRAL**

FAMILIA Y EDUCACIÓN EN EL BRASIL COLONIAL

MARÍA BEATRIZ NIZZA DA SILVA
Universidad de São Paulo

En la América portuguesa, las actitudes de las familias en relación con la educación de los hijos variaban según se tratara de niños o de niñas. Podemos afirmar que entrar como educandas en los recogimientos o en los conventos poco contribuía a los conocimientos de las niñas a las que se internaba en ellos. La tasa de analfabetismo era muy alta, como se puede comprobar por la imposibilidad de las mujeres para firmar sus propios testamentos o cualquier otro documento.

Empezaremos por analizar las expectativas de los padres en relación con los hijos, las cuales variaban según su condición social. Sin referirme a los dos primeros siglos de la colonización, me concentraré en el periodo 1750-1822, para el cual existe una mayor variedad de documentación.

Se consideraba el futuro de los hijos, principalmente, como una carrera al servicio de la Corona: carrera eclesiástica, de magistrado o militar. Por lo que hace a Portugal, esta última se daba más bien a los hijos segundos de la nobleza, pero en la colonia se pensaba en que el hijo fuera sacerdote o magistrado. El mundo del comercio seguía un itinerario propio, aunque desligado de la Corona, y lo mismo sucedía entre los dueños de los ingenios de azúcar o entre los hacendados ganaderos.

Después de la expulsión de los jesuitas de Brasil en 1760, se adquiría un mínimo de instrucción en las Aulas Reales: leer, escribir y contar, pero estas escuelas estaban distribuidas de manera desigual en el territorio brasileño. En una región periférica, como la de São Paulo, muchos de estos maestros apenas empezaron a enseñar a fines del siglo XVIII e inicios del XIX, por lo que quien pretendía aprender las primeras letras debía recurrir a un maestro particular, pagándole las clases impartidas.

Contamos con listas de algunas de estas Aulas Reales de primeras letras de la capitanía de São Paulo, por lo que podemos comprobar que las edades de los educandos oscilaban entre un mínimo de cuatro años y un máximo de 15, aunque el mayor número se concentraba en la edad de 10

años. En las seis ciudades analizadas había un total de 203 alumnos, lo cual es muy poco en relación con el número de habitantes.¹

Sólo en una de estas listas, la de la ciudad de São Sebastião, en el litoral paulista, se menciona el destino de los niños que salieron sabiendo las primeras letras: de un total de 42 alumnos, sólo 11 prosiguieron la instrucción, pasando al Aula Real de Gramática Latina, o sea el siguiente nivel de estudios; 10 se volvieron milicianos, integrándose a las tropas auxiliares de la ciudad, y 21 fueron destinados por sus padres a la agricultura y a los oficios mecánicos.

Los efectivos escolares de las nueve ciudades que contaban con Aula Real de Gramática Latina en la capitanía de São Paulo eran todavía más bajos: apenas 124 alumnos de entre 10 y 22 años, las frecuentaban, concentrándose la mayoría en los 14 años. Fue también el maestro real de la ciudad de São Sebastião quien proporcionó datos sobre los que dejaron sus escuelas. Tres de ellos siguieron la carrera eclesiástica. Las explicaciones para abandonar el aula fueron de lo más variadas: por cambio de ciudad o porque la familia les había proporcionado otro destino. En relación con estos últimos, es interesante leer las observaciones del maestro Manuel Francisco dos Santos, quien frecuentó el aula durante dos años: “porque al padre no le gustaba que el hijo se aplicase a los estudios, y aunque él lo consideraba necesario, se vio obligado a dejar los estudios”. En cuanto a Domingo de Oliveira, siguió los estudios hasta la muerte de su madre, “que quería darle al hijo un empleo honroso”, pero el padre “quería que lo acompañara en la vida de pescador”. Antônio José Inácio Castiçao “regresó a la vida del comercio, que ya practicaba antes de estudiar”. Manuel de Escovar siguió en el aula hasta que sus padres supieron que otro hijo, al que consideraban muerto, regresaba a prepararse para la vida eclesiástica.

En cuanto al nivel superior de los estudios, los grupos escolares de las Aulas de Retórica y Filosofía, eran todavía más reducidos. Sólo en la capital, en la ciudad de São Paulo, existía este tipo de escuelas: la de retórica, en 1812, tenía nueve alumnos; la de filosofía racional 30, de los cuales 20 seguían la carrera eclesiástica. Estos estudios se les exigían también a aquellos cuyos padres pensaban enviarlos a Portugal a estudiar en la Universidad de Coimbra.

Éste es un punto que debe destacarse. Mientras que la América española tuvo universidades, la política portuguesa fue siempre evitar tales

¹ Arquivo do Estado de São Paulo, ordem 337, lata 90. La población masculina en la cohorte de edad correspondiente al aprendizaje de las primeras letras era, en 1798, de 14 870; en 1808, 18 825; en 1818, 19 281. Aun tratándose de la población libre en su totalidad, incluyendo también la gente de color que difícilmente podía frecuentar las Aulas Reales, se observa que apenas una parte ínfima de los niños recibía la educación básica.

estudios en la colonia. En consecuencia, el costo de enviar a un hijo a estudiar a Coimbra resultaba allí mucho más elevado. Una idea de estos gastos nos la proporciona el libro de asientos de un comerciante de la ciudad de Santos, Francisco Xavier da Costa Aguiar.² Mientras que al hijo primogénito se le destinó a sucederle en los negocios, el hijo segundo, José Ricardo, después de terminar sus estudios en la capitania, fue enviado a Coimbra. El comerciante anotó cuidadosamente todos los gastos hechos por este hijo: preparativos de viaje, precio del pasaje en barco, gastos iniciales en Lisboa, transporte del baúl y de la cama a Coimbra, compra de ropa talar (el traje académico de un estudiante) y de libros, matrículas, mensualidades, ropa, viajes entre Lisboa y Coimbra, pasaje del barco de regreso a Río de Janeiro, gastos en esta ciudad, y finalmente, la compra del cargo de juez y proveedor de los difuntos y ausentes en Pará. Así, para tener un hijo magistrado el comerciante desembolsó un total de 2 434 092 reales, lo mismo que invertía anualmente en los gastos de toda su casa en la ciudad de Santos. José Ricardo se matriculó en la Universidad de Coimbra en octubre de 1804 y se licenció en leyes en 1810. Los otros dos hijos del comerciante, el que siguió la carrera mercantil y el que el padre destinó a la carrera militar, requirieron menos gastos para su educación.

Al lado de las familias que enviaban a sus hijos a las Aulas Reales, el pago de cuyos maestros provenía del rendimiento del impuesto conocido como subsidio literario, había otras que preferían contratar maestros particulares, y tiempo después, a partir de la segunda década del siglo XIX, enviaron a sus hijos a los primeros colegios privados.

En Río de Janeiro, sede de la Corte desde 1808, los colegios abiertos por extranjeros competían con los de los maestros locales y, entre 1809 y 1821, por lo menos 19 instituciones de enseñanza particular se anunciaron en las páginas de la *Gazeta do Rio de Janeiro*. No obstante, necesitaban la autorización real para poder funcionar. Veamos un ejemplo.

En 1809, Joaquim Manuel de Faria quiso abrir una "casa de educación". Correspondió dar su parecer al desembargador de la Corte, director de estudios Luis José de Carvalho e Melo. Empezó por decir que en el plano presentado no había nada que ofendiese "la moral y las buenas costumbres" y que podía, por lo tanto, concederse la licencia, aunque dicho profesor no hubiese presentado documentos que comprobaran sus capacidades ni hubiera declarado el precio que cobraría a los alumnos, pues él ya tenía noticia acerca de su capacidad y, en cuanto al costo, "esto se debe dejar al acuerdo entre las partes que en esto se avendrán como en cualquier otro negocio". Joaquim Manuel de Faria pretendía, además de la licencia, una ayuda pecuniaria, con la que Carvalho e Melo no estuvo de acuerdo,

² *Anais do Museu Paulista* (São Paulo) 20, pp. 191-348, 1966.

ya que la Corona apenas cumplía con sus pagos a los maestros de las Aulas Reales y no podía colaborar con todas las casas de educación que se quisiesen crear en la Corte.³

La licencia fue concedida el 22 de junio de 1809 y en agosto de 1811 el director de estudios comentaba que Faria enseñaba las primeras letras, “con provecho de muchos niños nobles y los más ricos de esta Corte de sus cuidados y enseñanzas”. Este colegio tuvo por lo menos tres locales: el callejón dos Quartéis, la calle dos Pescadores y la calle Detrás do Hospício. También en el Catete, el colegio de Nosso Senhor e São Caetano se destinaba a “niños bien nacidos” y sobre todo que pudiesen pagar las mensualidades. Por lo que se puede colegir de los anuncios de la *Gazeta do Rio de Janeiro*, las mensualidades cobradas por los maestros particulares oscilaban entre 1 280 reales y 6 400 reales por alumno. El costo más elevado lo cobraba un religioso franciscano, fray José de S. Jacinto Mavignier, que en su aula de la calle do Alecrim enseñaba gramática latina y también “buena moral y buenas costumbres”.⁴

En la ciudad de Bahía también se anunciaban en la gaceta local, *Idade d'Ouro do Brasil*, colegios y aulas particulares. En 1815, José Antônio de Azevedo se ofrecía para dar lecciones de lectura, escritura y aritmética en casas particulares, pero al año siguiente recibía ya en su casa, en el sitio de Nazaré, “pensionistas” que pagaban por adelantado 7 200 reales al mes, y que no necesitaban más que llevar su cama y su ropa. En 1818, el mismo fraile, ya instalado con escuela de primeras letras en la calle das Portas do Carmo, anunciaba clases nocturnas de escritura y aritmética a quienes lo necesitaran para sus negocios a cambio de 2 000 reales mensuales.⁵

Después del movimiento constitucional, en 1821, las ofertas de clases fueron todavía mayores. En la casa de la plaza del convento de São Francisco, Joaquim Simplício Ferreira Rocha enseñaba las primeras letras, la gramática portuguesa y la aritmética, esforzándose por “hacer parecer más suave a un niño la penosa ocupación del estudio”.⁶

En cuanto a los colegios propiamente dichos, desde 1811 existía el Colégio da Boa Sorte, que aceptaba “pensionistas con alimentos” por 12 800 reales por mes y que en 1812, según el *Almanaque para a cidade de Bahía* de ese año, tenía 39 estudiantes. Los exámenes de geografía, historia, aritmética, inglés, francés y latín se aplicaban públicamente con la presencia del gobernador y de los padres de los alumnos, y los resultados se

³ Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, Desembargo de Paço. Instrução pública, caja 148, paquete 1.

⁴ *Gazeta do Rio de Janeiro*, núm. 57, 1816.

⁵ *Ibid.*, núm. 68, 1815; núm. 4, 1816; núm. 96, 1818.

⁶ *Idade d'Ouro do Brasil*, núm. 50, 1821.

publicaban en la *Gazeta*. Ahí estudiaban, entre otros, los hijos de desembarcadores, jueces de huérfanos y comendadores.⁷

A fines de 1813, el Colégio da Boa Sorte comenzó a sentir la competencia del Colégio Baiense, situado en el Terreiro de Jesus, el cual cobraba cuotas más bajas, por lo menos para los alumnos externos: 1 200 por la enseñanza de las primeras letras y 4 000 por el conjunto de las otras disciplinas (francés, inglés, latín). En 1814, el colegio se cambió al sitio de Nazaré, donde “la amenidad del clima, la salubridad del aire y la amplitud del edificio” proporcionaban mejores condiciones a un mayor número de colegiales. Conocemos aquí la cuota para internos: 10 000 reales para las primeras letras y aritmética y 12 000 para los demás estudios. El colegio proporcionaba “todo lo necesario para la escritura y los libros de principios”, y los alumnos llevaban su cama y su ropa. Al currículo inicial se le añadían ahora clases de filosofía y matemáticas, así como de danza y de música.⁸

Encontramos en Bahía algo que no aparecía en Río de Janeiro: instituciones mixtas de enseñanza. Eusébio Vanério, en su escuela Desejo da Ciência, situada en Barroquinha, tenía en su casa pensionistas de uno y otro sexo, e impartía disciplinas especiales para las niñas: “costura, bordado de telar, medias y flores artificiales”. Esto no significaba que las alumnas no participasen en el plan general de enseñanza, que incluía también “principios de música y clavecín”. Y el director anunciaba: “Cada cuatro meses habrá un día fijo en el que se reunirán todos los padres o tutores de los pensionistas que haya en la escuela y que quisieran, ya sea por sí mismos o mediante personas inteligentes que lleven con ellos, examinar el progreso de sus pupilos”.⁹

Podemos afirmar que, paralelamente a las Aulas Reales, gratuitas y frecuentadas sólo por alumnos externos, se impartía en las principales ciudades de Brasil, en la segunda década del siglo XIX, una enseñanza particular variada, que se proporcionaba sobre todo a “pensionistas” o alumnos internos, aunque también se aceptaba a externos que pagaban mensualidades más bajas. Esta posibilidad de internar a los hijos en los colegios permitía que los padres que vivían fuera de la ciudad no tuvieran que gastar en alquiler de casa y en la alimentación de los niños fuera del colegio. Ésta parece haber sido sobre todo una característica de los colegios de Bahía.

Quienes pretendían cursar la carrera comercial, en 1808 contaban con escuelas de comercio idénticas a las que funcionaban en Lisboa desde

⁷ *Ibid.*, núm. 64, 1812.

⁸ *Ibid.*, núms. 12 y 52.

⁹ *Ibid.*, núm. 36, 1814.

mediados del siglo XVIII. Ya no era preciso aprender desde el principio la profesión entrando como cajero de una casa comercial, como sucedía antes. Además de las Escuelas de Comercio financiadas por la Corona en las principales ciudades portuarias, Río de Janeiro y Bahía, había quien enseñaba en forma particular a los jóvenes que querían entrar en el mundo de los negocios. En 1814, en Bahía, Lucas Maria Xavier Leal, “aprobado por la Real Escuela de Comercio en Lisboa”, se propone enseñar a los jóvenes las primeras letras, “aritmética práctica y especulativa” y también “instrucción para el comercio”.¹⁰

Quizá porque los candidatos al curso trienal de la Escuela de Comercio de Bahía no estaban aptos para ingresar en la matrícula, el maestro de aquella escuela se ofreció para enseñar gratuitamente a leer, escribir y contar, y el idioma francés. Admitiría al mismo tiempo a cuatro alumnos pobres, a quienes habría de proporcionar la alimentación, siempre que fueran “bien educados”. Este anuncio muestra la necesidad de preparar adecuadamente a quienes querían frecuentar la Escuela de Comercio.¹¹

La reclusión femenina poco tenía que ver con la instrucción, aunque hubiera cierta preocupación por una determinada formación de las reclusas.¹² Esta actitud es clara sobre todo en los estatutos que el obispo ilustrado de Olinda, D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, redactó para el Recolhimento de Nossa Senhora da Glória en Pernambuco.¹³ Este obispo se oponía a quienes no veían la necesidad de educar a las niñas, dejando de lado así “la gran influencia que las mujeres tienen en el bien o en el mal de las sociedades”.

Los papeles de las mujeres estaban claramente definidos: “tienen una casa que gobernar, marido al que hacer feliz e hijos que educar en la virtud”. Para que desempeñaran bien estas funciones se precisaba que las niñas fueran separadas de las casas paternas, donde se descuidaba su formación, para educarlas en el convento.

Los vicios de la educación doméstica se describen fundamentalmente en torno al concepto de ociosidad. Puesto que las sirvientas hacían el trabajo de la casa, la niña estaba exenta del “trabajo manual” y, al no tener nada que hacer, dormía de más: “y a partir de este demasiado dormir acaba por ser indolente, y delicada, y más expuesta a las rebeliones de la carne”.

¹⁰ *Ibid.*, núm. 61, 1814.

¹¹ *Ibid.*, núm. 69, 1815.

¹² Sobre este tema, véase Leila Mezan Algranti, *Honradas e devotas: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil*, Río de Janeiro, José Olympio, 1993; y Anna Amélia Vieira Nascimento, *Patriarcado e religião. As enclausuradas clarissas do convento do Desterro da Bahia, 1677-1890*, Bahía, Conselho Estadual de Cultura, 1994.

¹³ D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, *Estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória*, Lisboa, Tipografia da Académia Real das Ciências, 1798.

Ociosa, adquiriría igualmente “una perniciosa sensibilidad hacia las diversiones y espectáculos” y una gran curiosidad por la vida ajena, procurando “saber todo lo que se dice y lo que se hace”.

Es interesante observar que cuando el obispo asumió su diócesis a fines de 1798 ya había publicado los estatutos en Lisboa, a pesar de que entonces conocía poco de la sociedad nordestina, donde ciertamente “las diversiones y espectáculos” a los que las niñas ociosas podían aspirar no eran tan abundantes como en la metrópoli. Lector del *Traité sur l'éducation des filles*, de Fénelon, habla de sirvientas y no de esclavas, y en el texto se observa que se refiere a la servidumbre al estilo europeo y no a la esclavitud cuando escribe: “Esta primera edad, que de ordinario se entrega a los cuidados de mujeres indiscretas, y quizá mal criadas, es todavía aquella en que se graban las impresiones más profundas, y que duran toda la vida.” Así, es el lector europeo de Fénelon el que está hablando, y no el obispo de Pernambuco ante los ambientes domésticos brasileños. Esas “mujeres indiscretas y quizá mal criadas” no son las esclavas que las niñas de Brasil tienen en sus casas.

Su plan de estudios era adecuado a las funciones que las mujeres asumían en la sociedad: las niñas recogidas se limitarían a aprender a leer, escribir y contar, además de coser y bordar, pues ello había de bastar para el gobierno de sus casas. Parece poco, pero en la sociedad colonial, donde eran raras las mujeres que sabían firmar con sus nombres, como se puede comprobar por los testamentos y otros documentos notariales, el programa del obispo representaba un paso importante en la educación femenina.

Después de aprender a leer “sin la necesidad de deletrear las palabras” se iniciaba a las educandas en el arte de escribir, debiendo la maestra enseñarles a “usar los términos propios para explicar sus pensamientos con orden y claridad, y de una manera breve y concisa, eliminando las palabras o periodos que fueran superfluos”. Estas instrucciones se relacionan con la corrección de los dos mayores defectos femeninos según Azeredo Coutinho: la prolijidad y la imaginación errática.

Ya con conocimientos de lectura y escritura pasaban las alumnas al arte de contar (sumar, restar, multiplicar y dividir), pues de este saber dependía “el buen orden de las casas”. También esto era novedad en el Brasil colonial, ya que aquello que en la Europa del siglo XVIII se entendía por “economía doméstica” era un área prácticamente desconocida, incluso entre las mujeres de condición social más elevada.

Saber coser y bordar implicaba “costuras finas o bastas”, bordar con seda, oro o plata, hacer “medias y redes de lino, algodón o seda”, hacer encajes. A las alumnas de mayor ingenio y talento se les enseñaría el arte del dibujo, ya que “los encajes y bordados de los paños y redes no pueden hacerse con buen gusto y con la debida proporción sin que los gobiernen las reglas del dibujo”. Durante estas clases de costura y bordado, la maestra

debía contar a las alumnas “algunos pasajes de la historia instructivos y de edificación”, así como dejarlas entonar “algunas canciones inocentes para tenerlas siempre alegres y divertidas”.

Junto a este lado práctico de la educación administrada en el Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, había además el cuidado de enseñar el arte más necesario para la condición femenina, o sea “el arte de agradar a sus maridos e hijos”. Las niñas debían ser entrenadas de modo que volvieran su presencia agradable, ya que cualquier marido, “si no halla en casa algo que lo distraiga y divierta, buscará su diversión en otra parte o se dejará conducir por un amigo, muchas veces falso, que con el pretexto de una diversión lícita y honesta, lo llevará a la casa de juego”. Aun cuando no hubiera puesto los pies en el nordeste brasileño, el mencionado obispo de Pernambuco tocaba aquí un aspecto importante: la presencia siempre constante del juego en la vida cotidiana brasileña, que llevó a algunos gobernadores a deplorar los excesos que se observaban en ciertas capitánías.

Este plan de estudios, elaborado por un eclesiástico ilustrado, correspondía al ideal femenino que se pretendía implantar en la sociedad colonial. Desconocemos en qué medida se llevó a cabo. Igualmente en otras instituciones, como los raros conventos, poco se sabe acerca de la formación proporcionada a las educandas, a no ser las lecturas de devoción en los refectorios.¹⁴

Tal como ocurrió en relación con la educación de los niños, fueron la presencia de la Corte en Brasil y la de extranjeros las promotoras de cambios en la educación femenina. Empezaron a surgir en la *Gazeta do Rio de Janeiro* anuncios de las propias familias en busca de preceptoras, sobre todo cuando vivían lejos del centro de la ciudad. En uno de ellos leemos: “Si alguna inglesa, irlandesa o escocesa, que sea católica romana, quisiera vivir por algún tiempo en un lugar algo distante de Praia Grande, y casi a la orilla del mar”, cuidaría de tres hijas conversando con ellas en inglés.¹⁵ Estos maestros particulares normalmente enseñaban tanto a los niños como a las niñas de la familia: “Se desea un sacerdote de buenas costumbres para capellán de un sitio, y maestro de un niño y tres niñas”.¹⁶ Aquí vemos la necesidad de que un cura que ejerciera simultáneamente dos actividades: la de oficiar la misa en la capilla de la propiedad rural (sitio) y la de enseñar a los niños de la casa.

¹⁴ Leila Mezan Algranti, “Os livros de devoção e a religiosa perfeita (normatização e práticas religiosas nos recolhimentos femininos do Brasil colonial)”, en Maria Beatriz Nizza da Silva, *Cultura portuguesa na Terra de Santa Cruz*, Lisboa, Estampa, 1995.

¹⁵ *Gazeta do Rio de Janeiro*, núm. 43, 1814.

¹⁶ *Ibid.*, núm. 10, 1814.

En cuanto a los colegios y aulas del centro de la ciudad destinados a la educación femenina, aparecen en los anuncios de la *Gazeta do Rio de Janeiro* por lo menos 15 establecimientos diferentes, algunos dirigidos por inglesas y francesas; estas últimas sin embargo sólo fueron requeridas después de la paz en Europa y de la derrota de Napoleón.

Un internado para niñas costaba 18 000 reales al mes, pero las alumnas externas pagaban 12 000 reales.¹⁷ Había otra casa de educación más accesible: 1 280 mensuales para que las niñas aprendieran a leer, escribir y coser; si las educandas aprendían también a bordar, a hacer flores y adornos, la mensualidad sería de 3 200 reales.¹⁸ Vemos así que había en la ciudad de Río de Janeiro escuelas y colegios para los diversos grupos sociales y los diferentes rangos de ingresos.

En la ciudad de Bahía surgió en 1813 un colegio de educación de niñas, dirigido por una inglesa. Esta institución mereció el siguiente comentario del redactor de la *Gazeta*: “que la civilización y las luces sean el ornato del sexo que hace las delicias de la vida”.¹⁹ En él se estudiaba la lengua inglesa y, con un número suficiente de alumnas, empezaría las clases de música y danza. Esta maestra inglesa debe haber chocado con las costumbres de la sociedad bahiana, ya que despidió a tres alumnas por el solo hecho de que su padre no pagó lo que debía a fin de mes y también porque no cumplieron con los horarios del colegio, “haciendo por esta causa que se alterara la regularidad de las horas de examen y de la merienda”. Este ejemplo de mal procedimiento de los padres llevó a la directora a prevenir que en su colegio “sólo se desea el buen orden y la regularidad”.²⁰ Sin embargo, en un punto la maestra inglesa se adaptó a las costumbres bahianas: las colegialas podían llevar a sus esclavas para que las sirvieran en el colegio, siempre y cuando pagaran mensualmente 3 200 reales más para el sustento de las esclavas.²¹

En 1819 una señora francesa enseñaba a las niñas a leer, escribir, contar y coser, y también, a las alumnas que así lo quisieran, la lengua francesa; por lo que hace a un maestro italiano de danza, tenía en 1817 discípulos de uno y otro sexo a los que enseñaba “todos los bailes usuales en esta ciudad”.²²

Observamos también que en la segunda década del siglo XIX había maestros particulares que enseñaban tanto a niños como a niñas, tal como anteriormente hicieran los capellanes en las haciendas e ingenios de azúcar. Como las maestras eran aún poco numerosas, resultaba natural que

¹⁷ *Ibid.*, núms. 2 y 27, 1813.

¹⁸ *Ibid.*, núm. 52, 1819.

¹⁹ *Idade d'Ouro do Brasil*, núm. 14, 1813.

²⁰ *Ibid.*, núms. 17 y 20, 1813.

²¹ *Ibid.*, núm. 43, 1813.

²² *Ibid.*, núm. 8, 1819; núm. 19, 1817.

las familias que querían un poco de educación para las hijas de la casa recurrían a preceptores. En 1815, también en la ciudad de Bahía, un maestro se ofrecía en la *Gazeta* para enseñar a niños y niñas “a escribir bien y a dibujar”.²³

La educación femenina antes de la independencia se circunscribía, ya fuera en los colegios o con maestros particulares, a las primeras letras, por lo general con acompañamiento de costura y bordado, y con menos frecuencia de una lengua extranjera, música o dibujo. Ante el ejemplo de las inglesas y francesas que fijaron su residencia entonces en Brasil y que se dedicaron sobre todo a la enseñanza, las familias brasileñas empezaron a preocuparse un poco por la instrucción de las niñas, lo que no había ocurrido en casi tres siglos de vida conventual. La reclusión en recogimientos o conventos prácticamente no contribuyó en nada a la instrucción de las reclusas. Fuera de las superiores y regentes de tales instituciones, nadie más era capaz de leer un libro o de firmar un documento.

Aunque más favorecidos en las preocupaciones familiares, los niños que cursaban estudios desde la enseñanza básica hasta la universidad constituían efectivamente una élite muy reducida en términos numéricos. Esta élite fue la que estuvo vinculada primero con el movimiento constitucional y después con la independencia de Brasil. La carencia de imprentas y universidades, que sí existían desde mucho antes en la América española, contribuyó ciertamente a la escasez de letrados en el Brasil colonial.

²³ *Ibid.*, núm. 90, 1815.

EL PAPEL DE LAS CAPELLANÍAS DE MISAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN NUEVA ESPAÑA. SIGLOS XVI A XVIII

GISELA VON WOBESER

Instituto de Investigaciones Históricas

UNAM

Durante los tres siglos que abarcó la Colonia, los novohispanos fundaron un gran número de capellanías, muchas de las cuales perduraron a lo largo de décadas y aun de siglos. No conocemos el número total de las que existieron, pero para proporcionar una idea, mencionaremos que hacia fines de la época colonial, solamente los juzgados de capellanías y obras pías de los diferentes obispados administraban, en conjunto, 1 504 capellanías.¹ Si calculamos que en promedio cada una contaba con un principal de 2 500 pesos, estamos hablando de un capital global de 3 760 000 pesos, cantidad que correspondía a alrededor de una quinceava parte del capital productivo global de Nueva España.² Pero además había una gran cantidad de capellanías administradas por los conventos masculinos y femeninos y por otras instituciones eclesiásticas, y que por carecer de información no podemos contabilizar por el momento, pero cuyo número probablemente duplicaría la cifra mencionada.

El auge de las capellanías se debió a que, paralelamente a sus fines religiosos y eclesiásticos, respondían a necesidades terrenales como: dotar de una renta a un hijo, sobrino o allegado; contribuir a salvaguardar el estatus económico de los miembros de una familia, en futuras generaciones; dar realce a un apellido, o financiar los estudios de un niño o un joven y contribuir a su "toma de estado".

En este escrito me referiré a este último punto, es decir, analizaré el papel que desempeñaron las capellanías en el campo de la educación.

¹ AGN, consolidación, vol. 5, exp. 4.

² Manuel Abad y Queipo calculó en 1807 que el capital productivo global de Nueva España ascendía a 59 millones de pesos. Abad y Queipo, 1963, p. 233.

Las capellanías de misas eran fundaciones religiosas dotadas de un capital, a partir del cual se generaba una renta, que servía para el sostenimiento del capellán respectivo. El capellán adquiría el compromiso de decir —o mandar decir, si no lo podía hacer personalmente— determinado número de misas al año, por el alma del fundador y la de las personas que este último estipulara.³

La razón de ser de las capellanías se basaba en la creencia de que las almas de las personas muertas debían pasar una temporada en el purgatorio para purificarse y lavar sus culpas, antes de ingresar al cielo.⁴ Allí estarían sometidas a penas físicas y espirituales, en medio del fuego. La Iglesia planteaba que los fieles en la tierra podían acortar la estancia de las almas en el purgatorio mediante sufragios, entre los cuales destacaba la celebración de misas.⁵

Así, las personas que tenían posibilidades, procuraban fundar capellanías de misas, para con éstas contribuir a la salvación de sus almas. Por ejemplo, Francisco de Zúñiga, quien cayó enfermo de gravedad en 1798, dejó asentado en su testamento que estaba temeroso de la muerte, que ésta era natural y precisaba a toda criatura humana y que como su hora era incierta y él tenía deseos de que no lo asaltara sin prevención, fundaba la capellanía para descargo de su conciencia y en bien de su alma.⁶

La fundación de una capellanía se llevaba a cabo mediante la firma de un contrato, en el cual se estipulaba el monto de la misma, el número de misas a las que obligaba, los días y el lugar en el que se debían decir, así como el nombre de la persona o personas por las que debía rezar el capellán.⁷ Asimismo, se especificaban los bienes que sustentarían a la capellanía, que podían incluir dinero al contado, bienes inmuebles o muebles, o la aceptación de la deuda, mediante un censo consignativo o un depósito irregular.⁸ Por último, se asentaba el nombre del primer capellán y se establecían las reglas de sucesión para los subsecuentes que ocuparían el cargo por muerte o renuncia del titular en turno.

³ Sobre el funcionamiento e importancia de las capellanías, véase: Bauer, 1983, pp. 707-733; Lavrín, 1985, pp. 1-28; Greenow, 1983; Schwaller, 1985; Levaggi, 1992; Costeloe, 1967, y Wobeser, 1996, pp. 119-138.

⁴ Esta idea está expresada en muchos testamentos y en los contratos de fundación de capellanías. Las personas no se asumían tan pecaminosas como para merecer el infierno, ni exentas de pecados y culpas como para ingresar directamente al cielo.

⁵ La obra más completa que se ha escrito sobre el purgatorio es de Le Goff, 1989.

⁶ ANM, bienes nacionales, vol. 342, exp. 13.

⁷ Wobeser, 1996.

⁸ Los mecanismos de inversión más frecuentes eran: el arrendamiento de bienes raíces y el otorgamiento de préstamos mediante censos consignativos o censos enfiteúticos. Véase Wobeser, 1989, pp. 779-792 y 1994, cap. 3.

Al margen de su finalidad religiosa, las capellanías tuvieron una importante función social y, en particular, desempeñaron un papel destacado en la educación. La contribución en este último campo se derivó de su función rentista. En efecto, muchos niños y jóvenes pudieron estudiar y llegar a “tomar estado”, gracias a que obtuvieron una capellanía, la que les sirvió para su mantenimiento y el de sus familiares y los liberó de tener que trabajar para contribuir al sustento de sus familias.⁹

El procedimiento era el siguiente: cuando los padres o tutores de un niño o joven, o bien el propio interesado, se enteraban que había una capellanía vacante a la cual podían tener derecho de acceder (por parentesco, estudios o alguna otra circunstancia), acudían al juzgado de capellanías y obras pías para presentar su solicitud. El juzgado llevaba a cabo una investigación y después decidía quién era el ganador de la capellanía. Por ejemplo, en octubre de 1763 don Manuel de Soria, tutor de un niño llamado Agustín Ramón de Mendoza y Torquemada, presentó una solicitud ante el juzgado de capellanías del arzobispado de México para conseguir una capellanía de misas para su entenado, con el fin de dotarlo de una renta, con objeto de que pudiera proseguir sus estudios en el colegio máximo de San Pedro y San Pablo. El padre del niño había muerto, y su madre y hermanas estaban sufriendo “graves desdichas y necesidades”. La capellanía que pretendía obtener Manuel de Soria para el menor estaba vacante y era por un monto de 2 000 pesos de capital, lo que significaba que produciría una renta de 100 pesos al año. Ofrecía la ventaja de que sólo obligaba a officiar 13 misas anuales.

Agustín de Mendoza y Torquemada tenía derecho a optar por la capellanía porque ésta había sido fundada por su abuelo paterno, Juan de Mendoza Diez de Reina, y de acuerdo con el contrato de fundación, los descendientes directos del fundador tenían preferencia sobre otros aspirantes.

Para apoyar su solicitud, el tutor destacó que Agustín estaba estudiando, y que esto le daba ventaja sobre otros dos solicitantes, también nietos del fundador, quienes no habían cursado estudio alguno. El juicio se resolvió favorablemente para Agustín de Mendoza y Torquemada y el juzgado de capellanías lo nombró capellán propietario de la solicitada.¹⁰ Como el menor no podía decir las misas porque no era sacerdote, se designó a un capellán interino, quien sólo recibió el monto correspondiente al costo de las 13 misas que tenía que decir anualmente, cantidad que no debió ser mayor a 13 pesos; el dinero restante quedaba para Agustín y su familia.¹¹

⁹ AGN, bienes nacionales, vol. 954, exp. 8 y 12; capellanías, vol. 1, exp. 3 y 4.

¹⁰ AGN, bienes nacionales, vol. 1900, exp. 13.

¹¹ En 1821 las misas costaban cuatro reales, un peso o dos pesos. AHCD, libro de misas de 1821.

Casos como el anterior fueron sumamente frecuentes. Los padres, tíos, padrinos o tutores instituían o conseguían capellanías para sus protegidos, con el fin de que éstos estudiaran, accedieran a una profesión y tuvieran un medio de vida durante sus años de estudio. Doña Gertrudis de Ávila expresó claramente su voluntad en este sentido, al decir que la capellanía de misas que fundó en 1765 podía ser ocupada por menores “para ayuda de sus alimentos y estudios”.¹²

En este sentido las capellanías desempeñaron un papel similar al de las dotes de las mujeres, ya que proporcionaron un medio de vida a muchos niños huérfanos, recogidos, entenados, sobrinos desamparados e hijos naturales. Por ejemplo, parecen haber sido una solución cómoda para dotar a los hijos de los curas, como aparentemente muestran los casos del presbítero Santiago de Surricaldi, quien en 1678 fundó una capellanía de 3 000 pesos para Francisco de Castro, “huérfano, hijo de la Iglesia”, o la capellanía que se adjudicó en 1675 a Juan Vallejo Hermosilla, niño expósito que vivía en la casa del cura del sagrario de la Catedral.¹³

La importancia de las capellanías como mecanismo para contribuir a la educación y “toma de estado” se refleja en el hecho de que, de un total de 464 casos correspondientes a capellanías fundadas a lo largo de la época colonial, en 440 casos (94.82 por ciento) los primeros capellanes no habían sido ordenados como sacerdotes en el momento de obtener la capellanía, y sólo en 24 casos (5.17 por ciento) sí lo estaban, razón por la que podían decir las misas por el alma del fundador de manera inmediata.¹⁴

A primera vista resulta desconcertante que se nombrara como capellanes a niños o jóvenes que no eran sacerdotes, porque éstos no podían cumplir con la obligación fundamental de la capellanía, consistente en officiar las misas por el alma del fundador. Para entender el fenómeno, cabe destacar que las capellanías no sólo obedecieron a razones religiosas, sino que se utilizaron para resolver problemas de índole mundano. Para que esto fuera posible, se adecuaron las características jurídicas de la capellanía de misas a las necesidades sociales, tal y como sucedió con otras figuras jurídicas en el antiguo régimen.

Para las familias resultaba conveniente utilizar las rentas que producían las capellanías para contribuir a la formación profesional y “toma de estado” de sus miembros masculinos, y la Iglesia aceptaba esta situación porque era una manera de contribuir a la formación de sacerdotes e inducir

¹² AGNM, capellanías, vol. 1, exp. 2, f. 58.

¹³ AGNM, bienes nacionales, vol. 1461, exp. 12; y AGNM, capellanías, vol. 1, exp. 4, ff. 420-517v.

¹⁴ La información proviene de una base de datos perteneciente a un proyecto más amplio. Los registros pertenecen a los ramos de bienes nacionales y de capellanías del AGNM.

vocaciones sacerdotales entre los miembros de las familias fundadoras, y porque en algún momento las capellanías llegaban a manos de sacerdotes.¹⁵

Para celebrar las misas se nombró capellanes interinos, quienes asumían las obligaciones religiosas hasta el momento en que el capellán titular se ordenaba. También existía la posibilidad de mandar decir las misas con uno o varios sacerdotes a los cuales se pagaba por sus servicios.¹⁶

Los capellanes interinos y los sacerdotes sustitutos sólo recibían el pago correspondiente al número de misas que habían oficiado, de acuerdo con la cotización vigente, y no gozaban del total de la renta que producía la capellanía. Como la cantidad que se pagaba por las misas solía ser menor que la renta, había un remanente o superávit para el capellán titular. Esta cantidad dependía de la relación que existía entre el monto de la capellanía y el número de misas a las que obligaba. Si era mucho el capital y pocas las misas, el superávit era grande, como en el caso de la capellanía fundada por Pedro de Castañeda en 1623, cuyo principal de 2 600 pesos producía una renta anual de 130 pesos y sólo obligaba a decir 12 misas al año, de cuatro reales cada una, lo que significaba un superávit de 124 pesos anuales.¹⁷ Si el capital era reducido en relación al número de misas, el superávit era pequeño, como en la capellanía de 2 000 pesos, fundada por Teresa Caballero, que obligaba a decir 52 misas anuales.¹⁸

Algunos fundadores establecieron una proporción equitativa entre lo que percibía el capellán titular y el interino, como sucedió en el caso de la que fundó Joseph de Conteras en 1685, que producía una renta de 150 pesos, la que se dividía en partes iguales entre el capellán titular Joseph de Nava y el interino Manuel de la Marcha.¹⁹

La relación que existió entre el monto del capital y el número de misas varió mucho en distintas fundaciones y generalmente dependió de la finalidad principal que persiguieron los fundadores en el momento de instituir la capellanía. Cuando la principal finalidad era religiosa, el número de misas solía ser alto con relación al monto. Éste fue el caso de muchas capellanías que se establecieron en el lecho de muerte, en las cuales los fundadores trataban de obtener el mayor beneficio espiritual. Por el con-

¹⁵ En el Concilio de Trento se estableció, en la sesión 21, capítulo 2 *de reformatione*, que no recibiera el orden sacro ningún clérigo que no contara con medios para vivir: bienes temporales, un beneficio eclesiástico, un patrimonio, o una pensión. Levaggi, 1992, p. 208. En Nueva España fue muy común que la Iglesia presionara para que quienes deseaban ordenarse como sacerdotes contaran con una capellanía.

¹⁶ AGNM, bienes nacionales, vol. 1222, exp. 16, f. 4 v. y 5.

¹⁷ AGNM, bienes nacionales, vol. 954, exp. 8.

¹⁸ AGNM, capellanías, vol. 1, exp. 3.

¹⁹ AGNM, bienes nacionales, vol. 1222, exp. 12.

trario, cuando la principal intención de los fundadores era producir una renta para un familiar, generalmente establecían pocas misas, con relación al monto de la capellanía.

Estas variaciones en el superávit se pueden observar en las fundaciones que los aspirantes al sacerdocio hacían para sí mismos. Con el fin de trabajar poco, generalmente se autoadjudicaban pocas misas durante su vida, pero después de su muerte, éstas aumentaban considerablemente en número por las que decían los capellanes que los sucedían, ya que estaban preocupados por el destino de sus almas en el más allá. Así lo hizo Gregorio Arias, quien en 1631 fundó una capellanía de 2 000 pesos para sí mismo. Él sólo tenía que decir 12 misas al año, pero, después de muerto, sus sucesores debían decir 67, es decir cinco y media veces más.²⁰

El superávit sufría variaciones a lo largo del tiempo, ya que dependía del precio que se cobraba por las misas en cada momento. Como éste fue aumentando a lo largo de la época colonial, llegaban a producirse desajustes en las capellanías que perduraron por mucho tiempo.

Debido a que la educación superior era gratuita en Nueva España —salvo los libros de texto y la compra de los títulos—, el superávit se destinaba fundamentalmente al sostenimiento de los niños o jóvenes y de sus familiares. Lo que se liberaba era la fuerza de trabajo del estudiante que, de haber carecido del ingreso de la capellanía, hubiera tenido que trabajar para contribuir al mantenimiento de su familia.

Las fundaciones de capellanías llegaban a implicar grandes sacrificios para quienes las instituían porque muchos fundadores no contaban con el dinero para dicho propósito y se veían obligados a contraer una deuda para cubrir su costo.²¹ Resulta conmovedor el caso del maestro en farmacopea Antonio González Reina, quien en 1786 acudió ante el juzgado de testamentos, capellanías y obras pías de México para fundar una capellanía de 3 000 pesos de principal, para su hijo José. Como no tenía el dinero, tuvo que hipotecar su casa y la botica por esa cantidad, lo que lo obligaba al pago anual de 150 pesos de réditos. La finalidad que perseguía Antonio González Reina al fundar la capellanía era de orden práctico, ya que quería proporcionarle al hijo los recursos necesarios para que éste pudiera ordenarse como sacerdote y, así, satisfacer sus “santos deseos”. Por esta razón estableció una salvedad en el contrato: si el hijo conseguía otra capellanía antes de ordenarse, o si decidía separarse del estado eclesiástico, la fundación quedaría nula y el juzgado de capellanías de México debía devolverle, canceladas, las escrituras de fundación que él había otorgado.²² Un caso

²⁰ AGNM, capellanías, vol. 1, exp. 4.

²¹ Las operaciones se hacían mediante un censo consignativo o un depósito irregular.

²² AGNM, bienes nacionales, vol. 1576, exp. 14.

parecido fue el del panadero Juan de Mendoza Diez de Reina, quien fundó una capellanía por 2 000 pesos, imponiendo un gravamen por dicho monto sobre su panadería.²³

Los estudios que realizaban los capellanes eran muy variados debido a que las exigencias de la Iglesia con relación a la preparación de los eclesiásticos eran relativamente modestas. Los requisitos básicos que se establecieron en el Concilio de Trento se limitaban al conocimiento del latín, saber leer y escribir, algo de gramática, y a conocer la doctrina y las sagradas escrituras.²⁴ Así los capellanes no estaban obligados a estudiar teología, teniendo la posibilidad de orientar sus estudios hacia las diferentes opciones educacionales que existían. Podían estudiar materias tan variadas como gramática latina, retórica, artes (filosofía), teología, derecho civil o derecho canónico.²⁵ La flexibilidad aumentaba porque el sistema educativo de Nueva España no era lineal y las carreras que se ofrecían no tenían opciones terminales rígidas como sucede hoy día.

Naturalmente la primera opción profesional para los jóvenes capellanes que terminaban sus estudios era adquirir las órdenes mayores, o sea convertirse en sacerdotes. Si las capellanías que disfrutaban eran eclesiásticas o colativas, o podían convertirse en tales, les servían para ordenarse a su título, con lo cual cumplían con la obligación establecida por el Concilio de Trento de comprobar que tenían medios de vida.²⁶ Una vez ordenados como sacerdotes, podían disfrutar del total de la pensión y no únicamente del superávit, en virtud de que ellos mismos podían officiar las misas y no necesitaban pagar a un tercero por este servicio.

Un ejemplo de la trayectoria académica de un clérigo es la de José María Morelos y Pavón, héroe de la independencia de México, quien desde niño tuvo inclinación hacia el sacerdocio. Estudió primero gramática latina en el colegio de San Nicolás en Valladolid y después ingresó al seminario tridentino, en la misma ciudad, para cursar la carrera de artes o filosofía. Una vez que obtuvo el grado de bachiller en artes, expedido por la Universidad de México,²⁷ inició estudios de teología moral y de teología escolástica en el mismo seminario tridentino. La capellanía de misas que poseyó, fundada por su bisabuelo, le ayudó a realizar una parte de dichos estudios y a mantener a su madre y hermana, con las que vivía.²⁸

²³ AGNM, bienes nacionales, vol. 1900, exp. 13.

²⁴ Candau Chacón, 1993, pp. 294-297.

²⁵ Para entender el sistema educativo de Nueva España, véase Gonzalbo Aizpuru, 1990 y Luque Alcaide, 1970.

²⁶ Candau Chacón, 1993, pp. 31-37.

²⁷ La Real y Pontificia Universidad de México era la única autorizada para expedir títulos.

²⁸ Herrejón Peredo, 1985, pp. 21-22 y 44-47.

Pero el sacerdocio no era la única opción para los jóvenes capellanes, pues éstos podían renunciar a la capellanía, convertirse en laicos y escoger cualquier otra profesión, lo que se facilitaba porque las diferentes carreras servían para el desempeño de diversas profesiones.

Los casos de renuncia a la capellanía e integración a la vida laica eran muy frecuentes, ya que muchos niños y jóvenes no tenían edad para decidir sobre su futuro en el momento en que eran investidos como capellanes. Así sucedió con dos de los descendientes de Pedro de Gorospe y Camino, canónigo de la catedral de Puebla y miembro de una familia vinculada tradicionalmente al alto clero, quien fundó una capellanía en 1704 para su familia. En 1715 tomó posesión de la capellanía José María Francisco Gorospe y Camino, sobrino del fundador. Estudiaba gramática en Puebla y su madre le había conseguido la capellanía para costear sus alimentos y fomentar sus estudios.²⁹ Después de disfrutarla seis años y medio, José María Gorospe renunció a ella el 18 de noviembre de 1821, porque no quería abrazar el estado eclesiástico.³⁰

La capellanía fue concedida entonces a otro descendiente del fundador; el menor María José Moreno de Gorospe, quien cursó estudios en el seminario pontificio valasollano.³¹ Pero tampoco tuvo inclinación al sacerdocio, ya que en 1833, después de haber ocupado la capellanía 12 años, renunció a la misma para contraer matrimonio. La capellanía pasó entonces a José María Gorospe y Llera, quien asimismo era menor de edad, por lo cual su tutor solicitaba autorización para destinar el superávit de la renta a su mantenimiento y educación.³² No sabemos si este último se convirtió en sacerdote o siguió el ejemplo de los que lo precedieron.

Como había resistencia a prescindir de las rentas, muchos capellanes trataban de posponer el momento de la renuncia, situación que condujo a múltiples abusos. Había capellanes que no decían las misas y otros que las celebraban en lugares u horarios diferentes a los estipulados en los convenios de fundación. Los abusos llegaron a ser tan grandes que en 1759 el juzgado de capellanías y obras pías del arzobispado de México creó un nuevo cargo, el de notario de misas, para vigilar que los capellanes propietarios cumplieran con sus obligaciones “ya fueran laicos o presuntos eclesiásticos”.³³

En conclusión, las capellanías de misas hicieron posible que muchos niños y jóvenes novohispanos estudiaran una carrera, en la Universidad o

²⁹ AGNM, bienes nacionales, vol. 1670, exp. 21, f. 115-116.

³⁰ AGNM, bienes nacionales, vol. 1670, exp. 21, f. 238.

³¹ AGNM, bienes nacionales, vol. 1670 exp. 21, f. 270-271.

³² AGNM, bienes nacionales, vol. 1670 exp. 21, f. 280.

³³ AGNM, bienes nacionales, vol. 575, exp. 47, f. 1.

en alguno de los colegios, y optaran por una profesión de alto rango social, que no se circunscribía necesariamente al estado eclesiástico. En conjunto, los fondos de capellanías constituyeron un capital social, que pasó de generación en generación, mediante el cual se contribuyó a financiar la educación en Nueva España durante la época colonial. En el siglo XIX se perdió este capital social a raíz de la creciente secularización de la sociedad, y la desamortización de los bienes eclesiásticos.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.

AHCD Archivo Histórico de la Curia Diocesana del Arzobispado de México.

Abad y Queipo, Manuel, "Escrito presentado a don Manuel Sixto Espinosa...", en José María Luis Mora, *Obras sueltas*, 2a. edición, México, Porrúa, 1963.

Bauer, Arnold, "The Church in the Economy of Spanish America. Censos and Deposits in the Eighteenth and Nineteenth Centuries", *Hispanic American Historical Review*, núm. 63 (4), 1983.

Candau Chacón, María Luisa, *La carrera eclesiástica en el siglo XVII. Modelos, cauces y formas de promoción en la Sevilla rural*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1993.

Costeloe, Michael P., *Church Wealth in Mexico. A Study of the Juzgado de Capellanías in the Archbishopric of Mexico. 1800-1856*, Cambridge Latin American Studies, 2, Cambridge, University Press, 1967.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990.

Greenow, Linda, *Credit and Socioeconomic Change in Colonial Mexico. Loans and Mortgages in Guadalupe. 1720-1820*, Boulder Colorado, Westview Press, 1983.

Herrejón Peredo, Carlos (comp.), *Morelos. Antología documental*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

Lavrín, Asunción, "El capital eclesiástico y las élites en Nueva España", *Mexican Studies. Estudios Mexicanos*, vol. 1, núm. 1, invierno de 1985.

Le Goff, Jacques, *El nacimiento en el Purgatorio*, Madrid, Taurus Ediciones, 1989.

Levaggi Abelardo, *Las capellanías en Argentina. Estudio histórico-jurídico*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA, 1992.

Luque Alcaide, Elisa, *La educación en Nueva España en el siglo XVIII*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, 1970.

Schwaller, John Frederick, *Origins of Church Wealth in Mexico. Ecclesiastical Revenues and Church Finances. 1523-1600*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 1985.

Wobeser, Gisela von, "Las fundaciones piadosas como fuentes de crédito en la época colonial", *Historia Mexicana*, vol. 38, abril-junio, 1989, pp. 779-792.

—, *El crédito eclesiástico en la Nueva España. Siglo XVIII*, México, UNAM, 1994.

— "La función social y económica de las capellanías de misas en la Nueva España del siglo XVIII", *Estudios de Historia Novohispana*, vol. 16, 1996, pp. 119-138.

LA FAMILIA EDUCADORA EN NUEVA ESPAÑA: UN ESPACIO PARA LAS CONTRADICCIONES

PILAR GONZALBO AIZPURU
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

Hoy está fuera de duda que la gestión educadora de la familia tiene influencia decisiva en la formación de los jóvenes. También es fácil apreciar cómo los gobiernos han asumido la responsabilidad de la instrucción popular como un compromiso que, al mismo tiempo, pone en sus manos un enorme potencial de dominio antiguamente dependiente de la Iglesia. Desde la perspectiva del liberalismo decimonónico parecería que la pugna por controlar la educación de los jóvenes era una vieja querrela entre intereses contrapuestos, en la que felizmente parecía triunfar la opción laica y progresista del Estado sobre las fuerzas reaccionarias de la Iglesia nacional. La familia, espectadora al fin y al cabo, aunque también parte interesada en la contienda, se inclinaba a uno u otro bando según sus intereses y conveniencias.

Muy diferente es el panorama que contemplamos al analizar los procesos de la educación formal e informal a lo largo del periodo colonial. Dos etapas bien diferenciadas muestran la secuencia de proyectos y realidades en los que, efectivamente, participaron los mismos protagonistas, pero con una intervención más destacada de la familia y con juego alternativo de posiciones en cada circunstancia. Entre el humanismo renacentista y la modernidad ilustrada, el mundo colonial elaboró sus propias normas de convivencia y estableció su peculiar escala de valores. La sociedad, esa instancia anónima inflexible en la valoración de personas y acontecimientos, se manifestó en las palabras, ambiciones e inconformidades de los padres de familia que recurrieron a memoriales y representaciones para manifestar cuál era la educación que les parecía conveniente.¹

¹ Entre los ejemplos que podrían mencionarse, es interesante el dictamen sobre las escuelas de niñas de la capital, solicitado con motivo de la erección de un convento de la compañía de María, *Relación histórica...* 1793, pp. 85-106

En todo caso, las contradicciones entre los ideales educativos y la práctica cotidiana se resolvieron mediante transacciones en las que siempre la familia mantuvo su lugar predominante, ya que no sólo se ocupó de la formación de los jóvenes dentro del hogar sino que moldeó a su medida el tipo de instrucción que recibirían en instituciones docentes.

Es evidente que en toda época las escuelas particulares han dependido de quienes las mantienen con el pago de sus colegiaturas, y lo mismo sucedió, durante el periodo colonial con los preceptores contratados para impartir clases a domicilio y con los estudios de gramática, casi siempre a cargo de clérigos seculares. Incluso el cumplimiento de las ordenanzas de maestros, promulgadas por el virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, en enero de 1601, quedó bajo la vigilancia del Ayuntamiento de la ciudad, integrado por ciudadanos conspicuos, representantes de los intereses de las familias de la capital.²

Las escuelas abiertas por las órdenes regulares pudieron tener mayor independencia, pero al fin las tres órdenes mendicantes establecidas en Nueva España optaron por ocuparse exclusivamente de la formación de sus novicios, cuando la Compañía de Jesús erigió sus colegios en casi todas las ciudades del virreinato. Empeñados en defender su autonomía, los jesuitas adoptaron la norma de no establecer colegios que carecieran de suficiente capital fundacional, el cual se les otorgaba a cambio del cumplimiento de ciertas obligaciones. En Nueva España estas obligaciones incluyeron siempre la apertura de escuelas de determinados niveles. Así, los patronos de cada fundación eran quienes decidían, a fin de cuentas, si se impartirían clases de primeras letras, de gramática latina, de filosofía o de teología moral. Estas exigencias ocasionaron algunos choques entre los miembros de los patronatos fundacionales y los prefectos de los colegios. El largo pleito del colegio de Oaxaca se relacionó también con la exigencia de los jesuitas de tener la exclusiva de los estudios, lo cual consiguieron tras ocho años de disputa.³

A partir de 1572 y durante casi 200 años, en periodos alternativos de entusiasmo y descuido los vecinos de las ciudades compitieron por tener escuelas de jesuitas. Para vencer la resistencia de éstos a tomar tales responsabilidades, condicionaron sus donativos a la apertura de clases de lectu-

² Las ordenanzas de maestros del arte de leer y escribir se conservan en varias copias en los archivos mexicanos, Archivo Histórico de la ciudad de México (AHICM) vol. 2475, exp. 2; Archivo General de la Nación (AGN) ramo historia, vol. 497. También han sido publicadas, total o parcialmente, con comentarios o sin ellos, por varios autores: O'Gorman, 1940, pp. 247-302; Velasco Ceballos, 1945, p. 9.

³ Carta *anna* de 1580, en Zubillaga, 1957-1977, vol. I, pp. 562-563, vol. II, pp. 243, 311 y 551, vol. III, p. 115; Sánchez Baquero, 1945, p. 82.

ra, escritura y gramática.⁴ Su sistema, como el de la Real y Pontificia Universidad de México, seguía el modelo renacentista, y se resistía a cualquier cambio. Pero al parecer eso era precisamente lo que la población prominente de las ciudades demandaba. Salvo voces aisladas en defensa de las mujeres, como la de Sor Juana Inés de la Cruz, los novohispanos se mostraron satisfechos con la educación impartida en instituciones religiosas y escuelas particulares. Aunque la práctica quedaba muy lejos del programa formativo del ciclo de humanidades, se suponía que el conocimiento de la cultura clásica no se limitaría al aprendizaje de la gramática latina y a la memorización de textos de Cicerón, sino que exigía la imitación de las virtudes: el valor de los héroes, la prudencia de los sabios y la serenidad ante circunstancias adversas. La escuela sería transmisora de los valores que se ejercitarían en la vida cotidiana.

Otro testimonio explícito de la intervención de los padres de familia en el régimen educativo, aunque en esta ocasión sin mucho éxito, procede del último tercio del siglo XVIII, cuando la Corona respaldó al arzobispo Francisco Antonio de Lorenzana, quien había iniciado una reforma de los conventos de monjas de la arquidiócesis, que implicaba la salida de los claustros de las niñas seculares que convivían con las religiosas en calidad de educandas. El cabildo de la ciudad envió al virrey una representación en la que defendía “el derecho que esta república tiene adquirido al incomparable bien de la educación” de las jóvenes en los conventos.⁵

PRIMERA ÉPOCA: EL PROYECTO HUMANISTA

Identificar educación con evangelización no es un exceso, siempre que se refiera a los primeros años de vida colonial, los de la cristianización fundante, a partir de 1524. Sólo las órdenes regulares disponían de la capacidad, la preparación académica y la vocación docente que haría posible la transformación de creencias y costumbres de la población indígena americana. Y fue en el campo de las costumbres donde los religiosos ejercieron su labor más eficaz. Pero en este terreno no estuvieron solos los eclesiásticos. La educación de los indios tenía como ideal la vida cristiana, y eran los colonizadores españoles quienes debían servir de modelo. La educación por el ejemplo era un principio aceptado por los pedagogos del

⁴ Las cartas *anuales*, documentos de congregaciones provinciales y relatos de fundaciones, mencionan invariablemente la cláusula de que los donativos otorgados para la erección de colegios se supeditaba a la apertura de escuelas.

⁵ “Representación de la muy noble ciudad de México ante el virrey, sobre la real cédula referente a conventos”, 20 de septiembre de 1774. AGN, ramo historia, vol. 137, exp. 7; AHCM, actas de cabildo, vol. 72 A y libros capitulares, vol. 438, f.73.

Renacimiento, para quienes el comportamiento de los padres era determinante de la conducta de los hijos, así como los hábitos de la aristocracia deberían influir en el modo de vida de la plebe.

Apoyados en este axioma, los frailes mendicantes en sus escuelas y los jesuitas en los colegios, optaron por dedicar su atención preferentemente a los miembros de las élites (y no necesariamente a los más acaudalados) que servirían de modelo a sus paisanos, vecinos y subordinados. Así funcionaron en México los internados para caciques, que seguían el modelo de los colegios de moriscos del reino de Granada⁶ y así organizó los estudios la provincia mexicana de la Compañía de Jesús. Las autoridades seculares apoyaron el mismo sistema y lo defendieron ante la corte de Madrid: el arzobispo don Pedro Moya de Contreras recomendaba que la labor de los jesuitas se extendiese a “los indios más hábiles y principales, para que por esta vía se derivase en los demás y cesasen algunas reliquias de sus antiguos errores [...]”.⁷ Y este principio guió a los superiores de la orden al autorizar o negar el permiso para el establecimiento de internados de indios. En respuesta a la petición de la provincia mexicana, para estas fundaciones, el presbítero general de la orden respondió: “no conviene tomar a cargo estos seminarios, cuyo fin no es más de una corta institución y bien particular de los mozos que allí se criarían”.⁸

Convertidos los españoles en modelo ejemplar de comportamiento por su origen étnico y su condición social, pronto se sintieron los efectos de la contradicción implícita, puesto que muchos de ellos, la mayoría sin duda, vivían muy alejados del ideal cristiano. La familia, y precisamente los hábitos de comportamiento familiar, mostraron los aspectos más negativos del paradigma que se ofrecía a los neófitos. Los cronistas de la época fueron explícitos al referirse a tan perniciosa influencia. Las palabras de don Vasco de Quiroga son suficientemente expresivas: “[...] en nosotros que somos de la misma profesión cristiana que a ellos les predicamos con las palabras y les despredicamos y deshacemos y destruimos con las obras, haciendo que parezca fraude, malicia y engaño todo cuanto traemos [...]”.⁹ En las aspiraciones y en la práctica, españoles e indios siguieron pautas diferentes de convivencia doméstica, derivadas de sus tradiciones y costumbres tanto como de sus posiciones relativas en el régimen colonial; su aprendizaje familiar determinó las distintas actitudes de unos y otros en una sociedad que les asignaba su lugar según su origen y calidad. Al menos en teoría,

⁶ Garrido Aranda, 1980, pp. 70-77.

⁷ Carta del arzobispo Don Pedro Moya de Contreras al monarca Felipe II, en 30 de marzo de 1578, en Zubillaga, 1956-1957 tomo I, p. 375.

⁸ Respuesta del preposito general a los acuerdos de la congregación provincial de 1585, en Alegre, 1959, vol. I, apéndice VIII, p. 533.

⁹ “Información en Derecho”, en Aguayo Spencer, 1970, p. 189.

reinó la armonía entre el clero, el poder civil y la sociedad colonial, mientras cada una de las partes interesadas confiaba en la participación de los demás en un proyecto que a todos interesaba.

No sólo la Corona recurrió a la Iglesia como educadora y legitimadora de la colonización; las familias españolas asentadas en Nueva España también confiaron en las órdenes regulares para dar a sus hijos la educación religiosa y humanista que se consideraba propia de quienes ocuparían posiciones destacadas. Muy pocos podían y querían pagar maestros particulares y eran menos aún los padres y las madres que podían hacerse cargo personalmente de la instrucción de sus vástagos, de acuerdo con el ideal pedagógico renacentista pregonado por Luis Vives.¹⁰

Pero si bien entre los padres de familia no eran muchos los que hablaban latín y ni siquiera era común que supieran leer y escribir, todos ejercieron una influencia decisiva, más allá de la instrucción catequística o el entrenamiento en actividades artesanales. Se suponía que en el seno del hogar se inculcarían los principios de orden, jerarquía, moralidad y respeto que regirían la convivencia urbana. Ciertamente estos valores eran públicamente aceptados por todos, pero en la práctica se erigieron otros menos confesables y se desdeñaron aquellos que no contribuían al bienestar de la comunidad doméstica, al prestigio del apellido o simplemente a la supervivencia del grupo.

El vestido y la vivienda, las expresiones de cortesía y los desplantes de enojo, los gestos de cordialidad y la orgullosa altanería, la devoción religiosa y las distracciones profanas, todo contribuía a definir un modo de vida en el que los modales reflejaban creencias y prejuicios, expresión del aprecio de determinados valores. Alimentos como las almendras o el aceite de oliva, importados de Castilla, no sólo se apreciaban por su relativa exquisitez, sino por el prestigio que implicaba su consumo. El mismo afán de distinción impulsaba a exhibir alhajas y usar un vestuario en el que la ostentación respondía al compromiso de mantener la dignidad familiar. En cuanto al vestido que las ordenanzas imponían a determinados grupos, como los indios de ambos sexos y las mulatas, no cabe duda de la intención jerarquizadora de la autoridad y de la función docente de su aceptación y asimilación. Precisamente en núcleos de población alejados del centro administrativo y de gran movilidad social, como eran los reales mineros, no se prestaba atención a los reglamentos sobre el vestido, con el correspondiente disgusto de quienes teniendo como patrimonio el orgullo de una tez blanca, habrían querido hacer patente su superioridad.

En todas las escuelas, laicas o eclesiásticas, regulares o seculares, se impuso el principio renacentista de la disciplina como ejercicio didáctico,

¹⁰ Vives, 1944, pp. 18-25.

y no como simple recurso funcional para facilitar el aprendizaje. La disciplina unida a los horarios, a la distribución de los alumnos en grados y clases, a la obligación de realizar tareas extraescolares y a la clasificación dependiente de las calificaciones, satisfacían la aspiración de crear estímulos para el estudio pero, sobre todo, se aceptaba que contribuía a fortalecer el espíritu y a templar el carácter. La misma pretensión disciplinaria se generalizó en los hogares de familias españolas que pretendían para sus hijos una educación ejemplar.

Objetivos y métodos pedagógicos eran diferentes en cada uno de los grupos que conformaban la población novohispana, pero en definitiva, indios, españoles y castas ejercieron con similar eficacia la tarea docente. Todos, en una u otra forma, contribuyeron a consolidar las actitudes que afloraron en distintos momentos, por una parte de despotismo, y por otra de sumisión o rebeldía. La influencia de los religiosos impuso su sello en las actividades cotidianas de los vecinos de pueblos y ciudades, lo que no impidió que se conservaran las tradiciones prehispánicas amalgamadas con la moral cristiana, si bien con mayor fuerza en las pequeñas comunidades rurales. Las relaciones entre padres e hijos, hombres y mujeres, caciques y plebeyos daban muestras de esta tradición. Allí donde los ancianos eran respetados y donde era permanente la vigilancia de unos vecinos sobre otros, los niños obedecían a los adultos, los jóvenes contraían matrimonio de acuerdo con la voluntad de sus mayores y la autoridad de los padres de familia era indiscutida. Los elegantes modales de la gente más humilde, las discretas expresiones en su discurso y la prudente actitud de los indios admiraba a los religiosos tanto como la limpieza de su atuendo y la parsimonia en su alimentación.¹¹

El incipiente esbozo de un nuevo orden germinó al cabo de algunas décadas y propició ocasionales etapas de armonía y largos periodos de distanciamiento entre las enseñanzas escolares y los hábitos inculcados en el hogar. También en esta etapa se iniciaron la separación progresiva del mundo urbano y rural y la estratificación por calidades de quienes convivían “juntos pero no revueltos” en las urbes de predominio hispano.

En pocos decenios se generalizó entre la población indígena el modelo de familia monogámica que con tanto tesón defendió la Iglesia; pero junto a ella, entre la población asentada en las ciudades, se impusieron la doblez y el engaño, el abandono de hijos naturales y las relaciones extraconyugales, que fueron rutina entre españoles y miembros de las castas. Muy diferente era el panorama en las zonas rurales, apegadas a la tradición, respetuosas del juicio de la comunidad y, por lo tanto, mucho más cercanas al modelo cristiano de convivencia familiar. Al mismo tiempo, y sobre todo

¹¹ Palafox y Mendoza, 1968, vol. II p. 109.

entre las familias de la élite, fue común el abuso de poder de los padres que casaban a sus hijos contra su voluntad y la rebeldía de quienes contraían esponsales clandestinos a espaldas de sus progenitores. Los pleitos conyugales, el abandono de hogar, la vagancia de los jóvenes y la embriaguez de los adultos, fueron hábitos consuetudinarios en las ciudades novohispanas.

Humanismo y *Philosophia Christi* habían sido las banderas de la educación renacentista, que pudieron haber generado una sociedad auténticamente cristiana pero que se convirtieron en estereotipadas fórmulas de devoción y prurito de erudición latina, mientras triunfaban sin discusión los nuevos valores propios de la modernidad: la riqueza, la ostentación, la eficiencia en el trabajo y la felicidad terrena. Todo ello se fomentaba en el hogar y respondía a un modelo familiar que incluía lazos de clientelismo y estrategias de poder. En contraste con quienes podían disfrutar del logro de sus aspiraciones, se encontraban los que las sustentaban con su esfuerzo y que difícilmente podían seguir creyendo en la invariable doctrina de la humildad, la sumisión y la obediencia como camino de la bienaventuranza.

LA EDUCACIÓN ILUSTRADA Y EL ORDEN COLONIAL

La educación colonial, tanto la informal y asistemática como la institucionalizada, se orientaba hacia los valores más que hacia técnicas y conocimientos especializados. Las coincidencias entre familia y escuela fueron en todo momento más superficiales que profundas, distancia que se acentuó cuando se hizo evidente el desfase entre las aspiraciones personales y colectivas y los medios para alcanzarlas que proporcionaba la educación. Mal se llevaba la práctica de un auténtico cristianismo con los abusos de poder de los señores, y de poco servía la honestidad al artesano menospreciado o al sirviente maltratado. Mientras la piedad y la honestidad eran la meta de las escuelas, la sociedad exaltaba los valores familiares como el honor y la limpieza de linaje, y los personales como la dignidad y el orgullo. Éstas eran las verdaderas virtudes capaces de granjear prestigio y reconocimiento en un mundo en el que el “valer más” todavía se apreciaba, aunque ya comenzaba a imponerse el “tener más” como camino para escalar posiciones privilegiadas. Los conquistadores y primeros pobladores españoles de Nueva España defendieron aquellos valores; pero mientras muchos elaboraban memoriales y acumulaban pergaminos, unos cuantos lograban amasar fortunas que daban un brillo mucho más firme y duradero a los blasones de sus casas y al abolengo de sus apellidos.

Para disgusto de las familias que alardeaban de hidalguía y distinción, la educación escolar siempre tuvo cierto tinte democrático, puesto que la emulación en las aulas se orientaba hacia el conocimiento y no hacia la

nobleza o la riqueza familiar. Por ello los jesuitas, educadores de gran parte de los jóvenes de las ciudades, tuvieron que responder a repetidas acusaciones por permitir que asistieran a sus escuelas, junto a los españoles, alumnos negros, indios y mulatos. En Pátzcuaro advirtieron que la fundación del obispo Don Vasco así lo exigía,¹² en Veracruz señalaron la escasa población de niños blancos, frente al predominio de los de color,¹³ en Oaxaca y Guadiana simplemente aseguraron que procurarían establecer adecuada separación, y siempre sugirieron que los niños indios formaban en las escuelas grupos menos numerosos que los españoles; por ejemplo, en Oaxaca se referían a cien españoles y “algunos naturales”,¹⁴ y en San Luis de la Paz los pocos criollos se conformaron con incorporarse a la mayoría indígena.¹⁵ La sociedad que imponía estas diferencias tenía como representantes visibles a los padres de familia, dispuestos a defender su derecho a educar a sus hijos según sus creencias y sus prejuicios. Cabe recordar la gran capacidad generadora de prejuicios de toda la sociedad colonial.

De acuerdo con las constituciones de las órdenes regulares, la educación debía ser siempre gratuita y necesariamente religiosa, y además básicamente igual para todos. Esto era independiente de la cantidad de conocimientos que alcanzaran quienes podían realizar estudios superiores. La credibilidad del sistema dependía del equilibrio, siempre inseguro, entre doctrina y práctica cotidiana. Ya que el honor y el decoro no siempre iban unidos a la riqueza y el prestigio, se imponía fingir y aparentar virtudes que todavía se apreciaban, y que siempre pudieron intercambiarse por bienes de fortuna. Olvidados de viejos ardores bélicos y desengañados de arrebatos de santidad, los novohispanos se conformaban con las apariencias de una vida virtuosa y de una limpia ascendencia, con la limosna como sucedáneo de la caridad y con las prácticas de devociones encubridoras de avaricias, soberbias y debilidades de la carne.

A veces la salvaguarda del honor familiar exigía el abandono de un recién nacido fruto de amores pecaminosos,¹⁶ pero lo más frecuente era que las familias acogieran como expósitos, adoptados o simplemente “arriados” a los descendientes ilegítimos de cualquiera de sus miembros. En

¹² Sánchez Baquero, 1945, pp. 61-64 y 76.

¹³ “Carta *anua* de 1585”, en Zubillaga, 1957-1977, vol. II, p. 456.

¹⁴ “Relación del colegio de Oaxaca, en 1585”, en Zubillaga, 1957-1977, vol. III, p. 31.

¹⁵ “Memorial de la cuarta congregación provincial, en 16 de noviembre de 1595”, en Zubillaga, 1957-1977, vol. V, p. 472.

¹⁶ Un ejemplo extremo de esta actitud aparece en un relato del jesuita José Manuel de Estrada, “Consuelo de aflixidos, María Santísima de los Dolores, por el padre profeso de la Compañía de Jesús..., arrestado y enfermo cuando la general expatriación”, manuscrito fechado en 1769, capítulo III, pp. 23 a 25.

la segunda mitad del siglo XVIII, identificados como huérfanos o abandonados, una quinta parte de los párvulos de la ciudad vivía en casas ajenas. Puesto que habían sido criados por caridad, muchos terminaban por ser efectivamente criados, o sea sirvientes de sus amos, parientes o benefactores, de quienes con frecuencia adoptaban el apellido. Pero también hubo quienes compartieron la mesa y el maestro con sus medios hermanos o remotos primos legítimos. Es obvio que esto propiciaba tensiones y violencia contenida en el interior de las familias, lo que contribuía a quebrantar aquel riguroso orden que exigían en el exterior.

Durante las últimas décadas del dominio español, las relaciones entre la familia, la Corona y las instituciones docentes se caracterizaron por el enfrentamiento entre tradición y modernidad, aunque no siempre fueron los mismos abanderados de una u otra tendencia. Era distinto el concepto que unos y otros tenían de modernidad y también difería su idea de los límites de las responsabilidades familiares y escolares.

El cierre de todos los colegios de la Compañía de Jesús, tras la sorpresiva y violenta orden de expulsión de 1767, no sólo afectó al número de escuelas y al nivel de la instrucción a cargo de los nuevos e improvisados maestros, sino que quebrantó todo el sistema de enseñanza. En los documentos que pretendieron justificar la medida se mencionaba el daño que había ocasionado la Compañía al tener la educación “en estanco”, lo cual era causa del atraso en los estudios. El juicio peyorativo de la labor pedagógica se extendía a la cultura de todas las provincias del imperio español, en las que se suponía que sólo se habían realizado estériles ejercicios literarios, juegos de ingenio y discusiones escolásticas.¹⁷

Las críticas a los estudios coincidieron con los reproches a la suciedad y abandono de la ciudad de México, a la abundancia de vagos y malvivientes y a los supuestos desórdenes en las relaciones familiares. El “intolerable escándalo” de que los hijos espurios conviviesen con los legítimos fue denunciado por el arzobispo de México don Antonio de Lorenzana y Butrón, quien promovió la fundación de la casa de expósitos del Señor Sant Joseph, precisamente con el objeto de que ya estos niños no fueran acogidos por sus propias familias naturales.¹⁸

Ya que los padres no se preocupaban por enseñar a sus hijos un oficio, las autoridades municipales se encargaron de obligar a trabajar a los jóvenes ociosos; puesto que tantas parejas pretendían contraer matrimonio sin permiso de sus mayores, se legisló de modo que sufrieran graves castigos por su desobediencia; en vista de que los tribunales eclesiásticos eran tolerantes, aunque lentos, en los trámites de divorcio, las autoridades civiles

¹⁷ *Dictamen fiscal...*, y Rodríguez, 1977.

¹⁸ Lorenzana y Butrón, 1770, fs. IV a VI.

asumieron parte del proceso. Abundaban los mendigos en la ciudad capital del virreinato y se les obligó a recogerse en el Hospicio de Pobres. Tal desorden parecía consecuencia de una generalizada falta de formación, de ahí que tanto en las provincias de Ultramar como en la metrópoli, fuera lógico confiar en que una educación integral y popular remediaría muchos de los males. Claro que esta educación debería ser además eminentemente práctica, promover la laboriosidad, propiciar necesidades de consumo e incluir adiestramiento en oficios artesanales.¹⁹

Frente a la modernidad triunfante, parecería que las familias habían fracasado en su tarea docente. Sólo unas pocas, las de la élite criolla y española, las de los miembros del cabildo municipal y del consulado de comerciantes, se librarían del estigma de desorden que caía sobre todos los novohispanos junto a la mancha del mestizaje. Y sin embargo, lo que se consideraba corrupción y abuso, las costumbres que escandalizaban a las conciencias rigurosas y las lacras que afeaban la imagen de la ciudad, eran resultado de unas costumbres familiares y de convivencia que se habían visto con naturalidad durante doscientos años.

La decisión de imponer orden en una sociedad que parecía caótica alcanzó todos los estratos. La corona promulgó leyes sobre matrimonios de "hijos de familia", el cabildo de la ciudad expidió ordenanzas que debían remediar desórdenes, crímenes y alborotos; el tribunal de la acordada extremó su severidad en la persecución de delincuentes, y los alguaciles de la ciudad recorrieron las calles en busca de vagos y maleantes. Tal despliegue de actividad correctora hacía evidente la falla de las familias en su responsabilidad docente y el fracaso de la Iglesia como educadora.

En las postrimerías del siglo XVIII, parecía que la rebeldía de los jóvenes se había desbordado y que ya no era momento propicio para confiar en la capacidad moderadora de los padres ni en el respeto a la autoridad de los jefes de familia. Las circunstancias eran diferentes de las que se contemplaron cien años atrás: ni los indios se mantenían recluidos en sus barrios, ni todos los españoles disponían de acogedoras mansiones dentro de la traza; los matrimonios mixtos eran frecuentes y los españoles pobres mucho más numerosos que los acaudalados.

El censo de la parroquia del Sagrario, la más céntrica y aristocrática de la capital, en el año 1777, muestra la inmediata proximidad de las fortunas cuantiosas con la pobreza más lastimosa; la promiscuidad en los espacios privados y el heterogéneo uso de los públicos; el predominio de arreglos domésticos ajenos a las normas canónicas de vida familiar y la convivencia de niños y jóvenes con adultos que día con día ejercían la educación por el

¹⁹ Los documentos de los ministros reformadores de Carlos III y Carlos IV muestran claramente esa convicción. Rodríguez, 1776, y Jovellanos, pássim.

ejemplo, inculcando formas de comportamiento demasiado distantes del modelo tridentino de la sagrada familia. Los niños que vivían fuera de su hogar y las doncellas acogidas como sirvientas, adoptadas o entenadas, se adaptaban a las condiciones de vida que la sociedad les imponía.²⁰

El modelo de familia nuclear, acorde con la tradición de la historia evangélica, predominaba ciertamente sobre la familia extensa, pero sólo en proporción de 35% frente a 27% (incluidos los sirvientes en ambos casos); sin embargo, efectivamente era mayoritaria la mezcla de parientes y agregados y la convivencia de diversos grupos domésticos en una sola vivienda, puesto que el 38% restante estaba compuesto por 11% de solitarios (casi todos varones) 9.5% de dos o más familias nucleares en la misma casa, accesoria, covacha, zaguán, cuarto o jacal, y 17.5% de las familias nucleares que incluían agregados a los que no se identificó como sirvientes. Y tampoco sería fácil discernir hasta qué punto los jefes de familia eran quienes mantenían a todos los parientes y agregados, ya que muchos ocupaban habitaciones alquiladas, pagaban por servicios de limpieza y alimentos, o simplemente aportaban una parte de su salario para ser aceptados en la comunidad doméstica. Estos agregados, a quienes se catalogaba como personas “a cargo” o “sin relación de parentesco”, constituían 12% y eran quienes no disponían de vivienda propia ni rentada, y tampoco encabezaban un grupo doméstico.

El frecuente subregistro de los infantes pudo haber afectado las cifras del censo, aunque no dejan de aparecer como párvulos los menores de 14 años, de los cuales pocas veces se indica la edad. El resultado es la presencia de 21% de niños menores de 15 años. De éstos, 15% carecía de hogar propio y vivía como huérfano recogido o trabajador al servicio de otra familia; algunos de ellos se censaron como mozos o sirvientes, pero la mayoría de los párvulos recibía algún tipo de educación, ya fuera en colegios o escuelas públicas, con maestros privados, o en su propia casa. Es evidente que la forma de convivencia doméstica determinaría en gran medida el carácter de su educación.

Sobre el régimen escolar y los vicios de la educación doméstica, contamos con los testimonios de José Joaquín Fernández de Lizardi, el gran creyente en los valores de la educación y gran crítico del sistema imperante. Él, como tantos escritores y políticos de tendencias liberales a lo largo del siglo XIX, juzgó insuficiente, inútil e inadecuado el modelo educativo colonial. En sus denuncias exageró algunos aspectos, pero acertó en otros esenciales como la falta de un verdadero sistema escolar, el abuso de los castigos corporales propinados por los maestros, en uno de los extremos, y la

²⁰ Censo de la parroquia del Sagrario, en la colección de microplecúlas del archivo genealógico de la Iglesia de los santos de los últimos días, AGNM.

tolerancia complaciente en el ambiente doméstico, en el otro, así como en el desdén hacia los conocimientos prácticos y las técnicas.

Los pilares de la educación novohispana, inspirada en el Renacimiento y moldeada por la Contrarreforma, fueron las virtudes morales en todos los niveles, y el humanismo clásico en los estudios medios. La elección de las letras, el latín y la filosofía, había dejado sin estímulo el estudio de las ciencias y el desarrollo de las técnicas. Los experimentos, investigaciones y descripciones científicas, fueron trabajos aislados de individuos particulares que no formaron una comunidad científica ni se les apreció por cuanto podían contribuir al avance de la ciencia.²¹ Los certámenes poéticos, los ampulosos sermones plagados de imágenes y metáforas y las representaciones teatrales de dudoso gusto y escasa imaginación, habían defraudado las esperanzas de quienes confiaban en que influyeran para elevar el nivel cultural de la población. La consideración de las ciencias frente a las letras cambiaría al ritmo de la moda que impulsó los gabinetes científicos y los estudios de estadística. Poco a poco se extendía la idea, ilustrada y revolucionaria, de que servía más a la humanidad quien inventaba una nueva máquina o herramienta que quien disertaba sobre graves problemas teológicos.

A tenor de estas ideas, se imponía un giro en los proyectos educativos que privilegiase las enseñanzas técnicas y los conocimientos prácticos. La erección de escuelas y academias por decreto real podía resolver los problemas de la falta de prestigio de las ciencias y de la carencia de centros de enseñanza; pero algo más habría que cambiar en el nivel de la instrucción elemental y de la educación informal. El catecismo de Ripalda, que gran parte de los novohispanos podía recitar de memoria, no formaba eficientes trabajadores, vasallos disciplinados, ni ciudadanos responsables de la buena imagen de su ciudad. Y a partir del último tercio del siglo XVIII comenzó a vigilarse con mayor cuidado que en las escuelas particulares se enseñase efectivamente lectura, escritura y aritmética, a la vez que se estimulaba el establecimiento de escuelas en parroquias, conventos y comunidades rurales. Para sorpresa de muchos párrocos y doctrineros ya no se consideraba suficiente la enseñanza de la doctrina cristiana sino que se exigía la presencia de un maestro de primeras letras y de lengua castellana.²²

Una novedad importante en la actitud de las autoridades religiosas y civiles se relacionó con la educación femenina. Desde los miembros del cabildo de la capital, hasta periodistas como José Joaquín Fernández de Lizardi y Wenceslao Sánchez de la Barquera, lamentaron la ignorancia de

²¹ Trábulse, 1987-1992, introducción al volumen I.

²² "Encuesta realizada por el Provincial de la orden de San Francisco. 1754". Archivo Histórico del INAH, vol. 109.

las mujeres, se burlaron de la instrucción impartida en las escuelas de amiga y recomendaron el establecimiento de nuevas instituciones y el examen de conocimientos de las maestras como medio de lograr que las madres de familia fuerán capaces de educar adecuadamente a su prole.

Una vez más coincidían las preocupaciones de la Iglesia, la sociedad y el Estado, pero era diferente la causa a la que atribuían los problemas que aquejaban al virreinato en general y a las ciudades en particular. Para el clero era evidente que se había producido un relajamiento moral derivado de excesiva tolerancia; para los administradores del imperio español el mal radicaba en la indolencia de los americanos, mientras que para los representantes de los intereses locales, padres de familia y notables de los grupos criollos, la crisis se debía a la desconfianza de las autoridades, a la falta de estímulos para los nacidos en el virreinato, y al aislamiento cultural y comercial, todo ello derivado de la pésima impresión que producía una plebe inculta y carente de principios. Desde cualquier punto de vista que se contemplasen los problemas, la solución radicaba en una buena educación, y ésta tenía mucho más que ver con las costumbres familiares y cotidianas que con el acceso a los conocimientos escolares.

Los proyectos docentes de los gobiernos del México independiente chocarían en adelante con las actitudes encontradas de quienes aspiraban a desmontar la totalidad de los fundamentos de la educación y de aquellos que pretendían actualizarlos y conservar lo que consideraban valores esenciales. Efectivamente, mucho había que corregir en las escuelas, pero poco se podría progresar sin tomar en cuenta el considerable peso de la influencia familiar sobre la formación de la juventud. La educación extraescolar había logrado imponer formas de comportamiento cotidiano que inevitablemente entraban en contradicción con el ideal de progreso.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo Spencer, Rafael, *Don Vasco de Quiroga, taumaturgo de la organización social*, México, Oasis, 1970.
- Alegre, Francisco Javier, *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús en la Nueva España*, edición de Ernest Burrus y Félix Zubillaga, 6 vols., Roma, Institutum Historicum Societatis Jesu, 1959.
- Dictamen fiscal de las providencias hasta aquí tomadas por el gobierno sobre el extrañamiento y ocupación de las temporalidades de los regulares de la Compañía de Jesús que existían en los dominios de S.M. de España, Indias e Islñas Filipinas, a consecuencia del Real Decreto de 27 de febrero y Pragmática Sanción de 2 de abril*, 2 vols., Madrid, Imprenta Real de la Gazeta, 1767-1769.
- Garrido Aranda, Antonio, *Moriscos e indios. Precedentes hispánicos de la evangelización en México*, México, UNAM, 1980.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Obras escogidas*, 3 vols., Madrid, Espasa Calpe, 1935.

- Lorenzana y Butrón, Francisco Antonio de, *Memorial que presentan a todos los estados los niños expósitos de la imperial ciudad de México por mano de su arzobispo*, México, s/p.i., 1770.
- O'Gorman, Edmundo, "La enseñanza primaria en la Nueva España", *Boletín del Archivo General de la Nación*, México, AGNM, XI:2, abril-junio 1940, pp. 247-302.
- Palafox y Mendoza, Juan, "De las virtudes del indio", *Tratados mexicanos*, 2 vols., Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, Rivadeneyra, 1968.
- Relación histórica de la fundación de este convento de Nuestra Señora del Pilar, Compañía de María, llamado vulgarmente La Enseñanza, en esta ciudad de México, y compendio de la vida y virtudes de N.M.R.M. María Ignacia de Azlor y Echeverz, su fundadora y patrona*, s.p.i., México, 1793.
- Rodríguez, Pedro, conde de Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imprenta de don Antonio de Soncha, 1776.
- , *Dictamen fiscal de expulsión de los jesuitas de España (1766-1767)*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1977.
- Sánchez Baquero, Juan, *Fundación de la Compañía de Jesús en Nueva España, 1571-1580*, México, Patria, 1945.
- Trabulsee, Elías, coordinador, *Historia de la ciencia en México*, 3 vols., México, Fondo de Cultura Económica, 1987-1992.
- Velasco Ceballos, Rómulo, *La alfabetización en Nueva España*, México, SEP, 1945.
- Vives, Juan Luis, *Instrucción de la mujer cristiana*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1944.
- Zubillaga, Félix, *Monumenta Mexicana*, 6 vols. Perugia, Monumenta Historica Societatis Jesu, 1956-1976.

LA CASA Y LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN UNA CIUDAD NOVOHISPANA. LOS HOGARES POBLANOS DEL SIGLO XVIII

ROSALVA LORETO LÓPEZ
*Seminario de Historia Urbana
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma de Puebla*

De varias maneras se ha abordado históricamente la problemática de la educación en la época moderna. El enfoque historiográfico más aceptado ha centrado su interés en el ámbito de la lectura; en principio valiéndose de los inventarios se delimitó a los poseedores de libros, pero ello no significó que los libros poseídos fueran leídos.¹ También a partir del registro de firmantes de documentos eclesiásticos y notariales se asoció la lectura con la escritura, cuantificando así sólo a determinados grupos sociales.² Un enfoque más preciso se posibilitó a partir de un análisis pormenorizado de la producción de obras escritas.³ De manera particular, Chartier plantea a lo largo de su vasta obra la necesidad de una concepción más amplia que permita asociar distintos enfoques: el estudio de las estrategias editoriales,

¹ Uno de los caminos ya recorridos se hizo a partir de la medición de la desigual posesión del libro en el seno de diversos grupos sociales por medio de los inventarios. Como ejemplo de ello tenemos el trabajo de François, Étienne, 1982, pp. 353-375, además del ya clásico trabajo de Pardailhé-Galabrun, 1988, pp. 403-418.

² Sobre el caso francés se puede citar a Vovelle, 1975, pp. 89-141, cuyas fuentes —firmantes de testamentos y registros parroquiales— masifica y homogeneiza marcando componentes regionales con el fin de identificar microclimas culturales que muestran la evolución de la alfabetización entre diferenciadas zonas francesas. Para América del Norte se puede mencionar el trabajo de Resnik, 1985, pp. 371-376, que de manera general muestra que en el otro lado del Atlántico la religión desempeñó un papel dentro del aprendizaje de la lectura mayor que lo que comúnmente se ha supuesto. Otra de sus fuentes son los firmantes de los testamentos.

³ Una asociación interesante entre los autores de memorias, libros de cuentas o autobiografías con los objetos de lo escrito, permite una mayor comprensión de la contextualización de esta práctica cultural. Propuesta hecha por Foisil, 1989, pp. 331-369.

las comunidades de lectores, la reconstrucción de los espacios, los objetos y los gestos que ligan a los lectores con la práctica de lo escrito⁴ en las sociedades de antiguo régimen.

Siguiendo esta sugerencia encontramos que fue en el ámbito doméstico donde el desarrollo de prácticas culturales encaminadas a la transmisión e integración de valores morales y sociales, tuvo mayor incidencia. Las implicaciones y supuestos de este hecho han sido poco abordadas, pero es evidente que de diferentes formas los lectores se acercaban a sus libros y que el contexto en que esta actividad se realizaba estuvo relacionado con la evolución de la especialización espacial de la casa, con la sociabilidad, la privacidad y la intimidad. La aparición de escritorios, estrados y gabinetes, fue el marco material que permitió que en el hogar se leyera, se escribiera y se aprendieran las normas de comportamiento público y privado socialmente aceptadas.

Además de los espacios, los objetos fueron también indicadores del ambiente cultural: los muebles y su especificidad estuvieron ligados a la función pública y privada del hogar. Los escritorios y las escribanías en los gabinetes fueron muebles de trabajo y de retraimiento individual. Mesas, sillas, cojines, permitieron la comodidad y el desarrollo de ciertas sociabilidades domésticas que acogieron la lectura o escritura en silencio, o la reunión con la familia o los amigos para hacerlo de manera oralizada.

Para la elaboración de este trabajo, tratamos el caso específico de 360 hogares⁵ de la ciudad de Puebla de los Ángeles a lo largo del siglo XVIII. Analizamos la aparición de ciertos espacios domésticos como parte de la evolución de comportamientos sociales y culturales de poblanos pudientes, el lugar de los libros en su menaje doméstico y el mobiliario asociado al espacio y a las prácticas de la lectura.

LA CASA Y LA EDUCACIÓN FAMILIAR

Fue en las casas más ricas que conformaban el centro de la ciudad de la Angelópolis en el siglo XVIII donde comenzaron a aparecer lugares que sugieren el desarrollo de prácticas educativas; en piezas de escritorio, salas de estrado, oratorios o gabinetes se hacían cuentas, se leía en voz alta para

⁴ Chartier, 1989, pp. 113-161. Véase también de este autor, 1992, 1993, 1994 y 1995.

⁵ La base documental de este trabajo la constituyen 360 escrituras notariales de compra-venta de inmuebles localizadas en el Archivo General de Notarías del Estado de Puebla, en adelante AGNEP. Esta muestra es importante ya que representa poco más del 12% del total de las casas que conformaban a la ciudad en el siglo XVIII. Esta información se combinó con la consignada en diversos inventarios y testamentos *post-mortem* del mismo periodo.

los demás, o se rezaba en silencio. En general, las casas valuadas en esa época compartían la función habitacional con la comercial-artesanal. Los espacios fueron utilizados de tal manera que simultáneamente servían para el desempeño de varias actividades: comerciales, artesanales, productivas y habitacionales, definiendo la vida en casa como una actividad múltiple, donde la utilización del espacio construido y las relaciones con los otros miembros del grupo familiar estuvieron interrelacionadas.

A principios de nuestro periodo de estudio fueron perceptibles pocas divisiones en el interior del espacio doméstico, siendo una constante la continuidad seriada de las habitaciones que se articulaban en torno al encuadre de las columnas del patio principal de la casa. Las piezas estaban divididas por tabiques y por puertas que delimitaban otros núcleos internos, cuyo acceso era reservado por un número semejante de puertas sólidas provistas de llaves y cerraduras.

El estudio de la división material del espacio interior de la vivienda permite demostrar la evolución social, pues conforme fueron apareciendo más nombres para definir distintos espacios, se acentuó la tendencia de favorecer el aislamiento de los individuos en combinación con el desarrollo de distintas funciones colectivas, lo que constituye un hecho civilizatorio.⁶ Este postulado adquiere importancia por la hipótesis de que la especialización espacial doméstica fue paralela al surgimiento de nuevos esquemas culturales y educativos.

La función de la casa habitación fluctuó a lo largo del tiempo, ya que en las casonas de buena construcción como las que referimos en este apartado, la fabricación y elaboración de ciertos productos determinó la ubicación de los espacios habitacionales. En otros casos, se destinó una zona trasera de la casa para el abasto doméstico mediante huertas, corrales y patios secundarios, lo cual permitió que las construcciones mantuvieran cierta uniformidad entre los patios principales y la fachada. La parte trasera de la casa fue expresión de cierto relajamiento de los cánones estéticos y formales, y siguiendo estos parámetros estuvieron localizados los cuartos de mozas, caballerizas, establos, gallineros, corrales y depósitos de basura.

En el interior del espacio doméstico la vida familiar se desarrolló a partir de diferentes modelos: en el primero, correspondiente a los primeros años del siglo XVIII, se percibió una combinación de sitios donde la vida familiar se desenvolvía funcionalmente vinculada a las actividades económicas (talleres o accesorias), restringiendo la sociabilidad a una sala con vista a la calle en planta baja. La cotidianidad se vivía en espacios apenas

⁶ Pezeu-Massabuau, 1983, p. 114. Para una comprensión más amplia de este término, véase Elias, 1987.

diferenciados por los horarios de ocupación de sus habitantes.⁷ La edificación de pisos superiores fue perceptible hacia 1730, fecha en que se manifestó la necesidad de redistribuir las funciones de las habitaciones, destinándose zonas de vida social y nocturna, articuladas y diferenciadas por las escaleras que además de comunicar ordenaban los espacios según principios jerárquicos de estratificación social. Su disposición, al frente o a un costado del zaguán verticalizaba simbólicamente los espacios de las habitaciones al asignarles funciones más específicas. Con la aparición de los segundos pisos y los entresuelos, la morfología doméstica mostró en su interior una mayor diferenciación espacial.

En este periodo sorprende la evolución del espacio habitacional en función de su especialidad. Comenzaron a aparecer secciones habitables en los entrepisos de la casa, y como un anexo de las escaleras surgieron los escritorios. Esta separación tendía a preferenciar sobre todo el área de sociabilidad y convivencia: la sala de recibir, ubicada en el piso superior, dirigida hacia la calle, era la parte más importante de la fachada; se diferenciaba del resto de la vivienda por series de balcones corridos, escudos y remates que enmarcaban como continuidad y siguiendo la tendencia a la privacidad, a las salas de estrado, oratorios, gabinetes o estudios.

En esta zona reservada a la vida privada se desarrollaron los ritos de la visita de intercambio social, y fue expresión de la definición de la doble función de la vivienda, una orientada hacia la familia y otra hacia la colectividad. Los planos anexos muestran su ubicación. Analicemos las características de los espacios domésticos relacionados con las prácticas culturales antes descritas.

EL ESCRITORIO

El escritorio, situado en la planta baja o en el entresuelo, se definió como un lugar de trabajo asociado a la actividad masculina, y puede ser considerado como el primer lugar diferenciado en el que se esbozó la práctica de lectoescritura y contabilidad. Su presencia estuvo sujeta al desarrollo de la especialización habitacional urbana. Su ubicación facilitaba la comunicación entre las diferentes secciones de la casa: productivas (talleres, comercios, etcétera), habitacionales (recámara, cocina) y de circulación (pasillos, corredores, escaleras, y otros).

La gran mayoría de los escritorios se comunicaba con espacios de circulación. Este hecho se explica porque en ellos, localizados en principio

⁷ El aspecto público y privado de la vivienda debe ser comprendido en relación con su dimensión temporal. El tiempo y su uso tienen, no menos que el espacio, una significación determinada en un sistema de comunicación social. Pezeu-Massabuau, 1983, p. 107.

en las plantas bajas, se recibía constantemente personas y mercancías. La palabra escritorio estuvo asociada a múltiples usos, de conformidad con el destino de la casa como espacio productivo o comercial. Los encontramos en casas donde la reproducción y matanza de ganado de cerda fueron la función más importante de la vivienda, en panaderías, obrajes y anexos a accesorias y zaguanes; la vivienda cobijaba a una porción más o menos amplia de esos comportamientos profesionales.

Alojar y producir se hallaban estrechamente integrados en un mismo ritmo cotidiano. En las casas dedicadas a alguna actividad productiva que se desarrollaba en las plantas bajas, ésta condicionaba la existencia de mano de obra que compartía los espacios domésticos, por lo general de manera transitoria; en combinación con esto, estaba la residencia permanente de un núcleo familiar central que habitaba el segundo nivel.

A principios del siglo XVIII fue común localizar las piezas de escritorio al nivel del patio o de la calle, entrando por el zaguán. La fachada en su conjunto solía adecuarse como zona comercial mediante tiendas y accesorias. La función mercantil exigía un acondicionamiento específico de la vivienda a fin de facilitar las operaciones de compra, almacenamiento y venta, ya fuera al mayoreo o al menudeo, como en el caso de Francisco de Solano, escribano real y público cuyas casas “son todas para el comercio de mercadería así para la calle como por lo bien repartido de sus piezas pues se compone de 26 piezas bajas con bodegas y patios [...] escritorio y contraescritorio...”⁸

El diseño de galerías o corredores que circundaban el patio principal permitía la articulación de la zona comercial con el resto de la casa. En el punto intermedio de intersección de ambas zonas estaban los escritorios, que daban entrada a la parte habitable. La existencia de este espacio se justificó como una prolongación del área de trabajo para la realización de las cuentas y la tasación de las mercancías.

Pero la función del escritorio estuvo sobre todo vinculada a la relación entre la clientela y sus proveedores: este espacio se hizo más anónimo y ordenado con el tiempo, gracias a la existencia de lugares específicos de contabilidad, almacenamiento y expendio. Tal contacto impregnaba la vida familiar diurna de lo concerniente al comercio tradicional, y en este caso se inscribía en un sistema de relaciones personales que se introducían en los corredores y escritorios, quitándole a la casa parte de su carácter privado y afectando la vida familiar; en muchos aspectos se trataba de una descomposición parcial del espacio social de la familia.

⁸ AGNEP, Avalúo de la casa del escribano público don Francisco de Solano, ubicada en la calle principal de los Herreros. Notaría 3, 1715, s.f.

La jerarquía de los espacios se definía por el estatus personal de cada habitante. El hombre conservaba ciertas porciones de la vivienda que le habían sido estrictamente reservadas (escritorios, tiendas, almacenes, etcétera). La casa amparaba además muchas otras funciones de servicio: notarios, escribas, abogados y médicos ejercían su arte en su propio domicilio, donde en ocasiones el escritorio funcionó como despacho; así este sitio adquirió un carácter más profesional al ser el recinto donde se dictaban protocolos notariales, acuerdos legales o simples recetas en el caso de los galenos, de ahí que se asignara a esta pieza la función de separación más clara entre la actividad laboral y la vida familiar frente a los contactos anónimos, lo cual por otra parte exigía el carácter frecuentemente confidencial de los mismos. El cuadro I muestra la profesión de los propietarios de casas donde aparecieron escritorios, en relación con el valor promedio de los inmuebles y su función.

CUADRO I
Propietarios y valor de las casas con escritorios en Puebla
1700-1800

<i>Profesión o actividad</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Valor promedio (pesos)</i>	<i>Medidas m²</i>	<i>Número de habitaciones</i>
Escribanos	1	16 213	1673	43
Tocineros	3	14 950	1441	41
Obrajeros	3	14 750	1379	46
Funcionarios	4	13 382	912	42
Abogados	5	12 533	1353	40
Panaderos	4	11 835	943	33
Médicos	2	9 356	600	19
Mercaderes	3	8 264	795	26
Militares	3	7 472	619	21
Presbíteros	12	7 208	1033	21

Fuente: AGNEP

Casi 65% de los propietarios de la muestra declaró su actividad económica, lo que de inicio representa un interés social diferenciador. El precio promedio de las fincas las caracterizaba con mucho como casas de alto valor, de tres niveles, incluyendo entresuelos, lo cual les otorgaba un lugar importante en la búsqueda de la comodidad. El número de habitaciones —de por sí importante como indicador de la especialización— estuvo asociado a las funciones asignadas a ellas.

Un último desarrollo espacial fue perceptible cuando el escritorio ocupó un lugar aparte de la zona laboral y familiar, diferenciado por la escalera. Junto con él hizo su aparición la casa de tres niveles, donde se le asignó un espacio específico: el entresuelo, ubicado en el primer descanso de las escaleras.

Las habitaciones más importantes se situaron en la planta superior, donde la escalera participó estrechamente de la definición de la vida familiar, además de ser un sitio ligado a la ostentación pues ocupaba entonces un lugar “principal” en el patio. A partir de la relación escalera-escritorio-entresuelo se establecía una jerarquía entre los espacios de la vivienda que limitaba el acceso de empleados y público y permitía ocupar el piso alto exclusivamente a los propietarios, quienes en adelante verían “hacia abajo” al resto de los inquilinos o trabajadores.

En la planta baja fue común ubicar cuartos y bodegas que servían como albergue a los trabajadores que allí residían. El tipo de producción local contribuyó a aumentar el número de familias que convivían en una misma unidad residencial. El ejemplo de la distribución espacial dentro de un obraje⁹ resulta ilustrativo.

En la planta baja se encontraban las accesorias, tiendas y trastiendas, a través del patio se accedía a las bodegas, almacenes, galeras separadas para solteros y casados, los urdidores, tinacos, prensas, piezas de cardadores, caballerizas y laneros. En el patio principal la escalera comunicaba en su descanso con las dos piezas de escritorios y en el último tramo se desembocaba al corredor por el que se accedía a la sala de recibir, el estrado y las recámaras y a continuación la cocina y su gallinero (para ejemplos gráficos véase planos anexos).¹⁰

El escritorio proporcionó el tránsito entre las funciones atribuidas a las diversas porciones del espacio comercial o productivo y el habitado, actividades que se hallaban igualmente precisadas y guiadas por los diversos objetos y la variedad de ocupaciones que se podían resguardar y realizar en esta pieza; por ejemplo, el comerciante don Thomás Méndez de la Granda tenía en el “escritorio chico de su casa: 604 bolsas de crudo, 42 de las dichas de florete, 20 aros de sedaso, 29 escobas, 114 telas floreadoras, 52 telas acarreadoras, 17 telas pambaseras y 30 telas espajadoras lo que importaba \$140 pesos, lo cual quedó asentado en el libro del cajón del escritorio”.¹¹

⁹ Obraje es el nombre que solía darse a la oficina, aposento o paraje donde se labraban paños o se fabricaban otras manufacturas. *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 879. El trabajo en los obrajes novohispanos fue sinónimo de horror y represión a partir de 1530, cuando empezó a difundirse la forma manufacturera de la producción textil. Las condiciones de trabajo, y particularmente el encierro y la pérdida de la libertad, los castigos físicos y la temprana práctica del endeudamiento parecen haber sido frecuentes. Al respecto véase Miño Grijalba, FCE, 1993, pp. 131-149.

¹⁰ AGNEP, *Compra-venta de una casa con trato de obraje, situada en al calle de Mesones, propiedad de don Juan Pérez Cotta y Madera, alguacil mayor del Santo Ofissio de la Inquisición, Notaría 3, 1745, ff. 109-110.*

¹¹ AGNEP, “Memoria y Relación jurada según lo que producen las memorias y avalúos echos de el caudal de don Thomas Méndez de la Granda”, indiferente, 14 de febrero de 1779.

El escritorio era pues, un lugar donde se resguardaban las mercancías, se contabilizaban y se calculaban sus costos. En un tiempo en que el comercio —incluso al menudeo— se hacía a crédito y en actividades productivas donde se debía ejercer control sobre los trabajadores, el aprendizaje de la lectura, la escritura y la contabilidad se hacía necesario, porque sólo estas prácticas culturales permitían la teneduría de un cuaderno de cuentas que podía presentarse al cliente, o de un libro de hechuras comparable con el del comerciante.¹²

Además de la especialización nominativa y espacial, las secciones de la vivienda adquirían su función e identidad gracias al ambiente y material empleado. Sugerido por los seis lados que lo delimitaban, el escritorio tuvo por lo general techos bajos, su piso era de madera, en busca de una mayor comodidad térmica que se complementaba con las ventanas, las que por lo regular comunicaban con patios y corredores desde donde entraba luz, pero no calor.

La aparición del escritorio y su lugar en el entresuelo es indicadora de un mayor grado de especialización de la casa, y de la necesidad de aislar ciertas funciones; ahí se trabajaba, pero también se escribía y contaba. Otras áreas participaron de esta evolución y estuvieron más directamente relacionadas con las prácticas de lo escrito, de la sociabilidad y la educación doméstica: los estrados y los gabinetes.

EL ESTRADO¹³

Fue una sala específica de la casa donde se acostumbraba hacer las reuniones familiares, y se diferenció de la sala de recibir porque en ésta el contacto podía abarcar una sociabilidad más amplia, incluyendo grupos cohesionados por intereses de naturaleza más abierta. Al ser punto de reunión familiar, el estrado se convirtió en un espacio de convivencia y educación doméstica. El analizar su función contribuye a explicar algunos tipos de articulación de los modos de vida privado y público en el interior de la vivienda, los que adquirieron una significación determinada como parte de un sistema de comunicación social.¹⁴

¹² Este hecho no implica la posesión frecuente del libro, como si éste marcara un segundo umbral cultural más restrictivo. Los inventarios parisinos de mediados del siglo XVIII confirman esta afirmación: en efecto, 60% de los propietarios de material para escribir (escritorio, tintero, plumas) no poseían ningún libro. Citado por R. Chartier, 1993, p. 132.

¹³ Conjunto de muebles que sirven para adornar el salón, aposento, cámara o pieza donde las señoras reciben visitas, que se compone por lo regular de alfombra o tapete, almohadones, taburetes o sillas, *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 556.

¹⁴ Pezeu-Massabuau, 1983, p. 110.

A lo largo del siglo XVIII tuvo lugar la especialización de los espacios interiores, que obedeció entre otras razones a una nueva lógica de las relaciones interpersonales. A la socialización de áreas importantes de la casa focalizadas en grandes salas que ocupaban el frente principal de la construcción, se añadieron valores culturales vinculados estrechamente con aspiraciones de honor, prestigio y consumo. Con la aparición de escritorios, estrados y gabinetes, la vivienda participó activamente de la acción civilizadora de ciertos grupos sociales, pues la casa se constituyó en un modelo de cultura que permitió el desarrollo de una forma de sensibilidad y una capacidad selectiva que permitían a sus habitantes poseer algún libro¹⁵ para leer en voz alta o en silencio, o contar con un lugar donde hacerlo, como en los estrados o gabinetes que aparecieron en 30% de los casos de nuestra muestra.

Los estrados ocuparon siempre el lugar principal de la casa; en un principio se les pudo localizar en las plantas bajas haciendo las veces de sala de estar, y allí se congregaban los habitantes al finalizar el día y realizaban labores manuales que les permitían convivir antes de caer la noche al abrigo de una lectura en voz alta. Pero ¿a quiénes les preocupó contar con un espacio donde se pudiera leer a un grupo o convivir en torno a una actividad doméstica compartida por varios miembros de la familia? El cuadro II muestra la relación entre los propietarios y el valor de las casas donde se localizaron estrados y gabinetes.

CUADRO II
Propietarios y valor de las casas con estrados y gabinetes
Puebla 1700-1800

<i>Profesión o actividad</i>	<i>Número de casos</i>	<i>Valor promedio (pesos)</i>	<i>Medidas m²</i>	<i>Número de habitaciones</i>
Funcionarios	4	21 495	868	44
Panaderos	2	16 291	916	46
Militares	3	14 924	1155	52
Tocineros	2	13 715	952	31
Mercaderes	3	12 335	833	34
Abogados	4	10 589	640	36
Presbíteros	2	10 361	919	40
Obrajeros	2	10 229	1411	39

Fuente: AGNEP

La gama de actividades de los propietarios de casas donde hubo estrados fue similar a la de los poseedores de escritorios; únicamente quedaron

¹⁵ Al respecto, véase el trabajo de Cressy, 1993.

excluidos los médicos y los escribanos quizás porque en sus casas su principal ocupación se remitió a la posesión de lugares específicos que funcionaban como despachos o consultorios privados.¹⁶

Al ocurrir la especialización del lugar y el desarrollo de las actividades de sus habitantes en la vivienda parecía entablarse una relación compleja entre el valor, el prestigio, el ambiente y la comodidad que esto proporcionaba. Los funcionarios ligados al Ayuntamiento y al poder real fueron los primeros interesados en contar con una sala de estrado en su casa. La casa de Rafael Mangino¹⁷ se caracterizaba porque desde la fachada, las canales sobresalientes en forma de cañones delimitaban la ubicación del oratorio, la sala de recibir y la sala de estrado “que está muy hermosa y de bastante amplitud con tres puertas al balcón de la calle”.¹⁸

Este ejemplo de vivienda constituye ya el modelo de sociabilidad doméstica plenamente arraigado en la ciudad hacia mediados del siglo XVIII. El estrado se localizó en correspondencia directa con la sala de recibir en la parte superior de la fachada, de ahí que esta parte de la vivienda fuera el principal escenario de sociabilidad pública y privada. Esta ubicación presupuso que desde la entrada principal se ascendiera hasta la sala, recorriendo por el exterior, las galerías, o los portales, todo el ámbito familiar.

La sala permanecía como espacio abierto para todos, en tanto que para acceder al estrado era necesario cruzar puertas e introducirse en el ámbito de lo privado. El espacio interior de la casa estuvo dividido de manera estricta por tabiques o muros que delimitaban grupos de habitaciones, pero esta fragmentación del área familiar respondía más que a una necesidad de aislamiento individual, a una división entre las áreas de sociabilidad externas e internas.

¹⁶ A manera de ejemplo contrastante se advierte que en el siglo XVI, en una muestra proveniente de varias ciudades europeas, el libro apareció en un inventario de cada tres; poseían libros nueve de cada diez clérigos, tres de cada cuatro miembros de profesiones liberales, uno de cada dos nobles, uno de cada tres comerciantes y sólo uno de cada diez artesanos. En el caso francés se analiza el aumento de la posesión privada del libro entre los siglos XVI y XVIII, aumento que se relacionaría con el proceso de privatización que caracterizó los tres siglos de la Edad Moderna. Chartier, 1989, pp.129-130.

¹⁷ Rafael Mangino fue tesorero de la limosna de la bula de la Santa Cruzada en 1783 y administrador de las reales alcabalas en los años de 1789 y 1799; murió en 1806. Estuvo casado con doña Josefa Mendivil y Ovando, hija del regidor Francisco Mendivil Palacio y hermana del regidor Agustín de Ovando y Villavicencio. Rafael Mangino y Mendivil (n. 1788) desempeñó un papel importante en la historia de México. Fue tesorero general del ejército de Iturbide y diputado del primer congreso mexicano. Siendo presidente de éste, después del voto de las provincias para la constitución del imperio, el general Agustín de Iturbide recibió de sus manos la corona imperial. Leicht, 1934, p. 4.

¹⁸ ACNEP, testamento de doña Josefa Mendivil, 7 de abril de 1788, ff. 150 y ss.

Cada pieza equipada de muebles, provista de una decoración que precisaba su uso, se presentaba como un espacio aislado del resto de la casa, y su mobiliario era congruente con la importancia de su función específica. El siguiente cuadro muestra la relación diferenciada entre el espacio y el mobiliario.

En ocasiones, la función de recepción asumió una importancia exclusiva; las familias ricas solían tener dos o más salas, una para ocasiones especiales y otra para uso cotidiano, y por lo general la decoración incluía, además de las pinturas y los muebles, algún instrumento musical.

CUADRO III
Descripción del mobiliario de madera contenido en estrados
y gabinetes en once casas habitación poblanas
1696- 1795

<i>Tipo de mueble</i>	<i>Número de artículos</i>	<i>Valor promedio</i>
Taburetes	172	156
Sillas	66	176
Mesas	15	161
Camas	11	89
Bancas	8	28
Escabeles	8	1
Mesitas de estrado	7	10
Biombos	6	53
Mesa de trucos	2	15
Canapés	1	10
Rodastrados	1	200

Fuente: AGNEP, Inventarios

En esas habitaciones se colocaban mesas plegables para los juegos de cartas, pasatiempo favorito de la época. La categoría de las mesas varió de acuerdo con la altura, dimensiones y peso, factores que determinaban su movilidad, ubicación y funcionalidad, como la “mesa ordinaria de ayacahuite que servía para contar dinero”.¹⁹

En relación con el tipo de mesa aparecieron escasamente los asientos: algunas sillas,²⁰ seis en promedio por cada hogar, y las bancas que, como antigua solución, permitían cierta comodidad colectiva, sobre todo en torno a la mesa donde se comía.

¹⁹ AGNEP, indiferente, Cuaderno de bienes divisorios de don Blas Clavijero.

²⁰ La principal limitación del diseño de muebles no era únicamente técnica, sino también cultural. El uso de silla tenía que ir precedido del deseo de sentarse cómodamente. Posiblemente en principio se le atribuyó una función más decorativa que ergonómica. Respecto a la evolución del mobiliario y del espacio véase, además de Pezeu-Massabuau, 1983, a Rybczynski, 1986.

El diseño, las medidas y el número de piezas de las casas que poseían escritorios, estrados y gabinetes eran similares. Sin embargo, el grado de especialización del espacio habitado variaba en función del modo de vida y aspiraciones de sus ocupantes. En promedio las casas con estrado medían 850 metros cuadrados, y contaban con un número de habitaciones diferenciadas que variaba entre 17 y 50.

El estrado propiamente dicho se concibió como un mueble que, a manera de tarima elevada, se colocaba en la sala que llevaba ese nombre. Tuvo diferentes funciones en el ámbito doméstico, mismas a las que se adecuaba mediante el simple cambio de sitio de los muebles; por ello el diseño, peso y valor de estos últimos estuvieron en relación con su utilización. Por la noche se colocaban colchones encima del enmaderado, y adquirían un aspecto de privacidad gracias al empleo de los biombos y los rodaestrados.²¹

Mesitas rinconeras pegadas a la pared,²² taburetes²³ y escabeles, junto con las alfombras y simples cojines sobre el suelo, conformaban el mobiliario de esta importante zona de convivencia. María de San José²⁴ ocupaba siempre un lugar fijo, por ella escogido en el estrado de su casa:

[...] siendo ia las cinco de la tarde, este día de que voi disiendo, me levanté de mi asiento, donde estaba ilando pita, que era el último rincón del estrado, con mi madre y hermanas.²⁵

Aunque el ejemplo del aislamiento voluntario de este personaje muestra una actitud extrema propia de una práctica de misticismo, la descripción sugiere la poca importancia que se atribuía al mueble para sentarse. Las diferencias, tanto de posturas como de utensilios y mobiliarios en busca

²¹ Como el rodastrado "con quince ojas, pintadas las virtudes sobreencarnado con sus tarjas, en doscientos pesos". AGNFP, indiferente, Testamento del capitán don Pedro Gil Thexhada, viudo de doña María Antonia Diez de Bustamante, 1764.

²² AGNFP, indiferente, Memoria y razón del menaje de casa de Miguel de Olazabal, 27 de abril de 1779.

²³ Especie de banquetta o asiento raso sin brazos y sin respaldo o cuando menos muy corto y estrecho, *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 1118.

²⁴ María de San José, quien en el siglo llevó el nombre de Juana Palacios Berruoco, fue hija de Luis Palacios Solórzano y Antonia Berruocos, ambos hijos de padres españoles. Ella fue monja profesa de velo y coro en el convento de agustinas recoletas de Santa Mónica y posteriormente salió de él como fundadora al de Oaxaca. Escribió sus apuntes autobiográficos por orden de varios confesores y prelados, entre ellos el obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz (1691-1697). Véase la edición de una sección del manuscrito preparada por Myers, 1993. Sobre este personaje, también puede consultarse Loreto López, 1995.

²⁵ Myers, 1993, p. 157.

de comodidad y para guardar las apariencias, fueron indicadoras del desarrollo cultural de sus poseedores.

La diversidad de los tipos de muebles no se reflejaba de manera directa en la especialización que se estaba produciendo en el interior de los espacios domésticos, por lo que el motivo de su sencillez y escasez estaba más bien relacionado con la forma en que la gente utilizaba sus habitaciones y sus casas. Así, el estrado era un lugar colectivo y abierto que lo mismo era utilizado para comer que para recibir invitados. Ya caída la tarde, en él se reunían las mujeres de la familia a coser y sobre todo a escuchar lectura en voz alta, como muestra el relato hecho por la citada religiosa sobre su hermano Thomas:

los ratos de tiempo que le quedaban del trabajo [...] los gastaba en leer vidas de santos. Este mi hermano salió gran lector i mui aficionado a leer libros buenos [...] lo tenía mi padre todo el tiempo que estava en casa leeiendo, i mi madre in todas nosotras en el estrado unas cosiendo, otras ilando, otras tegiendo sin que hubiese ruido, ni una palabra se hablaba para que todas atendiésemos a lo que se leía.²⁶

Otro elemento definitorio de una sala de estrado fue su proximidad a los oratorios, sitio que señala otra función de la casa, ligada indiscutiblemente al culto doméstico individual y familiar.²⁷ Esta jerarquía entre las habitaciones estableció un determinado tipo de relaciones entre lo sagrado y lo profano, añadiendo a la casa la función de abrigo espiritual. Este carácter religioso comenzaba desde la ubicación de los inmuebles hasta la localización del oratorio que hacía las veces de santuario. Amuebladas, decoradas, semiaisladas, cada una de las piezas de la casa condicionaba con más o menos insistencia determinada categoría de comportamientos (véase plano II).²⁸

La funcionalidad de este conjunto de habitaciones asociadas, sala de recibir-estrado-oratorio, podría sugerir la continuidad de cierta sociabilidad familiar, a la vez que podría ser también una de las primeras incursiones en el ámbito de lo individual, por destinarse a rezar o leer en silencio, en soledad y retraimiento. La búsqueda de la intimidad desde la perspectiva arquitectónica correspondió a las clases más favorecidas.

La aparición de gabinetes o estudios fue una muestra más de este intento diferenciador de un estilo de vida definido por el gusto, propensión y aptitud para la apropiación material de objetos por parte de una clase

²⁶ *Idem*, p. 88.

²⁷ Sobre el desarrollo del culto doméstico y la oración individual en espacios específicos del hogar, véase Lebrun, 1989, pp. 71-111.

²⁸ Véase Pezeu-Massabuau, 1993, p. 174 y Loreto López, 1997, pp. 26-49.

determinada. Así, poseer libros, leerlos y tener una biblioteca en un gabinete, pudo concebirse como una estrategia de distinción o de imitación del empleo de bienes culturales.²⁹

EL GABINETE O ESTUDIO

Toda vivienda cobraba vida con las actividades y actitudes de sus habitantes. Las nociones de individualidad, privacidad, las maneras de sentarse y de comportarse, formaban un complejo indisoluble entre su arquitectura y su cultura. El surgimiento del gabinete o estudio demostraba una necesidad cada vez mayor de privacidad e individualidad, de una vida personal interior y de su expresión material.³⁰

El gabinete³¹ podía concebirse como una sala de estar; reflejaba la necesidad de tener un lugar en la casa que fuera más relajado, donde el comportamiento pudiera ser más íntimo y donde se dejaran de lado, o por lo menos se atenuaran, los convencionalismos sociales.³² ¿Dónde estaban los gabinetes y quiénes los tenían? Además de la valiosa casa³³ del citado señor Mangino, los encontramos en las fincas de los presbíteros don Gerónimo Jáuregui Bárcena y don Joseph Ignacio de Arruti, y posiblemente su existencia estuvo relacionada con una necesidad intelectual plenamente identificada.

Las suntuosas casas en que se localizaron gabinetes tenían en promedio 42 diferentes espacios perfectamente diferenciados. Contaban en el interior con las consabidas salas de recibir, además de las de asistencia, cuartos de planchado y de mozas, despensas, habitaciones para huéspedes, jardines, y placeres donde se podía tomar un baño de tina. En promedio, cada una de estas fincas ocupaba un terreno de más de 1 000 metros cuadrados en alguna de las principales calles de la ciudad. Su valor fluctuaba entre 9 000 y 49 000 pesos.

²⁹ Bourdieu, 1988.

³⁰ Rybczynski, 1986, pp. 117 y 118.

³¹ Se concibe como una pieza de ostentación, menor que las salas de estrado y que regularmente las sigue y las aventaja en el gusto y primor de los adornos. En ocasiones resguardó las colecciones de pinturas importantes para su poseedor. Véase *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 613.

³² Rybczynski, 1986, pp. 47 y 48, sugiere la idea de que en el caso francés el surgimiento de lo que nosotros entenderíamos como estudio o gabinete formó parte de la herencia neerlandesa en la distribución de los espacios domésticos.

³³ En la casa del señor Mangino estuvo entre 1792 y 1799 la aduana de la ciudad. Hacia 1853 fue adquirida por el empresario Ignacio Guerrero, quien la convirtió en el Hotel Universal, entonces el único de este nombre en la ciudad. Leicht, 1934, p. 203.

Los gabinetes siempre estuvieron en la planta alta en conexión con áreas colectivas como los estrados o los comedores. Fueron lugares de trabajo y de descanso para hombres y mujeres, intelectuales y personas de indiscutible cultura que asignaban al libro un lugar especial. Su aparición sugiere un avance en la trayectoria de las prácticas de la alfabetización. A partir de la posibilidad de la lectura en silencio y la escritura individual,³⁴ se convertía así en zona de retiro íntimo, en espacio por excelencia del fuero privado y sitio de objetos estimados,³⁵ ya que infundía una sensación de intimidad gracias a su ubicación y a los elementos decorativos integrados a los estantes, mesas y muebles de escritorios (véase plano III).

LOS MUEBLES Y LOS ESPACIOS DE LA CULTURA DOMÉSTICA

La ubicación de escritorios, estrados y gabinetes, sus medidas y distancias, estaba en función del espacio global de la vivienda y se inscribían en un orden y una concepción que los articulaba lógicamente. La separación entre unas piezas y otras por medio de las puertas, obedecía también a necesidades relacionadas con el desarrollo de la vida pública y privada de sus habitantes.

Fueron la decoración, los materiales, el color, la riqueza, la calidad del revestimiento y la importancia del mobiliario lo que precisaba el uso de cada habitación, de tal manera que, aunque dispuestas una tras otra, cada pieza de la casa se concebía como un espacio aislado del resto de la misma, en congruencia con la importancia de su función específica.³⁶ Algunas veces esta distinción se obtenía mediante desniveles, logrados por los estrados o por puertas con cerraduras especiales en los gabinetes.

¿Qué muebles definían las áreas de la lectura y la educación religiosa? Aquellos que fueran concebidos como conjuntos cuya función más importante era el ordenamiento. A esta práctica pertenecían las cajas, los baúles, los armarios, los cajones de entrepaños, escritorios, escribanías, papeleras, bufetes, estantes; más tardíamente aparecieron los escaparates. Se empleaban en combinación con los diseñados para el trabajo y la comodidad, como las mesas y las sillas. El cuadro IV muestra la importancia relativa de cada conjunto de muebles de madera que tuvo relación con las prácticas de la lectura, la escritura y la oración y que fue localizado en 10 hogares poblanos.

³⁴ Sobre estas trayectorias culturales y su problemática, véase Chartier, 1989, pp. 113-161.

³⁵ Chartier, 1993, p. 145.

³⁶ Pezeu-Massabuau, 1983.

CUADRO IV
Descripción del mobiliario de madera localizado en 11 hogares poblanos
1696-1795

<i>Tipo de mueble</i>	<i>Número de artículos</i>	<i>Valor promedio (pesos)</i>
Escritorios	25	396
Cajas	25	141
Escribanías	10	93
Baúles	9	75
Roperos	6	52
Escaparates	6	43
Armarios	6	34
Bufetes	5	35
Papeleras	5	6
Estantes	4	31
Pies de Escritorio	3	19
Nichos	2	30

Fuente: AGNEP, inventarios y testamentos.

Atendiendo a su valor, el mueble ligado a las prácticas de contabilidad y lectoescritura más utilizado fue el escritorio,³⁷ especialmente diseñado para ese fin.³⁸ Se menciona su existencia en España a partir del siglo XVI a manera de “armario de gabinete”, que posiblemente precedió la transición hacia el escritorio propiamente dicho.³⁹ Por lo regular se describen bellamente decorados con adornos religiosos embutidos en concha, plata u oro, como el que poseía el alférez Cristóbal Hernández “embutido de carei de vara y media de ancho y tres cuartas de alto con trece gavetas con su pie y escribanía ensima y en ella una hechura de Nuestra Señora de la Concepción de talla con corona de plata de a tres cuartas”.⁴⁰

En promedio existían al menos dos muebles de este tipo en cada hogar de nuestra muestra. Su valor fluctuaba entre 10 y 40 pesos. Posiblemente al

³⁷ El escritorio es de origen italiano y su concepción utilitaria data de mediados del siglo XVI con ricos motivos ornamentales de figuras y cartelas. Schmitz, H., 1927, p. 24.

³⁸ La mesa de escribir o escritorio ya no estaba improvisada con planchas sobre un caballete desmontable, sino que consistía en una caja de caoba finamente tallada con un frente curvo que se deslizaba suavemente hacia atrás para revelar unos cajones y huecos muy útiles. Rybczynski, 1986, p. 12.

³⁹ El tablero está guarnecido exteriormente por aplicaciones de hierro y de cobre y tiene una chapa para la cerradura y los tiradores. En su parte interior, el tablero lleva incrustaciones de dibujos de reminiscencia árabe. Los cajones presentan también las más delicadas incrustaciones de madera, marfil o concha en las que muestra su supervivencia el elemento morisco, Schmitz, 1927, p. 35.

⁴⁰ AGNEP, indiferente, Testamento del alférez Cristóbal Hernández y Zúñiga, 16 de agosto de 1711.

principio se colocaron en áreas a las que cedieron su nombre, y poco a poco fueron amueblando estrados y gabinetes hasta alcanzar una categoría importante como muebles de servicio intelectual, junto con las escribanías y las papeleras.

A partir de la observación puede percibirse una evolución en el uso del espacio doméstico. En los gabinetes se apreciaba también la posesión de muebles verticales, como armarios⁴¹ bufetes y estanterías; estas últimas presupusieron la necesidad de ordenar y jerarquizar los libros: “un estante para mis libros de madera de nogal” describió doña Gertrudis Pinto,⁴² cuyo valor fluctuó alrededor de los cinco pesos. Se trataba de un mueble diseñado con puertas que recibían cristales y contaba con entrepaños de madera colocados a diferente altura que permitían la ordenación de libros de variadas medidas y temáticas. Abajo los de gran formato, como las obras de Fray Luis de Granada, que medían 31 por 22 centímetros, o las de Palafox, de similares dimensiones. Los más pequeños y utilizables se colocaban arriba, más a la mano, como los devocionarios o los ejercicios de San Ignacio, que medían 20 por 15 centímetros. Estos muebles de relativamente bajo valor material traducían ya nuevas actitudes hacia los libros, la primera de las cuales fue su conservación, ya que, aunque baratos, eran objetos preciosos que se debía conservar. La biblioteca de la mujer antes citada contenía 67 libros con un valor de 2 pesos en promedio, encuadernados “en rústico”. Una segunda función de la biblioteca fue decorativa y distintiva. Entre los más acomodados, el mueble de ordenamiento señalaba el buen gusto y la probidad de su dueño; a cada espacio y objeto se le asignó exactamente una actividad: un nicho para leer, o una biblioteca. También eran orgullosamente mostrados a los visitantes.⁴³

Otras veces la decoración se integró a la propia construcción en su afán de ordenar librerías u objetos finos de trabajo: es el caso de las alacenas o nichos incluidos en estas zonas de las viviendas, “como el armario de escaparate embutido en la pared, encarnado y dorado valuado en quince pesos”, propiedad de don Pedro Gil de Thexada.⁴⁴

La afición moderna por la adquisición de muebles que comenzó en el siglo xvii, muestra que éstos no sólo eran ya una simple posesión, sino que empezaban a formar parte de la decoración y de la función de la habitación. Éste fue el caso del bufete, que era un mesa-cómoda destinada para

⁴¹ Este tipo de mueble surge en pleno apogeo del Renacimiento, hacia 1550; es de origen italiano, y su uso se generalizó en el resto de Europa. Schmitz, 1927, p. 23.

⁴² AGNEP, indiferente, *Inventario que hago yo doña Gertrudis Pinto viuda y albacea testamentaria de don Francisco Xavier Rodríguez*, 1755.

⁴³ Wright, 1991, pp. 213-225.

⁴⁴ AGNEP, Testamento del capitán don Pedro Gil de Thexada viudo de doña Marfa Antonia Diez de Bustamante, 1764.

el estudio y la escritura,⁴⁵ cuyo uso estuvo más o menos generalizado, ya que en un poco más de la mitad de los inventarios apareció asociado al escritorio y al estrado.⁴⁶ Su presencia, al menos durante algún tiempo, justificaba la inexistencia de mesas de estudio.

El escritorio y el bufete condicionaron la presencia específica de otro tipo de mobiliario como las sillas de “espaldar” y con “brazos”. Su número limitado para cada hogar hace presuponer su relación con el lugar de trabajo, donde el sentarse ya no era un acto ritual sino que se había convertido poco a poco en una forma de comodidad necesaria. Como complemento de las sillas aparecieron los escabeles⁴⁷ como los que tenía el señor Malpica en 1795, forrados de tripé verde,⁴⁸ o el canapé⁴⁹ de dos varas de largo que poseía don Blas Clavijero.

Los escritorios, estrados y gabinetes, piezas que surgieron a lo largo del siglo XVIII no sufrieron más cambios: la especialización doméstica había alcanzado su clímax; poco a poco otros muebles más confortables y decorativos como los “escaparates para los juguetes” comenzaron a aparecer y a desplazar gradualmente el carácter puramente arquitectónico de las habitaciones. Esto muestra que las transformaciones en el arte del mueble sencillamente no siguieron la evolución de los estilos de la arquitectura.

LOS LIBROS EN EL CONTEXTO DEL HOGAR

Si bien la presencia de libros en los hogares poblanos no eran muy abundante, cabe aclarar que la educación adquirida en el ámbito doméstico fue compleja y complementaria. A la versatilidad espacial y mobiliaria se añadió la decoración con las pinturas y los cuadros colocados en las paredes.⁵⁰ Una mirada sobre el menaje de algunas viviendas de la sociedad poblana del periodo citado nos puede dar una idea de la importancia de ciertas prácticas culturales. De once inventarios que tomamos como ejemplo para la segunda mitad del siglo XVIII, cinco de ellos, de diferente riqueza y posición, tuvieron libros en su haber. El valor de los bienes fue muy

⁴⁵ *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 206.

⁴⁶ Pedro Bermúdez de Castro tenía un bufetillo de estrado con su escritorio, embutido en hueso, junto con dos sillas de nogal de vaqueta, bordados los espaldares con clavos dorados. AGNEP, Testamento otorgado el 25 de septiembre de 1700, ante Francisco de Solano.

⁴⁷ Banquillo o tarima pequeña que se coloca delante de la silla para que descansen más a gusto los pies del que se sienta en ella. También puede ser un asiento pequeño construido con tablas y sin respaldo. *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877 p. 524.

⁴⁸ AGNEP, indiferente, Testamento de don Joaquín Malpica, 20 de enero de 1794.

⁴⁹ Asiento largo rehenchido con cerda, pluma y otras cosas, que tiene respaldo y en el que están cómodamente varias personas. *Nuevo Diccionario de la Lengua*, 1877, p. 230.

⁵⁰ Véase al respecto Loreto López, 1997, pp. 26-49.

heterogéneo: la casa del regidor Esteban de Ureta, muestra un mobiliario con un valor cercano a los 10 000 pesos, que contrasta con la del pequeño comerciante del Villar, cuyos utensilios domésticos apenas valían 1 318 pesos. Fueran medianamente o muy ricos, de todas formas, estos personajes urbanos eran poseedores de bienes culturales.

Para analizar la distribución de los bienes materiales descritos en estos hogares, los hemos clasificado en cinco rubros: alhajas (se incluye oro y plata), muebles, ropa, arte (pintura y escultura) y libros.⁵¹

Gertrudis Pinto, propietaria de una panadería, era una mujer poco ordinaria, ya que el inventario de su casa revela la existencia tanto de armas, como de libros. El valor de sus muebles y de sus alhajas constituía 85.7% del valor de sus bienes muebles, pero las pinturas y los libros alcanzaban 11.4%. Si consideramos las proporciones del valor de las alhajas y de los muebles respecto al que un libro podía alcanzar, podemos concluir que la señora Pinto tenía una considerable inversión en textos (5.9% del valor de su menaje).

El valor del mobiliario de Blas Clavijero, padre del ilustre jesuita Francisco Javier Clavijero, era considerable respecto a los estándares poblados de la época (5 500 pesos), pero sorprende lo poco que representaban sus libros (1.6% del valor de su mobiliario). Esta proporción era parecida a la que tenía el comerciante José del Villar (1.9%), quien en cambio contaba con una considerable inversión de sus bienes en pinturas (23.7%).

La proporción de libros más alta dentro del menaje de una casa correspondió al regidor Esteban de Ureta, cuyos libros valían 617 pesos, lo que equivalía a 6.3% del conjunto de los bienes inventariados y cuyo monto fue superior a lo que este regidor tenía en pinturas. Sin embargo, las proporciones del mobiliario en el caso del de José Antonio Malpica, donde los libros representaron 1.3% del valor de los utensilios domésticos, nos lleva a pensar que, salvo excepciones como las de Gertrudis Pinto y Esteban de Ureta, el valor de los libros en el menaje rara vez superaba 2%. Sin embargo, el hecho de que a partir de mediados del siglo XVIII hubiera comerciantes y artesanos entre los poseedores de libros, fue indicador de una mayor difusión de la lectura entre grupos menos adinerados.

El hogar se mostraba como un conjunto de espacios lleno de cosas familiares, imágenes sagradas, bienes de consumo, y fetiches que apuntaban las virtudes familiares, su estabilidad y su estatus.⁵² La lectura en voz alta, las imágenes en el estrado y el oratorio, así como los libros devotos, conformaban parte de una práctica cotidiana encaminada a introyectar

⁵¹ Debido a las características de las fuentes y para permitir una comparación más homogénea, hemos dejado de lado otros rubros muy variados como herramientas, armas y loza.

⁵² Wright, 1991, pp. 213-225.

valores plenamente aceptados. En el ejemplo que hemos seguido —de María de San José—, se muestra la posibilidad de que con la práctica de la oralización de la lectura se desarrollara una forma cultural propia del medio rural,⁵³ que involucraba a los analfabetos en el mundo de lo escrito, a la vez que desarrollaba formas de sociabilidad familiar.

Como se ha demostrado, estas actitudes hacia la cultura fueron compartidas también en los medios urbanos y su desarrollo fue tan importante que generaron dentro de los muros de sus casas conjuntos espaciales diseñados *ex profeso*.⁵⁴

En casa, la educación concebida como un conjunto de valores y normas idealmente imitables también comprendía el conocimiento de la lectura; ésta fue otra de las atribuciones de la educación materna, ya que la religiosa había comenzado su enseñanza en la lectura:

a los cinco años sabía las cuatro oraciones [...] y me había puesto (mi madre) a que aprendiese la leer en la doctrina cristiana[...]. A todas nos enseñó a leer; no hubu menester maestro no maestra que nos enenseñe nada, salvo mi hermano Thomá, que, luego que tubo edad, lo enbió mi padre a la siudá de la Puebla en casa de uno de sus deudos para que estudiase.⁵⁵

Esta descripción resalta la importancia que se le daba al saber leer, sobre todo como mecanismo de aprendizaje del catecismo y la formación moral cristiana.⁵⁶ También muestra el hecho de que las experiencias más formativas en la vida de una persona eran familiares y estaban inmersas en la pluralidad de lo público y lo privado: por una parte una intimidad fuertemente unida a partir de la estrecha vinculación entre las madres y sus hijas; por la otra, un hogar confortable y abierto hacia una sociedad más amplia con la que se compartía la educación del varón.⁵⁷

A lo largo del siglo XVIII los espacios habitacionales experimentaron transformaciones materiales que estuvieron ligadas a tendencias culturales definidas en función de una mayor diferenciación social. Esta relación

⁵³ Al respecto puede verse el trabajo de Gonzalbo, P., 1987, pp. 89-113. La autora sugiere que por la falta de posibilidades educativas en lugares no urbanizados imperaba la transmisión familiar o comunal de normas y tradiciones.

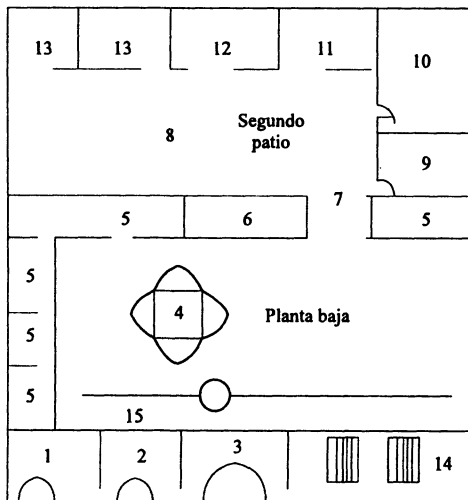
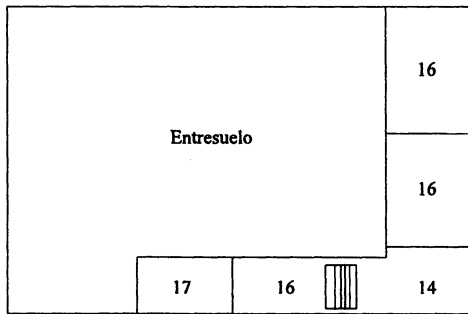
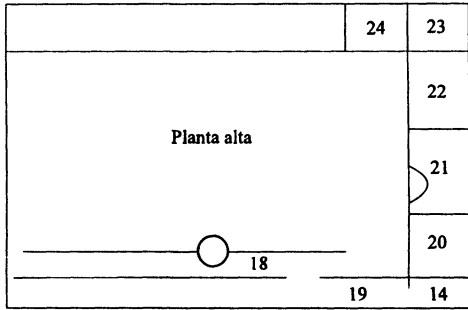
⁵⁴ En Francia la oralización de la lectura con diferentes objetivos fue una práctica desarrollada en los medios urbanos selectos que puede ser considerada como cimiento de la sociabilidad. Al respecto véase Chartier, 1992, p. 118 y 1994, pp. 34, 193 y 207.

⁵⁵ Myers, *op. cit.*, pp. 87 y 91.

⁵⁶ Al respecto véase Tank de Estrada, 1988, pp. 49-91. Sobre el problema de la aculturación a partir de la educación religiosa, puede consultarse Schmitt, J., 1993, pp. 1471-1495.

⁵⁷ La familia tradicional buscaba dar seguridad y éxito a sus miembros insertándolos en el mundo exterior, de ahí que colocara a los niños y jóvenes entre los 10 y los 25 años en casas, tiendas y escuelas para ser educados. Ozment, 1996, pp. 22-36.

PLANO I
 Casa perteneciente a don Francisco Cruz
 ubicada en la calle de Miradores.
 Valor \$6 152

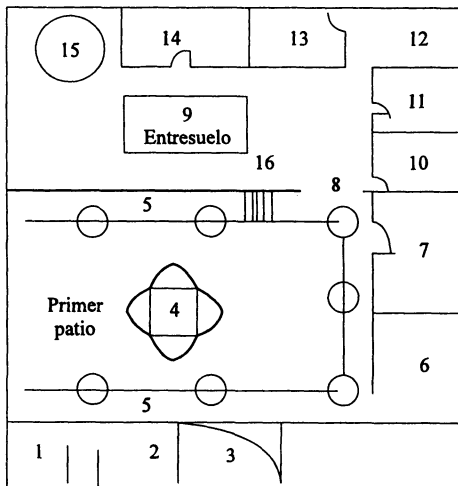
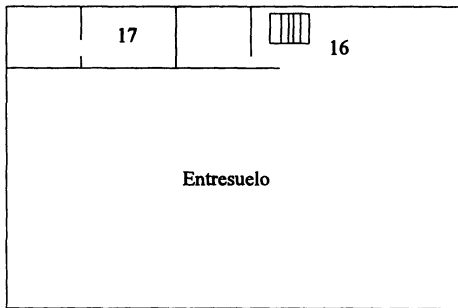
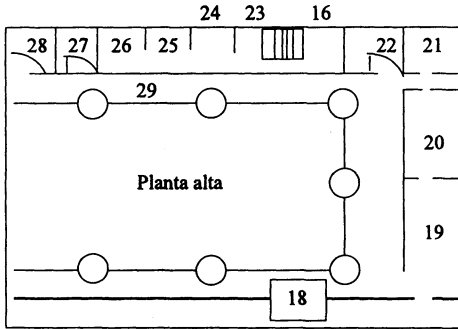


1. Accesoría
2. Accesoría
3. Zaguán
4. Patio
5. Cuartos
6. Cochera
7. Pasadizo
8. Segundo patio
9. Caballerizas
10. Cuarto
11. Basurero
12. Corral de gallinas
13. Cuarto
14. Escaleras
15. Corredor
16. Escritorios
17. Pieza
18. Corredor
19. Sala
20. Recámara
21. Sala de asistencia
22. Recámara
23. Cocina
24. Azotehuela

PLANO II

Casa de don Mariano Fernández de Echeverría y Veyta,
caballero de la Orden de Santiago y abogado de los Reales Consejos.

Ubicación: esquina de la calle de la Compañía. Valor \$8 345



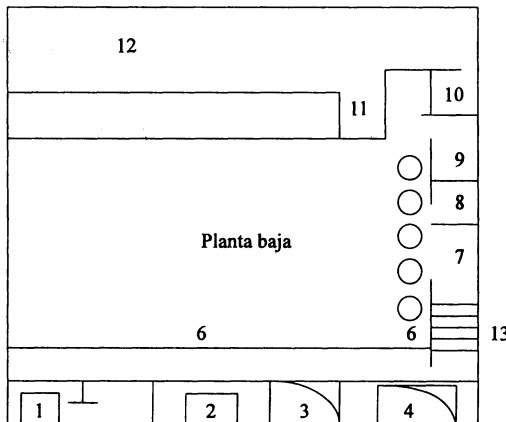
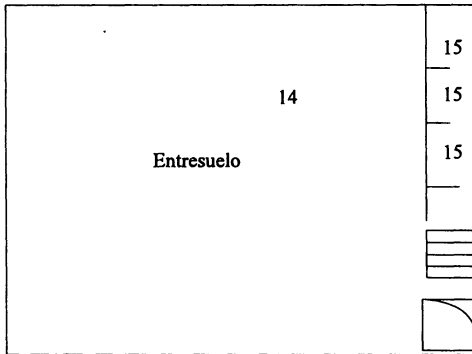
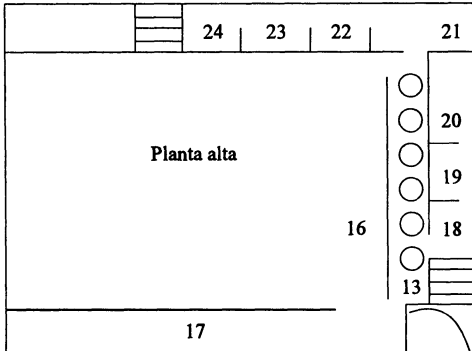
- 1. Accesoría
- 2. Cochera
- 3. Zaguán
- 4. Patio
- 5. Corredor
- 6. Sala
- 7. Bodega
- 8. Pasadizo
- 9. Segundo patio
- 10. Cuarto
- 11. Cuarto
- 12. Caballerizas
- 13. Necesarias
- 14. Pila de agua
- 15. Pozo
- 16. Escalera
- 17. Escritorio
- 18. Sala de recibir
- 19. Sala de estrado
- 20. Oratorio
- 21. Sala de asistencia
- 22. Recámara
- 23. Despensa
- 24. Cocina
- 26. Necesarias
- 27. Azotehuela
- 28. Recámara y sala
- 29. Corredor

PLANO III

Casa perteneciente al Convento de Religiosas de Santa Catarina (1761).

Ubicación: calle que va de la Plaza Pública a la Real Aduana.

Valor \$8 015



1. Accesoría
2. Accesoría
3. Cochera
4. Zahuán
5. Patio
6. Corredor
7. Bodega
8. Cuarto
9. Caballerizas
10. Piezas
11. Callejón
12. Corral
13. Escaleras
14. Entresuelo
15. Escritorio
16. Corredor
17. Sala de recibir
18. Recámara
19. Estudio o gabinete
20. Sala de estrado
21. Recámara
22. Cocina
23. Zotehuela
24. Escalerilla

permitió la conformación de un modelo habitacional “típico” de ciertas casas que a su vez definió los comportamientos, los gestos y la sociabilidad doméstica ligados a prácticas educativas concretas como la lectoescritura y la contabilidad. En otras habitaciones, como el estrado, las asociaciones de la lectura parecen ser más inciertas, pero gracias a testimonios de algunos momentos de la vida cotidiana, y por el inventario de los muebles podemos suponer que la casa en su conjunto desempeñó un papel de primer orden en la transmisión de valores sociales. Gracias a la contextualización que los espacios dieron a las prácticas de la lectoescritura podemos tener una idea más clara de la sociabilidad y de los procesos de la civilidad implícitos en la educación doméstica.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- Cressy, David, “Literacy in context: meaning and measurement in early modern England”, *Consumption and the World of Goods*, Brewer John y Roy Porter (eds.), Routledge, Nueva York, 1993.
- Chartier, Roger “Las prácticas de lo escrito”, en Aries Philippe y Georges Duby (comps.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, T. III, 1989, pp. 113-161.
- , *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.
- , *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*, Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- , *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- , *Sociedad y escritura en la edad moderna*, México, Instituto Mora, 1995.
- Elias, Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, España, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Foisil, Madeleine, “La escritura del ámbito privado”, en Aries Philippe y Georges Duby (comp.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus Editores, t. III, 1989, pp. 331-369.
- François, Étienne, “Livre, confession et société urbaine en Allemagne au XVIIIe S.: L'exemple de Spire”, *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* (tomo 29), 1982, pp. 353-375.
- Gonzalbo, Pilar, *Las mujeres en la Nueva España, educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México, 1987.
- Lebrun, François, “Las reformas: devociones comunitarias y piedad personal”, en Aries Philippe y Georges Duby (comp.), *Historia de la vida privada*, Madrid, Taurus, t. III, 1989, pp. 71-111.
- Leicht, Hugo, *Las calles de Puebla*, México, Imprenta de Mijares y Hno., 1934.
- Loreto López Rosalva, “La sensibilidad y el cuerpo en el imaginario de las monjas poblanas del siglo XVII”, en Manuel Ramos Medina (coord.), *El monacato femenino en el Imperio Español*, México, Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, 1995, pp. 541-556.
- , “Familial Religiosity and Images in the Home: Eighteenth Century Puebla de los Ángeles, México”, *Journal of Family History*, núm. 22, 1997, pp. 26-49.

- Miño Grijalba, Manuel, *La protoindustria colonial hispanoamericana*, México, El Colegio de México-FCE, 1993, 226 pp.
- *Nuevo Diccionario de la Lengua Castellana*, París, Librería de A. Bouret e hijo, 1877.
- Myers, Kathleen, *Word from New Spain. The Spiritual Autobiography of Madre María de San José (1656-1719)*, University Press, Liverpool, 1993.
- Ozment, Steve, "The Private Life of an Early Modern Teenager: a Nuremberg Lutheran Visits Catholic Louvain (1577)", *Journal of Family History*, núm. 221 (1), 1996, pp. 22-36.
- Pardailhé-Galabrun, Annik, *La Naissance de lintime*, París, Press Universitaires de France, 1988.
- Pezeu-Massabau, Jacques, *La vivienda como espacio social*. México, FCE, 1993.
- Resnik, Daniel, "L'alphabétisation en Amérique du nord", *Annales ESC*, marzo-abril, núm. 2, 1985, pp.371-376
- Rybczynski, Witold, *La casa. Historia de una idea*, España, Editorial Nerea, 1986.
- Schmitt, Jean-Claude, "Le miroir du canoniste. Les images et le texte dans un manuscrit médiéval", *Annales ESC*, noviembre-diciembre, núm. 6, 1993, pp. 1471-1495.
- Schmitz, Hermann, *Historia del mueble*, Barcelona, Gustavo Gili Editor, 1927.
- Tanck de Estrada, Dorothy, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821" *Historia de la lectura en México*, México, Ermitaño-El Colegio de México, 1988, pp. 49-91.
- Vovelle, Michel, "Y a-t-il eu une révolution culturelle au XVIIIe Siècle? a propos de l'éducation populaire en provence", *Revue d' Histoire Moderne et contemporaine*, núm. 22, 1975, pp. 89-141.
- Wright, Gwendolyn, "Prescribing The Model Home", *Social Research*, núm. 58 (1), 1991, pp. 213-225.

ARTESANOS, APRENDICES Y SABERES EN LA ZACATECAS DEL SIGLO XVIII

FRANCISCO GARCÍA GONZÁLEZ
Centro de Docencia Superior
Facultad de Humanidades
Universidad Autónoma de Zacatecas

El 28 de octubre de 1700, en la ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas, la viuda María de Campos había decidido separarse por un tiempo de su hijo de once años de edad llamado Antonio; el motivo era establecerlo en casa de José González, maestro sastre, quien se había comprometido con la viuda para admitir al pequeño como aprendiz. A pesar de la confianza que existía entre la mujer y el maestro, habían convenido ante notario en que la enseñanza del niño se sujetara a las siguientes condiciones:

Primeramente con condición que el dicho mi hijo ha de servir y asistir en la casa del dicho su maestro bien y cumplidamente durante el tiempo de los cuatro años sin hacer ausencia de su casa y servicio y si la hiciere, el dicho su maestro lo ha de poder remidir a ella en virtud de esta escritura y el tiempo que estuviera ausente lo ha de desquitar después de cumplido el plazo de ellas. También que si el dicho mi hijo tuviere alguna enfermedad que no pase de quince días, el dicho maestro ha de ser obligado curarlo a su costa, pasando o siendo las contagiosas, me ha de dar cuenta para que yo lo cure a mi costa y si no pudiere ser, el dicho su maestro lo ha de curar poniendo por cuenta su gasto, para que yo se lo pague y de no poderlo lo ha de pagar el dicho mi hijo saliendo de aprendiz y en todo se ha de estar al juramento simple del dicho su maestro. Cumplidos los cuatro años de esta escritura el dicho su maestro le ha de dar al dicho mi hijo, un vestido de paño, medias de seda, zapatos y sombrero y si cumplido dicho plazo el dicho mi hijo no fuere suficientemente oficial, el dicho maestro lo ha de acabar de enseñar el dicho oficio y pagarle lo mismo que pudiera ganar en otra tienda siendo buen oficial hasta que lo sea suficiente y con estas calidades, condiciones, pongo al dicho mi hijo a oficio con el dicho maestro José González por el referido tiempo de cuatro años y yo el dicho José González que presente soy acepto esta escritura y recibo al dicho

Antonio Briseño por el tiempo y con las condiciones de susomencionadas. Y a su firmeza y cumplimiento ambas partes cada una por lo que nos toca nos obligamos con nuestras personas y bienes habidos y por haber.¹

Casi cien años después, en 1793, otra viuda, la señora Trinidad Terán, también radicada en la ciudad de Zacatecas, ponía en manos de Miguel Herrera, maestro sastre de habilidad reconocida, a su pequeño niño de tan sólo ocho años, quien en el transcurso de cinco años estaba obligado a aprender el oficio de la sastrería. Lo mismo que en 1700, el contrato de aprendiz entre la madre del pequeño y el sastre se llevó a cabo ante notario, aunque bajo condiciones relativamente diferentes a las de principios de siglo.²

Este tipo de contratos fueron comunes en la ciudad a lo largo del siglo XVIII. Tanto padres como madres de familia, e incluso benevolentes dueños de esclavos, dejaban en manos de los maestros artesanos a su hijos, protegidos, o esclavos, para que aprendieran algún oficio. Por medio de este tipo de instrumentos notariales es posible que el historiador se aproxime a temas relacionados con la transmisión de saberes en el mundo novohispano, más allá de la educación escolarizada impartida en colegios o instituciones educativas establecidas para tal fin.³

Los contratos de aprendiz también nos pueden sugerir algunas actitudes de la sociedad colonial hacia los niños y los adolescentes, particularmente de la madre o el padre de familia, quienes voluntariamente se separaban de sus hijos durante algunos años y los “dejaban” bajo custodia de extraños con quienes el niño debería vivir no sólo para aprender sino también para servir y obedecer.⁴

La educación y la instrucción para el trabajo, el abandono temporal del hogar por parte del infante o adolescente, y las actitudes de mujeres y hombres ante la separación de los hijos, en la Zacatecas del siglo XVIII, son aspectos sobre los que intentamos reflexionar en este trabajo. La fuente que hemos privilegiado son los documentos notariales señalados, que se

¹ AHEZ, notaría, Miguel Márquez de Velazco. 1700.

² El contrato es analizado por el autor en la parte final de este trabajo.

³ Sobre la historia de la educación en Nueva España existen obras clásicas que dan cuenta de las características que adoptó la enseñanza en diversas instituciones laicas y religiosas; véase Kobayashi, 1974; Gonzalbo Aizpuru, 1987, 1990; Tanck de Estrada, 1977. Para una revisión del estado del conocimiento de la historiografía de la educación en nuestro país, se puede consultar Galván y Quintanilla, 1993.

⁴ Aunque en otros países el interés sobre la historia de la niñez se ha desarrollado desde mediados de los cincuenta, en México es una temática que no ha merecido la atención de los historiadores, salvo algunas excepciones que, en el marco de la historia de la familia, abordan temas como los niños expósitos, la educación femenina en el hogar, y otros. Véase, Ariès, 1987; Pollock; 1990, Stone, 1986, 1989.

encuentran en los fondos de notarías y judicial del Archivo Histórico del Estado de Zacatecas.⁵

LA CIUDAD DE ZACATECAS. SOCIEDAD Y VIDA COTIDIANA
DURANTE EL SIGLO XVIII

Las ciudades iberoamericanas fueron inicialmente guarniciones perdidas en medio de enormes extensiones hostiles, relacionadas mediante una circulación muy lenta, que interrumpían inmensos espacios vacíos.⁶ Una de esas ciudades fue Zacatecas, establecida en el norte del territorio de Nueva España a mediados del siglo XVI por los conquistadores españoles, encabezados por Juan de Tolosa, Cristóbal de Oñate, Diego de Ibarra y Baltasar Temiño de Bañuelos, quienes, acompañados por soldados y religiosos, llegaron al territorio que hoy ocupa la ciudad de Zacatecas.

Desde el comienzo de la colonización y durante el establecimiento de las nuevas ciudades, la corona española se preocupó por reglamentar los actos fundacionales y la organización de las urbes; sin embargo, en muchas ocasiones dichas reglas no se obedecieron y el nuevo asentamiento quedó determinado por las características geográficas y topográficas del lugar. Este fenómeno era frecuente en las ciudades mineras de sitios montañosos, que adoptaban formas espontáneas y libres, como algunas ciudades españolas de la región de los Pirineos o de pueblos portugueses, que reflejaban un modelo europeo medieval de calles estrechas y tortuosas.⁷

En Nueva España Zacatecas fue una de las villas mineras organizadas en función de las características topográficas del lugar: se asentó en una cañada rodeada por cerros. La forma que adoptó fue semejante a la de muchos pueblos vascos localizados también en el fondo de estrechos valles que tenían, por la disposición del terreno, forma alargada. De hecho los fundadores de la ciudad, a excepción de Baltasar Temiño de Bañuelos, que era castellano, eran vascos: Cristóbal de Oñate había nacido en Vitoria, provincia vasca de Álava, Juan de Tolosa provenía de Guipúzcoa y Diego de Ibarra nació en el pueblo de Éibar, provincia de Guipúzcoa, de ahí que se encontraran entonces en un ambiente geográfico familiar.

⁵ La búsqueda incluyó los libros de protocolos de los siguientes notarios: Miguel Márquez de Velazco, 1700-1708; Manuel Gutiérrez de Ávila, 1700-1735; Francisco Sánchez de Santa Anna, 1708-1732; Agustín de Valdés, 1714-1740; Sebastián Gutiérrez de Ávila, 1718-1721; Alfonso de Coronado, 1720-1746; Juan García Picón, 1734-1755; Pedro Sánchez de Santa Anna, 1791-1823. Fueron 60 los casos localizados entre 1700 y 1799.

⁶ Braudel, 1984, p. 456.

⁷ Margadant, 1987, p. 22.

Desde 1550, la producción de plata fue el principal factor que determinó el desarrollo económico y social de Zacatecas, y en torno a ella, se organizaron la población y los asentamientos. Los lugares cercanos a las minas y haciendas de beneficio fueron rápidamente ocupados y a partir de esos focos comenzaron a crecer la ciudad y sus pobladores. En general, eran individuos que habían sido atraídos por la posibilidad de lograr un rápido y fácil enriquecimiento como consecuencia de haber hallado ricas vetas argentíferas.

Tanto los aventureros y buscadores que llegaban a Zacatecas como quienes allí vivían, tarde o temprano tenían que establecer contacto con los propietarios de los ingenios y minas que controlaban la vida de aquella sociedad. Tales relaciones eran la mayoría de las veces de subordinación.

Así se fue estructurando toda una red de clientelismo y solidaridad con los poderosos mineros, que era el principio y la regla fundamental que hacía funcionar la región. En este contexto se desarrollaba una vida social común a las ciudades mineras, donde la violencia y la corrupción eran fenómenos inherentes a la vida cotidiana.⁸

Un determinante factor en las relaciones de los individuos, entre las diversas instituciones sociales y en los grupos de poder de la Zacatecas colonial, fue su carácter de zona frontera. La distancia geográfica que separaba a este centro minero de la capital del virreinato, permitía que los diferentes sectores de la sociedad actuaran en función de sus intereses, aunque ello implicara ir contra las normas establecidas por los representantes de la corona española: la distancia y el aislamiento garantizaban a esos grupos e individuos transgresores la impunidad.

Lo anterior implicó que muchos de los que llegaban de diversas regiones de ultramar y del mismo virreinato novohispano consideraran a la ciudad minera como un espacio de refugio en donde la ley difícilmente se aplicaba y donde las autoridades encargadas de ejecutarla las más de las veces fracasaban.

La circunstancia de zona frontera facilitó que un sector de la población, constituido por los grandes mineros, fuera adquiriendo gran poderío económico y político: tal era su poder que durante la época colonial dictaban las normas sociales de la sociedad zacatecana.

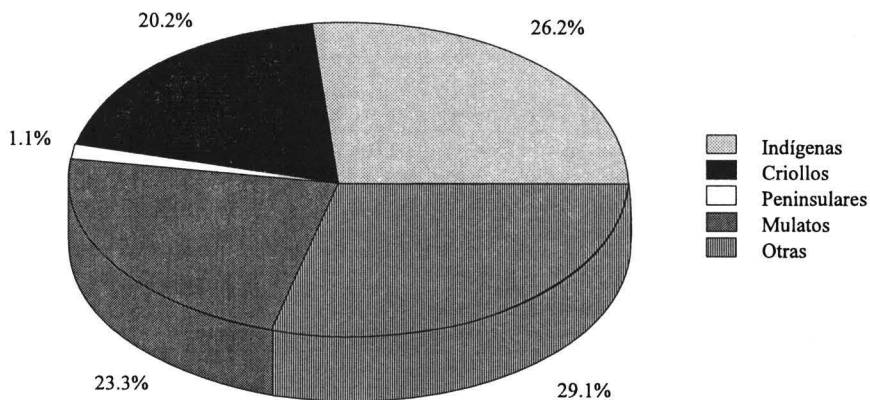
El aislamiento geográfico del microcosmos minero del norte de Nueva España tuvo diversas consecuencias, entre otras, que la ciudad fuera refugio de individuos diversos: desde buscones, charlatanes, inconformes, o personajes cuyas irreverencias y transgresiones atentaban contra las normas religiosas. Los integrantes de estos grupos coincidían, según lo afirma Solan-ge Alberro, en que

⁸ Langué, 1991, pp. 493-501.

buscaban en Zacatecas lo que buscaron hasta fechas aún recientes todos aquellos marginados a los que atraían, cual lámpara a las mariposas, aquellos lugares predilectos, de aventuras, que son las minas de piedras y metales preciosos, la ilusión de la fortuna, la suerte y, quizás más aún, la libertad de la selva donde imperan la fuerza y el ingenio.⁹

La ciudad de Zacatecas, a finales del siglo XVIII (que es la época de la que disponemos de información detallada) tenía una población de 27 469 habitantes, distribuidos de la siguiente manera: 21% españoles (criollos y peninsulares), 26% indígenas y 53% castas con alta participación de mulatos.¹⁰ Véase gráfica 1 y cuadro 1.

GRÁFICA 1
Castas en la ciudad de Zacatecas. 1796



Fuente: Elaboración propia con base en AHEZ, Fondo padrones y estadísticas.

Un censo de Zacatecas de principios del siglo XIX (analizado detalladamente por Richard Garner) mostró 4 955 tributarios, de los cuales 612 eran indios de pueblos, 1 433 indios laboríos y vagos y 2 910 negros y mulatos libres. Este documento, señala Garner, revela que 60% de la población tributaria la integraban negros y mulatos.¹¹

No es sorprendente que Zacatecas tuviera un gran número de negros y mulatos, pues desde 1601, cincuenta años después de su fundación, la

⁹ Alberro, 1988, pp. 407-408.

¹⁰ AHEZ, Fondo padrones y estadísticas, año 1796.

¹¹ Garner, 1970, pp. 68-84.

ciudad tenía 3 000 esclavos. Los mestizos estaban generalmente exentos de tributos y por ello no se identifican en el censo. Sin embargo sabemos que eran contabilizados entre los indígenas. Si tuviéramos datos sobre los mestizos, posiblemente veríamos que eran más numerosos que los indígenas.

Todo parece mostrar que durante el periodo colonial, mestizos, negros y mulatos emergieron como las principales subcategorías en la población zacatecana.

CUADRO 1
Castas existentes en la ciudad de Zacatecas
por sexo y grupo de edad. 1794¹²

Castas	Hasta 7 años		7 a 16 años		16 a 25 años		25 a 40 años		40 a 50 años		50 y más años	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Europeo	31	3	46	8	7	3	97	8	36	5	28	
Español	397	369	489	518	645	680	821	676	305	346	218	34
Indio	499	507	497	938	698	915	805	779	501	350	307	333
Mulato	388	545	816	560	299	482	712	1074	347	348	588	461
Otras castas	848	783	911	912	699	770	698	888	482	401	248	311

Fuente: Elaboración propia con base en AHEZ, Fondo padrones y estadísticas, 1794.

La gran proporción de castas, integradas mayoritariamente por mestizos y mulatos, se evidencia en muchos grupos ocupacionales. 90% de los trabajadores mineros y refinadores, y 88% de los miembros de los gremios pertenecían a castas; únicamente en dos de los gremios, los barberos y herradores, las castas no constituían la mayoría.¹³

¹² El levantamiento del censo en Zacatecas enfrentó varios problemas, y aunque sí se realizó, el virrey Revillagigedo nunca lo tuvo completo. La correspondencia entre el intendente y el virrey da cuenta de dichos problemas; así "Joseph de León Valdez recibió recordatorios del virrey para que acelerara el censo en marzo, junio, septiembre y diciembre de 1793. En marzo de ese año informó a Revillagigedo que los subdelegados no habían cumplido sus órdenes y en junio, al repetirles instrucciones, ofreció al virrey conminar con mayor energía a los morosos [...] El 29 de abril de 1794 remitió (el intendente) 'seis cuadernos con la razón de poblaciones de toda ella comprendiendo el primero el total de almas del partido de Fresnillo, el dos de Sombrerete, el tres de Niebes, el cuarto el de la Sierra de Pinos, el cinco el de Mazapil, el seis el de esta capital y su jurisdicción, reducidos al Gral. de la Provincia. Acompañan a estos la lista de artesanos en conformidad con lo expresado' El virrey, como en otros casos, devolvió el material porque al examinarlo, encontró que 'existen faltas en los de la capital, sus distritos y el General de la Intendencia' [...] hay varios errores en las cuentas del número de almas que será necesario verificar. Esto y otras fallas obligaron al virrey a quedarse sin cuadernos, que ya no le fueron devueltos porque dejó el cargo al terminar el año". Véase Castro, 1977, p. 16.

¹³ *Idem*, p. 92.

Generalmente en Nueva España las castas podían servir como aprendices, pero no como maestros. No tenemos forma de saber si esta regla era aplicada en Zacatecas. Sin embargo, la relación de blancos y castas en los grupos ocupacionales, era de uno a siete.

El número de europeos que vivían en esta ciudad colonial tardía era muy pequeño, como en la mayoría de las ciudades coloniales con excepción de la ciudad de México.

En la ciudad de Zacatecas hacia finales del siglo XVIII los gremios existentes eran: zapateros, barberos, aguadores, cargadores, carpinteros, puesteros, obrajeros, sombrereros, tocineros, sastres y herreros.

CUANDO LOS HIJOS ABANDONABAN LA FAMILIA PARA APRENDER UN OFICIO

Como expusimos al principio de este trabajo, durante el siglo XVIII zacatecano, y principalmente en su primera mitad, era frecuente que algunos padres de familia dejaran a sus hijos bajo la custodia de maestros artesanos para que, en su papel de aprendices, adquirieran conocimientos y destrezas sobre un oficio. Lo anterior generalmente se formalizaba con la firma de las partes (el maestro y el padre o la madre) ante notario, por medio de un “contrato de aprendiz”. La estructura de este instrumento jurídico siempre contenía el nombre y en algunos casos el estado civil del padre, madre o tutor, el nombre y edad del aprendiz, el tiempo de aprendizaje, el nombre y oficio del maestro, así como las obligaciones de las partes en caso de enfermedad, ausencia de la casa y no aprendizaje del oficio por parte del alumno. Tomando como referencia la primera parte del contrato, he sistematizado en el cuadro 2 los casos analizados.

Un aspecto que de inmediato llama la atención es que en las dos primeras décadas del siglo XVIII se establece el mayor número de contratos y que a partir de 1720 disminuyen drásticamente; de hecho, en los años de 1700, 1709 y 1710 se firma 42% de los mismos. Una de las posibles explicaciones es que durante los primeros tres lustros del siglo, las familias que vivían en la ciudad de Zacatecas todavía no sufrían las repercusiones de las grandes crisis mineras y agrícolas del siglo XVIII, que comenzaron precisamente en 1709-1710, lo que permitió a las familias prescindir durante un tiempo (alrededor de cinco años) de la mano de obra infantil o adolescente que quedaba a disposición del maestro artesano.¹⁴

¹⁴ Las principales crisis agrícolas y mineras del siglo XVIII fueron “en 1709-1710, 1724-1725, 1730-1731, 1740-1741, 1749-1750, 1759-1760, 1771-1772, 1780-1781, 1785-1786, 1801-1802 y 1807-1809, de las cuales las más nefastas fueron las de 1749-1750, 1785-1786 y 1808-1809”; véase Langué, 1991, p. 469.

CUADRO 2
 Contratos de aprendiz en la ciudad de Zacatecas. Siglo XVIII

<i>Año</i>	<i>Edad del aprendiz (años)</i>	<i>Oficio</i>	<i>Tiempo de aprendizaje (años)</i>	<i>Sexo y estado civil del padre</i>
1700	10	Platero		Hombre soltero
1700	18	Platero	5	Hombre
1700	11	Sastre	4	Mujer viuda
1700	12	Zapatero	4	Hombre
1700	11	Sastre	4	Mujer soltera
1701	19	Herrero	5	Hombre soltero
1701	13	Zapatero	4	Hombre soltero
1702	14	Carpintero	3	Hombre
1702	14	Platero	5	Hombre
1702	14	Carpintero	3	Hombre
1703	15	Herrero	5	Hombre
1704	14	Zapatero	4	Mujer casada
1704	14	Sastre	4	Mujer viuda
1705	10	Zapatero	5	Mujer viuda
1705	14	Zapatero	2	Hombre
1705	16	Zapatero	2	Hombre
1706	14	Sastre	4	Mujer viuda
1706	12	Platero	4	Hombre soltero
1706	14	Barbero	5	Mujer casada
1706	10	Carrocero	3	Hombre
1707	15	Platero	5	Hombre
1709	14	Zapatero	4	Mujer
1709	12	Carpintero	6	Mujer viuda
1709	10	Zapatero	5	Mujer viuda
1709	18	Herrero	3	Hombre casado
1709	12	Platero	6	Hombre viudo
1709	14	Platero	5	Hombre casado
1709	12	Herrero	5	Mujer
1709	17	Platero	5	Hombre
1709	15	Barbero	5	Hombre
1709	11	Zapatero	4	Mujer viuda
1709	12	Zapatero	3	Mujer
1710	16	Sastre	4	Mujer viuda
1710	14	Herrero	3	Hombre
1710	13	Zapatero	3	Mujer
1710	12	Zapatero	5	Mujer
1711	10	Carpintero	8	Hombre
1714	10	Zapatero	4	Hombre
1715	11	Zapatero	4	Hombre
1715	10	Sastre	3	Hombre
1715	16	Platero	5	Hombre

<i>Año</i>	<i>Edad del aprendiz (años)</i>	<i>Oficio</i>	<i>Tiempo de aprendizaje (años)</i>	<i>Sexo y estado civil del padre</i>
1717	14	Sastre	5	Hombre
1720	10	Barbero	4	Mujer viuda
1721	18	Barbero	4	Mujer viuda
1724	18	Sastre	2	Hombre
1727	10	Sastre	3	Hombre
1739	18	Azoguero	2	Hombre
1793	8	Sastre	5	Mujer viuda
1799	14	Zapatero	5	Hombre

Fuente: Elaboración propia con base en AHEZ. Fondos notaría y judicial 1700-1799

La edad de los aprendices fluctuaba entre los 10 y 18 años, aunque existían casos extremos en que el niño aprendiz tenía ocho años. Según las características del oficio se pueden apuntar algunas tendencias sobre la edad del alumno; así, oficios que implicaban la manipulación de objetos e instrumentos de trabajo pesado, como era el caso de la herrería, requerían aprendices con edades que fluctuaban entre los 14 y 19 años; otros oficios donde se necesitaba habilidad manual más que fuerza física, como la sastrería, zapatería o platería, eran realizados por niños y adolescentes de 10 a 14 años de edad.

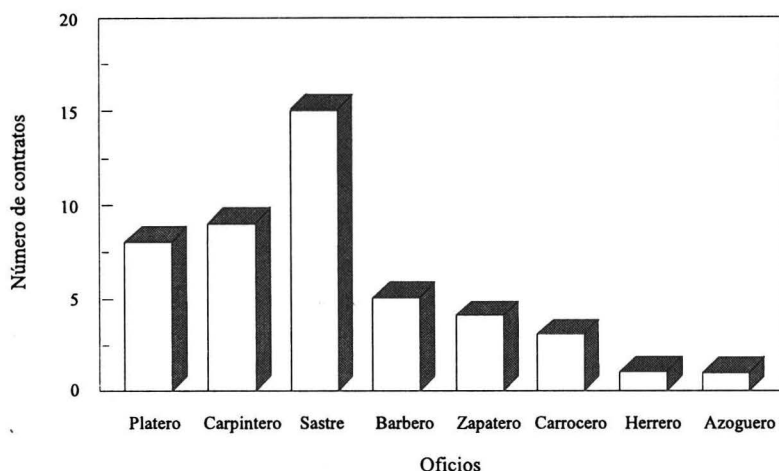
La proporción de edad de los aprendices es como sigue: de 8 años correspondieron a 2%; 10 años, 12%; 11 años, 8%; 12 años, 14%; 13 años, 12%; 14 años, 24%; 15 años, 6%; 16 años, 6%; 17 años, 2%; 18 años, 10 % y 19 años, 1%. Estos datos indican que, en general, al alcanzar una edad promedio entre los doce y catorce años, el joven quedaba bajo el cuidado del maestro para iniciarlo en el aprendizaje del oficio. El tiempo requerido para la enseñanza, independientemente del oficio, no era menor de dos años ni mayor de cinco.

Aparentemente los oficios que requerían mayor tiempo para que el aprendiz alcanzara los conocimientos y destrezas que lo equipararan con cualquier oficial, eran el de platero y el de herrero (cinco años), aunque el lapso era relativo, ya que dependía de factores como la habilidad para el aprendizaje, la edad, y otros.

En los casos analizados, la mayor parte de los contratos (60%) fue signada por el padre del niño, y el restante por la madre. Parece ser que, dependiendo de quien firmara el contrato, se incorporaban en su contenido algunas aclaraciones interesantes, aspecto que analizaremos más adelante. Los oficios que más atraían a los padres de los niños eran los de platero, carpintero y sastre (véase gráfica 2).

El interés por el oficio de platero era resultado obvio del carácter que como centro productor de este metal tenía la ciudad, prácticamente desde el establecimiento de los primeros conquistadores. También los carpinteros

GRÁFICA 2
Contratos de aprendizaje en la ciudad de Zacatecas.
Siglo XVIII



eran artesanos que tenían gran demanda y de los mejor remunerados, tanto porque se requería de sus servicios para las construcciones civiles y religiosas, como —y posiblemente esto era lo más importante— para la elaboración de instrumentos de madera utilizados en la minería, particularmente en los procesos de beneficio del mineral, construcción de carretas, carros y puentes.

Sin embargo, el oficio de mayor demanda era la sastrería; esto porque los zacatecanos, sobre todo de las clases medias y altas, consideraban a la ropa y al vestido entre sus bienes más apreciados, por lo que los servicios de un buen sastre siempre eran requeridos.¹⁵

¹⁵ En un estudio que hemos hecho sobre el vestido, basados en los inventarios de los bienes de varios individuos que vivieron en la ciudad de Zacatecas entre mediados del siglo XVIII y principios del XIX, practicados después de su deceso, nos encontramos que la ropa de uso se incluía entre los objetos que merecían el avalúo detallado de los notarios. En estos documentos se señala no sólo el material del que estaba hecha la prenda, sino que se especificaba su color y si tenía poco o mucho uso, y dependiendo de esto último, se definía su valor: Las prendas de uso más generalizado eran las siguientes: capa, calzón, chupín, chaqueta, chupa, capucha, casaquita, casaca, enaguas, guardapié, medias, pollera, paño, rebozo, saraza, sombrero, túnico, traje y vestido. Prendas como los guantes, corpiños y cierto tipo de capas y vestidos se usaban en ocasiones especiales, por lo que no era común que formaran parte del guardarropa de los zacatecanos de aquella época. Véase García González, 1995, pp. 248-265.

DIVERSAS ACTITUDES ANTE LOS NIÑOS APRENDICES

Los contratos celebrados entre los maestros y los padres nos sugieren la hipótesis de que existían diferentes actitudes hacia el niño por parte de estos últimos. Así, hemos podido detectar que, cuando el padre firmaba el contrato, las condiciones expresadas en el mismo eran muy simples y prácticas, lo que denota su interés por que el muchacho aprendiera el oficio. En este sentido, los contratos signados por hombres generalmente centraban su atención en que la enseñanza del oficio debería ser teórica y práctica, que al final del entrenamiento el joven debería dominar con destreza el oficio, y que llegado el caso de que éste no hubiera aprendido, el maestro se responsabilizaría de “acabar de enseñar al muchacho” pagándole lo que ganaba un maestro del oficio. De hecho, la mayoría de los contratos que hemos revisado y que, insistimos, fueron firmados por el padre o tutor del niño o adolescente, se caracterizan por su brevedad y pragmatismo. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Notorio sea a los que la presente vieren como Yo Nicolas de Torres mulato libre y de esta ciudad de Nuestra Señora de los Zacatecas, otorgo, pongo al oficio con José del Villar, maestro de dicho arte y así mismo de esta ciudad con muchacho nombrado Juan de Torres que será de diez años poco más o menos a quien ha criado desde edad de un año y tenido en mi compañía en lugar de hijo por no habérsele conocido padre y para que logra tener oficio lo pongo al rederido con el dicho maestro para que le enseñe el de platero en todas las cosas y otras del derecho para que me compelan y apremien como por sentencia pasada en cosa juzgada, fecha en Zacatecas en veinte y cinco de octubre de mil setecientos años.¹⁶

Otro aspecto de los contratos en el que se hace énfasis es la obligación del maestro de otorgar al aprendiz el vestido y las herramientas usadas en el oficio una vez terminado el entrenamiento; durante todo el siglo las prendas fueron: vestido de paño, medias, zapatos y sombrero.

A partir de 1708 se empezó a manifestar un pequeño cambio en los contratos, particularmente en los firmados por mujeres, quienes pedían que además de la enseñanza del oficio, el maestro inculcara al niño los preceptos cristianos y las buenas costumbres; así lo solicitaba, por ejemplo, doña Simona Rodríguez quien solicitaba que el maestro zapatero: “además de dicho oficio lo imponga (a su hijo) en la doctrina cristiana y en otros actos perfectos”,¹⁷ o Antonia Valenzuela, mulata libre quien pedía que

¹⁶ AHEZ, Fondo notaría. Miguel Gutiérrez de Ávila, 25 de octubre de 1700.

¹⁷ AHEZ, Fondo notaría. Manuel Gutiérrez de Ávila, 13 de diciembre de 1708.

“además del dicho oficio lo imponga en la doctrina cristiana y en otros actos de buena crianza”.¹⁸

Las anteriores prevalecerían a lo largo del siglo y hacia las postrimerías los contratos celebrados por mujeres alcanzaban ya mucho mayor detalle, lo que indica una actitud o preocupación diferente a la manifestada a principios del siglo respecto al hijo que dejaban en manos del maestro artesano. El siguiente contrato de la viuda Trinidad Terán, celebrado con Miguel Herrera, maestro de sastrería, es un buen ejemplo de lo anterior

Ante mi el escribano y testigos Trinidad Terán, vecina de esta ciudad de estado viuda, a quien doy fe conozco, digo: que tiene un hijo llamado José Francisco de edad de ocho años y ha determinado ponerlo en casa de Miguel Herrera, maestro sastre de habilidad reconocida el que se combino en admitirlo por su aprendiz y para que tenga efecto de marca y forma que más haya lugar en derecho, cerciorada de lo que le compete otorga que entrega dicho su hijo al mencionado Miguel Herrera por su aprendiz a fin de que le enseñe el oficio de sastrería que ejerce en el tiempo y con las condiciones siguientes: Que en el decurso de cinco años que cumplieren en igual día de la fecha del venidero de mil setecientos noventa y ocho ha de enseñarle el referido oficio perfectamente sin ocultarle cosa alguna de si teoría como de práctica decente: que aplicándose este, capaz al fin de ellos para ser examinado, aprobado y ejercerlo por sí, sin intermediarios, documento ni dirección de persona alguna; y nada ignore de lo que de él sea concerniente, y para que aprenda hasta que ha de poder corregirlo y castigarlo prudente y moderadamente sin herirlo ni lastimarlo, pena de los daños, y si lo hiciere o liciare ha de ser motivo suficiente para sacarlo de su poder. Que todo el tiempo referido ha de tener en su casa y compañía al expresado José Francisco y darle el alimento diario, ropa limpia, cama, y no otra cosa, del mismo modo que si fuera hijo suyo, a este fin el enunciado muchacho ha de hacer no sólo lo perteneciente a dicho oficio, sino lo que ofrezca a su maestro, sea decente y no le impida aprenderlo ni le ocupe el tiempo que debe estar empleado en él. Que si cumplidos los cinco años no estuviere hábil y capaz para regentear dicho oficio por sí solo en los casos y cosas que le ocurren a satisfacción de inteligentes ha de poder la otorgante sacarlo de su casa y ponerlo con otro maestro para que a costa del citado Miguel Herrera acabe de enseñarlo e instruirlo en sus reglas y operaciones y queriendo impedirlo lo ha de tener en su obrador por oficial y como tal pagarle según se acostumbra a los demás oficiales que ejercen el mismo oficio y a ello se le ha de poder apremiar en forma legal. Que si de una año contado desde hoy, conociere el dicho maestro que el hijo de la otorgante no tiene suficiente capacidad o no se aplica a aprender el referido oficio ha de tener aplicación de darle cuenta para que le dedique a otro, de suerte que no pierda más tiempo, no por su omisión o silencio se le eroge detrimento alguno pena de satisfacerle el que se estime; previniendo que por el trabajo de enseñarle en

¹⁸ *Ibid.*, 30 de julio de 1709.

el año nada se ha de dar en atención de poder servirse de él y no darle salario ni vestido. Que si enfermare José Francisco en casa de su maestro le ha de cuidar este, a menos que la otorgante quiera llevarlo a su casa, pero nada le ha de costar al citado Miguel Herrera la botica, medico ni mantenimiento necesario para la enfermedad y combalecencia pues todo quedade cuenta y cargo de la otorgante. Que si huyere o ausentare de casa de su maestro sin motivo grave, ha de buscarlo la otorgante y volverlo a ella, y el tiempo que faltare estar de más de aprendiz, de suerte que todo este tiempo y el que estuviere enfermo no se ha de incluir más años estipulados, porque estos, han de ser íntegros sin descuento, aunque esté perfectamente instruido antes de cumplirlos o diga que quiere aprender otro oficio que le sea más útil, pues no se ha de alterar este contrato con otro motivo o prevención que el de absoluta ineptitud, execciva rigidez, falta de alimento necesario, o por emplear a su hijo en lo que no debe. Que si dicho su hijo tomase o llevare de la casa de su maestro alguna ropa, alhaja o dinero, contando la certeza por confesión de aquel o por información fidedigna, pagará a este la otorgante su importe y le volverá lo que hubiese tomado sin excusa ni delación, y los daños que se le impongan por esta causa, diferido el importe de estos en su relación jurada sin otra prueba de que le lleva: en cuyo caso queda al arbitrio del maestro el conservar en su casa o despedir al aprendiz no obstante que su madre le reintegre todo.¹⁹

A la madre de José Francisco le interesaba que su hijo aprendiera el oficio, a tal grado que aceptaba que el niño fuera corregido pero, eso sí, con la debida prudencia, ya que si el maestro se sobrepasara en su castigo, el contrato quedaría sin vigencia.

La viuda no sólo mostraba una actitud de defensa y previsión sobre la integridad física de su pequeño, sino que además señalaba un aspecto que mostraba el amor materno en toda su expresión “que todo el tiempo referido ha de tener en su casa y compañía al expresado José Francisco y darle alimento diario, ropa limpia, cama, y no otra cosa, *del mismo modo que si fuera hijo suyo*”.²⁰ Es decir, Trinidad Terán solicitaba para su hijo, casa, compañía, alimento y vestido en las mismas condiciones en que se brindaba a los hijos del maestro Miguel Herrera.

Al hacer hincapié en el castigo y la rigidez en la enseñanza de José Francisco, la madre estaba sugiriendo la existencia de maltrato a los niños o adolescentes que estaban bajo la custodia de otras familias. Sobre este aspecto, he localizado algunos testimonios que dan cuenta de que en efecto, en la ciudad de Zacatecas se presentaban casos de maltrato a la niñez. Así por ejemplo, a mediados del siglo XVIII (en 1761), María de la Rosa, vecina de la ciudad y viuda de Diego Ponce, se quejaba y demandaba

¹⁹ AHFZ, notaría. Pedro Sánchez de Santa Anna, 3 de octubre de 1793.

²⁰ Cursivas del autor.

a Carlos de Pozos y a su mujer, a cuyo cuidado había puesto a sus cuatro hijos: Bernardo Cleto, Juan José, Luis y Juana María, para que “los educase y enseñase, y los puciese a trabajar”.²⁰ Don Carlos y su esposa, en lugar de hacer lo anterior, habían —según María de la Rosa— descuidado a los niños y

que olvidados los usos referidos de su educación cristiana, no sabe el dicho Luis, ni aún quien es Dios, pues habiendole puesto en la presencia de vuestra merced, lo preguntó y no lo supo; y así considero tan ignorantes de la doctrina cristiana a sus hermanos, y el trabajo, rigor y servicio, con que los manda es tal, que sobre el darles poco de comer, traelos en carnes y por eso desnudos, y no haberles dado a los tres dichos hermanos nada, a cuenta de su trabajo: No cumpliendo su tarea, los castiga cruelmente a solas; como lo muestra el cuerpo del sitado Luis, que lleve a que vuestra merced lo viese; cuyas aberturas y rasgones de carne que en su cuerpo se miran, no se le acaban de cerrar, por lo que se huyó de casa de los susodichos y se vino a la mía.²²

Lo anterior explica que, en varios de los contratos analizados, las madres insistieran en que sus hijos no fueran golpeados por sus maestros, lo que, aparentemente, no era motivo de especial preocupación del padre; a él le interesaba sobre todo que el niño aprendiera bien el oficio, y el fin justificaba los medios.

A lo largo de este trabajo hemos intentado mostrar mediante el análisis de los “contratos de aprendiz” algunos aspectos relacionados con las actitudes de los padres hacia sus hijos cuando eran puestos en custodia del maestro artesano para que éste les enseñara un oficio. Sin duda para profundizar en estos aspectos es necesario ampliar el número de casos analizados y, posiblemente, extender el periodo de estudio hasta el siglo XIX.

Por otra parte, estamos conscientes de que el estudio de la niñez, particularmente la transmisión del saber del padre a los hijos, que es el tema de nuestro interés, sólo lo podremos lograr si analizamos al niño en compañía de quienes lo enseñaron, quienes lo amaron, lo alimentaron y también de quienes lo golpearon.

FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS

Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ).
Fondo Notarías

²¹ AHEZ. Fondo judicial, serie civil, año 1761.

²² *Ibid.*

Notarios:

Miguel Márquez de Velazco, 1700-1708;
 Manuel Gutiérrez de Ávila, 1700-1735;
 Francisco Sánchez de Santa Anna, 1708-1732;
 Agustín de Valdez, 1714-1740;
 Sebastián Gutiérrez de Ávila, 1718-1721;
 Alfonso de Coronado, 1720-1746;
 Juan García Picón, 1734-1755;
 Pedro Sánchez de Santa Anna, 1791-1823.

Fondo Judicial, serie civil, años: 1701, 1742, 1746, 1761.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberro, Solange, *Inquisición y sociedad en México 1571-1700*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, España, Taurus, 1987.
- Braudel, Fernand, *Civilización material, economía y capitalismo*, s. XV-XVIII, España, Alianza, 1984.
- Castro, Hugo, *1er. Censo de población de la Nueva España. 1790. Censo de Revillagigedo <un censo condenado>*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, Dirección General de Estadística, 1977.
- Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana, *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento*, México, Cuaderno 28. Historiografía de la Educación. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1994.
- García, González Francisco, "Sociedad y familia en Zacatecas: la vida de un microcosmos minero. 1750-1830", México, tesis de doctorado en historia. El Colegio de México, 1995.
- Garner, Richard, *Zacatecas, 1750-1821: The Study of a Late Colonial Mexican City*, Michigan, The University of Michigan, 1970.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México, 1987.
- , *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990.
- Kobayashi, José María, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1ª edición, 1985.
- Langue, Frederique, "Trabajadores y formas de trabajo en las minas zacatecanas del siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, vol. XL, núm. 3, México, El Colegio de México, 1991.
- Margadant, Floris, "Las ciudades novohispanas ante el derecho", *La ciudad. Concepto y obra*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.
- Pollock, Linda, *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

- Stone, Lawrence, *El pasado y el presente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Tanck, Estrada Dorothy, *La educación ilustrada. 1786-1836*, México, El Colegio de México, 1984.

ENSEÑANZA RELIGIOSA Y PATRIÓTICA. HISTORIA DE LA PRIMERA HISTORIETA EN MÉXICO Y SU COSTO DE PUBLICACIÓN EN 1801

DOROTHY TANCK DE ESTRADA
El Colegio de México

Una orientación básica en la educación en el México colonial era inculcar valores religiosos y morales: el amor a Dios, la obediencia, el cumplimiento de los diez mandamientos y la caridad hacia los pobres. A finales del siglo XVIII se empezó a prestar mayor atención a un enfoque utilitario, ya que se recalca la importancia del trabajo y de la actividad económica.

En las escuelas de primeras letras el fundamento de la enseñanza eran libros como la *Cartilla*, en la cual se presentaban el alfabeto, las sílabas y las oraciones; el *Catecismo* de Ripalda, con el resumen de la doctrina cristiana; y el *Catón*, que contenía los consejos en verso del padre al hijo sobre el buen comportamiento social, el empeño en el estudio y la prudencia en el manejo de los bienes.¹

Estos libros pequeños no llevaban más ilustraciones que un grabado en la portada y a veces algunas viñetas al final de un apartado: el niño Jesús con una cruz en la mano; la vista de la catedral de Puebla como aparece en el escudo; el sabio romano Catón sentado frente a su hijo.

A pesar de haber practicado durante tres siglos la colocación de grabados en las portadas o en la primera página de los libros —especialmente en los de tema religioso, como las novenas y sermones—, no era frecuente incluir otras ilustraciones dentro del texto. Había excepciones, como la de *La portentosa vida de la muerte*, de 1792, escrito por el fraile Joaquín Bolaños, que contenía 18 grabados intercalados en las 276 páginas del relato.²

¹ *Cartilla*, 1811; Ripalda, 1784; *El sabio Catón*, 1803. Agradezco a Alfonso Martínez Rosales la información sobre el escudo de Puebla en la *Doctrina Cristiana* de Ripalda, publicado en Puebla, 1784.

² Bolaños, 1992. Otro libro con numerosos grabados pero con muchas páginas de texto, publicado en Nueva España fue el de José de Villerías, con 34 láminas y 143 pp. Medina, 1989, vol. 4, p. 152; Romero de Terreros, 1948, pp. 531, 536.

En 1801 se publicó un libro que rompió con la costumbre, ya que solamente contenía ilustraciones, sin páginas de texto. Cada una de las treinta hojas prestaba un grabado con una explicación breve debajo. El título de la obra era *Vida de San Felipe de Jesús, protomártir de Japón y patrón de su patria México*.

El grabador de los dibujos fue José María Montes de Oca, quien anunció en la portada, “la inventó y grabó”.³ Probablemente la razón principal por la cual los libros no tenían muchas ilustraciones se debía al alto costo de preparar los grabados en cobre y a la escasez de personas adiestradas en “abrir la lámina”, esto es, grabar con buril la imagen en la plancha de metal. Publicar una obra ilustrada para las familias novohispanas, especialmente para los jóvenes, implicaba una erogación considerable. Según un análisis de las cuentas presentadas en el apéndice II, una página de grabado costaba 17 veces más que una página de texto. Se pagó a Montes de Oca 1 031 pesos por 31 grabados, un promedio de 33 pesos por cada lámina. ¿Quién costó dicha publicación y por qué?

Ni los treinta grabados de 1801, ni una narración de setenta páginas de la vida de Felipe de Jesús escrita por un autor anónimo en 1802,⁴ indicaron el motivo ni la forma de patrocinio de las obras. Sin embargo, los archivos eclesiásticos revelan que dos miembros criollos del cabildo de la catedral de México promovieron la canonización del beato Felipe y financiaron el libro de grabados. Durante nueve años, de 1797 a 1805, y a pesar de la oposición de varios canónigos peninsulares del cabildo, se divulgaba en todo el virreinato información sobre Felipe de Jesús, con fines no sólo religiosos sino nacionalistas, porque lograr la canonización significaba el reconocimiento oficial del mundo católico al primer santo nacido en Nueva España. Como ha expresado Jorge Alberto Manrique, “el criollo en la búsqueda de su identidad, necesitaba encontrar pruebas de santidad entre sus habitantes para demostrar la excelencia de su sociedad y la preferencia de Dios hacia el suelo mexicano”.⁵ La declaración de la Virgen de Guadalupe como patrona de la ciudad de México en 1737 y su confirmación por el papa Benedicto XIV en 1754, como patrona de toda la América septentrional con misa y rezo propio⁶ representaban grandes acontecimientos, pero al acercarse el año de 1797, bicentenario del martirio del beato Felipe, surgió el deseo de colocar al mexicano en el más alto escaño, el de santo, para recibir la veneración de la Iglesia universal. El intendente de San Luis

³ Montes de Oca, 1801. Treinta grabados eran de Montes de Oca y uno de Francisco Agüera. Romero de Terreros, 1948, p. 465.

⁴ Anónimo, 1802.

⁵ Manrique, 1976, vol. 2, pp. 361, 369-370.

⁶ Torre Villar, y Ramiro Navarro de Anda, 1982, p. 499.

Potosí explicó que la conquista espiritual fue lograda por la virgen de Guadalupe y de aquel milagro brotaron las ejemplares vidas de Juan Diego, Felipe de Jesús y otros. Así, algunos concebían la existencia de una relación entre la Guadalupana y la santidad de miembros de la sociedad novohispana.⁷ En 1626, cuando todavía vivía la madre de Felipe, la Iglesia reconoció al mártir como beato. Pasaron más de cien años sin que varios intentos —el último en 1727—, tuvieran éxito para lograr su colocación en el catálogo de santos; se decía que la falta de fondos para los trámites había impedido el proyecto.⁸

EL PROYECTO PARA LA CANONIZACIÓN

La nueva iniciativa para la canonización vino del Ayuntamiento de la ciudad de México en marzo de 1786. Dos regidores, José Ángel Aguirre e Ignacio Peza, fueron en persona a la junta del cabildo eclesiástico para expresar su deseo de que el beato Felipe alcanzara “el último grado de culto que le falta, que es el de su canonización”. El Ayuntamiento quería realizar todas las diligencias posibles para lograr ese fin y pedía que los canónigos ayudaran, “uniéndose a las solicitudes con el cabildo secular”. Se decidió nombrar dos comisionados de cada cuerpo para el proyecto. Una vez que salieron los regidores de la junta, los eclesiásticos, “pensándose era más a propósito fuesen dos señores naturales de México”, nombraron a los doctores José Patricio Fernández de Uribe y Juan José de Gamboa.⁹

Sin embargo, durante diez años los comisionados de ambos cabildos no realizaron mayor trámite, seguramente detenidos por la terrible peste y la hambruna que azotaron al virreinato desde finales de 1785 hasta 1787, llevando a la tumba a dos regidores y al joven virrey. La fecha del martirio de Felipe de Jesús, el 5 de febrero, iba y venía sin celebraciones notables. Sólo había una iglesia en la ciudad capital dedicada al beato —la de las monjas capuchinas— y una capilla para su culto en la catedral. Se hacía una procesión la noche del 4 de febrero en la cual participaban los franciscanos y los dieguinos. Se celebraba una misa en la catedral a la mañana siguiente

⁷ Carta del intendente de San Luis Potosí, Bruno Díaz de Salcedo. Archivo histórico del arzobispado de México (AHAM), caja canonización de Felipe de Jesús, exp. 32, s.f. (1797).

⁸ Archivo del Cabildo de la Catedral de México (ACCM), correspondencia del cabildo, caja 52, carta del cabildo a la Audiencia, 3 de mayo de 1797. AHAM, caja canonización de Felipe de Jesús, exp. 64. Carta del intendente Jacobo Ugarte y Loyola, Guadalajara, 10 de mayo de 1797. El 19 de mayo de 1689 se expidió una real cédula en la cual se mandaba que todos los tribunales celebraran la festividad del beato y la de Santa Rosa de Lima. AHAM, caja canonización, exp. 32, carta del intendente de San Luis Potosí, s.f.

⁹ ACCM, actas de cabildo, vol. 56, f. 11, 14 de marzo de 1786.

y luego se llevaba la estatua de Felipe de regreso al convento de San Francisco en un desfile aún más modesto que el de la noche anterior.¹⁰

Al llegar 1797 se organizó una procesión grande, alegre y ruidosa,¹¹ y el 16 de febrero se reunió el cabildo para nombrar como comisionado a Joaquín Ladrón de Guevara, quien ocuparía el puesto vacante por la muerte del canónigo Uribe y que fue confirmado a Gamboa como el otro comisionado. Además, debido a que desde 1786 el Ayuntamiento no había promovido la canonización de Felipe de Jesús, ni “dado paso ni hecho gestión alguna en la materia ni tenido colección alguna”, los eclesiásticos decidieron “promover por sí mismo [...] sin esperar este cabildo a [...] la Nobilísima Ciudad”, ya que “le sería muy honroso a esta Santa Iglesia y para toda la América”.¹² En seguida se consiguió el permiso del virrey Branciforte para realizar colectas públicas y la aprobación del arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta para enviar a Roma un franciscano que promoviera la canonización.¹³

Entre marzo y junio de 1797 el cabildo envió cientos de cartas a los obispos, cabildos eclesiásticos, ayuntamientos, intendentes, órdenes religiosas, consulados y diputaciones mineras, pidiendo tres cosas: que escribieran al rey para que intercediera en Roma a favor de la causa; permitieran la recolección de limosnas en sus jurisdicciones; y que hicieran un donativo. También Gamboa y Ladrón de Guevara se comunicaron con los párrocos, con los directores de oficinas gubernamentales y con individuos particulares para que organizaran colectas. La mayoría de las contestaciones eran entusiastas y venían de todo el virreinato, desde Nuevo México, Chihuahua y Pánuco, hasta Oaxaca, además de Chiapas, Guatemala, Nicaragua y Puerto Rico. Varias autoridades de las Filipinas apoyaron el proyecto.

Aunque Felipe de Jesús era originario de la ciudad de México, que era su “patria”, varias respuestas mostraban que se consideraba al beato no sólo como patrón de la capital, sino de lugares lejanos. Los que contestaban de México se referían al mártir como “nuestro compatriota [...] paisano [...] bienaventurado patricio”, pero también aquellos que vivían en otras regiones le llamaban “compatriota, honor de la religión y de la patria” (Malinalco), “nuestro insigne mártir y patriota” (Durango), “nuestro dichoso regnícola (Salvatierra), el “ínclito compatriota” (Monterrey) “nuestro glorioso compatriota [...] honor de nuestra América (Guanajuato), “nuestro

¹⁰ Carta de “EMZ, un paisano de Usted” a Joaquín Ladrón de Guevara, s.f. ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52.

¹¹ ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52, 2 de febrero de 1797.

¹² ACCM, actas de cabildo, vol. 59, ff. 81-81v, 16 de febrero de 1797.

¹³ ACCM, actas de cabildo, vol. 59, f. 81v, 23 de febrero de 1797; correspondencia del cabildo, caja 52, Carta de los franciscanos al arzobispo, 12 de mayo de 1797.

dichoso paisano” (cabildo de indios de Tlaxcala), “ilustre de esta capital y ornamento de todo este reino” (Oaxaca), y “nuestro compatriota” (cabildo de indios de Orizaba). Aun el Ayuntamiento de Guatemala se identificaba con el proyecto “de nuestro venerado compatriota y patrón”. El sentir de muchos era que el honor a Felipe no redundaba sólo en la capital sino era un “reconocimiento de la nación [...] a esta América [...] de aquél y este hemisferio” y se unían con el cabildo de la catedral de México en “los sentimientos de religión y patriotismo que le animan”, o, como dijo el administrador de la hacienda de Bata en Querétaro, que quería ayudar para “manifestar mi patriotismo”.¹⁴

Entre las cartas, había dos que no mostraron mucho ánimo para apoyar el proyecto. El Ayuntamiento y el cabildo eclesiástico de Guadalajara avisaron que sus fondos eran reducidos y no podían contribuir. Un canónigo criollo de México, Ciro de Villaurrutia, de visita en Guadalajara, informó que la gente de ahí decía que era “bien rico el cabildo de México”, y que sólo se había recolectado “cosa de cincuenta pesos remitidos de algunos partidos de la Provincia, prueba de la frialdad con que lo han recibido”. Añadió que esa actitud contrastaba con la que su hermano Jacobo había encontrado en Centroamérica: “No ha sido así en León de Nicaragua pues a más de los trescientos pesos que entregué [...] enteré ciento y diez y seis”. Varios ayuntamientos, como los de Celaya, Salvatierra, Durango, San Luis Potosí y Guanajuato, querían hacer donaciones con fondos municipales, pero no lo podían hacer sin el permiso de la Junta Superior de Real Hacienda en México. Los regidores decidieron dar de su propio peculio. Cuando Puebla solicitó dicha autorización, le fue negada.¹⁵ En Oaxaca la epidemia de viruela impidió la recolección de limosnas.¹⁶

Además de pedir ayuda para la canonización, el comisionado Ladrón de Guevara se encargó de organizar diferentes actividades para promover el culto al beato y divulgar información sobre su vida, medidas también

¹⁴ AHAM, caja canonización, exps. 51, 53, 55, 56, 60, 62, 65, 68; tercera caja de 1797; caja de 1798. ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52.

¹⁵ AHAM, caja canonización de Felipe de Jesús, exps. 8, 15, 39, 53, 54, 56, 57, 63.

¹⁶ AHAM, caja canonización de Felipe de Jesús, exps. 5, 20, 68. Se decía que el cuerpo de Felipe de Jesús sin cabeza estaba en el convento de los jesuitas, o en el convento de los Ángeles de los franciscanos, ambos en Manila. Sin embargo, corresponsales de Filipinas informaron a Ladrón de Guevara que no sabían nada de los restos. AHAM, canonización, exp. 35, 19 de febrero de 1799; exp. 36, s.f. Había una reliquia en la capilla de Felipe de Jesús en la catedral de México. ACCM, actas de cabildo, vol. 59, 1 de febrero de 1798. En 1774 se publicó en un grabado de Felipe de Jesús, hecho por Villavicencio, que veneraba un dedo pulgar de su mano derecha resguardada en el convento de San Jerónimo en la ciudad de México. Romero de Terreros, 1948, p. 373. Se mandó dorar la reja de la fuente bautismal en la catedral de México donde fue bautizado Felipe de Jesús. ACCM, correspondencia del cabildo, vol. 53, exp. 1, ff. 76-77.

relacionadas con la búsqueda de donaciones. Tales actividades pueden agruparse en cuatro: las publicaciones referentes al santo; la procesión del 5 de febrero; la investigación sobre las reliquias; y la fabricación de medallas, estampas y rosarios. Estas medidas informales de educación transmitían información, conceptos y valores a todos los estratos de la sociedad novohispana y, como expresó el contador de la oficina de temporalidades, el proyecto fomentaba “los sentimientos que inspiran la religión y el amor a la patria”. Cooperar con la causa no era únicamente un acto de piedad, era una demostración de patriotismo.

LA PRIMERA HISTORIETA EN MÉXICO

El libro de grabados sobre Felipe de Jesús fue la primera historieta en México y se publicó como parte del proyecto para lograr su canonización.¹⁷ Se hizo un tiraje muy numeroso para la época: mil ejemplares, de los cuales cincuenta tenían encuadernación en cuero, cincuenta en pasta y cincuenta en papel pintado. Los restantes 850 eran colecciones de grabados, entregados, al parecer, en hojas sueltas, probablemente en una carpeta. La primera hoja llevaba el título: *Vida de San Felipe de Jesús protomártir de Japón y patrón de su patria México*, con un grabado de la cruz y lanzas de su martirio, ángeles y un águila con una serpiente en su pico.

En cada página, el libro presentaba un episodio de la vida de Felipe, desde su nacimiento, estudios, salida del convento por la tentación del demonio, viaje a las Filipinas como comerciante, ingreso a la orden de los franciscanos descalzos en Manila, sus penitencias, su naufragio en la costa de Japón, escenas de su martirio y el regocijo en México por su beatificación.

Algunos de los grabados mostraban excelente técnica y habilidad artística, mientras que otros revelaban falta de dominio de la perspectiva: estantes inclinados con botellas que parecía que iban a resbalarse, ventanas y paredes dibujadas sin simetría, o banderas que se movían en distintas direcciones aunque sopladas por el mismo viento. Estas fallas fueron superadas en la mayoría de los cuadros que presentaban escenas bien logradas de fragatas en altamar, interiores de conventos e iglesias, habitantes y edificios de Japón, y la plaza mayor de México llena de fieles que presenciaban una multitud de fuegos artificiales en forma de ruedas y castillos.

¹⁷ “Historieta: relación, frecuentemente de carácter festivo, que se desarrolla en una serie de dibujos acompañados de breves leyendas”. *Lexipedia*, 1995, vol. 2, p. 338. Se han considerado los veinte cuadros sobre “Santa Anna a la faz de sus compatriotas”, publicados en 1856, como “las primeras historietas a causa de su carácter satírico y festivo”. *Enciclopedia de México*, 1978, vol. 6, pp. 534-535.

El creador de los grabados fue un joven artista, uno de los primeros pensionados de la Academia de San Carlos. Su nombre era José María Montes de Oca, quien estudió dibujo y grabado de 1788 a 1796 con Jerónimo Antonio Gil, director de la Academia. Cuando todavía era alumno, Montes de Oca realizó un grabado de la virgen de Guadalupe y un plano de México y mapa de sus cercanías, ambos impresos en 1791. En 1799 había recibido comisiones para hacer grabados de San Cirilo, San Camilo y del escudo de armas del obispo Cabañas de Guadalajara. Abrió el siglo XIX con las treinta estampas del beato Felipe de Jesús. Remarcó su fama en 1816 al ilustrar con sus grabados la primera edición del *Periquillo Sarniento* de Joaquín Fernández de Lizardi. Debió haber sido amigo de Joaquín Ladrón de Guevara y del futuro canónigo, diputado en las cortes de Cádiz y firmante de la Independencia de México, el doctor José Miguel Guridi y Alcocer, ya que grabó el retrato del regente de la audiencia, Baltasar Ladrón de Guevara, en el sermón funerario publicado por Guridi en 1804.¹⁸

Probablemente el libro de grabados de Felipe de Jesús influyó en la manera de llevar a cabo la procesión del 5 de febrero —un ejemplo de que a veces la vida imita al arte—, ya que a principios del siglo XIX, en las calles de México se presentaban un diablo, o como se decía, “curutaco”, con cuernos, polainas y rabo de mono; verdugos japoneses; Felipe como comerciante en Manila; y escenas de las tentaciones, tal como aparecían en los grabados de Montes de Oca, todo acompañado con grandes y costosos fuegos pirotécnicos.¹⁹ Ladrón de Guevara organizó la participación de 18 gremios, cada uno de los cuales llevaba una estatua, y gastaba considerables sumas de dinero que el sacerdote reponía para que los artesanos no se quedaran endeudados. Quiso incluir a las repúblicas de indios de las parcialidades, las cofradías y todas las órdenes religiosas, pero varios canónigos y el arzobispo se opusieron. Hubo corridas de toros, rifas y comedias, cuyas ganancias fueron donadas a la causa.²⁰ El Ayuntamiento de la ciudad de México patrocinó la impresión de un grabado del beato realizado por Tomás Suria en 1799.²¹

Todas estas demostraciones de religiosidad popular y la independencia con la que actuaba Ladrón de Guevara provocaron recriminaciones de dos canónigos peninsulares, a partir de 1799 y que continuaron durante 1800. El 3 de julio de 1802 el cabildo votó por pluralidad cesar a la comisión

¹⁸ Romero de Terreros, 1948, pp. 500-503.

¹⁹ ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52, julio de 1800, ff. 65v-66.

²⁰ ACCM, actas de cabildo, vol. 59, f. 176, 3 de enero de 1798; f. 271, 1 de febrero de 1799; correspondencia del cabildo, caja 52, ff. 19v, 66. AHAM, caja canonización de Felipe de Jesús, exps. 30, 31.

²¹ Romero de Terreros, 1948, p. 349.

encargada de la canonización de Felipe de Jesús.²² El canónigo doctoral español recurrió a Madrid con un escrito en contra de la procesión. La controversia dentro de las juntas era amarga: Ladrón de Guevara quejándose de “la declarada pasión y notable desafecto” de su oponente, y el canónigo Juan Francisco Taravo reclamando al comisionado para que dejara “de fastidiarlo y mantener la paz”. A pesar del deseo de que “este asunto no salga fuera de sus cancelas para ser materia de murmuración y de la crítica del público”,²³ lo más probable era que la animosidad entre criollos y peninsulares del cabildo eclesiástico se evidencia ante los habitantes de la capital, añadiéndose la acumulación de agravios de índole parecida que se había manifestado en años anteriores en el tribunal de minería, el protomedicato, la escuela de cirugía, el jardín botánico y en la Academia de San Carlos.²⁴

Ladrón de Guevara no aceptó la decisión de suprimir la comisión. Presentó un “recurso de fuerza” para retirar el asunto del cabildo y llevarlo a un tribunal civil (la Audiencia), donde su padre era el regente.²⁵ Dos abogados suyos presentaron alegatos al cabildo. No sabemos el resultado de la apelación, pero pensamos que no se reinstaló la comisión, aunque el Consejo de Indias decidió permitir la procesión, tomando en cuenta que Ladrón de Guevara estaba apoyado por el Ayuntamiento y la Universidad, y que cualquier intento de prohibir el desfile podría causar disturbios.²⁶

Como comisionado durante varios años, Ladrón de Guevara mantenía contactos con los artesanos para la organización de la procesión; con los pobres cuando iba pidiendo limosnas “de casa en casa, de acesoria en acesoria”, o cuando se paraba en la puerta de la catedral con una charola para pedir donaciones. También se comunicaba con la nobleza y altos funcionarios, quienes le ayudaban en la recolecta de fondos en las entradas de todos los demás templos en la capital cada jueves santo. Por medio de novecientas invitaciones, avisaba a “los individuos y cuerpos [...] muchos títulos de Castilla, a los capitanes y oficiales del Real Ejército” para que ayudaran a conseguir contribuciones de los feligreses que asistían a los oficios de Semana Santa.²⁷ Distribuyó 3 530 medallas del beato, hechas de

²² ACCM, actas de cabildo, vol. 60, ff. 10, 13v, 35v, 44v, 48, 58-60, 79v, 80v-81, 255, 262, 265-265v.

²³ ACCM, actas de cabildo, vol. 60, correspondencia del cabildo, caja 52, ff. 38, 41, 52-63.

²⁴ Tanck de Estrada, 1985, pp. 90-101.

²⁵ ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52, ff. 42v, 52v.

²⁶ Brading, 1983, p. 22.

²⁷ ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52, ff. 25-25v, 72v. Ladrón de Guevara informó en marzo de 1800 que desde marzo de 1797 había recolectado fondos en Guatemala, Yucatán, La Habana, Luisiana, Santo Domingo, Puerto Rico, Chiapas y Filipinas; en la ciudad de México, en la audiencia, tribunal de cuentas, acordada; inquisición, correo, temporalidades, casa de Moneda; apartado, Academia de San Carlos, Monte de Piedad, estancos de

oro, plata y cobre; 8 352 rosarios; 45 217 estampas, unas finas y otras comunes. Publicó 1 572 novenas escritas por fray Francisco Valdés y miles de libritos para el día cinco de cada mes. Realizó 88 sorteos de rifa, y además mantuvo correspondencia con las fuerzas vivas de todo el virreinato (véase apéndice I).

El costo de estas actividades fue de 9 056 pesos y se logró recolectar 45 646 pesos para la canonización. Esto es, por cada peso gastado recuperó cuatro. Al final del proyecto entregó al cabildo en 1805, la cantidad de 36 450 pesos en efectivo.²⁸ Estos fondos entraron en la tesorería de la catedral precisamente cuando se empezaba a llevar a cabo la consolidación de reales vales. Probablemente fueron entregados al gobierno como el capital de una obra pía y así se juntaban con anteriores donaciones hechas por el cabildo a la corona de España: 20 000 pesos de donativo al rey en 1795; 6 000 pesos para la estatua ecuestre de Carlos IV (cuyo costo total fue de entre 10 000 y 20 000) en 1796 y 70 000 pesos de donación al monarca en 1799.²⁹

A finales del siglo XVIII, los sacerdotes Gamboa y Ladrón de Guevara animaban y organizaban a los grupos eclesiásticos, civiles y económicos del virreinato en torno a la causa de la canonización del beato Felipe de Jesús. El libro de grabados y las estampas que se repartían a miles de familias, como medio de educación informal, servían para instruir sobre la vida de Felipe, las virtudes que practicaba y el lugar privilegiado de su “patria”, que, para muchos, no era sólo la ciudad de México sino toda la Nueva España. Entre los treinta grabados había uno que transmitía con especial claridad el mensaje religioso y patriótico. Era una imagen del beato Felipe, en su gloria, parado sobre un águila con alas extendidas. El ave, a su vez, estaba posada sobre un nopal. A su izquierda se arrodillaba una mujer que

tabaco, de pólvora y de naipes, aduana, Secretaría del Virreinato, cajas reales, prato-medicato, Real y Pontificia Universidad, colegio de abogados; colegio de escribanos, procuradores del real palacio; provisorato, juzgado de capellanías, terceras órdenes de San Francisco, Carmen, Merced, y San Agustín, archicofradía del Santísimo y de la Santa Veracruz, cofradías de San Miguel, Santa Catalina Mártir, Preciosa Sangre, San Ignacio y Rosario de Santo Domingo, hermandades de cocheros; gremios de plateros, ceresos, panaderos, tocineros, curtidores, bateojas, sastres, carpinteros, carroceros, coheteros, bordadores, zapateros, herreros, pintores, tejedores, hiladores de seda, tiradores de oro, escultores, carniceros, cajeros de cajas de matanza, silleros; 222 curatos del arzobispado fuera de México; 16 presidentes obispos; 14 cabildos; 29 intendencias; 34 ayuntamientos; consulados de Guadalajara y Veracruz; 19 reales cajas foráneas; 10 factores de la renta de tabaco; 31 diputaciones de minería; y a muchas personas particulares de dentro y fuera de México como hacenderos, dueños de ingenios y otros varios.

“No solo trabajo con la pluma sino en persona” en la puerta de la catedral, en visitar comerciantes y en ir de casa en casa. ACCM, correspondencia del cabildo, caja 52, ff. 19-24, 72v.

²⁸ ACCM, clavería, caja 182.

²⁹ ACCM, actas de cabildo, vol. 58, f. 246v; vol. 59, ff. 10, 330v. Toussaint, 1967, p. 434.



representaba a España y a su derecha, una cacique azteca que era Nueva España.

Antonio Lafuente ha observado que lograr la cohesión de regiones dispersas de América Latina en una sola nación a principios del siglo XIX era una tarea compleja que, entre otros aspectos, requería descubrir o divulgar dos fundamentos indisociables: “Tener glorias comunes en el pasado y una voluntad común en el presente.” Ladrón de Guevara cumplió con estos dos encargos básicos en su proyecto para la canonización de Felipe de Jesús al “inventar una tradición y poner en marcha mecanismos de difusión como la prensa, las fiestas nacionales y la educación”.³⁰ Para lograr esta tarea nacionalista tuvo el apoyo de las fuerzas vivas del virreinato, de los artesanos, empleados, estudiantes, y de las clases populares. Al mismo tiempo este proyecto patriótico de gran divulgación encontró la oposición de los canónigos peninsulares de la catedral que tuvieron éxito en dar fin a la campaña para la canonización. Finalmente, Felipe de Jesús fue canonizado en 1862, junto con los otros 25 mártires que murieron en Japón en 1597.

APÉNDICE I

La campaña de recolección de dinero para los trámites de la canonización se llevó a cabo entre 1797 y 1805. El Lic. Joaquín José Ladrón de Guevara presentó el siguiente estado financiero, un preciso y elocuente relato de las actividades relacionadas con la canonización que alcanzaron todos los rincones y todos los estratos sociales del virreinato.

Estado que manifiesta las cantidades colectadas para la Solemne Canonización del Bienaventurado Felipe de Jesús, los erogados en su güestura, la enterada en la Clavería de esta Santa Iglesia y lo existente

	<i>(en pesos)</i>
Desde marzo 1797 hasta la fecha han contribuido los particulares y cuerpos	18 635
Desde el sorteo primero celebrado en 14 de enero de 1804 hasta el 88 en 14 de presente ha producido la rifa	10 249
Han colectado los demandantes desde 19 de marzo de 1797 en que comenzó la Qüestura hasta el día inclusivo	8 981
Desde 14 de junio de 1797 hasta 2 del corriente han producido los mandos piadosos de testamentos	3 103

³⁰ Lafuente, 1996, p. 209.

De 6 beneficios cómicos [del Coliseo] dedicados al Santo desde el año de 1800 hasta el actual	2 947
De 9 semanas santas desde el año de 97 hasta la que rige, colectado en las iglesias por la nobleza y cuerpos de esta capital	45 646
	[Debe ser: 45 644]
Se deducen de honorarios de los escribientes que pusieron oficios para toda esta América y duplicada para Manila, desde 22 de marzo de 1797 hasta 9 de mayo del mismo año	66
Por el papel para dichos oficios	28
Por plumas, tinta, oblea y marmaja	1 1/2
Por costo de papel de marca, marquilla y común para estampas	543
Por importe de 28 medallas de oro, 1 105 de plata, 925 de cobre dorado y 500 de id. colorado	1 584
Por 6 3/4 gruesas [1 gruesa= 12 docenas] de medallitas españolas para la demanda [972 medallitas]	18
Por el y composturas de las santas imágenes para la colecta	197
Por el grabado de 31 láminas de la vida del Santo y 20 de otras de todos tamaños con la retalla de éstas	1 013
Por la impresión de 76 217 estampas, las 31 000 de la vida del Santo	700
Por costo de 58 gruesas, dos docenas de rosarios [8 376 rosarios]	132
Por el de impresión de 10 gruesas 11 docenas de novenas*	96
Por el de 70 rs [resmas? gruesas?] 3 docenas y 8 libritos del día 5**	42
Por el de los avisos al público de los 6 Beneficios Cómicos	69
Por el de 1 200 recibos para dar a los que lo piden	12
Por el de encuadernación de 30 Vidas del Santo en tafilete, 50 en pasta y 50 en papel pintado	275
Por el de 900 esquelas para convidar la Semana Santa a los individuos y cuerpos	10
Por costo de un zepo para la limosna en la Iglesia de San José el Real y una tarjeta para la misma	14
Por el dorado de la reja de la fuente baptismal	224
Por el de 14 alcancias para la demanda	14
Por el de una fuente de plata con peso de 4 cmcos 1/8 para id. en la Santa Iglesia	39
Por el de un candelero asimismo de plata con peso de 2mcos 2 1/8 para id. en id.	22
Por el de una sobremesa de Damasco carmesí para id. en id.	69
Por el del porte y franqueado de cartas y oficios de contestación de toda esta América y Manila	45

Por el de 2p. 4r. de derechos al Escribano Torre por 3 diligencias practicadas en el expediente sobre la concesión de la rifa en el año de 1803	2 1/2
Por el escribiente desde marzo de 1797 hasta la fecha	1 680
Por honorarios de los demandantes	2 159
Del dinero enterado en la Clavería de esta Santa Iglesia desde 1° de marzo de 1797 hasta el día 2 del presente	36 450
	45 506
	[Debe ser: 45 504]

Combinación:

Cargo	45	646 ps	4 rl
Data	45	505 ps	7 rl
Diferencia que exhibo		140 ps	5 rl

México, septiembre 19 de 1805

Lic. Joaquín José Ladrón de Guevara

Fuente: ACCM, correspondencia del cabildo, caja 53, exp. 1, ff. 76-77.

* Probablemente se refiere a la *Novena consagrada al culto del gloriosísimo proto mártir de Japón el Señor San Felipe de Jesús...* Dispuesto por el R. P. Fr. Joseph Francisco Valdés... reimpresa en Méxco en la Imprenta Madrileña, calle de Santo Domingo y esquina de Tacuba, año de 1802. 8°, Estampa en cobre del Martirio del Santo, grabado por Agüera. 32 pp. Medina, 1989, vol. 7, p. 283.

** Probablemente se refiere a *Compendio de la historia del Bienaventurado Felipe de Jesús y devoción consagrada a celebrar su memoria el día cinco de cada mes.* Por un sacerdote del arzobispado de México. Reimpreso en México en la oficina de doña María Fernández de Jáuregui, calle de Santo Domingo, año de 1804. 16°, 26 pp.

Medina, 1989, vol. 7, p. 313.

*** Se registran varias entregas de dinero desde enero de 1803 a septiembre de 1805, por un total de 36 590 pesos. Entre octubre de 1805 a febrero de 1808 se entregaron 1 069 pesos adicionales, por un total de 37 659 pesos.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- ACCM Archivo del Cabildo de la Catedral de México.
AHAM Archivo Histórico del Arzobispado de México.

Anónimo, *Breve resumen de la vida y martirio del inclito mexicano y proto-mártir del Japón, el Beato Felipe de Jesús*, México, calle de Santo Domingo y esquina de Tacuba, 1802.

Bolaños, Joaquín, *La portentosa vida de la muerte*, edición facsimilar (1792). Edición crítica de Blanca López de Mariscal, México, El Colegio de México, 1992.

- Brading, David A., "Tridentine Catholicism and Enlightened Despotism in Bourbon México", en *Journal of Latin American Studies*, núm. 15, pp. 1-23, 1983.
- Cartilla o silabario, Cartilla o silabario para uso de las escuelas*, Puebla, Pedro de la Rosa, 1811.
- Enciclopedia de México*, "Historieta", vol. 6, 1972, pp. 533-537.
- Lafuente, Antonio, "Reseña, De los imperios a las naciones: Iberoamérica", en *Historia Mexicana*, XLVI: 1, 1996, pp. 207-210.
- Lexipedia*, "Historieta", vol. 2, 1995, p. 338.
- Manrique, Jorge Alberto, "Del barroco a la ilustración", en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, vol. 2, 1976, pp. 357-446.
- Medina, José Toribio, *La imprenta en México (1539-1821)*, Edición facsimilar (1911), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 8 vols., 1989.
- Montes de Oca, José María, *Vida de San Felipe de Jesús, protomártir de Japón y patrón de su patria México*, México, calle del Bautisterio de Santa Catarina, núm. 3. 30 láminas: 29 de Montes de Oca, una de Agüera (otro grabado de Montes de Oca de Felipe de Jesús y uno repetido de la vida de San Felipe en *Breve resumen de la vida y martirio del indito mexicano y pioto-martir de Japón*, el Beato Felipe de Jesús. [Escrito por el capitán José María Munibe. AHAM, *Canonización de Felipe de Jesús*, exp. 25, s. f. Medina, 1989, vol. 7, p. 261] La Oficina Madrileña, 1802, 1801, 71 pp., 2 grabados.
- Ripalda, Gerónimo de, *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana*, Puebla, Pedro de la Rosa, 1784.
- Romero de Terreros, Manuel, *Grabados y grabadores en la Nueva España*, México, Ediciones Arte Mexicano, 1948.
- El sabio Catón, *El sabio Catón. Avisos y ejemplos de el sabio Catón censorino romano*, Puebla, [Pedro de la Rosa], 1803.
- Tanck de Estrada, Dorothy, "Tensión en la torre de marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano", en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, pp. 27-100.
- Torre Villar, Ernesto de la, y Ramiro Navarro de Anda, *Testimonios históricos guadalupanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Toussaint, Manuel, *Colonial Art in Mexico*, Austin, University of Texas Press.
- Villerías, José de, *Llanto de las estrellas. Honores fúnebres de Luis I*, México, Hogal, 1725.

APÉNDICE II

Se calcula que una página de grabado costaba 17 veces más que una página de texto impreso, según las siguientes cifras.

Se compara el precio de 31 grabados en 4° pagados por

Ladrón de Guevara:

Costo para 31 grabados (30 grabados de Montes de Oca y 1 de Agüera	1 013 pesos
Costo (calculado) para imprimir	285 pesos
	1 298 pesos

$1\ 298 \times 8 = 10\ 384$ reales, precio de 1 000 libros.

El precio de 31 grabados en 4° es 10.4 reales.

Precio de 96 pesos para 1572 libros de Novenas, en 8°, de 31 páginas de texto y 1 de grabado. (Una página es un grabado de Montes de Oca.) Según el anterior cálculo, si 31 grabados cuestan 10.4 reales, 1 grabado cuesta $\frac{3}{10}$ de un real en tamaño de 4° y $\frac{1}{15}$ de un real en tamaño de 8°.

$\frac{1}{15}$ real por 1572 libros = 236 reales = 30 pesos.

96 ps. - 30 ps = 66 pesos para 1572 libros de 31 páginas de texto.

66x8528 reales por 31 páginas en 1572 libros

528 reales/1572 libros = .33 reales por cada libro.

$\frac{3}{10}$ real por cada libro de 31 páginas de texto en 8°. Sería $\frac{6}{10}$ (o $\frac{3}{5}$) real por cada libro de 31 páginas de texto en 4°.

Libro de 31 grabados cuesta 10.4 reales para producir. Libro de 31 páginas de texto cuesta $\frac{3}{5}$ real para producir. Cuesta aproximadamente 17 veces más publicar un grabado que una página de texto impreso.

EDUCACIÓN, ÉLITES Y ESTRATEGIAS FAMILIARES. LA ARISTOCRACIA MERCANTIL SANTIAGUINA A FINES DEL SIGLO XVIII Y SUS PROYECCIONES A COMIENZOS DEL XIX

EDUARDO CAVIERES*

La transición del orden colonial al republicano trajo consigo adecuaciones y nuevas estrategias de la élite para conservar su prestigio y poder; asimismo implicó el sostenimiento de prácticas sociales y familiares, entre las cuales la educación de los hijos implicó consideraciones económicas tanto en el ámbito productivo (poder económico) como en el de las posiciones burocráticas (poder político). Sirvió también para aliviar las presiones de los descendientes sobre los bienes familiares disponibles, haciendo más tenues y soportables las frecuentes desigualdades creadas entre éstos a fin de conseguir, dentro de las posibilidades, un mayor porcentaje de la masa común de la riqueza acumulada. Indudablemente, todo ello implicó la toma de decisiones que se justificaron dentro del complicado esquema de valores, actitudes y comportamientos aristocráticos tradicionales.

La literatura historiográfica sobre este tipo de problemática es amplia. Centrada generalmente en la historia de la familia, aborda situaciones que van desde el estudio de las relaciones y actitudes que caracterizaron la vida íntima, hasta el de los comportamientos públicos que dan cuenta del uso del poder y de las angustias generadas en los intentos por mantenerlo. En medio de todo ello, la historiografía observa también los mecanismos y estructuraciones sociológicas, así como las estrategias de sobrevivencia en los planos socioeconómico (en la sociedad tradicional) y político (en la sociedad moderna).

* Profesor de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad de Chile. Este trabajo es parte de una investigación mayor sobre el sector mercantil santiaguino del siglo XVIII patrocinado por el Fondo Nacional de Ciencias y Tecnología (Fondecyt). El autor agradece las valiosas sugerencias de la doctora Pilar Gonzalbo, del Colegio de México, y la discusión del texto en el simposium Familia y Educación en Iberoamérica, 49° Congreso Internacional de Americanistas, Quito, 1997.

Sabemos del carácter del matrimonio tradicional, particularmente en el caso de las familias notables. La definimos como sociedad conyugal en lo privado, o como alianza estratégica en lo social. En realidad es mucho más: es un abanico de consideraciones que implica tomar en cuenta el sentido de la cotidianidad, las relaciones de pareja, los afectos (o indiferencia) entre padre e hijos; las definiciones y prácticas sobre el honor, la sangre, el significado del apellido, el valor de la propiedad, etcétera. Es también una forma de recibir la historia y actuar en ella, lo que ya justifica el concebir a la familia como un sujeto histórico en sí mismo.

El siglo XVIII latinoamericano, especialmente en su segunda mitad, fue escenario de la convergencia de procesos y cambios significativos: la evolución de las reformas económicas y administrativas; el crecimiento demográfico; el debilitamiento del peso social de las familias aristocráticas real o supuestamente descendientes de los conquistadores, y el surgimiento de nuevos grupos de poder; la ampliación de los mercados internos y la revaloración económica de la tierra; el refinamiento ilustrado en lo material y en lo intelectual. Todo ello constituyó un conjunto de variables que influyó, como siempre, en los comportamientos y respuestas de las élites existentes. Dentro de ellos, lo referente a la conservación de la riqueza y a su distribución por medio de la herencia, es también bastante conocida. Salvo situaciones regionales o las debidas excepciones o casos individuales, los estudios realizados sobre México o Perú convergen en los mismos diagnósticos o resultados referentes al proceder de las familias más poderosas: la jerarquización de los hijos mayores sobre los menores y de los hijos varones sobre las mujeres, se complementa con una cierta especialización del papel o funciones que habría de desempeñar cada uno de éstos. Las preocupaciones por el mantenimiento del apellido, de la familia y de la riqueza, por encima de las sensibilidades afectivas o los gustos y aspiraciones de cada cual, a la hora de decidir elevan el prestigio de la familia a la categoría de un valor superior al de cada integrante de ésta. En este sentido, fue frecuente que los hermanos menores debieran asumir cuotas de sacrificio extra en beneficio del hermano mayor, futuro cabeza de familia, gracias al mayorazgo o a la administración de los bienes paternos. Durante el siglo XVIII, entre las diversas alternativas tendientes a mantener el funcionamiento del sistema social sin grandes quiebres o conflictos, la educación surgió como una opción cuya validez maduró lenta, pero sostenidamente en el tiempo.

Es también conocido que, en función de las prácticas del sistema hereditario (siempre llega el momento de repartir), igualitario en la norma, manejable en la realidad, las familias crearon espacios para disminuir los siempre posibles roces, enemistades y conflictos entre los herederos cuando así lo exigía la defensa de sus legítimas aspiraciones y derechos. A los

tradicionales caminos de las vocaciones, sentimientos o reglas de la vida religiosa —en particular del monasterio en las mujeres—, que significaba renunciar a los bienes materiales; o del matrimonio pactado, que implicaba más intereses familiares que sentimientos amorosos; o de la vida eclesiástica o militar, la educación se fue agregando también como una opción igualmente válida, especialmente cuando la vida pública, intelectual, burocrática o política se hacía más intensiva y extensiva.

En este contexto, el problema de la educación tiene variadas facetas de análisis. En este trabajo no nos interesa la educación en sí misma ni tampoco en sus planos institucionales o curriculares, sino sus proyecciones en lo social, o sus significaciones para la familia en cuanto pudiese representar otra opción para los hijos. Indudablemente hablamos también del proceso mediante el cual va alcanzando valoraciones sociales cada vez más favorables que hacen más propicios sus alcances a un mayor número de individuos. No nos referimos tampoco a la educación de primeras letras, sino a la educación superior. En este sentido, nos interesa fundamentalmente su carácter profesionalizante, que en el caso chileno, asoma lógicamente con más fuerza a partir de la fundación de la Universidad de San Felipe en una época de convergencia de profundos cambios en lo económico, lo social, y lo institucional.

EDUCACIÓN: COSTOS Y SIGNIFICACIONES SOCIALES; VALORACIONES ENCONTRADAS

Pareciera que en lo general las familias aristócratas, y especialmente aquellas cuyo poder estaba basado en la posesión de la tierra, fueron más renuentes a invertir en educación profesional para sus hijos, tanto por sus costos como por sus expectativas. A su desprecio por ciertas profesiones, aunaban sus posibilidades de comprar cargos (por lo menos hasta pasada la primera mitad del siglo XVIII) y de acceder a la vida política o religiosa, que permitía que algunos de los hijos orientaran sus vocaciones o debieran renunciar a sus presiones sobre los bienes familiares, en beneficio de sus hermanos y de la preservación de la unidad de la riqueza familiar. No obstante y cada vez más notoriamente en el tiempo, esta situación pudo alcanzar también a aquellos comerciantes que con su vertiginoso enriquecimiento lograron alcanzar rápidamente prestigio social.

Los ejemplos, aun cuando no signifiquen necesariamente la obediencia a reglas sociales, son muchos y variados. Quienes se dedicaban al gran comercio, a menudo comenzaban como aprendices o cajeros en establecimientos de parientes acaudalados o de personas con quienes la familia estaba vinculada. La perseverancia, sobriedad y severidad, el espíritu de

observación, valían más que una instrucción metódica que, por lo demás, no existía. Buenos negocios y un buen matrimonio podían garantizar un mejor y más sólido estatus que el que se podría lograr por medio del estudio, cuyos costos, además, no siempre se compensaban ni garantizaban el alcanzar una buena posición.

En documentaciones contemporáneas, es claro que hubo más de una alusión a la falta de interés demostrado por ciertos grupos de élite respecto a la educación. El comerciante vasco Juan de Castañiza se estableció en México en la primera mitad del siglo XVIII. Antes de morir, en 1771, se había convertido en marqués y era propietario de dos importantes haciendas. Anteriormente, en momentos en que sus negocios prosperaban, en vez de preparar a su propia descendencia, trajo de España a su sobrino Antonio Basoco, a quién convirtió en su socio y casó con su única hija. Mientras, su hijo mayor se preparó para la dirección de las haciendas y los dos menores para el sacerdocio. Como su hija y esposo fallecieron sin sucesión, una parte importante de la fortuna acumulada terminó como legado a los jesuitas ya restablecidos en el país.¹

Entre las familias de hacendados, el conservar las propiedades y tratar de evitar el mercado de la tierra, no guiaba necesariamente a las inversiones en educación. Lo que sucedía con algunas familias mexicanas puede generalizarse a gran parte de la América colonial. Como se ha expuesto, la educación implicaba una relación costo-beneficio bastante discutible y riesgosa, y si bien podía ser sufragada sin grandes inconvenientes por las familias más acomodadas, para muchas de ellas significaba, a lo menos, algún tipo de restricción económica. Si se siguen algunos cálculos realizados sobre las fortunas del México colonial, la mayoría de las familias de élite de la segunda mitad del siglo XVIII recibía como producto anual una cifra cercana a los 5 000 pesos,² poco más del doble de lo que representaban sólo los pagos de graduación de una carrera universitaria. En gran parte, las miradas anteriores corresponden a estrategias y actitudes surgidas desde el interior de las familias para resolver situaciones internas de éstas. Visto el problema desde otra perspectiva, analizando lo que ocurría en la sociedad propiamente dicha, podemos avanzar por otras aproximaciones. A lo largo del siglo, la lenta introducción de adecuaciones y reformas políticas para recapturar la centralización del poder o para hacer más eficiente el aparato administrativo colonial, trajo por consecuencia una ampliación de la burocracia, fenómeno cada vez más perceptible, pero siempre limitado, en la medida en que los cargos vendibles o asignables debían ser ocupados por funcionarios que requerían algún tipo de entrenamiento previo.

¹ Citado por Brading, 1975, pp. 172-174.

² Vargas-Lobsinger, 1992, p.110.

Para los cargos de la cúspide política prácticamente fue requisito indispensable contar con una previa carrera militar; pero los criollos miraban más (por tener opciones más reales) a las posiciones de las cúspides administrativas o político-jurídicas, como la Audiencia, en donde efectivamente se necesitaba de la formación respectiva. Asesorías, secretarías, oficinas de gobierno, fueron un espacio abierto para los miembros de los grupos sociales locales más importantes que, con el tiempo, transformaron dichas ocupaciones en bases complementarias del poder regional, debiendo cambiar de actitudes y tomar decisiones necesarias, no siempre deseadas, en el afán de lograr prestigio en el interior de las redes de influencias individuales y familiares existentes. Para ello era necesario invertir en educación.

Una tercera posibilidad, para grupos emergentes, fue la de la carrera burocrática, que sólo requería de instrucción básica y conocimientos de relativa amplitud en aritmética, gramática, filosofía y algo de contabilidad, según fuese el cargo a ocupar. No se puede soslayar el alto significado que alcanzó esta posibilidad en el caso de experiencias individuales exitosas que, en conjunto, conformaron un grupo social relativamente oscuro en su gestación, pero influyente y con gran presencia en los movimientos de independencia y en la reorganización político-administrativa posterior.

Las discrepancias entre las políticas diseñadas por la corona y las aspiraciones de la sociedad criolla, así como con las redes conformadas por las familias aristocráticas terratenientes o los comerciantes del siglo XVIII, también provocaron que la alta y media burocracia buscara sus propias opciones y estrategias que condujeron a que los patrones matrimoniales y las inversiones en educación adquirieran importancia fundamental. En el proceso de maduración del grupo mercantil —en Buenos Aires por ejemplo—, como en el de otros estratos coloniales, los comerciantes preferían casar a sus hijas con los descendientes de otros comerciantes de su rango, y lo mismo sucedía con la élite burocrática que, además, enfrentaba diversas prohibiciones para unirse familiarmente con sectores de la sociedad local. No obstante, a medida que la profesionalización de la burocracia fue avanzando las uniones entre sectores sociales de diversa actividad económica fue cada vez más deseable, lo cual implicó un doble desafío: desarrollar inquietudes intelectuales en algunos de los hijos, y disponer de los medios financieros para dotarlos de una educación completa.

El análisis de la burocracia y de los burócratas bonaerenses del siglo XVIII, permite observar las dificultades que éstos debieron enfrentar. Para la mayoría, sus expectativas sólo podían cumplirse en estudios de primeras letras para sus hijos, lo cual posteriormente podía permitirles adquirir un entrenamiento práctico en posiciones y funciones subalternas dentro del aparato administrativo. En el caso de los de mayor rango y en el de aquellos

comerciantes más abiertos o entendidos en el significado de las influencias jurídicas para el mundo social y económico, era conveniente enviar a sus hijos a las universidades de Charcas, Córdova o Santiago de Chile, aun cuando los gastos para hacerlo a menudo resultarían demasiado altos para sus capacidades económicas. Pensar en España era un sueño muchísimo más lejano. Tanto para casos frustrados como para carreras universitarias exitosas, el problema adicional era encontrar una posición respetable, lo cual, con las debidas excepciones, era algo no siempre fácil de lograr.³

En la búsqueda y desarrollo de un número relativamente mayor de opciones para los hijos, especialmente los varones, no podemos olvidarnos del creciente interés por las más altas posiciones eclesiásticas (en las cuales los criollos sí tuvieron presencia mayoritaria) e, igualmente, por las posiciones universitarias. En este último caso, a medida que las universidades crecieron en número y prestigio y en sus aulas se reprodujeron los nuevos cuadros profesionales, intelectuales y burocráticos de las sociedades, dieron origen a un grupo social bastante exclusivo, capaz de proteger sus propios espacios de poder y de proyectar sus redes de influencia, que incentivó, aunque fuese lentamente, a los otros grupos dirigentes, más poderosos económica y socialmente, para que lo comenzaran a valorar positivamente y a considerarlo necesario y funcional para sus estrategias. Entonces, aunque los estudios universitarios fueran poco rentables a corto plazo, les asignaron significaciones y beneficios adicionales que el tiempo probó fueron de mucha mayor utilidad.

LA UNIVERSIDAD DE SAN FELIPE DE SANTIAGO DE CHILE ¿ILUSTRACIÓN O PRAGMATISMO?

Considerando la complejidad del contexto anterior, se podría pensar que la fundación y apertura de la Universidad de San Felipe de Santiago de Chile, en la década de 1740, no fue solamente un acto ilustrado, sino también el reflejo de las necesidades sociales de obtención de un ámbito complementario que permitiera desarrollar las estrategias de la nueva élite que desplazaba tan notoriamente a la más antigua y autoconsiderada aristocracia.

Es cierto que ya a comienzos de siglo, desde el interior de la Iglesia, hubo los primeros y muy débiles proyectos para contar con una universidad, y que en diciembre de 1713, en el cabildo, el licenciado Francisco Ruiz de Berecedo, alcalde ordinario, propuso su propia iniciativa sobre el particular, argumentando entre otras razones, que:

³ Socolow, 1987, pp. 58-59, 203-205 y 221-222.

los vecinos de esta ciudad, que con tanta liberalidad contribuyen a la dicha balanza,⁴ escaseándolo aún de lo preciso de sus familias, se hallen atrasados y sumamente pobres, y que por falta de medios dejan de remitir sus hijos a la Real Universidad de San Marcos de Lima, donde, después de los peligros y contingencias de una dilatada embarcación, son los gastos excesivos y que no pueden sufrir sus caudales; y que por esta razón los ingenios de este Reino, que son aplicados a letras y aventajados en la facultad a que se aplican, se hallan clamoreando por una Universidad de letras....⁵

El mismo Ruiz de Berecedo declaraba haber perdido gran parte de su caudal en sus estudios en Lima y que no se discurría que hubiese vecino conocido que tuviese el ánimo de enviar a sus hijos a San Marcos. Como consecuencia, decía, en Santiago sólo se encontraban tres abogados seglares y dos eclesiásticos. La real cédula del 28 de febrero de 1738, que creó la Universidad, insistía igualmente en estas consideraciones económicas. Si el problema fue de falta de recursos o de falta de interés social en el terreno profesional, es materia de discusión; lo cierto es que en la década de 1740, para allegar fondos a la nueva institución, no faltaron vecinos que compraron gustosos algunos de sus grados. Miembros de familias importantes de hacendados y comerciantes, como Francisco Martínez de Aldunate, José Valeriano Ahumada, Francisco Larraín, Santiago Tordesillas y varios otros,⁶ (algunos sólo en situación económica ascendente), pudieron agregar a sus papeles de familia un signo más de distinción y prestigio.

La venta de títulos, recién limitada a partir de 1791 (sólo en los dos años anteriores fueron 21 personas las beneficiadas) no se detuvo, e incluso tuvo implicaciones a largo plazo. En 1799, José Francisco de Echaurren, bachiller en sagrada teología, cánones y leyes, a fin de evitar los altos costos de una graduación normal, certificaba que el 16 de enero de 1768, la Universidad había concedido un grado mayor al capitán don Juan de Dios Herrera, su abuelo, por la cantidad de 200 pesos, y decía que:

Este Grado recayó en su hijo y mi tío carnal el Presbítero don Pedro José de Herrera quién lo cedió a mi favor como acredita el recaudo estampado a la vuelta de la antedicha certificación; y estando con ello expedito mi derecho, en esta atención y en la de ser notorio mi grado de Bachiller en Cánones y Leyes como la calificación de mi persona, por tanto y presentando la boleta del Sr. Tesorero en que se manifiesta tener hecha ya la correspondiente consignación, a V.S. rendidamente pido y suplico se sirva admitirme a los Grados

⁴ Se refiere al ramo de balanza, con el cual se pretendía financiar una parte importante de los costos de la Universidad.

⁵ En Medina, 1928, tomo I, p. 5.

⁶ *Ibid.*, p. 50, nota 09.

mayores de Licenciado y Doctor en dicha Facultad de Cánones y Leyes precediendo las funciones y exámenes acostumbrados.⁷

Entre simples honores y reales profesiones, si los comerciantes podían progresar por medio de sus negocios, los burócratas debían, en primer lugar, alcanzar posiciones políticas y sociales de cierta jerarquía para poderse acercar a los grupos superiores de la élite, lo cual podían conseguir, eventualmente, mediante la educación superior. Sin embargo, como ya hemos expuesto, esto no era fácil desde el punto de vista económico, puesto que exigía también otras opciones.

En la casuística, que puede mostrar tendencias, pero no siempre constituye la regla, tenemos un excelente ejemplo en los hermanos Manuel y Judas Tadeo Reyes, cuyo padre, que se estableció en Santiago sin muchos aciertos en el comercio, estaba casado con Inés, una de las hijas de Juan Bautista Borda, escribano de cámara de la real audiencia chilena y de familia muy vinculada al sector aristocrático de la sociedad. Viuda en 1758, Inés contrajo un nuevo matrimonio con José Alberto Díaz, abogado, presidente de la Real Academia de San Carlos, catedrático de prima de cánones en la Universidad y, posteriormente, defensor general de temporalidades. Inés falleció en 1763, con muy reducida fortuna y los hijos de su primer matrimonio pasaron a la tutela y curatela de su abuelo, hombre de escasa fortuna, pero escribano a fin de cuentas, quien comprendió que el mayor esfuerzo que podía hacer por sus nietos estaba en la educación que podía darles.

Los hermanos Manuel y Judas Tadeo pudieron efectivamente ingresar a la Universidad, pero ambos se vieron imposibilitados de conseguir sus grados por problemas económicos. Finalmente, Manuel se vio favorecido con un grado de indulto solicitado por don Juan Bautista; Judas Tadeo aprobó tres exámenes de filosofía y cuatro de teología. Manuel, doctor en sagrados cánones y leyes, en 1794 era teniente asesor letrado de intendencia en Cuzco y, en 1808, fue oidor de la real audiencia de Buenos Aires. Judas Tadeo, durante la década de 1780 y comienzos de la siguiente, se asentó como secretario del gobierno en Chile.⁸

Los estudios y los títulos probaban ser también buenas bases para alcanzar posiciones sociales, aunque no todo era tan sencillo en la realidad. El ser acaudalado y educado era y ha sido una muy buena combinación. En la sociedad que estudiamos, se podía ser sólo acaudalado y ello estaba bien; se podía ser sólo educado y entonces se era bien considerado, pero no siempre bien rentado. En 1806, un grupo de 96 comerciantes registrados

⁷ Archivo de la Universidad de San Felipe, vol. 10, leg. 50, f. 6.

⁸ Amunátegui, 1928, pp. 215-241.

en el consulado de Santiago, suscribió un memorial dirigido a las autoridades superiores para solidarizarse con doña Ana Josefa Cárdenas de Izarra, viuda del licenciado doctor don Francisco Javier de Rengifo, asesor titular del mismo consulado, quien, al morir, había dejado a su familia en una triste situación. Los comerciantes afirmaban que Rengifo:

sirvió el empleo diez años nueve meses desde septiembre de 1795 hasta junio presente en que falleció, desempeñando sus deberes con el acierto y honor que eran propios a su noble origen y distinguido talento, conocido y apreciado en esta ciudad... Todos los señores que desde la creación del Real Consulado han servido hasta el presente los empleos de que se compone, son testigos de la aplicación, honor y rectitud con que siempre se condujo en el laborioso despacho judicial y aún en muchos negocios gubernativos en que fue consultado [...] Pero sobre todo, lo que excita la sensibilidad es el miserable estado en que ha quedado su familia, doña Ana Josefa Cárdenas de Izarra, viuda noble y virtuosa del fallecido Asesor Rengifo, embarazada y ya en meses, cercada de cinco hijos menores de 14 años, sin casa propia y sin la menor herencia porque su marido no tenía más bienes que su renta...⁹

“Si nuestro católico monarca se ha desvelado siempre a arbitrar medios de socorrer a las viudas pobres de los vasallos que lo han servido bien”, reflexionaban los comerciantes, “¿cómo podemos dudar que a la viuda del Asesor Rengifo se servirá Su Magestad asegurar en los mismos fondos (del Consulado) a lo menos 300 pesos anuales por el tiempo de su vida?”

No sabemos si la viuda obtuvo el beneficio, pero sí suponemos que casos como el de Rengifo fueron numerosos. Ello porque el complejo cúmulo de consideraciones respecto a hombres de letras y de honores, sólo se sitúa y funciona en la combinación de elementos económicos, sociales y culturales.

Así por ejemplo, a comienzos de la década de 1770, disponemos de una caracterización de los principales hombres de Santiago realizada por don José Perfecto de Salas. Refiriéndose al cabildo secular de la ciudad, hablaba de cada cual respecto a sus honores, virtudes, juicio y caudales, pero en algunos casos, cuando correspondía, era muy preciso referirse a la instrucción. Uno de los alcaldes, el doctor don José Ureta, “bello mozo, literato, de virtud [...] bien nacido, poco caudal”; el otro alcalde, don Basilio Rojas, “hombre de bien, bastante juicio, poca instrucción [...] competente caudal”. De los otros miembros, destaca don Juan José Santa Cruz, “mozo de bellas letras, de alta capacidad y de buen juicio”, sin referir nada de su caudal.

⁹ Tribunal del Consulado, vol. 08, f. 117-126.

De las personas con títulos —marqueses y condes, siete en total—, sólo el marqués de la Pica aparece como “caballero bien instruido, rico y virtuoso”. De los demás se consigna el volumen de sus caudales y sus virtudes y honores. Finalmente, de otros 18 caballeros particulares, don José Valeriano Ahumada concentra los mayores elogios: “Es el hombre, a mi ver, más docto que tiene la América [...] erudición en toda línea, muy rico”; don Antonio Boza y Solís, “hombre muy de bien, de instrucción y otras prendas [...] caudal gigante”. Para la mayoría, la ausencia de una educación superior estaba bien compensada por la respetabilidad lograda mediante la virtud, el juicio, el caudal y el crédito.¹⁰

En lo concerniente a las valoraciones, es preciso considerar igualmente las diferencias entre instrucción y oficio, especialmente cuando este último no iba acompañado de algunas de las compensaciones antes señaladas para considerarse una buena combinación social. Manuel Riesco fue, sin duda alguna, uno de los comerciantes más poderosos y respetados de comienzos del siglo XIX. Cuando en 1805 su hijo Miguel se fue a España para desarrollar actividades mercantiles, don Manuel le entregó unas muy largas instrucciones de las cuales sólo extractamos un par de consideraciones.

En primer lugar, cuando Riesco describe a su familia en la villa de Valderas y se refiere a uno de sus parientes, que es escribano y secretario del conde de Altamira y marqués de Astorga, no deja de señalar que en España no es desdoro el ser escribano, a diferencia de estos reinos que siempre lo miran con desdén por la gente que lo ejerce, que no es de la más calificada. Y agregaba,

todo esto te lo digo para que entiendas que en España no es deshonor el tener oficio, pues antes todos los que no tienen mayorazgos grandes procuran aplicarse a oficios, pues el que tiene oficio tiene beneficio (dice un adagio español). Y así mi padre fue labrador y cirujano, mi abuelo lo mismo, yo me apliqué a esto mismo y no tuvo efecto porque Dios quiso traerme por estas Américas y por esto no dejo de ser limpio de sangre.¹¹

La segunda consideración tiene que ver con la formación de un comerciante. El mismo Manuel Riesco comentaba que él había comenzado en Cádiz, en casa de Miguel Joseph de Ustáriz, marqués de Echandía, casa rica de mayorazgos porque el padre de don Miguel, don Agustín de Ustáriz, siendo del comercio, y bastante vasto, había formado dicho mayorazgo. De acuerdo con su propia experiencia, recomendaba a su hijo vivir también en Cádiz, en casa de los señores Vea Murguía y Lisaur;

¹⁰ Donoso, 1963, tomo I, pp. 201-213.

¹¹ Instrucciones que da don Manuel Riesco a su hijo Miguel..., pp. 434-465.

pues siempre es bueno estar en una casa de respeto adonde hay escritorio de comercio en que te instruyas en todo; si acaso no hubiere proporción y eligieses casa[...] siempre asistirás al escritorio procurando trabajar lo que puedas con el mayor gusto y te instruirás en el comercio perfectamente.¹²

En una sociedad tradicional, especialmente en lo que a actitudes y valores con significación social se refiere, los cambios operan, pero casi dentro de lo que Le Roy Ladurie llamó la historia inmóvil. Imperceptibles al comienzo, los fenómenos de esta naturaleza tardan en madurar. Así ocurría en la sociedad que nos preocupa, pero así también el cambio venía produciéndose. En educación y formación profesional, la creación de la Universidad fue evidentemente una coyuntura.

En el paso del siglo XVIII al XIX la educación superior, que había tenido un significativo crecimiento, estaba más bien estancada ya antes de los sucesos de 1810. Los colegios Carolino y Seminario, y los conventos —en cuanto a la enseñanza de filosofía y teología— seguían representando las bases más significativas de la educación superior. La Universidad, con su sección de estudios teológicos y sus cursos de sagrados cánones y leyes, medicina y matemáticas, cumplía no sin problemas con sus objetivos profesionales y sociales. Todo se complementaba con la Academia de San Luis, liderada por don Manuel de Salas.

UNIVERSIDAD Y UNIVERSITARIOS. LOS COMPONENTES SOCIALES

Para el periodo 1794-1815, está completo el libro de matrículas de la Universidad, pues en esos años, a propósito de la elección anual del rector y de acuerdo con las disposiciones estatutarias, debía realizarse el registro de los estudiantes. En los estudios de filosofía y teología, se consideraba también a los inscritos en los colegios Carolino y Seminario (véase cuadro 1).

Como se ha señalado, entre las razones que se esgrimieron para defender la creación de la Universidad de San Felipe, destacó el argumento bastante repetido sobre su fuerte dependencia de la Universidad de San Marcos en Lima. Se insistía en que tal dependencia repercutía significativamente en los costos de la educación superior. Como ya hemos dicho tampoco podía pensarse en España. Efectivamente la Universidad santiaguina, no sólo fue una opción para la sociedad local, sino también para el norte y sur del país, y para los criollos de Buenos Aires y de otras regiones transcordilleranas (véase cuadro 2).

¹² *Idem.*

CUADRO 1
Matrícula de estudios superiores y carreras universitarias, 1794-1815

Años	Filosofía	Teología	Cánones sagrados y leyes	Medicina	Matemáticas
1794	57	21	25	2	
1798	31	7	19	1	
1799	35	19	11		
1802	27	10	14	1	2
1805	40	7	23	2	2
1808	17	7	15	3	
1810	17	4	8	3	4
1815		6	3		3

Fuente: Universidad de San Felipe, vol. 7, ff. 122v-235.

* En los casos de filosofía y teología, el número de estudiantes religiosos en los colegios Carolino y Seminario y, obviamente, en los conventos de San Francisco, San Agustín, Santo Domingo y La Merced, era relativamente mayor que las cifras presentadas arriba. Debe considerarse, además, que en muchos casos el número que corresponde a un año está alterado por la permanencia de los mismos estudiantes ya registrados en años anteriores.

En el caso de Chile, es significativo observar la presencia de estudiantes del norte y del sur del país, que representaban a distintos sectores regionales y, en general, a distintas bases económicas: desde Copiapó llegó el estudiante Juan Agustín de la Sierra, quien por línea materna estaba emparentado con los Mercado, principales hacendados, comerciantes y mineros de la zona; Matías Godomar, o José María Argandoña desde Coquimbo-La Serena, pertenecientes a familias mineras y comerciantes, o Pedro Marín, miembro de uno de los hogares más tradicionales, se unían con Juan de Dios Vial y Ríos de Concepción, o a los Novoa o a los Manzano, hombres de lo más distinguido en el sur. Don Francisco Javier Manzano de la Sota, por ejemplo, era hijo de don Francisco Javier, que a su enorme caudal económico unía sus pomposos títulos de teniente coronel del ejército y coronel de las milicias disciplinadas de caballería del Regimiento de los Andes. El estudiante Pedro Rodríguez, por la parte materna estaba unido a los Salcedo, personas también de la élite superior de la región.

Habría que advertir, además, que las familias de los estudiantes provenientes de localidades intermedias, tratándose del norte, progresaban en la minería, mientras que los del sur, mediante la agricultura. Los originarios de Valparaíso se podían caracterizar por sus relaciones mercantiles. Los estudios superiores también ayudaban a fortalecer los vínculos por medio del tejido de redes no tradicionales.

Los estudiantes que llegaban a Santiago desde el exterior representaban igualmente diversas bases económicas, entre las que destacaban el comercio y las posiciones burocráticas. Bernardo Vera y Pintado, convertido

CUADRO 2
 Procedencia de los estudiantes de la Universidad de San Felipe,
 1794-1815

<i>Lugar</i>	<i>Filosofía</i>	<i>Teología</i>	<i>Sagrados cánones y leyes</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Medicina</i>
Santiago	34	40	77	14	9
Valparaíso		1	2		
Copiapó		1			
Huasco			1		
La Serena	1	3	3		
Illapel			1		
Petorca					1
Quillota		2	3		
San Fernando-Talca	1	1	3		
Concepción		1	13		1
Buenos Aires		28	24		1
Santa Fe		4	8		
Corrientes		3			
Córdoba			1		
Mendoza			11		
San Juan			7		
Salta			1		
Montevideo	1	2	1		
Paraguay		2	2		
Arequipa		1	1	1	
Lima			1	1	
Cuzco					1
Quito			1		
España	1	5	8		1

Fuente: Universidad de San Felipe, vol. 007, ff. 122v-235.

posteriormente en un gran patriota, era sobrino del muy ilustre señor presidente don Joaquín del Pino; Miguel Ballesteros, nacido en Madrid, hijo del contador mayor del Tribunal de Cuentas de Buenos Aires; José Santiago Pérez García, procedente de Arequipa, estaba emparentado con comerciantes importantes que también operaban en Chile; José Álvarez, también de Arequipa, era hijo del gobernador intendente de las islas de Chiloé.

¿Y qué decir de los nacidos en el mismo Santiago? Allí se puede observar el proceso de conjunción de familias de élite de distintos orígenes sociales, muy en particular los llegados en las primeras décadas del siglo XVIII, quienes terminaron muy rápidamente unidos a familias que, a pesar de mantener su prestigio social, se habían debilitado en la posesión de los

mayores caudales existentes. Por supuesto, estaban también representados los que surgieron escalando posiciones burocráticas y que se habían favorecido por su relación con las jerarquías eclesiásticas e incluso académicas. No queremos soslayar, aunque no lo tratemos en este trabajo, al importante grupo de estudiantes que pertenecía a una generación a la que la fortuna le comenzaba a sonreír, y cuya consolidación social sólo se lograría en pleno periodo republicano.

Si nos detenemos en la carrera de sagrados cánones y leyes —la de los abogados—, podemos ilustrar con algunos ejemplos lo que hemos señalado anteriormente respecto a la élite. Los hermanos Isidro y Juan de Dios Arlegui fueron nietos de don José, quien llegó a comienzos del siglo XVIII, fue tesorero de la Real Hacienda de Santiago y comisario general de caballería, casado con la hermana del primer marqués de Montepío, de la familia de los Aguirre; don Juan José Carrera, descendiente en línea directa de Ignacio de la Carrera, quien se acercó en Chile hacia 1640 y fue corregidor de Santiago, maestro de campo general del real ejército, encomendero, gobernador de Valdivia, y alcalde de Santiago. En generación intermedia, fue descendiente de un estanciero en La Serena, vinculado a las familias más tradicionales de la región. El padre de don Juan José, casado con la hija de un oidor de la Real Audiencia, terminó siendo vocal de la primera junta de gobierno.

Situaciones similares se advierten en los casos de José Vicente Izquierdo, político importante del siglo XIX, de familia vecindada en Chile durante la segunda mitad del siglo XVIII, pero rápidamente vinculada con los Jaraquemada, descendientes de estancieros y encomenderos; Manuel Vicuña, cuya familia, establecida a comienzos del XVIII, estuvo unida a los Larraines y fue toda una institución social santiaguina. El padre de Francisco Ruiz de Tagle llegó a Santiago en la segunda mitad del siglo, se benefició con el mayorazgo fundado por un tío y fue miembro importante del consulado; aumentó su prestigio al unirse a la familia Portales encabezada por don Diego, corregidor de Moquegua, Perú, en 1774 y superintendente de la Casa de Moneda a partir de 1781.

Se cuentan también exitosas carreras burocráticas. Fernando María Márquez de la Plata fue hijo de don Fernando, quien había sido fiscal en la Real Audiencia de Charcas en 1776, en la de Santiago en 1780, alcalde de corte de la Real Audiencia de Lima y gobernador de Huancavelica entre 1784 y 1789; regente de la Real Audiencia de Quito en 1796 y de la de Chile en 1803; vocal de la primera junta nacional de gobierno en 1810. Se había casado con doña María Antonia Calvo de Encalada, hija de los marqueses de Villapalma de Encalada, familia de las más ricas y poderosas de la sociedad colonial. Antes nos hemos referido a don Judas Tadeo Reyes. Desde que se desempeñó como secretario del gobierno de Chile entre 1784

y 1811, sus hijos Pedro y Blas pudieron ingresar a la Universidad sin las carencias y problemas de su padre.

Sin duda alguna, los valores prevalecientes en el pudiente grupo de la sociedad santiaguina seguían siendo un conjunto de ideas tradicionales que continuaban produciendo encanto por los títulos y señoríos, pero que ya no podían mantenerse exclusivamente a fuerza de honores y pergaminos. Los comerciantes del XVIII habían cumplido con su papel y habían llegado a formar parte de la élite y, aunque también se vieron rápidamente entusiasmados por los sueños señoriales del grupo aristocrático de mayor raigambre en el tiempo, habían logrado flexibilizar ciertos comportamientos a fin de mantener posiciones en el poder. Uno de los mecanismos bien aprovechados, cuando se le descubrió su significación, fue la educación. Distintos fueron sus efectos políticos y sociales en el mediano plazo.

SANTIAGO: DE LA ARISTOCRACIA TRADICIONAL A LA MERCANTIL. LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

En rasgos generales, la alta sociedad santiaguina experimentó un desarrollo similar al de otros espacios coloniales. A comienzos del siglo XVIII estaba fuertemente dominada por una aristocracia tradicional cuyo poder social se basaba en sus ancestros conquistadores, en la propiedad de la tierra y su presencia en el cabildo, en altas posiciones eclesiásticas y cargos intermedios en el armazón político-administrativo, incluyendo postas militares o cargos comprados. También desde ese periodo fue notoria la presencia de inmigrantes vascos dedicados al comercio, algunos de los cuales rápidamente penetraron el grupo anterior dado su rápido y fuerte éxito mercantil. Ya a mediados del siglo, un número significativo de estos hombres estuvo en condiciones de comprar títulos nobiliarios y comenzar a replantear estrategias y redes familiares bajo los mismos términos y características descritos anteriormente.

Considerando el abanico completo de posibilidades utilizadas por este grupo aristocrático-mercantil, incluyendo la educación superior, algunos ejemplos concretos pueden ilustrar el proceso; de ellos, especialmente por sus insospechadas proyecciones en el tiempo, destaca la experiencia de los Larraines.

Los primeros miembros de esta familia chilena pertenecieron precisamente a ese grupo hispano llegado a fines del siglo XVII o comienzos del siguiente. Santiago Larraín Vicuña dejó España en 1685 y su sobrino Martín Larraín en 1733, y dieron origen a dos ramas: la del marqués de Larraín y la de Larraín-Salas, respectivamente. En 1711, don Santiago, casado con María Teresa de la Cerda, era caballero de la orden de Santiago; en 1715,

presidente de la Audiencia de Quito; en 1728 había retornado a Chile y en 1738, creó mayorazgo en su hijo Juan Francisco.

Juan Francisco estudió en Quito y Lima, pero se distinguió más por sus actividades mercantiles y la consolidación de su fortuna. Su tercer hijo, Agustín (1743-1784), le siguió en el vínculo, y fue alcalde del Cabildo de Santiago, teniente coronel de milicias y miembro de la orden honoraria de Carlos III en 1785. Se casó con Ana Josepha Guzmán Lecaros, nieta de un oidor y bisnieto de Pedro Lecaros, su propio abuelo. Al morir, su fortuna pasó a José Toribio, su hijo, entonces de tres años, y a quien su madre le compró el título de marqués. En 1810, la junta le nombró para formar un regimiento de caballería, y después pasarse a la causa realista. No obstante, después de la Independencia era uno de los hombres más ricos de Chile: la clave para el éxito de esta rama de la familia, que no había requerido privilegiar la educación para alcanzar sus altas posiciones y gran riqueza, fueron las redes que logró tejer mediante sociedades comerciales, matrimonios entre primos, el nepotismo y la vinculación de propiedades.

La otra rama de los Larraín, aparentemente poco menos exitosa económicamente, también pudo alcanzar las más altas posiciones no sólo durante la Colonia sino también en el periodo republicano. Todos los caminos conducen a Roma y el que ellos tomaron fue igual o mayormente eficaz. Martín José de Larraín murió en 1770, y su fortuna se dividió entre sus ocho hijos. Dos de ellos, Francisco Javier y Martín, desarrollaron actividades comerciales. Diego tomó las tierras adquiridas, mientras Joaquín y Vicente ingresaron al clero. Asumieron posiciones municipales y eclesiásticas ya antes de 1810; todos estudiaron en la Universidad de San Felipe y desde allí formaron un coherente grupo político. El mayor, Francisco Javier (1750-1804), fue el primero en enfrentarse a la monarquía; el más joven fue foco de conspiración en 1810. Fray Joaquín, la autoridad de la familia, los llevó al centro del movimiento insurreccional. Vicente fue siempre centro de conflictos con la autoridad.¹³

Lo que no se había conseguido valiéndose exclusivamente de los negocios, se pudo lograr mediante la educación, pero los mecanismos y estrategias de poder fueron similares. Por medio del matrimonio y el nepotismo integraron a su núcleo de poder a interesantes familias coloniales como Rosales, Pérez, Irisarri, Mackenna, Vicuña, Eyzaguirre, Errázuriz, Echeverría y Portales.

Los rápidos éxitos del primer Larraín en Chile motivaron a Francisco Javier de Errázuriz, otro de sus parientes navarros, a trasladarse también a Santiago en donde ya se había establecido en asuntos de comercio con anterioridad a 1738. En 1739 se casó con María Loreto Madariaga y

¹³ Felstiner, 1970, pp. 10-20.

Jáuregui, hija de don Francisco, bilbaíno que llegó a Chile en 1709 como tesorero de la Real Hacienda. Fuera de la hidalguía, doña Loreto llevó al matrimonio sólo una muy reducida cantidad de bienes.

Enriquecido en sus negocios, don Francisco Javier obtuvo el cargo de regidor del cabildo y de alcalde ordinario en 1756. En 1758 compró, además, la vara de regidor perpetuo del mismo cabildo y fue nombrado por seis años como administrador de reales derechos. De diez hijos, Francisco Javier, el mayor, José Antonio y Domingo, fueron doctores en cánones y leyes, mientras que don Santiago fue bachiller en las mismas materias.

Don Francisco Javier, el segundo, nacido en 1744, además de llevar los negocios de la familia, se incorporó como alumno de leyes en 1761 y se graduó en 1768. En 1772 se casó con Rosa Martínez de Aldunate, hija de don Domingo, doctor en leyes, oidor de la Real Audiencia y superintendente de la Casa de Moneda. Esta vez la mujer llevó una valiosa dote al matrimonio consistente en dinero, joyas, vestuario, esclavos y utensilios. Don Francisco Javier, con el título de maestre de campo y asiento en el cabildo, fue alcalde ordinario en 1781, bibliotecario, procurador general y conciliar de la Universidad, y pese a no ocupar cátedra, fue rector en 1774 y vicerrector al año siguiente. Como buen hombre de negocios, se le designó juez de comercio en 1783.

De este matrimonio hubo 14 hijos. Francisco Javier, el mayor, nacido en 1773, sin seguir carrera universitaria fue enviado a España en 1794 para integrarse en la recién creada compañía de guardias de *corps* de nobles americanos. Después de tres años, permaneció en Cádiz hasta 1805 dedicado a asuntos mercantiles propios y de la familia. Aunque neutral en asuntos políticos, vuelto a Chile estuvo igualmente involucrado en la Guerra de Independencia.

Don Fernando, bachiller en teología y estudios superiores en la Universidad de San Felipe, sí tuvo decidida participación en la causa patriótica, ejerció cargos políticos y en el terreno económico se dedicó a su hacienda. Su hermano José Santiago fue sacerdote y doctor en teología. Isidoro fue hacendado, patriota, ingeniero de la Real Academia de San Luis creada por don Manuel de Salas, su suegro. Ramón, el hijo varón menor, de joven fue enviado a Cádiz para ser ilustrado en el comercio. Vuelto a Chile tuvo también simpatías por el movimiento de Independencia, pero estuvo más ligado a sus negocios en el comercio y la agricultura. Salvo dos hermanas fallecidas en la infancia, las otras mujeres se casaron con importantes hombres de negocios o hacendados, vinculándose a las poderosas familias criollas de los Ovalle y Ochagavía.¹⁴

¹⁴ Medina, 1964, pp. 16-23, 25-36, 155-161 y caps. VI, VII y VIII.

De lo anterior, se pueden deducir muchas consideraciones de distinto orden. Aquí nos interesa observar los rápidos cambios sociales y económicos producidos en el interior de la familia Errázuriz en las tres generaciones indicadas, su creciente inserción en la sociedad local y, muy en particular, la combinación de todas las actividades económicas, de las relaciones sociales —incluidos cargos públicos y estrategias matrimoniales—, y de las posibilidades profesionales existentes para ascender y mantenerse dentro de los cánones y esquemas del prestigio y el poder social. Como la familia Errázuriz no es necesariamente una excepción, sino que representa un comportamiento grupal, se pueden visualizar igualmente las líneas básicas en la conformación de una red de influencias.

Nuestras consideraciones no tratan de forzar la mirada histórica bajo una sola perspectiva, sino más bien de ampliar el espectro de reflexiones posibles sobre la temática estudiada. De este modo, aun cuando hemos insistido en la valoración de la educación en términos pragmáticos, no podemos negar el desarrollo de verdaderas vocaciones intelectuales de carácter ilustrado que experimentaron a lo menos algunos de los miembros de las familias de personajes notables estudiadas. Esto lo podemos ejemplificar adecuadamente con el caso de los Eyzaguirre:

Se trata de una familia que llegó en el siglo XVIII. Don Domingo viajó a la ciudad de México en 1747, y trabajó sin sueldo en la Casa de Moneda local, con objeto de instruirse en sus ocupaciones por medio de la propia experiencia, lo cual le permitió pasar a la casa similar de Lima para ocupar allí el cargo de juez de balanza. Por variadas razones se estableció en Chile, se casó en 1765 con María Rosa de Arechavala y Alday, se dedicó a ocupaciones mercantiles y adquirió una estancia. En 1768 fue alcalde del cabildo de Santiago y a partir de 1779 ensayador mayor de la Casa de Moneda chilena. Su descendencia estuvo conformada por cinco hijos varones, cinco mujeres y dos niños fallecidos a temprana edad.

De los hombres, todos, excepto José Ignacio —dedicado totalmente al comercio, cuñado del futuro organizador de la República, don Diego Portales—, realizaron estudios regulares incluidos los niveles universitarios. Domingo, después de pasar por varios cargos públicos llegó a ser el primer presidente de la Sociedad Nacional de Agricultura. José Alejo, religioso, simpatizante de la independencia aunque lejano a sus avatares, sufrió destierro en Mendoza en plena República, pero terminó siendo obispo electo de La Serena. Agustín, teólogo, sumamente patriota, supo configurar una extensa red de negocios con centros en Londres, Cádiz, Buenos Aires, Mendoza y Santiago, y a partir de 1819 organizó la Compañía de Calcuta, primer contacto americano con el mercado de la India. No obstante, el de mayores luces intelectuales fue Miguel, decididamente inclinado a la vida universitaria y a la carrera del derecho.

Una vez que obtuvo el grado de doctor en cánones y leyes en 1792, a los 22 años, don Miguel ocupó cátedra en la Universidad de San Felipe, y en 1798 se opuso a la de Prima de Cánones, la más prestigiosa de todas, dando origen a un largo litigio con uno de los miembros de la ya referida familia de los Larraín-Salas. En 1802 fue designado rector y en un viaje a Madrid, en 1805, se le nombró fiscal del crimen en la Real Audiencia de Lima. Aunque siempre dispuso de tiempo y esfuerzos para preocuparse de los negocios y proyectos mercantiles de sus hermanos Domingo y José, Ignacio también hizo lo propio para referirse al verdadero papel de la educación desde un punto de vista estrictamente ilustrado. Ya en 1794, ocupado de asuntos y problemas universitarios, escribía al entonces rector ya citado anteriormente, don Francisco Javier Errázuriz. Decía, entre otras tantas ideas:

si se pudiera ver plantificado el omnimodo arreglo que se desea, se esperarán de los cursantes maravillosos progresos en las ciencias, que serían para esta Real Universidad el brillante resplandor de su fama[...] Entonces nuestros patricios, lejos de dejar los entendimientos miserablemente ofuscados entre las tinieblas de la ignorancia, los ennoblecerían con tan buen estudio, elevando, de este modo, a la cumbre su nombre.¹⁵

El rector, hombre igualmente ilustrado, respondía:

no hay ni habrá variedad en cuanto a dispensar o minorar el trabajo de las cátedras que ordenan éstos y todos los estatutos antiguos y modernos de todas las universidades en cuanto a la lección que diariamente deben tener en términos que sirva de enseñanza propia de cada disciplina; porque, de otro modo, la Universidad, no sólo de hecho, sino también de derecho, sería pantomina, como dicen vulgarmente.

Pero nosotros, por lo mismo, debemos empeñarnos *per aris et fosis*, a desmentir esta preocupación popular que tan poco honor nos hace.¹⁶

A fines del siglo XVIII, la educación superior todavía se debatía entre valoraciones intelectuales, puramente simbólicas, o estrategias de poder, pero ya se alejaban más definitivamente los tiempos en que los títulos simplemente se podían comprar o adquirir por consideraciones más sociales que universitarias. Lo que provoca reflexiones particulares es el hecho de que, a pesar de la continuidad de las fuerzas económicas, el valor de los apellidos o la conformación de redes familiares de poder, por medio de la universidad se fue perfilando el cambio de una generación que, sin perder

¹⁵ Archivo epistolar de la familia Eyzaguirre, pp. 32-34.

¹⁶ *Idem*.

sus miradas aristocratizantes de la sociedad, logró la transformación de nobles a ciudadanos.

LA EDUCACIÓN EN PERSPECTIVA:
¿CAMBIO SOCIAL O FUNDAMENTO DE DOMINIO POLÍTICO?

En 1816, en medio de las contingencias y movimientos que se sucedían en Perú, se llevó a efecto la llamada visita de Pardo a la Universidad de San Marcos y colegios de enseñanza superior limeña. Su objetivo central era tratar las condiciones de las instituciones educativas como asunto de interés público y mostrar la oposición oficial al carácter ilustrado que habían alcanzado dichos establecimientos. Como resultado del procedimiento seguido, en el informe redactado en 1818 se señalaba que:

en vez de que este Colegio (San Carlos) sea un lugar de enseñanza y un Seminario destinado al aprendizaje de las ciencias, se ha convertido en una escuela de inmoralidad y en la fuente de la que emanan las opiniones más peligrosas que se difunden por todo el Perú. Esto es una circunstancia tan ampliamente conocida, que los padres ya no envían allí a sus hijos, por temor de que al final regresen al seno de sus familias sin conocimientos, pero con inclinaciones corrompidas, como ha sido generalmente el caso.¹⁷

Aun cuando el proceso de independencia ya estaba mucho más definido en Chile, los principales análisis del periodo remarcan igualmente los efectos significativos de la educación e ilustración en los movimientos revolucionarios. Virtud, educación e instrucción aparecen como pilares fundamentales del orden social y político, y por ello en 1819 la reapertura del Instituto Nacional de Santiago fue descrita como “la piedra fundamental de nuestra felicidad”. Si no como consecuencia, se considera con mucha insistencia que las causas fueron la infiltración de ideas extranjeras y los viajes a España de algunos criollos, posteriormente principales patriotas, como el ya señalado Manuel de Salas, don José Antonio de Rojas o Bernardo O’Higgins.¹⁸

Se señala también a la ilustración como el aspecto más importante de la vida cultural colonial, que permitió a un grupo de ciudadanos la conciliación de lo nuevo con lo tradicional, situación básica para entender el periodo de independencia. Desde esta perspectiva de análisis, se asume la importancia del Estado en la creación de las instituciones educacionales más importantes del siglo XVIII y el carácter secularizante tanto de su

¹⁷ Hamnett, 1978, pp. 269-277.

¹⁸ Collier, 1977, pp. 38-46 y 154-157.

constitución como de su gestión. Los resultados de todo ello serían los avances hacia la modernidad de la sociedad tradicional, la modificación de la concepción existente sobre el poder político y la promoción de algunos fundamentos del orden político republicano.¹⁹

Evidentemente, en estos términos, el tratamiento de la ilustración como antecedente de los movimientos de independencia y, por consiguiente, del afianzamiento de un nuevo orden político y social, son válidamente justificados, pero considerando la educación desde una perspectiva más amplia, especialmente en términos de educación superior y profesional, aparece un abismo bastante considerable entre el grupo de hombres ilustrados y el grupo social beneficiado a lo largo del siglo XVIII con la educación de la época; el mundo ideológico en un plano muy separado del cotidiano y real.

Vista la educación a partir de sus significaciones sociales y como un elemento más en las estrategias asumidas por las familias que estaban en condiciones de acceder a ella, el problema se hace más complicado, pero también más amplio. Parece necesario precisar y profundizar en el tema. Si se piensa en la formación de abogados, por ejemplo, es posible advertir que en otras sociedades como la europea y la estadounidense, en el desarrollo de mecanismos sociales tendientes a conservar honor, prestigio, poder y riqueza, estos profesionales jugaron prominentes cargos públicos tanto con su fuerte presencia en los oficios, como en los cuerpos revolucionarios.²⁰

Si se acepta que en América Latina, en la segunda mitad del siglo XVIII, el poder social, la burocracia y la política ya formaban parte del juego y de las influencias cotidianas ejercidas por la élite existente, la perspectiva permite desarrollar nuevos tipos de análisis y discusión.

Teniendo como referente a las familias de élite, en el presente trabajo se ha tratado de conformar y representar algunos de los aspectos más importantes que habrán de considerarse para un más detenido estudio de la sociedad colonial en cuanto a sus procesos de transformación, sus mecanismos de poder social, sus actitudes y valoraciones culturales y el papel de la educación superior. A partir de estas bases, es necesario realizar un examen más detallado del contexto. Más que alcanzar conclusiones definitivas sobre estos y otros temas pertinentes, interesa reflexionar y profundizar sobre los mismos. Ésta es una tarea que debe continuar.

¹⁹ Véase Jocelyn-Holt, 1992, pp. 93-110.

²⁰ Uribe, 1995, pp. 517-549.

FUENTES:

- Archivo epistolar de la familia Eyzaguirre, 1747-1854. Recopilación y notas de Jaime Eyzaguirre, Buenos Aires 1960.
- Fondo Tribunal del Real Consulado de Santiago de Chile. Archivo Nacional, Santiago.
- Fondo Universidad de San Felipe, Archivo Nacional, Santiago.
- Instrucciones que da don Manuel Riesco a su amado hijo Miguel, que con su bendición pasa a estos Reinos de España a negocios de comercio, en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, vol. 48, 1992, primera parte, pp. 434-465, Santiago, 14 de febrero de 1805.

BIBLIOGRAFÍA

- Amunátegui, Luis Miguel, "Don Antonio García Reyes y algunos de sus antepasados a la luz de los documentos inéditos" en *Revista Chilena de Historia y Geografía*, vol. 63, Santiago 1928.
- Brading, D.A., *Mineros y comerciantes en el México Borbónico, 1763-1810*, México D.F. 1975.
- Collier, Simon, *Ideas y políticas de la independencia chilena, 1808-1833*, Santiago 1977.
- Donoso, Ricardo, *Un letrado del s. XVIII. El Doctor José Perfecto de Salas*, tomo 1, Buenos Aires, 1963.
- Felstiner, Mary A.L., *The Larraín Family in the Independence of Chile, 1780-1830*, Ph.D. Diss. Stanford Univ., 1970.
- Hamnett, Brian R., *Revolución y contrarrevolución en México y Perú*, FCE, México, 1978.
- Jocelyn-Holt, Alfredo, *La independencia de Chile*, Mapfre, Madrid 1992.
- Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile*, Santiago, 1928.
- Los Errázuriz* (con adiciones y ampliaciones de Carlos J. Larraín), Santiago, 1964.
- Socolow, Susan M., *The Bureaucrats of Buenos Aires, 1769-1810. Amor al Real Servicio*, Duke Univ. Press, Durham & London, 1987.
- Uribe Víctor M., "The Lawyers and New Granada's Late Colonial State", *Journal of Latin American Studies*, núm. 27, 1995.
- Vargas-Lobsinger, María, *Formación y decadencia de una fortuna. Los mayorazgos de San Miguel de Aguayo y de San Pedro de Álamo, 1583-1823*, UNAM, México, 1992.

**LA MORAL COMO EDUCACIÓN
Y LOS CONFLICTOS DE LA MODERNIDAD**

LA TRANSICIÓN HACIA UNA MORAL LAICA

ANNE STAPLES
El Colegio de México

La espinosa tarea de enseñar a las generaciones venideras las virtudes cívicas, que en gran medida significaba entender la diferencia entre el bien y el mal y cómo jerarquizar las necesidades propias y las ajenas, llevó al gobierno mexicano, desde tiempos de la Independencia, a aprovechar para sus propios fines las doctrinas morales de la Iglesia católica. Posteriormente, al romper con ella, el Estado se propuso difundir, valiéndose de la familia y de la escuela, una moral sin andamiaje religioso. En este trabajo se tratará de analizar el proceso y el sentido que le dio la sociedad.

No hubiera sido posible imaginar siquiera, en tiempos de la colonia, un código de conducta que no estuviera firmemente anclado en la religión. La razón de ser, el modo de comportarse, la escala de valores, las prioridades y la responsabilidad del individuo estaban relacionados íntimamente con el fin para el cual fue creado. El bien era todo lo que llevaba a la exaltación de ese fin; el mal todo lo que lo obstaculizaba. El porqué de todas las cosas, la conducta humana y el curso de la naturaleza tenían su explicación en los designios divinos. El pueblo de Dios compartía entre sí la certeza de conocer los caminos que llevaban a la perfección. Faltaba comunicarlo a los neófitos y a los niños, para que pudieran reproducir las mismas creencias e intentar adecuar su existencia terrenal a ellas. También por eso era tan importante la evangelización del nuevo mundo, el promover los conceptos expresados en la doctrina cristiana y cristiana policía, el saber vivir de acuerdo con las leyes divinas, tanto con el pensamiento como con los actos.

El peso de los principios cristianos se notaba en todos los aspectos de la vida privada y pública; basta revisar un confesionario mexicano del siglo XVI para sentir su presencia. Como ejemplo está el de fray Alonso de Molina.¹ Contiene las preguntas acostumbradas acerca de los mandamientos de la Iglesia y de Dios, los siete pecados mortales: soberbia, avaricia,

¹ Molina, 1984.

lujuria, ira, gula, envidia y pereza; las obras de misericordia, el buen empleo de los cinco sentidos y las tres potencias del alma, las virtudes teologales y las cardinales. Pero como señaló atinadamente el historiador Roberto Moreno de los Arcos, también se adentraba en la psicología del indígena y en su experiencia cultural, para preguntarse desde lo inconsciente hasta las transacciones comerciales. “¿Crees los sueños? O por ventura ¿tuviste por agüeros a la lechuza, al búho, a la comadreja?” Trata el confesionario temas que podría uno contemplar como fuera del ámbito estrictamente religioso, pero que indican un conocimiento profundo por parte de los clérigos de los usos y costumbres prehispánicos y de una cosmovisión que no concordaba con lo católico romano. El conservar los ritos y conocimientos cosmológicos de los antiguos constituía una falta que acarrearía penas desde leves, como cuando ataban una con otra las mantas de los contrayentes durante la ceremonia del matrimonio,² hasta las eternas, como en casos de herejía. La enseñanza de la moral durante cuatro siglos, desde la condena general de la manera de ser idolátrica indígena hasta el normar la conducta de los ciudadanos sin inmiscuir en ella el cristianismo, fue moldeada por un gradual proceso de secularización.

En el mundo latino de finales del siglo XVIII y de todo el XIX, la secularización aceleró el proceso de apartar los elementos religiosos de los laicos.³ Los eventos políticos divorciaron altar y corona; la modernización y el liberalismo completaron la tarea. La historia del siglo XIX hasta nuestros días es, entre otras, la de la separación y posterior modificación y sustitución, si no de los códigos morales heredados del antiguo cristianismo, sí de la filosofía que los sustentaba.

Este largo proceso, iniciado desde finales de la edad media, madurado durante el renacimiento y difundido por las mentes ilustradas del siglo XVIII, influyó en el ambiente religioso tanto dentro de la Iglesia como dentro del hogar, en el salón de clases, en los palacios de gobierno, en el comercio, en la calle y en el campo. Era un movimiento ideológico encaminado a ampliar la esfera de actividades no religiosas y, en consecuencia, a reducir el espacio, tanto vital como mental, de lo sobrenatural y trascendental. El interés por el aquí y el ahora ganaba una respetabilidad desconocida antaño. Apoyada por la confianza en la razón como rectora de la existencia humana, la secularización se manifestó en códigos de conducta apartados de las justificaciones doctrinales católicas, basadas en el compromiso del

² Molina, 1984, p. 18.

³ Véase José Miranda, *Humboldt y México*, México, UNAM, 1995, primer capítulo; Anne Staples, “Secularización: Estado e Iglesia en tiempos de Gómez Farías”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, vol. 10, pp. 100-123, México, UNAM, 1986.

creyente de cumplir con la voluntad divina, y cuyas sanciones son el premio o el castigo eternos.

VEHÍCULOS DE TRANSMISIÓN

Los códigos de conducta se han transmitido oralmente desde los albores de la sociedad humana. Los preceptos escritos, formulados primero por los filósofos de la antigüedad, tienen antecedentes importantes para la época moderna. Durante el Renacimiento proliferaron los textos de moralidad y buenos modales. Destinadas a la educación de príncipes o de caballeros, se conocen más de 80 obras, escritas en castellano o traducidas, de los siglos XVI y XVII.⁴ El prototipo, *Il Cortegiano* de Baldassare Castiglione (1478-1529), describió los modales característicos del cortesano ideal de sangre noble, de excelente condición física, que dominaba varios idiomas, con extensas lecturas, capaz de discurrir acerca de la literatura y las artes, modesto y moderado en todos los aspectos de la vida, cuidadoso de su buen nombre y leal a su príncipe. La influencia de estos autores y corrientes (ética y buenas maneras) se percibe a lo largo de la lucha por definir los valores que debía transmitir la educación mexicana.

Desde la contrarreforma, la enseñanza de la moral era sinónimo de la doctrina cristiana. El texto tridentino de Jerónimo de Ripalda, cuya trayectoria es bien conocida,⁵ se utilizaba en casi todas las escuelas mexicanas. Éste contiene los rezos principales, los mandamientos de la ley de Dios y de la Iglesia, la lista de los siete sacramentos, los 14 artículos de la fe, las 14 obras de misericordia, los siete vicios y sus correspondientes virtudes teologales y cardinales. El contraste con las cartillas cívicas posteriores es notable en cuanto al significado de la vida señalado en la doctrina cristiana. Al preguntar “para qué fin fue creado el hombre”, se contesta: “para amar y servir a Dios en esta vida, y después verle y gozar en la otra”. No para reunirse en sociedad en busca del aprovechamiento propio o protección mutua, como dirían los catecismos civiles. El aprendizaje de la doctrina cristiana era sinónimo de la educación moral. El peor defecto que podría tener un maestro era no enseñarla adecuadamente, como demuestra un escrito de 1827 proveniente de Puebla. Se decía que el “más obvio reme-

⁴ Ángeles Galino, *Los tratados sobre educación de príncipes. Siglo XVI y XVII*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1948, p. 11, citado en Gonzalbo, 1990, p. 23, nota 27.

⁵ Véase Anne Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX” en Rodric A. Camp, Charles A. Hale, Josefina Zoraida Vázquez (eds.), *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, UCLA Latin American Center Publications, University of California, Los Ángeles, 1991, pp. 491-506.

dio” a los males que aquejaban al pueblo era contratar maestros, no los que recitaban el catecismo “corrompiendo sus palabras o añadiéndoles”, sino unos bien pagados e instruidos que se dedicaran a su oficio y cuidaran la transmisión de la doctrina cristiana.⁶ La moral, vista desde las páginas ilustradas de un periódico poblano, incluía una amplia gama de conocimientos. El maestro ideal debía enseñar cómo “vivir dentro de la casa, criar el cuerpo robusto, conservar la salud, contraer amor al trabajo, gozar descansos útiles”. En términos más generales, se esperaba que este maestro, modelo de virtudes, con la fuerza de la razón, convenciera a los padres y maridos a moderar la dureza con que trataban a sus mujeres e hijos; influyera en crear un respeto racional, no basado en el miedo, de éstos hacia aquéllos; fomentara la sumisión legal a las autoridades, el amor al bien público, la decencia de costumbres aun en medio de la corrupción. Todo esto, sin olvidar la enseñanza del idioma común, es decir el español; la lectura, la doctrina cristiana, descubriendo en ésta los principios y obligaciones para cuidar el cuerpo, ilustrar el alma y amar a la sociedad.⁷

Este espléndido programa, que reunía los máximos anhelos de la sociedad decimonónica temprana, estaba lejos de poderse cumplir, sobre todo por no tener los maestros adecuados. Sólo algunos, como Luis Octaviano Chousal, famoso director de una escuela particular, quien preparaba a sus alumnos con tanto esmero que los llevaba a una presentación en el sagrario de la catedral metropolitana, con el fin de que demostraran sus conocimientos de la moral cristiana. Los niños recitaban discursos aprendidos de memoria acerca de la religión, de la inocencia, de la importancia de acostumbrarse desde los primeros años de la vida a la virtud, y de los estragos de las malas compañías y de los malos libros.⁸

La doctrina cristiana, base de la enseñanza colonial, se empezó a mezclar con otra instrucción, la cívica, desde tiempos de la Ilustración. Tomó cuerpo formal en la Constitución Política de la monarquía española de 1812, que ordenaba la enseñanza del catecismo religioso y del civil, o sea los derechos y obligaciones del hombre. Estaban tan entrelazados sus conceptos que nadie concebía una contradicción ni una oposición entre uno y otro. Los deberes para con Dios y la Iglesia estaban a la par con los debidos a los padres, al Estado y al rey.

Se encuentran estas ideas expresadas, por ejemplo, en un catecismo cristiano político dedicado al emperador Iturbide. Todo mexicano, decía el

⁶ *El Poblano* (Puebla), vol. 5, 25 de marzo de 1827 (Colección Lafragua, Biblioteca Nacional, UNAM).

⁷ *El Poblano* (Puebla), vol. 6, 1 abril 1827 (Colección Lafragua, Biblioteca Nacional, UNAM).

⁸ *Águila Mexicana*, 10 de marzo de 1827, núm. 69, p. 4.

proyecto, al llegar a la edad de siete años sería forzosamente educado a expensas de la patria. Para lograrlo, habría en las escuelas de primera educación clases para leer, escribir, contar, dibujar; el catecismo de la doctrina cristiana y el civil que contendría detalladas las obligaciones y derechos del ciudadano. La meta era, entre otras, hacer respetar la distribución de riquezas y talentos hecha por la naturaleza, sin modificar el esquema originado desde la creación del mundo.⁹ En este sentido era profundamente conservadora, pues buscaba preservar las jerarquías que supuestamente llevaba innatas en su ser el hombre. Más que de apoyo mutuo, este catecismo señalaba la modalidad de convivencia para evitar que los fuertes se aprovecharan de los débiles.

Se han rastreado las distintas ediciones de la mancuerna formada por el catecismo civil y el religioso, incorporada en el *Tratado de las obligaciones del hombre en la sociedad* por el clérigo Juan de Escoiquiz (1747-1820), preceptor y ministro de Fernando VII, a finales del siglo XVIII. También se han reunido noticias acerca de las cartillas políticas surgidas entre 1793 y 1887 y de la difusión que tuvieron los textos publicados en Gran Bretaña, distribuidos en América Latina. Se han localizado unas 62 ediciones usadas en México, todas con una carga cívica, sin faltar un elemento religioso importante, como indica el título del de Mariano Galván Rivera, *Catecismo de urbanidad civil y cristiana*.¹⁰

Uno de estos textos, la *Cartilla social* del conde José Gómez de la Cortina, está encaminado a formar ciudadanos más que creyentes;¹¹ e interesa por su intención secularizadora. La atención está puesta en la sociedad civil y en los ciudadanos que son sus piezas constitutivas, ya no en una congregación de fieles. La cartilla, que tenía una función semejante a la del catecismo, se empleaba como libro de texto en las escuelas. Su formato era de preguntas y respuestas, ambas ya dadas, de modo que el niño sólo tuviera que aprenderlo de memoria, sin pensar ni en las preguntas.

La cartilla de Gómez de la Cortina dio el salto hacia lo secular. Retoma la idea del contrato social de Rousseau para explicar el porqué de la sociedad civil; funda su creación en las necesidades humanas, dejando de lado las espirituales. Habla de seguridad y tranquilidad, de la gustosa convivencia como razón para reunirse en sociedad. El autor no recurre a la explicación cristiana que define a la sociedad como el pueblo de Dios cuya misión es alabar a su creador. Según Gómez de la Cortina, los hombres

⁹ Título IV, capítulo II, *De las escuelas de primera, segunda y tercera educación*, Proyecto de Contrato de Asociación para la República de los Estados Unidos del Anáhuac, en Maldonado, 1987, p. 158.

¹⁰ Roldán Vera, 1996.

¹¹ Gómez de la Cortina, 1833.

viven juntos por temor, por no tener la fuerza suficiente para defenderse individualmente. En la cartilla se toca el tema del bien y del mal, pero con una orientación distinta a la tradicional religiosa. El autor encuentra que los hombres “son inclinados al mal”, que solamente una fuerza superior los puede controlar. Ya no va a ser, para Gómez de la Cortina, el miedo a la condena eterna lo que los obliga a portarse bien, sino la fuerza pública.

La perfección de la sociedad, según esta visión ilustrada del siglo XIX, consiste en lograr el fin para el que fue creada, es decir, la seguridad y tranquilidad de los que la componen. Varias condiciones son necesarias para lograr esta meta, algunas derivadas del tradicional discurso cristiano, como por ejemplo “preferir siempre el bien común al particular”. Pero también, el ciudadano tiene el derecho a “pasar una vida cómoda, dulce y feliz, sin que nada le falte para esto; libre de que nadie le turbe en sus derechos, le insulte en su vida, en su persona, en su honra y en sus bienes”.¹² En otro momento lo define como seguridad (la física, la de no ser agredido por la fuerza pública, ni ser atacado en su persona ni en sus bienes) y tranquilidad, o sea la “abundancia de bienes para conservar la vida y pasarla con comodidad y dulzura, y conseguir la felicidad que puede lograrse en este mundo”.¹³ Una descripción más ilustrada sería difícil de encontrar. En abierta oposición al discurso clerical, propone aceptar la tolerancia religiosa, diciendo que como debe haber tolerancia política, igualmente debe haber la religiosa, “con tal que no traten de alterar con hechos el orden social”. Su argumento es contundente. Refiriéndose a los no católicos, “si Dios los tolera, los ampara y favorece, ¿por qué no hemos de tolerarlos nosotros?”¹⁴ Dentro de este mismo ambiente liberal, proclama la libertad individual, como “la facultad de obrar según la voluntad de cada uno”, libertad coartada únicamente al vivir en sociedad, donde uno se obliga a renunciar a una parte de ella.

En vez de la regla de oro, la de tratar al prójimo como quisiéramos que nos trataran a nosotros mismos, la sociedad ahora se regía por el precepto de libertad social, que “consiste en obrar según nos parezca y convenga, sin perjudicar a otro”. Lejos está Gómez de la Cortina de un mundo jerarquizado por el origen o, incluso, por la caridad. Su escala moral se compone de talento, instrucción, virtud, valor, bienes de fortuna y educación. La aristocracia del mérito, aclara el autor, es secular en su formación. Salvo los bienes de fortuna, los demás requisitos se pueden adquirir mediante el esfuerzo individual.

¹² *Ibid.*, p. 28.

¹³ *Ibid.*, p. 38.

¹⁴ *Ibid.*, p. 45.

Este esquema, bastante alejado de la rígida moral contrarreformista, no tuvo, desde luego, una aceptación universal. Tanto por la falta de fondos como por el desacuerdo ideológico, la gran mayoría de los niños jamás entró en contacto con estas enseñanzas. Lo más común era aprenderse únicamente los fundamentos de la religión católica. Las reflexiones éticas no iban más allá.

Dentro de los mismos lineamientos ilustrados se ubica un texto de transición hacia la moral laica: el librito de lectura *Simón de Nantua, o el mercader forastero*, empleado en muchas escuelas durante buena parte del siglo XIX.¹⁵ Esta traducción de un texto francés de M. L. P. de Jussieu se aparta del género de vida de santos y exclusiva alabanza de virtudes cristianas. Más bien propone ejemplos moralizantes a los niños, en boca de un viajero que va observando las costumbres de varios pueblos, lo que le ofrece la posibilidad de comparar unas con otras. Las moralejas están encaminadas a enseñar modos saludables de vida y de convivencia. Las normas existen por sí mismas, sin necesidad de la autoridad eclesiástica para sancionarlas. Contravenir las normas deja al individuo fuera de la sociedad, o en una posición debilitada ante sus congéneres.

El protagonista de estos cuentos era un hombre con gran experiencia en el mundo —no está enclaustrado. Nada del modelo ascético. Tenía “un corazón justo, tierno y amable” —nuevamente, no son virtudes teologales las que sobresalen—, sino cualidades humanas. Era, además, inteligente, con buena memoria, capaz de “dar a cualquiera un buen consejo”. El texto abunda en pistas que indican un hombre moderno, ilustrado. La palabra clave, *razonables*, hablando de las cosas que decía, denota su estrecha relación con el Siglo de las Luces. El vivir en, y preocuparse por la comunidad, es visto como el reflejo de una vida ordenada y de trabajo. Simón de Nantua, si no rico, sí tenía con qué vivir decorosamente, y esto, justamente el vivir con decencia, es lo que proponen a los niños los cuentos inventados por él. Apreciaba lo que había aprendido en el seminario, aunque dejó el estado eclesiástico para dedicarse al comercio. Enaltecía esta actividad que antaño se veía con desprecio. Le gustaba la lectura. Consideraba que la instrucción es lo único que pueden heredar los padres y que es muy superior a las riquezas. El conocimiento evita el sometimiento de las personas: “si son ignorantes, siempre necesitarán de otro”. Empleaba este vendedor viajero otro término clave del vocabulario ilustrado: la utilidad común, justo lo que quería el relator que tuviera la obra para sus lectores. Sus enseñanzas moralistas no son los diez mandamientos, sino el consejo de no participar en juegos de azar, ni desperdiciar el tiempo, ni endeudarse inútilmente. Estos preceptos son parecidos a los conocidos

¹⁵ Jussieu, *Simón de Nantua*, 1850. Agradezco el documento a Dorothy Tanck de Estrada.

consejos de Benjamin Franklin, diseñados para una nación de hombres industriosos y utilitaristas, escritos también en tiempos innovadores del siglo XVIII.¹⁶

Simón de Nantua rogaba a sus lectores no caer en los vicios de la embriaguez, ni maltratar a los animales. Era ilustrado también en el sentido de aceptar los avances científicos, como la vacuna contra la viruela y la conveniencia de la limpieza e higiene personal. No hay mención de la divina providencia, ni de rezos ni rituales, ni de santos, ni de religión popular. Despotricaba en contra de espectros, apariciones y supercherías, todos productos de la imaginación popular. La conservación del conocimiento y de los testimonios históricos entra en sus relatos, al hacer reflexiones “sobre el respeto debido a los monumentos públicos”. Apoyaba el nuevo sistema métrico decimal de pesos y medidas, en lugar de antiguas libras, onzas y adarmes. Toda su postura es moderna, innovadora, e invita a sus pequeños lectores a adoptar las mismas actitudes ante la vida dentro de un ambiente secular, laico, donde la religión no es combatida pero no se expresa en el discurso como la primera preocupación ni del individuo, ni del Estado. La moral no está ubicada dentro de un marco de referencia específicamente católico, ni su razón de ser es la salvación eterna.

El contraste entre distintas maneras de concebir los deberes sociales estaba influenciado por la selección de otros autores y libros de texto desde principios y a lo largo del siglo XIX. De una educación contrarreformista que consistía básicamente en el aprendizaje de la doctrina cristiana, pasamos a finales de la Colonia a la caracterizada por la cartilla de Gómez de la Cortina y el Simón de Nantua, que integraba los elementos ilustrados de razón, inteligencia, observación, mejoramiento del ambiente y del individuo. Tanto la cartilla cívica como el texto de lectura de Jussieu indicaban el camino que llevaba esta enseñanza secular. Iba de la mano del liberalismo anticlerical pero todavía creyente.

A medida que avanzaba el siglo XIX, y según el bando en el poder, se acentuaban las estrategias pro o anticlericales, pero todos los grupos ideológicos apoyaban la doctrina cristiana como materia escolar. Todavía en 1853 el gobierno de Santa Anna hizo obligatoria en las escuelas federales la enseñanza del catecismo de Ripalda durante media hora en la mañana y nuevamente cada tarde.¹⁷ Terminada la Guerra de Reforma en México, la división entre tradicionalistas católicos y liberales seculares, dos campos ideológicos antagónicos, se hizo más patente. Con el triunfo de los liberales, en 1861 entró al Ministerio de Educación un hombre que había afirmado públicamente que Dios no existe. Ignacio Ramírez sustituyó la

¹⁶ Véase Franklin, 1987.

¹⁷ Dublán y Lozano, 1876-1904, vol. VI, pp. 351-352, decreto número 3791.

enseñanza de la doctrina cristiana por clases de moral, así, a secas, en el plan de estudios de las escuelas primarias dependientes de la federación. En la normal para hombres se daría higiene en sus relaciones con la moral, y en la de mujeres, higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral. En la preparatoria, fundada sobre un modelo positivista en 1867, la clase de metafísica complementaba la de moral.¹⁸ Ésta empezaba a ser sinónimo de urbanidad, pues se pedía en los planes de estudios atender “con preferencia y eficacia la educación moral y urbana de los alumnos de modo que sean modelo en la sociedad”.¹⁹

LA MORAL TRADICIONAL.

Un compendio de filosofía moral aprobado como libro de texto para las escuelas públicas del estado de Nuevo León en 1862, después de la Guerra de Reforma, da testimonio, sin embargo, de la lentitud del cambio hacia una moral laica, donde la justificación teológica de la buena conducta ya no estuviera específicamente presente. Nuevo León, ubicado en el norte del país y con una tradición religiosa débil entre la población blanca o mestiza, no tenía las características culturales criollas del centro, y sin embargo, tampoco escapó del ambiente católico que seguía definiendo al mexicano de cualquier zona geográfica del país. Aunque fueron derrotados en la Guerra de Reforma los conservadores que seguían apoyando las clases de doctrina en las escuelas públicas, los liberales vencedores consideraban que el “sentimiento religioso [...] es el primer germen que se debe depositar en el seno virgen de la infancia”. Ya no con el nombre de doctrina, sino de filosofía moral, el Estado requería al niño el aceptar que si sus costumbres eran buenas, llegaría a la vida eterna donde “recibirá premio o castigo, según se haya portado en esta vida”. Las bases eran claras: cumplir o pagar las consecuencias. El niño se enfrentaba a tres obligaciones: las que tenía con Dios, consigo mismo y con los demás. Para las primeras estaba el culto interno, producto del amor; temor; obediencia, confianza y esperanza en la fe, y el externo, constituido por las oraciones, cantos, sacrificios y demás prácticas piadosas, motivados ambos por el respeto a Dios, a quien se tenía que venerar por sus atributos de inmenso poder, superioridad, bondad, beneficencia y perfección.

En cuanto a las obligaciones del hombre respecto a sí mismo, la filosofía moral como se enseñaba en México a mediados del siglo XIX, subrayaba la necesidad de “procurar la perfección de nuestras facultades

¹⁸ Meneses Morales, 1983, pp. 154-155.

¹⁹ *Ibid.*, p. 156.

intelectuales, adquiriendo conocimientos útiles y noticias exactas del verdadero bien". Esto indica que se había incorporado los postulados de la Ilustración, con especial atención al desarrollo integral del ser humano. Había, además, que proteger la salud, evitando peligros y alimentos nocivos, ser moderado en comer y beber, no trabajar demasiado ni volverse ocioso. Si un hombre no tuviera necesidad de trabajar, podría dedicarse "al cultivo de las ciencias y artes", señal de que estas ocupaciones no se consideraban todavía un "trabajo". Desde luego que el suicidio estaba específicamente prohibido, pues implicaba abrogarse un derecho exclusivo de Dios, lo mismo que los duelos. Defenderse de un enemigo, en cambio, se permitía, así como cuidar el honor personal y familiar. El cómo tratar al prójimo forma parte importante de este tratado, así como evitar las ofensas y el daño patrimonial o personal a otra persona. Las relaciones familiares merecen la atención del maestro de moral: se debe amar a los padres, obedecerlos ciegamente y socorrerlos si lo necesitan; los hermanos deben amarse mutuamente y el hermano mayor debe mandar al menor; los amigos deben ser honrados, prudentes, juiciosos, pacíficos, desinteresados. A los maestros hay que amarlos con amor filial, pues sustituyen a los padres, por lo que se les debe obediencia, profundo respeto, casi las mismas obligaciones que con los padres. Los superiores y los ancianos también deben recibir reverencia y respeto, consideraciones y acato. Finalmente, todas estas obligaciones se trasladan hacia la patria, para la cual el niño debe estar dispuesto al mayor sacrificio, y el adulto a "pagar religiosamente los impuestos establecidos", a no "perturbar el orden y tranquilidad pública" y a obedecer las leyes.²⁰ Ésta era la definición del bien y la fórmula para una vida feliz.

Este texto de 1862 demuestra cómo el Estado incorporaba muchos elementos de la moral católica al código que deseaba transmitir a las futuras generaciones, lo que no debe sorprender si tomamos en cuenta las profundas raíces religiosas de la población. El hecho de haber ganado a los conservadores, que apoyaban las tradicionales prerrogativas políticas y económicas de la Iglesia, no significaba que los vencedores estuvieran dispuestos a desprenderse de los códigos morales que conformaban la base de sus relaciones sociales, sino únicamente de su justificación específicamente religiosa. Según ellos, el ser benévolo con el prójimo no se hacía para acatar un mandato divino, sino para mejorar la convivencia del cuerpo social. Era un motivo que no podía aceptar la Iglesia que, de hecho, quedaba así excluida de toda injerencia, dirección y capacidad de premiar y castigar al individuo por sus principios morales. De ahí su negación a

²⁰ A.T. y M., s.p.

aceptar un papel disminuido dentro de lo que consideraba su principal esfera de influencia.

Hay otra instancia que demuestra la resistencia que hubo a desprenderse de las antiguas fórmulas y redefinir los lazos sociales en términos exclusivamente seculares: el ejercicio de la caridad. En el último tercio del siglo XIX, el Estado promovió la creación de obras de beneficencia que deberían tomar el lugar de las instituciones filantrópicas manejadas por la Iglesia durante la colonia. Justamente al final de este periodo, y con mayor fuerza como consecuencia de las Leyes de Reforma, la Iglesia había tenido que ceder su papel de promotor principal de la caridad —de hacerle el bien al prójimo. Cuando lo reemplazó el Estado, éste no tuvo más remedio que recurrir a los mismos sentimientos que había tratado de inspirar en sus fieles la Iglesia; tuvo que utilizar, también, el mismo vocabulario.

Es el Estado, a partir de la tercera década del siglo, el que llama a los ciudadanos a ejercer la caridad, a ser piadosos en su apoyo a los desvalidos y en la administración de recursos dedicados a ellos. En los albergues públicos se enseñaría a los internos a “encomendarse a Dios con oraciones sencillas, y especialmente el *per signum crucis*, pater noster, ave María, credo, salve, yo pecador y acto de contrición”, el rosario y la doctrina cristiana.²¹ Queda clara la identificación de la moral con los preceptos religiosos, en el intento, de parte de una entidad estatal, de fundar una cofradía “para solicitar indulgencias y gracias espirituales a favor de los asociados”, que se encuentra en el decreto ya citado anteriormente.

El imperio de Maximiliano adoptó una actitud diferente ante la creencia religiosa. Con gran sabiduría, decretó que solamente los niños que se declaraban católicos tendrían que cumplir con los preceptos de su fe. El regreso de Juárez al poder marcó la introducción de un laicismo ya declarado, donde la enseñanza de la religión no tenía cabida. La moral era laica por ley. Se insistía en el buen comportamiento de alumnos y maestros, pero ahora en el sentido de un cabal cumplimiento de las leyes. Los preceptos no codificados por el Estado se tenían que transmitir en el seno de la familia, en el templo, o en escuelas privadas. Moral y urbanidad, aunque parecidas en su enfoque, todavía se distinguían una de otra, ya que se impartían como materias distintas en el plan de estudios de 1867. En otro caso, ese mismo año se dictó en la secundaria para niñas una materia que hablaba exclusivamente de obligaciones: de “deberes de la mujer en sociedad, también de la madre en relación con la familia y el Estado”.²²

²¹ Decreto provisional núm. 74, artículo 23, dado en Monterrey 27 febrero 1826, colección de leyes, decretos y circulares, expedidos por el gobierno del estado, desde el 1º de agosto de 1824, hasta el 30 de diciembre de 1830. Monterrey, tipografía del gobierno, 1895, p. 154.

²² Meneses Morales, 1983, pp. 170 y 172.

De esta insistencia en los deberes cívicos al positivismo no había más que un paso. Creían los que comulgaban con esta doctrina que la sociedad se podría estudiar como cualquier otro organismo y extraer de la observación y de la experimentación las leyes generales que regían su comportamiento. Sólo faltaba, entonces, enseñar a los futuros ciudadanos para tener una sociedad basada en el orden, elemento indispensable para el progreso. La búsqueda de una moral sin sustento católico se volvió, entonces, necesidad de Estado.

En un constante avance hacia la meta de una sociedad laica, en 1874 se prohibieron “la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto” en “todos los establecimientos de la federación, Estados y municipios”. Se enseñaría la moral, “aunque sin referencia a ningún culto”.²³ Con la separación de Estado e Iglesia, registrada en las Leyes de Reforma y las adiciones a la Constitución de 1874, se había logrado aceptar, por lo menos en algunos sectores de la población, que por una parte había creencias religiosas y por otra guías que podrían normar la conducta sin tener ninguna base en la religión.

Las agrias discusiones acerca del positivismo, el materialismo y el daño que hacían a la juventud, llenó libros, periódicos y folletos a finales del siglo XIX y buena parte del siglo XX.²⁴ Fue una preocupación constante moralizar al pueblo, sustituir sus creencias y prácticas religiosas por el nacionalismo y la fe en el progreso, e inventar una moral laica que normara la conducta de distintos sectores de la sociedad: maestros, alumnos, trabajadores, empresarios, jornaleros, en fin, todos.²⁵

En resumen, puede uno decir que el camino hacia la enseñanza de una moral laica empezó en los textos renacentistas; siguió, siglos después, en

²³ Dublán y Lozano, 1876-1904, vol. XII, p. 683, decreto del 14 diciembre de 1874.

²⁴ Hubo numerosos intentos a principios del siglo XX para sustituir la doctrina cristiana por códigos de moral laica. Justo Sierra, José Vasconcelos y Plutarco Elías Calles son apenas algunos de los que escribieron sobre el tema. También, una de las intenciones de la educación socialista era agudizar la conciencia de los niños frente a las injusticias de la sociedad en la cual vivían. Se discutía largamente acerca de cómo tratar al prójimo, al dependiente, al trabajador. Los temas de moral no faltaron en los planes de estudio ni en los mensajes transmitidos a la juventud mediante libros de lectura y clases de historia y civismo. La gran diferencia con los periodos del siglo XIX es la falta de consenso en cuanto a los temas y la manera de abordarlos. Véase Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, México, El Colegio de México, en prensa.

²⁵ Uno de los últimos esfuerzos oficiales por difundir un código de conducta por medio de las escuelas tuvo lugar en 1992, cuando la Secretaría de Educación Pública imprimió 700 000 ejemplares de la *Cartilla moral* que escribió Alfonso Reyes en 1944. La idea de enseñar la moral, aunque fuera laica, despertó extraños temores en el sindicato de maestros, que logró parar su distribución entre los agremiados, tal vez por emplear la palabra “alma”, aunque como sinónimo de espíritu o mente. Luis Pazos, “Confusión en la SEP, ¿laico o amoral?”, *El Financiero*, 28 de septiembre de 1996, p. 22.

los catecismos religiosos y civiles, como los ordenados por la Constitución española de 1812. Décadas más adelante se empezaron a redactar cartillas de contenido secular, enfocadas a fortalecer las bases de la sociedad civil. En la siguiente etapa se dejaron de emplear los catecismos religiosos dentro de las escuelas públicas, aunque no faltaron estos textos en las modestas bibliotecas familiares, y fueron remplazados por las clases de urbanidad y los textos de civismo, ya en su presentación moderna. De la enseñanza de la doctrina cristiana se pasó a la doctrina mezclada con los derechos y obligaciones del hombre; luego fueron sustituidos por la moral y la urbanidad, y finalmente el civismo, ya sin moral.

Como escribió el sociólogo Fernando Escalante Gonzalbo en un libro reciente, “Hubo un tiempo en que el estudio de la conducta humana era, sin más, reflexión moral”.²⁶ Se le podría agregar a moral la palabra cristiana. No sólo era providencialista la historia, también lo era la interpretación que se daba a la actividad humana en cualquier tiempo, pasado, presente o futuro. El gran cambio dado a partir del Renacimiento, y aceleradamente a partir de la Ilustración, se produjo al desligar el porqué de las reglas que la sociedad se impone a sí misma, de un concepto religioso. Las “nuevas” reglas morales expresan “esencialmente necesidades sociales”, sin referentes ni a la naturaleza, ni a axiomas abstractos definidores de principios y fines. La moral terminó por ser “lo social actuando a través de los individuos”. Ninguna instancia superior se involucra. Se crean normas cuyo peso reside en la aceptación que les dicta la mayoría, y las sanciones que está dispuesta a imponer. Los individuos, sin embargo, se someten con dificultad a este tipo de código. Producto de una sociedad secular y laica, los escolares, los ciudadanos en formación y la población en general han perdido, a lo largo de los años, el interés por cumplir con las normas que ellos mismos supuestamente habían aceptado. El hacerles menos caso es parte también del largo proceso de secularización.

Después de haber sido la moral objeto de cátedras, sermones, confesiones, poesías, novelas, obras de teatro, enseñanzas e interminables discusiones, fue retomada en este siglo por gobiernos declaradamente ateos, pero siempre interesados en el buen comportamiento de sus ciudadanos. Fue transformada en un tema menos controvertido, el civismo. Sus enseñanzas hoy día reflejan todavía la religión de la patria, promovida en el siglo XIX por liberales y positivistas. La gran pregunta que tiene que hacerse ahora el Estado, después de haber luchado por décadas para despejar la moral de sus connotaciones metafísicas, es si la discusión acerca de la libertad y la responsabilidad individual y colectiva no ha llevado a los

²⁶ Escalante Gonzalbo, 1992, pp. 21, 23-24.

hombres a un peligroso grado de egoísmo y a la irreflexión acerca de su destino y sobrevivencia. A mediados del siglo XIX, Lucas Alamán denunció con tristeza la falta de sacrificio personal por el bien y engrandecimiento de la comunidad. Creía ver en el liberalismo de su tiempo un egoísmo acentuado, individualista, incapaz de ser caritativo. Una moral laica, sin más fundamento ni motivación que el bien común, no tenía la misma fuerza ideológica que la aportada por la religión. Lograr imponerla a los ciudadanos resultó casi imposible.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- A.T. y M. *Compendio de filosofía moral. Dispuesto en pequeñas lecciones para uso de nuestra juventud por [...]*, Monterrey, Imprenta del Gobierno, 1862.
- Dublán, Manuel y José María Lozano, *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República mexicana*, México, Imprenta del Comercio, 1876-1904.
- Elías, Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones, sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Escalante Gonzalbo, Fernando, *Ciudadanos imaginarios. Memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana -Tratado de moral pública-*, México, El Colegio de México, 1992.
- Franklin, Benjamin, *Writings*, Nueva York, Library of America, 1987, 1605 pp.
- [Gómez de la Cortina, José] J. G. de la C., *Cartilla social, o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones de la sociedad civil, publícala para el uso de la juventud mexicana*, México, Imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, 1833, 60 pp. Hubo otras ediciones, con otros impresores, en 1836, 1846, y 1849. Fue remplazada por el *Catecismo político* de Nicolás Pizarro Suárez, muy consultado en distintas presentaciones a partir de 1851.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990, 395 pp.
- Jussieu, M.L.P., *Simón de Nantua, o el mercader forastero*, escrito en francés y traducido libremente al español por don Torquato Torio de la Riva, México, Imprenta de Vicente Segura, 1850, 169 pp.
- Maldonado, Francisco, *Planes políticos de la nación mexicana*, tomo I, México, Senado de la República, 1987.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Porrúa, 1983.
- Molina, Alonso de, *Confesionario mayor en la lengua mexicana y castellana (1569)*, introducción por Roberto Moreno, México, UNAM, 1984.
- Roldán Vera, Eugenia, "The Making of Citizens: An Analysis of Political Catechisms in Nineteenth-Century Mexico", tesis de maestría, University of Warwick, 1996.

¿QUIÉN QUIERE LA EDUCACIÓN? ESTADO Y FAMILIA EN CHILE A MEDIADOS DEL SIGLO XIX¹

SOL SERRANO

Pontificia Universidad Católica de Chile

La historiografía acerca de la educación en Chile ha analizado la instrucción primaria desde la perspectiva de la legislación, la formación del profesorado, los métodos de estudio y el crecimiento. Es una historia institucional interna de un proceso lineal en constante expansión.² En los últimos años, los aires renovadores han comenzado a llegar a este campo de estudio tratando de entender la educación como un proceso social y cultural complejo y como un campo privilegiado para comprender las relaciones entre la cultura de élite y la popular, así como las relaciones del Estado liberal en formación y la sociedad.³

A nuestro juicio, una falacia esencial de la historiografía tradicional que aún perdura parte del supuesto de que la instrucción primaria se expande en la medida en que el Estado tiene la voluntad y los recursos para hacerlo, es decir, que la expansión está relacionada básicamente con la oferta. La demanda de un bien ya tan extendido en sociedades altamente alfabetizadas, o es ignorada o considerada como una voluntad latente que está sólo esperando su encuentro con la oferta para realizarse. En este sentido la historia de la instrucción primaria aparece como un proceso lineal ascendente centrado en el Estado. Tal visión subyacente no es arbitraria. Efectivamente el Estado ha sido el agente principal en la organización y en la expansión de la instrucción primaria y ésta ha respondido en el siglo xx a una fuerte demanda social por educación. Pero ambas afirmaciones no nos

¹ Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Fondo de Ciencias y Tecnología de Chile.

² Amanda Labarca, 1939; Fernando Campos Harriet, 1970; Julio César Jobet, 1970.

³ Véase Gabriel Salazar, 1987; Eduardo Cavieres, 1989-90; M. Angélica Illanes, 1991; Loreto Egaña, 1994; Sol Serrano, 1996.

ayudan a comprender cómo y por qué se expandió la educación, o dicho de otra forma, no responden a la pregunta ¿quién quiere la educación?⁴

Este trabajo es sólo un primer ejercicio metodológico que intenta comenzar a responderla en el caso de la escuela chilena del siglo XIX. La primera aproximación obvia trata de explicar qué es el Estado, pues la expansión de la instrucción primaria, como se mostrará, fue principalmente un fenómeno estatal. Pero no basta con decir: *el Estado*. Aquí proponemos una mirada más detallada de la manera en que la clase política concibió el diseño de lo que bien podría llamarse la primera política social del Estado nacional, pues allí se advierte que el tema de la demanda estuvo en el centro de sus preocupaciones y discusiones y que determinó en buena medida su diseño.

En el diagnóstico que de ella se hizo, la familia popular aparece como uno de los grandes obstáculos para la expansión de la escuela. ¿Cómo poder estudiar por qué causas los padres de familia de los sectores populares a los cuales estaba destinada la escuela pública enviaban o no a los niños? ¿De qué factores dependía la demanda familiar de educación? En este ensayo preliminar, exploramos tentativamente dos tipos de fuentes: los informes de los visitantes de escuelas, mediadores privilegiados entre la realidad social y el Estado, y el censo de 1865, del que aislamos algunas variables estadísticas en busca de explicaciones estructurales sobre la distribución regional de la escuela.

LA DEMANDA DEL ESTADO

Al iniciarse el proceso de independencia, Chile tenía una población de alrededor de 900 000 habitantes, y Santiago de 30 000. Las ciudades que seguían en importancia —Concepción, Talca, La Serena— no superaban los 6 000. La población rural constituía 80% del total.⁵ En la época colonial, y principalmente en el siglo XVIII, existía una provisión educacional para la élite masculina que dependía principalmente de las congregaciones religiosas y en menor medida de la Corona.⁶ La primaria había estado a cargo de los cabildos, los conventos y los particulares. Los jesuitas habían sido los principales educadores del reino y el vacío dejado por su expulsión en 1767 no fue enteramente llenado. Todos los conventos de órdenes religiosas, que sumaban 45 a fines de la Colonia, tenían una escuela de primeras letras. En

⁴ Esta pregunta tan sencilla y crucial está tomada de la obra de Furet, François y Jacques Ozouf, *Lire et Ecrire*, 1977.

⁵ Collier, Simon, 1977, pp. 14-15.

⁶ Medina, José Toribio, 1905.

Santiago el cabildo subvencionada dos escuelas en 1803, y siete eran sostenidas por particulares que educaban a 364 alumnos, entre ricos y pobres.⁷

Luego de la Independencia, como en todo el continente la Iglesia se vio debilitada, y aunque el gobierno solía obligar a los conventos a abrir escuelas, e incluso en 1830 fue ésta la condición para la devolución de los bienes eclesiásticos, su capacidad fue limitada.⁸ La educación primaria continuó bajo la responsabilidad de los municipios, y si bien el Estado dictó una prolífica legislación para su fomento y se empeñó en la difusión del sistema lancasteriano, sus recursos y su voluntad se concentraron en la educación secundaria y superior por medio del Instituto Nacional.

En la década de 1840, una vez consolidada la paz civil, ordenadas las arcas fiscales y contando con mayor disponibilidad de recursos gracias al auge minero, el Estado inició la organización de un sistema nacional de educación que habría de marcar la historia del sector durante el resto del siglo. En 1842 se fundó la Universidad de Chile como superintendencia de educación, y la dirección de la instrucción primaria quedó a cargo de su Facultad de Filosofía y Humanidades. Ese mismo año se fundó la escuela normal de preceptores bajo la dirección del exiliado argentino Domingo F. Sarmiento, quien recorrió Europa y Estados Unidos entre 1845 y 1848 —petición de Manuel Montt, entonces ministro de Instrucción Pública— y elaboró un informe que sirvió de base para el proyecto de ley que fue discutido en el Congreso en la década de 1850.⁹

Por otra parte, la principal tarea de la Facultad de Humanidades en sus primeros años fue la organización de la educación primaria, los métodos de lectura y los textos escolares. En 1843 José Victorino Lastarria presentó el primer proyecto de ley, que fue discutido y aprobado en 1845. Ese año Sarmiento, académico de la Facultad, presentó su silabario o método gradual de lectura que empezó a circular como texto oficial impreso por el gobierno al año siguiente, y que permanecería en circulación hasta fines de siglo.¹⁰ Anualmente la facultad abría un concurso para premiar la mejor obra sobre el tema escogido. La instrucción primaria, su sentido, su organización y su financiamiento, fue el tema recurrente que propuso sin mayor éxito hasta 1853. Fue entonces cuando resultaron premiadas dos grandes

⁷ Serrano, Sol, 1994, p. 34.

⁸ Newland, Carlos, 1991, p. 350.

⁹ Sarmiento estudió principalmente las escuelas municipales y particulares de París y la escuela Normal de Versalles, así como el sistema municipal del estado de Massachusetts. En 1848 presentó su largo informe que fue publicado en 1849 bajo el título *Educación Popular*, base del proyecto legislativo que Montt presentó al Congreso y que en la década siguiente impulsó desde la presidencia de la República con un éxito relativo.

¹⁰ Véase las actas de la Facultad, en Ana Guirao Massif, 1957; y Paul Verdevoye, 1964, p. 239.

obras sobre la instrucción primaria en Chile, la de Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui y la de Domingo F. Sarmiento.¹¹ Durante dos décadas, hasta la promulgación de la ley general de instrucción primaria de 1860, el tema había sido discutido largamente en la Universidad, en el Congreso y en la prensa.

Los propósitos de la instrucción primaria fueron en general compartidos por la élite ilustrada que participaba en esta discusión. Allí aparece con toda su fuerza la antinomia entre civilización y barbarie definida como la antinomia entre cultura escrita y cultura oral. La nación, como una nueva comunidad abstracta de pertenencia, debía fundarse en la razón y romper los lazos comunitarios de tipo tradicional basados sólo en los sentidos. La cultura escrita permitiría al pueblo el ejercicio de la razón, y gradualmente moralizaría sus costumbres y templaría sus pasiones; lo haría apto para participar en la ciudadanía política haciendo efectivo el principio de la soberanía popular; también le permitiría participar en un proceso productivo que requería progresivamente de inteligencia expresada en la tecnología industrial. La escuela no estaba destinada a transformar la estructura social, sino a consolidar un orden social estable, libre y próspero.

La consecuencia de este pensamiento compartido fue un consenso respecto a que la educación era un deber preferente del Estado, como se había consignado en la Constitución de 1833. Ello permitió la construcción de un sistema nacional de educación sin fuertes disensos ideológicos que perduró hasta la década de 1870, cuando el conflicto religioso dominó el escenario político. El presupuesto promedio otorgado a la educación entre 1845 y 1879 fue de 6.3% del presupuesto general, y creció a un ritmo mayor que éste, pues el gasto fiscal —de acuerdo con la ley de presupuesto de la nación— creció en ese periodo 478% y el de educación 653%. En 1845 la instrucción primaria recibía 21.5% del presupuesto de instrucción pública mientras que para 1870 se le asignaba 51.3 por ciento.¹²

Un análisis del sistema de instrucción primaria en la década de 1850, cuando empezaron a construirse las estadísticas, permite establecer en forma plausible algunos hechos centrales: la educación particular jugaba un papel crucial e instruía a más niños que las municipales y las conventuales, pero fue disminuyendo su participación en el sistema debido al avance de la fiscal y creció a un ritmo menor. Las municipales disminuyeron y más tarde se identificaron con las fiscales; las conventuales también entraron en una fase de declinación. El cuadro I muestra cómo en cinco años se definió

¹¹ Miguel Luis Amunátegui y Gregorio Víctor, 1856; y Domingo Faustino Sarmiento, 1856.

¹² *Ley de presupuesto para los gastos generales de la administración pública*, Santiago; para un análisis detallado del presupuesto, véase Serrano, 1994, pp. 96-98.

la estructura del sistema, que permanecería, como lo muestra el cuadro II, durante todo lo largo del siglo. Ambos revelan la tendencia hacia la centralización que tuvo lugar en toda América Latina, pero que en Chile fue más temprana que en otros países del continente.

Como puede apreciarse, la educación particular tuvo una presencia relevante en el sistema; sin embargo, hacia fines de siglo —como consecuencia de los mayores ingresos fiscales provenientes del salitre— la educación pública se disparó, mientras la privada permaneció en su rango. En 1895 había 1 253 escuelas públicas y 411 privadas.¹³ La expansión de la instrucción primaria tuvo incidencia en la alfabetización, que subió de 13.5% en 1854 a 28.0% en 1885.¹⁴

CUADRO I
Número de alumnos en escuelas particulares, conventuales,
municipales y fiscales

Tipo	1853		1858	
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Particulares	318	8 300	244	8 564
Conventuales	18	1 213	18	977
Municipales	97	5 387	84	4 474
Fiscales	272	13 465	450	21 349
Total	705	28 365	796	35 364
	1 alumno por 48.45		1 alumno por 43.58	

Fuente: *Anuario Estadístico de la República de Chile, 1848-1860.*

CUADRO II
Número de alumnos y escuelas, 1863 y 1878

	Tipo de escuelas				Número de alumnos		
	Hombres	Mujeres	Mixtas	Total	Hombres	Mujeres	Total
<i>1863</i>							
Pública	341	159		500	17 002	7 836	24 388
Privada	167	106	60	333	6 079	4 357	10 436
Total	508	265	60	833	23 081	12 193	34 824
<i>1878</i>							
Pública	393	385		778	23 180	18 010	41 190
Privada	203	114	193	510	11 870	8 313	20 183
Total	596	499	193	1 288	35 050	26 323	61 373

Fuente: *Anuario Estadístico de la República de Chile, 1866-1878.*

¹³ Humud, Carlos, 1969, cuadro B39.

¹⁴ *Anuario Estadístico de la República de Chile, 1916, t.1 p.4.*

Las cifras, sin embargo, esconden la enorme dificultad y la incertidumbre con que el Estado inició su política expansiva. El problema de fondo era cómo adecuar una política social cuyo éxito dependía de la colaboración directa, o al menos de la aceptación de los destinatarios. El Estado no sólo no era antagónico a la educación particular sino que procuraba estimularla siempre y cuando respondiera al modelo de escuela profesionalizada y moralizadora que él quería impulsar. En ese sentido miraba con desdén las escuelas *cuasi* domésticas, pero no así las religiosas o aquellas que sostenían algunas asociaciones particulares o de beneficencia. Sin embargo, dado el nivel de escolarización del país, dejar la enseñanza sólo en manos privadas estaba fuera de la ideología y de la voluntad política del Estado liberal naciente. No era el principio de subsidiariedad el que regía, pues la educación se consideraba constitucionalmente un derecho y un deber del Estado, pero se demandaba el apoyo de los padres y la colaboración de los municipios para su fomento.

La expansión requería un incremento de la inversión y allí se centró el núcleo de la controversia: si debía incrementarse valiéndose del presupuesto fiscal o con un impuesto municipal especial; mediante la participación indirecta de los contribuyentes o la directa de los vecinos. Ésta no era sólo una discusión sobre política tributaria, que también lo era, sino de diagnóstico sobre la demanda real por educación y la forma de incentivarla. En sus inicios, en las décadas de 1840 y 1850, el gobierno optó por el cofinanciamiento, pues se fundaban escuelas donde los vecinos colaboraba, ya fuera aportando el local físico, los materiales para su construcción, útiles para la escuela, etcétera. El gobierno financiaba el sueldo del profesor. En 1854 se dictó un decreto que establecía que se habría de financiar la infraestructura en aquellos municipios donde los vecinos colaboraran al menos con la mitad de su costo.¹⁵ En los lugares más pobres, el gobierno accedía a la fundación siempre y cuando los visitadores e intendentes hubieran detectado la necesidad con base en la demanda de los vecinos. En este sentido no era una política abstracta, pero persistían dos opciones: expandir para satisfacer la demanda real empleando los recursos fiscales, o dar un salto cualitativo en la oferta a partir de una contribución municipal. Ésa fue la larga discusión sobre la ley de instrucción primaria, tema de gran riqueza aunque poco estudiado por la historiografía, que suele referirse sólo al carácter centralizador de su resultado. La centralización derivó del diagnóstico que de la demanda hizo la clase política, determinando que si bien existía, no era suficiente como para articularse en forma autónoma al ritmo de expansión al que el Estado aspiraba, y que estaba limitada por razones estructurales que esa misma clase política veía con bastante claridad.

¹⁵ "Locales para escuelas", 6 de mayo de 1854, *Boletín de Leyes y Decretos*, Santiago, 1854, p. 31.

Como se indicó anteriormente, la Facultad de Humanidades comenzó en 1843 a discutir un proyecto de reglamentación de la instrucción primaria con base en un borrador presentado por José Victorino Lastarria, aprobado internamente en 1845 y presentado a la Cámara en 1848 por Antonio García Reyes como un proyecto oficial de la Facultad. Dicho proyecto era de organización pero no de expansión, la cual quedaba entregada al gobierno en la medida en que las circunstancias lo permitiesen.¹⁶

Pero el proyecto se encontró con la decidida oposición de Manuel Montt quien, habiendo recibido ya el informe de Sarmiento sobre su visita a Europa y Estados Unidos, quería impulsar una fuerte política de fomento fundada en los municipios, por medio de una contribución directa. En octubre de 1849 Montt presentó su propio proyecto que innovaba algunos aspectos fundamentales: fijaba el número de escuelas que debía fundarse: una de hombres y una de mujeres por cada 2 000 habitantes, y establecía que toda escuela pública, fiscal o municipal debía ser gratuita (las municipales estaban autorizadas para cobrar un estipendio a los niños que no fueran pobres), financiada por un impuesto directo y especial de carácter municipal. La dirección de la educación debía estar a cargo del Estado y de la administración de las municipalidades. El principio en que se fundaba su proyecto era el derecho de todos los habitantes a la instrucción primaria gratuita.¹⁷

La mayoría de los integrantes de la Cámara de Diputados y del Senado se opuso a imponer una nueva contribución. Diputados como García Reyes, Lastarria, Salvador Sanfuentes, todos ellos miembros de la Facultad y cercanos a los temas educacionales, se oponían por considerarla inoportuna debido a las condiciones reales del sistema tributario del país.¹⁸ Criticaban que se copiara el caso inglés y el francés sin ninguna aplicación práctica para Chile. Pero no eran ésas las únicas objeciones. Más interesante para nuestro tema es si era o no necesaria, como lo señaló Salvador Sanfuentes que en su calidad de anterior ministro del ramo conocía bien el tema. Era innecesaria, a su juicio, porque aunque se fundaran mil escuelas, no habría como llenarlas. “La causa de esto es la gran diseminación de la población, la indiferencia con que se mira la educación por los padres de familia, indiferencia que no es posible hacer cesar por ahora”.¹⁹ Para Lastarria el

¹⁶ *Sesiones de los Cuerpos Legislativos*, diputados, 26 julio de 1848, p.172. (En adelante SCL).

¹⁷ SCL, diputados, 19 de octubre de 1849, pp. 49-50.

¹⁸ Las objeciones esgrimidas eran la dificultad de establecer un catastro de personas y fortunas que en su mayoría eran mobiliarias; las pérdidas por sistema de recaudación existente; los obstáculos para fijar un monto acorde con la renta; las resistencias que produciría; la ausencia de datos estadísticos, todos inconvenientes que quedaban demostrados por los enormes problemas para crear nuevas rentas municipales.

¹⁹ SCL, diputados, 10 de junio de 1850, p. 29.

sistema ideal era el municipal, pero no lo consideraba aplicable en Chile, donde el Estado tenía que financiar lo sustantivo por ser un país nuevo. A su juicio, la dificultad esencial no residía tanto en la falta de escuelas ni de recursos fiscales, sino en la pobreza, el desinterés de las familias y la diseminación de la población.²⁰ “La primera causa es la miseria de la mayor parte, es la incuria de que está dominado el proletariado, es la falta de recursos, de espíritu público, de conocimientos industriales”. Ello en una población tan desagregada que “para darle a conocer la importancia de la instrucción [...] no podría reunirlos en grandes ni en pequeños centros de población para enseñarles a gozar de los altos beneficios de la sociedad”.²¹ De ahí que ambos estuvieran a favor de fomentar la fundación de escuelas con base en el presupuesto fiscal.

El razonamiento de Montt era inverso: si en Chile uno de cada diez niños en estado de educarse asistía a la escuela, se debía aumentar sustantivamente la dotación educacional para llegar a tener mil más de las que existían. Los fondos municipales disponibles habían ya probado ser escasos y lo eran también los de los padres de familia, cuyo aporte, además, le parecía inconveniente. El fisco no estaba en condiciones de financiar esa cantidad de escuelas, y sus fondos estaban sometidos a los vaivenes de la política. Se debía formar un fondo propio para la educación con base en una contribución directa y proporcional, al menos en aquellos departamentos más ricos. Allí, donde faltaban muchas escuelas a pesar de que la población vivía congregada, los vecinos debían hacerse cargo y no esperarlo todo del Estado. A la resistencia que reconoce habría, responde con una definición típica no sólo de lo que sería su gobierno, sino de la lógica del Estado liberal que buscaba transformar culturalmente a la sociedad: “...es preciso cuando se trata de estas materias importantes en que no hay en la masa del pueblo convicción profunda, destruir estas resistencias con la constancia y el convencimiento de los beneficios que se van a obtener”.²²

Su proposición fue rechazada en la Cámara y también en el Senado en 1852. Pero en 1853 hubo cambio de legislatura y el ministro de Instrucción de Montt, Silvestre Ochagavía, introdujo nuevamente el tema de la renta municipal fundándola en la necesidad de comprometer a los ciudadanos: “Ese espíritu de asociación que tanto nos falta, y que es el principal motor de todos los grandes progresos sociales, tiene en este proyecto una primera oportunidad para dar su primer paso”, y concluía amenazante: “Se teme, Señor, cargar al país con una nueva contribución, pero no se teme dejarlo

²⁰ SCL., diputados, 18 de junio de 1849, p. 57.

²¹ SCL., diputados, 12 de junio de 1850, p. 44.

²² SCL., diputados, 12 de junio de 1850, p. 39.

ignorante, desmoralizado [...] temo mucho más ver al pueblo ignorante y amenazador, que cargado con una contribución moderada para su mismo bien”,²³ pero igualmente fue rechazada por el Senado. Montt volvió a la carga en 1857 teniendo esta vez como ministro a Salvador Sanfuentes. No hubo acuerdo en la Cámara ni en el Senado sobre si el proyecto debía establecer el monto del presupuesto fiscal para la instrucción primaria o si debía fijarse una contribución especial. Finalmente se llegó a una transacción y la ley estableció que las escuelas primarias públicas se financiarían con recursos fiscales, municipales y de donaciones, multas o mandas forzosas, y por una contribución especial que fijaría una ley complementaria que nunca se dictó. El Estado quedaba como el gran responsable del financiamiento dadas las condiciones reales de las municipalidades. Pero Montt obtuvo dos triunfos importantes: la ley estableció que hubiera una escuela para cada sexo por cada 2 000 habitantes, además de la gratuidad de toda escuela pública.

El controvertido tema de la educación primaria obligatoria, defendida por la mayoría de los visitadores, fue marginalmente discutido en el Congreso a raíz de una indicación de Silvestre Ochagavía que establecía una forma de obligatoriedad parcial, restringida a los pueblos de mayor número de habitantes, pero no tuvo seguidores, pues la gran mayoría concordó en que era ineficaz y que la educación debía extenderse con base en la persuasión y no en la coacción. Ello a pesar de que los Amunátegui, en su citada memoria, habían propuesto la obligatoriedad destinada no tanto a obligar al Estado —tema de discusión en el siglo xx—, sino a los padres de familia.²⁴

Tanto en los asuntos financieros como administrativos, se concluía que la educación no se expandería sin la centralización estatal. Pero también existía el temor de que el Estado desincentivara a los particulares. El financiamiento era clave en esta disyuntiva pues, tal como señalaban los Amunátegui, si la educación se financiaba sólo con fondos nacionales el gobierno haría todo y el pueblo no haría nada, “como si fuera la Providencia”.²⁵ El proyecto de Sarmiento y Montt apuntaba en la misma dirección teniendo como modelo la educación municipal estadounidense financiada por los vecinos, aunque centralizada en sus contenidos pedagógicos. En esa lógica, la educación debía costearse mediante un impuesto municipal proporcional para que fuera gratuita y la pagaran los más pudientes.

²³ SCL, Senado, 24 de junio de 1853, pp. 44-45.

²⁴ Amunátegui, 1856, p. 117. En Chile la ley de instrucción primaria obligatoria fue promulgada en 1920 y fue una gran bandera de lucha de los sectores progresistas y populares en contra de los conservadores. Véase M. Angélica Illanes, *op.cit.*

²⁵ Amunátegui, *op.cit.*, p. 172.

Aquí se planteaba el problema de la equidad.

Montt se opuso terminantemente —y en eso triunfó—, a que la escuela pública municipal o fiscal fuera pagada directamente por los padres más pudientes porque esto generaba una diferencia que iba en contra del ideal igualitario. Consideraba que esa contribución, además de ser insignificante, era dañina, porque a la resistencia de enviar a los niños a la escuela se sumaba un gravamen que generaba dentro de la sala de clases una diferencia ominosa. La ley de 1860 finalmente consagró la gratuidad de la escuela pública.

En síntesis, en sus inicios el Estado diseñó su política siguiendo estrechamente la demanda social de educación; la centralización aparece como producto de la insuficiencia de esa demanda. Conforme al diagnóstico de la clase política, las dos razones esenciales que inhibían la demanda eran la diseminación de la población y la indiferencia de los padres de familia. En el fondo era determinante la profunda ruralidad de la sociedad chilena.

LA DEMANDA DE LAS FAMILIAS

¿De qué dependería que un padre de familia chileno a mediados del siglo XIX quisiera educar a sus hijos? Partiendo de la argumentación más elemental, no solamente de que hubiera una escuela. Si nos hemos detenido en el estudio del diseño de la política estatal, es precisamente para demostrar que la escuela llegaba cuando había algún tipo de demanda. No es fácil saber quiénes eran los alumnos de las escuelas con sostenimiento fiscal. Las estadísticas oficiales nada dicen al respecto, por tanto una primera aproximación la ofrecen los juicios e impresiones de los visitantes de escuelas —cargo creado en 1846— que aunque eran pocos (seis en 1854) hacían un recorrido anual por las 13 provincias del país. Los informes no sólo estaban destinados a construir las estadísticas sino a ser el instrumento de evaluación en el terreno de la política central. Por ello se explayan en los métodos pedagógicos, en el desempeño de los preceptores, en la infraestructura física, en los útiles de estudios, en la colaboración de las autoridades y de los padres de familia.²⁶

La primera condición evidente para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela era habitar en un conglomerado de población, ya fuera una ciudad, un pueblo o un villorrio. No había escuelas únicamente en los pueblos de 2 000 habitantes o más (categoría que el censo definía como

²⁶ Los informes eran publicados en la revista destinada al ramo, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, que circuló entre 1852 y 1865 y cuyo fundador y primer director fue Domingo F. Sarmiento.

urbana) y que en 1865 sumaban 38, sino también en los villorrios que eran conjuntos de casas esparcidas en el campo a cierta distancia y que podían congregarse entre 500 o 1 000 habitantes. A las escuelas de estos lugares, los visitantes las llamaban escuelas de “los campos”. El visitador y el intendente debían evaluar cuál era el sitio exacto para ubicarlas y era frecuente que recomendaran traslados en busca de los lugares con mayor población. La escuela no penetraba la ruralidad profunda donde habitaba la mayoría de la población chilena a mediados del siglo pasado, y por precaria que fuera, existía en la ciudad y en el campo donde había población aglomerada. Este mundo que en términos comparativos podemos llamar “urbano” era en realidad un contexto rural si consideramos que en 1865 existían sólo dos centros con más de 20 000 habitantes.

Por ello, la referencia principal de los visitantes en torno a los padres de familia era la irregularidad con que enviaban a sus hijos a la escuela, pues los requerían en la vida doméstica para el acarreo del agua y de la leña y en el trabajo productivo durante las épocas de cosecha, siembra, trasquilas, rodeos, marcado de ganado y tala de madera. Las escuelas sufrían una importante baja de asistencia entre la primavera y el otoño, es decir, entre octubre y abril. Durante el resto de los meses, que coincidía con el invierno, las escuelas de los campos enfrentaban dificultades por las inclemencias del clima y la falta de caminos.

Es respecto a este problema, común a todas las provincias, donde aparecen mayoritariamente los padres en los informes, desde la Atacama minera hasta la agraria Chiloé de pequeños propietarios, pasando por las provincias agrarias de grandes haciendas en el valle central y también en la provincia de Santiago donde estaba la capital. Los visitantes, en su mayoría profesores graduados en la Normal, profundamente críticos del mundo campesino, no hicieron una reflexión directamente económica sobre la actitud de los padres, sino más bien cultural. Los padres no podían comprender, debido a que ellos mismos eran analfabetos, los valores de la educación, ya que consideraban a sus hijos un instrumento de trabajo. “Aquellos que nada saben —decía el visitador de Llanquihue—, que nada comprenden, que creen que alimentando el cuerpo cesan las necesidades, que confunden su razón con el instinto de los brutos, son los que se oponen al desarrollo de la instrucción”.²⁷ El de Ñuble se refería a la “poca asistencia de los alumnos que concurren a la escuela nacida del egoísmo de los padres de familia [...] Escuelas se han abierto en todos los centros de población, pero estas medidas han sido impotentes para vencer la resistencia que oponen la ignorancia y el espíritu empecinado que ella encuentra”.²⁸ El de

²⁷ *El Monitor de las Escuelas Primarias*, t. X, núm. 17, 2 de enero de 1864.

²⁸ *Ibid.*, t. V, núm. 7, 15 de abril de 1857, p. 196.

Colchagua señalaba que la inasistencia se debía a que la gran mayoría de los alumnos eran hijos de peones, quienes

casi siempre cifran sus esperanzas en la utilidad más inmediata que les reporta el servicio material de sus hijos, y nunca prolongan sus miradas más allá de la época reducida en que los dejan apenas iniciarse en los conocimientos que más tarde les producirán resultados halagueños. A sus aspiraciones estrechas se agrega en que por su baja condición no les divisa ningún porvenir ascendente y persuadidos en que para ser proletarios como ellos no necesitan saber leer y escribir, los retiran de las escuelas en la edad que más les conviene.²⁹

El problema de la inasistencia derivaba en lo estructural de la pobreza de los alumnos, pero revela también una mentalidad “pre-escolarización”, es decir, distinta al modelo disciplinario pedagógico que quería imponer el Estado. Los informes de los visitantes no reflejan falta de demanda. De hecho, están constantemente señalando al Ministerio aquellas localidades donde los vecinos les han solicitado una escuela, incluso se da el caso, el único en nuestra muestra, de una cacica de un pueblo de indios cerca de Quillota, provincia de Aconcagua, de 1 500 habitantes, que pidió una escuela de hombres, pero era una demanda que difícilmente podía ajustarse a las exigencias normativas. Como bien señalaba el visitante de la provincia de Maule en 1861

la creación de una escuela comporta un cambio completo en la vida ordinaria de miles de niños, de hijos de familia que crecen sin más dirección que la de sus padres cuya generalidad no recibió educación alguna; importa la sujeción a reglas desconocidas, a una voz extraña, asistencia a horas fijas, a un determinado asiento; importa orden, disciplina, sociabilidad, conocimiento de sus deberes morales, religiosos y civiles.³⁰

La escuela implicaba una especialización de funciones y cierto papel de la niñez que todavía no permeaba esa cultura campesina, pero también revela un interés por ella, cuyas motivaciones más finas desconocemos. Los visitantes encontraron una llave mágica para solucionar este problema: la obligatoriedad de la enseñanza. Propusieron muchas fórmulas distintas para hacerla operante al menos en las ciudades y pueblos: empadronar a los niños, vigilar las calles en las horas de clases, exigir boleta a los padres para el ingreso a la milicia, encargar al párroco de la fiscalización, y otras. Ello prueba que en el siglo XIX la ley de instrucción obligatoria no planteaba tanto una demanda hacia el Estado, sino una exigencia a los padres para que internalizaran el modelo de escuela que se requería imponer.

²⁹ *Ibid.*, t.XI, núm. 21, 1 de octubre de 1864, p.126.

³⁰ *Ibid.*, t.X, núm. 2, 15 de noviembre de 1861, p.39.

La internalización de este modelo de conducta que era la escuela, tenía al menos dos claros clivajes: entre el campo y la ciudad y entre los ricos y los pobres. Los visitadores señalan, sin dar cifras que permitan validarlo, que durante este periodo la inasistencia era mucho mayor en las escuelas de los campos que en las de las ciudades; y que a las escuelas públicas asistían principalmente hijos de campesinos, peones, artesanos y en menor medida comerciantes. Así lo señalaban también los políticos.³¹

Ello no significa que dentro de las escuelas públicas no hubiera diferencias. La práctica de mantener alumnos “agraciados” y “pensionados” fue muy extendida en la década de los cincuenta y siguió aún después de la ley de 1860. Los visitadores denunciaban que los preceptores preferían a los pensionados y que limitaban a los agraciados para acrecentar sus magras entradas. El gobierno, en los decretos de 1865 y 1868, prohibió bajo apercibimiento de arresto cualquier erogación directa al profesor por parte de los alumnos.³² Pero no bastaba la gratuidad de la escuela para no discriminar a los más pobres. Por una parte estaba el valor del trabajo productivo de los niños, y por otra los costos adicionales, como el envío de una colación y los útiles escolares. En el inicio, el gobierno sólo financiaba al profesor y los textos de los niños más pobres; más tarde tuvo que costear la infraestructura y los útiles escolares como la pluma, la tinta y el papel.

Los padres, entonces, aparecieron principalmente ligados al tema de la inasistencia por el trabajo infantil, con un papel pasivo. Pero también emergen, aunque en menor medida, con una actitud crítica hacia la escuela. Como señalaron varios visitadores, los preceptores se escudaban también en la “indiferencia” de los padres para no cumplir sus propios deberes. Así, por ejemplo, en las escuelas de las pequeñas localidades de Penciahue y Pihuchén, en la provincia de Maule, los padres no enviaban a sus hijos porque ambos profesores eran unos “truhanes” que tenían una chingana y una cancha de bolas en la puerta de la escuela, como pudo comprobarlo el visitador.³³ También había padres que desconfiaban de la escuela porque creían que era una forma encubierta del gobierno para levantar reclutas destinados a la milicia. Otros reclamaban que se les enseñaba el catecismo y no el rezo en la forma en que ellos lo habían aprendido.

³¹ Salvador Sanfuentes declaraba en la Cámara que él mandaba a sus hijos a una escuela particular y que la mayoría de la gente que él conocía hacía lo mismo (SEN., diputados, 10 de junio de 1850, p. 29). Los Anunátegui señalaban que “todas las familias aristocráticas, todas las familias de la medianía educan a sus hijos en su propia casa, en colegios particulares, en escuelas privadas, dirigidas por preceptores de su confianza” (*op.cit.*, p. 108).

³² “Prohibido a los preceptores de cobrar a los alumnos para papel, plumas, etc.”, 11 de diciembre de 1865 y “Abusos sobre la enseñanza gratuita en las escuelas públicas”, 22 de abril de 1868 en Ballesteros, Manuel, 1872, pp. 309, 310.

³³ *El Monitor de las Escuelas Primarias*, tomo III, núm. 12, 15 de septiembre de 1855, p. 369.

Hubo reclamos también por el castigo físico a los niños. Los conflictos religiosos o políticos estuvieron ausentes de la escuela en este periodo.

En la década de 1860 es posible percibir mayor énfasis en las causas que los visitadores esgrimen para explicar la inasistencia. La mirada se centra cada vez más en los problemas del funcionamiento interno de la escuela, en la calidad del preceptor, en la infraestructura y en los métodos; culpan a los padres por su indiferencia y por su mal funcionamiento. Es difícil saber si ésta era una crítica activa de los padres, o si más bien correspondía a la preocupación de los visitadores por profesionalizar el sistema. La mayoría de ellos concuerda en que aunque las circunstancias fueran adversas, cuando había un buen preceptor comprometido con su labor y una infraestructura adecuada, la escuela lograba un funcionamiento aceptable.

En este sentido, los visitadores resaltaban el liderazgo que ejercían los vecinos prominentes, las autoridades locales y el párroco, para que el resto de la comunidad se interesase en la escuela y el preceptor cumpliera su deber. Ellos mismos también ejercían un papel dinamizador en cada una de sus visitas, reuniendo a los padres de familia y exhortándolos sobre el valor de la educación. Los visitadores y profesores parecían con frecuencia pedir ayuda al cura párroco para que difundiera la importancia de la escuela, durante las prédicas. Era un aliado fundamental, tanto así que donde los párrocos no cumplían con su deber de predicar, los visitadores lo consideraban un perjuicio para la escuela. Las autoridades locales, ya fuera el subdelegado, gobernador o intendente, también eran aliados clave cuya participación era reclamada por los visitadores ante el gobierno central. Por último los vecinos prominentes, en general los hacendados más importantes de la zona, eran fundamentales a la hora de levantar suscripciones para financiar algunos materiales de la escuela, no sólo porque aportaban más, sino por el efecto de emulación.

En las ciudades de mayor tamaño como Santiago, Concepción o Valparaíso, el apoyo del vecindario en los barrios —principalmente artesanos— también era importante para el éxito de la escuela. Allí se formaron escuelas nocturnas para éstos, que si bien numéricamente no fueron de gran relevancia —28 en 1869 con una matrícula de 1 330 alumnos—,³⁴ eran signo de participación de los padres en el proceso de escolarización propio y de sus hijos.

Las pinceladas que los visitadores nos entregan del mundo social en que se inserta la escuela, nos dicen poco en realidad sobre por qué los padres querían o al menos accedían a educar a sus hijos, qué valor simbólico o funcional le atribuían a la educación.

³⁴ Sywack, William W., 1977, p. 202.

Sabemos que no hay una variable, ni siquiera un conjunto de variables que expliquen causalmente la escolarización, sin embargo, condiciones estructurales como el tamaño de población, las formas de asentamiento, la estructura ocupacional, la fuerza del mercado, la ruralidad, entre muchos otros, son factores que inciden en la demanda social de educación. Éstas son las variables que hemos tomado del censo de 1865 para ver cuáles podrían incidir en la mayor o menor escolarización de las provincias. Si hemos incorporado este cuadro es porque su silencio nos parece elocuente.

El cuadro III está organizado en torno al número de alumnos, el porcentaje de educandos que asisten a la escuela por cohorte de edad, el porcentaje de alfabetos de la población mayor de siete años, la estructura ocupacional separada entre sector productivo y sector y servicios, el número de pueblos y la población urbana y rural. El cuadro IV presenta la misma información ordenada de acuerdo con la ubicación (de mayor a menor), dentro del conjunto de las provincias.

Como puede observarse, los datos no indican alguna tendencia clara sobre el espacio donde se sitúa la mayor demanda de educación. Las tres provincias que presentan los mayores índices de alumnos por cohorte de edad son notoriamente distintas entre sí. Llanquihue era una provincia agraria de reciente formación, de escasa población indígena y habitada sólo desde la década de 1840 por la inmigración alemana fomentada por el gobierno. Valparaíso, la ciudad, era el primer puerto del país, centro comercial y financiero, pero la provincia era principalmente agraria y de población antigua. Atacama, por su parte, era una provincia esencialmente minera. Pero más allá de eso, en ninguna otra de las variables coinciden en su importancia relativa. Ello indica que el estudio de la demanda en este momento inicial requiere de análisis monográficos locales que, aislando cada una de estas variables, nos puedan hablar del conjunto.

De todas formas, valiéndonos del informe de los visitadores podemos concluir que la escolarización aparece, tal como lo han mostrado Furet y Ozouf y Philippe Ariès, como un modelo que avanza lentamente de arriba hacia abajo, de los ricos hacia los pobres y desde el centro hacia la periferia, de la ciudad al campo.³⁵ La diferencia radica, sin embargo, en que la escolarización en el caso chileno —y probablemente en muchos otros casos latinoamericanos— le debió más a la formación del Estado nacional moderno que a la privatización del concepto de familia o a las comunidades locales y a la Iglesia. Ello marcará la dificultad de su arraigo y los ritmos de su expansión.

³⁵ Furet y Ozouf, 1977; Ariès, 1962.

CUADRO III
Chile 1865

<i>Provincias</i>	<i>Núm. de alumnos</i>	<i>Porcentaje alumnos por cohorte de edad</i>	<i>% Alfab. mayores de siete años que leen/escriben</i>		<i>Población</i>	<i>Sector productivo (porcentaje)</i>	<i>Sector servicios (porcentaje)</i>	<i>Promedio hab. x subdeleg.</i>	<i>Número de pueblos</i>	<i>Población urbana-rural</i>	
Santiago	8 252	12.5	26.3	24.3	341 683	41.2	58.8	1 610	25	41	59
Valparaíso	5 651	21.2	29.4	26.3	142 629	30.3	69.7	1 461	13	65	35
Maule	3 307	7.4	14.4	12.3	187 983	47.6	52.4	1 167	19	14	86
Colchagua	3 055	7.4	16.1	12.9	233 945	51.8	48.2	1 521	35	16	84
Concepción	2 889	9.3	18.8	16.3	146 056	48.1	51.9	796	18	27	73
Aconcagua	2 702	10.1	16.1	13.1	124 828	48.8	51.2	557	8	19	81
Coquimbo	2 496	8.1	22.7	19.6	145 895	37.1	62.9	448	20	29	71
Talca	2 270	10.6	17.5	14.7	100 575	42.5	57.5	868	16	26	74
Atacama	2 111	17.8	33.3	29.4	78 972	56.6	47.4	669	9	47	53
Ñuble	2 069	7.4	16.9	14.2	125 409	47.8	52.2	1 308	11	22	78
Chiloé	1 840	14.4	22.7	19.6	59 022	72.9	27.1	907	7	10	90
Llanquihue	1 836	26.3	23.8	20.0	37 601	61.8	38.2	635	6	12	88
Arauco	1 081	6.9	15.8	13.5	71 901	48.6	51.4	437	10	18	82
Valdivia	705	14.2	22.2	20.0	23 429	44.4	55.6	471	6	12	88

Fuente: *Censo de 1865.*

CUADRO IV
Chile 1865 (por orden de procedencia)

<i>Provincias</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Porcentaje de alumnos por cohortes de edad</i>	<i>Porcentaje alfab. mayores de siete años</i>	<i>Población</i>	<i>Servicio</i>	<i>Densidad promedio habt.x subdeleg.</i>	<i>Núm. pueblos</i>	<i>Población urbana</i>	<i>Promedio</i>
Santiago	1	6	3	1	3	1	2	3	2.5
Valparaíso	2	2	2	6	1	3	7	1	3
Maule	3	11	12	3	6	5	4	11	6.8
Colchagua	4	11	10	2	11	2	1	10	7
Concepción	5	9	7	4	8	8	5	5	6.3
Aconcagua	6	8	10	8	10	11	11	8	9
Coquimbo	7	10	5	5	2	12	3	4	6
Talca	8	7	8	9	4	7	6	6	6.8
Atacama	9	3	1	10	12	9	10	2	7
Ñuble	10	11	9	7	7	4	8	7	7.8
Chiloé	11	4	5	12	14	6	12	13	9.6
Llanquihue	12	1	4	13	13	10	13	12	9.7
Arauco	13	12	11	11	9	14	9	9	11
Valdivia	14	5	6	14	5	13	13	12	10.2

Fuente: *Censo de 1865.*

BIBLIOGRAFÍA

- Amunátegui, Miguel Luis y Gregorio Víctor, *De la instrucción primaria en Chile; lo que es, lo que debería ser*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856.
- Ariès, Philippe, *Centuries of childhood. A Social History of Family Life*, Nueva York, Random House, 1962.
- Ballesteros, Manuel, *Compilación de leyes y decretos vigentes en materia de instrucción pública*, Santiago, 1872.
- Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo educacional en Chile*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Cavieres, Eduardo, "Educación y sociedad en los inicios de la modernización en Chile: 1840-1880", *Dimensión histórica de Chile*, vol. 6-7, Santiago, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1989-1990.
- Collier, Simon, *Ideas y política en la Independencia chilena. 1808-1833*, Santiago, Andrés Bello, 1977.
- Furet, François, y Jacques Ozouf, *Lire et Ecrire*, París, Minuit, 1977.
- Humud, Carlos, *El sector público chileno, 1830-1930*, Santiago, Universidad de Chile, 1969.
- Illanes, M. Angélica, *Ausente, Señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio. Chile, 1890-1990*, Santiago, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991.
- Jobet, Julio César, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939.
- Loreto, Egaña, *Espacio escolar y actores en la educación primaria popular en el siglo XIX en Chile*, Santiago, documento de trabajo, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1994.
- Massif Guirao, Ana, *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico*, Santiago, 1957.
- Medina, José Toribio, *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe*, Santiago, Imprenta Elzeviriana, 1905.
- Newland, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *Hispanic American Historical Review*, vol. 71, núm. 2, Duke University Press.
- Salazar, Gabriel, "Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?", *Proposiciones*, núm. 15, Santiago, Sur Ediciones, 1987.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Educación común*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril (reeditada por ediciones Solar, Buenos Aires, 1987, bajo la dirección de Gregorio Weinberg), 1856.
- Serrano, Sol, "Escuelas indígenas sin pueblos y pueblos sin escuelas indígenas. La educación en la Araucanía en el siglo XIX", *Historia*, núm. 30, Santiago, P. Universidad Católica de Chile, 1996.
- Sywick, William W., "Values in Nineteenth Century Chilean Education: The Germanic Reform of Chilean Public Education, 1889-1910", tesis doctoral inédita, Los Ángeles, Universidad de California, 1977.
- , *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Universitaria, 1994, p. 34.
- Verdevoeye, Paul, *Sarmiento, éducateur et publiciste*, París, Centro de Investigaciones del Instituto de Estudios Hispánicos, 1964.

Anuario Estadístico de la República de Chile, 1916.
Boletín de Leyes y Decretos, Santiago, 1854.
El Monitor de las Escuelas Primarias.
Sesiones de los Cuerpos Legislativos (SCL), 1848.

LA DISYUNTIVA ENTRE LA ESCUELA Y LA COSECHA; ENTRE LAS MULTAS Y LOS ARRESTOS. EL ESTADO DE MÉXICO DE 1874 A 1910

MILADA BAZANT
El Colegio Mexiquense

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo las necesidades vitales de las familias mexiquenses incidieron en la baja asistencia escolar, provocando conflictos en el seno de la vida comunitaria.

Después de cincuenta años de guerras civiles y contra el extranjero, México obtuvo la paz social y el desarrollo económico a raíz de que Porfirio Díaz tomara el poder a fines de 1876. Gracias a ello se pudo llevar a cabo una serie de reformas de toda índole, y entre ellas las educativas ocuparon un lugar prioritario. Se pensó que la única manera de unir a los mexicanos era por medio de la educación, de tal forma que el objetivo más importante fue uniformar el sistema educativo nacional. Las entidades federativas discutieron sus problemas y carencias en varios congresos de instrucción y dirigieron sus políticas hacia el mismo ideal de la uniformidad: todos los mexicanos aprenderían materias iguales. Sin embargo, cada uno de ellos emprendió rumbos distintos, según lo consintieron sus propias necesidades y diferencias regionales.

Gracias a la posición geográfica privilegiada del Estado de México, que circunda al Distrito Federal, y a la buena relación del Ejecutivo con el gobernador de la entidad se pudieron implantar muchas de las reformas educativas. Se establecieron los principios liberales de una educación laica, obligatoria, gratuita y, además, uniforme. Se acordó una duración de seis, y después cuatro años obligatorios para la instrucción primaria. Se fundaron tres tipos de escuelas con tres clases de maestros. Los planteles de primera clase estaban ubicados en la capital, en las cabeceras de distrito y en aquellas poblaciones cuyo censo era mayor de 6 000 habitantes. En estos lugares los niños cursaban un conjunto de materias muy completo y requerían maestros que hubieran tenido una preparación académica integral. Las de segunda clase estaban establecidas en las cabeceras municipales o en poblaciones de 3 000 habitantes. Los niños aprendían menos

materias y por lo mismo no requerían maestros tan calificados. Por último, se encontraban las escuelas de tercera clase destinadas a los pueblos, haciendas y rancherías; ahí enseñaban los maestros de tercera clase, quienes fueron los más abundantes.

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN

La ley de Instrucción Pública Primaria del 30 de abril de 1874 estableció que la educación básica sería obligatoria para todos los mexicanos que tuvieran entre cinco y los doce años. Comprendía esta instrucción los ramos de lectura, escritura, aritmética —incluso el sistema métrico decimal—, gramática castellana, ortología, catecismo político constitucional, elementos de geografía, elementos de historia general y especial de México, urbanidad y moral. Se consideraba cumplido el ciclo primario una vez que el educando hubiese adquirido los conocimientos necesarios, cualquiera que fuese su edad, en los ramos de escritura, lectura y elementos de aritmética. Era obligación de todos los padres y tutores que tuviesen a su cargo un menor, vigilar que fuese a la escuela. La falta de cumplimiento de esta obligación se castigaría la primera vez con una multa de diez centavos a un peso, doble por la segunda y triple por la tercera.¹ La ley de Instrucción Pública de 1890 estableció que las multas serían de quince centavos a dos pesos, o en su defecto, prisión de uno a seis días, según la gravedad de la falta. Estaban exentos de ir a la escuela los enfermos incapacitados para estudiar, quienes viviesen a una distancia mayor de 2 km o los hijos únicos de viuda, ciego o paralítico que contribuyeran a la subsistencia familiar. Quedaba prohibido que los niños de cinco a catorce años fuesen ocupados por sus padres u otras personas en trabajos ajenos al estudio; estos casos también serían penados con una multa de diez centavos a un peso.² Una ley posterior graduó el monto de las multas según el número de faltas de los alumnos y los recursos pecuniarios del responsable. También facultó a las autoridades municipales a duplicar las multas en casos graves de reincidencia.³

Ahora bien, ¿qué tan efectiva fue la aplicación de las multas o el arresto? ¿Qué mecanismos de control empleó el Estado de México para hacer cumplir la obligatoriedad de la enseñanza?

¹ *Colección de decretos expedidos por el congreso constitucional y por el ejecutivo del Estado libre y soberano de México*, 1897, t. XI, p. 21.

² *Ibid.*, t. XXII, pp. 379-380.

³ *Ley Orgánica de la Instrucción Primaria en el Estado de 1897, Informes*, 1911, t. II, pp. 418-419.

LA INSPECCIÓN COMO BASE DE LA EFICIENCIA

La eficiencia administrativa de los gobiernos porfiristas del Estado de México se debió en buena medida a que ejercieron un control sobre las actuaciones de los funcionarios públicos. El sistema de supervisión se fue perfeccionando con los años al aumentar o disminuir el número de inspectores, al crear el cargo de subinspectores y al hacer partícipe de la dirección y administración de la educación a un número mayor de funcionarios. La ley de 1897 obligó a los inspectores, a los jefes políticos, a los administradores de rentas de los distritos, a las autoridades municipales y a los directores de las escuelas a vigilar el cumplimiento de todas las leyes y demás disposiciones vigentes en el ramo. Cada una de estas instancias tenía atribuciones muy precisas acerca de cómo velar especialmente por el acatamiento del precepto legal de la enseñanza primaria obligatoria.⁴ Los informes que los inspectores enviaron al secretario general de gobierno, quien era el encargado de supervisar la educación en la entidad, se ocuparon de todos los problemas que afectaban el funcionamiento de las escuelas, de la asistencia escolar, la aptitud o ineptitud de los maestros, del estado físico de los inmuebles, de los resultados obtenidos en los exámenes finales (en esa época se evaluaba el aprovechamiento escolar con una prueba final anual), etcétera. Los jefes políticos y las autoridades municipales (el presidente en las cabeceras municipales y los jueces auxiliares en los pueblos donde no había Ayuntamiento) eran los encargados directos de supervisar que los niños fuesen a las escuelas y de castigar a los culpables si éstos no iban (eso quería decir que no se aplicaban las multas con eficiencia). Los maestros, por su parte, emitían las listas de los niños faltistas. Así, todos y cada uno de los responsables enviaban información relacionada con la actuación de los demás, y como eran varios los funcionarios involucrados, las anomalías difícilmente quedaban sin detectarse.

¿LA ESCUELA O LA COSECHA?

El problema educativo más grave que enfrentó el gobierno fue el de la inasistencia escolar. Padres e hijos, maestros y autoridades estatales y municipales, se vieron involucrados en esta problemática que fue difícil de solucionar.

En el Estado, 80% de la población era indígena. Se ocupaba principalmente de la agricultura de temporal trabajando para las grandes propie-

⁴ *Informes presentados al Congreso Nacional de Instrucción Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios*, 1911, t. II, pp. 412-417.

dades territoriales, las haciendas, o bien como propietaria de una pequeña milpa. Las comunidades tenían entre 200 y 700 habitantes y en ellas se ubicaban pequeños comercios, principalmente de abarrotes, tendajones y expendios de pulque y muy pocos talleres de carpintería, herrería, sastrería, y otros. La vida entera de los pueblos giraba en torno a la agricultura y su relativa tranquilidad dependía de una buena o mala cosecha anual. Si la cosecha era mala se agravaba aún más el problema de la inasistencia escolar.⁵ Uno de los inspectores apuntó que octubre era “buena estación del año para los pueblos, gracias a las cosechas”.⁶

En la gran mayoría de los pequeños poblados había una escuela (al menos por algún tiempo). La ley establecía que todos los habitantes del Estado, de cualquier sexo y edad, que subsistieran con recursos propios debían pagar, como impuesto de instrucción pública por capital moral, doce centavos si eran jornaleros (éste es el término que se usaba para referirse a los indígenas que trabajaban en el campo; la palabra campesino se utilizaba muy poco) y de quince a dos pesos los que no lo eran, quienes además, por cada mil pesos de capital físico pagaban cinco centavos cada mes.⁷ Los recaudadores de rentas en las cabeceras municipales, y los jueces auxiliares en los pueblos, se encargaron de recolectar este impuesto, pero no fue tarea fácil porque la gente no tenía dinero, sobre todo en la época en que no había cosecha:

[...] Y por cuanto a los fondos la recaudación del mes ha sido demasiado escasa debido a que los contribuyentes pobres no encuentran quien los ocupe por ahora por estar paralizados los quehaceres del campo...⁸

O bien:

La falta de trabajo en las labores del campo originan suma escasez de numerario en la clase indígena en los meses en que ya estamos y por consiguiente el cobro de la contribución de instrucción pública se dificulta tanto que sus productos no bastan a cubrir ni la mitad de los gastos ordinarios...⁹

Los funcionarios aludidos mencionan que muchas veces tenían que acudir los domingos a cobrar el impuesto, pues así se aseguraban de que los causantes se encontrarán en sus casas:

⁵ AMP, sección manuscritos, caja 7, exp. 1, años: 1877-1879. Así informaba el presidente municipal de Polotitlán al jefe político de Ixtlahuaca.

⁶ AHM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 2, 6 de octubre de 1883.

⁷ *Colección de decretos...*, tomo XXII, p. 373.

⁸ AMP, sección manuscritos, caja 7, exp. 1, años: 1877-1879.

⁹ AHM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 6, 11 de agosto de 1886.

Hoy no hacemos nada, todos están trabajando, venga Ud el domingo, es día en que no trabajan y por consiguiente están en sus casas, yo el domingo salgo a cobrar la capitación y entonces hacemos lo que Ud desea...¹⁰

Los jueces auxiliares tuvieron, sin duda alguna, una misión muy difícil de cumplir, pues el cobro de impuestos y multas los hizo impopulares. Uno de los inspectores más sobresalientes del Estado encontró la fórmula perfecta, “el modo de procurar la asistencia”: en lugar de acusar al juez por incompetencia, lo motivó ayudándole en sus funciones. Si llegaba a una escuela y veía a pocos alumnos, recorría con el juez las casas y las calles y llevaban a los niños al plantel. Si al día siguiente no concurrían a la escuela, el juez auxiliar mandaba a la policía a sus casas y los amenazaba; el inspector, por su parte, “les hablo haciéndoles presente la importancia del saber y la imprescindible obligación que tienen de educar a sus hijos si los quieren”.¹¹

También hubo casos en que los miembros de las comunidades no pagaron el impuesto no porque no tuvieran recursos, sino porque sentían antipatía hacia el maestro.¹²

Al maestro de la escuela de Texcoco se le hacía increíble que el juez auxiliar tuviera que perseguir a los niños para que fuesen a la escuela, como si se tratase de reos:

[...] ¿no es vergonzoso que en un país civilizado la autoridad respectiva tenga que correr tras los niños como si se tratara de perseguir a los reos prófugos de una cárcel?. Al decir esto no se crea que el juez corría en pos de los niños con una pala en la mano, puesto que no se trataba de criminales, sino de niños inocentes; pero siempre da vergüenza que un señor juez se vea en la necesidad de andar a quizá de perseguir en pos de unos niños a quienes con sólo la autoridad paterna podría obligarse a que fuesen a la escuela...¹³

Aunque la mayoría de los jueces auxiliares fue impopular e inepta, hubo excepciones. En el pueblo aledaño a Toluca, San Lorenzo Tepaltitlán, fungía un juez que recorría las casas de la comunidad, a pesar de que la asistencia era buena: “Observé (anota el inspector) que en cada casa trataba

¹⁰ La capitación era el impuesto que los jueces recaudaban cuando había demora, ya que la cobranza era función del administrador de rentas; como la gente se escondía cuando no tenía dinero para pagar el impuesto, ésa era la razón por la que el juez acudía el domingo a cobrar; AHEM, fondo educación, sección educación, serie dirección de educación, 30 de diciembre de 1909.

¹¹ AHEM, secretaría general, subinspección pedagógica, Toluca, 1910.

¹² Como en Calimaya, donde el maestro se había ganado el desprecio de la comunidad por inepto; AMC, educación pública, vol. 2, exp. 9, años: 1869-1884.

¹³ AMTEX, fondo educación pública, vol. 4, exp. 9, años: 1880-1884.

con comedimiento a los padres de familia y con mucho cariño a las niñas, a varias les dio un centavo, las hacía reír...”¹⁴

Un requisito para que se fundara una escuela era que hubiera al menos 20 niños en edad escolar y que los habitantes de las comunidades dispusieran de un local, que la mayoría de las veces era un jacal, con piso de tierra, sin ventanas, el techo a punto de caerse y con dos o tres bancas que algunos niños compartían, pues otros se sentaban en piedras o en el piso. El gobierno se comprometía entonces a proporcionar un maestro, libros y útiles escolares. En ocasiones los habitantes de las comunidades pedían al gobierno la tutela de la escuela local (por lo cual ya no pagaban el impuesto y ellos se encargaban de administrarla); dicha escuela quedaba entonces “en concesión” y era vigilada por el inspector tanto como las otras; si no funcionaba adecuadamente, el gobierno se la retiraba al pueblo y la volvía a administrar. Como siempre sucedía, la piedra de resistencia era la concurrencia de los niños a las aulas escolares.

A lo largo de treinta años poco variaron las estadísticas escolares. En 1907, por ejemplo, había una población escolar de 186 892 niños, de los cuales se inscribieron a las escuelas 55 288 y asistieron regularmente dos terceras partes, aproximadamente.¹⁵ Las escuelas de primera y segunda clase podían tener de 30 a 120 alumnos; en cambio, las de tercera tenían un promedio de 20. Sin embargo, cuando disminuían a cuatro o cinco alumnos el gobierno las cerraba. Nos parece que llegaba un punto en que después de luchar durante años en contra de la inasistencia escolar, las mismas autoridades locales sugerían a la Secretaría General (era la instancia gubernamental encargada de la educación) que cerrara la escuela de alguna comunidad. Por ejemplo, en 1897 el presidente municipal de Chapa de Mota sugirió que se cerrara la escuela del pueblo de San Francisco porque no había maestro que quisiese ganar el sueldo estipulado, los habitantes habían prometido construir un local y no lo habían hecho y “los indígenas son refractarios a enviar a sus hijos a la escuela”.¹⁶

La gran cantidad de circulares de instrucción pública que envió el gobierno estatal a las autoridades de cada distrito y municipio, indican su preocupación por alfabetizar a la población. Éstas eran del tenor siguiente:

Informando el C. Gobernador de la escasa o ninguna intervención efectiva que las autoridades municipales de ciertos puntos tienen en el ramo de la institución pública de su localidad lo que trae como resultado la indiferencia de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos, el abandono de parte

¹⁴ AIEM, secretaría general, subinspección pedagógica, Toluca, 1910.

¹⁵ Bazant, 1993, p. 93.

¹⁶ AIEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 17, 19 de abril de 1898.

de los encargados de las escuelas y el atraso constante de los niños que a ellos concurren [...] Se recomienda a las propias autoridades municipales que sin atender a falsas consideraciones ni a diferencias perjudiciales a los intereses públicos apliquen estrictamente los preceptos penales de la ley...¹⁷

El gobierno estatal redoblaba sus esfuerzos al penalizar a padres de familia, destituir a maestros y amenazar a las autoridades locales, so pena de perder el empleo, para que hicieran cumplir el precepto de la instrucción obligatoria. El problema principal de la inasistencia de los niños a las escuelas era la ayuda que prestaban a sus padres en las labores del campo:

[...] las faltas de asistencia que han tenido los alumnos ocasionadas por la mucha escasez de recursos en que se encuentra todo este vecindario durante el presente año y que han tenido los padres de familia que poner a sus hijos a trabajar...¹⁸

El mayor número de faltas coincidía con la época de siembra (mayo-junio) y cosecha (septiembre-octubre).

También sucedió que los padres de familia no veían a corto plazo la utilidad de la escuela.¹⁹ Al respecto, uno de los inspectores apuntó lo siguiente:

[...] Si un niño en un año escolar no aprendió lo que sus padres problemáticamente se imaginó que debía de saber y sin atender se existieron todas las condiciones para ello, y sin más consideraciones prorrumpe: “Mi hijo nada aprende, en consecuencia voy a retirarlo de la escuela para dedicarlo a un trabajo que pueda producirle algún provecho en numerario”.²⁰

Maestros y alumnos criticaban a las autoridades y a los padres de familia por no cumplir con la ley. Por ejemplo, el día del examen final anual en la escuela de Santa Cruz Atizapán, Tenango, uno de los lugares que más impulso dieron a la educación, el preceptor se aventuró a afirmar que:

[...] las autoridades locales no tienen otra ocupación que malamente leerlas [las leyes], difícilmente entenderlas y apáticamente aplicarlas [yo suplico] a los

¹⁷ Circular núm. 97 del 17 de agosto de 1897; AHEM, fondo educación, sección educación, serie correspondencia, vol. I, 6 de julio de 1889.

¹⁸ AHEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 15, 9 de diciembre de 1897.

¹⁹ Por otra parte, la ley prohibía que los propietarios y administradores de fincas rústicas empleasen a su servicio a menores de doce años, sin presentar el certificado de instrucción primaria; *Informes...*, 1911, tomo. II, p. 420.

²⁰ AMI, sección educación pública, caja 3, años: 1890-1895.

representantes de este municipio que fijen sus miradas paternales sobre estos desgraciados niños y les tiendan una mano amiga y generosa disponiendo que en lo sucesivo concurran diariamente y a las horas demarcadas por la ley al establecimiento que dirijo. Yo apelo, señores, al testimonio de los ciudadanos que me escuchan, y quiero que poniendo la mano sobre su pecho me diga un solo padre de familia si cumple y ha sabido cumplir con los deberes que le inspira su conciencia.²¹

Uno de los alumnos, seguramente impulsado por el maestro también condenó a los padres de familia

Notoria es la indolencia y si puedo aceverar mi concepto la criminalidad en que están envueltos nuestros padres, quienes mejor nos ocupan en trabajos serviles antes que darnos la instrucción de que somos susceptibles.²²

Lo más común era que los niños estuvieran en las escuelas durante temporadas cortas, de tal forma que el maestro siempre tenía que estar enseñando a leer y a escribir (en la gran mayoría de las escuelas había un solo maestro que enseñaba a niños de varias edades todas las materias de los cuatro años de primaria). Así afirmó el jurado calificador de la escuela de Chimalhuacán:

[...] la anomalía que existe de que los padres de familia no dejan que sus hijos concluyan su educación pues niños y niñas que apenas medio saben leer los retiran de la escuela para ocuparlos en el trabajo del campo u ocupaciones domésticas de donde resulta que los alumnos más adelantados se retiran y los preceptores continuamente tienen por asistencia a niños que apenas principian por lo que bajo este sentido no puede ningún preceptor en el examen presentar adelantos de grande consideración.²³

Otro motivo para no asistir a la escuela era por enfermedad o porque los padres se cambiaban a otro pueblo, en busca de mejores oportunidades.²⁴

Todas las instancias gubernamentales se quejaban de la “apatía”, “indolencia” y “negligencia” de la raza indígena que “era en gran parte la rémora más saliente con que tropieza la instrucción pública”. Si los indígenas se dieran cuenta del beneficio de la educación mandarían a sus hijos a la escuela, y así se sacudirían las cadenas que

²¹ AMSCA, sección educación pública, caja i, exp. 11, años: 1865-1891.

²² *Idem.*

²³ AMTEX, educación pública, vol. 4, exp. 9, años: 1880-1884.

²⁴ Así informaba el inspector de las escuelas de la municipalidad de Ixtlahuaca, quien dijo que había muchas faltas de niños porque los padres se iban a trabajar a Tenango y Metepec; AMI, sección educación, caja 1, años: 1865-1877.

a pesar de nuestra democracia y de las libertades que concede nuestro derecho público, lo tienen sujeto no al trabajo honroso que ennoblece al hombre, sino al yugo de tales tareas que más bien se acerca al bruto que a la criatura racional.²⁵

Otros pensaron que la solución del problema indígena no era la escuela:

Cuatrocientos años hace que se ofreció al indio la escuela normal; y cuatrocientos años hace que los indios no tienen que comer. El niño indio no puede asistir a la escuela porque su trabajo es indispensable para el sostenimiento de la familia [...] Ganando el jefe de ésta no más de 18 o 25 centavos, irrisorio fuera suponer que con ellos alimentaría y vestiría aun pobrísimamente a una familia de cinco personas. En ellos todos deben trabajar, y por lo tanto la escuela es para el niño indio un planeta inhabitable.²⁶

Sin embargo, los que esgrimían este criterio no ofrecían alguna alternativa; simplemente creían que la solución no estaba en la instrucción.

Pero el gobierno estaba deseoso de encontrar una fórmula adecuada para convencer a los indígenas a mandar a sus hijos a la escuela. En 1902, el gobernador pidió su opinión a los jefes políticos sobre la población indígena de sus distritos con el afán de que aumentara su asistencia a las escuelas:

[el gobernador] ha notado con la mayor pena que los niños de la clase indígena que constituyen una porción social muy interesante, tanto por su número como por la inteligencia de muchos de ellos concurren (en número) mínima porción a los establecimientos educativos, lo cuál desvirtúa en parte el objeto de sus constantes y más solícitos afanes; dado este antecedente ha tenido a bien disponer se recomiende a Ud. con la mayor importancia que en vista del conocimiento que tenga Ud. del distrito a su cargo, de las necesidades, costumbres, ideas y sentimientos de sus pobladores indígenas, así como de los medios más eficaces para influir en sus actos personales, encaminándolos insensiblemente a su positivo mejoramiento y bienestar, proponga Ud. a este gobierno un medio de lograr que las familias indígenas manden con regularidad a sus niños a la escuela ya sea de un modo continuo, ya por temporadas, ya por medios días, o como lo juzgue más conveniente, a fin de conciliar los intereses de la instrucción pública con los de la clase de que se trata que es en lo general muy pobre, proponiendo al mismo tiempo los estímulos o recursos coactivos que se puede apelar...²⁷

²⁵ AHM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 2, 1883-1886.

²⁶ *La Gaceta de Gobierno*, 9 de abril de 1902.

²⁷ AHM, fondo educación, sección educación, serie correspondencia, vol. I, 6 de julio de 1889.

La contestación que enviaron varios jefes políticos a esta circular es sumamente interesante por sus propuestas. Por ejemplo, uno de ellos contempló el problema de la siguiente manera:

La incuria, la falta de comunicación social, el deseo de alejarse de todo aquello que pudiera interpretarse como ataque a su libertad semi salvaje, el fanatismo religioso inculcado en ellos con miras poco humanitarias y principalmente el servilismo a que estuvieron sujetas nuestras razas indígenas desde la dominación española, ha formado en ellas un hábito de explotación de sus hijos desde su más tierna edad; ya en servicio propio, al cuidado de ganado, conduciendo los alimentos del hogar al campo del trabajo, o cargando huacales o bultos de peso mayor a sus fuerzas, o ya con extraños en colocaciones de mozos, por soldadas algunas veces tan pequeñas que no bastan a cubrir el precio de la manta que abriga a los niños víctimas, ha impedido hasta la fecha se hayan instruido y salido del estado poco culto en que han vivido.

Para que “la acción benéfica de gobiernos ilustrados en bien del adelanto moral y material de nuestro pueblo indígena” pudiese llevarse a cabo, apuntaba el mencionado funcionario, era necesario que se introdujeran varias reformas, pero con una “constancia espartana”. Proponía que la mejor opción era la de las escuelas ambulantes: como los indígenas no acudían a las escuelas regulares, había que llevar las escuelas a los indígenas.²⁸ El hecho de obligar a los padres de familia a mandar a sus hijos a la escuela, como era la práctica hasta ese momento, les resultaba “antipático” porque les quitaba el provecho que sacaban del trabajo de sus hijos. La sugerencia que hacía el gobierno respecto a que fueran sólo medio día no iba a resultar, ya que en época de siembra y cosecha los hijos eran los “huacaleros”; por lo tanto, él proponía que de plano no se exigiera la asistencia de los niños en estas fechas (que cambiaban según se adelantaran o se atrasaran las lluvias). A cambio de liberarlos de su asistencia en estas épocas clave para la subsistencia familiar, la multas se aplicarían con todo rigor a padres de familia o patrones que no mandaran a los niños a la escuela en el resto del año escolar.²⁹ Otros jefes políticos coincidieron en sugerir al gobierno que se eximiera a los niños indígenas de asistir a la

²⁸ Este interesante proyecto que se estableció en la República por primera vez en 1901, consistía en la estancia de un maestro durante cuatro meses en tres lugares diferentes, pero no a una distancia mayor de 10 km entre uno y otro. Estos tres lugares, llamados estaciones pedagógicas, debían tener, cada uno de ellos, al menos 20 niños. El año escolar duraba en estos centros cuatro meses pero, al parecer, esta especie de “primaria abierta” no tuvo el éxito esperado, pues no hemos encontrado en los archivos algún documento relacionado. *Colección de decretos...*, tomo XXVII, pp. 214-215.

²⁹ AHEM, fondo educación, sección educación, serie dirección de educación, vol. 12, 14 de julio de 1902.

escuela en época de siembra y cosecha, pero éste nunca tomó medidas educativas especiales para ellos, salvo la autorización que tuvieron los Ayuntamientos en determinados casos para permitir que concurriesen a la escuela medio día, por la mañana o por la tarde.³⁰ Pensamos que la solución más viable hubiera sido cambiar el calendario escolar de acuerdo con el ciclo agrícola y otorgar premios especiales a quienes terminaran su instrucción primaria. Esta solución hubiera aumentado en número de niños en las escuelas; sin embargo, muchos padres de familia que vivían en una economía de subsistencia no podían entender el beneficio de instruirse. Subsistían a duras penas en ese presente; ¿cómo pensar entonces en la utilidad de la escuela? En dado caso, para tener más recursos, era más fácil en esa época dedicarse a algún oficio o al comercio, más que a alguna profesión.

¿MULTA O PRISIÓN?

Cuando se llevó a cabo el debate sobre la obligatoriedad de la educación en la Cámara de Diputados del Distrito Federal, hubo gran oposición acerca de las sanciones. Se dijo que la obligatoriedad iba en contra de la libertad de enseñanza y que si se decretaba la instrucción obligatoria, había que decretar el pan obligatorio. El pueblo se resistía a las multas y prisiones y resultaba anticonstitucional el aprendizaje obligatorio.³¹ Justo Sierra, el pilar de la educación de esa época, aseveró que si se aplicaban las multas, se tendría que multar a más de la mitad de la población. Finalmente, para hacer efectiva la obligatoriedad, prevaleció el criterio de las multas o el arresto.

Como nos podemos imaginar, el asunto de las multas fue sumamente impopular y dio pie para que surgieran malentendidos y conflictos en la vida de los pueblos. Era difícil para los padres de familia entender el precepto de la obligatoriedad y más aún cuando las condiciones de vida eran tan precarias.

Desde 1874 la ley de instrucción pública estableció que los padres que no cumplieran con la obligación de mandar a sus hijos a la escuela pagarían una multa de diez centavos a un peso; doble por la segunda y triple por la tercera. La ley determinó que si la persona responsable no pagara las multas, la pena sería de uno a tres días de reclusión. Un decreto posterior ordenó que las multas serían impuestas y recaudadas por el presidente municipal y que se destinarían exclusivamente para el fomento de la escuela en donde se causaron, ya fuera para compra de muebles o de útiles esco-

³⁰ Art. 123 de la Ley de Instrucción Pública de 1897. En *Informes...*, 1911, tomo II, p. 415.

³¹ González Navarro, 1985, pp. 551-555.

lares.³² Por otra parte, la recaudación de multas salvó en algunos casos la penuria económica de los municipios en materia de instrucción pública.³³

Resulta difícil precisar qué tan bien se aplicaron las multas, pero con seguridad no fue con rigor, porque los documentos relativos a ellas no abundan (tendrían que ser tan abundantes como las inasistencias). Las autoridades locales utilizaron todos los medios posibles para convencer a los padres de familia de mandar a sus hijos a la escuela antes de multarlos o meterlos a prisión y, según algunos documentos analizados, fueron más pacientes en época de cosecha.

Por lo general no hubo distritos que tuvieran más asistencia a las escuelas que otros; las diferencias regionales se representaron más bien entre las cabeceras municipales y los pueblos de su periferia. De esta manera, las localidades con mayor población tenían mejores escuelas, maestros más aptos y padres de familia más conscientes; por lo tanto había más asistencia escolar. En cambio, en los pueblos más pequeños los maestros no eran tan competentes ni las autoridades tan eficientes, por lo tanto la batalla por la asistencia era mayor y por ende fue en estos lugares donde se aplicaron más multas. Por ejemplo, en el distrito de Tenancingo encontramos listas de multas aplicadas a los padres de niños que faltaban a la escuela y de padres de familia que optaron por la prisión. ¿No tendrían dinero para pagar las multas? Las municipalidades con más cargos eran Coatepec e Ixtapan, las más alejadas de la capital, y por ende, del control. Si había nueve escuelas en Coatepec y en octubre de 1900 metieron a la cárcel a 18 personas y siete pagaron una multa de diez centavos, llegamos a la conclusión de que no eran muchos los padres infractores, o bien que las multas no se aplicaban con rigor.³⁴

Dos fueron los hechos constantes en los expedientes de aplicaciones de multas: el más sobresaliente fue la preferencia de los padres de familia a ser arrestados y el segundo, que el monto de las multas casi siempre fue la cantidad más baja que estipuló la ley. En diciembre de 1900 el jefe político de Sultepec envió al secretario general una relación del número de padres de familia arrestados voluntariamente, así como también el número de padres

³² *Colección de Decretos...*, tomo XI, pp. 21-22; decreto núm. 126 del 29 de septiembre de 1876. La ley de Instrucción de 1897 estableció las multas entre veinticinco centavos y cinco pesos o el arresto correspondiente, "graduándose la pena según el número de faltas de los alumnos y los recursos pecuniarios del responsable"; *Informes...*, 1911, tomo II, p. 418.

³³ Como por ejemplo en Polotitlán, donde el presidente municipal informaba al jefe político que la recaudación había sido "raqúitica" pero que gracias a las multas ingresadas se habían cubierto los gastos del presupuesto; AMP, sección manuscritos, caja 7, exp. 1, años: 1877-1879.

³⁴ AHEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 22, 20 de junio de 1900.

de familia que pagaron multa. Los meses de mayo a septiembre (coincidía con la época de siembra y cosecha) fueron los peores; por ejemplo, en mayo fueron arrestados 60 padres de familia y 32 pagaron ocho pesos de multas (cada uno 25 centavos, cantidad mínima que fijó la ley); en septiembre, 72 prefirieron el arresto y 20 pagaron 5.43 pesos. Como está señalado en algunos expedientes, la mayor parte de los padres de familia eran jornaleros que ganaban 25 centavos diarios (cantidad promedio en el Estado de México en 1890); eso explica por qué algunos padres preferían el arresto.³⁵

El jefe político de otro de los distritos, Valle de Bravo, mandó al gobierno estatal, en el mismo año, la misma información pero con otros datos adicionales: el nombre de los padres o tutores infractores y el número de faltas de asistencia de los hijos. Este expediente contiene información de sólo cinco meses (marzo, abril, mayo, octubre y diciembre) y parte de ella es desconcertante. De ocho municipalidades sólo trae información de tres, las más populosas; del resto, como dice al margen en una de las hojas, “no se hicieron efectivas las multas” (¿fueron demasiadas las faltas y hubieran tenido que multar a todos los padres?). El número de padres infractores fue bajando paulatinamente de 95 que había en marzo, a 18 que se registró en diciembre, pero como había, *grosso modo*, 1 000 alumnos, resulta que fueron pocos los padres infractores, o no se aplicó la ley con rigor. Es posible que a los que faltaban pocos días sólo se les llamara la atención; en cambio, se multaba a los infractores de más de 12 días, que era el promedio de faltas por persona. En este listado también los números de arrestos fueron mayores, variando de uno a dos días (los de dos días habían faltado 20 ocasiones, o sea prácticamente todo el mes). En cuanto a las multas, la mayoría fue de 25 centavos (la tarifa mínima de acuerdo con la ley) aunque el padre infractor que pagó 1.50 fue porque su hijo faltó a la escuela ¡30 días!³⁶

En Jilotepec también hubo muchos más arrestos que multas, siendo los meses más críticos, abril, con 63 personas arrestadas y noviembre, con 56.³⁷ Todos los expedientes relacionados con el tema confirman que los padres de familia preferían el arresto porque no tenían dinero para pagar la multa.

³⁵ AIEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 22, 26 de enero de 1900.

³⁶ *Ibid.*, 31 de marzo de 1900; *Memoria Villada*, 1889-1893, p. 203. El número de 1 000, citado en el texto, es totalmente aproximado pues el registrado en esta *Memoria* es de 1 597 y es posterior.

³⁷ En todo el año de 1900 hubo alrededor de 30 arrestados por mes, y sólo en septiembre 34 personas pagaron multa, fecha que coincide con la cosecha (en el resto de los meses entre 4 y 20 personas pagaron multa); AIEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 22, 29 de enero de 1900.

CONFLICTOS ENTRE PADRES DE FAMILIA, MAESTROS Y AUTORIDADES LOCALES

El asunto de las multas generó una serie de conflictos en la vida de los pueblos, ya que involucró prácticamente a todos sus habitantes: a los alumnos y padres de familia, a los maestros y a las autoridades locales.

Los padres de familia utilizaron, en ocasiones, el pretexto de que el maestro era inepto o cruel, para no pagar las multas. Por ejemplo, en 1883 en el pueblo y mineral de Zacualpan, el maestro de la escuela pretextaba que los padres de los niños faltistas pretextaba su “crueldad” para no pagar las multas (uno de los padres decía que el maestro le había herido la oreja a su hijo):

[...] y como estamos en tiempo de las cosechas, y las multas para los padres que no mandan a sus hijos se les está exigiendo, ya hay una oportunidad para eximirse de la multa y que [...] otros jóvenes vayan a trabajar en lo propio o en lo ajeno para ganar algo (sin embargo si se recorriera el campo encontrarían jóvenes cosechando a pesar de las multas).³⁸

El maestro aludido pedía consejo a la autoridad sobre qué castigos imponer “o qué debo hacer a los que se me oponen como si fuera su igual” y se quejaba de “la falta de educación de estos pueblos, donde solo los que vivimos aquí y palpamos los desórdenes y chismografía de los inquietos sabemos lo que se sufre”. Él estaba dispuesto a renunciar pero no lo iba a hacer hasta que sus alumnos presentaran su examen anual; era tan buen maestro que los discípulos que había tenido ya empezaban a figurar en sociedad.³⁹

Este documento muestra que en la época de la cosecha las autoridades actuaban con laxitud a la hora de aplicar las multas.

Los años pasaban y los problemas seguían siendo los mismos. En 1900 en El Oro, otro de los pueblos ricos en plata, los padres de familia le pedían una explicación al maestro de por qué les anotaba faltas a sus hijos, pues no querían pagar las multas. El maestro se quejaba de que esto sucedía porque el presidente municipal, en lugar de aplicarles las multas, los enviaba con él y “dichos jefes al interrogarme lo hacen en términos poco sufribles y esto puede dar lugar a un acto serio”. El maestro trataba de convencer a los padres de familia de que mandaran a sus hijos a la escuela, pero algunos decían que “era inútil la enseñanza porque varios ciudadanos sin conocer las letras ganan mucho dinero”. Este maestro se quejaba de que el presidente municipal no hacía nada por obligar a los niños a ir a la

³⁸ AMZ, sección educación pública, caja 4, años: 1880-1887.

³⁹ *Idem.*

escuela y sugería que, para solucionar el mal, hubiera dos agentes de policía que recorrieran “las calles, las casas y los talleres”, para que llevaran a los niños al plantel escolar.⁴⁰ Como se puede observar, el asunto de las multas creaba antagonismos entre padres de familia, maestros y autoridades locales.

De acuerdo con la ley, los padres de familia eran infractores y por ello debían pagar una multa. Sin embargo, ellos se mostraron siempre inconformes y se resistieron a pagarla.

El maestro de la escuela de San Buenaventura, pueblo aledaño a Toluca, capital del Estado, prefería renunciar a su trabajo que aguantar el malestar que reinaba entre los padres de familia por tener que pagar las multas, “como no soy partidario del desorden, me sería muy sensible lamentar algún caso serio y de fatales trascendencias”. Este hecho se veía agravado porque en el pueblo predominaba el “partido clerical” y le pedía constantemente que sus alumnos se ausentaran para ir a la “iglesia, a fin de que sirvan de acólitos, etcétera”, y como no les concedía la petición, lanzaban “vociferaciones en contra del personal respectivo”.⁴¹

El colmo del malestar de los padres de familia tuvo lugar en Tenancingo cuando el subinspector reportó que el progreso de los alumnos había sido deficiente:

la causa se atribuye sin duda a la falta de asistencia de los alumnos en la escuela pues en todos los pueblos y rancherías de esta municipalidad los padres de familia han visto muy mal a las multas que se les impone, por esto, mejor adelantan en pagar sus multas, que enviar a sus hijos a los planteles.⁴²

Resulta difícil entender tal inconformidad; el hecho de pagar las multas de esta manera, quizá disfrazaba otra problemática.

Ni los maestros ni las autoridades locales quedaron exentas de pagar las multas respectivas. Los primeros las pagaron cuando faltaban a su trabajo (por cada falta, un día de sueldo); cuando se emborrachaban, cuando los padres de familia se quejaban, justificadamente, de su conducta o aptitud; o por enseñar asuntos religiosos, tanto dentro como fuera del plantel escolar.⁴³ En caso de reincidencia en alguna de estas faltas, el maestro quedaba destituido.

Las autoridades locales también cumplieron con su cuota de pagar multas, pues la ley los hizo igualmente culpables de que los padres de familia

⁴⁰ AHM, fondo educación, serie educación, sección dirección de educación, 19 de mayo de 1900.

⁴¹ *Ibid.*, sección educación, serie primarias, vol. 17, 8 de marzo de 1898.

⁴² *Ibid.*, sección educación, serie academias pedagógicas, Tenancingo, 1902.

⁴³ *Informes...*, 1911, tomo II, pp. 431-434.

no mandaran a sus hijos a la escuela. Las atribuciones de los ayuntamientos en materia de instrucción pública implicaban atender todo lo relacionado con las escuelas y su funcionamiento, pero lo más difícil de hacer cumplir fue la asistencia de los niños a las aulas. La ley de Instrucción Pública de 1874 estableció que los funcionarios que no cumplieran con sus disposiciones serían multados hasta con cincuenta pesos,⁴⁴ pero leyes posteriores no hicieron alusión a este asunto. Sin embargo, documentos de diferentes épocas contienen datos sobre multas, todos ellos producto de los informes que enviaron los inspectores a la secretaría general. Por ejemplo, en el caso siguiente, de inasistencia escolar, el inspector culpó primero a los padres de familia y después al juez auxiliar. Para empezar, anotó que los padres de familia del pueblo de San Mateo Otzacatipan, Toluca, no le hacían caso ni a él ni al juez auxiliar, pues preferían mandar a sus hijos al trabajo de las haciendas circunvecinas, “que ahora se encuentran en su apogeo”. El funcionario mencionado se quejaba ante la secretaría general, “por los insabores que he recibido de parte de los referidos padres alegando cualquier falsedad, arma favorita de ellos” y le pedía ayuda para el “remedio del mal que adolezco, porque sin ello no soy responsable civil y moral del mal éxito que pueda sobrevenir en los próximos exámenes”. En 1903 la escuela seguía en las mismas condiciones, pero el inspector culpaba ahora al juez auxiliar de la escasa asistencia, a pesar de que se le habían hecho “varias excitativas”. La secretaría general le impuso una multa de cinco pesos al auxiliar y le previno que si la asistencia no aumentaba en 15 días, se le destituiría.⁴⁵

EPÍLOGO

En 1910, el criterio del gobierno en relación con la problemática educativa indígena no había cambiado. El representante del Estado informaba así a los delegados del tercer congreso de instrucción:

en vano redobla (el gobierno) sus excitativas y multiplica sus recomendaciones a las autoridades subalternas para lograr la asistencia de todos los niños obligados por la ley a frecuentar la escuela; esas excitativas producen un efecto temporal, y después vuelven los padres o las madres de los niños a substraerlos a la acción oficial, alegando pobreza suma, enfermedad, cambio de residencia o algún otro motivo de esta especie, cuando el verdadero móvil de ese alejamiento de la escuela es el deseo de explotar prematuramente el trabajo

⁴⁴ *Colección de decretos...*, tomo XI, p. 30.

⁴⁵ AIJEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 6, 31 de marzo de 1896.

de sus hijos condenándolos por la incultura casi completa en que los dejan crecer, a una exigüa labor maquinal que será el patrimonio de toda su vida y que les hará llevar el fardo de la miseria.⁴⁶

Hoy día está claro que la educación por sí misma no es elemento suficiente para mitigar las diferencias socioeconómicas; hace un siglo se pensaba que la educación era una panacea, capaz de llevar a México por la senda del progreso y la modernización.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHEM	Archivo Histórico del Estado de México, fondo educación
AMC	Archivo Municipal de Calimaya
AMI	Archivo Municipal de Ixtlahuaca
AMSCA	Archivo Municipal de Santa Cruz Atizapán
AMT	Archivo Municipal de Texcoco
AMP	Archivo Municipal de Polotilán
AMZ	Archivo Municipal de Zacualpan

Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

Colección decretos..., *Colección de decretos expedidos por el congreso constitucional y por el ejecutivo del Estado libre y soberano de México*, Toluca, Oficina tipográfica del gobierno, 1897.

González Navarro, Moisés, "La vida social", "El Porfiriato", *Historia Moderna de México*, México, Hermes, 1985.

Informes..., *Informes presentados al Congreso Nacional de Instrucción Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios*, México, Imprenta de A. Carranza e hijos, vols. I, II y III, 1911.

Memoria Villada..., *Memoria de la administración pública del Estado de México presentada a la XV legislatura por el gobernador constitucional José Vicente Villada*, Toluca, Imprenta, litografía y encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios, 1889-1893.

Periódicos

La Gaceta de Gobierno

⁴⁶ AHEM, fondo educación, sección educación, serie primarias, vol. 71, 10 de septiembre de 1910.

REPRESENTACIONES Y PAPEL DE LA FAMILIA BOLIVIANA EN LA IDEOLOGÍA Y EL PROYECTO EDUCATIVO LIBERALES

FRANÇOISE MARTÍNEZ

*Université de Tours-Instituto Francés
de Estudios Andinos*

En 1898, en vísperas de la llamada “revolución federal” que marcara el principio de la era liberal que duró hasta 1920, el sistema educativo boliviano se caracterizaba por sus condiciones precarias y su desorganización. A pesar de la legislación educativa abundante, se habían quedado en papel mojado los dos principios fundamentales de la constitución de Simón Bolívar; uno: “que el primer deber del gobierno es dar educación al pueblo; dos: que esta educación debe ser uniforme y general”.¹ Y aunque la Iglesia ya no tenía el monopolio en el campo educativo, el papel de enseñar quedaba delegado a las iniciativas municipales o privadas, y más que de cualquier institución dependía de las buenas voluntades individuales.

Con la llegada al poder del partido liberal, la educación se volvió de repente un tema omnipresente en los discursos, y un eje fundamental de la nueva política emprendida, destinada a “regenerar”, según la propia terminología liberal, a la sociedad boliviana.

Nos hemos propuesto profundizar primero en la ideología y las ambiciones liberales para entender cómo pudo constituirse la educación en una prioridad política, y qué tipo de educación se trataba de desarrollar. Ahora bien, aun con el proyecto de edificar un nuevo sistema educativo para formar un pueblo nuevo, los liberales tenían muy claro que al lado de la formación asumida por las instituciones, también operaba una formación en el hogar —o educación informal—, y que ésta podía promover lo que se hacía en la escuela, o disminuir su impacto según se constituyera la familia en apoyo, e incluso en catalizador de la eficacia educativa institucional, o al contrario, en obstáculo a la misma. Por eso, valiéndonos de los discursos y de la prensa de aquellos años, quisimos sacar a la luz las representaciones

¹ Decreto del 11 de diciembre de 1825.

de la familia boliviana que se desprenden de esa ideología liberal, y el papel que se esperaba de los padres de familia en el vasto programa de reconstrucción y modernización nacionales que se pretendía emprender.

AMBICIONES LIBERALES Y PROYECTO EDUCATIVO

Afirmarse “liberal” al final del siglo XIX era lucir un emblema de moda, pero el concepto, por su ambivalencia, no determinaba en sí ningún proyecto político definido, ya que había podido encarnarse en políticas muy diversas según su contexto histórico de recuperación. De ahí la necesidad de indagar las peculiaridades de la ideología liberal boliviana para entender el proyecto educativo que llevaba en sí misma.

Los principios teóricos generales que se suele atribuir a la doctrina del liberalismo, tales como favorecer el circuito económico natural; considerar la libertad como un fin que el Estado debe crear y garantizar; restringir los poderes del Estado, que debe quedar por encima de las luchas religiosas e ideológicas; estaban presentes —aunque irregularmente desarrollados— en el primer programa del Partido Liberal formulado por su jefe Eliodoro Camacho.² Pero lo específico fue la manera en que se combinó esa doctrina con teorías muy influyentes en aquel entonces: el evolucionismo de Herbert Spencer, el darwinismo y el positivismo. Se consideraba en efecto, añadiendo el postulado evolucionista a los principios liberales, que el Estado no sólo debía garantizar las libertades sociales sino también, y por medio de éstas, las posibilidades de existencia y de evolución de la sociedad, procurando, según el propio fundador del partido liberal, “el bien común de la humanidad mediante el perfeccionamiento de su naturaleza”.³ La prensa también se hacía eco de esas ideas, y recuperó el concepto de “selección natural”, puesto de realce por Herbert Spencer, y principio básico del transformismo de Darwin, para proclamar la urgencia de encarrilar el país en las vías del progreso antes de que fuera demasiado tarde, pues el progreso económico y técnico de las sociedades modernas no era sino la manifestación de este postulado evolutivo universal hacia el mejoramiento social. Por otra parte, también se había difundido en el continente americano el llamado “positivismo”, cuyo fin era el conocimiento científico

² Se publicó el texto de este programa, así como un apéndice sobre la teoría liberal, titulado “El Liberalismo”, antes publicado en la prensa en 1883, en un folleto del Partido Liberal de 1916, *La política liberal formulada por el jefe del Partido General Don Eliodoro Camacho*, pp. 11-39. También está en la compilación de Cornejo S., 1949, pp. 17-35, aunque sin el apéndice.

³ Apéndice “El Liberalismo”, pp. 30-31.

correcto, poniendo en tela de juicio, con la teoría de los tres estados,⁴ un conjunto de valores filosóficos, políticos, religiosos y educativos, que parecían definitivamente superados. Esas convicciones reforzaron en la ideología liberal la conciencia, ya vigente en las doctrinas evolucionista y darwinista, de un deber de encaminar la sociedad hacia el progreso y la modernidad, ambición de la que se dedujo la necesidad de un desarrollo de la educación, a la que se consideraba el instrumento más adecuado para los fines que se perseguían. Vinculada ésta a la noción de progreso y modernidad, la educación se volvió un concepto clave en el proyecto político liberal, pues:

Para preparar las costumbres saludables que hacen la prosperidad de las naciones, hay que empezar por modificar las condiciones intelectuales y morales de la sociedad, instruyendo y educando su juventud, principalmente la de las masas inferiores en las sanas doctrinas liberales.⁵

Pero por primera vez se insistía en esas “masas inferiores” que no eran sino las masas campesinas indias, desde siempre completamente marginadas del acceso a un sistema educativo oficial, y hasta entonces educadas sólo en el seno del hogar y de la comunidad.

Además de la preocupación de los liberales por modernizar, que puede explicar la voluntad y necesidad de educar a la juventud boliviana en su conjunto, y especialmente a los indios que carecían de la más mínima instrucción escolar, el hecho de que fuese objeto de una atención muy peculiar esa parte de la población respondía a otra ambición liberal. En efecto, para llevar a cabo su obra de reconstrucción nacional, el partido liberal necesitaba que el país fuera una verdadera nación, y sus habitantes un pueblo en cierta forma unificado, y con cierta identidad nacional. Recordemos que Bolivia, al entrar en el siglo xx, seguía siendo un conjunto heterogéneo de grupos étnicos (aymará, quechua, guaraní),⁶ los que a la

⁴ Según Auguste Comte, teórico del positivismo, la historia de las sociedades presentaba tres estados de una evolución universal. El primero, que pertenecía al pasado para Europa era el “estado teológico”, marcado por las fases sucesivas del fetichismo, politeísmo, monoteísmo, cuando todo remitía a Dios, a la vez causa y explicación de todos los fenómenos. El segundo, el “estado metafísico”, el de entonces, era un estado transitorio en que iban desapareciendo las referencias a Dios, se hacían las revoluciones. El tercero, hacia el cual todos se encaminaban era el “estado positivo” en que el poder espiritual hubiera pasado a manos de los sabios, estado ya sin superstición alguna, sustituidas éstas por el reino de la ciencia y de la razón, y en que los progresos industriales se hicieran a la vez que los progresos científicos.

⁵ “Programa del partido liberal”, *La política liberal...*, pp. 30-31.

⁶ Los aymarás, quechuas, y guaraníes, eran las principales “naciones” indias según la terminología del *Censo General de población de la República de Bolivia* de 1900, a las que se añadían unos 150 grupos indios. Esa población indígena representaba 48.42% de la población (cifra oficial que no tomaba en cuenta las tribus indias “no sometidas al censo”, frente a 29.45% de población mestiza, y 14.64% de población blanca (t. II, p. 40).

minoría que ocupaba la cima de la pirámide social le parecían difíciles de encaminar según sus normas, en una única dirección. Y no sólo estos grupos eran difíciles de dirigir juntos, sino que también parecían peligrosos para la supervivencia en el poder de dicha minoría. De hecho, los liberales coincidían en pensar que se debía conducir al pueblo entero hacia el progreso, para conseguir una verdadera modernización nacional. Pero, por otra parte, también caían, al igual que los conservadores, en el cálculo de que si se sacaba a esas masas indígenas de su aislamiento geográfico, social y cultural, se corría entonces el riesgo de convertirlas en una fuerza revolucionaria potencial. La prensa de aquellos años ofrece numerosos ejemplos y manifestaciones de ese miedo ante “el peligro indio”. *La Industria* de Sucre, periódico de tendencia conservadora, los calificaba de “hordas amenazantes” o de “clase feroz y degenerada”,⁷ y *El Diario* de La Paz, de tendencia liberal, subrayaba en 1904 que “subsiste aún la barbarie o sea el peligro de esa inmensa masa indígena”.⁸ Sólo con una educación bien controlada y organizada se podía pretender la construcción de una nación civilizada y moderna, a la vez que unificada e indivisible. Sólo un sistema educativo con real impacto social podía conducir a la sociedad boliviana, por una parte, hacia el progreso y la consideración internacional, pues como lo declaró en tono tajante *El Comercio de Bolivia* en un artículo reproducido y publicado por la *Revista de Instrucción Primaria* de Potosí, “Es una verdad indiscutible que el poder industrial y político de un pueblo está en razón directa a su grado de instrucción”;⁹ y por otra parte, hacia el sentimiento de identidad nacional, muchas veces asimilado al de patriotismo que era una aspiración muy propia del liberalismo. El mismo Eliodoro Camacho lo dejaba claro en su texto teórico: “El Liberalismo prescribe que todo hombre que tiene una patria que amar, sea también el soldado encargado de su defensa”.¹⁰

De ahí la necesidad de propagar cuanto antes y en todas las esferas sociales una enseñanza adaptada a los nuevos objetivos. Cuando esa enseñanza era mínima debían asumirla escuelas de instrucción primaria que funcionaran según las reglas de un sistema educativo unificado por lo menos en su contenido pedagógico, pero cualquiera que fuera su duración, se trataba de enseñar asignaturas cuya finalidad era preparar espíritus modernos y positivos. De modo que una de las primeras medidas del

⁷ “Tendencias devastadoras”, *La Industria*, Sucre, año XIX, núm. 2427, 16 de mayo de 1899, p. 1.

⁸ “Descuido lamentable”, *El Diario*, La Paz, año I, núm. 60, 7 de junio de 1904, p. 2.

⁹ “Instrucción primaria”, *Revista de Instrucción primaria*, Potosí, año II, núm. 17, 21 de septiembre de 1901, p. 262.

¹⁰ “El Liberalismo”, p. 37.

primer ministro de educación bajo el gobierno liberal, fue dirigir a los cancelarios una circular en noviembre de 1899, para comunicarles, a propósito de la enseñanza media, que:

el Programa sintético de plan de estudios del Supremo Decreto de 12 de Enero de 1895, resulta inadecuado hasta cierto punto, ya porque no comprende los ramos de Biología, Antropología, Estética, Gimnasia, Arte e Historia Militar, como también porque es susceptible de cambios en el cuestionario [...],

y pedirles que elevaran cuanto antes el “programa circunstanciado con que se enseña tal asignatura”.¹¹

La circular de 31 de enero de 1900 explicó el “método gradual concéntrico”, sistema pedagógico moderno de origen alemán ya aprobado en Chile, Argentina y Perú, del que se derivó el método oficial de enseñanza para todos los niveles. Considerado como un método “científico”, pretendía seguir el desarrollo gradual físico e intelectual del niño, con conocimientos no yuxtapuestos ni mecánicamente aprendidos de memoria, sino comunicando unos con otros, objetos de curiosidad y de descubrimiento individual. El ministro precisaba que el nuevo método requería que su implantación comenzara en la instrucción primaria, y terminaba comunicando un “programa de lecciones de cosas”. Éste preparaba sin duda asignaturas “positivas” en el sentido de aprehensión científica de hechos naturales, ya que pretendía familiarizar al niño con el cuerpo humano, los animales, los mapas, la posición del Sol, y otros temas. Cuando se lanzó la experiencia de instrucción primaria para indios con maestros ambulantes que debían circular por determinado recorrido para dar clase en varias comunidades indígenas alejadas unas de otras (1905), los programas no eran tan ambiciosos. En términos de educación o, de modo más general, en términos de progreso, las zonas urbanas debían ser propulsores de cambio y arrastrar consigo, tarde o temprano, a las zonas rurales.

Si parecía tan necesaria y urgente la responsabilidad estatal en el campo educativo, era porque la formación que existía entonces no cumplía con ese papel, no perseguía esos fines de regeneración nacional hacia el progreso y la modernidad, o por lo menos no lo hacía en forma suficiente, ni en las pocas escuelas de la República ubicadas en las zonas urbanas, ni en ese primer medio de formación de la juventud boliviana que constituían las familias, entendidas aquí en su sentido de grupo compuesto por los padres y los hijos que con ellos viven.

Ahora bien, esa piedra angular del sistema social por edificar, esa herramienta que se necesitaba para producir “hombres nuevos” con nuevas

¹¹ *Anuario de Leyes, Decretos, y Resoluciones Supremas de 1899*, p. 232.

mentalidades acordes a las exigencias de las “naciones modernas”, requería una colaboración de los padres de familia, un apoyo de estos primeros agentes educativos cronológicos en la vida de un niño. Se trataba, por lo menos, de evitar que los padres constituyeran un obstáculo en el desarrollo de dicha política educativa, y, si podía ser, que la apoyaran para hacerla más eficaz. De esta forma, aunque la representación liberal de la familia boliviana de aquellos años era más bien la de hogares conservadores o de total ausencia de civilización, en el caso de los indios se consideró imprescindible la colaboración de esas familias del presente para construir las familias del futuro.

TRANSFORMAR A LA FAMILIA APOYÁNDOSE EN LA MISMA:
EL PROBLEMA DE LA DELEGACIÓN DE UN PODER EDUCATIVO FAMILIAR

La prensa de aquellos años se complacía en repetir que “las generaciones se transforman y mejoran por medio de la educación” y que “para tener una sociedad nueva, se necesitan hombres nuevos”.¹² Se consideraba de común consenso que la “regeneración” nacional a que se aspiraba requería una nueva formación de los individuos, lo cual sólo se podía conseguir mediante una educación científica y moral ampliamente difundida.

Según lo desarrolló Philippe Ariès,¹³ las evoluciones de la educación en su forma institucional se fueron acompañando, históricamente, de una profunda transformación de la representación del niño por las familias y por lo tanto de la relación de éstas con los hijos. El autor mostró cómo, a partir de fechas recientes, los padres empezaron a reflexionar con mayor conciencia en el papel que se atribuían como padres, y basados en lo que el autor denomina la “preocupación educativa”, o sea el interés por que sus hijos aprendan lo más posible de ellos y de la escuela, estudien y logren buenos resultados escolares. En el caso de Bolivia, a principios del siglo xx la familia conservaba, al menos en el campo, una relación con el niño propia del modelo “tradicional” según la clasificación de Ariès, es decir, los padres consideraban que cuando el niño era físicamente autónomo, ya habían cumplido con su deber; la transmisión de valores y conocimientos era consecuencia de la coexistencia de ese niño con el mundo de los adultos. Incluso cuando los padres asumían un papel educativo, no consi-

¹² Cf. “La Educación”, *La Industria*, Sucre, año XXV, núm. 2930, 13 de marzo de 1905, p. 1; y “Lectura moral. La educación”, *La Mañana*, Sucre, año IV, núm. 743, 21 de marzo de 1908, p. 2. Dos periódicos de tendencias políticas contrarias desarrollaron esos temas de modo casi idéntico y ambos con las exactas expresiones citadas, lo que comprueba el carácter de común consenso en este tipo de declaraciones.

¹³ Ariès, Philippe, 1973.

deraban necesariamente que debían preocuparse por un eventual éxito escolar de los hijos.

Se trataba pues, por parte del gobierno, de promover ciertos cambios culturales en la relación con el niño, de impulsar esa nueva relación a una educación moderna asumida fuera del hogar, en centros escolares, instrumentos difusores del progreso, cuyas repercusiones trascendentes se esperaban para el mayor bienestar de la sociedad en su conjunto. Por supuesto, ese reconocimiento de un sistema educativo nacional que se estaba edificando no se podía decretar ni conseguir de la noche a la mañana, pero sí se podía intentar convencer a los padres de familia de que ese modelo que se quería generalizar era realmente lo mejor que podían desear para sus hijos, y para Bolivia.

De modo que lo primero que se esperaba de los padres, tanto rurales e indios como urbanos, era que no resistieran al sistema escolar oficial, que reconocieran su autoridad y legitimidad, y aceptaran delegar un poder educativo que hasta entonces, en muchos casos, era únicamente el suyo (como en el campo), o el de una institución escogida por ellos y muchas veces religiosa (en las zonas urbanas). Era preciso que las familias confiaran en la escuela primaria y que apoyaran su obra, respetando primero la obligación de mandar a sus hijos a clase, e impidiendo toda deserción escolar durante la instrucción primaria.

Evidentemente, esas exigencias se dirigían en primer lugar a las familias de las zonas urbanas donde ya existían escuelas y se iban creando más. Se trató también, aunque con muy pocos resultados, de abrir escuelas en zonas rurales. Lo novedoso era que las familias, al aceptar delegar su poder educativo, iban a hacerlo ante escuelas oficiales, o por lo menos oficialmente controladas por el Estado, desde la ley del 6 de febrero de 1900, que declaraba:

Todo establecimiento de instrucción, en cualquiera de sus grados, oficial, libre, civil o eclesiástico, especial o general, está sometido a las leyes y decretos que dictaren los poderes legislativo y ejecutivo tanto en lo científico, como en lo disciplinario y económico.¹⁴

Esto, salvo en el caso de las escuelas municipales controladas por el mismo consejo municipal.

Si este primer papel familiar, que se puede deducir de las exigencias de asistencia escolar para el acierto de la política educativa liberal, pudiera parecer pasivo (sólo se trataba, a fin de cuentas, de no constituir un obstáculo a la obra educativa de la escuela), era sin embargo el primer

¹⁴ *Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas de 1900*, p. 124.

objetivo por alcanzar, y el acierto no estaba asegurado en absoluto. Por eso se intentó controlar la estricta obediencia a este principio de obligatoriedad no sólo mediante los discursos, sino también con métodos coercitivos: un sistema de multas para los padres de familia que no hubiesen inscrito a sus hijos en una escuela, y para los maestros de taller que emplearan jóvenes dependientes analfabetos y sin matrícula. Pero éstas también eran medidas que sólo se podían tomar en zonas urbanas con suficiente cantidad de escuelas. En el periódico de La Paz *El Comercio*, el inspector general de escuelas precisó el 9 de febrero de 1903:

Como hasta la fecha son pocos relativamente los alumnos que concurren a las escuelas municipales de la ciudad, y especialmente los de la Escuela Nocturna de Artesanos (calle Colón), se previene que las multas prescritas se harán efectivas rigurosamente por medio de la Policía Urbana, señalándose como último término el 21 del presente mes, debiendo, además, clausurarse dicho establecimiento si no bastan las medidas coercitivas.¹⁵

Sin embargo, las amenazas de este tipo fueron muy escasas, y de modo general, parecía que para vencer, el medio preferible era convencer. En este sentido se puede interpretar otro decreto coercitivo que determinó, ya en los primeros meses de gobierno liberal, la forma en que se debía castigar las inasistencias o “faltas sin licencia” de los profesores:

Las faltas sin licencia de los Profesores se castigarán de esta manera: si la inasistencia es de todo el día perderán el sueldo correspondiente a esa fecha, perderán medio sueldo si la falta es tan sólo a una de las distribuciones matutina o meridiana. Si se repite la informalidad por más de ocho veces al mes, se dará parte a este Ministerio para que se dicten las medidas del caso.¹⁶

En efecto, controlar la seriedad y el respeto a la institución y a sus reglas, por parte de los que las encarnaban, sin duda era un esfuerzo preliminar lógico, cuando lo que se pretendía era conseguir el respeto de las familias a la escuela y sus representantes. No se podía correr el riesgo de que desprestigiaran a la escuela quienes debieran promoverla, cuando precisamente se hacían esfuerzos para extender al territorio entero la aceptación de sus normas y la obediencia ante sus reglamentos.

Y sin embargo, el esfuerzo no tuvo resultados inmediatos. A pesar de una acción del gobierno para multiplicar las escuelas primarias y desarro-

¹⁵ “Crónica. Instrucción primaria”, *El Comercio*, La Paz, año XXVI, núm. 5295, 10 de febrero de 1903, p. 3.

¹⁶ “Circular del 3 de julio de 1900”, *Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas de 1900*, p. 428.

llar en las zonas rurales un sistema de escuelas ambulantes a partir de 1905, el principio de escuela obligatoria no se respetaba. Así comentaba en 1910 *La Época*, de La Paz:

Hasta el momento, sigue sacrificándose aún el porvenir de los individuos a causa del egoísmo, ignorancia o mala voluntad de los jefes de familia, que especialmente en la mayor parte de nuestros centros de población, desconocen la obligación que tienen de llevar a sus dependientes a las escuelas primarias.¹⁷

Las resistencias familiares a la escolarización de los hijos era un fenómeno social real, y delegar el poder educativo familiar a una estructura cada vez más bajo control estatal, suponía introducir la legitimidad general de la escuela en las conciencias. Ahora bien, a pesar de la voluntad y esfuerzos liberales, dicha legitimidad todavía quedaba por conquistarse. No obstante, si consideramos a las familias que ya habían integrado ese hábito moderno de controlar la efectiva asistencia escolar de sus hijos, el papel social que consentían en desempeñar, aunque mínimo, no era suficiente respecto al proyecto educativo liberal. De los padres de familia se esperaba un compromiso mucho más directo y positivo que la mera aceptación de mandar a clase a sus hijos, con una indiferencia que también era un obstáculo mayor al real impacto de la escuela.

LA LUCHA CONTRA UNA INDIFERENCIA PERJUDICIAL

Además de aceptar que la escuela se encargara de la educación de los jóvenes, las familias también debían, en el proyecto liberal, apoyar ese papel educativo estatal, adoptando en el hogar actitudes en conformidad con los valores y las necesidades del sistema oficial. El ministro de educación, Andrés S. Muñoz, subrayaba en la memoria que presentó ante el Congreso de 1903, ese necesario apoyo al sistema institucional por parte de los padres de familia, quienes desgraciadamente seguían manifestando desinterés por la escuela en vez de reconocer su mérito “por educar de un modo más racional a nuestros hijos en la práctica del bien y de la virtud”. Quejándose de la actitud de los padres, les reprochaba su indiferencia y pedía su participación:

Que en tan sublime tarea ayuden a los cuerpos docentes con toda eficacia, los padres de familia, cuya colaboración es casi nula entre nosotros, desterrando

¹⁷ “Escuelas primarias: asistencia obligatoria”, *La Época*, La Paz, núm. 579, 14 de diciembre de 1910, p. 1.

la inercia o el indiferentismo, cuando no un amor paternal mal entendido, como generalmente sucede.¹⁸

La prensa de tendencia liberal también se hacía eco de esa misma representación de la familia boliviana que resistía y no quería esforzarse por apoyar el sistema educativo existente, que no se interesaba por facilitarle su obra de “levantar” el alma boliviana y regenerar, de esa forma, a la nación entera. En 1907 por ejemplo, *La Mañana* publicó en primera plana un artículo titulado “La Enseñanza de los hijos. La indiferencia de los padres”.¹⁹ Parece que en esos años el problema ya no sólo era que los padres aceptaran delegar a la escuela el papel de educar a sus hijos, sino que tomaran conciencia de su necesaria contribución a la obra emprendida por el sistema educativo nacional:

Es creencia generalmente arraigada en el concepto general de todos los países, que los maestros son los únicos llamados a ocuparse en la tarea de instruir y educar a los niños, proporcionándoles no sólo el saber, sino también la moralidad que dulcifica las costumbres y forma el corazón. Los padres no creen que su concurso sea necesario, ni se han preguntado jamás qué deben hacer como colaboradores del maestro.²⁰

Con estas consideraciones, y aunque con ambiciones y proyectos opuestos en cuanto al papel educativo que debían desempeñar los padres, los liberales y la Iglesia llegaron a formular críticas y reproches en el mismo tono a las familias ante la “pasiva” delegación de su poder educativo, que parecía resultar más bien de la facilidad y comodidad que ofrecía la escuela para “deshacerse” de los niños y quedar un rato en paz. Así la *Revista Católica* reprochaba en 1901, a las madres esencialmente, que declinaran su responsabilidad al mandar a sus hijos a la escuela:

Al principio todo marcha bien. Pero el muchacho, a medida que crece, ocupa mayor espacio en la casa y perturba e incomoda más [...]. Todo lo revuelve y todo lo pone fuera de quicio, al decir de la madre. Ésta no puede ya soportarlo, ni manejarlo. Entonces, para verse libre de él y asegurar durante algunas horas la tranquilidad de la casa, se le envía a la escuela y, si ello no es bastante, se le coloca como interno o medio pupilo en un colegio.²¹

Y *La Mañana* también llegó a reprochar a los padres que enviaran a sus hijos a la escuela o al colegio para no atenderles:

¹⁸ Muñoz, Andrés S., 1902, p. 142.

¹⁹ *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 511, 18 de abril de 1907, p. 1.

²⁰ *Idem.*

²¹ “La educación y la familia”, *Revista Católica*, Sucre, año I, núm. 1, p. 12.

en ocasiones como recurso poderoso para librarse de las molestias que las inocentes travesuras de los niños suscitan. Librarse de ellos ¿no equivale a conceptualizarlos como estorbos en la vida? Y los estorbos se suprimen, es claro.²²

Es notable la dureza similar en el lenguaje y la misma visión negativa de la familia boliviana, a la que se acusa de estar preocupada sólo de aliviar su carga y de renunciar a su responsabilidad. El hecho es que en ambos discursos se trata de culparla. Pero en el primer caso, sólo se quiere subrayar que la escuela no es sino una renuncia de los padres, un acto de cobardía; en el segundo, se quiere comunicar la importancia del interés que los padres pueden y deben manifestar en cuanto a la escolaridad de los hijos, sin contentarse con mandarlos a la escuela, sino preguntándoles cómo les ha ido, qué aprendieron, cuáles son los resultados de sus pruebas.

Esos reproches son muy frecuentes en los artículos educativos de los primeros diez años de poder liberal. Se criticaba el rechazo indigno de lo que se consideraba una responsabilidad de los padres, pues lamentablemente “En educación, como en política, sabemos exigir nuestros derechos, pero nunca cumplir con nuestras obligaciones”.²³ Las revistas de instrucción también se hacían eco de la misma crítica, denunciando la falta de interés popular por la escuela: “En ninguna parte habrá más indiferencia que en nuestro país. Así no se puede edificar”, protestaba el inspector general de La Paz en el *Boletín de Instrucción*, y añadía:

Muy pocos son los padres de familia que toman interés verdadero por la educación de sus propios hijos. Jamás concurren a los exámenes ni contribuyen a solemnizar con su asistencia solicitada las festividades escolares. Parece que creen por demás llenado su deber cuando han pagado la módica pensión o los han escrito en una escuela gratuita.²⁴

Otro artículo de *La Mañana* precisó en 1908 los efectos perjudiciales del desinterés de los padres sobre el aprendizaje:

¿Qué hace el niño que vuelve de la escuela a su hogar? Viendo que sus padres no demuestran interés alguno por su aprendizaje, que no le hacen la más mínima pregunta acerca de lo que ha estudiado, si es bueno o si es malo, hace coro a semejante indiferencia y hace como programa de su vida el menor estudio posible [...]²⁵

²² *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 511, 18 de abril de 1907, p. 1.

²³ “La influencia de la familia en la educación”, *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 662, 22 de diciembre de 1907, p. 3.

²⁴ “La instrucción pública”, *Boletín de Instrucción*.

²⁵ “El hogar es la primera escuela”, *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 525, 8 de mayo de 1907, p. 2.

Pero se daba aquí más importancia a los padres jefes de familia, sugiriendo la organización de “sociedades” que se preocuparan “en estudiar las necesidades de los niños y en proporcionarles los medios necesarios para conseguir la satisfacción de esas necesidades”.²⁶ Y en efecto, se crearon “juntas de padres de familia” tales como la que estableció el Instituto libre de instrucción primaria y superior para varones, que se fundó en Sucre en diciembre de 1907. El Instituto era gobernado y sostenido por la junta, bajo la dirección de profesores elegidos, y tenía por objeto, según el artículo 1° de su reglamento, “impulsar la instrucción científica y literaria de la juventud y de la niñez sobre la base de la educación cristiana”. Sus dos primeras condiciones de admisibilidad eran “a) ser hijo de familia conocida, b) presentar la fe de bautismo”; y la prensa liberal no vacilaba en impugnar este tipo de organizaciones.²⁷

Los reproches que se expresaban en la prensa se dirigían por supuesto, en primer lugar, a la minoría ilustrada de la población, dispuesta a comprar y leer los periódicos. Y en efecto, de ellos era de quienes se podía esperar la reacción positiva más rápida que pudiera luego arrastrar la aceptación popular general. Así se dirigía a ellos de modo explícito el inspector general Moisés Velasco diciéndoles:

Hay pues que combatir con energía esta desesperante indiferencia, y es la parte ilustrada y sobre todo la parte acomodada de nuestras poblaciones la que tiene que desplegar su actividad dando el ejemplo...²⁸

Innegablemente, tales opiniones traducen las representaciones y preocupaciones de toda una élite intelectual que buscaba la forma de asentar el prestigio del sistema escolar y “socializar el carácter de la educación”.²⁹

De esas reflexiones se derivan proyectos concretados en decretos que implicaban de modo explícito a los padres. Así en el plan de enseñanza dictado por decreto del 28 de diciembre de 1908, se formuló el artículo 28 que invitaba a la colaboración, o por lo menos al contacto entre el profesor y los padres, que permitiera acabar con una separación de los papeles educativos:

²⁶ *Idem.*

²⁷ La presentación del Instituto, el aviso de su instalación, y la reproducción de su reglamento fueron publicados en “Aviso escolar”, *La Mañana*, Sucre, año II, núm. 259, 6 de abril de 1906, p. 1.

²⁸ “La instrucción pública”, *Boletín de Instrucción*.

²⁹ *Idem.*

Los profesores procurarán por una parte que los niños consulten sus textos y trabajen sus deberes escolares, por lo menos durante una hora diaria en sus casas, poniéndose para ello de acuerdo con los padres de familia.³⁰

Ahora bien, sólo en las zonas urbanas donde existían suficientes escuelas se podía pedir a los padres que vigilaran la asistencia escolar de los hijos, y manifestaran interés por sus estudios. En el campo, donde casi no las había, era imposible exigir lo mismo. Y sin embargo, también era imprescindible para los liberales, como ya fue señalado, conseguir la implantación de la escuela y su legitimidad en el campo. El 6 de febrero de 1905, una ley sancionada por la Convención Nacional creaba “escuelas provinciales de indígenas obligatorias y gratuitas” en algunos pueblos del departamento de La Paz.³¹ Veamos el artículo 2º: “Las escuelas serán de internado, debiendo darse por toda instrucción, lecciones de castellano, lectura, escritura y primeras operaciones de Aritmética.”³² ¿Significaba pues que el contenido pedagógico de la enseñanza debía restringirse en caso de que el público fuera rural? ¿Significaba que los indios no merecían una educación tan “científica” como los demás niños? Estas sospechas son tanto más legítimas cuanto que el miedo ya aludido ante el “peligro indio” dio nuevo vigor a una corriente intelectual racista que consideraba a los indios seres no sólo inferiores, sino también sucios, holgazanes, mentirosos, viciosos, etcétera.³³ Por otra parte, en el caso de las escuelas del medio rural, se esperaba que los padres indios y la comunidad renunciaran por completo a su papel educativo, dejando totalmente al niño en manos de sus instructores. Posiblemente el internado se justificaba por el alejamiento de los cantones rurales, aunque no se ofrecía en forma opcional, y sin embargo también puede reflejar esa representación diferenciada que tenía el gobierno liberal de la familia boliviana, según perteneciera ésta al medio urbano o rural; es decir según contara con una “civilización” que hacía falta mejorar, o no la tuviera en absoluto, ya que era bastante común y tradicional negar a los indios y a los campesinos cualquier reconocimiento de una cultura propia. La existencia del internado puede expresar, o al menos

³⁰ *Anuario de Leyes y Supremas disposiciones de 1908*, p. 1208.

³¹ *Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas de 1900*, pp. 122-123.

³² *Ibid.*, p. 123.

³³ Véase por ejemplo la obra de Felipe Segundo Guzmán, *El Problema pedagógico en Bolivia*, 1910. Él formó parte de la misión de Daniel Sánchez Bustamante (ministro de justicia e instrucción pública de 1908 a 1910) en Europa. Cuando regresó, publicó una serie de 22 artículos polémicos que hacen explícitas todas sus representaciones de la sociedad boliviana de aquel entonces (*La Época*, julio a septiembre de 1910), en respuesta a los artículos que estaba publicando en el mismo momento Franz Tamayo en otro periódico de tendencia liberal, *El Diario*. Los agrupó luego en *El Problema Pedagógico en Bolivia*, con algunas consideraciones más sobre temas pedagógicos.

servir a esa representación diferenciada: si el niño de zona urbana podía permanecer con sus padres cuando no estaba en la escuela, al del campo se le desvinculaba de su familia, lo que podía complacer a la opinión dominante, pues de esa forma se le sustraía de la “mala influencia” de los suyos. Debido a que las primeras influencias dejaban huellas difíciles de borrar, se consideraba que lo más eficaz era que los niños aprovecharan una buena formación inicial.

Aquí tocamos otro aspecto del papel educativo que debían desempeñar los padres para que pudiera acertar el proyecto liberal de regeneración nacional, mediante la educación. Lo importante era conseguir un compromiso efectivo de las familias además de su aceptación a la legitimidad del sistema educativo. Y aunque a largo plazo se podía esperar esa colaboración de todas las familias, se trataba de empezar por las que estaban más en contacto con las ideas modernas de la ideología liberal boliviana, y las que estaban mejor preparadas eran el modelo de familia moderna expuesto por P. Ariès. De esta forma se podría erradicar la indiferencia condenable y perjudicial contra el sistema educativo en su conjunto. Pero si se quería que los padres, por fin, manifestaran interés en los progresos escolares de los hijos, en realidad se esperaba de ellos un papel mucho más activo. No bastaba una aceptación indiferente de sus normas, ni siquiera un reconocimiento positivo de su funcionamiento. Se necesitaba que el niño viviera en el hogar un sistema de referencias y valores en conformidad con los de la educación oficial. A la escuela y al maestro les correspondía cuidar el desarrollo y perfeccionamiento de su educación científica y moral, pero a los padres, formar el carácter del niño según las ambiciones e ideología liberales.

LA NECESIDAD DE UNA ACTIVA COLABORACIÓN EN LA TRANSMISIÓN DE NORMAS

Además de reorganizar y desarrollar materialmente el sistema educativo oficial, los liberales querían hacer posible o favorecer la realización de sus ambiciones educativas promoviendo, en los hogares de esa generación moderna en gestación, la existencia de un pensamiento, normas y valores homólogos a los de la ideología liberal. Esos primeros agentes educativos cronológicos en la vida del niño ya debían preparar mentalidades adaptadas al sistema escolar, pues según lo proclamó *La Mañana* como título de dos artículos de 1907: “El hogar es la primera escuela”.³⁴ Y como primeros

³⁴ *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 525, 8 de mayo de 1907, p. 2; año III, núm. 531, 15 de mayo de 1907, p. 2.

preceptores, a los padres les correspondía preparar a sus hijos para obtener un provecho máximo del sistema escolar, a la vez que educarlos en forma complementaria. Se consideraba en efecto, como lo recordaba *La Mañana* que “La acción mental es tan fuerte que la moralidad de los niños lleva las huellas tangibles del pensamiento de los miembros de su familia”.³⁵ De ahí que la familia podía, en la representación de la élite liberal, constituir por anticipación un obstáculo a las ambiciones educativas si no se esforzaba por transmitir “virtudes” en vez de transmitir “vicios” puesto que “Una buena educación moral es raras veces la obra de un maestro”.³⁶ Esa necesaria transmisión de la virtud, también designada “enseñanza moral”, era un deber de las familias que se solía considerar como una formación básica del carácter del futuro hombre moderno. Y era papel de los padres inculcar tal mentalidad porque la escuela llegaba más tarde y no bastaba para sustituir los malos hábitos que habían sido adquiridos en el hogar con los buenos. Otro artículo de *La Mañana* insistía en 1906 en que:

El deber de los padres no se limita a administrar el alimento a sus hijos; se extiende a la educación, a esa enseñanza moral que debe señalar la virtud con todos sus atractivos, para amarla, y al vicio con todos sus horrores para detestarlo.³⁷

Y al evocar el frecuente deseo de que el maestro “forme del niño un hombre inteligente y de corazón”, se precisaba: “como si en la mayoría de los casos no fuese el ejemplo de los padres el mejor factor de la educación”.

Más que un apoyo activo al sistema educativo, lo que se esperaba de las familias era una formación de la personalidad de los niños, inculcándoles valores morales tales como “la bondad en el carácter” o “la templanza en las pasiones”. Y para ello se contaba mucho con la mujer, cuya influencia decisiva también era un tema ampliamente tratado. En el seno del hogar, el papel que se esperaba de los padres podía precisarse para ser sexualmente diferenciado. Se solía considerar a la madre como la primera maestra, y si las revistas religiosas desarrollaban la idea según la cual el corazón de una madre era el mejor instrumento de educación moral y cristiana, se pensaba unánimemente que una madre hacía más en provecho de la moral que todos los libros del universo. Esto planteaba otro problema, ¿cómo podía dar ella esta educación si no la poseía? De ahí la idea de que no se podía descuidar la educación de las niñas, no en una perspectiva feminista que considerara a la mujer igual al hombre y merecedora de igual formación,

³⁵ “La murmuración”, *La Mañana*, Sucre, año II, núm. 259, 5 de abril de 1906, p. 1.

³⁶ “Lectura moral. La educación”, *La Mañana*, Sucre, año IV, núm. 743, 21 de marzo de 1908, p. 2.

³⁷ “Los niños vagos”, *La Mañana*, Sucre, año II, núm. 377, 28 de septiembre de 1906, p. 2.

sino porque como madre, era la que transmitiría instrucción a la vez que vida, siempre y cuando hubiera sido instruida... “Grande será Bolivia fijando su atención en la educación de la mujer muy especialmente” proclamaba la *Revista Escolar* de Cochabamba.³⁸ Pero si era cierto que al ser instruida mostraría más interés por la educación de sus hijos en el hogar y en la escuela, sobre todo se contaba con ella para transmitir valores morales. Así, en su memoria presentada ante el Congreso de 1902, el ministro Andrés S. Muñoz dedicó un párrafo a la educación de las señoritas:

quienes cuando llegan a ser madres, son las encargadas de guiar nuestros primeros pasos por el camino del bien y de la virtud, determinando el porvenir de las generaciones, y, por consiguiente, de la Patria, según sea el desarrollo de las aptitudes morales que posean.³⁹

Pero si era de común consenso en las representaciones de la mujer esa “propensión materna” a transmitir las virtudes o a predisponer a sus hijos a interiorizar las que se enseñaban en la escuela, esta educación moral sólo era parte de la educación ambicionada por los liberales. Si todas las llagas sociales podían resolverse con una buena educación, que era el mejor instrumento para orientar al país hacia la modernidad y el progreso en el sentido más amplio de la palabra, esa educación anhelada que parecía la medicina de todos los males nacionales debía impartirse en la escuela, “científica y moral”.⁴⁰ Para concretarse, la educación científica necesitaba niños obedientes y respetuosos del sistema escolar y del preceptor, mientras que la educación moral los necesitaba preparados con valores morales parecidos a los de la escuela, ya integrados desde la infancia.

Así que lo primero que había que enseñarles en el hogar era la *obediencia*, pues “Si los padres no consiguen corregir a sus hijos, ¿cómo podrá conseguirlo aquel que tiene que dirigir a muchos?”⁴¹ y el “cumplimiento del deber”.⁴² Al igual que para luchar contra la indiferencia, era a las familias con poder económico a quienes se estimulaba para enseñar a sus hijos a obedecer. *La Industria* no dudó en acusarlas de excesivo laxismo:

³⁸ *Revista Escolar. Órgano de Profesorado de la sección de varones de las escuelas municipales de Cochabamba*, Cochabamba, año I, núm.6-7, julio-agosto de 1906, p. 39.

³⁹ Muñoz, 1902, p. 64.

⁴⁰ “Solicito toda la influencia social posible, para que se alce a la mayor altura la educación científica y moral de nuestra patria”, proclamó en su “discurso de reinstalación del curso académico” el señor cancelario de la Universidad de Chuquisaca, en *Revista de Instrucción*, p. 1.

⁴¹ “Lectura moral. La educación”, *La Mañana*, Sucre, año IV, núm.743, 21 de marzo de 1908, p. 2.

⁴² Título de un artículo de *La Mañana*, Sucre, año IV, núm.1180, 28 de enero de 1910, p. 2.

“hoy en las clases acomodadas, sobre todo, los dejan hacer todo lo que quieren y los convierten en pequeños tiranos”.⁴³

Por otra parte, sólo con este esfuerzo individual en el seno del hogar se podía esperar eliminar la “insubordinación” que iba “difundiéndose: desde la familia se ha deslizado a la sociedad”.⁴⁴ Esta idea nos parece esencial para entender las representaciones de la época: de lo que podríamos llamar las “pequeñas rebeliones del hogar” se podía engendrar insubordinación colectiva, y por lo tanto sublevaciones. En este sentido, luchar contra la insubordinación dentro de la familia era participar en la obra liberal de unificación nacional ya aludida. Además de preparar a los hijos en el rigor y respeto que necesitaba la escuela para ser eficaz en su forma científica y moral, la familia debía contribuir en una paz social, y, prosiguiendo en el razonamiento, fomentar el sentimiento patriótico. En este sentido se puede entender esa reflexión publicada por *La Mañana* en 1907:

El hogar suele con frecuencia destruir la autoridad del maestro, minando así por completo la base sobre la cual debe fundarse una disciplina de orden y de moral compatible con los anhelos de la patria.⁴⁵

El orden y la moral eran condiciones de acierto de la transmisión pedagógica de la escuela a la par que, de su integración como norma de carácter, dependía un respeto patriótico hacia las instituciones y el orden político nacional. En ellos estribaba la “ascensión moral” anhelada para el engrandecimiento de la patria.

Otra transmisión cultural fundamental que se esperaba de los padres era la del idioma. Muchos fueron los artículos, en la prensa nacional y las revistas especializadas, dedicados al problema de la “enseñanza del idioma patrio”. Fácilmente se entiende que esa enseñanza era esencial en la obra de reconstrucción hacia una unidad nacional. Por supuesto el problema se planteaba de un modo muy especial en esa sociedad “pluriétnica y pluri-lingüística” de la que los liberales aspiraban hacer una nación “unicultural”. La enseñanza del castellano era un eje fundamental de los programas escolares, y fue la primera misión que se les atribuyó a los maestros ambulantes a partir de 1905. Pero la familia también podía y debía favorecer ese dominio lingüístico por medio de la obediencia, la otra “virtud” que

⁴³ “Campaña Moralizadora. La educación de los hijos”, *La Industria*, Sucre, año XXI, núm. 3357, 2 de marzo de 1910, pp. 2-3.

⁴⁴ “El hogar es la primera familia”, *La Mañana*. Sucre, año III, núm. 531, 15 de mayo de 1907, p. 2.

⁴⁵ “La influencia de la familia en la escuela”, *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 662, 22 de noviembre de 1907, p. 3.

garantizaba el éxito escolar. Circuló un folleto publicado por *La Mañana*, cuyo autor afirmaba:

Dadme un niño que no lleve de la familia más que el hábito de la obediencia y la posesión del idioma español, y os respondo de que bien pronto vencerá con provecho sus dos cursos infantiles; ingresará y vencerá con igual éxito [...] ⁴⁶

Sin embargo, volviendo a la educación moral del niño, se consideraba que no bastaba que hablara en español, debía cuidar su vocabulario y rechazar cualquier mezcla con palabras indígenas; y para esto también se esperaba una activa contribución de los padres de familia, puesto que este “vicio” del lenguaje se originaba en el hogar y difícilmente se podía corregir. Ahora bien, la “ruina” del idioma era otro reflejo de la “ruina” de una sociedad. Así, en 1900 circuló un folleto dedicado al cuerpo docente en el que se abordaba el problema de la manera siguiente:

Brazo firme e inflexible voluntad ha de menester el enseñantista para arrojar fuera de las aulas y extirpar de raíz esos injertos barbarizantes que afean la tersura de nuestra lengua y amenazan absorberla arrastrándonos hacia atrás. [...] Una nación que mira con indiferencia la ruina de su lengua renuncia la mejor parte de su independencia intelectual y testifica que se resigna a morir. ⁴⁷

En este sentido, las familias tenían un papel preponderante, pues lo peor, según se consideraba, era que este “mal lenguaje” característico del malcriado chiquillo, le restaba lustre a él primero, pero también a su familia, y más allá, a su pueblo. Daba además muy mala impresión de la patria ante las demás naciones. Así se publicó, en enero de 1908, en un artículo de *La Mañana*, exclusivamente dedicado al tema:

Sea el origen cualquiera, bajo o alto, el lenguaje de la blasfemia y de la obscenidad en el hombre o en la colectividad, dan una idea muy pobre de su cultura y de su patria caracterizadas por las cualidades colectivas de sus ciudadanos; y las colectividades y el hombre, caracterizados por esa hediondez moral, se hacen despreciables y hacen despreciable a su patria a los ojos del mundo civilizado. ⁴⁸

Esta preocupación, más que todo ilustra cómo la moralidad y las normas culturales del microcosmos social familiar se debían controlar y orientar si lo que se pretendía era formar un nuevo carácter nacional. El

⁴⁶ “Sistema gradual concéntrico”, *La Mañana*, Sucre, año III, núm. 700, 17 de enero de 1908, p. 1.

⁴⁷ Marcó, Antonio. 1900, pp. 17-19.

⁴⁸ “La educación y el vocabulario”, *La Mañana*, año III, núm. 691, 4 de enero de 1908, p. 2.

amplio grupo social era imagen y semejanza del reducido grupo familiar. En un certamen de pedagogía de 1906 destinado a todos los interesados en problemas de educación, profesores y autoridades, se presentó una conferencia que asimilaba a los dos grupos sociales:

Todo lo que caracteriza la sociedad familiar, caracteriza también la gran sociedad nacional cuyos múltiples fines dirigidos a un fin determinado, responden a la comunidad de origen de sus distintas fracciones [...]. Lo común, lo general es que la colectividad nacional es una gran familia que debe tener un solo guía, una sola aspiración, que es la grandeza nacional, el bienestar común.⁴⁹

A la familia se le consideraba una imagen miniaturizada de la sociedad; ésta, a la inversa, no sería más que su reproducción homotética amplificada. De este postulado se podía deducir lógicamente que el día en que se hubiesen transformado los hábitos de las familias, se habrían transformado también los hábitos del pueblo, y por ende, las características nacionales.

CONCLUSIONES

Todo el proyecto ideológico liberal estaba dirigido hacia el engrandecimiento patriótico, la modernización de la nación, y su integración en el concierto de las llamadas naciones “civilizadas”. Uno de sus mejores instrumentos —por no decir el mejor— era una acción educativa amplia y controlada. Pero la forma que tiene un gobierno de encarar la educación regular lleva en sí misma la de encarar la educación informal, o sea, de orientarla para que se haga de acuerdo con la acción de la educación oficial, y que la favorezca. Por eso, a pesar de una representación negativa de la familia —pues el mero afán por precipitar su transformación señala su rechazo como modelo—, la conciencia del papel que debía desempeñar en la obra “regeneradora” que pretendían emprender los liberales era innegable. Construir las familias del futuro siguiendo el ideal liberal positivista era el objetivo, pero para realizarlo se debía contar con las familias del presente cuya colaboración era imprescindible, por eso se intentó orientar a los padres de familia, amenazándolos o estimulándolos, para que sus núcleos sociales, además de sostener y vigorizar los esfuerzos gubernamentales, modificaran su relación con el niño, llegando a ser “familias de los tiempos modernos”, lo que nos remite de nuevo a P. Ariès, así como al afán de modernidad de los liberales.

⁴⁹ Zambrana, Carlota, “Instrucción patriótica”, en *Revista escolar*, año I, núms. 6-7, julio-agosto, 1906, pp. 30-34.

Para formar la familia del porvenir, la del ideal liberal boliviano, se trataba de modificar la estructura de las relaciones entre padres e hijos, haciendo de la instrucción un valor trascendente. El proceso además era evolutivo: cuanto más criado en esa "preocupación por lo escolar", más preocupado estaría a su vez el individuo por la instrucción de sus propios hijos. Pero también los discursos y artículos de prensa realzaron la voluntad del partido en el poder y de la élite intelectual de tendencia liberal, para lograr que las familias, esos núcleos sociales más reducidos, realizaran a su nivel las ambiciones que llevaba en su seno la ideología liberal. La sociología de Durkheim, basada en el principio de que "el todo difiere de las partes que lo constituyen", todavía no se había difundido lo suficiente como para matizar esa representación de las familias, consideradas como micro-sociedades cuyos aciertos educativos en colaboración con el sistema oficial de enseñanza, podían sumarse para lograr un progreso global de la sociedad, y la construcción de un Estado-nación moderno.

BIBLIOGRAFÍA

Libros y folletos

- Ariès, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Seuil, 1973, 503 pp.
- Cornejo S. Alberto, *Programas políticos de Bolivia*, Cochabamba, Imp. Universitaria, 1949, 393 pp.
- Marcó, Antonio, *Enseñanza pública, dedicada al cuerpo docente de Bolivia*, Oruro, Tip. La Económica, 6 de agosto de 1900, 19 pp.
- Muñoz, Andrés S., *Memoria que presenta el Ministro de Fomento e Instrucción Pública ante el Congreso Ordinario de 1902*, La Paz, Imp. Artística, 1902, 117 pp.
- Memoria que presenta el Ministro de Fomento e Instrucción Pública ante el Congreso ordinario de 1903*, La Paz, 1903, s/e, 153 pp.
- Partido Liberal, *La política liberal formulada por el Jefe del Partido General Don Eliodoro Camacho*, La Paz, Imp. Andina, 1916, 52 pp.
- Censo..., *Censo General de la población de la República de Bolivia según empadronamiento de 1° de Setiembre de 1900*, Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Geográfica de Bolivia, 2 t., 2a. edit., Cochabamba, ed. Canelas, 1973, t.I: 22 + XXXV + 305pp., t.II: CXXV + 61 + 144 pp.
- Anuario de Leyes, Decretos, y Resoluciones Supremas de 1899*, La Paz, Imp. de Los Debates, agosto de 1900, 395 pp.
- Anuario de Leyes, Decretos, y Resoluciones Supremas de 1900*, La Paz, Imp. de Los Debates, 1901, 730 pp.
- Anuario de Leyes y Supremas disposiciones de 1908*, Casto F. Pinilla (comp.), La Paz, Tip. Comercial de Ismael Argote, 1909, 1241+CLVIII pp.
- Segundo Guzmán, Felipe, *El problema pedagógico en Bolivia*, La Paz, s/e, 1910, 194 pp.

Prensa y revistas

- Boletín de Instrucción*, La Paz, Tip. La Patria: “La Instrucción Pública”, 1905.
- El Comercio de La Paz*, “Crónica. Instrucción primaria”, 1903.
- El Diario de La Paz*, “Descuido lamentable”, 1904.
- La Época de Sucre*, “Escuelas primarias: asistencia obligatoria”, 1910.
- La Industria de Sucre*, “Tendencias devastadoras”, 1899. “La Educación”, año XXV, 1905. “Campaña Moralizadora. La educación de los hijos”, 1903.
- La Mañana de Sucre*, “La murmuración”, 1906. “Aviso escolar”, 1906. “Los niños vagos”, 1906. “La enseñanza de los hijos : la indiferencia de los padres”, 1907. “El hogar es la primera familia”, 1907. “La influencia de la familia en la educación”, 1907. “Sistema gradual concéntrico”, 1908. “La educación y el vocabulario”, 1908. “Lectura moral. La educación”, 1908. “A los niños. El cumplimiento del deber”, 1910.
- Revista Católica*, Sucre, Imp. La Glorieta, “La educación y la familia”, 1901.
- Revista de Instrucción*, Sucre, Tip. Excelsior, “Discurso de Reinstalación del curso académico del Sr. Cancelario de la Universidad de Chuquisaca”, año I, núm. 2, febrero de 1901.
- Revista de Instrucción Primaria*, Potosí, Tip. Libre: “Instrucción primaria”, 1901.
- Revista Escolar. Órgano de Profesorado de la Sección de Varones de las Escuelas Municipales de Cochabamba*, Cochabamba, Imp. y Lit. El Universo: “Instrucción patriótica”, por Carlota Zambrana, año I, núm. 6-7, julio-agosto de 1906, pp. 30-34. “El verdadero método en la enseñanza del idioma patrio”, año I, núm. 6-7, julio-agosto de 1906, p. 39.

EL PAPEL EDUCADOR DE LOS PADRES DE FAMILIA: TÁCTICA DE LA IGLESIA EN LA LUCHA CONTRA LAS REFORMAS EDUCATIVAS LIBERALES EN ECUADOR (1906-1914)

EMMANUELLE REBECCA SINARDET
Universidad París III - Sorbonne Nouvelle

En 1895, después de varias décadas de gobiernos conservadores, el liberal Eloy Alfaro llega al poder con el apoyo de la potente oligarquía del cacao. Comienza para Ecuador, un periodo de grandes cambios económicos, ideológicos y políticos llamado “revolución liberal”.

Sin embargo, el nuevo régimen liberal, si logra ocupar el poder en 1895, es consciente de su relativa debilidad política. Pues los conservadores y su potente y tradicional aliado, la Iglesia, gozan de una base ideológica amplia y sólida en el país. La supervivencia del régimen liberal depende de su capacidad de “convertir” al país a su ideología para ampliar la base popular de su poder. La estrategia del nuevo régimen debe ser doble y simultánea: destruir los pilares ideológicos conservadores y remplazarlos con centros de difusión liberal.

En un país profundamente católico, cuyas estructuras estatales y culturales están íntimamente vinculadas con la Iglesia, destruir las fuentes de producción ideológica conservadoras significa erradicar de la vida pública la influencia clerical. En otras palabras, significa llevar a cabo una laicización radical de todos los sectores de la vida nacional: económicos, políticos, culturales.

Desde su llegada al poder, el liberalismo ecuatoriano define como prioridad absoluta la laicización de las estructuras de poder. Citemos aquí algunas de las medidas más significativas para reducir el dominio de la Iglesia. En 1896, la libertad de prensa le quita al clero su tradicional poder de censura. En 1899, la ley de patronato le retira la administración de los hospitales y hospicios. En 1902 se instauran el matrimonio civil y el divorcio. En 1908 se nacionalizan los bienes de la Iglesia.

Pero en esta política de laicización del Estado y de las mentalidades, es la educación el sector prioritario. En efecto, una de la principales fuentes

de producción ideológica es la escuela. Enunciamos una evidencia. Pero esa evidencia condiciona las reformas educativas del liberalismo ecuatoriano, pues en 1895 la educación ecuatoriana estaba en manos de la Iglesia. El presidente García Moreno en su tiempo llevó a cabo una serie de reformas y desarrolló un sistema católico de enseñanza que él mismo confió en su totalidad a las órdenes religiosas. La enseñanza, sus estructuras, su contenido, la elección de las materias, la organización escolar, todo lo decide la Iglesia. Ella es la que se encarga de la formación de los espíritus ecuatorianos.

En el caso de Ecuador, la educación es un mecanismo de poder primordial, de ahí que se convirtiera en eje prioritario de la acción ideológica liberal dentro de la estrategia global de supervivencia del régimen oligárquico-liberal. De manos clericales y conservadoras, la escuela ecuatoriana pasó a manos liberales. Así, la ley del 8 de octubre de 1905 declaró a la escuela ecuatoriana no sólo laica sino también obligatoria, para que el laicismo fuera vigente.¹ Para sustraer los institutos de enseñanza a la autoridad clerical que antes los costeaba, la nueva Constitución de 1906, en el artículo 16, intentó despojar a la escuela religiosa de sus recursos económicos, añadiendo a la ley de 1905:

Ni el Estado ni las Municipalidades subvencionarán ni auxiliarán, en forma alguna, otras enseñanzas que no fueren la oficial y la municipal.

Desde luego, la Iglesia ecuatoriana era consciente del peligro que representaba la laicización de la educación. El arzobispo de Quito, Federico González Suárez, escribió así en su segunda carta pastoral, en 1906:

Ese asunto es el más trascendental de todos cuantos hay actualmente en nuestra República.²

De modo que la Iglesia establece una estrategia para contrarrestar su pérdida de influencia en la juventud ecuatoriana. Su centro de acción son los padres de familia. ¿Cómo se articula esta estrategia? ¿Cuáles son los métodos para dirigirse directamente a los hogares e influir en los padres de familia? ¿Cuáles son sus ejes?, o sea, ¿cómo la Iglesia reorganiza su ocupación del terreno familiar, en el que logra irrumpir la influencia liberal por medio de la escuela?

En la definición de la réplica de la Iglesia católica ecuatoriana a los liberales, Federico González Suárez, arzobispo de Quito a partir de 1906,

¹ Artículo 4 de la *Ley reformativa de la Constitución de 1897*.

² Federico González Suárez, *Obras pastorales del Ilmo. Sr. Federico González Suárez*, Quito, Imprenta del Clero, 1927, p. 23.

es el actor principal. La estrategia clerical es en realidad *su estrategia*. Ya no se presenta al famoso autor de la *Historia general de la República del Ecuador*. Lo que menos se conoce es su actuación para adaptar la Iglesia ecuatoriana al “nuevo ideal” político de la revolución liberal, y su participación en todos los grandes debates de la época. Se destacan su talento y su gran cultura en sus artículos, circulares y cartas pastorales que lo convierten en el pensador de la Iglesia ecuatoriana.³ Nuestro estudio está apoyado en la compilación de las obras del señor Federico González Suárez, quien a través de éstas expone su proyecto y estrategias en sus autos, cartas pastorales, oficios y circulares que redacta entre 1906 y 1914.

La estrategia de González Suárez es situar a los padres de familia en el centro del debate alrededor de la educación de los niños. Se trata aquí de las madres, tanto como de los padres. Es al papel educador de los adultos del hogar respecto al niño, al que se refiere constantemente González Suárez. En efecto, en su concepto la responsabilidad de la educación incumbe sólo a la célula familiar, al hogar del niño. Ahora bien, el Estado liberal, por medio de la escuela laica y la educación obligatoria, irrumpe en la vida del hogar, obligando a los padres a enviar a los hijos a la escuela. Con esta obligación, el Estado resta implícitamente a los padres de familia algunas de sus responsabilidades, pues los despoja de una parte de sus derechos de decisión sobre la vida de sus hijos.

Actuar alrededor de los padres de familia presenta, por lo tanto, un doble interés. Primero, y es una evidencia, los padres siguen teniendo un poder de decisión en cuanto a la escolarización del niño. Son ellos quienes pueden optar por una escuela religiosa si la elección entre ésta y la escuela laica se presenta. Segundo, ya que las leyes laicas limitan los derechos y el

³ Nuestro estudio se apoya en textos relativos a la educación de las *Obras pastorales del Ilmo. Sr. Federico González Suárez, op. cit.*, 1927: “Primera carta pastoral, acerca de la educación de los niños” del 6 de noviembre de 1906; “Auto arzobispal relativo a la promulgación de la Primera Pastoral”; “Segunda carta pastoral, sobre la escuela llamada laica” del 2 de diciembre de 1906, la “Circular sobre la educación cristiana” del 8 de septiembre de 1907; “Carta al Vicario foráneo de Machachi” del 16 de noviembre de 1907; “Segunda circular, a los párrocos, padres de familia y maestros de escuela” del 16 de julio de 1908; “Auto arzobispal que reglamenta la confesión y la comunión de los niños de la escuela de los Hermanos Cristianos” del 26 de noviembre de 1908, “Oficio al Capellán de la Escuela de los Hermanos” del 27 de noviembre de 1908; “Oficio al Jefe político de Cayambe” del 27 de enero de 1909; “Instrucción para los párrocos relativa a las escuelas laicas” del 6 de marzo de 1909; “Auto arzobispal sobre el texto de la Doctrina cristiana y el Catecismo” del 28 de agosto de 1910; “Carta a los curas párrocos de la Capital, sobre la enseñanza del catecismo” del 22 de enero de 1914; “Reglamento según el cual se ha de reorganizar la enseñanza y la explicación del Catecismo de la Doctrina Cristiana en las parroquias de la Capital” del 22 de enero de 1914; “De la cofradía de la Doctrina Cristiana”; “Circular a las Superiores de los colegios católicos” del 14 de septiembre de 1909; “Primera Instrucción pastoral, sobre la participación del Clero en la política” del 8 de octubre de 1907.

poder de la Iglesia en la escuela, o sea en la esfera pública de la vida de los niños, la Iglesia tiene que confirmar su influencia dentro del hogar mismo, o sea en la esfera privada del universo del niño. De modo que dirigirse a los padres de familia tiene un alcance ideológico. En efecto, hablar directamente con ellos es ya considerar implícitamente que tienen todos los derechos de decisión. Más aún, significa restablecer en el hogar su autoridad limitada por las nuevas leyes liberales. Ahora bien, restablecer la consideración por una autoridad total de los padres es, ya lo hemos visto, luchar contra la irrupción del Estado liberal laico en el hogar. Así que con González Suárez, la problemática del debate alrededor de la escuela laica, terreno público, se desplaza hacia la familia, terreno privado. Como vamos a analizar, ese desplazamiento es la fuerza de su política de reconquista de la influencia de la Iglesia. La estrategia de González Suárez se articula en torno a tres ejes, que son tres maneras de influir en los padres de familia, nudos centrales.

El primer eje consiste en ejercer presiones en los padres desde el exterior. Para asegurar una enseñanza religiosa eficiente, fuera de la escuela, sobre la cual la Iglesia pierde control, González Suárez quiere que todos los niños asistan al catecismo. Si el control de los niños dentro de la institución escolar ya no es posible, hay que convencer a los padres para que los envíen al catecismo. En concreto, en su *Auto Arzobispal*, González Suárez preconiza cuadrangular físicamente el terreno de la parroquia. Los actores son los sacerdotes, los objetivos a alcanzar son las listas exhaustivas de los padres de familia, el método será el censo de los niños para permitir ubicar a los padres.

Primero, los sacerdotes tienen que hacer listas de los padres de familia de la parroquia, a fin de visitarlos a todos, convencerlos y exhortarlos personalmente a que manden a sus hijos al catecismo y a misa. Esas listas sirven de control para convencer también a los padres para que los envíen con regularidad y garantizar así una asistencia máxima.⁴ Temiendo sin embargo que ciertos padres no estén registrados en las listas, el arzobispo propone simultáneamente establecer fichas sobre cada niño para ubicar a los padres, tutores, o empleadores:

Todo párroco ha de procurar, despacio, hacer una lista de niños y niñas de su parroquia; los departamentos, en manzanas; las manzanas, en cuadras; las casas en familias [...]. Para formarla no ha de ahorrar trabajo alguno.⁵

Las fuentes de esas informaciones son los libros de bautismo, las matrículas de los niños en las escuelas, el censo de los talleres y fábricas, la

⁴ Federico González Suárez, *op. cit.*, p. 60.

⁵ *Ibid.*, p. 76.

observación de las calles y casas. En efecto, muchos niños no van a la escuela o ya no viven con su familia. Son “los pajecitos y las que llamamos chinas”,⁶ quienes trabajan de criados u obreros. Son también las poblaciones flotantes que “por no tener casa propia en que habitar, viven arrendando cuartos en casas ajenas, y pasan, con frecuencia, de un barrio a otro”.⁷

Esta reconquista física del terreno de la parroquia es desde luego una reconquista ideológica, para asegurar la influencia de la Iglesia en la educación de los niños. El nudo central, la clave del éxito, son los tutores, padres o patronos, sobre los que se van a ejercer las exhortaciones.

Aquí, los tutores son instrumentos pasivos de la política de González Suárez. En el segundo eje de su estrategia, se convierten en actores.

Pragmático y realista, González Suárez es consciente de que su política de sistematización de la enseñanza religiosa necesita medios complementarios de doble naturaleza. Primero, el número de sacerdotes y catequistas es relativamente limitado como para acoger a todos los niños. Así que el número de clases de catecismo tiene que aumentar. Segundo, para que la enseñanza de la doctrina sea eficiente, la calidad de la clase tiene que ser mejorada pedagógicamente. González Suárez planifica así la creación de una verdadera escuela catequista que satisfaga exigencias tanto cuantitativas como cualitativas. Gracias a éstas, la escuela catequista podrá desarrollarse paralelamente a la escuela liberal estatal para limitar el alcance de la laicización.

Desde luego, en varias de sus cartas dirigidas a los sacerdotes, González Suárez recuerda las bases y los principios pedagógicos y didácticos de una buena enseñanza, pues:

La explicación del Catecismo a los niños es obra difícil, es obra laboriosa y pesada: si acaso no se hace con método, con paciencia, con prolijidad, los resultados serán muy poco satisfactorios.⁸

Pero lo interesante de este proyecto es sin duda alguna el papel que González Suárez encarga a los padres de familia. González Suárez decide fundar la cofradía de la doctrina católica que reúne no sólo a sacerdotes, sino también a padres de familia. Los padres juegan así un papel activo en la educación religiosa de sus hijos, asumiendo las mismas responsabilidades que las de los sacerdotes. Ellos también reciben las directivas pedagógicas del arzobispo. La cofradía debe además reunirse una vez al mes como

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ *Ibid.*, p. 77.

mínimo para debatir los problemas encontrados en la enseñanza y decidir los “programas”.

Notemos que esta cofradía presenta varias similitudes con las reformas liberales en el campo de la instrucción pública. En la cofradía, los padres de familia trabajan en grupos pedagógicos. Recordemos que los liberales intentan por su parte dar a los maestros un respaldo oficial creando organismos pedagógicos con el fin de desarrollar un cuerpo docente estatal. En lo referente a la calidad de la enseñanza, como la escuela laica, la cofradía debe seguir un programa de enseñanza redactado, cuyos objetivos pedagógicos ya están definidos. Se organiza también el programa en materias. Como en la escuela laica, la enseñanza catequista tiene que ser progresiva, acorde con las aptitudes del niño, reuniendo a los alumnos según su edad en grupos de niveles diferentes. La clase no puede exceder de una hora y debe tener lugar con regularidad, por lo menos una vez a la semana.

Pero, si llama la atención el paralelismo entre el proyecto de desarrollo de la cofradía y el de las reformas liberales, más aún resulta interesante la diferencia entre los dos proyectos. Manifiesta una concepción diferente del papel de los padres de familia. El liberalismo ecuatoriano de principios de siglo establece un límite claro entre educación formal y educación informal, valorando la educación formal por encima de la informal en cuanto al desarrollo mental, intelectual e incluso personal del niño. Es cierto que cuando el historiador descubre los discursos y escritos de los ideólogos de la “revolución liberal”, le impacta una voluntad humanista de ayudar a las masas, a los grandes olvidados de los cambios anteriores, al pueblo en su acepción más amplia. En ese sentido, una de las ambiciones de la “revolución liberal” es la reforma total y global de la enseñanza para democratizar la educación y abrir las escuelas a todos los ecuatorianos sin excepción. No se puede negar el entusiasmo y la sinceridad de muchos liberales frente a la visión de escuelas populares. Pero al mismo tiempo, la voluntad oficial de “regenerar” al ecuatoriano pone de relieve el desdén y desconfianza hacia los padres de familia, considerados como incultos o sencillamente ineptos para asumir el cargo de educador en un terreno que no sea totalmente informal. Recordemos que la meta de la escuela laica obligatoria es sustituir no sólo a los religiosos, sino también en parte a los padres de familia, gracias a un cuerpo docente profesionalizado.

La posición de la Iglesia ecuatoriana a principio del siglo xx es diferente. Considera a los padres como el centro de las relaciones de educación tanto formales como informales. El maestro de escuela no es sino el asistente de los padres de familia, su prolongación natural. Más aún, lejos de dibujar un límite entre esos dos tipos de educación, González Suárez los reúne entregando a los padres el cargo de una enseñanza religiosa formal y organizada según un modelo casi escolar.

Al implicar directamente a los padres de familia en la enseñanza religiosa, podemos ver otro método que utilizó la Iglesia para conservar una influencia fuerte en los hogares y por lo tanto en la juventud ecuatoriana. Pero, a través de este ejemplo de la cofradía de la doctrina católica, vemos también cómo se definen dos conceptos de educación que obedecen a dos lógicas diferentes.

El papel central de los padres de familia en la educación formal e informal de sus hijos está puesto de manifiesto también, y de manera más evidente, en el tercer eje de acción de González Suárez, que conformó su estrategia de respuesta a los avances ideológicos de la escuela laica. Ahora, González Suárez se comunica directamente con los padres de familia en sus cartas pastorales, leídas en el arzobispado por los sacerdotes durante la misa, varios domingos seguidos. Mediante su papel en la cofradía, lo hemos visto, los padres son activos en una educación religiosa de tipo formal. En sus cartas pastorales, González Suárez define a los padres de familia como educadores en el sentido más amplio y más noble de la palabra: son los responsables del desarrollo intelectual, personal, humano del niño, tanto en su educación formal como informal.

Estas cartas piden, a veces incluso exhortan, a los padres de familia a que no renuncien a sus derechos y deberes respecto a sus hijos. Intentan restaurar en su totalidad las responsabilidades paternas en materia de educación. Presentan a los padres como la piedra angular del edificio familiar, y por lo tanto insisten en la obligación de ejercer un control directo en la enseñanza.

González Suárez construye su discurso con pedagogía, como lo exige el género de la carta pastoral. Su estilo es claro y los razonamientos sencillos. Sin embargo, las cartas no están desprovistas de imágenes fuertes y de un tono enfático. Se trata aquí de convencerlos para que no acepten ceder al maestro laico parte de sus responsabilidades en materia educativa.

La argumentación ilustra de nuevo la concepción de la educación de la Iglesia ecuatoriana. El punto de partida, en el que se basa toda la demostración, es la diferencia entre educación e instrucción. Instruir es desarrollar las aptitudes intelectuales del niño, mientras que educar, según González Suárez, es desarrollar simultáneamente aptitudes intelectuales y virtudes como la decencia, la honradez, el patriotismo. En otras palabras, la instrucción sólo puede ser un aspecto, entre otros muchos, de la educación. Notemos en seguida que las cartas, tituladas “acerca de la educación de los niños” no entran directamente en el tema candente de la escuela, a pesar de que ésta sea en realidad el problema de fondo. El debate tampoco entra en el terreno de la pedagogía o de los programas, objetos de todas las reformas liberales, sino que plantea una problemática moral.

Asimismo, González Suárez explica que “la ciencia hace al hombre sabio, la virtud lo hace bueno”.⁹ La “ciencia” se refiere desde luego al liberalismo, a sus teorías positivistas, y a sus reformas educativas, que los liberales mismos califican de “científicas”. Esta distinción, tal y como González Suárez la formula, implícitamente excluye lo moral de la esfera científica. En la escuela laica liberal, por lo tanto, no se educa, sino que sólo se enseña.

El alcance de esta distinción entre virtud y ciencia va aún más lejos; al contexto político de las reformas educativas de la época. En efecto, si establece por una parte una dicotomía entre educación e instrucción, ilustra de nuevo la concepción de educación según la Iglesia ecuatoriana de principios de siglo. La escuela científica, profesionalizada, “técnica”, excluye por antonomasia a los padres de familia que no son, evidentemente, científicos de la educación. Los maestros, profesionales de la enseñanza, poseen, según González Suárez, un saber que aísla a los padres de familia, dejándolos actuar un papel secundario en la educación de sus hijos. El maestro científico, o sea el maestro liberal, cuyo poder sobre el niño es legitimado por su único saber, se atribuye así parte de las responsabilidades de los padres.

A partir de esta sencilla dicotomía: educación-instrucción, por un lado; y virtud-ciencia por otro, González Suárez puede interpelar a los padres de familia y exhortarlos a que cumplan con sus deberes de padres responsables. Lo vemos de nuevo en estas preguntas:

¿No pretendéis sino que logren un diploma, con cuyo medio tengan el pan de cada día? [...] ¿Os descuidáis de la educación de vuestros hijos?¹⁰

El “diploma” se refiere aquí directamente a la instrucción, la cual forma al niño técnicamente, científicamente, con un objetivo profesional. No sin culpar a los padres de familia, González Suárez les recuerda sus responsabilidades educativas en el sentido fuerte de la palabra, que es “obligación personal, deber ineludible”.¹¹ Les reitera que dejar que otro les quite parte de la responsabilidad sagrada, es una forma de abandonar a sus hijos.

Hasta aquí, González Suárez no cita al maestro laico. Aún no lo ataca directamente. Sin embargo, rápidamente pinta un retrato negro del maestro laico. Después de haber definido el papel de los padres de familia en la educación de sus hijos, González Suárez sigue con la definición del papel del maestro respecto a la familia:

Las escuelas no son sino medios, que los padres de familia emplean para cumplir bien el deber de educar a sus hijos. [...] La escuela es un establecimiento auxiliar. [...] El maestro auxilia al padre de familia.

⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹¹ *Idem.*

El maestro, que sólo debe ser prolongación de los padres de familia en la esfera pública, es depositario de la confianza de los padres. Ahora bien, los padres, ya lo hemos visto, no quieren instrucción para sus hijos, sino educación. Por lo tanto, el maestro debe educar, y no instruir. Sutilmente, González Suárez establece un silogismo que condena al maestro laico:

El maestro se hace reo de un crimen enorme, cuando burla la confianza de los padres, cuando les hace traición [...].

¿A quién alude aquí González Suárez? Al maestro laico, el que instruye en vez de educar. El maestro laico es un traidor, un burlador. Estos vicios son además contagiosos y corrompen al niño:

Nadie puede vivir en contacto con el maestro laico y conservar sana el alma.

Notemos que toda la demostración sigue estando basada en argumentos morales. González Suárez nunca denuncia las reformas educativas ni se refiere a sus contenidos. Si González Suárez no aborda directamente el tema que él mismo define como “trascendental”, lo hemos visto, es porque en realidad el debate va más allá de las reformas educativas. El debate es ideológico. Las cartas pastorales, de manera muy sutil, denuncian no sólo la educación laica, sino el liberalismo mismo. Partiendo de la laicización de la educación, trata de denunciar los estragos del liberalismo laico en la sociedad ecuatoriana.

González Suárez presenta las consecuencias de la instrucción laica. El niño contaminado por los vicios de la traición y de la mentira acaba por robar, arruinar e incluso matar a sus padres, destruyendo totalmente el hogar y la familia. La sociedad ecuatoriana sin la familia, que es a la vez su base y su respaldo, acaba en el caos. Todas las instituciones fundamentales agonizan. En realidad, González Suárez denuncia aquí las consecuencias generales de la laicización, que llama “descristianización”, concluyendo con la necesidad de restablecer la influencia de la Iglesia en todos los sectores de la vida nacional. Esa necesidad lleva consigo, desde luego, una toma de conciencia por parte de los padres de familia en lo que toca a sus responsabilidades. Sus deberes son cuidar la salud moral de la familia, o sea restablecer la influencia de la Iglesia en el hogar. En definitiva, la salvación de los niños y, por medio de ellos, la de la nación entera, están en manos de los padres de familia. Ellos son la única verdadera defensa contra el peligro laico liberal.

¿Cuáles son los efectos de la estrategia de González Suárez? ¿Logra contrarrestar los avances de las reformas laicas? En realidad, los resultados son limitados.

Es cierto que las reformas educativas liberales enfrentan muchas dificultades para desarrollarse con éxito. Pero más se debe a la falta de continuidad en el Ministerio de Instrucción Pública, a la falta de recursos económicos y a la influencia tradicional de la Iglesia en las mentalidades, que a las tácticas ideadas por pensadores como González Suárez.

En efecto, en cuanto al primer eje estratégico que hemos definido, los sacerdotes no cumplen siempre con los requisitos de discreción y neutralidad ideológica que necesitaría el proyecto de González Suárez. Muchas veces prefieren tomar parte en las polémicas políticas, en vez de aplicar las preconizadas medidas lentas y a largo plazo. En lo que concierne al segundo eje de acción, las cofradías no respetan el ritmo de reunión ni los preceptos definidos. En cambio, las cartas pastorales tienen mucho impacto y siguen siendo una referencia en el debate alrededor de la educación laica y religiosa varias décadas más tarde.

Sin embargo, este relativo fracaso de la estrategia religiosa no le quita al proyecto su interés: el de revelar la concepción de la educación de la Iglesia católica ecuatoriana, que va construyéndose alrededor del papel de los padres de familia.

UN CAMPO DE TENSIÓN POR ENCAUZAR LA “MORAL”. DISPUTA, RESISTENCIA Y CONVIVENCIA ENTRE LA SOCIEDAD Y LOS EDUCADORES (1900-1920)

LUCÍA LIONETTI*

Si la educación común está en relación directa del progreso material y moral de un pueblo; si ella es, como dice Hippéau, notable escritor francés, condición necesaria de la existencia de un pueblo libre, es indudable que es obligación de los poderes públicos propender a su desarrollo, por todos los medios a su alcance.

Faustino Sarmiento

Estas palabras resultan reveladoras al intentar explicar el sentido que tuvo la educación para el Estado secular en Argentina a fines del siglo XIX. Sabemos que hay que rastrear la historia de la educación durante todo aquel siglo, ya que no coincide estrictamente con una cronología política. Sin embargo, lo que resulta indudable es el notable esfuerzo que se desplegó en esta materia en los años ochenta. Para el orden político liberal, la educación era uno de los elementos indispensables del crecimiento material y de la legitimación de un modelo social. Como lo expresaba Sarmiento, era un factor de “liberación y progreso” que permitía “capacitar al soberano para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades”.¹ Su acción capacitadora la transformaba en uno de los medios de control de una sociedad caracterizada por la inestabilidad y la movilidad. Para el poder político, la presencia de la inmigración generadora de la modernización y diversificación social implicaba, al mismo tiempo, un riesgo de disgregación. Frente a esta realidad había que disponer de mecanismos eficaces para lograr cohesión en torno a la idea de nación. Si la creación de una

* Universidad Nacional de Centro, Instituto de Estudios Histórico-Sociales, “Prof. Juan Carlos Grosso”, Argentina.

¹ Palabras del diputado Figueroa en la sesión del 4 de junio en la Cámara de Diputados, p. 194, en Sarmiento, 1915a, p. 127.

comunidad imaginada fue una tarea que los diversos actores que componían la élite del país no discutieron, sí existió desacuerdo en cuanto a la forma y la metodología que consideraron adecuadas para hacer efectivo este propósito. Para aquellos que desde el ejercicio del poder público se habían comprometido con la acción, el camino del éxito era posible garantizando el acceso de todos los sectores de la sociedad a la educación. La instrucción, entendida como “medio de buen encauzamiento”² por su función moralizadora favorecía el que se disciplinara la sociedad. Al respecto, el estadista que más esfuerzos y esperanzas depositó en la escuela decía: “La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de la condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre.”³

Ahora bien, aquella ímproba tarea apareció inacabada a comienzos del siglo xx frente a la emergencia de los conflictos sociales en la Argentina de aquellos años. La inmigración había favorecido la complicación de la sociedad, pero también, ante los disturbios en el mundo del trabajo, era percibida como una amenaza para la nación. El emergente movimiento nacionalista encontró una oportunidad para atacar al orden liberal y a su proyecto de construcción y conservación de la nacionalidad. Según se expresaba, el régimen había fracasado con su modelo educativo porque no había conseguido preservar la integridad del cuerpo social. Si desde el mismo momento en que se sancionó la ley 1420 de educación común en 1884, se instaló un sostenido debate entre los partidarios de la enseñanza laica y la enseñanza religiosa, fue en las puertas de este siglo cuando el tema adquirió una renovada presencia. La escuela pública no se mostró como una institución eficaz a la hora de transmitir los contenidos morales y cívicos a la comunidad. Según se expresa, por su inadecuada preparación los docentes no estuvieron a la altura de las exigencias que una sociedad como aquella demandaba. No consiguieron llegar a toda la comunidad para brindarle los elementos indispensables que la fortalecieran y preservaran de la presencia de ideologías foráneas.

Es por ello que en este trabajo nos proponemos analizar, en principio, aquel cruce de opiniones con sus nuevas expresiones; y por qué, en última instancia, se impugnó a la escuela pública y en particular a los maestros. Ahora bien, frente a estos ataques resulta de interés comprender en qué medida el magisterio difería del modelo de educador que se consideraba idóneo para salvaguardar la moral pública. Por esto, nos proponemos

² Foucault, 1976, p. 124

³ Sarmiento, 1915b, p. 23.

abordar un segundo aspecto: cómo se trabajaba dentro de las escuelas normales para formar al magisterio capaz de desempeñar su tarea en forma idónea. Si había inquietud porque los docentes laicos no eran los transmisores convenientes ante los nuevos desafíos, habrá que advertir de qué manera se buscaba superar estas críticas con la tarea cotidiana dentro de la institución y hacia la comunidad.⁴ Para trabajar sobre este aspecto, partimos de considerar a las instituciones educativas como aquellos espacios en los cuales se proponen, recrean y transmiten los conocimientos construidos socialmente. En tal sentido, éstos incluirán no solamente los contenidos curriculares sino además los valores, creencias, pautas; en suma, un patrón de significados. Entendemos, entonces, que el proceso educativo no puede considerarse unidireccional, pues la sociedad no se modela desde la acción pública. Todo proceso social es lo suficientemente complejo como para permitirnos comprender que no sólo el Estado determina, por medio de la educación, un modelo de comportamiento social. No podemos dejar de tener en cuenta que en ese movimiento de apropiación de un universo de significaciones, el estrecho ámbito del hogar actúa, al mismo tiempo, como generador y receptor. Más aún, llega a modificar aquello que adopta en el mismo momento de su recepción.⁵ Por esta razón, producto de un contacto cara a cara, trataremos de reconstruir la relación que se planteaba entre los unos y los otros y que era al mismo tiempo conflictiva, de mutuo control y de correspondencia en la acción.

⁴ Para abordar este trabajo hemos utilizado, en principio, fuentes secundarias como la prensa y la literatura, que fueron los espacios que los formadores de opinión tuvieron a su alcance gracias a los beneficios de una mayor alfabetización de la sociedad. La expresión de sus ideas en estos medios propició que se iniciara un debate constante en el Congreso de la Nación.

Por otra parte, para captar parte de aquella práctica dentro de las instituciones, su dinamismo interno y su cotidiana relación con la comunidad, hemos utilizado los archivos (libros copiadores y actas de reuniones del cuerpo de profesores) de una de las escuelas normales. En nuestro caso, nos referimos a la Escuela Normal "Don José de San Martín", fundada en 1910 en la ciudad de Tandil (ubicada al sureste de la provincia de Buenos Aires).

⁵ Donzelot sostiene que a lo largo de los siglos XIX y XX "Veremos entonces cómo ese primer objeto, la familia se esfuma en provecho de otro, lo social, del que es a la vez reina y prisionera, como el conjunto de prácticas de transformación de la familia son también las que establecen las formas de integración moderna, que dan a nuestras sociedades su carácter particularmente policíaco. Y así, la famosa crisis de la familia debida a su liberación aparecerá entonces no tanto como algo intrínsecamente contrario al orden social actual, sino como una condición de posibilidad de su emergencia. Ni destruída ni piadosamente conservada, la familia en una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada, estableciendo una práctica que ponga en flotación las normas sociales y los valores familiares, y que cree al mismo tiempo una circularidad funcional entre lo social y lo económico". Donzelot, 1990, p. 42.

EL NORMALISMO: ¿UNA PLAGA O LA SALVACIÓN PARA LA SOCIEDAD?

Con la implantación de la enseñanza pública, gratuita y obligatoria, los sectores católicos manifestaron su preocupación por la ausencia de la instrucción religiosa, a la que consideraban como insustituible para la organización de la sociedad. El orden liberal-conservador de los ochenta apostó a favor de la enseñanza laica entendiendo, como expresara el diputado de la nación, Leguizamón, que:

Si la Constitución argentina [sic] es tolerante, la escuela tiene necesariamente que ser tolerante. Si la Constitución ha proclamado la libertad más absoluta de conciencia para los ciudadanos, la escuela no puede venir a alterar los principios de la Constitución borrándolos en la práctica y a hacer obligatoria la enseñanza de una religión determinada en esa escuela a la que concurren los hijos de todos los habitantes y a que tienen derecho de concurrir, porque contribuyen con su peculio a sufragar la existencia de la escuela [...]. No es la escuela sin Dios lo que quiere el partido liberal de la Cámara. Los que piensan como yo, los que me hacen el honor de acompañarme en la cuestión que nos ocupa, dejan a Dios donde se encuentra, donde debe estar: en todas partes, según la verdadera noción de su omnipresencia.

Para los opositores, lo más grave en aquel avance de este modelo educativo, era que no garantizara la recepción del mensaje católico a todos los habitantes del país. El diputado Goyena asumiendo la defensa de la enseñanza de la religión expresaba:

[...] considerando más de cerca de que el Estado, si bien respeta la religión, prohíbe al maestro de escuela pública dar enseñanza religiosa, y deja eso a la acción de la familia y a los sacerdotes.... Bajo cierta apariencia engañosa de respeto a la religión y a la familia esa doctrina es nula. [...] En efecto, es deber de los padres enseñar la religión a sus hijos; pero [...] consideremos la enorme cantidad de niños hijos de padres ignorantes y pobres, de niños privados de recibir educación religiosa en el templo [...] por la distribución territorial de la población. [...] Queremos entonces que el niño a quien el padre, a quien el sacerdote no pueden dar educación religiosa, halle en la escuela la luz que supla esa deficiencia del hogar, que supla la falta del cura que, como he dicho, en nuestras condiciones especiales, es, por desgracia, muy frecuente.⁶

Este cruce de ideas, sin embargo, llegó a su momento de mayor algidez a principios de este siglo. Las esperanzas depositadas en la inmigración como un factor de impulso y progreso se había convertido, en aquellos tiempos, en una realidad inquietante. La agitación social provocó la animo-

⁶ *Ibidem*, p. 492. A lo largo de estos debates se tenía como referencia permanente lo sucedido en el caso de Francia. Para analizar este caso se puede consultar, Ozouf, 1982.

sidad contra quienes aparecían como los provocadores de esta situación. El enemigo era presentado como el extranjero ingrato, huelguista, anarquista. Aquel que no había abrazado el ideal de argentinidad. Este clima de "reacción nacionalista" situó a la escuela pública nuevamente en el punto de mira del ataque retórico. Según se argumentaba, el principal problema de aquella joven sociedad era de tipo moral, y esta carencia tenía un responsable directo: el magisterio laico. Se entendía que la formación que había recibido no era la adecuada para llevar a cabo con éxito la delicada misión de formar a los ciudadanos.

Sabemos que para que su modelo educativo pudiera concretarse, los estados contemporáneos entendieron que era necesario disponer de un cuerpo de docentes preparado para la eficaz instrumentación del mismo. Las escuelas normales se convirtieron desde el momento de su aparición en objeto de controversias.⁷ Para aquellos que estaban preocupados por el avance de un universo de valores contrapuestos a la tradición hispano-católica, ésta fue la más clara manifestación de lo que consideraban pernicioso para la comunidad. Así la inestabilidad social que se hizo presente en Argentina provocó que ese asunto apareciera nuevamente en la escena del debate.

La imputación contra estas instituciones comenzó a llegar a la opinión pública por diferentes canales. Quienes se presentaron como intérpretes de la preocupación de la sociedad por su incierto destino, utilizaron todos los espacios a su alcance para exponer sus ideas, más allá del restringido ámbito de participación de las instituciones políticas. El principal inconveniente que enfrentaban para llegar a la sociedad era el de librar una competencia desigual frente a las variadas estrategias que ensayaba el Estado en su esfuerzo por alcanzar la homogeneización cultural. A pesar de esto, mucha de la tarea que el aparato estatal libró fue útil para quienes se vieron inicialmente desplazados de la acción pública. De este modo, sectores como el del llamado nacionalismo modernizador pudieron lograr un

⁷ Al discutirse la creación de la primera escuela normal en Paraná, ciudad capital de la provincia de Entre Ríos, en 1870, el ministro de educación en su exposición al Congreso de la Nación hace referencia al malestar que estas instituciones ocasionaban en algunos: "[...] Hay personas señor Presidente, que dudan de la eficacia de las escuelas normales, y esta inteligencia [*sic*] encontró su intérprete en el Senado en una persona ilustrada que ocupa un asiento en aquella Cámara, pero pienso que no tiene razón [*sic*] de ser. Hoy es de todo punto incuestionable, que es reconocida por todos la necesidad y la conveniencia de la instalación de las escuelas normales. Esta institución había estado por mucho tiempo desautorizada en Francia hasta que el Ministro Duruy en Francia mandó levantar un informe sobre el estado actual de la educación allí. Resultó de ese informe que las escuelas de aquella región [*sic*] donde se había hecho sentir la influencia de las escuelas normales, en ella la educación en lugar de declinar había adelantado [...] En Inglaterra, allí es reconocido por todos la influencia benéfica de las escuelas normales [...]". Cámara de diputados, sesión del 12 de septiembre de 1870, p. 604.

impacto más generalizado en los destinatarios de su opinión. La enseñanza pública, a la cual cuestionaban, permitió que se sumara al tradicional público lector otro nuevo, surgido a partir de la alfabetización. Así la palabra escrita, tanto desde la literatura como en la prensa, contó con una mayor fuerza.

Los hombres de letras, como el nacionalista Manuel Gálvez, se mostraron ingeniosos para, por medio de su obra literaria, hacer una impugnación a la educación estatal. Cabe destacar que en la formación de la identidad nacional la literatura cumplió una función homogeneizadora de los grupos sociales que se constituyeron como nación. Como expresa G. Golduchluk,

[...] provee además modelos de subjetividad que contribuyen a cohesionar la comunidad a través de un "efecto sociográfico" en virtud del cual un personaje "realista" es visto como "representativo". La circulación misma de la letra impresa se encarga de la totalidad imaginaria de la nación, para la cual es imprescindible que la cultura del Estado sea una cultura letrada y centralizada. En la Argentina de comienzos de siglo había un público lector ampliado por las campañas de alfabetización y entrenado en la lectura de diarios y publicaciones periódicas. La lectura del diario garantizaba la pertenencia a la comunidad y la literatura se desarrollaba en un ámbito de creciente autonomía: en ese marco, Manuel Gálvez escribe *La maestra normal*.⁸

En la obra, el personaje es presentado como un arquetipo. Dirigida a un público alfabetizado que puede comprender que la historia que se relata traspasa el terreno de la ficción para acercarse a una preocupación real de la sociedad, y valiéndose del resultado de una educación centralizada y uniforme, se presenta ante la sociedad un debate que, a fines del siglo XIX, había permanecido circunscrito a la esfera política y a los grupos de poder.

Gálvez, convencido de pertenecer al grupo de hombres destinados a refundar la nación, utiliza la novela y el personaje protagónico como excusa para presentar a quienes son los formadores del ser nacional. El lector se encuentra con un permanente ataque a la enseñanza liberal, pues el autor centra el nudo de su trama argumental en torno a la figura de una de sus agentes. Las palabras que expresa la protagonista reflejan la intencionalidad de considerar a los formadores como un factor de riesgo para la moral pública. Su propia conducta es una clara expresión de esta amenaza; quien no es capaz de encauzar su vida no está capacitado para formar a sus alumnos. Esta maestra del interior del país, Raselda, reconoce que:

En la escuela nunca le hablaron de Dios, y algunos profesores hasta le enseñaron a despreciar la religión. Ahora creía que esa enseñanza de la escuela, en

⁸ Golduchluk, 1995, p. 23

vez de darle fuerzas para vencer los instintos, la había predispuesto para el mal, al quitarle las eficaces defensas que tiene la religión contra el pecado.⁹

Queda planteado de este modo el punto en discusión: la pugna entre dos modelos sociales diferentes. Aquel que desde el control del poder público tiene la disponibilidad de los instrumentos capaces de imponer un orden liberal-conservador, y los desplazados que apuestan a su proyecto nacionalista modernizador. Estos intelectuales se dirigieron a una comunidad alfabetizada para invitarla a participar del debate con un discurso pedagógico. En el ejemplo que utilizamos, los personajes de la novela se contraponen y retroalimentan para definir lo que se consideraba el modelo y el antimodelo del nuevo ser nacional.

La tesis que desarrolla Gálvez en este plano —es aquí donde juega su proyecto político— es la necesidad de refundar la nación; frente al avance de fuerzas disolventes hay que constituir una identidad nacional fortalecida sobre la base del hispanismo con toda la carga religiosa que esto implica. Es decir, un proyecto reaccionario apoyado sobre una estructura modernizada y modernizadora. A esta paradoja se enfrentaron los nacionalistas del centenario: las mismas fuerzas que proveen la "energía nacional" contienen en su seno el germen de la disolución.¹⁰

En tal sentido, la escuela pública aparecía para estos sectores como uno de los responsables directos de la difusión de aquel sistema de valores que minaba el cuerpo social. Nuestro autor utilizó por esto a uno de sus personajes más amables y simpáticos, Don Nilamón, para que declarara: "¡El normalismo es la peor plaga que puede invadir a un pueblo joven!"¹¹

⁹ Gálvez, 1941, pp. 342-343. Se escoge como protagonista a una maestra porque para entonces las mujeres educadoras eran mayoría dentro de las escuelas. Desde el mismo momento en que se crearon las escuelas normales para mujeres no quedaba claro el propósito al que obedecía esta disposición. El propio autor del proyecto, el diputado Igarzabal dirá "[...] yo creo que no es una novedad, el decir que el hombre no es mas [sic] a propósito para la carrera del profesorado [...]. Otras naciones mucho mas adelantadas y mas experimentadas [sic] que nosotros, Señor Presidente, han reconocido prácticamente que la mujer por sus condiciones naturales, es mas a propósito, en cualquiera de las facetas [...] de su estado civil, para propagar los beneficios de la educación, que los hombres propiamente hablando, no propagan sino [sic] simplemente aplican a la vida práctica en sus múltiples manifestaciones. [...] nadie me negará que, con la misma suma de dinero con que se sostienen 100 escuelas, regenteadas por varones: se podrán costear 200 dirigidas por mujeres: por la razón muy sencilla, de que el trabajo de la mujer vale la mitad, o menos, que el trabajo del hombre; sin que pueda haber diferencia notable puesto que está probado que la mujer puede enseñar perfectamente todos los ramos de las humanidades, y muchísimos otros más". Cámara de diputados, sesión 22 de mayo de 1874, pp. 27-28.

¹⁰ Golduchluk, *op. cit.*, p. 28.

¹¹ Gálvez, *op. cit.*, p. 245

Ahora bien, ¿cómo se justificaba aquella postura tan negativa contra los “normales”? Rechazando que estos educadores no hubieran recibido la enseñanza de la religión. El peligro estaba en que muchos de ellos, como resultado de su formación, llegaban a renegar, con el orgullo y la soberbia propia del anticlericalismo, de la fe católica. La declarada indiferencia que aparece en el director de la escuela hacia todas las religiones es un recurso de Gálvez para demostrar que se esconde —siempre desde el personaje— un odio secreto y subterráneo a la Iglesia.

La novela tuvo el efecto que el escritor buscaba. No sólo consiguió llegar a sus lectores, sino también a quienes no la habían leído. Su repercusión y el debate que se generó en la prensa, hicieron que la obra llegara a otro tipo de público. La disposición de un mercado más amplio de lectores en los primeros tiempos de este siglo hizo posible la diversidad de dicho público. La heterogeneidad del mismo permitió la coexistencia conflictiva de dos espacios de cultura. Junto a los tradicionales, convivieron aquellos lectores noveles producto de la emergencia del hecho educativo oficial. Con el surgimiento de este espacio de la cultura popular se ampliaron los circuitos de circulación y difusión de ideas. La prensa fue un punto de contacto entre estas dos esferas culturales que impulsó un notable acrecentamiento de su variedad y cantidad. Algunos de los autores que pudieron convivir en estos mundos, el de la cultura letrada y aquel conformado por el “gran público”, llegaron a transformarse en formadores de opinión volcando en la prensa escrita su imaginario social. En este lugar se puede detectar la recepción y la controversia que generó la publicación de *La maestra normal*. Participan en este intercambio de ideas reconocidos escritores que entran en la discusión del modelo educativo y su proyecto social. El primer comentario publicado en la prensa pertenece al escritor español Miguel de Unamuno. Desde su tierra, asumió la defensa de la novela porque sacaba a la luz “la desaparición de aquella aristocracia [...] con la invasión de los pedagogos y los primarios”. Fue muy certero al entender que había una lucha declarada entre el Estado y la Iglesia por la apropiación de espacios clave para la fijación de un determinado universo cultural. La hostilidad era:

[...] porque el magisterio aspira a sustituir al sacerdocio. Cada vez más clara la rivalidad entre el cura y el maestro de escuela. Ambos se disputan el dominio de las almas. Y es muy fácil que salgamos de una para ir a caer en otro caso peor. La tiranía ejercida en nombre de la ciencia no es mejor que la tiranía ejercida a nombre de la fe. Y la pedagogía es tan de temer como la teología [...]¹²

¹² *La Nación*, 8 de junio de 1915.

En efecto, parece evidente que la cuestión de enseñanza laica *versus* enseñanza religiosa no pasaba por una contraposición en cuanto a los valores morales que cada una aspiraba a cristalizar. La disputa alcanzó aquel tenor porque no eran las diferencias morales lo que separaba a los modelos sino que se trataba de definir quiénes serían los encargados de fijar ese universo de valores. Leopoldo Lugones, otro referente permanente de los nacionalistas argentinos, pero diferenciado de sus pares ideológicos por su pública hostilidad al clericalismo, expresó su desacuerdo sobre la condena a los educadores.¹³ No ponía en tela de juicio la calidad intelectual y moral de éstos, en particular de las maestras. Reconocía en aquellas mujeres las cualidades y la dignidad suficientes para el ejercicio de su tarea.¹⁴ La prueba estaba en que las señoritas "decentes" en el interior del país optaban por esta carrera, tal como lo expresa en su toma de posición frente a la controversia plasmada en las páginas de la prensa.

[...] Hace más de treinta años que la mayoría de aquellas señoritas más distinguidas siguen la carrera magistral, sin que se haya notado por ello mengua en la moral ni en la cultura públicas. Hace más de treinta años que la mayoría de aquellas señoritas adquiere el título de maestra normal, y ello por una razón digna del mayor respeto; la mujer provinciana es generalmente pobre; y como en la buena educación de provincia el trabajo no degrada a quien lo ejerce, las familias buscan para sus hijas el título de maestras normales, que así ha ido vinculándose a los apellidos más ilustres. Con ello ganan de consumo en el hogar, la escuela y el país así servido por las mejores maestras que pudieran desear, en cuanto ellas aparejan a la inteligencia más despierta de los medios sociales elevados, y a la dedicación que necesita su carrera, la delicadeza y gracia de una fina educación familiar.¹⁵

Frente a la disgregación del ser nacional, al centralismo del Estado nacional y la hipertrofia que causaba al país el predominio de Buenos Aires, depositaba sus esperanzas en este ejército de profesionales para recuperar la salud de la comunidad. Aún más, la escuela pública sería la única y efectiva posibilidad de revertir la escena que se plasmaba en el cuadro de la realidad.

¹³ Para analizar la cuestión de los intelectuales nacionalistas en Argentina y la diferencia en cuanto a sus modelos teórico-políticos, se puede consultar Echeverría, 1997, p. 125.

¹⁴ Daba mayor peso a su opinión el hecho de haber desempeñado el cargo de inspector de enseñanza, por el cual conoció el funcionamiento de todos los establecimientos públicos bajo su jurisdicción. Sin embargo, cabe destacar que el propio Gálvez también había ejercido aquella función; por esto se reconocía como un profundo conocedor de sus falencias.

¹⁵ *La Nación*, 13 de junio de 1915. La nota se titula, "Por la verdad y la justicia".

La escuela moderna, que para bien nuestro existe ya en algunos puntos del país, y ello por mano del normalista, suprime de sus métodos la obediencia. Es así el esbozo de la sociedad futura torpemente preludiada por nuestras democracias laicas: aquella sociedad cuyo advenimiento esperamos, precisamente en razón de que está fracasando la civilización fundada sobre el dogma de la obediencia. La espantosa catástrofe a la que asistimos define el resultado de aquella dos veces milenaria civilización cristiana en cuyo nombre se predica la escuela con Dios. ¿Para qué? ¿Para eso?...

[...] La escuela laica representa, pues, una esperanza suprema, y hemos de defenderla sin Dios, mientras llegue la hora de establecerla sin amo.¹⁶

Por su parte, como era lógico de esperar no pudo permanecer fuera de este cruce de ideas el propio autor de la novela que presentó su respuesta a la crítica de Lugones. Respuesta que trata de afirmar su condición de escritor, por lo que sostiene que “son los personajes los que hablan, no el autor”, para destacar que

En *La maestra normal* no existen las dos tesis que ve Lugones. Yo no he querido tipificar al maestro, ni atacarle, ni combatir la escuela laica. Creo que una novela no ha de tener tesis.

[...] Lugones ha leído mi libro con prejuicios. Anticlerical violento y pro-selitista, ve clericalismo en todas partes [...] Se dirá que no solamente Lugones ha entendido mal mi libro. Naturalmente. El rencor sordo insistente, satánico, como hubiera dicho Huyssman, contra todo lo que huelga a religión no es propiedad exclusiva del Sr. Lugones.¹⁷

Sin embargo, bien se pueden reconocer en su novela muchas de las dudas que el autor personalmente tenía sobre los maestros. En su alegato no dejó de utilizar testimonios de aquellos que veían al magisterio como responsable de la vulgarización del saber y de la mediocridad. Para extremar sus críticas se valió de los escritos de una reconocida maestra, la señorita Malharro, que exponía en un folleto titulado “Sodoma” los graves entretelones de la escuela primaria. No es extraño que pudiera llegarse a aquella comparación con el episodio bíblico que resaltaba el quiebre moral. Como sostenía Lugones, planteaba que la influencia de los educadores sobre sus alumnos era perjudicial, porque afectaba el orden de una sociedad que se veía amenazada por el tipo de ideas que algunos de ellos exponían. Con la habilidad propia de estos pensadores, se vale de los propios argumentos de su contrincante para advertir a la sociedad sobre este aspecto.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *La Nación*, 17 de junio de 1915. El artículo de Gálvez se titula “En defensa de la ‘maestra normal’”.

Y ahora, lo grave: el señor Lugones que pretende defender al maestro, es quien lo agravia en realidad. La escuela normal, según él, "comporta un peligro para los agentes de la obediencia" es decir, para el estado, la ley, la religión; y afirma que esa escuela moderna "que existe ya en algunos puntos del país, y ello por mano de normalistas, suprime de sus métodos la obediencia". En dos largos párrafos habla de la sociedad que él sueña, sociedad sin gobierno, ni ley, sin Dios, sin justicia, y de sus palabras se desprende que el maestro es el órgano, agente o constructor de dicha sociedad futura. Todo esto, ¿cómo se llama en buen castellano?. A estos maestros, agentes de una sociedad sin gobierno, ni ley ni justicia, ¿cómo habrá que llamarles? Conteste el lector: ¿Y qué dirán de esto los maestros patriotas, respetuosos de la ley, los maestros creyentes que son muchos?

No, Lugones se equivoca el maestro argentino no va por semejante ruta. [...]

Sin duda lo que ha inducido a error al señor Lugones, es la existencia en Buenos Aires de un fuerte núcleo de maestros libertarios [...] Hace poco una escritora socialista refirió el de una maestra que, en plena clase, aprobó el acto criminal de un anarquista que atentara contra la vida de un rey. Y se ha difundido bastante otro caso: el de un maestro que en un discurso de fiesta patria, para mejor, declaraba ante toda la escuela, que la bandera argentina era un trapo vulgar y que los niños debían habituarse a mirar como único grandes hombres, como los solos héroes, a los apóstoles del internacionalismo. Yo no sé cuántos son los maestros anarquistas en Buenos Aires, pero sé que son muchos y sé donde se reúnen. [...] Constituyen un peligro para el estado, para la sociedad.¹⁸

Este combate retórico se convierte en el espejo que nos muestra, a primera vista, el choque entre las corrientes de opinión en aquellos tiempos difíciles de Argentina. En lo que se refiere a la educación evidencia otra disputa. La preocupación era dirimir quién gozaba de hegemonía en la transmisión del patrón cultural y estaba más capacitado para fijarlo en la sociedad. Los opositores al modelo educativo estatal encontraron como flanco más vulnerable y expuesto para ser cuestionado, a los propios agentes educativos. Los formadores fueron considerados dentro de este sistema educativo como los responsables inmediatos de la formación moral y cívica de la sociedad. Sus detractores argumentaban que carecían de la capacidad necesaria para suplantar a quienes habían demostrado, con su larga trayectoria, sus condiciones para guiar al rebaño.

Detrás de este planteamiento estaba la pérdida de espacios de una institución desfavorecida frente al avance del poder público. Había una competencia declarada y abierta entre el Estado y la Iglesia, lo que no significaba necesariamente un choque entre la "moral laica" y la "moral eclesíastica". Podemos decir que, más que plantearse diferencias se eviden-

¹⁸ *Idem.*

ciaron semejanzas. De tal forma se nos impone la búsqueda de estas semejanzas que sólo las podremos encontrar resolviendo estos interrogantes: ¿Cuáles eran los valores que se pretendían inculcar a los maestros normalistas para que fueran capaces de formar a hombres útiles a la comunidad?; ¿de qué forma los maestros proyectaban esos valores a la sociedad?; finalmente, ¿en qué medida se complementaban o confrontaban la familia, la escuela y la comunidad para construir estos patrones socialmente aceptados?

EDUCAR PARA LA “BUENA REPUTACIÓN INTELECTUAL Y MORAL”

Decíamos que la disputa no era más que la manifestación de un combate librado entre las instituciones por el “encauzamiento de las almas”. Esto era la expresión del marcado temor que los sectores de la élite tenían frente a la intranquilidad social, de tal manera que era indispensable superarla. De ahí que, como afirma Zimmermann,

[...] desde distintas perspectivas la solución de la cuestión social fue percibida como otra faceta del proceso de regeneración moral y política que debía sanear al país. Intelectuales y políticos conectaron a la cuestión social con este supuesto resquebrajamiento generalizado de la moral pública que hacía imposible la construcción de un orden “político sano”.¹⁹

Las políticas públicas consideraban a la educación como el instrumento más valioso y eficaz para concretar con éxito la moralización de la nación. Esta convicción movilizaba a hombres como el diputado Gouchon cuando presentaba su proyecto de reforma del plan de estudio para las escuelas normales y secundarias.

Los principios de una buena moral pueden modificar en el sentido del bien las tendencias malsanas de una naturaleza rebelde. [...] El espíritu del hombre es susceptible de modificaciones fundamentales en el sentido de las ideas morales. [...] Esta educación moral debe ser dada en la primera edad, que es cuando el hombre adquiere la dirección definitiva de su modo de proceder en la vida.²⁰

La educación era el dispositivo capaz de moldear una conducta deseada llegando, inclusive, a regenerar los “espíritus descarriados”, por esto debía estar en las manos de aquellos que recibieran una esmerada preparación. Cada institución formadora presentaba como objetivo de trabajo

¹⁹ Zimmermann, 1991, p. 70

²⁰ Cámara de diputados, segunda sesión ordinaria, 12 de mayo de 1905, pp. 132-140.

conseguir que el egresado normalista mostrara “obediencia, disciplina, respeto, templanza, humildad y auténtica vocación”. Según explican los propios directores de las escuelas normales, esto era posible porque “sin la necesidad de recurrir a métodos violentos ni a medidas excesivamente severas se conseguía formar dentro del establecimiento *en un agradable ambiente de labor intenso y de actividad ordenada, de obediencia y de respeto mutuo* [...]”.

Por tanto, el propio cuerpo de profesores, en oportunidad de calificar el concepto de los alumnos observaba:

[...] las condiciones de aplicación, moralidad, dedicación y demás aptitudes revelados por el alumno, para evaluar las clasificaciones de muy bueno, bueno, regular, deficiente o malo y que se dará a conocer al padre del alumno.²¹

En los casos en que era imposible esperar aquel comportamiento, se entendía que no era apto para continuar dentro del establecimiento. Si nos detenemos en una de las tantas situaciones de este tipo podemos advertir de qué forma llegaba incluso a trascender el ámbito educativo. Así encontramos una denuncia del director presentada,

Al Sr. Comisario de Policía de la ciudad de Tandil:

Pongo en conocimiento del señor comisario que en el día de ayer, se presentó a esta escuela el ex alumno de la misma, Jaime ..., armado de revolver, con el cual empezó hacer ostentación de valor [...]

Hacía gala del arma personalmente con el ex alumno maestro Edelmiro [...], a quien le prestaba y le quitaba el revolver.²²

Este hecho muestra no solamente el tipo de transgresiones que se podía producir dentro de la escuela y su repercusión en la familia y la comunidad, sino otro dato de particular interés: de qué manera y cómo se podía generar, en algunos casos, un movimiento pendular entre la resistencia y la impugnación de ciertas formas de comportamiento en los ámbitos involucrados. En un comentario donde se trataba de destacar los rasgos de la conducta del alumno, se hace evidente la disputa entre el padre que los resalta y los profesores que lo consideran no apto para ser un maestro:

²¹ Copiador núm. 4, del 23 de octubre de 1917 a 14 de julio de 1918; folio 42, del 6 de noviembre de 1917. Cabe señalar que estos libros copiadores son documentos que se llevaban en las escuelas normales donde se anotaba todo aquello que acontecía dentro del establecimiento. En nuestro caso, hemos trabajado los archivos de la escuela normal mixta “Don José de San Martín” de Tandil.

²² Copiador, junio 1920, folio 363, 25 de noviembre de 1920.

El padre manifestó a la Dirección, tratando del carácter de este alumno, de que su hijo era un toro, concepto que ha ratificado ante el Prof. [...] en la Biblioteca Rivadavia.

Accidentalmente hablando con el Dr. [...], el padre, le manifestó que su hijo, por su carácter y modalidad lo comparaba con un tigre.

[...] Se negó a dar una clase de práctica [...] porque [*sic*] había estado hasta las dos de la mañana en el Bar Victoria.

Censura la conducta de sus compañeros que cumplen con las disposiciones de la superioridad.

El cuerpo de profesores tiene el concepto particular de que es alumno de temperamento violento, tendencioso e irreconciliable a quien la escuela no puede modificar.²³

Se advierte que cada vez que se reunía el cuerpo de profesores para la evaluación invadía el terreno personal, incluso el familiar, exponiendo públicamente aspectos que se creían indispensables para considerar si el evaluado podía ser promovido o no. Ahora bien, aparece claramente la convicción, en esta instancia, de que se podía disculpar ciertas deficiencias en cuanto al rendimiento intelectual, otorgando al alumno otras oportunidades, pero lo que no se podía disculpar era la desobediencia a las normas establecidas.

Al tratar el caso de la Sta.[...], el Profesor [...] dice que es deficiente porque no domina el lenguaje a lo cual observa el Profesor [...] que la imperfección en el lenguaje de esta alumna es consecuencia de las costumbres del hogar donde posiblemente hablara el italiano. La Vicedirectora opina que es buena alumna y que sería poco edificante para ella la calificación de deficiente [...]. El Sr. [...] propone que se llame a la alumna y se le observe para que se corrija. Se debate el punto y resulta con la calificación de deficiente no como castigo sino como medio correctivo. El Sr. Director pide a los señores profesores tomen el interés necesario a fin de corregir en lo posible a esta alumna [...]²⁴

Al ser nombrada la señorita Rosa [...] se lee la siguiente observación de la Dirección. Pocas aptitudes para su autoeducación, sin vocación para el magisterio, manifiesta un mal carácter.

Los profesores [...] y [...] agregan que esta alumna se pinta y la Vicedirectora manifiesta que por esta razón la llamó a su despacho y le hizo las observaciones del caso obteniendo la confesión de la alumna que efectivamente se pintaba y la promesa de que no lo haría en lo sucesivo. Sometida a votación se la califica de deficiente. Al tratarse de la [*sic*] señorita [...] se lee la siguiente observación de la Dirección. 'Hálito de desaliño, de negligencia y

²³ *Ibidem*, folio 554, 21 de febrero de 1921. Los rasgos que destaca el padre respecto a la conducta de su hijo responden a un determinado modelo de virilidad. Estos aspectos aparecen claramente en los ámbitos de sociabilidad porteños en la segunda mitad del siglo XIX, como muestra la tesis doctoral de Gayol (1996).

²⁴ Acta núm. 24, folios 64-69, 5 de septiembre de 1914.

descuido en su persona, carácter atrevido, rebelde a las observaciones de los superiores. El señor Regente manifiesta que ha recibido un anónimo respecto a la conducta privada de esta alumna.

La Vicedirectora manifiesta que deseaba saber si esas denuncias anónimas debían tomarse en cuenta. El Dr. [...] dice que a juicio cuando la denuncia anónima se dirige a un funcionario éste debe tomarla en cuenta y el señor Director opina en el mismo sentido agregando que de ellas debe darse cuenta al Director. Sometida a votación se la califica de deficiente.²⁵

Aparece aquí un aspecto que resulta de particular interés. Al calificar las “cualidades” del futuro educador, también se tenía en cuenta su comportamiento fuera de la escuela, que era de estricta pertenencia al ámbito de lo privado. Podemos detectar la advertencia permanente que se hacía en estas ocasiones respecto al impacto de tal comportamiento en el espacio comunitario, lo cual era lógico en una pequeña ciudad —como en este caso, Tandil. Esta sociabilidad estrecha entre los habitantes exigía que las cualidades morales de los estudiantes se percibieran fuera del centro formador. La conducta ejemplar, el modelo de comportamiento, era una manifestación que involucraba tanto lo público como lo privado.

Al tratarse de la Sta. [...] el Profesor [...] dijo que tenía algunas observaciones que hacer con respecto a esta señorita, y que haciendo uso de una indicación del Sr. Director hecha en reuniones anteriores, por lo cual invitaba a los profesores a ser igualmente severos con sus hijos que los demás alumnos, iba a poner en conocimiento de los compañeros las versiones que a él habían llegado. Dijo que días atrás, había sido interpelado en forma brusca y hasta descomedida por una persona que le dijo *¿cómo es eso, señor Profesor, que Uds. son tan severos con nuestros hijos y se los califica de deficientes o malos cuando andan con amoríos y no proceden de la misma forma con la hija del Sr. director?* [...] Entonces dijeron al Profesor [...] que esa niña mantenía relaciones amorosas con el compañero del aula [...] que de noche se los había visto conversando en la verja de la casa de la Sta. y que esto no era un misterio para Tandil [...] El señor Director dijo que en la población también circulaban versiones respecto a los profesores, que según ellas ninguno era bueno, que se decía que a uno lo habían hechado [*sic*] por ladrón a otro por inmoral, a otro porque causa [*sic*] en fin que no había ninguno bueno y que él no hacía caso de las versiones porque nada podían probar. El señor director creyó bastante discutido el asunto y propuso la votación; el señor Cardoso dijo que mediando un informe como el del Profesor [...] la calificaba de deficiente. [...] El Profesor [...] observa que el voto o la calificación puede ser condicional y el Dr. [...] y el Sr. [...] propone que se aplace la calificación hasta tanto se pueda comprobar los hechos. Esta moción fue aceptada por toda la asamblea.²⁶

²⁵ Acta núm. 41, folios 140-147, 6 de mayo de 1918.

²⁶ Acta núm. 33, folios 108-116, 5 de mayo de 1916.

La *buen reputación intelectual y moral*, según palabras de las propias autoridades, “*debían hacerse sentir en el ambiente del pueblo*”. Como relata Gálvez en su novela *La maestra normal*, el pueblo estaba pendiente de todo lo que pudiera ocurrir en la escuela con profesores y alumnos. Su conducta era permanentemente observada esperando que no hubiera desvíos respecto a aquello que proclamaban las autoridades escolares al formar a sus alumnos. Así notamos que en reiteradas ocasiones se advertía en el Congreso de la Nación sobre la trascendencia que tenía dentro de la comunidad todo lo que aconteciera en las escuelas. Al respecto fueron muy claras las palabras del ministro del culto en una de las tantas ocasiones en las que se discutía la supervisión de la tarea escolar, para la cual un sector de la bancada de diputados proponía a una comisión vecinal para esa función. En aquella oportunidad se comentaba:

Los maestros y los profesores de esos colegios, no son seres de otros planetas, son habitantes de la localidad, son miembros de familias respetables.

Los colegios no tienen sus puertas cerradas, la mayor parte de los hombres que estan [*sic*] al frente de esos establecimientos, estan en contacto continuo con la sociedad. La mayor parte de los jóvenes no estan enclaustrados, son en su mayor parte, y en algunos colegios, todos son esternos [*sic*]. Todas estas irradiaciones de la vida de los colegios, que se hacen en el exterior, y estas irradiaciones se producen en denuncias en la prensa, en informes al Ministerio.²⁷

El ser centro de atención de todas las miradas, en parte tenía que ver con aquella sospecha que los adversarios de estas instituciones habían generado en el ambiente social. La competencia por los espacios de formación de la conducta convirtió a la docencia en una profesión concebida como una verdadera vocación de servicio, en suma un apostolado. Si se ocupaba el espacio que antes era monopolizado por la Iglesia católica, había que afirmar en el imaginario social una misión comprometida con el “*mayor acierto, seriedad y justicia*”. La familia y por derivación la comunidad, estaban atentas a que se cumpliera celosamente esta premisa. Sólo así podían los maestros ser los forjadores del encauzamiento de la moral. En esta presentación ante la sociedad debían cuidar las formas, llegando hasta el punto de mostrar un aspecto exterior acorde con aquella moral ascética. El ser y parecer humildes comenzaba con el propio uniforme escolar, según manifiesta esta notificación:

Al Sr. Regente:

Tengo el agrado de poner en su conocimiento las disposiciones adoptadas en la fecha por la Dirección:

²⁷ Cámara de diputados, sesión del 13 de septiembre de 1876, pp. 306-308.

a) Los trajes de los alumnos serán sencillos, sin atavío que fomenten emulaciones de lujo y de tal manera que no sean onerosos para los padres de familia.

b) Dentro de las condiciones el traje escolar para las mujeres consistirá en una pollera azul marino amplia, blusa blanca y saco azul marino para verano e invierno respectivamente.²⁸

Las situaciones que ocurrieran dentro de la escuela y que estuvieran alejadas del estricto aprendizaje no debían llegar al conocimiento del pueblo, o de lo contrario, serían severamente reprendidas. Tal es el caso, por ejemplo, de la impugnación a aquellos profesores que habían manifestado su inclinación política en el ejercicio de su tarea. Por esta razón se llama la atención al respecto:

Señor Profesor ...:

Para su conocimiento y fines consiguientes transcribo a Ud. la resolución adoptada por el H.C.N. de Educación [...] Circular N°71:

[...] Habiendo tenido conocimiento esta superioridad por algunos directores y maestros de las escuelas dependientes de este Consejo, tomen intervención activa en cuestiones de carácter político, contrariando de esta manera a las disposiciones de la ley 8871, y a fin de evitar que se repiten estos hechos, [...] el H.C.N. resuelve dirigir circular [...] que dice así:

Art. 17º: Los jefes de reparticiones de cualquier categoría que sean y los empleados de las mismas que figuren en los comités de los partidos políticos o hagan propaganda a favor de candidatos determinados serán suspendidos en sus empleos y en caso de reincidencia serán exonerados.

Art. 18º: La misma pena sufrirán los empleados de cualquier categoría que dentro de sus respectivas oficinas hagan propaganda o trabajen a favor de partidos políticos o candidatos para puestos electivos. Todo funcionario nacional proclamado candidato a posiciones electivas, hará renuncia de su empleo inmediatamente de haberse hecho la proclama [...].²⁹

Según aparece en estos testimonios, dentro de las conductas que la escuela aspiraba que los profesores y alumnos mostraran estaba el no hacer pública la adscripción a expresión partidaria alguna. Un maestro debía forjar su espíritu para una virtud mayor: la demostración de amor a la patria. Debía ser el claro ejemplo de una moral cívica capaz de forjar en el corazón de sus dirigidos el sentimiento de nacionalidad.

²⁸ Copiador, núm. 1, 28 de mayo de 1913 a 28 de abril de 1915, folio 878, 25 de enero de 1915.

²⁹ Copiador, núm. 1, folio 396, 23 de agosto de 1915.

EDUCAR PARA “LEVANTAR EL PATRIOTISMO” EN LA COMUNIDAD

Como indicamos al comienzo de este trabajo, se esperaba que la escuela pública diera unidad a la diversidad humana que provocó la llegada de inmigrantes. Desde ella y con ella, se esperaba llegar a una población heterogénea para generar una verdadera socialización política.³⁰ Esta voluntad política entendía que la educación oficial era capaz de fortalecer el cuerpo de una sociedad que aparecía como inestable frente a la presencia de hombres y mujeres de otras latitudes. Los dichos en la Cámara de diputados demuestran la preocupación de la clase política argentina ante los cambios en la sociedad:

Es preciso que este aluvión humano encuentre al llegar a nuestras playas ciudadanos de mayor instrucción y cultura que los que ellos traen, a fin de que los nuestros puedan ejercer un mayor poder de asimilación sobre el recién llegado y lo hagan amar todo lo argentino, incorporándolo definitivamente, por el trabajo y por la idea, a la vida nacional.³¹

Efectivamente, desde los comienzos de la educación obligatoria se confió en su capacidad de llegar a la comunidad por medio de la escuela. Sin embargo, con el paso del tiempo, ante los nuevos sucesos de principios del siglo xx, era indispensable redoblar los esfuerzos en este sentido. Aquel caudal inmigratorio había aportado la dinamización de la sociedad, pero con ella se corría un riesgo que bajo aquellas circunstancias aparecía como una amenaza cierta. Esta percepción hizo que el discurso nacionalizador adquiriera especial significación y que prendiera en los propios espacios educativos. Los nuevos alumnos, los hijos de las familias inmigrantes, eran los principales destinatarios de la educación pública y obligatoria para que se incorporaran como ciudadanos “útiles y capacitados de la nación”. Así

³⁰ Utilizamos este concepto, según lo explica Plotkin: “[...] como el proceso por el cual la población adquiere valores y creencias que definen su cultura política”, en Plotkin, 1994.

³¹ Cámara de diputados, sesión ordinaria, 12 de mayo de 1905, pp. 132-140. Al respecto, debemos señalar que coincidimos con la afirmación de Bertoni acerca de que este propósito nacionalizador estuvo presente desde el mismo momento en que se sancionó la ley 1420. Al respecto, la autora nos dice: “La emergencia del afán nacionalizador en la política y la educación, ha sido ubicada tradicionalmente hacia el Centenario relacionándola con la gestión de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, en un clima de ‘reacción nacionalista’ cuyo origen se encontrará en la conflictividad que por entonces había adquirido la sociedad. [...] En la República Argentina esta situación se configuró en la década del ochenta, como resultado de la capacidad del Estado para poner en marcha aquel propósito, y especialmente debido a los desafíos provenientes de la sociedad. Por aquellos años, estos desafíos fueron tales que demandaron a los miembros de la élite gobernante respuestas urgentes, capaces de articularse en una acción sostenida y eficaz, destinada a construir la nacionalidad y la nación misma”. Bertoni, 1996, p. 179.

lo comprendió José Ramos Mejía, quien perteneció a la generación de jóvenes intelectuales que se sintieron llamados a regenerar a Argentina y fundar una nueva nación. Ramos, al frente del Consejo Nacional de Educación, estaba convencido —a diferencia de Manuel Gálvez— de que era posible la transformación moral de la sociedad, por lo cual abogó incansablemente para que se concretara desde la escuela.

La institución escolar, receptora de las esperanzas y las críticas que se depositaron en ella, se mostró permeable para adaptarse a las nuevas circunstancias. Se puso en juego un mayor esfuerzo para resaltar su trabajo en favor del desarrollo del sentimiento de pertenencia a la “patria”. Por tal razón, cada fecha, asociada con la tradición histórica, era una oportunidad para *levantar el patriotismo de las generaciones presentes, que entra también en la línea de los propósitos de la Escuela*.³² A lo largo de estos años existió un constante interés por afianzar en la civilidad, y mediante “procesiones cívicas”,³³ la tradición nacional. El programa de estas “fiestas” eran comunicadas puntualmente al Consejo Nacional de Educación:

Sobre la manifestación cívica conmemorativa de nuestra gloriosa Revolución de Mayo, [...] la Dirección se complace en manifestarle que la Escuela concurrirá a incorporarse a la procesión cívica a celebrarse el día 25.³⁴

Había que demostrar a las autoridades que la labor era llevada a cabo con éxito en la comunidad. En este sentido, se pretendía involucrar a todas las instituciones y personas que pudieran colaborar en esta empresa. Cada acontecimiento cultural de esta naturaleza era notificado a todas las autoridades e instituciones locales para comprometerlas a participar:

Sr. Presidente del Consejo Escolar:

Aproximándonos al centenario de la muerte del ilustre prócer argentino, Don Manuel Belgrano, y a fin de preparar algo en su homenaje [*sic*] [...] por indicaciones recibidas de la superioridad me permito llamar su atención a fin de proceder en común acuerdo, para que el acto a realizarse en la fecha, tenga

³² Copiador, núm. 1, 28 de abril de 1915 al 2 de junio de 1916, folio 66, 24 de mayo de 1915.

³³ El Estado argentino desplegó todos sus recursos para dar forma y contenido a la nación favoreciendo la invención de una tradición; al respecto Bertoni señala que a finales de los ochenta: “[...] se inventaron y se desarrollaron prácticas, símbolos y contenidos, y se valorizaron las posibilidades del pasado como elemento aglutinador del presente. Se desarrolló una acción constante y regular sobre la sociedad a través de distintas instituciones —principalmente estatales— destinada a construir, alimentar y conservar la nacionalidad argentina, que tendrá dilatada vida”, Bertoni, 1992, p. 35.

³⁴ Copiador, núm. 1: 1915-1916, 28 de abril de 1915 a 2 de junio de 1916; folio 66, 22 de mayo de 1915.

todos los contornos de una fiesta propiamente escolar, a la cual podrán concurrir las escuelas nacionales y provinciales.

Sr. Intendente Municipal, Don Esteban Maritorena:

[...] me es grato manifestar a Ud. que la Escuela Normal prepara una procesión cívica, invitando a las demás escuelas nacionales y provinciales de esta localidad, y como no duda del patriotismo del señor intendente le pide quiera cooperar y adherirse [...] para dar realce a esta justa manifestación.

La procesión cívica recorrerá varias calles de esta ciudad y después terminará en la plaza donde se realizarán los diversos números.³⁵

Cada acto era una muestra concreta dirigida a la sociedad, de la presencia innegable de la institución en la conducción de los espíritus de la nación. En este caso, la escuela formadora de maestros, como convocante, mostraba su incansable labor para forjar en sus alumnos el amor a la patria. En estas fiestas cívicas reunía a la población y su ocupación del espacio físico no era más que la demostración de su lugar de privilegio en la función. Esto se muestra claramente en el informe enviado al ministro de justicia e instrucción pública:

A fin de dar mejor cumplimiento posible a las disposiciones de la circular N° 12, esta Dirección pasó notas especiales al Intendente Municipal [...] y al Sr. Presidente del Consejo Escolar [...]

Después de un intercambio de opiniones, resolvimos dar un manifiesto al pueblo con un programa de diez números, siete de los cuales estuvieron a cargo de la Escuela Normal como puede verse por un ejemplar que acompaña.

La procesión cívica a tal efecto alcanzó un éxito completo.

A la vanguardia y al costado derecho estaba ubicada la Escuela Normal y su personal docente, seguida de otras escuelas públicas y particulares. Ocupaban en línea paralela y en igual sentido a la parte izquierda, la escuela provincial N° 1 y alguna otra, calculando la población infantil de unos tres mil niños más o menos.

Las autoridades públicas nacionales, provinciales y extranjera ocupaban también la vanguardia al medio de las dos columnas de escolares.

La procesión recorrió varias cuadras de las principales calles de la ciudad. Las sociedades nacionales como extranjeras, constituidas en la localidad, concurrieron con sus estandartes respectivos. [...] hasta la colonia turca participó [...] del entusiasmo y del tributo que se le rendía al héroe.

[...] los temas A la bandera y "Civismo de Belgrano" se desarrollaron en medio de un elevado interés por los conceptos patrióticos.

La Vicedirectora [...] dio una hermosa conferencia sobre Belgrano y la Sra. Amelia de Cabrera dio un discurso muy interesante.³⁶

³⁵ Copiador, 1920, folios 15 y 16, 4 de junio de 1920.

³⁶ *Ibidem*, folio 51, 25 de junio de 1920.

Si de acuerdo con los propósitos del gobierno argentino fue indispensable fijar en el imaginario social una historia nacional hasta apropiarse de ella, no era menos importante sellar la creencia de una armonía social resultado de la convivencia de las distintas razas. Aquella percepción de que era ésta una sociedad surgida del crisol de razas, fue también fomentada con la participación de comunidades extranjeras en esos actos.

Al Sr. Presidente de la Soc. Española:

Esta dirección recuerda agradecida a la digna comisión directiva de esa sociedad, por haberle facilitado el local del teatro Cervantes, para llevar a cabo, los ensayos que dieron por resultado la velada patriótica preparada por la escuela y que tuvo lugar en la noche del día 27.

Hace votos porque las relaciones entre argentinos y españoles sean siempre cordiales y afectuosas, y porque la sociedad que Ud. preside, sea digna de la simpatía que se le profesa y del beneficio que aporta.

Al Sr. Presidente de la Sociedad Unione Italiana:

La Dirección de esta escuela agradece al señor presidente, y por su intermedio a la digna comisión que preside, por la generosa y espontánea facilitación del local del teatro [...]

(Se repite mismo texto anterior).³⁷

Pero, por otra parte, esta voluntad generada desde "arriba" sólo podía concretarse si contaba con la voluntad de los de "abajo".³⁸ El hecho de que la escuela sumara la buena disposición de estas instituciones intermedias que convocaban a los inmigrantes, es una muestra de que estas comunidades querían participar. Era importante para ellas estar presentes en las ceremonias, ya que estaban dispuestas a mostrar su integración a la sociedad.

BALANCE GENERAL

La escuela pública fue objeto de debate y lo seguirá siendo: presentada por algunos como el factor primordial para la salvación de la sociedad frente a la conflictividad de la época, o considerada, por otros, como un factor más

³⁷ Copiador, ministerio, 27 de mayo de 1920 a 7 de noviembre de 1929, folio 8 y 9, 2 de junio de 1920.

³⁸ En esta problemática hay que tener en cuenta aquello que afirma Bourdieu, "en un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego, con diferentes grados de fuerza y por lo tanto de probabilidades de éxito para apropiarse de los productos específicos que se ponen en juego. Los que dominan en un determinado campo se hallan en una posición desde la cual pueden hacerlo funcionar en su provecho, pero siempre deben lidiar con la resistencia, el reclamo y la oposición 'política de los dominados'". Bourdieu, 1992, p. 102.

para el desorden. Aquella coyuntura de principios de siglo reavivó las controversias en torno a ella. Desde el primer momento en que el proyecto educativo de los ochenta comenzó a llevarse a la práctica,³⁹ se generaron sospechas por parte de quienes cuestionaron la ausencia de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Cuando la tarea había comenzado a rendir resultados efectivos, aquellos que tenían temor por el avance de la laicización la consideraron responsable principal por no haber forjado la moral de una sociedad heterogénea como la argentina. Sin embargo, no todos los que se adhirieron a los principios del nacionalismo restaurador compartieron esta visión. No fueron partícipes del otro combate de fondo: la disputa por dirimir quién era el protagonista en la formación de la conducta. Depositaron, también ellos, sus esperanzas en el “misionado laico”. Este cuerpo era el llamado a conducir la tarea de afirmación del universo simbólico en la sociedad. En este sentido, para llevar a cabo la misión no era necesaria la competencia entre los distintos ámbitos sino la complementariedad.

El Estado se había apropiado del protagonismo en el hecho educativo; sin embargo, no esperaba fijar un patrón de comportamiento contestatario a la “moral” religiosa. No parece diferir con los valores del mundo religioso aquella formación de los maestros que exigía se atendiera a los principios de obediencia, respeto, humildad, disciplina para ser un buen docente. Principios que, por otra parte, la propia comunidad esperaba y vigilaba que se cumplieran.

Llegamos a otro punto sobre el que habrá que seguir trabajando. Los agentes involucrados eran conscientes de que esta tarea debía ser compartida y de que en ella todos estaban comprometidos, incluso la comunidad y la familia. La práctica lo demostraba, de ahí que tampoco nosotros debamos desconocer este hecho cuando se trata de profundizar al respecto. Toda cristalización de un universo simbólico asiste a un juego dialéctico entre los sujetos sociales que intervienen en él. La permeabilidad de las esferas familiar y educativa facilitó la convivencia generando control mutuo. Convivencia que se deslizó (y se desliza) desde la cooperación y complementación hasta la competencia y confrontación. Unos y otros se alimentaban entre sí para facilitar el aprendizaje de una cultura. Valores, ideas, sentimientos, costumbres, rituales, comportamientos, sólo pueden ser aprendidos cuando son internalizados por los agentes sociales. En este proceso de internalización que encauza una moral socialmente aceptada, todos los involucrados son, al mismo tiempo, gestores, receptores y transformadores. Unos y otros son indispensables en este escenario, de ahí que

³⁹ Para analizar las características de este sistema educativo se puede consultar a Tedesco, 1983.

desde los primeros tiempos se redoblaran los esfuerzos para hacer esto posible. Como se afirmaba en el congreso nacional, estos espacios se complementan y uno continúa la tarea del otro,

[...] La escuela primaria es y debe ser el complemento del hogar. En ella deben existir todos los elementos necesarios para continuar y complementar la obra del hogar, es decir, para poner en ejercicio y cultivar todas las facultades del niño. En ella debe haber los elementos necesarios para cultivar las facultades morales, el corazón [sic], los sentimientos, y para desenvolver, a la vez, las facultades intelectuales de la voluntad.⁴⁰

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoni, L.A., "Construir la nacionalidad, héroes, estatuas, fiestas patrias, 1871-1891", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, tercera serie, núm. 5, primer semestre, 1992.
- , "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX", en *Anuario IIEHS*, núm. 11, Tandil, 1996.
- Bourdieu, P., *An invention reflexive sociology*, Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1992.
- Donzelot, J., *La policía de las familias*, España, Pre-textos, 1990.
- Echeverría, O., "Una gran manifestación de la inteligencia: la reacción de la Nueva República. Ideas y acciones de una corriente jerárquica y elitista, Argentina, 1927-1930", en S. Bianchi y M.E. Spinelli (comps.), *Actores, ideas y proyectos políticos en la Argentina contemporánea*, IIEHS, Tandil, 1997.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, España, Siglo XX, 1976.
- Gálvez, M., *La maestra normal*, Obras escogidas, Madrid, Aguilar, 1941.
- Gayol, S., "Sociabilité à Buenos Aires: les rencontres dans les débits de boisson, 1860-1900", tesis doctoral soutenue à IIEHES, París, 1996 (en prensa).
- Golduchluk, G., "La maestra normal de Manuel Gálvez. Un antinormalismo pedagógico", en *Estudios e investigaciones. Literatura argentina y nacionalismo*, núm. 24, año 1995.
- Ozouf, M., *L'école, l'église et la république 1871-1914*, Editions Cana-Jean Offredo, 1982.
- Plotkin, M., *Mañana es San Perón*, Ariel, Historia Argentina, 1994.
- Sarmiento, D.F., *La escuela base de la prosperidad y la república en los Estados Unidos*, volumen 2, Librería La Facultad, 1915a.
- , *Educación popular*, Biblioteca Argentina, volumen 4, Librería La Facultad, Buenos Aires, 1915b.
- Tedesco, J.C., *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina, 1983.
- Zimmermann, E.A., *Los liberales reformistas: la cuestión social en la Argentina 1890-1916*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Editorial Sudamericana, 1991.

⁴⁰ Cámara de diputados, sesión del 14 de julio de 1883, p. 615.

**LA MUJER COMO PROTAGONISTA
DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR**

LA PLUMA Y LA AGUJA: FAMILIA, MUJER Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ DE FINES DEL SIGLO XIX

EVE MARIE FELL
Universidad de Tours, Francia

“La pluma y la aguja no se excluyen”.¹

Clorinda Matto nació en Cuzco en 1852, en una familia de terratenientes modestos. Realizó el proyecto de muchas peruanas de su época, al casar con un extranjero, el comerciante inglés John Turner, pero antes de llegar a la edad de treinta años se encontraba viuda y con muchas deudas. Decidió vivir en Lima y ganarse la vida como periodista y escritora, propietaria de una imprenta. Su hermano David, médico cirujano de mucha fama, con quien vive, tiene que enfrentarse más de una vez en duelo con personajes que se permiten insultarla o burlarse públicamente de ella. Excomulgada por la Iglesia peruana, Clorinda es perseguida por los partidarios de Piérola y pierde su casa y su imprenta, saqueadas en 1895. Aunque muy famosa en su país, tiene que exiliarse definitivamente en Argentina, arruinados sus bienes y su salud.²

Este resumen escueto de una vida femenina enteramente dedicada a la labor intelectual, ofrece una idea de los obstáculos de toda clase que compli- can la existencia de las pocas peruanas ilustradas y capaces de ganarse la vida. Al lado de Clorinda Matto, otra viuda de gran cultura, Mercedes Cabello de Carbonera ocupa un lugar relevante en el escenario de las letras y del periodismo; harta de tanta crítica, de tanta burla despiadada, de ser llamada “de Cabronera” por ciertos caballeros, doña Mercedes acabará por ceder a la melancolía y terminará tristemente su vida, olvidada en un siniestro manicomio.³ Otras, recobrarán la paz volviendo al silencio que desde siempre

¹ Discurso de acogida a Carolina Freire en el “Club literario”, en Francesca Denegri, 1996, p. 85.

² Entre las biografías que se le dedican, la mejor es la de Alberto Tauro, 1976. Véase también los estudios preliminares a sus tres novelas, firmados por Antonio Cornejo Polar.

³ Véase Augusto Tamayo Vargas, 1940.

caracteriza al “ángel del hogar”. También es cierto que en las naciones europeas que constituyen los modelos del Perú de la época —Francia e Inglaterra— la mujer de la burguesía dista mucho de gozar de una libertad completa; domina la tipología de la familia victoriana en la que reina, todopoderosa, la autoridad rígida del *pater familias*. Sin embargo, la situación de las mujeres que disponen de un mínimo de cultura y de desahogo económico es bastante peor en Lima, donde rigen numerosas prohibiciones morales y sociales. Antes de 1860, muchas damas “decentes” aprovechaban el anonimato preservado por el traje típico de la “tapada” (cubriendo el “manto” el rostro de la mujer)⁴ para recorrer las calles, ir por los mercados y hacer solas sus compras. Pero la modernidad europea va invadiendo el mercado limeño, que con la multiplicación de los anuncios contribuye al auge de la prensa local.

Poco a poco, el “manto” que ocultaba la cara de la misteriosa “tapada” se abandona a las clases populares y se asimila a las “malas” costumbres. Las damas, por su parte, descubren los encantos más refinados del corsé, de las faldas amplias y del sombrero con plumas y cintas. Acogida como una novedad liberadora, dicha moda tiene graves consecuencias; identificada, cada mujer arriesga comprometer su fama en cuanto sale de la casa protectora y se enfrenta al mundo callejero. De ese modo, el espacio abierto de la sociabilidad urbana acaba por cerrarse a las damas, asediadas por una larga lista de prohibiciones. En 1887, el escritor Eusebio Blasco relata en *La Ilustración Peruana* los disgustos que padece una amiga suya, francesa, recién llegada de París, quien descubre horrorizada la imposibilidad de vivir como en Francia. En Lima, en efecto, le resulta imposible salir a la calle sin la compañía de una sirvienta, subir sola a un coche para ir de compras, llevar paquetes, asistir a un espectáculo teatral desde una sencilla butaca, etcétera.⁵ En tales circunstancias, no es difícil imaginar las resistencias y las críticas a las que se enfrentaban las mujeres que salían temprano porque dirigían un periódico o volvían en la noche porque habían dado una conferencia...

Gracias a un conjunto de circunstancias favorables que vamos a examinar, surgió a pesar de todo un grupo solidario y creativo de escritoras peruanas que lograron dejar, en la prensa como en la creación literaria, un eco original y sonoro, antes de volver, hacia fines del siglo, al anonimato. Como era de esperar, su preocupación principal había de ser lo que suele llamarse hoy la “condición femenina”: conyugalidad, maternidad, educación, aspiración laboral, prácticas religiosas... Aquellas mujeres luchan en dos terrenos: intentan por una parte participar en la modernización de las costumbres

⁴ Sobre la “tapada”, véase Francesca Denegri, *op. cit.*, pp. 54 y ss.

⁵ Eusebio Blasco, “La costumbre”, *La Ilustración Peruana*, núm. 25, 1887, cit. en Maritza Villavicencio, 1992, p. 59.

con el ejemplo de sus propias vidas; y por otra parte, se proponen promover, con sus artículos y sus novelas, nuevos códigos de conducta destinados a un público femenino que permanecía en la ignorancia y la pasividad.

¿Quiénes son? Podemos aceptar la lista que elabora, en febrero de 1893, la escritora Pardo Bazán, que sigue en contacto con sus colegas americanas y conoce muy bien las letras peruanas gracias a su amigo Ricardo Palma, integrada por la poetisa Amalia Puga; la argentina residente en Lima, Juana Manuela Gorriti; Teresa González de Fanning, Clorinda Matto de Turner, Lastenia Larriva de Llona, Mercedes Cabello de Carbonera;⁶ convendría recordar también a Carolina Freire de Jaimes, quien se casó en Bolivia pero siguió colaborando con la prensa y las instituciones culturales de Perú. Nuestro propósito será pues el de analizar el mensaje legado por las vidas y obras de aquellas mujeres que intentaron conciliar de modo dinámico “la pluma y la aguja”. Al mismo tiempo, queremos señalar los límites de este trabajo: por una parte, por falta de espacio, dejaremos de lado el discurso masculino que precede,⁷ acompaña y a menudo contradice la palabra femenina; por otra parte, es indispensable recordar las limitaciones internas de esta misma palabra: ciertas damas, de excelente educación y de origen europeo, se dirigen a sus homólogas. De ningún modo su discurso incluye, fuera de breves alusiones, los problemas específicos de las mujeres plebeyas, en su inmensa mayoría mestizas o indígenas, miserables y analfabetas, que son compatriotas suyas. Aunque nuestras escritoras no se despreocupan totalmente de ellas ni desconocen sus condiciones de vida, como lo muestran sus obras ficcionales, lo urgente para esas mujeres pragmáticas, conscientes de constituir una vanguardia, es la reforma de su propio mundo, el de la élite.

SURGIMIENTO DE LA PALABRA FEMENINA

Nos limitaremos a evocar muy brevemente el contexto histórico y económico que no es ajeno a la aparición, en Perú y en una época determinada, de ese personaje que es la mujer escritora. Desde mediados del siglo XIX, con el presidente Castilla, el país ha tomado cierta conciencia de su unidad y entra

⁶ “Prólogo”, firmado por Emilia Pardo Bazán, en Teresa González de Fanning, *Lucecitas*, 1893, p. VI. Para una información más amplia véase Elvira García y García, 1925, 2 volúmenes, que no hemos podido consultar. Las escritoras que citamos nacieron entre 1835 y 1855.

⁷ Quedan por estudiar más a fondo, desde la perspectiva de la educación femenina, dos pensadores: el sacerdote liberal Francisco de Paula González Vigil, quien en 1858 abogó en favor de la educación de las mujeres y la creación de colegios femeninos públicos; y Mariano Arréizaga, quien escribió en 1864 sobre la necesidad de crear una escuela normal de mujeres. Reediciones de sus ensayos: F. de P. González Vigil, *Importancia de la educación del bello sexo*, 1976; y de Mariano Arréizaga, en *Problemas de la educación peruana*, 1952.

en una etapa de desarrollo a la vez rápido y subordinado. Esencialmente, obtiene sus ingresos de la capacidad exportadora: del guano de la zona costeña, la lana que se produce en la sierra y se exporta hacia las fábricas de Manchester, las que procuran (más allá de increíbles altibajos) las divisas que permiten importar, a precios muy elevados, los productos de lujo, los vestidos, las máquinas que se encuentran en la segunda mitad del siglo en un mercado interno en expansión.

Perú, o por lo menos la zona de la costa, se moderniza con gran rapidez. Costosos empréstitos que se abren en Europa permiten emprender la construcción de redes ferroviarias encaminadas a difundir en las provincias del interior los beneficios de la modernidad. El país se vuelve atractivo: en 1876 cinco mil europeos viven en Lima; gran parte de ellos se emplea en el comercio internacional, como lo muestran los archivos del tribunal del consulado limeño. Las diferentes interpretaciones del contexto económico que se nos proponen hoy día concuerdan al recalcar la heterogeneidad de la oligarquía nacional y las profundas divisiones que oponen, por motivos de intereses, los productores serranos y los exportadores costeños. Se observa una rivalidad permanente entre la aristocracia terrateniente de la sierra, conservadora y propensa al proteccionismo, y la oligarquía comerciante y liberal de la costa, preocupada por la expansión y venta de sus monoproductos. Algunos observadores distinguen una tercera corriente, propagandista de la industrialización nacional, obstaculizada por las importaciones masivas de productos transformados procedentes de Europa; éstos abogan en favor de la emergencia del campesino medio como pequeño propietario, productor y consumidor.⁸

El panorama socioeconómico del país, en esa segunda mitad del XIX, se ve muy caótico: los señores de la costa y los señores de la sierra alternan en el poder, y los periodos de auge dejan lugar, en repetidas ocasiones, a tremendas quiebras financieras. Sin embargo, dentro del movimiento general de modernización del país y en relación con la llegada esporádica de importantes capitales, los sectores de la educación media y superior⁹ y de las instituciones culturales conocen una bonanza notable. Alcalde de Lima en 1869, Manuel Pardo, fundador del partido civil y portavoz de la oligarquía exportadora, fue presidente de la República de 1872 a 1876. Es uno de los fundadores de la *Revista de Lima* y uno de los protectores del "Club Literario". Preocupado por la formación de técnicos y creadores nacionales, indispensables para el crecimiento económico, Pardo impulso la enseñan-

⁸ Véase el estudio novedoso de la ideología de González Prada que propone Efraín Kristal: *Una visión urbana de los Andes*, 1991, pp. 95 y ss.

⁹ Importa recordar, no obstante, que bajo la presidencia de Pardo la institución primaria pública conoce un franco retroceso.

za en los colegios nacionales y crea en Lima la primera escuela normal de mujeres, que se confía a las monjas francesas del Sagrado Corazón. Educación y modernización —que se reservan, claro está, a determinados sectores sociales y geográficos— son las palabras clave de los políticos “civilistas”.¹⁰

Este contexto, favorable al desarrollo de las artes y letras, es alentador para las mujeres, quienes se expresan primero dentro de la esfera oral de reuniones privadas. Existía en Perú una larga tradición de “tertulias”, que eran en realidad cenas organizadas en torno a unos pocos invitados de prestigio. El dinero del guano y las fortunas nuevas, permiten edificar y multiplicar el número de “tertulias” que van evolucionando hacia reuniones que pueden incluir actividades artísticas. Es, según parece, Juana Manuela Gorriti quien, por los años sesenta, inaugura un tipo diferente de “tertulia”, la “velada literaria”, importando una práctica social argentina. Gorriti es un personaje de la bohemia literaria; separada de un marido que llega a ser presidente de la República boliviana, ha renunciado a una vida lujosa para residir y escribir en Lima. Su velada se institucionaliza y presenta las características de una sesión planificada: conferencia, discusión, concierto de música, lectura de cuentos o de poemas.¹¹ El ambiente es simpático, ya que muchos convidados llegan acompañados por sus familias, y los niños juegan por los patios y corredores. Los escritores jóvenes dan así a conocer sus primeras obras; en tales circunstancias participa en una velada de Gorriti, Clorinda Matto, de paso por Lima con su marido. Se la conoce poco, pues se ha dedicado en provincias serranas a publicar algunas “tradiciones” según la moda del tiempo; escuchada y aplaudida por unas cincuenta personas, recibe el apoyo oficial de Ricardo Palma.¹² Las “veladas literarias” sobrevivirán a la guerra del Pacífico y algunas escritoras como Clorinda Matto, lograrán organizar la suya.

Las veladas, y particularmente la de Gorriti que conoce un gran éxito, constituyen un espacio ideal para que la palabra femenina pueda expresarse sin trabas. Organizadas en torno a una mujer, a la que debe el público respeto y amistad, las veladas ofrecen a las poetisas y a las conferencistas la posibilidad de leer sus trabajos sin temer la ironía o la agresividad, aun cuando

¹⁰ En realidad, un tímido movimiento de desarrollo de la educación femenina colectiva se puede observar en la capital. En 1850 había seis colegios de mujeres en Lima, todos particulares; un informe redactado para la junta central de instrucción muestra que se trataba de colegios para jóvenes poco adineradas, en locales miserables de higiene muy insuficiente. Veinte años más tarde, además del colegio de las monjas del Sagrado Corazón, se han abierto varios colegios particulares para jóvenes de la burguesía capitalina: colegio de Beauséjour, colegio Rodó, colegio Franco-Peruano... Varios más abrirán sus puertas después de la guerra del Pacífico.

¹¹ Según el testimonio de Angélica Palma que acompañaba a su padre en esas veladas.

¹² Cf. Francesca Denegri, 1996, p. 122.

se trata de temas tradicionalmente reservados a la esfera masculina. Hombres y mujeres de la “buena” sociedad aprenden, bajo los auspicios de las artes y letras, a dialogar, y este diálogo inaudito va a invadir el espacio más solemne de los “clubes”.

Resultado de la modernización, las sociedades y clubes culturales experimentan un crecimiento notable en esa época. El más activo, el “Club Literario” (que nació en 1873 de la transformación de la sociedad “Amigos de las Letras”)¹³ recibe el respaldo del partido civil, que le proporciona alojamiento y recursos. En el proceso de modernización de la sociedad, oficialmente alentado por el gobierno, los “clubes” no pueden ignorar el surgimiento de las literatas. Poco a poco, las más famosas se ven convidadas a ingresar en esos grupos selectos: primero será Juana Manuela Gorriti recibida en el “Club Literario”; luego, en 1874, será Carolina Freire, y las demás posteriormente. El paso de la “velada” al “club” constituye una etapa importante en el reconocimiento oficial de la mujer como ser dotado de razón y de creatividad, capaz de emitir juicios válidos en temas de política, o de producir auténticas obras de arte.

La prensa limeña no deja de comentar estas sesiones y de informar sobre las distinguidas personas que merecen tales honores. Algunas mujeres se van haciendo famosas en el ámbito local, y el periodismo, tal como se concebía entonces, no exigía formación específica. No es pues de extrañar que la prensa sea el primer sector profesional que contrata a algunas escritoras, lo que permite al país enorgullecerse de tener periodistas femeninas como las tienen también en Estados Unidos. Las mujeres no se contentan con la publicación de artículos en *El Correo del Perú*, *El Comercio*, *La Revista de Lima*, *El Nacional*... Algunas alcanzan puestos decisivos: Carolina Freire fue directora de *La Patria*, semanario de *El Correo de Perú*, y publicó textos que tratan temas tan variados como política, sociedad, ciencias, medicina, letras. Otros dos semanarios femeninos se fundan en 1874: *La Alborada. Literatura, Artes, Educación, Teatros y Modas*, y *El Álbum. Semanario para las familias*. Más tarde, Clorinda Matto fue directora de *El Perú Ilustrado* (de 1889 a 1891) y fundó luego, en 1892, su propio “periódico bisemanal”, *Los Andes*.¹⁴ A pesar de muchas resistencias, las mujeres escritoras logran imponer su firma, fenómeno revolucionario que se facilita por el cataclismo de la guerra del Pacífico (1879-1883). Es importante recordar, en efecto, que

¹³ Acerca del “Club Literario” (después “Ateneo de Lima”) y la creación de una entidad más radical, el “Círculo Literario”, véase Efraín Kristal, 1991, pp. 104 y siguientes.

¹⁴ *Los Andes*, “Periódico bimensual, Sábado y Miércoles”, sale de la imprenta La Equitativa, que fundó también Clorinda Matto. Presenta en los primeros números algunos artículos específicos para las mujeres (moda, etcétera) que serán suprimidos luego. Ofrece en su número del 8 de octubre de 1892 un panorama de la prensa limeña, y en el número fechado 29 de marzo de 1893, otro muy interesante sobre la prensa regional peruana.

el periodo que nos interesa está dividido en dos por una terrible guerra internacional que mata a miles de hombres, quiebra el auge del guano, arruina y humilla profundamente a la nación peruana. Aunque la invasión del terreno por parte de las literatas empieza unos quince años antes de la guerra, su preeminencia se acelera de modo sustancial gracias al conflicto, que destruye una generación de hombres jóvenes y precipita la evolución de las mentalidades.

REGENERACIÓN MORAL.

El grupo de las escritoras reclama al unísono importantes cambios en la vida y la educación de las peruanas que pertenecen a las categorías acomodadas de la población. Pero es indispensable, para entender su propósito y apreciar sus estrategias, recordar el carácter defensivo de su discurso. Si bien se les permite entonces expresarse públicamente, también es cierto que las autoridades eclesiásticas las atacan, y que muchos hombres les manifiestan desdén o ironía, sin olvidar el rechazo del sector femenino tradicionalista. En un artículo publicado en 1876 en *El Correo del Perú*, una de las mujeres más activas del grupo, Teresa González de Fanning, observa:

La mayoría de los hombres, y lo que parece más raro, muchísimas mujeres, les tienen una profunda aversión a las escritoras y se burlan de ellas sin piedad.¹⁵

Es probablemente ese mismo temor de ser agredida por el público, lo que la impulsa a notar que las mujeres escritoras no desconocen por ello sus sagrados deberes de esposas y de madres. Tal es el precio que se debe pagar: la palabra femenina sólo puede tener autoridad respetando escrupulosamente la armazón de la sociedad peruana: una estricta división sexual de los papeles, que atribuye a la mujer la responsabilidad exclusiva del hogar. Cualquier paso adelante en la crítica social o en las propuestas, debe acompañarse con el testimonio repetido de la fidelidad a ese papel universal y milenarismo.

El llamado a la crítica y al cambio se hace en nombre de la “regeneración moral”: no se trata de destruir, de colocar en situación de peligro la base familiar de la sociedad, sino de construir un mundo mejor que permita a la familia desarrollarse y afianzarse. Abriendo los ojos sobre el mundo que las rodea, las literatas lanzan un grito de alarma. No les preocupa demasiado el estancamiento de la mujer, relegada en la jerarquía familiar, sino más

¹⁵ “Las literatas”, firmado por María de la Cruz, seudónimo de Teresa González de Fanning, *El Correo del Perú*, 1.X, 1876, citado en *Lucecitas*, 1893, p. 241.

bien la “mala” educación impartida: gustos de lujo, pereza, afición a las diversiones costosas, frivolidad y superficialidad. La misma educación lleva a las madres como a las hijas a buscar el “buen partido”, el hombre rico, aunque no tenga ninguna de las cualidades que se pueden exigir de un marido y de un padre. El matrimonio de conveniencia, que sólo considera el intercambio de los intereses, es la bestia negra de esta nueva generación de mujeres. El matrimonio, tal como se concebía entonces, entregaba según ellas, frívolas muchachas a hombres ricos y cínicos; era fuente de infidelidad para el esposo, de ocio y de tristeza para la esposa, de malos ejemplos para la prole. Se atrevían a asimilarlo, a veces, a una forma elegante de prostitución disimulada:

El matrimonio sin amor no es más que una sociedad inmoral, perniciosa y criminal porque es sentar sobre el crimen y la mentira las bases del edificio social y doméstico, profanando la bendición de Dios.¹⁶

Colocando al descubierto los efectos sórdidos de esas uniones, y abogando en favor del matrimonio de amor, las literatas reivindican la libertad de la joven, aprisionada hasta entonces entre la voluntad de sus padres y su propia afición al derroche. También denuncian la proliferación de las uniones clandestinas y de los hijos ilegítimos, inocentes víctimas que pagan toda la vida los tropiezos de sus progenitores. Frente a ese cuadro sombrío se alza un nuevo modelo matrimonial, el “nido de amor”, espacio de felicidad sentimental y sexual, una idea nueva sobre la que se expresan en términos cuidadosamente elegidos pero con una franqueza refrescante. Afirman que la dicha no termina con el casamiento y sus obligaciones; al contrario, los esposos unidos por el amor tienen acceso a nuevas delicias, como lo muestra la sacralización de la cama matrimonial y la importancia concedida al beso (conyugal, por supuesto) en la boca, que sirve de epílogo a múltiples capítulos y relatos. El matrimonio modernizado sigue manteniendo la división sexual de las responsabilidades, pero atribuye a la mujer un estatus superior: ángel del hogar, maternal y seductora a la vez, es también “la compañera del hombre”, la que tiene derecho a compartir plenamente las lecturas, los placeres o los negocios familiares.

El “nido de amor” es también un baluarte protector frente a la amenaza clerical que rodea a esa víctima potencial que es la mujer peruana. Las literatas tienen conciencia clara de la amenaza que representan para el sector eclesiástico y del rechazo social que provocan por sus “malas costumbres” e ideas

¹⁶ Felipa Moscoso de Carbajal, *Ligeros pensamientos consagrados a la mujer*, 1883, p. 35, citado en Maritza Villavicencio, 1992, p. 81. Mercedes Cabello, en *Blanca Sol*, también trata ese tipo de matrimonio de “prostitución sancionada por la sociedad”.

liberales. Es importante recalcar el papel activo y valiente que asumen en una época en la que, por toda América Latina, el proceso de secularización de la vida civil progresa en el conflicto, en el dolor; y a veces en la guerra civil. En nombre del Evangelio, “ese sabio código de amor y fraternidad”,¹⁷ según la fórmula de Teresa González de Fanning, no vacilan en criticar duramente a ciertos representantes de la Iglesia. Mercedes Cabello y Clorinda Matto lanzan numerosas prédicas en contra de los confesores, que se introducen en la vida familiar; influyen excesivamente en las mentes femeninas y sustituyen la autoridad del jefe de la familia. Bien se sabe que Clorinda Matto tendrá la valentía de recordar en voz alta las agresiones sexuales cometidas por ciertos curas de pueblos sobre mujeres indefensas. Por su parte, Teresa González de Fanning entra a menudo en guerra con las congregaciones religiosas, criticando la enseñanza conservadora y hueca que imparten. Subraya que su enorme influencia sobre el sector educativo (influencia casi exclusiva en lo que se refiere a educación femenina) constituye un freno a la modernización del país y a la evolución hacia una auténtica democracia.¹⁸ Ella también manifiesta su recelo frente al confesor omnipresente, “perturbador de la paz doméstica y [el] rival preferido de la autoridad paterna”.¹⁹ La regeneración moral pasa a la vez por el renacimiento del amor conyugal y por la reivindicación de la palabra evangélica, mensaje de caridad que la Iglesia peruana y sus ministros parodian sin comprenderlo.

Para que las mujeres salgan de una tradición de obediencia ciega y tomen conciencia de los peligros que las acechan, es indispensable reformar la educación de las jóvenes. Este tema es, sin lugar a dudas, el que tratan con mayor frecuencia nuestras literatas, probablemente porque nadie se atreve a dudar de su autoridad en la materia. Desde siempre, educar es la misión confiada a las madres, una misión de mayor importancia en el caso de las jóvenes, ya que se trata de educar futuras educadoras. El tema de la educación femenina se presenta bajo todos los aspectos posibles: instituciones, programas, organización de los estudios, finalidades, etcétera, y sólo podemos evocarlo aquí brevemente. Todas lamentan la ignorancia general de las hijas de la alta sociedad y el oscurantismo social que se deriva de ella, factor de retraso para la nación entera.²⁰ El “movimiento regenerador” que

¹⁷ Teresa González de Fanning, *Lucecitas*, p. 261.

¹⁸ La autora señala: “Sus prevenciones contra la ciencia, sus distingos en Filosofía y sus propósitos opuestos a la índole de las modernas sociedades, esencialmente democráticas, progresistas y adoradoras de la ciencia y del libre examen”, Teresa González de Fanning, *Educación femenina. Colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos*, 1898, p. 6. La palabra “democracia” es suya.

¹⁹ Véase Teresa González de Fanning, “Sobre la educación de la mujer”, discurso de incorporación en el Ateneo de Lima, en *Lucecitas*, pp. 257-280. Teresa González y Clorinda Matto redactan varios manuales escolares para el sexo femenino.

²⁰ *Ibidem*, p. 21.

quieren promover no es revolucionario: clases de enseñanza religiosa y actividades típicamente femeninas siguen presentes. Pero la orientación general que se propone es nueva: la iniciativa se considera tan importante como la obediencia; los programas deben ampliarse, así como las lecturas; la educación femenina no debe reservarse a preceptoras y monjas, sino desarrollarse en colegios no confesionales, orientados hacia un mejor conocimiento de las realidades social y científica y abiertos al ejercicio físico. Todas afirman “el derecho de ilustrarse y de tener personalidad propia”.²¹

La guerra del Pacífico radicaliza este discurso. Las literatas sufren directamente su impacto: Teresa González de Fanning y Lastenia Larriva de Llona quedan prematuramente viudas, con notables apremios económicos. La familia González de Fanning logra sobrevivir creando, en medio del conflicto nacional, el “Colegio Fanning” para jóvenes de la buena sociedad, algunos de los cuales conocerán la necesidad de ganarse la vida. Si bien desde los años setenta las mujeres ilustradas reclaman el derecho al trabajo²² y protestan contra su exclusión de la universidad (no podrán ingresar antes de 1908, salvo escasas excepciones), fue a partir de 1884 cuando se radicalizó el problema del trabajo femenino, necesidad individual y nacional para esta generación. Todas lo repiten: trabajar no debería implicar el decaimiento social; el ejercicio de un oficio honrado es preferible a la miseria, a la dependencia, a la prostitución. Una de ellas demuestra su solidaridad, sufragando los gastos de una imprenta cuyo personal es exclusivamente femenino, en su mayoría integrado por viudas de guerra.²³ Más precisamente, las literatas reclaman en la prensa el libre acceso a ciertos sectores profesionales: médico, dentista, fotógrafo, tipógrafo, periodista, empleado de correos, miembro de sociedades industriales y comerciales. Teresa González de Fanning, quien en *Educación femenina* (1898) ataca duramente “la suerte que les toca a los maestros peruanos”, sueña con cierta igualdad profesional, generadora de modernidad para todos:

En cuanto a educación debe propenderse a que [las mujeres] adquieran una profesión y que todos, hombres y mujeres, tengan un oficio que les permita ganarse el sustento si fuese necesario.²⁴

²¹ Teresa González de Fanning, “Contestación al discurso de incorporación de la Srta. Amalia Puga en el Ateneo de Lima”, en *Lucecitas*, p. 290.

²² En 1874, Mercedes Cabello publica en *La Alborada* un artículo titulado “Necesidad de una industria para la mujer”; en 1875, en el mismo periódico, Teresa González publica “Trabajo de la mujer”. Las primeras candidatas a carreras universitarias, antes de 1908, obtienen permisos excepcionales de las autoridades del Estado para matricularse.

²³ Véase *Muestrario de la Imprenta “La Equitativa” servida por señoras, fundada en febrero de 1892 por Clorinda Matto de Turner*, 1892.

²⁴ Teresa González de Fanning, *Educación femenina*, p. 35.

Sin embargo coinciden en el rechazo a la política profesional. Aquellas mujeres que no vacilan en publicar artículos sobre temas políticos de actualidad, manifiestan un desprecio unánime frente al mundo de los políticos y de los representantes del pueblo, cuya imagen negativa se halla resumida en la expresión: “el áspid de la traición”. Describen un microcosmos corrompido y egoísta, cuyos valores —ambición y enriquecimiento— se oponen punto por punto a los valores humanos que ellas esperan desarrollar en el “nido del amor”: ternura, caridad, honestidad, sinceridad. Decididamente, la mujer no tiene nada que ver con aquel universo que queda por reformar de arriba a abajo; ellas piensan que su única colaboración puede ser la de la educadora, atenta a formar en los hijos varones una robusta honradez personal y un sentido de la solidaridad, que tal vez permitan, a largo plazo, regenerar el siniestro círculo de los políticos profesionales.

Éste no debe ser motivo para deducir que, como mujeres, las literatas peruanas se sienten ajenas a los problemas que tienen sus conciudadanas. A menudo se afirma que Clorinda Matto, por su origen serrano y sus simpatías hacia Cáceres, sería la única en preocuparse de la suerte de sus “hermanos” indígenas, parias de la nación. Nada más equivocado: como el animador del “Círculo Literario”, Manuel González Prada, quien parece influir profundamente en algunas de ellas, las escritoras manifiestan un gran interés por la realidad nacional, las fracturas sociales, la ignorancia y la miseria que aquejan a la nación. Su acercamiento al problema nacional se enmarca en el mismo sistema de valores que debe regir el núcleo familiar: el espíritu evangélico, cuyas palabras clave son la solidaridad y el amor al prójimo. Más allá de una actitud caritativa obviamente limitada, las literatas aparecen como portadoras de un nuevo discurso, que podríamos caracterizar con la palabra “civismo”. Este civismo aparece con nitidez en la síntesis que propone Teresa González de Fanning:

En el Perú, donde la heterogeneidad de razas tanto contribuye a que estén disgregados los elementos sociales, se hace sentir más la necesidad de una educación moral y republicana, patriótica y altruista que les imprima la necesaria cohesión, haciendo cesar el indiferentismo por la cosa pública, para que el interés de cada uno sea el interés de todos.²⁵

MODELOS NOVELESCOS

Un hecho llama la atención: si bien es cierto que las escritoras peruanas se manifiestan años antes de la guerra del Pacífico con artículos, conferencias

²⁵ *Ibidem*, p. 51.

u obras cortas de ficción (cuentos y “tradiciones”), es sólo después de la guerra cuando surgen sus obras novelescas: una veintena de títulos. El fenómeno es interesante, pero no resulta fácil de explicar. ¿Cómo justificar que una literata tan apreciada como Mercedes Cabello de Carbonera emprenda sus primeros pasos en la novela después de los cuarenta años? ¿o que Teresa González de Fanning lo haga después de los cincuenta? Sin duda se manifiesta aquí una de las consecuencias de la guerra, el vacío en la creación masculina. En 1886, dos mujeres reciben los dos primeros premios del concurso de literatura que organiza el “Ateneo de Lima” (antes “Club Literario”) que preside Manuel González Prada: se trata de *Sacrificio y recompensa* de Mercedes Cabello y de *Regina*, cuya autora es Teresa González de Fanning.

En este florecimiento tardío también se puede ver el efecto de un nuevo concepto de la literatura, propugnado en Europa por el naturalismo y acelerado en Perú por los estragos de la guerra y la crisis moral que desencadena. La novela sentimental de los años sesenta (las obras de Luis Benjamín Cisneros, en primer lugar), así como la “tradicción” que propone Ricardo Palma, ya no parecen a la altura de los males que aquejan la sociedad peruana ni de los diagnósticos que sobre ella se pueden elaborar. En varios discursos que pronuncia ante el público del “Círculo Literario”, González Prada aboga en favor de una literatura conectada a la realidad del país, denunciante de las plagas que explican su humillación. La influencia de Zola también es sensible en la gran cantidad de reseñas y de debates que suscitan algunas de sus obras (*Los Andes*, en particular); la publicación de *Le roman expérimental*, que las mujeres escritoras leen y debaten, es otra ocasión de reflexión sobre las exigencias de una literatura nacional. En el preámbulo a su célebre novela *Aves sin nido*, Clorinda Matto afirma: “La novela tiene que ser la fotografía que estereotipa los vicios y las virtudes de un pueblo.”²⁶

Sin embargo, se escandalizan con lo que consideran los excesos de un “naturalismo lujurioso, obsceno y repugnante”.²⁷ Los modelos que eligen son Balzac, Flaubert, Walter Scott, Fernán Caballero, a los que consideran representantes de un realismo de buena ley, respetuoso de las sensibilidades y de los credos, moderado en su expresión estilística. En un ensayo famoso, *La novela moderna*, Mercedes Cabello de Carbonera se declara, en nombre de su generación, partidaria de “nuestro arte realista, esto es humanista, filosófico, analítico, democrático y progresista”.²⁸ La novela femenina de la posguerra peruana aparece como una tentativa, más intelectual que realmente inspirada, para poner el arte al servicio de la regeneración nacional y la modernización de la vida social. Dicha tentativa, que descansa en una

²⁶ Clorinda Matto de Turner, *Aves sin nido* (1889), 1973, p. 9.

²⁷ Mercedes Cabello de Carbonera, *La novela moderna. Estudio filosófico*, 1892, p. 14.

²⁸ *Ibidem*, p. 31.

gran inexperiencia en términos de técnica novelesca, topa también con el problema de la recepción. Una preocupación permanente de “legibilidad” del texto paraliza a las novelistas, frente a un público, femenino en su mayoría, al que desean conmover y convencer con un proyecto nuevo de sociedad. Pintar la miseria y la prostitución sin escandalizar, sugerir el amor conyugal sin faltar al decoro, criticar la influencia negativa de ciertos confesores o ciertas madres de familia sin entrar en la categoría de las lecturas prohibidas. La empresa no es fácil, y necesariamente se aleja de las exigencias del arte. Consideremos, a título de ejemplos, dos novelas de la época: *Blanca Sol (Novela social)*,²⁹ publicada en 1889 por Mercedes Cabello de Carbonera y *Herencia*,³⁰ publicada en 1895, poco tiempo antes de su exilio, por Clorinda Matto de Turner. Las dos obras tienen como tema central el de la “herencia”, término ambiguo que no señala las características genéticas recalçadas por el naturalismo, sino el contenido moral y cultural transmitido por las familias y sobre todo por las madres.

Blanca Sol relata la trayectoria de una muchacha de la aristocracia limeña, cuya madre, viuda, vive de la generosidad de un amante discreto. Educada en un convento de monjas, mimada y acostumbrada al lujo, Blanca Sol necesita, según su propia expresión, un “novio con dinero”.³¹ Rechaza un novio simpático y pobre, y elige un pretendiente de edad, feo y rico, que le dará seis hijos “feos, trigueños y regordetes”. Blanca Sol tiene una vida social intensa, una tertulia concurrida y logra para su marido un puesto de ministro. Seduce a un italo-peruano de inmensa fortuna, Alcides Lescanti, quien fue alcalde de Lima.³² Un día, cuando ella está dispuesta a entregarse a Lescanti, aparece el marido; no habrá escándalo ni duelo, pero Lescanti acepta casarse con una joven muy pobre, costurera y florera, Josefina. Ésta nació en una familia de la sociedad limeña pero perdió su fortuna, y trabaja honradamente. Poco a poco, Lescanti se encariña con ella, mientras Blanca Sol lo persigue inútilmente. Las propiedades de su esposo van perdiendo su valor y Blanca Sol se endeuda, mientras Lescanti va comprando sus bienes. Por fin, su marido es víctima de un ataque fulminante y termina sus días (como lo hará la autora) “entre los locos furiosos de la Casa de Insanos”. Mientras Josefina y Alcides forman una pareja feliz, en un lujo

²⁹ Mercedes Cabello de Carbonera, *Blanca Sol (Novela social)*, 1889.

³⁰ Clorinda Matto de Turner, *Herencia (Novela peruana)*, Lima, Matto Hermanos editores, 1895. Utilizamos la edición preparada por Antonio Cornejo Polar, 1974.

³¹ La describe así: “la educaron como en Lima educan la mayor parte de las niñas. Mimada, voluntariosa, indolente, sin conocer más autoridad que la suya, ni más límite a sus antojos que su caprichoso querer”, *op. cit.*, p. 1.

³² Una característica progresista de Lescanti: recogió a un hermano, hijo ilegítimo de su padre, y le entregó parte de la herencia familiar, a la que no tenía derecho. Las literatas se muestran muy preocupadas por la suerte de los niños nacidos fuera del matrimonio.

discreto, Blanca Sol se halla sin recursos y sin amigos. Se muda de casa con sus hijos y no tiene más remedio que prostituirse para salvar a la familia de la miseria total. El epílogo es trágico: Blanca Sol es una mujer perdida.³³

Herencia presenta nuevamente a los esposos Marín, protagonistas de *Aves sin nido*. Esta pareja ideal vive ahora en Lima, muy desahogadamente gracias a las participaciones que tienen en minas y empresas nacionales. Educan a Margarita, una joven que adoptaron, hija de una india y de un cura que abusó de ella antes de ascender a obispo. La novela descansa en el contraste que opone la familia Marín, moderna, culta y discreta, y la familia Aguilera, de terratenientes en vía de empobrecimiento. Los Aguilera viven en un lujo excesivo, organizan bailes y espléndidas tertulias; en cuanto a las madres, también se oponen en su elegancia y compostura. Por ello, si Margarita tiene el pudor y el refinamiento de su madre adoptiva, Camila Aguilera ostenta los caprichos y la vanidad de su verdadera madre. Se enamora de un italiano vulgar a quien se entrega fácilmente. Margarita, en cambio, ama a un joven serio y modesto, hijo de un juez difunto, Ernesto. Otra joven ama a Ernesto, Adelina, una joven honrada y pobre, que se gana la vida con trabajos de costura. Adelina se enferma mientras la suerte le sonrío a Ernesto: gana en la lotería y puede pedir la mano de Margarita. Mientras muere solitaria Adelina, los jóvenes Ernesto y Margarita se casan y la novela concluye con su noche de bodas.

En las dos novelas, el enfoque novelesco difiere: en la primera, la protagonista Blanca Sol es portadora de una ejemplaridad negativa, ilustrando con su decaimiento el castigo que debe recibir el vicio. En la segunda, se resalta el ejemplo positivo, recompensándose la virtud de Margarita por la sacralización de su amor. Un juego de contrastes internos recalca el sentido de las trayectorias: Blanca Sol ha sido una muchacha rica y feliz antes de perderlo todo; Margarita ha sido una india miserable antes de acceder a la respetabilidad. En ambos casos, un personaje antitético también acentúa los efectos en blanco y negro: Josefina simboliza la virtud recompensada que hace resaltar el fracaso de Blanca Sol; Camila, casada precipitadamente con un esposo indiferente y grosero, permite recalcar el éxito afectivo y social de Margarita.³⁴ No obstante, estos efectos no deben ocultar el sentido profundo de las obras, que finalmente colocan en tela de juicio a los conceptos de bien y de mal. Ni Blanca Sol ni Camila aparecen como culpables, sino

³³ Se nota el desprecio de Lescanti desde que descubre con Josefina los encantos de la virtud. Cuando Blanca Sol se dirige a él, le contesta "que puesto que se andaba en pos de hombres con quien prostituirse, buscara a otro, no a los que como él tenían una esposa amada". *Ibidem*, p. 190.

³⁴ Estos paralelismos contrastantes abundan en *Herencia*. Véase por ejemplo el gran baile de los capítulos V a VII, durante el cual se revelan los caprichos y la sensualidad de Camila frente a la compostura perfecta de Margarita.

más bien como víctimas irresponsables, mujeres pervertidas desde su más tierna edad por la adulación, el lujo ficticio, la ignorancia y el ejemplo del vicio materno.

En las dos novelas, a una aristocracia terrateniente entrada en decadencia, se opone una burguesía activa que saca sus beneficios del comercio y de las minas, promoviendo nuevos gustos y simbolizando la modernidad.³⁵ Dicha burguesía logra enriquecerse con discreción y dinamismo, compartiendo sus ganancias con la sociedad que la rodea. Lescanti ha sido un alcalde emprendedor, preocupado por el bienestar de todos. Los esposos Marín no se meten en política, pero manifiestan a menudo su espíritu filantrópico. Queda muy claro que una categoría representa un pasado arcaico, y la otra un futuro prometedor. Sin embargo, creemos que el mensaje social de ambos libros abre otras perspectivas que una mera sustitución de modelos sociales dominantes. En torno a las familias centrales, una red social compleja se bosqueja: políticos corruptos, mendigos, usureros, comerciantes de barrio, prostitutas, obreros y artesanos, sin olvidar los tres millones de indígenas miserables que el capítulo xxix de *Herencia* recuerda inesperadamente. La pobreza del país, agravada por la desigualdad del progreso y la vanalidad de la élite, se describe con realismo. Entre otras figuras, el personaje de la joven honrada y pobre, decaída y agotada, tiene importancia en las dos obras. Lo que llama la atención no es la obligación de trabajar, que ambas aceptan, sino la condena que se le asocia: la relegación y la soledad. En *Blanca Sol*, lo que parece ser un milagro es en realidad mera casualidad: normalmente, nunca se hubiera fijado Lescanti en la mujer modesta con quien termina casándose; en *Herencia*, ni la suerte se preocupa de Adelina: su miserable ataúd recorre las calles de Lima esparciendo por el suelo las pocas flores que depositaron algunas vecinas en él, imagen representativa de una sociedad que arrincona a las trabajadoras honradas en nombre de un código social anticuado. Muy lejos de abogar en favor de los privilegios de la raza blanca y de la élite costeña, como se ha podido decir, las novelistas afirman nítidamente la interdependencia social y el deber colectivo de solidaridad.³⁶

Las dos novelas se proponen también ofrecer a sus lectoras una nueva representación del edén. Ya no se trata de identificar la felicidad con las señas exteriores del éxito social (vestidos, coche, salón, joyas, etcétera),

³⁵ Sería muy interesante estudiar los vestidos, el decorado casero, los temas de conversación que permiten a cada grupo establecer su "distinción", según el término de Pierre Bourdieu. Se podría ver por ejemplo la reunión durante la corrida y la cena que tiene lugar después, en casa de los Marín: cada detalle se encamina a mostrar cómo se oponen a los ambientes aristocráticos decadentes representados por los Aguilera.

³⁶ Disentimos en particular de la tesis que presenta Francesca Denegri, 1996, pp. 133 y ss.

pues se debe recalcar que en ambos casos la fortuna se presenta con toda su fragilidad. Los bienes son perecederos y más vale elegir otros criterios de felicidad. El modelo nuevo es el del idilio matrimonial, en el que el amor consagrado por la Iglesia y la sociedad logra conciliar los extremos opuestos: la seguridad a largo plazo y el placer sensual. La mujer virtuosa, recatada sin ser estúpida, viene a ser el objeto del deseo más desenfrenado; más extraño aún, parece compartirlo. En *Blanca Sol*, Josefina, salvando su virtud por una resistencia pertinaz hasta el matrimonio, despierta en Lescanti una pasión que ella acabará por compartir en la vida común. Por su lado, el epílogo de *Herencia* persigue a los recién casados, Ernesto y Margarita, hasta la noche de bodas en el “nido de amor”. Todo se describe: el cuarto nupcial, el champagne, las sábanas bordadas, el tul que adorna el lavabo, y más que todo la cama común llamada “el altar”. El deseo que se apodera de Ernesto lo lleva de los “sacudimientos pasionales” a la “conmoción nerviosa”. La fiesta erótica, claramente sugerida, se afirma en la autonomía de la esfera privada, protegida, ajena a “este siglo egoísta, metalizado y [de] la sociedad falsa y murmuradora”.³⁷ La intimidad conyugal, que emblematizan tres elementos, el dormitorio común (“el templo nupcial”), la cama común (“el altar”) y el beso en la boca, es fuente de una dicha que ya no debe nada a la mirada del público.³⁸

Concebido como un mundo cerrado, defensivo, el “nido de amor” puede desafiar el tiempo, lejos de las tentaciones y murmuraciones. Es el ejemplo que proporcionan, al cabo de muchos años, los esposos Marín. Después de un largo periodo de vida común y de vicisitudes por la sierra, terminada la educación de su hija adoptiva, todavía sienten una pasión mutua comparable con los amores juveniles de Ernesto y Margarita. Si el estilo metafórico nos hace sonreír, podemos percibir una representación muy novedosa de las relaciones conyugales en la corta escena que finaliza una conversación muy seria sobre el porvenir de su hija:

Lucía [acercóse] a besar la frente de Fernando, porque sus pensamientos de celos nacientes se encontraban en los labios al hablar de los amores de Margarita. Fernando levantó la cara frotándola con la mejilla de Lucía, y la besó en la boca, con el beso de la pasión que embriaga más que el vino.

— Muy rico —dijo ella aspirando aire nuevo para sus pulmones.³⁹

³⁷ “La dicha humana como una rareza social”, *Herencia*, p. 246.

³⁸ *Ibidem*, p. 88. La perspectiva de los integrantes de la familia Marín es muy reveladora: tienen una visión negativa de las actividades mundanas y prefieren salir muy poco de su casa.

³⁹ *Ibidem*, pp. 115-116.

Durante los últimos años del siglo, va extinguiéndose progresivamente la voz de las literatas peruanas. La última novela que nos entrega una de ellas es *Indómita*, que publicó en 1904 la incansable Teresa González de Fanning.⁴⁰

Dos factores facilitan la reaparición masiva de los hombres en el escenario cultural y artístico: la reconstitución de una nueva generación de jóvenes después de la hecatombe de la guerra del Pacífico, y el desarrollo notable que conoce la universidad peruana en mil novecientos, quedando todavía excluidas las mujeres. Es en efecto en las aulas de la Universidad San Marcos y bajo la bandera de un positivismo de corte darwinista como se produce en Perú el surgimiento del “intelectual”, un intelectual de sexo masculino —claro está—, que con una lógica spenceriana reintegra a la mujer en su contexto natural: el hogar. La presencia activa de las mujeres en la esfera reservada del pensamiento y de las letras terminó, y se olvidará pronto. Es más: algunos intelectuales, como el filósofo Alejandro Deustúa, se preocuparán de la persistencia del trabajo femenino en las clases populares, actividad que, como bien se sabe, destruye la familia y estorba la educación de los hijos.⁴¹ Se cerró el paréntesis, y por varios decenios.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Cabello de Carbonara, Mercedes, *Blanca Sol (Novela social)*, Lima, Imprenta de Torres Aguirre, 1889.
- , *La novela moderna. Estudio filosófico*, Lima, Tipografía Bacigalupi y Cía., 1892.
- González de Fanning, Teresa, *Lucecitas*, Madrid, Tipografía de Ricardo Fé, 1893.
- , *Educación femenina. Colección de artículos pedagógicos, morales y sociológicos*, Lima, Imprenta de Torres Aguirre, 1898.
- , *Indómita (novela)*, Lima, Tipografía El Lucero, 1904.
- González Vigil, Francisco de Paula, *Importancia de la educación del bello sexo*, Lima, Instituto Nacional de Cultura, 1976.
- Matto de Turner, Clorinda, *Aves sin nido* (1889), Lima, Peisa, 1973.
- , *Herencia (Novela peruana)*, Lima, Matto Hermanos Editores, 1895.
- Mustrario de la Imprenta “La Equitativa” servida por señoras, fundada en febrero de 1892 por Clorinda Matto de Turner*, Lima, La Equitativa, 1892
- Moscoso de Carbajal, Felipa, *Ligeros pensamientos consagrados a la mujer*, Arequipa, Imprenta de Francisco Ibáñez, 1883.

⁴⁰ Teresa González de Fanning, *Indómita (novela)*, 1904. Es más bien una novela corta. El mismo año, la autora publica también una corta novela histórica titulada *Roque Moreno*.

⁴¹ Véase Alejandro S. Deustúa, “Ante el conflicto nacional”, en *La cultura nacional* (colección de artículos 1924-1934), 1937, pp. 98-99.

Otras fuentes

- Arrézaga, Mariano *et al.*, *Problemas de la educación peruana*, Lima, UNMSM, 1952.
- Denegri, Francesca, *El Abanico y la Cigarrera. La primera generación de mujeres ilustradas en el Perú*, Lima, IEF/Flora Tristán, 1996.
- Deustúa, Alejandro S., *La cultura nacional*, 2^a ed., Lima, UNMSM, 1937.
- García y García, Elvira, *La mujer peruana a través de los siglos*, Lima, Imprenta Americana, 1925.
- Kristal, Efraín, *Una visión urbana de los Andes*, Lima, Instituto de Apoyo Agrario, 1991.
- Tauro, Alberto, *Clorinda Matto y la novela indigenista*, Lima, UNMSM, 1976.
- Tamayo Vargas, Augusto, *Perú en trance de novela: ensayo crítico-biográfico sobre Mercedes Cabello de Carbonera*, Lima, Baluarte, 1940.
- Villavicencio, Maritza, *Del silencio a la palabra. Mujeres peruanas en los siglos XIX-XX*, Lima, Flora Tristán, 1992.

LA PRENSA COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA LAS MUJERES DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX¹

LOURDES ALVARADO
CESU, UNAM

INTRODUCCIÓN

Si la historiografía sobre la educación en México es bastante reciente, más aún lo es aquella específicamente orientada a reconstruir el pasado cultural y educativo de las mujeres. Afortunadamente los últimos tres lustros han dado a luz interesantes trabajos sobre la materia, aunque en términos generales privilegian la educación formal e institucional impartida durante la etapa colonial y, en menor proporción, la correspondiente al México independiente.² Si bien los avances realizados hasta el momento son

¹ En la transcripción documental de este trabajo se modernizaron la puntuación, y el uso de mayúsculas.

Agradecemos a Elizabeth Becerril, becaria del proyecto "Colegios y Universidad" y miembro del seminario continuo "Mujer prensa y educación", su valioso apoyo en la revisión de la prensa femenina correspondiente a la primera mitad del siglo XIX.

² Además de un buen número de artículos y ponencias que abren brecha en la materia, contamos con los siguientes textos: *La educación superior de la mujer en México*, de Luz Elena Galván (1985); *La educación de la mujer en la Nueva España* (1985), *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana* (1987) e *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena* (1990), de Pilar Gonzalbo; *Los vascos en México y su Colegio de las Vizcainas* (1987), obra colectiva cuya parte histórica corrió a cargo de Josefina Muriel y Antonia Pi-Suñer; *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, de Graciela Hierro (1989); *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas* (1995), también de la pluma de Muriel y por último, algunos de los artículos de *El monacato femenino en el imperio español. Monasterios, beateríos, recogimientos y colegios* (1995), obra coordinada por Manuel Ramos Medina. Destacan también algunos estudios que abordan el tema de manera colateral: *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, compilación coordinada por Asunción Lavrín (1985); *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, de Concepción Jiménez de Alarcón (1987); *Las mujeres de la ciudad de México 1799-1897*, de Silvia Arrom (1988); *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, coordinado por Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac; *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*, de Luz Elena Galván (1991) y *El álbum de la mujer. Antología ilustrada de las mexicanas. El siglo XIX (1821-1880)*, de Julia Tuñón (1991).

significativos, persiste un notable desconocimiento de muchos capítulos de la educación escolarizada decimonónica, así como de las diversas vertientes que conforman la de carácter informal: prensa, teatro, literatura, y algunas sociedades literarias, entre otras.

Dentro del conjunto, la prensa cobra especial importancia para los historiadores de la educación, pues tanto por sus características particulares como por el auge que experimentó a lo largo del siglo pasado, constituyó una tribuna de primer orden, desde la cual se debatieron y difundieron los más diversos temas y propuestas educativas, comúnmente vinculados a posiciones ideológico-políticas. Además, no obstante la continua merma de nuestros acervos hemerográficos, todavía contamos con una rica gama de materiales que ayudan a reconstruir el pasado social y educativo de cada etapa. A ello se suma que por la inestabilidad crónica característica de una buena parte del siglo, o por la escasa, cuando no nula, conciencia de su valor histórico, gran parte de la documentación de esta etapa no fue archivada y mucho menos sistematizada con el esmero con que, en algunos casos, se hizo durante el antiguo régimen. Es por ello que, al margen de sus limitaciones, las publicaciones periódicas conforman un medio insustituible para abordar este género de estudios, auténtico “abrevadero de los historiadores futuros”³ o, para decirlo en términos de José Luis Martínez, particularmente las del siglo pasado representan el espacio donde:

[...] se puede conocer el movimiento intelectual y literario de la época, la importancia que tenía, sus tendencias, y también el espíritu que en él dominaba y las personas que lo sostenían; pues no existiendo los medios ni los estímulos indispensables para presentar al público las producciones en libros bien ordenados y completos, todos acudían al periódico deseosos de tener un desahogo y un teatro donde ejercitar su entendimiento.⁴

Por lo que toca a las mujeres, tema que nos ocupa, creemos que dicha fuente cobra singular significación, ya que el deficiente y en muchos casos inexistente sistema escolarizado para el “sexo débil” convirtió a periódicos y revistas, particularmente las dirigidas a, o elaboradas por ellas, en un medio informativo y educativo de primer orden, que además de acercarlas a la cultura europea, las hacía conscientes de algunos de los problemas locales. Además de servir de foro para debatir los más diversos aspectos relacionados con el tema educativo, desde inicios de siglo constituyó uno

³ La expresión corresponde a Félix F. Palavicini, al referirse a “El historiador y el periodismo mexicano”, en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, enero-marzo, 1965, p. 348.

⁴ José Luis Martínez, en Ruiz Castañeda, 1987, p. 5.

de los primeros medios disponibles —si no el único— para que las mujeres expresaran y aun polemizaran en favor de sus ideas.⁵

Sin embargo, al margen de su riqueza informativa y su indudable importancia, contamos con pocos estudios planteados desde dicha perspectiva. Aunque con un enfoque literario, abren brecha los trabajos de Ma. del Carmen Ruiz Castañeda: “Revistas femeninas (siglo XIX)”⁶ y *Revistas literarias mexicanas del siglo XIX*,⁷ que hasta época muy reciente han sido el único acercamiento a tales temas, síntoma del escaso interés despertado por la materia. Más amplia y vinculada estrechamente a nuestro estudio es “La prensa femenina en México durante el siglo XIX”,⁸ investigación que ofrece un detallado análisis de las características, colaboradoras y contenidos de cuatro revistas femeninas representativas de su tiempo y en las que el rubro educativo ocupó un lugar prioritario: *Las Hijas del Anáhuac* (1873-74), *El Album de la Mujer* (1883-1890), *El Correo de las Señoras* (1883-1893) y *Violetas del Anáhuac* (1887-1889).

De la pluma de Teresa Bermúdez y concretamente abocado al problema educativo contamos con “La docencia en oferta: Anuncios periodísticos y escuelas particulares 1857-1867”,⁹ de cuyos límites cronológicos y temática da cuenta el título. Los relacionados más cercanamente, aunque no en forma exclusiva, con la instrucción femenina, son igualmente escasos; en “La prensa femenina. La opinión de las mujeres en los periódicos de la Colonia en la América Española, 1790-1810”,¹⁰ Johanna Mendelson analiza y compara los contenidos de cuatro publicaciones hispanoamericanas de la época, con la intención de precisar y equiparar las ideas en torno a la condición femenina (criolla) hacia finales del periodo colonial. Dentro de la misma tónica está “La prensa feminista del siglo XIX y los derechos de la mujer en

⁵ Ruiz Castañeda resume así su importancia: “Para el poco desarrollado campo de los estudios del género, en particular de las actividades culturales de las mujeres en México, resulta imprescindible la consulta exhaustiva de las fuentes hemerográficas de toda índole. En especial, los periódicos y las revistas femeninas constituyen un objeto de estudio muy rico y diverso, tanto para las y los estudiosos de la literatura como para todos aquellos que se interesan en la cuestión de la mujer”. En “Mujer y literatura en la hemerografía...”, *vid infra.*, Cfr. Mendelson, en Lavrín, 1985, pp. 229-252.

⁶ Artículo mecanoscrito, publicado recientemente con ligeros cambios con el título “Mujer y literatura en la hemerografía: Revistas literarias femeninas del siglo XIX”, en *Revista Fuentes Humanísticas*, UAM Azcapotzalco, 1er. semestre, 1994, pp. 81-89.

⁷ Ruiz Castañeda, 1987.

⁸ Hernández Carballido, 1986 (tesis de licenciatura). Aunque sin mayores aportaciones, recientemente se publicó “Revistas femeninas de finales del siglo XIX” de Lilia Estela Romo, en *Revista Fuentes Humanísticas*, *op. cit.*, pp. 69-79.

⁹ *Historia Mexicana* 131, El Colegio de México, enero-marzo, 1984, pp. 214-253.

¹⁰ En Lavrín, 1985. Las publicaciones analizadas son: el *Mercurio Peruano* (1791-1795), el *Diario de México* (1805-1817) y el *Semanario Económico* (1810-1811), ambos novohispanos, y el *Telégrafo Mercantil, rural político-económico, historiográfico, del Río de la Plata* (1801-1802).

el Brasil",¹¹ que si bien corresponde a otro entorno geográfico y a otras prioridades, brinda información de interés sobre diversos aspectos de la problemática política y cultural de las brasileñas decimonónicas, así como un atractivo punto de comparación con sus contemporáneas mexicanas, no exento de algunas sorpresas.

El presente trabajo se suma a esta línea de investigación e intenta destacar la importancia de la prensa en tanto vehículo educativo fundamental, no escolarizado, para la sociedad mexicana del siglo pasado y, de manera particular, su constante y profusa labor en favor de la formación e información de nuestras abuelas. Inicialmente nos propusimos estudiar los contenidos de las revistas literarias femeninas publicadas durante la primera mitad del siglo, pero la riqueza e importancia del *Diario de México*, primer cotidiano novohispano e introductor en México del debate ilustrado sobre la mujer, nos obligó a tornar nuestro propósito inicial y a centrarnos en el análisis de dicha fuente.

¿AMENIDADES LIGERAS E INSTRUCTIVAS?

Con el arranque del siglo pasado, bajo el influjo de los aires renovadores de la ilustración y los primeros síntomas de la tormenta política que se avecinaba, surgía en la capital del virreinato un nuevo tipo de periodismo que se habría de fortalecer y consolidar a lo largo de dicha centuria. Quedaban atrás aquellas colecciones de "noticias del día" que, según palabras de don Manuel Antonio Valdés, caracterizaran la tercera *Gazeta de México* (1784-1809),¹² íntimamente ligada al engranaje político del virreinato, y nacían las primeras publicaciones literarias de estas tierras. En efecto, a partir de 1805, fecha en que se inicia la edición del *Diario de México*, vio la luz pública una serie de revistas cuyo objetivo primordial fue precisamente la difusión de la cultura, y de manera especial la creación y promoción de las letras nacionales y extranjeras, de ahí el apelativo con que se les ha identificado y sus importantes vínculos con la educación. Si bien las hubo dirigidas a diversos sectores de la población, abundaron las orientadas a un público femenino, convertido de la noche a la mañana en destinatario potencial de una serie de mensajes y conocimientos, tarea de la que hasta entonces, al menos parcialmente, se habían encargado otras instancias, como la Iglesia, la familia y el entramado social.

¹¹ Hahner, *op. cit.*, pp. 293-328.

¹² Ruiz Castañeda, 1980, pp. 84-85.

Las revistas femeninas correspondientes a la primera parte del siglo pasado fueron múltiples;¹³ su calidad, contenidos y objetivos variaron, de acuerdo con las características de sus respectivos editores. Tuvieron en cambio diversas coincidencias: en todas ellas había varones como directivos y colaboraciones femeninas ocasionales de corta duración que generalmente respondía a los vaivenes políticos de la época y al desdén con que algunas de ellas fueron recibidas; constantes cuitas económicas, agravadas por la escasa demanda por parte del público; pero sobre todo, la intención, novísima en estos lares, de captar la atención de las damas mexicanas por medio de la letra impresa, de educarlas y moralizarlas “a distancia”.

En términos generales, constituyeron verdaderas misceláneas que, en concordancia con la herencia ilustrada, pretendían “instruir deleitando”, aunque no faltaron algunas mucho más ambiciosas, que no se concretaron a reproducir y reforzar los valores y prácticas vigentes, sino que, aunque en menor medida, paulatinamente deslizaron información cultural más amplia, nociones científicas de alguna disciplina,¹⁴ críticas e interrogantes que además de informar a las mujeres de la época, las reeducaban y propiciaban la reflexión colectiva sobre temas y problemas pocas veces ventilados públicamente y mucho menos entre “el bello sexo”. Pese a que todas ellas aportan datos de interés para la materia que nos ocupa y preparan el terreno para la consolidación de la prensa femenina durante las tres últimas décadas del siglo, toca al *Diario de México* (1805-1817), “primera en el tiempo de nuestras publicaciones literarias”, el mérito de haber introducido a estas tierras la reflexión pública sobre las mujeres y dentro de ella, los “dimes y diretes” relacionados con su educación. Así, aunque no corresponde específicamente a la categoría de “revista femenina”, desde su arranque se interesó en atraer la atención de este sector, por lo que, entre literatos retirados, proyectistas bulliciosos y padres de familia, reservó un lugar a las “damas melindrosas”, acaso con la esperanza de contrarrestar dicho atributo valiéndose de la lectura.¹⁵

¹³ *El Iris* (1826), *Calendario de las Señoritas Mexicanas* (1838-1841 y 1843), *Panorama de las Señoritas* (1842), *Semanario de las Señoritas Mexicanas* (1840-1842), *Presente Amistoso dedicado a las Señoritas Mexicanas* (1847, 1851-1852) y *Semana de las Señoritas* (1850-1851) son probablemente las más representativas de esta época.

¹⁴ El *Diario de México*, antecedente obligado de tales revistas, contemplaba los siguientes rubros: avisos referentes al culto religioso, disposiciones y providencias de policía y buen gobierno, noticias sobre causas célebres sometidas a los tribunales superiores, temas sobre economía privada y doméstica, notas necrológicas, anuncios de diversiones y, para entretener el gusto de todo tipo de lectores, artículos de temas varios. No podían faltar “los adelantos de la ciencia y de las artes”. Véase *op. cit.*, v. 1, [s.p.]; “El Diario de México”, en Ruiz Castañeda *et al.*, 1980, p. 85.

¹⁵ “Idea del Diario Económico de México”, *Diario de México*, v. 1, [s.p.]. Uno de los temas que más preocupó a directores y remitentes de estas publicaciones es precisamente el relacionado con la importancia y conveniencia de la lectura para las mujeres. Sólo a manera de ejemplo:

Pero además, Carlos María de Bustamante y Jacobo de Villaurrutia, sus editores, concedieron especial atención a los temas educativos de ambos géneros y propiciaron la participación externa por medio de remitidos¹⁶ que, una vez publicados, brindaron por vez primera a las mujeres de la época —melindrosas o no—, la posibilidad de expresarse públicamente, de revalorar su capacidad intelectual, de plantear sus inconformidades y reclamos iniciales por abrirse nuevos espacios, por acceder a una mejor preparación. En una palabra, esta, como otras publicaciones posteriores nos permite ver a otro tipo de mujer decimonónica, no representativa de su época, pero real y desafortunadamente “invisible” a los ojos de la posteridad.

CONDICIÓN, CAPACIDAD INTELECTUAL, EDUCACIÓN Y OTROS TEMAS

Abordar el *Diario de México* desde la perspectiva educativa de las mujeres es tarea ardua. La riqueza de materiales, la diversidad de autores, pertenecientes a ambos géneros y a distintas concepciones ideológicas, así como la pluralidad de asuntos expuestos y no pocas veces discutidos a lo largo de varios números, hacen difícil nuestro intento por describir con justicia la importancia de esta fuente hemerográfica, sobre todo si, como es el caso, se cuenta con tiempo y espacio limitados. Baste mencionar que sus páginas recorren algunos candentes temas sobre la condición y educación femeninas; hombres y mujeres, las más de las veces protegidos bajo algún seudónimo, se dan a la tarea de reconsiderar el asunto, llegando en no pocas ocasiones a conclusiones sorprendentes para su época.

Destaca el naciente interés de un buen número de sus colaboradores, independientemente de su sexo, por replantearse el tema de la capacidad y condición femeninas, reflexiones con las que arranca en México la literatura sobre esta materia, que tanto daría que hablar a lo largo del siglo. Unas y otros coinciden en subrayar su potencial intelectual e importancia social y, consecuentemente, la trascendencia de su educación, aunque claro está, la diferencia de matices entre cada uno de los autores es grande. Sobre las múltiples inquietudes de estas mujeres de principios de siglo, a menudo ignoradas por la historiografía de la materia, nada mejor que las palabras de una improvisada escritora:

“Carta a una señorita sobre el modo de aprovechar la lectura de los libros”, *Diario de México*, 16 de julio, 1809; “Perfección de las facultades intelectuales”, *Semanario de las Señoritas Mexicanas*, t. 1, 1841, pp. 164-165; “La afición a la lectura”, *ibidem*, pp. 302-303.

¹⁶ Los editorialistas invitaban a la participación pública en los siguientes términos: “En cada uno de éstos mismos puestos abrá [*sic*] una caja cerrada con llave, en que se echarán por la abertura de arriba los avisos, noticias, o composiciones, qe se qieran publicar por medio del diario en la inteligencia de qe los interesados no tendrán que pagar cosa alguna”. *Idem*.

Sr. E. Aunque mi sexo es débil en la estructura natural, no lo es en las potencias racionales: y la que se dedica a la lectura suele aprovechar en ella, con tal que sea con alguna meditación, y no a pasar el rato. Llevada de este prurito, tengo en mi poder todos los periódicos de U, los que leo con mucho gusto, y me sirven de recreación en las horas de siesta; en ellas disfruto de los buenos discursos que se insertan, veo y reviso para aprender, y también hacer mis convicciones en las materias distintas. Hallo buenas poesías, mejores sentencias, críticas sensatas y otras mil cosillas que yo me las entiendo [...]¹⁷

Como cualquier ama de casa actual, “La Vizcaína Semierudita”, como ella misma se autocalificara, combinaba sus aficiones intelectuales con las clásicas tareas domésticas, por lo que muy a su pesar, se veía en la necesidad de interrumpir aquéllas para atender a los deberes hogareños: “Yo quisiera decir algo más sobre el particular, pero el niño llora y soy su nodriza; después tengo que visitar la cocina, coser, hacer calseta y lo demás que sabemos ejecutar de gobierno doméstico”.¹⁸

Por supuesto no es éste el único testimonio del interés y disposición femeninos por la lectura del *Diario*, seguramente uno de los pocos recursos a su alcance, además de la literatura religiosa.¹⁹ Destaca el caso de una maestra de bordado que, aunque sin título, pues “las mugeres no tenemos gremio de oficio alguno”, se sentía con los suficientes méritos y conocimientos como para refutar un artículo recientemente publicado sobre los oficios femeninos, tema en boga por esas fechas²⁰ y que, como veremos posteriormente, despertó una nutrida polémica en las páginas del cotidiano. Lo cierto es que, al margen de su objetivo central, la autora deja claras sus inquietudes culturales y su afán de aprender, muy distantes, por cierto, de la parálisis intelectual que tradicionalmente se ha atribuido a las mujeres:

Pero antes es bien sepa V. que sé leer y escribir y que procuro imponerme en lo que leo y corregir lo que escribo; *tengo a más fuerte afición a la lectura* gracias a la buena educación que me dieron mis padres; en fuerza de esta loable inclinación, *el rato que de noche me deja libre la aguja, lo paso útil y alegremente con una prima mía, leyendo el diario* que compra su marido y hacemos crítica a nuestro modo de las producciones que leemos, nos reímos de unas, admiramos otras, y conde-

¹⁷ “La Vizcaína Semierudita”, “Enigmas”, *Diario de México*, México, 29 de diciembre de 1806, p. 487.

¹⁸ *Ibidem*, p. 488.

¹⁹ Recuérdese que el libro siempre tuvo una venta limitada debido a su alto costo. Cfr. Staples, 1988, pp. 94-126.

²⁰ Recuérdese que las tareas artesanales que requerían conocimientos especiales prácticamente estuvieron monopolizadas por varones hasta las postrimerías del siglo XVIII. No fue sino hasta 1784 cuando Carlos III expidió una orden que permitía a las mujeres trabajar en cualquier ocupación compatible con su sexo y decoro. Tal medida se extendió a Nueva España en 1798 y fue publicada en mayo de 1799.

namos con sentencia irrevocable las que juzgamos dignas de recogerse. Vaya, es cosa de ver la bulla que metemos quando, engolfadas en el anchuroso espacio de la opinión, nos encontramos en distintos pareceres [...]”²¹

“La Viuda Queretana”, otra crítica lectora novohispana e igualmente atraída por la educación y cultura de su género, se congratulaba de la presencia femenina en el *Diario*; en cambio se quejaba del número de suscriptoras, demasiado escaso para una ciudad como México. Por ello, y ante la esperanza de convencer a sus congéneres de las ventajas de participar más activamente en dicha empresa, ya como escritoras o simplemente como lectoras, declaraba enfáticamente: “también las mugeres han de fomentar el diario, como que mira por su interés”.²²

Y es que por lo menos una minoría ilustrada comprendía las serias limitantes formativas a las que se enfrentaban las mujeres, insuperables por el exclusivo esfuerzo individual, pese a una que otra declaración poco realista en dicho sentido. Para alguna autora, abundaban mujeres de talento y ávidas de conocimientos, pero “que caminan a ciegas por falta de recursos y de luces”; otra más vinculaba el problema a la función materna y se preguntaba “¿qué educación, qué principios puede inspirar a sus hijos, una madre que no ha tenido otra, ni otros que un abandono lastimoso, dedicada sólo a las fruslerías y vagatelas [*sic*] que se han hecho en el día, como en todos los tiempos, el objeto de la crianza de las infelices mugeres?”²³ No faltó quien atribuyera el deficiente uso del lenguaje a su escasa instrucción,²⁴ e inclusive, alguno que otro varón que reaccionaba indignado ante el abandono en que se tenía a esa “bella porción de la naturaleza”:

Las mugeres son las más abandonadas en orden a la ilustración, lo que debe atribuirse a la bárbara costumbre de que sólo han de emplear sus luces en las ocupaciones caseras y otros ejercicios que se han hecho puramente peculiares de este sexo, dexando arrinconados en el hogar, tal vez los mejores talentos respectivos. Error grosero que contribuye por la mayor parte a nuestra miseria,

²¹ [s.a.], “Impugnación al proyecto sobre las mugeres”, *Diario de México*, 20 de febrero de 1807, p. 196. Las cursivas son de la autora.

²² “La Viuda Queretana”, “Carta segunda. Núm 973”, *Diario de México*, tomo VIII, 1808, p. 502.

²³ “La Viuda Queretana”, “Educación de las Mugeres”, *Diario de México*, 10 de mayo de 1808, pp. 422-423

²⁴ “...Contemple V. que nuestra educación se reduce a estar al lado de nuestras madres, cosiendo o cuando se nos cree aprovechadas, es porque sabemos disponer un puchero, poner la ropa, echar algún puntito curioso o bordar una camisa; sin que jamás se nos ponga en las manos otro libro que algunas novenas, entre las que preferimos la de S. Francisco de Paula, para no quedarnos sin casar”. Cfr: Pepita Gamunz, “Pronunciación”, *Diario de México*, 5 de septiembre de 1807, p. 19.

y al bajo concepto en que tan injustamente es tenida esta bella porción de la naturaleza.²⁵

Dentro de la misma tónica una escritora más, al parecer bastante resentida, se quejaba de la censura y exigencias varoniles, absolutamente injustas desde su punto de vista, si se tomaban en cuenta las circunstancias y limitantes femeninas. De contar con una buena pluma e igual estilo —decía indignada—, asumiría “con ardoroso interés” la defensa de su sexo; mas se preguntaba ¿Qué puede hacer una muger sin instrucción, sin más patrimonio que la estupidez, y condenada a vivir y morir sepultada en la ignorancia?²⁶

Además de manifestar la conciencia y, en algunos casos, hasta rebeldía contra el sometimiento cultural de que eran objeto, estas mujeres alimentaban la discusión pública sobre su problemática social o, para decirlo en términos de una de ellas, “fomentaban el diario”. No ignoraban que representaba una de las pocas posibilidades a su alcance para cobrar presencia y ser escuchadas. A las expresiones reivindicatorias siguieron otras más audaces; las novohispanas se atrevieron a criticar el sistema educativo vigente, especialmente el de las “migas”, tan común entre las clases medias ciudadinas. Tal es el caso del siguiente artículo en el que la autora, con el propósito de describir las ventajas de las escuelas públicas de San Ignacio, cuestiona abiertamente, hasta luciendo algún atisbo pedagógico, los métodos de enseñanza de este tipo de planteles:

[...] sino temiera ser molesta, haría igualmente otras reflexiones a que da materia lo interesante del objeto, y la educación que comunmente se da en esta Ciudad a las niñas en las otras escuelas que llaman *migas*, en las que una sólo maestra, o quando mas dos, tienen cincuenta y mas discípulas de todas clases, que me parece imposible, según la esperiencia que tengo adquirida, puedan dar a cada una siquiera una lección al día, para de aquí deducir la ventaja, y utilidad que necesariamente resulta al público, y la gratitud que debe tener a una fundación tan generosa y tan piadosa, como queda demostrado, lo es la de las escuelas públicas del Real Colejio de San Ignacio singular en su género en toda América.²⁷

²⁵ “J.M.W. Barueq” [Juan Ma. Wenseslao Sánchez de la Barquera 1779-1840], “Carta quinta. Concluye el asunto de los antecedentes”, *Diario de México*, 13 de diciembre de 1805, pp. 323-324.

²⁶ “La Incógnita”, “Carta de una Señorita a otra, que se halla ausente de esta ciudad”, *Diario de México*, 3 de septiembre de 1810, p. 257.

²⁷ “Colegiala de los Vizcaínos”. “Concluye la carta sobre instrucción del Colegio de S. Ignacio”, *Diario de México*, 24 de junio, 1806, pp. 223-224. Las cursivas son del original. Sobre el mismo asunto: [s.a.], *Diario de México*, 23 de julio de 1810. Si bien es cierto que ya para entonces algunos contemporáneos hacían duras críticas a este tipo de escuelas, probablemente ésta es la primera esbozada por una pluma femenina. Cfr: Fernández de Lizardi, 1990, p. 275.

En sus afanes revisionistas llegaron incluso a “promocionar” alguna de las escasas instituciones docentes existentes²⁸ y hasta demandaron la creación de algún establecimiento especializado en humanidades que les abriera las puertas de la educación superior, deseo que, como sabemos, habría de esperar varias décadas para convertirse en una realidad. Por lo pronto, con sencillez e ingenuidad sorprendentes, pero en forma directa, “La Coleguita” expresaba esa aspiración:

Pero S. D. si V. me saca de la costura, y demás ejercicios de mi sexo, no se otra cosa con que poder satisfacer esta hambre que tengo de ser autora. Dicen que para esto es necesario haber hecho un estudio particular de las humanidades; [...] Válgame Dios Coleguita mío: ¿con que no hay recurso? *Ah Si V. promoviera una academia pública de esas humanidades*, tendría yo siquiera a quien consultar, me casaría al instante con un humanista, para que fomentara mi inclinación; pero que ha de hacer!, paciencia y hacer lo que se pueda.²⁹

Con fundamentos más sólidos, seguramente por contar con mayor madurez y conocimientos, “La Viuda Queretana” comparte la preocupación por la creación de nuevas instituciones educativas para mujeres,³⁰ sólo que hace énfasis en otro tipo de problemas: la necesidad social de educar adecuadamente a las futuras madres de familia,³¹ primicias de la exaltación romántica de la maternidad o “marianismo”, como ha sido calificada por alguna estudiosa del tema,³² tan difundida entre las élites intelectuales masculinas de mediados de siglo. Observa también el carácter popular, exento de lujos

²⁸ Cfr. “La Colegiala de los Vizcaínos” [sic], “Colegio [sic] de Niñas de San Ignacio”, *Diario de México*, 22 de junio de 1806, p. 215; “Sigue la carta del Colegio [sic] de S. Ignacio”, *Ibidem*, 23 de junio de 1806, pp. 217-218 y “Concluye la carta sobre instrucción del Colegio de S. Ignacio”, *ibidem*, 24 de junio de 1806, pp. 222-224. En el primero de ellos, la autora expresa abiertamente su objetivo; de la misma manera que se hacía pública la labor educativa efectuada por los maestros Rafael Ximeno y José Vélez, debería procederse respecto a la otorgada a las mujeres en San Ignacio: “...será mui justo, que del mismo modo le aga V. participante [al público] de los esmeros, y aprovechamiento con que también se trata de educar a la preciosa porción del bello sexo en las escuelas públicas del real Colegio de San Ignacio...”

²⁹ “La Coleguita”, “Carta de La Coleguita preguntando el origen de los bayles”, *Diario de México*, 19 de abril de 1807, p. 533. Cursivas de la autora.

³⁰ Debemos a “La Coleguita” una serie de cuatro artículos sobre el tema, publicados por el *Diario de México* del 10, 11, 28 y 29 de mayo de 1808.

³¹ ¿No es evidente —se preguntaba— que todo el principal fundamento de la felicidad pública consiste en la pureza de las costumbres, y que éstas casi nunca pueden ser buenas si falta la buena educación? ¿No está también demostrado, y se palpa cada día, que la buena o mala educación consiste exclusivamente en las ideas que las madres inspiran a sus hijos en la tierna infancia...? Cfr. “Educación de las mugeres”, *Diario de México*, 10 de mayo de 1808, p. 422.

³² Cfr. Arrom, 1985, p. 320.

innecesarios, que debería inspirar el nuevo establecimiento, la inclusión, aunque no indispensable, de algunas disciplinas como teología, jurisprudencia o física, cuyo estudio no haría daño, siempre que se “atendiera a las circunstancias y estado de las personas”. Por último, insiste en el contenido social, muy dentro de la corriente ilustrada, que debería permear la enseñanza de “filosofía moral” o “moral cristiana”, asignatura que debería comprender los principios básicos para la educación de los hijos, economía doméstica, trato de gentes y nociones de “nuestra constitución”.

Pero una de las preocupaciones más novedosas e interesantes de esta madre de familia es la relativa a la formación de profesoras, grave deficiencia que, como la “academia pública especializada en humanidades”, debería esperar varias décadas para su creación. No obstante, debemos a esta temprana escritora novohispana una propuesta inicial en dicho sentido que, aunque elemental, presenta un plan de acción, el primero quizás de nuestra historia pedagógica. Por lo pronto, a falta de instituciones especializadas en la formación docente, se enviarían tres o cuatro maestras, bien remuneradas, a la Enseñanza o a las Vizcaínas, donde a su vez formarían una nueva generación de profesoras que, posteriormente, serían distribuidas a otras ciudades del reino. De esta forma, la nueva escuela patriótica de la capital del virreinato se convertiría en una especie de normal para mujeres, “seminario general del reino, como más a propósito para niñas pobres, que podrían buscar su subsistencia con enseñar en otras partes”.³³

Además de simplista, la solución de esta improvisada escritora era prematura; la crisis política en la que en breve se sumergiría el país impediría siquiera abordar el asunto con cierta seriedad. Habría de transcurrir buena parte del siglo para que, bajo otro contexto, la ciudad de México pudiera contar con las escuelas normales indispensables para la adecuada formación de sus profesores y profesoras. Sin embargo, sus palabras revisten particular interés, no sólo por su inicial propuesta de una escuela femenina especializada en la formación magisterial, sino además, porque representan las primicias de la posterior preocupación por preparar para la lucha por la vida a mujeres de pocos recursos. Sólo que, en este caso, la idea proviene precisamente de una mujer y no se concreta, como fue común, a la simple enseñanza de algún oficio, sino a la de una actividad profesional.

Pero por lo visto el tema gozaba de cierta popularidad; poco más tarde, animado quizás por la propuesta anterior, otro artículo se ocupaba del mismo aspecto. Para el autor, en este caso varón, los males públicos se debían a la deficiente educación de la juventud, problema para cuya solución un mecenas contemporáneo se había propuesto fundar una academia para niñas. El

³³ “Viuda Queretana”, “Sobre la educación de las mugeres...”, *ibidem*, 28 de mayo de 1808, p. 495.

currículum, por demás ambicioso, de este otro proyecto escolar contemplaba, además de los saberes elementales (lectura y escritura), algunos otros de más alto nivel y mayor sentido práctico, como álgebra, arquitectura, dibujo, astrología, música y filosofía experimental. Verdadera novedad para el caso de las mujeres, generalmente constreñidas al aprendizaje de lectura —sólo en algunos casos instruidas en escritura—, doctrina cristiana y las clásicas labores propias de su sexo.³⁴

Como la “Viuda Queretana”, el autor de esta segunda propuesta también alude al problema del profesorado; inicialmente, por falta de maestras diestras en el oficio, se echaría mano de mentores varones; posteriormente, ya con las armas necesarias para la docencia, las mismas alumnas se ocuparían de la dirección de la academia, con lo que además, se evitarían los prejuicios y temores de tantos padres de familia que, por desconfianza hacia profesores del sexo opuesto, preferían mantener a sus hijas en la ignorancia.³⁵ El resto de las egresadas se integraría a la vida económicamente activa “abriendo escuelas de primeras letras, talleres de pintura, escoletas de música” o como maestras particulares. En fin, “todas contarían con un oficio decente para subsistir”, que como veremos, fue otra de las preocupaciones más frecuentes del diario.

Para poca fortuna de las futuras alumnas, el promotor de la academia femenina no contó con suficientes fondos para dotar las plazas de los directores, razón de peso para suspender sus planes. No quedaba a los interesados

³⁴ Como se sabe, en términos generales las mujeres y los varones pertenecientes a los sectores más bajos de la población fueron excluidos del aprendizaje de la escritura; estos últimos porque tales conocimientos resultaban inútiles en el desempeño de oficios bajos y mecánicos a los que estaban destinados, aquellas, entre otras razones para evitar que pudieran comunicarse por escrito con el sexo opuesto. Cfr. Tanck, 1988, p. 89.

³⁵ Sor Juana aludía ya a este tipo de prevenciones “...si algunos padres desean doctrinar más de lo ordinario a sus hijas, les fuerza la necesidad y falta de ancianas sabias, a llevar maestros hombres a enseñar [...] a sus hijas de que no pocos daños resultan, como se experimentan cada día en lastimosos ejemplos de desiguales consorcios, porque con la intermediación del trato y la comunicación del tiempo, suele hacerse fácil lo que no se pensó ser posible. Por lo cual, muchos quieren más dejar bárbaras e incultas a sus hijas que no exponerlas a tan notorio peligro como la familiaridad con los hombres, lo cual se excusará si hubiera ancianas doctas... y de una u otra forma fueran sucediendo el magisterio”, en Sor Juana Inés de la Cruz, 1991, p. 61. Hacia la década de los cuarenta del siglo pasado continuaban alimentándose los mismos prejuicios, como puede apreciarse en el *Panorama de las Señoritas*, semanario femenino dirigido por Vicente García Torres: “Luego si el maestro que la elección o casualidad deparó tiene interés en pervertir las ideas morales de su discípula, o por lo menos no tiene el saber necesario para presentar las buenas con claridad y distinción, corrompido el sentimiento de lo justo, de lo bello y de lo verdadero, ¿quién volverá a curar el espíritu mugeril, muy semejante al ángel en no abandonar lo que una vez aprendió? Se ve pues la necesidad de libertar al bello sexo de estos peligros...” (*op. cit.*, p. 39).

más que esperar la benevolencia del gobierno, vana esperanza en vísperas de guerra:

Si el superior gobierno dictase providencias análogas a facilitar arbitrios para su creación, poniéndose de acuerdo con la junta de policía, veríamos dentro de poco tiempo abolidas las payadas que refiere L.F.E. haber oído de la boca de una madre de familia, quando le preguntó si su hija sabía música...³⁶

No faltaron plumas varoniles atraídas por el tema y alguna que otra dispuesta a “educar a las incultas mujeres” de principio de siglo. La “Carta a una señorita sobre el modo de aprovechar la lectura de los libros”, además de abierta invitación a dicha actividad, representa una interesante guía metodológica para hacerlo correctamente y con mayores posibilidades de éxito. Leer con método, ordenada y reflexivamente; huir —por estéril— de la simple ostentación de noticias, elaborar síntesis temáticas y, si de escribir se trata, profundizar en la materia, son algunas de las consignas de este autor anónimo interesado, como señalamos anteriormente, en transmitir sus conocimientos y experiencias en materia de lectura al sexo opuesto.³⁷

Otra inquietud constante de ellos y ellas, muy dentro de la tendencia utilitaria ilustrada tan en boga por entonces, fue la de una educación práctica que, en un momento dado, permitiera a las mujeres salir adelante en la vida, las protegiera de los riesgos de la soltería, de los estragos de la viudez y las incomodidades de una vida conyugal poco grata. La insistencia en el tema muestra el creciente interés social por un problema que poco después, con la guerra de independencia, tomaría dimensiones mucho mayores.³⁸ “El alférez Manteca”, uno de los colaboradores de este cotidiano, aludía en forma directa al asunto. Si bien —se quejaba—, varios artículos habían abordado el tema de la educación femenina, ninguno se había abocado “a quitar la preocupación que ai de que las infelices mugeres no aprendan nada que pueda proporcionarles su subsistencia”. Acaso, se preguntaba, ¿son incapaces para esta clase de oficios? ¿Es su alma inferior a la de los hombres? De ser negativa la respuesta, ¿Por qué permanecían al lado de maridos vicio-

³⁶ F. P. Arreis, “Educación político-civil y moral”, *Diario de México*, 19 de julio de 1810, pp. 74-75. La referencia corresponde a un artículo de “El Misántropo”, que criticaba duramente la falta de cultura femenina, opinión que provocó una secuela de comentarios a favor y en contra. Cfr. “La payada”, *Diario de México*, 2 de julio de 1810, pp. 5-6; “Espoleada al Payo del *Diario* núm. 1734”, *ibidem*, 28 de julio de 1810, pp. 109-111; “La Incógnita”, “Carta de una señorita a otra que se halla ausente de esta ciudad”, *ibidem*, 3 de septiembre de 1810, pp. 257-258; “La Incógnita”, “Carta anunciada ayer”, *ibidem*, 4 de septiembre de 1810, pp. 261-263.

³⁷ [s.a.], *Diario de México*, 16 de julio de 1809.

³⁸ Sólo por darnos una idea de las dimensiones del problema, recuérdese que en la muestra del censo de 1811 utilizada por Arrom, 54% de la fuerza laboral femenina trabajaba en oficios domésticos. Cfr. Arrom, 1985, pp. 198-199.

sos? ¿Por qué, en caso de abandono, “no tienen arbitrio el más leve para cubrir su desnudez y remediar su ambre [*sic*]?” Para el articulista el remedio estaba a la vista de todos, una buena educación, arreglada a tales fines, solucionaría todos los males presentes y futuros, desde la temida prostitución hasta el eterno problema de la manutención familiar.³⁹

El tema invitaba al debate: la impreparación femenina y la conciencia de sus escasas posibilidades laborales motivó alguna que otra apasionada participación. “El Compasivo”, sobrenombre más que significativo, tomaba cartas en el asunto, aunque con un enfoque muy particular. En tono más que dramático, echando mano de argumentos de todo tipo, embestía contra los varones que desempeñaban oficios mujeriles, pero no específicamente por pruritos “machistas”, como podría creerse, sino para “restituir estos oficios a las débiles manos de las que los hombres los han arrebatado, violentando la razón”⁴⁰ Total, que entre sentimientos humanitarios, prejuicios sociales e intereses económicos y hasta políticos, “El Compasivo” reconocía el abandono en que se encontraban sumidas las mujeres, “sus limitados arbitrios” y la necesidad de respetarles sus fuentes de trabajo que por cierto, desde su punto de vista, no iban más allá del peine, la aguja y la cocina.

Pero “El Compasivo”, tan preocupado por cimentar la división sexual del trabajo reservando a las mujeres el monopolio de tan honrosos oficios no fue el único interesado por el problema social que representaba el trabajo femenino. A lo largo de esta ponencia hemos presenciado múltiples alusiones al asunto; “las mujeres no tenemos gremio de oficio alguno”, se quejaba la maestra de bordado; la “Viuda Queretana” aludía a los contenidos educativos inoperantes para abrirse paso en la vida; y no faltó algún autor que, para zanjar el problema, se atreviese a proponer la creación de una academia para niñas, de la que todas las alumnas deberían egresar “con un oficio decente para subsistir”. Es claro que, pese a las deficiencias educativas generales, particularmente graves en el caso de las mujeres, al menos un sector minoritario e ilustrado —en el que no faltaron algunas representantes del “sexo bello”— tuvo conciencia del problema y, lo que en este caso resulta más significativo, se atrevió a exponerlo públicamente, con lo que seguramente, aun sin proponérselo, logró inquietar a sectores más amplios de la población.

Lo cierto es que la condición y educación femeninas preocupaban y mucho. A los asuntos abordados se suman otros tantos de no menos impor-

³⁹ “El Alférez Manteca”, “Ocupaciones de mujeres”, *Diario de México*, 4 de mayo de 1806, tomo III, p. 143.

⁴⁰ “El Compasivo”, “Sigue el proyecto a favor de las mugeres”, *Diario de México*, 10 de septiembre de 1806, pp. 77-80.

tancia, que por falta de tiempo hemos dejado en el tintero: educación física de las mujeres, conveniencia de su sociabilización, esto es, de una formación, si no mixta, al menos más cercana al sexo opuesto, los beneficios de la lectura y, por supuesto, las imprescindibles argumentaciones sobre la importancia social y hasta política de educar satisfactoriamente a las futuras madres de familia. En fin, las páginas del *Diario* contienen, como hemos visto, un cúmulo de ideas, críticas y propuestas que, a la par que informaban, debieron educar a las y los contemporáneos. Por supuesto, entre estos mensajes no faltaron razones de corte tradicional, aferradas a la defensa de métodos y costumbres a la vieja usanza, pero, como hemos podido comprobar abundaron las que abrían nuevas pautas, aunque para realizarse tuvieran que transcurrir décadas completas. Tal fue el caso de ese plantel de educación secundaria femenina esbozado por alguna precoz pensadora de principios de siglo, pero que no se concretó sino hasta la reforma educativa del 67. A los remitidos aislados siguieron verdaderas polémicas por escrito que involucraron a escritores de ambos géneros; argumentos innovadores y tradicionalistas iban y venían; algunos clamaban contra la educación fanática que incapacitaba a las mujeres para la lucha por la vida;⁴¹ otros, en defensa del sexo débil y hasta del orgullo “nacional”, salían al paso con un verdadero recuento público de las cultas señoritas de sociedad con que contaba la capital.⁴² No faltó quien exhibiera alguna que otra estadística sobre el particular, recordando aquello de que “una golondrina no hace verano”⁴³ y otro más que, espoleado por la acalorada discusión, sacara a relucir las auténticas cualidades de su ideal femenino, personificado nada menos que en la Srita. Villa Hermosa: honestidad, jovialidad y recato, moderación y sencillez, aplicación en sus deberes, reputación y buena fama, pero nada de educación.

CONCLUSIONES

Seguramente la discusión pública de esta y otras materias difundidas por el *Diario*, además de válvula de escape para las y los más comprometidos y conscientes, debió sembrar inquietudes y formar opinión, al menos entre la minoría de lectores adictos a la prensa. Sin embargo, para aquilatar su

⁴¹ “El Misántropo”, “La payada”, *Diario de México*, 2 de julio de 1810.

⁴² “El Defensor de las Niñas”, “Espolada al Payo del *Diario* núm. 1734”, *Diario de México*, 28 de julio de 1810.

⁴³ De acuerdo con el autor, de 59 282 mujeres existentes en la ciudad de México, no había ni 282 bien educadas y “diestras en la música de clave”, conocimiento muy apreciado por el autor, ya que junto con el del dibujo, permitiría a muchas jóvenes ejercer como profesoras particulares en casas de familias adineradas.

acción educativa nos salen al paso algunas interrogantes: ¿Había realmente un sector femenino interesado en esta problemática? ¿Llegaba el *Diario* a este sector de la población? ¿Cómo eran recibidos los artículos firmados por mujeres? El mismo cotidiano nos proporciona la respuesta; recuérdese entre otros casos a “La Vizcaína Semierudita” que interesada en la lectura seria, no en la de puro entretenimiento, conservaba en su poder todos los números del periódico para releerlos y formarse “convicciones” sobre sus diversos contenidos, o aquella maestra de bordado que, en unión de su prima, aguardaba el esperado descanso nocturno para dedicarse a la lectura del diario que, dicho sea de paso, compraba el marido de esta última. Pero surgen nuevas interrogantes ¿Cuántas amigas, familiares o hijas allegadas a estas lectoras sentían curiosidad por asomarse a ejemplares guardados con el celo que lo hacía la “Colegiala de los Vizcaínos? ¿A cuántas habrá convencido alguno de sus interesantes y provocativos remitidos? o, por el contrario, ¿Cuántos hombres o mujeres de la época se habrán indignado ante algunas de sus afirmaciones? Sean las palabras de una de nuestras escritoras novohispanas las que si no despejan todas nuestras incógnitas, al menos nos orientan sobre la capacidad difusora del periódico y la posible respuesta del público lector:

V. tubo la bondad de estampar mi carta sobre las oposiciones, premios, y enseñanza político-christiana que se les da a las niñas esculapias de este Real Colegio de S. Ignacio en los diarios 22, 23 y 24 del pasado junio. Doy a V. las gracias, pero en su consecuencia han sido tantas las preguntas y repreguntas a que he tenido que contestar, que ya me falta la paciencia, y así estimaré a V. que por el mismo canal de su periódico diga a los que tubieren algún interés para la educación de sus hijas, que en estas escuelas se recibe indistintamente a todas las niñas [...] ⁴⁴

Por consiguiente, la lectura del *Diario de México* tiene para nosotros un doble valor. Por una parte nos permite asomarnos a una faceta desconocida, “invisible”, para decirlo en términos de Joan W. Scott, ⁴⁵ del mundo femenino de principios del siglo XIX; apreciar los deseos de cambio y el grado de conciencia que un sector minoritario, pero real, llegó a tener de sus condiciones sociales y culturales; observarlas, inquietas, propositivas y valientes, capaces de pugnar por la primera de las reivindicaciones femeninas: su educación. En segundo término, destaca la importante función educativa,

⁴⁴ “La Colegiala de los Vizcaínos”, “Educación”, *Diario de México*, 17 de septiembre de 1806, p. 70.

⁴⁵ Scott, Joan W., “El problema de la indivisibilidad”, en Ramos (compiladora), 1992, pp. 38-65.

no escolarizada, que esta fuente informativa debió cumplir entre ese selecto grupo de mujeres que, al igual que la "La Coleguita" tenía hambre de ser autora.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrom, Silvia, *Las mujeres de la ciudad de México*, México, Siglo XXI, 1985.
- Cruz, Sor Juana Inés de la, *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, Distribuciones Fontamara, 1991.
- Chávez Orozco, Luis, *La educación pública elemental en la ciudad de México durante el siglo XVIII*, México, SEP, 1936.
- Fernández de Lizardi, Joaquín, *La Quijotita y su prima. Historia muy cierta con apariencia de novela*, introducción de Ma. del Carmen Ruiz Castañeda, México, Porrúa, Sepan Cuántos, núm. 71, 1990.
- Galindo y Villa, Jesús, *La educación de la mujer mexicana a través del siglo XIX*, México, Imprenta del Gobierno Federal, 1901.
- Gonzalbo, Pilar, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México, 1987.
- Hahner, June E., "La prensa feminista del siglo XIX y los derechos de la mujer en el Brasil", en Lavrín, 1985.
- Hernández Carballido, Elvira, "La prensa femenina en México durante el siglo XIX", tesis de licenciatura, México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1986.
- Ibarra de Anda, F., *Las mexicanas en el periodismo*, México, Imprenta Mundial, 1935.
- Lavrín, Asunción, *Las mujeres latinoamericanas. Perspectivas históricas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Martínez, José Luis, "Misión de las revistas en México", *Literatura Mexicana. Siglo XIX*, México, Antigua Librería de Robredo, 1949.
- Mendelson, Johanna, "La prensa femenina: La opinión de las mujeres en los periódicos de la colonia en la América española: 1790-1810", en Lavrín, 1985.
- Ramos, Carmen (comp.), *Género e historia*, México, Instituto Dr. José Ma. Luis Mora y Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- Ruiz Castañeda, María del Carmen, "Revistas femeninas", México, PIEM, [s.f.], ms.
- et al., *El periodismo en México. 450 años de historia*, México, UNAM/ENEP Acatlán, 1980.
- , *Revistas literarias mexicanas del siglo XIX*, México, UNAM, *Deslinde*, núm. 175, 1987.
- , "Introducción", *El Iris*, edición facsimilar, 2 v., México, UNAM, 1988.
- , prólogo a Fernández de Lizardi, *La Quijotita y su prima*, México, Porrúa, 1990.
- , "Mujer y literatura en la hemerografía: Revistas literarias femeninas del siglo XIX", en *Revista Fuentes Humanísticas*, UAM Azcapotzalco, 1er. semestre, 1994.
- Scott, Joan W., "El problema de la invisibilidad", en Ramos (comp.), 1992, pp. 38-65.
- Schneider, Luis Mario, "La primera revista literaria del México independiente" (nota introductoria), en *El Iris*, edición facsimilar, 2 v., México, UNAM, 1988.
- Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.

- , *Educación: panacea del México independiente*, antología, México, SEP-El Caballito, 1985.
- , “La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente”, en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- Tanck de Estrada, Dorothy, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- Wold, Ruth, *El Diario de México: primer cotidiano de Nueva España*, Madrid, Gredos, 1970.
- Yurén Camarena, María Teresa, *Mujer, educación informal y valores*, México, Universidad Pedagógica Nacional, (s.f.), (serie Educación y Sociedad núm. 2).

EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN ECUADOR. INICIOS DEL SIGLO XX

MARTHA MOSCOSO

INTRODUCCIÓN

En el periodo de estudio que se inicia con la “revolución liberal” se introduce una serie de cambios en el Estado, la política, la Iglesia y, sobre todo, en el ámbito educativo con la introducción del laicismo y la reducción del poder eclesiástico. En el terreno familiar, se ha considerado que la instauración del matrimonio civil, y sobre todo del divorcio, marcó una ruptura respecto al periodo precedente. Tradicionalmente se ha analizado el liberalismo y sus realizaciones comparándolo con el periodo conservador, dominado por Gabriel García Moreno, máximo representante de la intransigencia e intolerancia religiosa, y se han señalado los avances y conquistas de la familia y la mujer. Según este análisis, los valores religiosos y morales de la etapa garciana respondían a normas rígidas, propias del sistema conservador, que imponían a las mujeres la obediencia y la sumisión al hombre, considerado como el “jefe” de familia. Las mujeres debían permanecer en el hogar, en el espacio físico de las cuatro paredes. Los hombres actuaban en el espacio público y las mujeres en el privado. Los hombres se encargaban del sostenimiento económico y garantizaban la subsistencia física de la familia; las mujeres de la preservación de la moral, de las normas de comportamiento y de los valores sociales por medio de la educación y formación de los hijos.

Frente a esta situación, se atribuyen al liberalismo cambios que habrían incidido en el papel de las mujeres y de los hombres mediante la creación de condiciones para la participación activa de éstas en la sociedad, en un espacio público anteriormente destinado a los hombres. Los cambios en la familia, en su funcionamiento y concepción, habrían sido posibles gracias a su participación en el trabajo y a la ley de matrimonio civil y divorcio.

Si bien no existen estudios que den cuenta exacta de los cambios en el ámbito familiar y de las funciones de las mujeres y hombres en su interior, se ha dado por hecho que las modificaciones que introdujo el laicismo en

la sociedad significaron también una transformación en la relación hombre-mujer y en la familia.¹

Con este trabajo pretendo determinar la incidencia de las políticas liberales y del laicismo en la familia y en los papeles que desempeñaron hombres y mujeres, así como en la continuidad del periodo conservador.

LA FAMILIA

La familia fue considerada como la base, el núcleo fundamental de la sociedad, tanto por los sectores conservadores como por la concepción liberal. Sin familia la sociedad no habría podido existir. La Iglesia hizo suyos algunos de los planteamientos y avances de la modernidad de principios del siglo xx, retomó los planteamientos de progreso y civilización, sobre todo con relación al papel de las mujeres, y los adaptó a la concepción cristiana de familia. La sociedad familiar debía ser moderna, pero además, y ante todo, cristiana. La Iglesia manifestó temor por la destrucción de la familia, la transformación de la sociedad y la perversión de las mujeres, como consecuencia de la introducción del laicismo, y también recelo por las limitaciones impuestas a su acción política, ideológica y económica. Manifestaba esta preocupación a pesar de que el liberalismo, en tanto ideología y práctica política, no se proponía su transformación. Valiéndose del discurso y de las experiencias cotidianas de los sectores sociales involucrados con el liberalismo, sentó las bases para su

¹ El laicismo tuvo efectivamente una gran incidencia en áreas importantes de la sociedad: la educación —con la creación de escuelas y colegios fiscales laicos, con la formación de maestros y maestras laicas en los colegios normales—; en la beneficencia —con el paso de la caridad privada al bienestar público—; la creación del registro civil, la implantación del matrimonio civil y divorcio; la emancipación económica de la mujer casada; la reducción del poder de la Iglesia —más de carácter económico que ideológico—; la participación de las mujeres de sectores medios en el mercado de trabajo; su amplio desempeño en las letras, significaron importantes avances sociales y un mayor compromiso de las mujeres. Estos aspectos, unidos a la posibilidad de una mayor comunicación entre las regiones del país —por el ferrocarril fundamentalmente— y con ellos la apertura de ciertos sectores sociales hacia nuevas ideas, nuevas propuestas artísticas y avances tecnológicos y culturales, lograron dar forma a un ambiente de cambio.

Ana María Goetschel menciona las realizaciones liberales en el terreno educativo: en junio de 1897, la fundación del Instituto Nacional Mejía; en 1900, la creación de la Escuela Nocturna para Adultos; en 1901, creación del Instituto Normal Manuela Cañizares, para mujeres, y Juan Montalvo, para varones; acceso de las mujeres al Conservatorio Nacional de Música, a la escuela de Bellas Artes y a la facultad de Farmacia; en 1912, la Escuela-taller para Mujeres a cargo de la Junta de Beneficencia; en 1913, el Instituto de Señoritas (cursos para oficinistas). "Educación e Imágenes de Mujer", Martha Moscoso (edit.), *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala, 1996, pp. 59-84.

conservación y recuperó las concepciones tradicionales adaptándolas también a la modernidad.

Su aprensión, y la de los sectores tradicionales, radicaba fundamentalmente en el hecho de perder influencia entre las mujeres y con ellas en las familias y en la sociedad. La deconstrucción de la familia tradicional por la intervención de nuevas corrientes ideológicas y nuevas prácticas, y su reconstrucción sobre bases diferentes, laicas, así como por la adopción de nuevas funciones por parte del sector femenino, dificultaría el control social, económico y político de la Iglesia en la sociedad.

Frente a la pérdida de influencia y a la reducción de su poder, la Iglesia dio muestras de adaptabilidad ante ciertos cambios, pero sobre todo ante diferentes concepciones. Los asumió y los integró en sus enunciados. Uno de estos nuevos conceptos introducidos por la modernidad fue el patriotismo, el amor a la patria. La Iglesia lo relacionó con la familia y la capacidad de las mujeres para formar buenos ciudadanos, amantes de la nación y dispuestos a morir por ella, así como lo harían por la Iglesia. Las mujeres intelectuales que tenían alguna voz en la prensa o la literatura también asumieron la nueva identidad de ciudadanas, servidoras de la patria, reafirmando, sin embargo, su función primordial de madres y esposas. En la defensa que la Iglesia hacía de la familia ante la irrupción del divorcio, uno de los valores que decía resguardar y que denunciaba amenazado y en peligro de extinción era precisamente el patriotismo:

El amor a la Patria nace de un cúmulo de circunstancias, así físicas como morales y entre éstas una de las más eficaces para engendrar en el corazón del ciudadano el afecto a la Patria, es la familia... Dejádle al hombre libre de los lazos de la familia, desatad el vínculo conyugal... y en nombre de la ley destruid hoy la familia, y mañana extinguiréis el patriotismo. Pueblo sin moral no es nunca pueblo patriota...²

Con el advenimiento de la modernidad, la transformación progresiva y la reducción del espacio en las ciudades, la estructura de la familia en los sectores populares sobre todo se fue transformando. Si bien la familia ampliada —en donde se establecían relaciones de solidaridad y ayuda por parte de los allegados— permanecía vigente en el sector rural y también en gran medida en las ciudades, fue tomando forma la familia nuclear, en la que estaban presentes el padre, la madre y los hijos. Se fueron dibujando las funciones de cada uno de ellos en un espacio restringido. La Iglesia también impulsaba la constitución de familias nucleares, considerando en muchos casos a los miembros allegados como fuente de malos entendidos y

² *Alocución que con motivo de la nueva ley sobre divorcio dirigen los prelados del Ecuador a sus compatriotas*, Quito, 1910, p. 479.

conflictos, según demuestran los numerosos procesos de resolución de los conflictos conyugales. En el aspecto moral, la Iglesia veía con recelo la convivencia de varios miembros de la familia en pequeños espacios urbanos, sobre todo en las “tiendas de habitación” y cuartos de alquiler.

Tanto desde la óptica del catolicismo como del liberalismo, la familia era estimada como una institución universal y única. En las dos concepciones existía la posibilidad de desunir la cohabitación mediante la separación de “cuerpos y de mesa”, en el caso de la Iglesia, y de “mera separación de vida marital”, en el caso de la ley civil. Para la resolución de conflictos conyugales, desde la “óptica religiosa” no existía la posibilidad de disolución del vínculo. Si bien la legislación civil planteaba esa posibilidad, la única causal para lograrlo era el adulterio femenino (ley de 1902) y, posteriormente, el “concubinato público y escandaloso” del marido (ley de 1904). En el caso de adulterio de la mujer bastaba la denuncia del marido para proceder legalmente, mientras que en el del adulterio masculino, éste tenía que ser comprobado con testigos, y admitido como un hecho atentatorio a la moral pública y a la sociedad. En ambos casos se utilizaba el concepto de escándalo y de atentado a la moral.³

El sistema legal, es cierto, facilitó la separación, convirtiéndola en un mecanismo mucho más ágil que el eclesiástico, sobre todo a partir de 1910, año en que se permitió la separación por mutuo consentimiento. Con el sistema de la Iglesia, los trámites de separación eran largos y tal vez nunca lograban su propósito.⁴ La diferencia en los procedimientos radicaba en el hecho de que la Iglesia buscaba siempre, y como fin, la unión de la pareja y no su separación. Es por ello que uno de los puntos importantes de crítica y de combate al liberalismo fue el establecimiento del divorcio, considerado como un mecanismo de disolución de la familia, y de pérdida y libertinaje de la mujer.

³ La Ley de matrimonio civil (28 de octubre de 1902) planteaba dos posibilidades: 1) con disolución del vínculo y 2) de “mera separación de vida marital”. En el primer caso, la única causal que existía era el adulterio de la mujer mientras que el adulterio masculino era causal únicamente de separación, así como lo eran la “sevicia atroz”, el atentado por parte de uno de los cónyuges contra la vida del otro, la tentativa del marido para prostituir a la mujer o a sus hijos y la “embriaguez consuetudinaria”. En 1904 se reformó la ley y se introdujo como otra causal para la disolución del vínculo el concubinato “público y escandaloso del marido”. Ley reformatoria de la del matrimonio civil (5 de noviembre de 1904).

⁴ A partir de la promulgación de la Ley de 1902, 91.1% de divorcios se tramitó por esta vía y únicamente 8.9% por la eclesiástica. Con la segunda ley reformatoria a la del matrimonio civil (30 de septiembre de 1910), 16.9% del total de divorcios civiles se plantea por mutuo consentimiento. Véase Martha Moscoso, “Los consejos del diablo... Maltrato, adulterio y divorcio en el Ecuador (1860-1920)”, *Actas. Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres*, 1991, pp. 337-345. De la misma autora “Los límites de la tolerancia: divorcio, concubinato y adulterio”, en Martha Moscoso (ed.), *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, 1996, pp. 119-156.

El divorcio fue acogido por muchas mujeres (también por los hombres, aunque en un porcentaje menor) para solucionar sus conflictos conyugales, pero también fue impugnado por muchas de ellas como un elemento de desestructuración de la familia. El laicismo, la masonería, el divorcio, las diversiones, la moda, el baile y muchos otros elementos presentes en la época moderna fueron concebidos por la Iglesia y los sectores conservadores como mecanismos de transformación de la familia y de los papeles de género. Estas críticas y estos temores rebasaban las propuestas liberales y las prácticas cotidianas. Así, se forjaron nuevas representaciones respecto de los comportamientos, sobre todo en relación con las mujeres y la educación, que se constituyeron en puntos de referencia para orientar la protesta antiliberal que se había iniciado unas décadas antes, por los años de 1880. Sin embargo la ideología liberal, la laicización de la sociedad y los nuevos elementos de la modernidad, no incidieron significativamente en la concepción tradicional de la familia y de las funciones de mujeres y hombres. Aun a nivel educativo, campo en el que el logro liberal fue indudable con la creación de escuelas y colegios laicos y la formación de maestros, la Iglesia no perdió su influencia. Esta institución entró en una etapa de negociación y logró conservar su lugar en la educación, aunque de una manera más restringida y, sobre todo, preservó su influencia ideológica. El practicado en la educación fue interpretado por sus opositores como un proceso de laicización de la sociedad global, de la moral y de las costumbres y, por lo tanto, de la familia misma. A pesar de la laicización de la educación y de la introducción de nuevos elementos (trabajo y educación para las mujeres), la concepción y los modelos de familia y los papeles de las mujeres y los hombres conservaron su fundamento tradicional. La identidad de género y sus funciones permanecieron inalterables. En este hecho fue importante el papel de la Iglesia y los sectores conservadores de la sociedad. Su preocupación por los cambios en la moral y los comportamientos no era reciente. Tradicionalmente, sin éxito se había perseguido toda transgresión y cualquier práctica sexual libre. El laicismo era un nuevo pretexto para reiniciar la partida con fines de preservación de la familia. Su pugna tenía como fundamento este hecho cierto y permanente en la sociedad y que era, en esta ocasión, imputado al liberalismo: el concubinato. Aunque debe señalarse que la frecuencia de las relaciones extramatrimoniales no fue consecuencia de las leyes civiles, sino manifestación existente desde siempre, sobre todo en los sectores populares. La Iglesia nunca logró un control absoluto sobre la sexualidad de la población y la formación de parejas sin su intervención.⁵

⁵ En el periodo conservador se aplicaban las siguientes penas para castigar y corregir este problema: si el concubinato ocurría entre personas que podían casarse, se castigaba con

Frente a la posibilidad de laicización de la sociedad y, por lo tanto, de desestructuración de la familia, la Iglesia realizó verdaderas cruzadas en defensa de la religión, la familia y la mujer. Muchos son los testimonios que nos han dejado los defensores de la familia. El texto que citamos, "Encantos de la familia", firmado con el seudónimo de "Adoptado", constituye una de las expresiones más exactas de la concepción del momento sobre la familia y los roles de género:

Es la familia el arca de Noé que salva del naufragio la libertad [...] si el hombre tiene una hora en la que puede decir es libre, es la hora del hogar, cuando descansa con su familia [...] Dentro de la familia se respiran aires de moralidad. En las regiones mundanas los hombres se manifiestan más crueles, orgullosos [...] Dentro de la familia [...] parece que estos vicios no encuentran una atmósfera favorable y se esconden [...] Allí los padres malos suelen dar cosas buenas y buenos consejos y buenos ejemplos á los hijos [...] Es la familia como una clínica ascéptica en donde los hombres se resguardan de las heridas del mundo, de las del amor propio, de los disgustos y de las caídas morales. Es como un ambiente perfumado de eucaliptus y romero para los catarros del espíritu. Es la familia un centro de alegría pura [...] Es la familia un albergue retirado y tranquilo donde descansa el hombre trabajador, el hombre público, el hombre social [...] La familia [...] no acabaríamos nunca de contar todas las excelencias de ese pedazo de cielo que Dios ha querido poner sobre la tierra, para confortarnos, protegernos y alegrarnos.⁶

La Iglesia se sirvió de otro elemento nuevo para expresar su descontento: la masonería, considerada como uno de los elementos externos a la familia más eficaces en el proceso de desestructuración y de perversión de la mujeres. La Iglesia manifestaba su temor por el alejamiento de los fieles y la adopción de nuevas ideas. Los sectores conservadores se preocupaban por su influencia en la vida cotidiana: en la amistad, en las relaciones entre hombres y mujeres, en la decencia y el pudor, en los comportamientos, en el vestido, las diversiones, etcétera, pero sobre todo, por su poder sobre las mujeres, a quienes este enemigo veía como aliadas para vencer al cristianismo y dar muerte a la familia.

reclusión de uno a dos meses y destierro de uno a dos años a un lugar distante del domicilio de "por lo menos diez miriámetros". No se aplicaba la pena si los concubinaros se casaban. En el caso de concubinato entre personas (o una de ellas) no libres para casarse, el castigo era de uno a dos meses de prisión con seis años de destierro del país. Decreto del 13 de mayo de 1869, art. 1º, cap. 2º, tit. 5º. La investigación y denuncia de estos casos se realizaba valiéndose de los párrocos.

⁶ *El Hogar Cristiano*, núm. 51, año VII, Guayaquil, 2 de agosto de 1913, p. 975.

La Masonería [...] esgrime en la época presente armas poderosísimas, dirigiéndolas contra la mujer, que es su más temible enemigo. Sabe que sin su cooperación nunca conseguirá el derrumbamiento de la sociedad cristiana, y por eso tiene tanto afán en hacerla su aliada [...] comprendiendo los ministros de Satanás, que mientras la mujer no se pervierta y mientras eduque a sus hijos en el temor de Dios [...] han ideado malévolamente el medio de introducirse en todas partes, encubiertos con un disfraz que ofusca, que alucina, que ciega, cuyo nombre es la “moda” [...] Ante la moda sucumbe la mujer cristiana [...] la va alejando del recto camino, empujándola hacia una senda muy triste, oscura [...] puesto que para recorrerla en toda su extensión es preciso pisotear la modestia y el recato, que son los dos encantos principales de la mujer [...] Si consiguen “despreocupar” a la mujer hasta arrancarle el recato debido en su “toilette”, conseguirán más tarde borrar de su corazón el amor de Dios y el sentimiento del deber [...] Conseguirán que en vez de educar hijos en la fé de Cristo para que sepan, si preciso fuere, sacrificarse por su Dios y por su Patria, convierta (a los hijos) en hombres desprovistos de todo sentimiento religioso, egoistas, sin Patria ni fé.⁷

La Iglesia lanzó su campaña en contra del liberalismo con el apoyo de los sectores tradicionales de la sociedad, entre ellos grupos de mujeres y hombres conservadores que, en su calidad de “matronas” y de “caballeros” se convirtieron en los representantes de la familia católica. Se defendía a la sociedad, pero básicamente a la familia y a las mujeres, de las posibles influencias negativas y sus consecuencias sobre su papel y funciones. Se resguardaba a la sociedad y a la familia cristianas frente a la posibilidad de una sociedad laica, sin Dios y tentada por el mal, fácil de ser introducido con el estímulo del laicismo y la masonería. Esta campaña de la Iglesia tenía otra motivación fundamental: el peligro de que se redujera su poder económico y, sobre todo, su influencia ideológica en los diferentes sectores sociales. Con la llegada del liberalismo al poder sus privilegios económicos se vieron radicalmente afectados, así como también su injerencia en el Estado y en la vida pública. La religión oficial ya no era única a partir del establecimiento de la libertad de cultos. Se eliminó el monopolio de la Iglesia en la educación con la creación de escuelas y colegios públicos, laicos y dependientes del Estado.

La Iglesia, cuya ideología era aún dominante y se encontraba fuertemente enraizada en la sociedad, se enfrentó con el liberalismo tratando de fijar límites al avance de sus concepciones y principios básicos, como el laicismo. La tarea de la Iglesia se fortaleció en razón de las propias debilidades del liberalismo. La ideología estatal era liberal, el modelo de sociedad, laico. El liberalismo desafió a una sociedad fuertemente católica, sostenida por

⁷ “La masonería y la mujer”, *El Hogar Cristiano*, núm. 51, año VII, Guayaquil, julio y agosto de 1913, pp. 972-974.

una Iglesia poderosa con quien se vio obligado a negociar y a la que otorgo concesiones en el terreno educativo, de la ideología, de la moral y de los comportamientos. A pesar de que formaba parte de un movimiento radical, los intelectuales liberales no pretendían la eliminación de la Iglesia, ni de su poder, ni de su papel en la sociedad. El anticlericalismo fue planteado en los mismos términos moralistas que el discurso religioso del bien y del mal, del buen o del mal proceder. La crítica hacia la Iglesia se dirigía hacia el incumplimiento de los fines para los que fue creada; a sus miembros, por los vicios y defectos de que estaban plagados, así como por los engaños y abusos que cometían. Liberalismo e Iglesia se disputaron el poder y el control ideológico. La Iglesia y sus miembros fueron considerados como necesarios, pero siempre que fueran ilustrados y virtuosos, consecuentes con sus principios, útiles, sin vicios e ignorancia (Paladines, 1990:194). La ideología liberal no colocó en tela de juicio los principios morales y los valores religiosos que sostenían las estructuras fundamentales de la sociedad y la vigencia de sus funciones tradicionales. No planteó la realización de reformas en aspectos cotidianos, en las estructuras familiares ni en los papeles de sus miembros. Propuso nuevos valores, cívicos y laicos, basados en el esfuerzo humano y en su subjetividad, y el robustecimiento de las virtudes humanas y las normas morales como virtudes laicas y cívicas, las únicas capaces de conducir al pueblo al progreso sin cambiar las estructuras sociales y familiares tradicionales.⁸

A pesar de los defectos del clero, los valores religiosos continuaron siendo la base de la familia, aunque adornados con elementos modernos. La familia tradicional y la moderna fundamentaban su razón de ser en la complementariedad de sus papeles y funciones, así como también de los intereses de sus miembros. El hogar constituía un espacio en el que cada uno de ellos cumplía sus tareas de acuerdo con su propia naturaleza. Además de complementarias, estas funciones se establecieron de manera que existieran un orden y una jerarquía basados en la sumisión y la obediencia: de la mujer respecto al hombre y de los hijos hacia los padres. El padre se encargaba de la reproducción física, la madre de la moral. Si bien el ideal de progreso y de modernidad introdujo nuevas funciones para las mujeres, como la educación, el trabajo y las letras, y abrió espacios tradicionalmente masculinos a mujeres de los sectores sociales medios y altos, el papel tradicional de las mujeres no sufrió modificaciones. La Iglesia y las mujeres adaptaron los nuevos elementos a sus principios tradicionales y conservaron, ante todo, sus funciones fundamentales como esposas y madres.

⁸ Planteamientos de Juan Montalvo y Abelardo Moncayo, analizados por Carlos Paladines, 1990, p. 188-209.

La moral, la estructura de la familia y las respectivas funciones de mujeres y hombres, son los problemas no resueltos por el liberalismo, quien planteaba el cambio y abría el camino hacia la era moderna, pero admitía como necesarias la continuidad y la práctica de una moral sustentada en principios similares a los practicados tradicionalmente, y cuyas raíces se encontraban en la moral católica. El Estado era laico, pero la vida cotidiana era religiosa. La continuidad de la estructura familiar y de los papeles tradicionales en su interior no impedía, sin embargo, la puesta en marcha de reformas en otros ámbitos de la sociedad. La transformación de la familia habría supuesto un cambio en la estructura social patriarcal y no se orientaban a lograrlo las nuevas políticas oficiales.

La concepción de la familia tradicional como modelo ideal no tomaba en cuenta los diferentes tipos de familia y sus características relacionadas con la posición económica, el estrato social y la filiación étnica de sus miembros. A pesar del modelo y de su idealización, entre los miembros de la familia se producían relaciones de poder, como un ejercicio de la autoridad del más fuerte sobre el más débil: el hombre sobre la mujer, la madre sobre los hijos. Esta relación se establecía entre dos seres diferentes, que cumplían papeles distintos mediante mecanismos asimétricos, de mando y de subordinación. A pesar del modelo, en la vida cotidiana las parejas entraban en conflicto, se desestructuraban, los hombres no cumplían con sus tareas funcionales, las mujeres no lo hacían en su papel de esposa-madre-educadora, y los valores transmitidos eran, en muchos casos, negativos desde el punto de vista de la sociedad y la moral tradicionales. La representación ideal era lo que posibilitaba la preservación de la familia tradicional.

IDENTIDADES Y FUNCIONES: LAS MUJERES EDUCADORAS

La identidad femenina, los modelos, la representación ideal, son construidos e impuestos por las prácticas y experiencias sociales. La identidad "es una experiencia ontológica que se va transmitiendo de generación en generación y se articula a través de vivencias compartidas por una colectividad" (Montecino, 1995:266).

El modelo de mujer y las funciones asignadas a ella por esa condición, definían su identidad como hija, como madre y como esposa, es decir, en relación con el hombre (padre o esposo) y en relación con la familia. Sola, no existía como madre soltera existía a medias. La identidad femenina, en tanto construcción social ideal, no concordaba con la realidad: con las prácticas y vivencias de las mujeres y con sus formas de concebir y de expresar

la feminidad. Existían muchas y muy diversas mujeres con experiencias múltiples y particulares. El modelo ideal era válido para asegurar la reproducción de las estructuras y de los valores morales y sociales que, en ciertos sectores de la sociedad, no se cumplían ni se identificaban con formas de vida particulares, determinadas por la filiación étnica, la posición social, la actividad realizada, los comportamientos cotidianos, etcétera, que iban a su vez, definiendo las representaciones de formas diversas de ser mujer, con características positivas o negativas. Sin embargo, a pesar de las particularidades, el modelo no quedaba invalidado en el discurso.

Frente a la identidad positiva de mujer, creada por el discurso de la época, caracterizada por sus cualidades y adornos —sobre todo morales—, se construyó también una identidad negativa: aquella de las mujeres que no acataban las normas, los preceptos, las prácticas y comportamientos definidos como benéficos para la familia y la sociedad. Se representaba a la mujer que no cumplía su papel de esposa ni de madre. En esta imagen, aunque no se menciona expresamente en el discurso y se insinuara veladamente, el factor negativo que determinaba comportamientos errados era el ejercicio de la sexualidad femenina, y era lo que definía a las mujeres, en el lenguaje cotidiano, como “mala” mujer.

A inicios del siglo xx se fue construyendo una identidad de mujer moderna que adoptó los rasgos del modelo tradicional al que se sumaban características intelectuales y físicas que hacían de ella un ser social apto para cumplir tanto sus funciones domésticas como también las públicas. Se fueron definiendo identidades particulares relacionadas con las vivencias cotidianas: la mujer intelectual, la mujer educadora, la mujer trabajadora, la mujer benefactora, la mujer elegante o la mujer frívola, la mujer bella, la mujer a la moda. Estos rasgos permitían la caracterización de las mujeres con una identidad positiva o negativa, pero siempre su función de madre y esposa se imponía a todas ellas.

El liberalismo abrió posibilidades de inserción a las mujeres (sobre todo de sectores medios) en el espacio público, destinado tradicionalmente a los hombres, mediante la creación de fuentes de trabajo en el área de servicios y en la educación. Este espacio, aunque fundamental dentro del programa laico del liberalismo no constituía un ámbito nuevo de acción para las mujeres, puesto que ellas habían participado tradicionalmente como educadoras. A pesar de los cambios, lo nuevo radicaba en el crecimiento cuantitativo y en la fundamentación laica del ejercicio docente. Sin embargo, el liberalismo concebía también la tarea educativa como una prolongación de la función materna y del hogar, y por ello era fácilmente realizable por mujeres, dadas las cualidades maternas propias de su naturaleza. En 1907, el ministro de Instrucción Pública planteaba que la escuela debía ser como una familia, y la maestra “educadora de verdad, inteligente, paciente y prudente, afable

y cariñosa [...] representando en la escuela el noble y elevado papel de la madre [...]"⁹

Aunque en teoría el eje de la formación social de los niños, de acuerdo con la concepción liberal, radicaba en la educación primaria impartida por las escuelas públicas bajo los principios del laicismo, se consideraba importante la participación de las mujeres, maestras-madres en el interior del hogar y de la escuela. Serían ellas quienes impartirían en la niñez los valores y principios morales y se preocuparían de la formación espiritual en los espacios destinados a la formación intelectual y científica, en los que la Iglesia había perdido injerencia. El vacío dejado por la Iglesia fue ocupado por las mujeres educadoras, cuya propia formación había tenido su fundamento en los principios cristianos.

El liberalismo consideraba importante la participación de las mujeres en el trabajo (incluida la caridad y la beneficencia) y en la educación, por ser acciones que iban en beneficio de la familia y, en consecuencia, de la sociedad. Proclamaba la necesidad de una función doméstica moderna y civilizada, no reducida al hogar, sino con una proyección hacia la sociedad: la mujer educada y culta estaba en mejores condiciones para realizar la tarea de educar y formar a sus hijos; la trabajadora aportaba sus ingresos; la benefactora se alimentaba fuera del hogar con sentimientos positivos que luego eran revertidos en el espacio doméstico. Las cualidades femeninas modernas fueron construyendo una identidad positiva que no debía ser modificada por la presencia de elementos negativos, propios de la frivolidad y superficialidad de la época: las diversiones, la moda, el lujo, la preocupación extrema por la belleza que incidían en el descuido del hogar y en la mala formación de los hijos, "la mujer perfecta es ésta (plena de cualidades domésticas), no la bella descuidada de sus obligaciones de hija, esposa y madre".¹⁰ Este sentimiento era también reivindicado por la Iglesia y por las mujeres intelectuales.

El programa de educación para las mujeres propuesto en 1907 constituía un intento de adaptación del papel femenino a la racionalidad económica de la sociedad moderna que requería su participación armónica, de acuerdo con su posición social y siempre con una utilidad de tipo doméstico. Las mujeres ya no eran educadas como adornos para el hogar o para la vida social de los hombres. A partir de las experiencias de países europeos, se proponía la creación de tres tipos de escuelas: prácticas y técnicas del hogar, prácticas y técnicas industriales y prácticas y técnicas agrícolas. En cada una de ellas se impartirían conocimientos de acuerdo con sus propias especifici-

⁹ "Instrucción laica", *Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge a la Nación*, Quito, Imprenta Nacional, 1907, p. 39.

¹⁰ Juan Montalvo, *Tratado sobre la belleza*, citado por Arturo A. Roig, 1984, p. 164.

dades, pero en todas las especialidades existía un componente que les enseñaría a ser buenas amas de casa. El programa de enseñanza planteaba que las escuelas del hogar se dedicarían a:

la enseñanza teórico y práctica de las obligaciones de la ama de casa, ya sea para ejecutarlas por si mismo, si su clase ó situación le obliga á ello, ó para dirigir el trabajo de sus subordinadas, con acierto, si su posición se lo permite. Su objetivo es el de preparar á las niñas á ser buenas amas de casa, excelentes madres de familia, por medio de la enseñanza simultánea, técnica y práctica de la cocina, lavado, aplanchado, corte elemental, costura á mano y en máquina, bordados sencillos, marcar, etc. Se educa en estas Escuelas á las alumnas según la situación económica de cada cual [...] á las muchachas de familias ricas se las redime de vagos sentimentalismos, causa de dolorosas desilusiones, y se les comunica gusto por las cosas de la casa que ya suelen tener las pobres; á estas se les preserva de aficiones y necesidades superiores á su condición...¹¹

El planteamiento del ministro Monge partía de la convicción de la existencia de una identidad universal, de madre y esposa, educadora de sus hijos, válida para todas las mujeres, para llegar posteriormente a un reconocimiento de la identidad femenina socialmente definida.

La educación era planteada, además, en términos de diferencia respecto al hombre, tomando en cuenta la naturaleza y los sentimientos propios de cada uno:

[...] el tratar de instruir y educar á la mujer y al hombre de igual manera, es torcer y violentar las leyes de las naturaleza, es sembrar la anarquía y el desorden causado por el desequilibrio de fuerzas opuestas entre sí... En la parte física, el hombre es fuerte y vigoroso; la mujer débil y delicada... En la mujer domina el sentimiento; en el hombre la inteligencia y voluntad... en la inteligencia de la mujer impera la imaginación; en la del hombre la razón. El hombre se siente sacudido por las grandes ideas, el amor á la Patria, el amor á la gloria. La mujer por el contrario sólo da albergue en su pecho á las ideas delicadas del amor á la familia, y sentimientos de compasión y ternura.¹²

La educación laica era abordada en términos de formación de una conciencia ciudadana, para el hombre; y de esposa y madre, buena ama de casa, para la mujer.

¹¹ Instrucción laica. *Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge a la Nación*, 1907, p. 41.

¹² *Ibidem*, pp. 36-38.

Debemos aspirar á formar del hombre un buen CIUDADANO, útil á la sociedad y a la familia. Debemos anhelar el dar á la mujer una sólida educación para que llegue á ser *hija sumisa y obediente, esposa fiel y madre tierna y amorosa*.¹³

La reforma liberal propuesta en 1907 planteaba la introducción de cambios en la enseñanza impartida a las mujeres: de los conocimientos científicos a la preparación para la vida; de las matemáticas, la historia y la literatura, a la economía doméstica; del dibujo al zurcido; de la educación para adorno, a la educación de utilidad doméstica. El ministro Monge criticaba a las escuelas modernas en las que se enseñaba a las niñas:

ciencias tales como Física, Química, Cosmografía, Historia Natural, además Literatura y Matemáticas y nada de calistenia, nada de Economía doméstica y, talvez, nada también de educación... De ahí que salen nuestras niñas de las Escuelas o Colegios, sin preparación ninguna para la vida... de aquí que las niñas se encuentren fuera de la escuela sin fuerzas para dirigirse solas, para continuar su educación y menos para ponerse al frente de su casa ó la de sus padres y hacer reinar en ella, el orden, y la economía, el bienestar y la dicha.¹⁴

Otro ideólogo del liberalismo opinaba que:

Las artes a su vez, son partes de la educación femenina, pero de la secundaria: la principal consiste en las nociones morales, el conocimiento de los deberes, la práctica de las virtudes domésticas... la sartén primero que la guitarra: los ganchos de la espetera antes que las teclas del piano. Insensato ha de ser el que funde el timbre y la felicidad de su hogar en los mamarrachos que estampa su novia en el cartón y en las raquílicas melodías que extrae de su instrumento.¹⁵

La educación diferenciada se fundamentaba en las características propias de mujeres y hombres:

La mujer [...] es elemento individual, egoísta, casero, religioso, sentimental, conciliador y contrapuesto al carácter civil, social heroico, expansivo, racional, científico y batallador del hombre. El busca la lucha; élla le ofrece la paz; él gira en el basto campo de la ciudad, la nación, el mundo, élla se limita á la casa y atrae á su esposo hacia la familia; él raciocina y duda; élla tiene fé y corazón; él blasfema y élla ora; él maldice el dolor; élla lo bendice y hace bendecir; él lucha con el mundo y élla le reconcilia con la vida por medio del amor.¹⁶

¹³ *Ibidem*, p. 38. (Cursivas en el original).

¹⁴ *Ibidem*, p. 39.

¹⁵ Juan Montalvo, citado por Arturo Andrés Roig, 1984.

¹⁶ "Instrucción laica", *Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge a la Nación*, 1907, p. 38.

Los planteamientos del liberalismo coincidían con las propuestas de la educación católica, con la diferencia de que su programa educativo sentaba sus bases en la religión, en el cristianismo:

La educación dada en muchos Colegios es deficiente, no se prepara en ellos la mujer, la esposa, la madre del porvenir, sino todo lo más una artista en mover los dedos sobre el piano y manejar los pinceles, ó una literata sentimental, ó una romántica que no sabe vivir. Eso sí, mucha literatura, mucha música, muchos idiomas y en la vida real una ignorante necia ó una coqueta. Más religión [...] más Cristianismo [...] más virtud [...] más esmero [...] más cuidado [...]¹⁷

Un avance importante en los papeles asignados a las mujeres ocurrió con la participación de éstas en el mundo de las letras. Valiéndose del ensayo y de la poesía, las intelectuales de inicios de siglo reclamaron sus derechos: a la educación, al trabajo, a servir a la patria. Las mujeres exigieron el derecho a expresar su voz y lo lograron. A diferencia del periodo conservador, cuando muy pocas mujeres lo hacían y eran los hombres quienes hablaban sobre ellas, a inicios del siglo xx, por medio de sus escritos, las mujeres fueron dibujando su mundo, expresando sus sentimientos, analizando su problemática. Dieron forma a la imagen de la mujer moderna: educada, que participaba en el mundo de la cultura y se apropiaba de la escritura. Empleando el discurso, las mujeres exigieron su presencia y una mayor participación en la sociedad. Sin embargo, la ambigüedad que se manifestaba en las concepciones del liberalismo respecto a la familia y el papel de las mujeres, estaba también presente en la escritura de éstas. Eran modernas, socialmente activas, pero rescataban como elemento fundamental su misión de madres y de esposas. Reclamaban sus derechos como ciudadanas, como partícipes del progreso, pero manifestaban que lo más importante y primordial era su tarea doméstica: ser madres, educadoras de sus hijos y esposas. Esta ambigüedad discursiva puede considerarse como una transacción, como el establecimiento de condiciones para la negociación entre mujeres y hombres. Su sometimiento al poder masculino y la apropiación de su función doméstica les permitía conquistar nuevos espacios en la sociedad, obteniendo así “una autoridad sin precedentes sobre el lenguaje” y sobre su propia concepción y representación (Kirkpatrick, 1991: 12).

Los avances logrados se consideraban importantes, pero adquirirían significado en relación con el “otro”, con lo masculino. A su vez, las mujeres lograban crear una dependencia de los hombres respecto a ellas lo que, si

¹⁷ Victoriana P. de Gamarra, “De educación”, *El Hogar Cristiano*, núm. 7, año III, 25 de agosto de 1909, p. 106.

bien a ellos no les restaba poder, sí se convertía en un elemento de negociación. Las mujeres consolidaban su participación en el espacio público y aspiraban a alcanzar una situación de igualdad, aunque en condiciones de subordinación. De esta manera, el modelo de mujer moderna se adornaba de cualidades intelectuales, pero conservaba y reproducía su papel y el de los genéricos de los hijos. Se creaba la posibilidad de ampliar su campo de acción fuera del ámbito doméstico, con su participación en los espacios públicos, pero luego de ser madre y esposa.

La ignorancia femenina es contraproducente para el hombre. De quién depende su bienestar desde que nace hasta que muere sino de la mujer? [...] A quién pertenece el niño? [...] La mujer pide su parte de felicidad en la vida así como tiene la suya de dolores; no se resigna á seguiros cojeando por la senda del progreso, quiere ir apoyada en vuestro brazo, orgullosa y satisfecha de que la consideréis como á vuestra igual [...] Un hombre inteligente y de corazón bien puesto, no tiene satisfacción completa en la compañía de una mujer ignorante [...] ¹⁸

Para lograr la recuperación del poder en el interior del hogar, las escritoras planteaban la puesta en práctica de mecanismos sutiles de ejercicio de la autoridad. Los conflictos domésticos, las intransigencias masculinas, podían ser resueltos con el manejo de ciertas virtudes femeninas, como el cariño, la solidaridad, la ternura, la comprensión y el silencio. Reducidas las tensiones y los conflictos, se encontraban preparadas las condiciones para que el hogar se convirtiera en un refugio donde el hombre encontrara la paz y la tranquilidad frente a las agresiones del mundo exterior. De esta manera, la sumisión y subordinación de las mujeres en la relación de pareja eran concebidas también en términos de negociación: las mujeres podían recuperar su poder aunque ello no implicara una modificación de los papeles ni de las identidades. Aunque las mujeres tuviesen acceso a la educación, al trabajo, a las letras, su espacio seguía siendo el hogar, en cuyo interior, su función de “gobernadora de su casa”, le permitiría “adquirir el respeto de la sociedad” y su legitimación como ser social¹⁹ complementando su acción con su participación en el espacio público. El hogar era el espacio de acción de la mujer y del ejercicio de su autoridad y poder por medio “del mando, la dirección de su casa y de los suyos...”²⁰ La mujer ejercía su poder sobre los hijos valiéndose de la educación y la transmisión de los valores.

¹⁸ Zoila Ugarte de Landívar, “Nuestro Ideal”, *La Mujer. Revista mensual de literatura y variedades*, núm. 1, año I, Quito, 15 de abril de 1905, p. 3.

¹⁹ Zoila Rendón, *La mujer en el hogar y en la sociedad*, 1961, p. 52.

²⁰ Baronesa D’Orvay, “Costumbres del gran mundo”, *El Hogar Cristiano*, núm. 11, año I, Guayaquil, 25 de octubre de 1907, p. 133.

En el hogar, la mujer está subordinada a su esposo, sin embargo de que la primera maneja al segundo con la dulzura de su trato, con la ternura de su amor y con la fuerza de sus caricias; porque el amor todo lo alcanza y es el secreto que las mujeres tienen para conseguir del hombre cuanto anhelan.²¹

Al ser el progreso y la civilización los fundamentos del liberalismo, las mujeres no debían quedar relegadas de estos procesos, por lo cual se amplió su participación en la sociedad por medio del trabajo y la educación. La integración social de las mujeres y de los hombres fue concebida en términos diferentes, sustentada en la especificidad asignada por la naturaleza a cada sexo. De esta manera, los papeles que se cumplían en el interior de la familia, concebidos tradicionalmente como naturales y fundamentados en relaciones de acuerdos y en complementariedades establecidas entre sus miembros, fueron validados por su importancia social en el periodo liberal. A pesar de los planteamientos modernos, los papeles y las identidades de género no se transformaron: la mujer seguía siendo fundamentalmente madre, esposa, educadora. Cumplidas estas funciones, las mujeres podían ser intelectuales, trabajadoras, o dedicarse a la beneficencia, conforme a su posición social.

A pesar del laicismo y de la presencia de elementos modernos, las mujeres, madres de familia, educadoras de sus hijos, tenían una formación religiosa, y por ende sus prácticas también lo eran. Por ser ellas las encargadas de la transmisión de valores morales y sociales, lo serían de los aprendidos y vividos tradicionalmente. Las mujeres madres se encargaban de enseñar a sus hijos el cumplimiento de los códigos morales legitimados socialmente; de velar por la rectitud de su comportamiento, lo que en última instancia, implicaba el cuidado de la moral pública. La madre iniciaba a los hijos en el ejercicio de la inhibición como elemento moral del deber-ser, la escuela la reforzaba y la Iglesia y la sociedad castigaban su incumplimiento. El cumplimiento de este papel era posible en razón de la capacidad de control de su propio comportamiento y de su sexualidad, capacidad que le era otorgada por su permanencia en el hogar, sin mayor contacto con el mundo exterior, por el ejercicio de virtudes tales como la pureza, la resignación, el buen ejemplo, la humildad, la tolerancia, la abnegación, la dignificación por medio del sufrimiento, y otros. Por el contrario, los hombres, sujetos públicos, se enfrentaban con innumerables posibilidades de causar daño a su integridad moral y desarrollar formas de comportamiento relacionadas básicamente con la sexualidad, no permitidas por la moral, pero sí toleradas por la sociedad, que ratificaban su identidad masculina.

²¹ Zoila Rendón, *La mujer en el hogar y en la sociedad*, Quito, Universitaria, 1961, p. 52.

El planteamiento del progreso y de la civilización suponía en la práctica cotidiana una apertura, una receptividad hacia las influencias externas, hacia otras sociedades, sobre todo las europeas; tales influencias se manifestaban en la cultura, las letras, las artes, el teatro, los espectáculos, la moda; es decir, en elementos externos a lo doméstico y que daban lugar a la presencia de dos cualidades nuevas en el modelo de mujer: la educación y el trabajo. Estas nuevas manifestaciones incidían, de alguna manera, en el cambio del comportamiento de hombres y mujeres que se reflejaban en las relaciones sociales y se proyectaba fuera del hogar sin que ello significara, sin embargo, un cambio en las estructuras ideológicas y morales, o en los comportamientos y papeles en el interior del mismo. Las mujeres recibían y se apropiaban de estos cambios y prácticas de diferentes maneras, de acuerdo con el sector social al que pertenecían. Las de sectores aristócratas, de origen hacendario, reivindicaban la educación y la expresión por medio de la literatura, mas no el trabajo; las mujeres intelectuales planteaban la participación en la cultura, en la educación y en el trabajo, como un enunciado general de ampliación de los espacios femeninos y de los derechos de su género. Se reconocían a sí mismas como partícipes de un mundo excluyente y merecedoras del reconocimiento social y de los hombres intelectuales. En esta reivindicación no señalaban diferencias entre las mujeres social y étnicamente condicionadas. La educación y el trabajo eran categorías que partían de sus propias prácticas para convertirse en una abstracción universal. Las mujeres de sectores medios se integraban a ambas propuestas. Por su parte, las mujeres indígenas y de sectores populares no tenían acceso a la primera pero sí, y desde siempre, a la segunda, no como un nuevo elemento sino como una práctica tradicional.

Otra de las formas nuevas que fueron surgiendo con el laicismo tiene que ver con la concepción de la moral. Las faltas contra la moral ya no eran pecados individuales; se fueron transformando en transgresiones contra la sociedad. Este proceso se encontraba mediatizado por el honor, el prestigio social y el orden que debía existir en la comunidad.

La Iglesia planteaba la diferenciación de los papeles como naturales, impuestos por la instancia divina, únicos y verdaderos, necesarios para la familia, para la sociedad y para la patria. Para el liberalismo, el cumplimiento de éstos tenía que ver con las características físicas e intelectuales, diferentes entre hombres y mujeres, también propios de la naturaleza de cada sexo y legitimados socialmente. El padre, jefe de la familia, ejercía su autoridad sobre la mujer y los hijos, para quienes eran obligatorias y naturales la obediencia y la sumisión. El padre se encargaba de la procuración de ingresos, buscaba el alimento fuera del hogar; la mujer, de la educación de los hijos y de la transmisión de los valores religiosos, morales y sociales. Cumplía su tarea en el interior del espacio doméstico y la prolongaba como educadora en la escuela.

La religión identificaba al padre de familia, lo masculino, con la autoridad. Éste se constituía en un representante del poder supremo (Dios) y del poder público para ejercer su autoridad en el interior de la familia. La madre, era lo femenino, se identificaba con la subordinación, con la obediencia. Esta organización constituía una imposición divina, reglamentada por la Iglesia, quien sometía:

por una casta y fiel obediencia la mujer al hombre, no para satisfacción de indignas pasiones sino para la providencial conservación del humano linaje, de la sociedad y la familia... no para ultrajar su debilidad sino para servirle de apoyo y dirigirla según las leyes del amor más cordial. Vos la que sujetáis por una libre servidumbre los hijos a los padres, dando á los padres un santo imperio sobre los hijos.²²

La Iglesia hizo suyas las propuestas de progreso y civilización. Criticó aquellas posiciones consideradas como atentatorias a sus concepciones y planteamientos cristianos que alejarían a los diferentes sectores sociales, sobre todo a las mujeres (y por ellas a las subsiguientes generaciones), de su influencia y control. Si la mujer cristiana había sido siempre el puntal de la familia y de la transmisión de los valores religiosos y morales, es decir, había constituido siempre el mecanismo de conservación y reproducción de la ideología religiosa y de la moral cristiana, lo seguiría siendo desde la misma óptica cristiana, pero ahora retocada con los planteamientos del progreso y la modernidad.

La mujer es uno de los termómetros que marcan el estado de un pueblo. Grandes son las ventajas que disfrutaban las naciones que colocan á la mujer en el merecido puesto que le corresponde. Ha llegado el tiempo en que la mujer encuentre aptitudes para disputar al hombre las victorias que brinda el progreso [...] Madres necesitamos pero para esto es necesario educar á la mujer como es debido [...] para que sea el alma del hogar. Las madres forman el carácter, inculcan buenos sentimientos: ellas son las primeras educadoras de las generaciones que se suceden. La madre es el centro del porvenir [...] ²³

Aun desde la óptica de los intelectuales liberales, las mujeres fueron consideradas como seres fundamentalmente religiosos y morales, lo que possibilitó y convirtió en natural su papel de educadoras de los hijos y de transmisoras de los valores morales y comportamientos a las nuevas gene-

²² "Tercera Instrucción Pastoral del Obispo de Ibarra, Dr. D. Ulpiano Pérez Quiñones", *Boletín Eclesiástico*, p. 176.

²³ *El Hogar Cristiano*, núm. 30, año V, 29 de julio de 1911, p. 515.

raciones. Mediante esta función, la mujer se convertía en el fundamento y la base de la familia y de la sociedad.

La mujer buena está sobre la bella en el concepto de los hombres cuya vista rompe la cara y va a requerir los sentimientos de ánimo allá en lo sagrado del espíritu. Salomón delinea la mujer perfecta sin que entre para nada en su modelo la hermosura física: vergüenza, modestia, castidad son diamantes de su cuello: diligente, hacendosa: se levanta a las cinco de la mañana, prende el fogón, reparte a sus criadas la lana para el día, alaba a Dios, y sigue trabajando. Su casa está cerrada a los chismes y las farándulas de los vecinos: mentira, nunca por sus labios; murmuración, proscrita de ese recinto sacrosanto. Aseo, atildadura, primor en todo: hasta los cozos, los sartenes están colgados con orden admirable en una espetera limpísima [...] (Montalvo, citado por Paladines: 163-164).

El padre cumplía con tareas inmediatas, con funciones que garantizaban la reproducción y la permanencia física de la familia. A la mujer se le asignaba una que iba más allá de su tiempo, que trascendía a las demás generaciones y que había trascendido a su vez a generaciones anteriores: garantizar la sobrevivencia moral (y religiosa, cuando el plantemiento lo hacía la Iglesia) de la familia más allá de los hijos, que trascendiera a las siguientes generaciones, así como ella misma era el fruto del trabajo de su madre y también de las anteriores. Ella tenía que trabajar en la formación de la identidad de los hijos por medio de la enseñanza de sus papeles en el interior de la familia. La madre garantizaba la práctica de éstos y la adquisición de la identidad: velaba porque las hijas cumplieran su papel de mujeres y que los hijos se encontraran listos para enfrentar al mundo exterior. El cumplimiento de su función era la garantía de la supervivencia de la familia tradicional y de la sociedad patriarcal. El papel de la madre fue importante en el periodo conservador y lo seguía siendo en la época moderna. La madre era representada como el ser más noble y más grande de la humanidad, y esta forma de pensar era compartida tanto por los ideólogos conservadores como por los liberales; los hombres y las mismas mujeres, escritoras o las que se dejaban oír a través de sus testimonios de vida. Esta imagen dio lugar a la construcción de una identidad femenina que giraba en torno a la maternidad como su fundamento y objetivo primordial, caracterizada por elementos positivos. Tal identidad idealizada se convirtió en un elemento abstracto, válido como categoría universal, que no relacionaba a la mujer con las prácticas sociales concretas que determinaban la existencia de múltiples mujeres en situaciones vivenciales contrarias al modelo.

Pero cuando la mujer realza más su grandeza es cuando el noble, al augusto papel de madres. Porque la madres, cuyo corazón es el único capaz de sentir

todas las delicadezas que inspira la compasión, es también el supremo consuelo... y en una palabra, lo más bueno, grande y hermoso de todo cuanto existe. Por eso Jesús al hacer de María el arquetipo de la mujer, la divinizó como Madre!²⁴

Es por ello que para la Iglesia (y para el liberalismo), la mujer, encarnación de la virtud, no podía aceptar los cambios propuestos por esta ideología y por la masonería, puesto que la alejarían de ella. La mujer era tradición, defensora y transmisora de los valores que guardaba la tradición. La mujer era religiosa. El hombre podía alejarse de los valores y de la religión, el espacio público propiciaba ciertos cambios, pero la familia no se encontraba amenazada ya que contaba con la presencia de la mujer en su interior. Las transgresiones a la moral eran también toleradas en el hombre, no en la mujer, quien con un comportamiento errado podía poner en riesgo la educación de los hijos y la familia misma. Las mujeres participaban de este temor y por ello planteaban que:

No puede ser liberal la mujer casada, porque necesita freno para sus hijos y el liberalismo es desenfreno; necesita felicidad para sus hijas y ésta no la encuentra sino en la virtud verdadera, cosa enteramente contraria al amor libre proclamado por el liberalismo; necesita estar en la comunión de la Iglesia católica, para obtener oraciones que presentar a Dios por la conversión de su esposo, de su padre o de su hermano [...] La mujer en ningún estado debe ser liberal, salvo el caso de estar totalmente [...] *liberalizada*.²⁵

Existía mucho temor por las influencias externas que hubiesen podido dar lugar a cambios en el comportamiento de las mujeres, la adopción de nuevos roles, asignados a los hombres y, en definitiva, la incorporación de nuevos elementos a la identidad femenina que la condujesen a adoptar modelos ajenos a lo femenino y cercanos a lo masculino. Los críticos más severos de los cambios hablaban de los riesgos de una conversión de la mujer en hombre “en cuanto a los gustos, sentimientos y aficiones”,²⁶ que la mujer se convirtiera en “espíritu fuerte que causa asco”, en “mujer protestante que causa lástima” y en “mujer sin Dios que causa horror”.²⁷

Grande y decisivo ha sido en todo tiempo y, lo será siempre, la influencia de la mujer en la sociedad, así para lo bueno como para lo perverso... La sociedad

²⁴ Josefina Veintimilla, “La Mujer”, *La Mujer*, p. 8.

²⁵ Carlota Corday, “La mujer no puede ser liberal”, *El Hogar Cristiano*, núm. 51, año VII, Guayaquil, julio y agosto de 1913, pp. 972-974.

²⁶ “La masonería y la mujer”, *El Hogar Cristiano*, núm. 51, año VII, Guayaquil, julio y agosto de 1913, p. 974.

²⁷ “El corazón de la mujer se hizo para amar a Jesucristo”, *La Corona de María*, pp. 72-73.

civil... no es otra cosa que lo que las mujeres la han hecho; no es sabia o insensata, religiosa o impía, casta o corrompida, sino en proporción de la castidad o del libertinaje, de la religión o de la impiedad, de la sabiduría o de la ligereza de las mujeres [...] Es por ello que, en las escuelas laicas en las que al prescindir de Dios y de la instrucción religiosa se vicia desde la infancia la educación de la mujer... labrando de este modo su propia desventura y preparando los medios más eficaces para la completa corrupción y ruina de la sociedad ecuatoriana.²⁸

IDEAS FINALES: LA INCONSECUENCIA DE LOS MODELOS

Es cierto que, en la mentalidad de la sociedad, el periodo liberal constituyó una etapa de cambios. Respecto a la familia, ocurrieron cambios en relación con su estructura, se incentivó el paso de la familia tradicional ampliada a la familia nuclear moderna; en lo referente a la concepción de la mujer, del modelo femenino, se introdujeron cualidades de la mujer moderna; en cuanto a su papel, se planteó una ampliación de la participación de las mujeres en el trabajo, en la educación, en las artes y las letras. Sin embargo, en lo relativo a la identidad, se conservó el fundamento de esposa-madrededucadora de los hijos. A pesar de la interiorización por parte de algunas de ellas de estos nuevos espacios de participación, la adquisición de nuevas funciones en el espacio público, la influencia externa, principalmente europea, las concepciones modernas, laicas, de progreso y civilización; las mujeres intelectuales no se plantearon el cambio en las concepciones respecto a la familia, y tampoco de su papel fundamental. No impugnaron, por el contrario, hicieron suya, la moral tradicional, sus normas y reglamentaciones sobre el comportamiento y funciones femeninas. En la elaboración de los modelos de familia y de mujer, confluyeron la ideología religiosa y la ideología liberal, sin que esta última se lograra liberar de la influencia de la primera, logrando por el contrario, una negociación conveniente.

Por otra parte, el modelo de mujer con características positivas, la identidad femenina, abstracta y universal, se transformaba en la cotidianidad en imagen negativa cuando las mujeres no cumplían con el papel a ellas encomendado: madre, esposa, educadora de sus hijos. Las múltiples experiencias de conflictos domésticos y su resolución con la separación o el divorcio, las relaciones extramatrimoniales, las madres solteras, el maltrato, la ebriedad, y en general todas las transgresiones a lo establecido, constituyen manifestaciones de la desintegración familiar que contradicen el modelo ideal de familia y de relación de pareja; son prácticas que contradi-

²⁸ "Educación de la niñez", *La Corona de María*, pp. 72-73.

cen el ideal de complementariedad y solidaridad que fundamentaba la relación de los miembros de la familia. Era en estos momentos cuando se manifestaban con claridad las relaciones y el juego de poder que se establecía entre ellos. Sin que se tratase de prácticas y comportamientos conscientes, constituyen elementos de desestructuración de la familia tradicional y de transformación de los papeles asignados en su interior. Son elementos que conllevan un cuestionamiento de la identidad.

Estas prácticas correspondían a los cambios exigidos por la sociedad, que mucho tenían que ver con la precariedad de las condiciones de vida en que se desenvolvían ciertos sectores. La participación de las mujeres en el mercado de trabajo, no aquella que era reclamada como derecho por las mujeres y hombres intelectuales, sino la impuesta por las propias condiciones de reproducción de la familia, era el origen de los cambios en los papeles respectivos. De esta manera, en "la relación entre la familia y la economía se encuentra la fuente de muchos de los cambios en los roles sexuales y particularmente las alteraciones en los roles para las mujeres" (León, 1995:176).

Por otra parte, el espacio privado fue invadido con la presencia de múltiples instancias por medio de la reglamentación y la solución de los conflictos. Lo íntimo, la moral, la práctica de la sexualidad, fueron normados y sus transgresiones fueron castigadas. Lo privado, lo doméstico, se volvió un espacio relacionado con lo público y no ajeno a él.

La inconsecuencia entre modelo y práctica daba lugar a una situación contradictoria en las mujeres: la identidad abstracta era asumida como válida pero se la negaba con la transgresión y el incumplimiento de las normas. Este proceso era vivido de una manera diferenciada por las mujeres en razón de su posición social, su filiación étnica y otros aspectos, lo que daba como resultado que, en la cotidianidad, el modelo no fuera puesto en práctica de la misma forma por todas ellas. Mujeres de la élite y mujeres de sectores populares no compartían similares vivencias cotidianas: de trabajo, de búsqueda de acción en el espacio público, de educación. Tampoco eran iguales sus experiencias en el hogar, lo que incidía en el mayor o menor cumplimiento de su papel de educadoras y formadoras de sus hijos. Las primeras podían buscar experiencias fuera del mundo doméstico, las segundas se veían obligadas a ello. Esta práctica diferenciada daba lugar a que el trabajo se convirtiera en una reivindicación en el discurso de las mujeres intelectuales, una necesidad para las de sectores medios y una exigencia para las mujeres de sectores populares. Estas experiencias permitían a las mujeres un enfrentamiento diferente con su propia imagen en tanto construcción ideal.

FUENTES

- Alocución que con motivo de la nueva ley sobre divorcio dirigen los preladados del Ecuador a sus compatriotas*, Quito, 1910, p. 479.
- Decreto del 13 mayo de 1869. Art., 1º cap. 2º, tit. 5º.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública Alfredo Monge a la Nación*, Quito, Imprenta Nacional, 1907.
- Ley de matrimonio civil (28 de octubre de 1902) y Ley Reformatoria de la del Matrimonio Civil (5 de noviembre de 1904).
- “Tercera Instrucción Pastoral del Obispo de Ibarra, Dr. D. Ulpiano Pérez Quiñones”. *Boletín Eclesiástico*, núm. 5, año XVI, Quito, Imprenta del Clero, 1 de marzo de 1909.
- La Corona de María*, núm. 15, año II, Quito, 1901.
- El Hogar Cristiano*, núm. 11, año I, Guayaquil, 25 de octubre de 1907; núm. 30, año V, 29 de julio de 1911; núm. 51, año VII, Guayaquil, 2 de agosto de 1913; núm. 7, año III, 25 de agosto de 1909.
- La Mujer. Revista mensual de literatura y variedades*, núm. 1, año I, Quito, 15 de abril de 1905.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Goetschel, Ana María, “Educación e imágenes de mujer”, Martha Moscoso (edit.), *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala, 1996, pp. 59-84.
- Kirkpatrick, Susan, *Las románticas. Escritoras y subjetividad en España. 1835-1850*, Valencia, Cátedra, Colección Feminismos, 1991.
- León, Magdalena “La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina”, Luz Gabriela Arango, Magdalena León y Mara Viveros (comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, 1ª ed., Uniandes, UN. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 1995, pp. 169-191
- Montecino, Sonia, “Identidades de género en América Latina: mestizajes, sacrificios y simultaneidades”, Luz Gabriela Arango, Magdalena León y Mara Viveros (comps.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, 1ª ed., Uniandes, UN. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 1995, pp. 265-277.
- Moscoso, Martha, “Los consejos del diablo... Maltrato, adulterio y divorcio en el Ecuador (1860-1920)”, *Actas de las Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres*, Universidad de Luján, 1991, pp. 337-345.
- , “Los límites de la tolerancia: divorcio, concubinato y adulterio”, Martha Moscoso (ed.), *Y el amor no era todo... Mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya Yala-DCIS/Holanda, 1996, pp. 119-156.
- Paladines, Carlos, *Sentido y trayectoria del pensamiento ecuatoriano*, Quito, Banco Central del Ecuador, 1990.
- Rendón, Zoila, *La mujer en el hogar y en la sociedad*, Quito, Universitaria, 1961.
- Rojas, Arturo Andrés, *El pensamiento social de Montalvo. Sus lecciones al pueblo*, Quito, Tercer Mundo, 1984.

ENSEÑANZA AGRÍCOLA, MUJER Y FAMILIA EN LA POLÍTICA AGRARIA PERONISTA, BUENOS AIRES, 1946-1955

TALÍA VIOLETA GUTIÉRREZ
Centro de Estudios Históricos-Rurales
Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Una de las características que se le han atribuido al populismo en el poder —del cual el régimen peronista imperante en Argentina y en consecuencia en la provincia de Buenos Aires entre 1946 y 1955 es un ejemplo característico— es que dentro de sus objetivos, predominantemente políticos, dirige buena parte de la inversión pública hacia gastos sociales, como asistencia benéfica, obras públicas o servicios, utilizados especialmente por los sectores populares.¹ Entre ellos la educación elemental y la educación para el trabajo ocupan un lugar importante. El ámbito de acción es fundamentalmente el medio urbano, sin embargo en el caso de la provincia de Buenos Aires no dejaron de instrumentarse políticas educativas dirigidas a los distintos actores sociales residentes en el medio rural. Estas políticas se llevaron a cabo mediante diversas estrategias de orientación agrícola de la enseñanza, que se intensificaron cuando el modelo de transferencia de ingresos del sector rural al urbano-industrial entró en crisis a partir de 1949-1950, y se impuso la “vuelta al campo”.

Varios son los sujetos sociales a quienes se dirigen las políticas de enseñanza agraria: el adolescente varón al que se intenta atraer a las escuelas especializadas, el chacarero adulto por medio de la extensión agrícola, los alumnos y alumnas de las escuelas primarias rurales mediante la orientación agrícola en la escuela y la mujer rural en tanto madre, esposa y maestra. En última instancia es la familia la receptora de los esfuerzos

¹ Álvarez Junco, José, “El populismo como problema”, en González Leandri, Ricardo (comp.), 1994, pp. 17-20.

estatales en la materia, ya que es el agente de arraigo a la tierra y reproducción de la población rural por excelencia.

Dentro de este amplio espectro de modalidades educativas agrarias, nuestro objetivo en esta etapa de la investigación² es estudiar las que tienen por destinatarios a la mujer y al escolar del nivel primario, e indirectamente a la familia del campo, con el lugar que ella ocupa en el discurso peronista. El ámbito de estudio es la provincia de Buenos Aires, de importancia estratégica en el contexto socioeconómico argentino, entre otros factores por ser la mayor productora agrícola-ganadera para la exportación. Pensamos que la apelación a la mujer, factor de asentamiento y aglutinante del hogar, y que la educación del niño con una orientación agrícola como una forma de llegar a la familia, forman parte importante del discurso y del accionar del gobierno nacionalista y popular asentado en la provincia de Buenos Aires; y que al respecto podemos marcar aspectos de continuidad con el periodo anterior, pero también destacar nuevas interrelaciones, propias de este régimen. Estos aspectos sin embargo deben enmarcarse en el contexto socioeconómico de la época y en las condiciones distintivas del agro bonaerense, que no fueron uniformes en toda la etapa considerada.

EL MARCO SOCIOECONÓMICO

Para una mejor comprensión de la evolución socioeconómica del periodo, debemos considerar dos etapas en la misma, con diferentes características que afectan muy especialmente la situación del agro bonaerense:

a) etapa 1946-1949, en la que una economía en ascenso permite la redistribución de ingresos entre una amplia capa de la población, donde el Estado privilegia el apoyo al sector industrial, mientras ocupa la gubernación el coronel Domingo Mercante;

b) etapa 1950-1955, caracterizada por la declinación económica, con el consiguiente giro en la política estatal, que favorece la actividad agropecuaria. En lo político se produce la transición entre el gobierno de Mercante y el de Carlos Aloé.

La creciente intervención estatal en los diversos aspectos de la vida económica, producida como reacción a la crisis de 1930, se refuerza con el

² La enseñanza agrícola especializada ha sido nuestro objetivo de estudio en trabajos anteriores: Gutiérrez, Talía Violeta, "Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, 1890-1930", en *Estudios de Historia Rural IV. Estudios / Investigaciones*, 1996, p. 57-85. *Ibidem*, "Estado popular, agro y enseñanza (1946-1955). El caso de la provincia de Buenos Aires", en *Noveno Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*, Rosario, 26 al 28 de septiembre de 1996 (separata).

acceso al gobierno del peronismo. La transformación en el sistema de intereses y en la estructura del poder fue “acompañada de una nueva concepción del Estado y de su papel en la economía. Ambos factores enmarcarán su papel arbitral. La Argentina presenta entonces los perfiles de una economía en ascenso, acreedora, por lo menos hasta 1949”.³ Al considerar la política educativa rural debemos inscribirla en ese contexto socioeconómico general, que en esta primera etapa se caracteriza por la existencia de una cierta prosperidad económica propia de la posguerra y la transferencia de ingresos del sector rural al urbano-industrial; de ahí la mayor preocupación gubernamental por la enseñanza técnica, dirigida al sector urbano de la población, especialmente en el ámbito nacional, en consonancia con ese perfil económico.

En el sector agrario la fuerte presencia del Estado, que se manifiesta en los distintos espacios de la actividad: congelamiento de los arrendamientos rurales, estatuto del peón, anunciada “reforma agraria” y otros, no significa necesariamente una mayor preocupación por la educación rural, sin embargo podemos destacar algunos matices que diferencian la política provincial de la nacional en esta etapa, por ejemplo en cuanto a los planes de gobierno y el lugar de la “acción agraria” en los mismos.

En la provincia de Buenos Aires se puso en marcha el plan trienal de trabajos públicos entre 1947 y 1949; en él, a diferencia de lo ocurrido con el primer plan quinquenal nacional, la “acción agraria” ocupó un lugar relativamente importante, incluyendo la educación, aun sin desdeñar la orientación industrialista que se impone desde el Estado nacional. En su fundamentación el gobernador Mercante especifica que a la educación agrícola se le imprimiría “una orientación económica racional, progresiva, actualizada y gratuita, en sus dos formas: integral progresiva (vocacional) y de divulgación (extensiva)”. En el plan se enfatizan temas como la conservación de los suelos, forestación, difusión de las estaciones fitotécnicas y educación de la “masa rural”, en ese orden.⁴ Todo ello debe lograrse sin descuidar la elevación de las condiciones de vida de la población de la campiña. La enseñanza del hogar agrícola y la orientación hacia las actividades agrícolas del escolar rural forman parte de los programas de extensión previstos en ese contexto.

Esta situación se encuadra, sin embargo, en un “retroceso tecnológico” general de la agricultura pampeana en la década de 1940, con relación a otros países de producción agrícola extensiva (Estados Unidos, Canadá, Australia), que a comienzos de los cuarenta llevan a cabo profundos cam-

³ Girbal de Blacha, Noemí, 1994, p. 13.

⁴ Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, *Mensaje del gobernador*, 2 de mayo de 1947, tomo I, p. 30. Gobernación de Buenos Aires, 1947, p. 389.

bios, los cuales no tienen paralelo en Argentina. Aquí el retroceso y la “decadencia en el proceso de mecanización” son causados por la dificultad de importación de insumos, el “estancamiento en el proceso de cambio genético” y el “mantenimiento y aun atraso del sistema estatal de generación y difusión de tecnología”.⁵

Hacia 1949-1950 el modelo económico peronista de transferencia de ingresos del sector agropecuario al industrial alcanza sus límites y entra en una crisis cuyo corolario sería la “vuelta al campo”, encarándose entonces una política económica favorable al sector agropecuario —tanto en la jurisdicción nacional como provincial—, cuyos beneficios tardan sin embargo en advertirse a causa de las fuertes sequías que afectan a la región pampeana entre 1950-1951. La crisis económica se manifiesta en la decadencia de la producción industrial por falta de materias primas y de reemplazos, acompañada de inflación y falta de divisas. El banco central reorienta en esta segunda etapa su política crediticia en favor del agro y se suma así al banco de la provincia de Buenos Aires, que nunca había marginado al sector agropecuario. El presidente Perón pide entonces a la población producir más y consumir menos para asegurar y mantener lo que ya se había logrado. Esta apelación a una mayor producción se dirige fundamentalmente a las actividades agropecuarias, cuyo fomento se orienta a partir de entonces, a lograr las divisas necesarias para salir de la crisis. Con esos objetivos se presenta el segundo plan quinquenal (1952-1957).⁶ En esta etapa la provincia se adhiere al mismo, ajustando a él su accionar, con la profusa propaganda que acompañó su realización y el total apoyo del gobernador Carlos Aloé a la política nacional.

La enseñanza agrícola ocupa en este periodo un lugar no desdeñable en el discurso gubernamental, en consonancia con la importancia que se otorga a la recuperación del agro, coincidiendo en este caso las políticas nacionales y provinciales. Ya en la Constitución Nacional de 1949 se incluye el enunciado de la necesidad de una educación especial para la juventud rural, con orientación agrícola. Ese mismo año Perón afirma que si bien en la primera parte de su gobierno el centro de gravedad había sido la industria, a partir de ese momento lo sería el agro, con créditos y mecanización.⁷ En el segundo plan quinquenal la educación agrícola encuentra plena cabida, en sus diversas especialidades; se afirma que la “enseñanza de las actividades regionales, especialmente agrarias, inculcará el amor a la tierra y propugnará el arraigo de sus pobladores para lograr unidades de produc-

⁵ Barsky, Osvaldo, 1988, pp. 76-77.

⁶ Gibrál de Blacha, 1995.

⁷ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *El gobierno y los problemas agropecuarios*, discurso de Juan Domingo Perón, Buenos Aires, 1949, p. 17.

ción que desde la actividad familiar se proyecten hacia la economía de la comunidad".⁸ El progreso agropecuario figura como finalidad prioritaria.

LA APELACIÓN A LA MUJER Y A LA FAMILIA RURAL
EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PERONISTA

La mujer como factor de "progreso" rural

Como ha sido expresado en diversas oportunidades,⁹ la relación entre el peronismo y la mujer es ciertamente ambigua. Por una parte se cristalizan en el periodo viejos anhelos feministas —el más importante, el voto femenino en 1947— a la vez que se le incorpora al movimiento gobernante por medio del partido peronista femenino y la fundación Eva Perón. Por otra parte se continúa con una visión tradicional de la mujer en su función de esposa y madre, base de la familia y relegada al espacio doméstico.

Es esta imagen la que impregna las políticas educativas dirigidas a la mujer rural, y su finalidad primordial es contribuir al asentamiento de la familia, evitando el éxodo del campo. En tal sentido las acciones propuestas desde 1946 no dejan de marcar una continuidad con los proyectos de los gobiernos de distinto signo que se suceden desde principios de siglo. Las actividades que se planea difundir entre las amas de casa del medio rural pueden considerarse una extensión del trabajo doméstico cotidiano, afianzando y extendiendo a su vez las explotaciones tipo granja, considerada la unidad económica ideal para la región pampeana,¹⁰ sin perjuicio de su coexistencia con los grandes latifundios, siempre impugnados pero nunca verdaderamente atacados.

La necesidad de actuar sobre la mujer para convertirla en un instrumento de mejoramiento del estándar de vida de la familia rural es preocupación de una fracción de los sectores dirigentes previos al peronismo, y entre quienes canalizan esa inquietud ocupan un lugar preponderante los ingenieros agrónomos, fundamentalmente los vinculados al Ministerio de Agricultura de la Nación y a las reparticiones equivalentes en la provincia de Buenos Aires. Actuación destacada tiene al respecto el ingeniero agrónomo y abogado Tomás Amadeo, propulsor de la primera escuela del hogar agrícola (1915-1917) y fundador en 1942 de la Asociación Femenina

⁸ Presidencia de la nación, *Segundo Plan Quinquenal*, Buenos Aires, 1953, pp. 85 y 91.

⁹ Bianchi, Susana, "Las mujeres en el peronismo. Argentina 1945-1955", en Perrot, Michelle (dir.), *Historia de las Mujeres en Occidente*, 1993; Plotkin, Mariano, 1994, pp. 263-267; Navarro, 1980; Girbal de Blacha, 1996 (en prensa).

¹⁰ Girbal de Blacha, 1991, p. 86; Chan, Luis, 1953, p. 88-89.

de Acción Rural (AFAR). Dependiente del Museo Social Argentino, esta asociación de mujeres, en su mayoría pertenecientes a la élite dirigente, estaba en estrecho contacto con los poderes públicos en el periodo previo al peronismo, con el fin de lograr un “vasto movimiento femenino para obtener el mejoramiento social y económico de las clases rurales, por la acción de la mujer, dentro y fuera del hogar”.¹¹ La acción de AFAR —cursos de artesanías, de huerta, diversas comisiones de apoyo a la familia rural, organizada en ocasiones en conjunto con el Ministerio de Agricultura— se extingue en 1947, al ser clausurado el Museo Social por el gobierno nacional, para reiniciarse en 1958.

El discurso peronista sobre el tema no es entonces una novedad. El hogar y la familia constituyen “naturalmente” el centro de la actividad femenina, en tanto la mujer es vista como reproductora biológica y social. El peronismo entenderá la maternidad “como una función política y medio decisivo en la recuperación demográfica. Así el Estado regulará el ámbito público, y serán los intereses públicos del Estado los que definirán las actividades privadas”.¹² Esa función asignada por el Estado al sector femenino de la población es válida tanto para la mujer urbana como para la rural. En el caso de ésta se propone además conciliar el rol doméstico con su papel económico valiéndose del discurso oficial, pero también de los textos y publicaciones educativas. Se enfatiza la necesidad de capacitar a la mujer para una utilización provechosa de las materias primas de la chacra tal como se propone tradicionalmente, pero la justificación de la intervención estatal en la materia incorpora en el discurso el concepto de justicia social, si no nuevo en su existencia, sí en la apropiación que de él hace el peronismo. La capacitación de la mujer rural se considera entonces “parte de la obra cultural y de justicia social que debe llevar a cabo el gobierno peronista”.¹³

Por otra parte se reconoce desde distintos ámbitos que los derechos políticos que acaban de ser acordados para la mujer exigen de ella una preparación que la ponga en condiciones de ejercerlos equitativamente. Ello es particularmente válido para la mujer rural que tiene menores oportunidades de ampliar su educación, de ahí que los proyectos educativos a ella dirigidos incluyan nociones “que amplíen la cultura integral”, favoreciendo “el desarrollo de la personalidad”.¹⁴

¹¹ *Boletín*, Museo Social Argentino, julio-agosto de 1943, p. 251; Amadeo, 1946.

¹² Bianchi, Susana, en Perrot, Michelle (dir.), *op. cit.*; Nash, Mary, “Mujeres en España y en Hispanoamérica contemporánea”, en *ibidem*, p. 241.

¹³ MAN, *Cursos temporarios del Hogar Agrícola*, 1947, p. 5. *Planes y programas para las Misiones Monotécnicas y las de Cultura Rural y Doméstica*, Buenos Aires, 1955, p. 8.

¹⁴ Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires (MAA), *Asuntos agrarios*, p. 17; *Revista de Instrucción Primaria*, 1948, p. 32. Sinibaldi, 1947.

La mujer rural es interpelada entonces como centro de la familia, considerada ésta como base de la sociedad, pero también como portadora de nuevos derechos políticos y como colaboradora en la producción de la chacra para lograr el máximo rendimiento con los elementos a su alcance. Es con esta finalidad que se intensifican las campañas en favor de los “cursos del hogar agrícola” y la creación de escuelas del hogar agrícola para maestras. La docencia es uno de los trabajos reconocidos como propios y adecuados a la condición femenina, tal como destaca un texto de la época: “la mujer dedicada al apostolado del magisterio es un fuerte puntal de la sociedad, pues a su capacidad, a su celo y a su inspiración, queda confiado el modelar las almas de los niños de hoy, que serán los ciudadanos y las ciudadanas del porvenir”.¹⁵

La enseñanza del Hogar Agrícola

Después de dejar bien sentado que “el trabajo de la mujer en el hogar complementa el trabajo del hombre”, un texto de la época reconoce que existen en realidad cuatro tipos de tareas a las que pueden dedicarse las mujeres, para las cuales hay cursos o estudios especiales: las domésticas, las prácticas profesionales u oficios, las prácticas agrícolas y los estudios superiores o universitarios.¹⁶ En efecto, con referencia a la mujer rural, se piensa que su adecuada capacitación sólo se lograría por medio de cursos especiales, los llamados “cursos del hogar agrícola”.

Tales cursos se desarrollan desde 1916 en distintos puntos del país organizados por el Ministerio de Agricultura, aunque la provincia de Buenos Aires concentra una tercera parte de los mismos. También los lleva a cabo el Ministerio de Asuntos Agrarios Provincial, sin embargo su alcance es limitado, por su escaso número y su frecuencia esporádica (los del Ministerio de Agricultura son 90 entre 1916 y 1946, 30 de los cuales se dictan en Buenos Aires). Desde 1944 después de cada curso se organiza un Club del Hogar Agrícola sobre bases cooperativas y mutualistas.¹⁷

En consonancia con el espíritu intervencionista de la época, el Estado se responsabiliza de la capacitación de la mujer rural por medio de los cursos temporarios, la Escuela del Hogar Agrícola de Bolívar (desde 1948) y la Escuela Superior Agraria Femenina de Tandil (desde 1955). En todos los casos la continuidad con el periodo anterior se manifiesta en que esta modalidad de enseñanza aparece desligada del sistema educativo común, pues depende de las reparticiones relacionadas con la producción; los

¹⁵ Aizcorbe, Bautista *et al.*, 1950, p. 34.

¹⁶ *Ibidem*, p. 3-4.

¹⁷ Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, *Diario de sesiones*, 1946.

cursos los organizan el Ministerio de Agricultura de la Nación y el de Asuntos Agrarios de la Provincia de Buenos Aires, la Escuela de Bolívar depende del primero y la posterior de Tandil, del segundo. Cabe destacar que las misiones de cultura rural y doméstica, creadas por el Ministerio de Educación de la Nación no se aplican en Buenos Aires, aunque sí en otras provincias. Su fundamento es semejante al de las otras iniciativas dirigidas a la mujer rural (surgen en la provincia algunas misiones monotécnicas para varones, en aspectos relacionados especialmente con la mecánica agrícola).

En cuanto a los cursos del Hogar Agrícola, su fundamentación y características, nos dan una pauta sobre la función que el Estado peronista otorga al sector femenino de la población rural. Están destinados a las mujeres mayores de 14 años, sin ninguna otra restricción, y su finalidad es proporcionarles “las nociones teórico-prácticas de las ciencias domésticas y agronómicas”, considerándose a dichos cursos como una “escuela de acción y formativa” de mujeres “útiles a su familia y a la sociedad”.¹⁸

La formación de la mujer para las tareas estrictamente hogareñas, acompañada de la capacitación para los distintos trabajos de la granja, favorecería una mayor diversificación en la alimentación de la familia y también la posibilidad de complementar la economía doméstica por medio de la comercialización de lo producido. Sin embargo, aunque esta actividad conduzca a un beneficio económico para la familia, como es por otra parte uno de los fines de los cursos, no se considera equiparable al trabajo del hombre. Todos los proyectos y realizaciones sobre enseñanza del hogar agrícola para la mujer rural no tienden de ninguna manera a su emancipación económica: se inscriben en lo que los estudiosos de las ciencias sociales han denominado división sexual del trabajo. Ésta está legitimada por la asignación de tareas diferentes para las identidades femenina y masculina,¹⁹ lo cual no deja de ser característico de un régimen populista, pero se ve reforzado para el caso de la población rural.

La cantidad y variedad de materias que se dictan en cada curso (cuadro 1), se adaptan a las condiciones regionales y a la época del año en que se llevan a cabo, y también a los intereses femeninos de cada zona. Como la mujer residente en chacras y pueblos de la campiña tiene escasos estímulos culturales y pocas oportunidades de socialización en la época, los cursos son en general bien recibidos, especialmente si la especialidad responde a las necesidades inmediatas de la localidad.

¹⁸ MAN, *Cursos temporarios*, *op. cit.*, pp. 4-5; MAN, *Memorias*, 1942-1943, p. 187, 1946, p. 311, 1947, p. 86, 1948, p. 107. MAA, *Memorias*, 1954-1955, pp. 19, 37-38.

¹⁹ Yannoulas, 1996; Nash, Mary, en Perrot, 1993.

CUADRO 1
Plan de estudios de los cursos del hogar agrícola

<i>Materias técnicas</i>	<i>Tareas domésticas</i>
apicultura	telares
horticultura	trabajos manuales
avicultura	puericultura y primeros auxilios
cunicultura	corte, confección y labores
sericicultura	lavado y planchado
lechería	cocina
industrialización	

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Dirección General de Enseñanza y Fomento Agrícola, *Enseñanza del Hogar Agrícola*, cursos temporarios, 1947, p. 6.

En el caso de las escuelas del Hogar Agrícola, su finalidad es formar a las maestras para que lleven a cabo los programas de extensión y orientación agraria, ya que uno de los mayores problemas de estas campañas de capacitación es la falta de docentes especializadas.

La idea no era nueva. En 1915 se funda en Tandil la primera Escuela del Hogar Agrícola para Maestras en terrenos donados por la fundación Ramón Santamarina, a iniciativa del ingeniero Tomás Amadeo. Su duración es breve. Fue suprimida en 1917, aduciendo razones de presupuesto y la supuesta "falta de necesidad" de una escuela de ese tipo en la campiña. Son las egresadas de ella, sin embargo, quienes llevan adelante los distintos cursos temporarios. Puesto que sólo es remplazada en la década siguiente por una escuela privada, se estima necesaria la creación de una escuela estatal, que se inaugura treinta años después.

La Escuela del Hogar Agrícola de Bolívar, comienza a funcionar en 1948 en terrenos donados por una tradicional familia terrateniente, los Unzué, luego de un trámite administrativo que dura años y atraviesa gobiernos de distinto signo. Se destinan los fondos a ese fin por influencia del agrónomo Luis Tagliaferri, funcionario del Ministerio de Agricultura y entusiasta de las ideas de Tomás Amadeo. Tagliaferri le da a la escuela una apertura latinoamericana, pues al ser enviado a Perú difunde su labor y se becan alumnas peruanas y de otros países latinoamericanos.

A diferencia de lo que ocurre con los cursos, la destinataria de la enseñanza impartida en la escuela no es directamente la mujer de campo, sino fundamentalmente las maestras. Esta circunstancia refuerza el carácter urbano de las alumnas, ya que pocas hijas de chacareros acceden en la época a estudios secundarios. Como se analizará más adelante, además de la alta deserción en la escuela rural, la mayoría no imparte el ciclo completo; esa situación, unida a otros problemas económico-sociales, no favorece que las niñas prosigan sus estudios.

El objetivo de la escuela es “completar la preparación general y profesional de la maestra normal para la aplicación de los nuevos programas de orientación agrícola en la escuela rural y formar profesoras para impartir a la mujer rural los conocimientos de granja y economía doméstica que le son indispensables para convertirla en una verdadera auxiliar del hombre de campo”.²⁰ Precisamente el origen urbano de las maestras hace que su preparación registre deficiencias en los rubros típicos agrarios.

El ministro de Agricultura de la nación, Carlos Emery, preocupado por mantener “la paz en los campos, la tranquilidad y el orden de la familia agrícola” por medio de diversas políticas de asentamiento, entre ellas la educación, destaca en la inauguración del Instituto del Hogar Agrícola de Bolívar, que busca “embellecer la vida campesina y obtener el arraigo a la tierra para lo cual es necesario el insustituible concurso de la mujer”.²¹ En última instancia podemos considerar estas políticas educativas como estrategias destinadas a frenar la emigración a las ciudades y a evitar cualquier punto de conflicto social, las que reconocen sus antecedentes en otras similares instrumentadas desde fines de la década de 1910.

De la escuela de Bolívar egresa un promedio de 18 alumnas por año en el periodo considerado. La mayoría no son originarias de esa localidad, sino de otras de la provincia de Buenos Aires, y también del resto del país (aproximadamente un tercio de ellas), especialmente de Santa Fe, La Rioja, Mendoza, Chaco y Corrientes, y algunas de países vecinos. En el caso de las jóvenes del interior, los gobiernos provinciales las envían becadas para luego emplearlas en las reparticiones especializadas.

No todas las alumnas son maestras, hay bachilleres y algunas sin título secundario, especialmente las del interior. El incentivo para seguir estudios en la Escuela del Hogar Agrícola es la salida laboral, como maestras rurales, en el Ministerio de Agricultura o su equivalente provincial, o en la misma escuela como profesoras. Es una carrera de breve duración y la existencia del internado la hace accesible para muchachas residentes en localidades del interior; por otra parte el magisterio y el empleo público son opciones laborales aceptables.

²⁰ MAN, *Memoria*, 1948, p. 108. Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola “Ingeniero agrónomo Tomás Amadeo”*, 1947, folleto de propaganda, donde anuncia el ambicioso plan de “proyectar en todo el país una cultura agrícola que tendrá como base el hogar”. MAN, Instituto del Hogar Agrícola de Bolívar, *Plan de estudios, Reglamento*, 1948.

²¹ Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *Interpretación de la política agraria justicialista*, 1952.

CUADRO 2
Escuela del hogar agrícola de Bolívar

<i>Año</i>	<i>Ingresos</i>		<i>Egresos</i>	
	<i>Profesorado</i>	<i>Curso extensión</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Curso extensión</i>
1948	24		28	
1949	28		18	
1950	18		26	
1951	14	6	14	6
1952	22	10	22	7
1953	17	12	17	12
1954	11	12	15	12
1955	5	7	10	7

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *Registro de asistencia*, 1948 a 1971.

CUADRO 3
Escuela del Hogar Agrícola.
Procedencia de alumnas y profesiones de sus padres en 1948

<i>Datos de alumnas</i>		
<i>Edades</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Profesión de los padres</i>
19	Catamarca	Herrero
23	Córdoba	Servicios domésticos
19	San Nicolás	Comerciante
22	Capital	Abogado
18	San Nicolás	Jornalero
19	Bolívar	Hacendado
19	Chaco	Servicios domésticos
18	Buenos Aires	Jubilado
19	Santa Fe	Servicios domésticos
23	General Rodríguez	Empleado
18	Bolívar	Industrial
22	Bolívar	Servicios domésticos
20	Corrientes	Empleado
19	Chaco	Viajante
28	San Nicolás	Servicios domésticos
23	Dudignac	Hacendado
21	Corrientes	Empleado
20	Bolívar	Hacendado
20	Urdampilleta	Agricultor
19	Chaco	Educacionista
26	Corrientes	Quehaceres domésticos

Cuadro 2 (concluye)

<i>Edades</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Profesión de los padres</i>
29	Rojas	Quehaceres domésticos
20	San Nicolás	Empleado
19	Dolores	Procurador nacional
18	Dolores	Procurador nacional
31	Bolívar	Quehaceres domésticos
18	Corrientes	Empleado
20	Bolívar	Agricultor

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *libro matriz*, 1948.

CUADRO 4
Datos del alumnado en 1951

<i>Procedencia</i>	<i>Cantidad</i>
Entre Ríos	2
La Rioja	2 en curso superior, 4 en el de extensión
Córdoba	1
Buenos Aires	ninguna en el curso superior, 2 en el de extensión
Mendoza	2
Santa Fe	5
Perú	1
<i>Profesiones de los padres</i>	<i>Cantidad</i>
comerciantes	5
industriales	2
empleados	4
chacareros	1
varios	2

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar, *registro de matrícula*, 1951.

Al analizar la profesión de sus padres se evidencia la procedencia del ámbito urbano, ya que predominan los empleados, comerciantes y madres a cargo del hogar, dedicadas a servicios domésticos; hay pocos agricultores y hacendados. El destino de las egresadas no suele incluir estudios universitarios, lo cual no es —por otra parte— su finalidad: la entrada en el mercado de trabajo y el matrimonio son las opciones posibles. El primer aspecto se refuerza con la creación del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) después de la caída del gobierno peronista, que se convierte en fuente de trabajo estable para las egresadas.

Los estudios duran un año, luego del cual se obtiene el título de “profesora del hogar agrícola”; en 1951 se agregan prácticas obligatorias en los cursos temporarios del Ministerio de Agricultura. El plan es una combinación de enseñanza agrícola y economía doméstica rural (cuadro 5). Con relación a la organización de la enseñanza, se proyecta como la de un “verdadero hogar rural”, una “granja en marcha”, y se le da gran importancia al aspecto de la vocación por la orientación agrícola. Por ello se atribuye a la tarea de las egresadas las características de una “misión”. Según se afirma en la época, más que el aprendizaje de técnicas, “es importante el espíritu que la escuela había de inculcarles”.²²

CUADRO 5

Plan de estudios del Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar

<i>Materias técnicas</i>	<i>Tareas domésticas</i>
Agricultura general	Cocina y dietética
Horticultura	Manualidades: corte y confección, labores, telares
Floricultura	
Granja: lechería, avicultura, cunicultura, sericicultura	
Industrias agrícolas: industrias de frutas, hortalizas, carnes, chacinería	

Fuente: Ministerio de Agricultura de la Nación, Dirección General de Enseñanza y Fomento Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola de Bolívar*, Buenos Aires, 1948, p. 3.

Un carácter algo distinto tiene la escuela superior agraria femenina Eva Perón de Tandil, creada por el gobierno provincial en 1954, cuyo reglamento se aprueba al año siguiente, sólo meses antes de la caída del régimen peronista. En los fundamentos de su creación no se hace referencia a los antecedentes relacionados con el tema, sino que se le inscribe en los objetivos del segundo plan quinquenal, en la Constitución de 1949 y en los principios de la doctrina justicialista. El fin de la escuela es ser “formadora de personal técnico femenino capaz de encarar los problemas de sociología rural, en especial aquellos relacionados en forma directa con el hogar campesino”.²³

La escuela acepta exclusivamente a maestras, y da preferencia a hijas de colonos y obreros rurales. Aunque depende del Ministerio de Asuntos Agrarios, se establece que para cumplir sus funciones la escuela estaría en permanente contacto con el Ministerio de Educación. Una determinación

²² Sinibaldi, Marina, *op. cit.*, p. 3; Amadeo, *op. cit.*

²³ MAA, *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, 1955, Publicaciones, vol. IV, núm. 95, p. 5.

importante, en lo que hace al destino de las egresadas, es que el título de visitadora del hogar agrícola que se otorga, sería exigido en las dependencias del Ministerio de Asuntos Agrarios que se ocupaban de la extensión agrícola, y daría preferencia para el desempeño en escuelas rurales. Se considera el primer instituto de "sociología rural" establecido en el país.²⁴

Su plan de estudios (cuadro 6), de dos años de duración, busca conciliar los aspectos técnicos relacionados con la producción granjera y la economía doméstica, con los denominados "aspectos sociales", que son en realidad sociopolíticos.

CUADRO 6
Plan de estudios de la Escuela Superior Agraria Femenina

<i>Año</i>	<i>Materias técnicas y economía doméstica</i>	<i>Aspectos sociopolíticos</i>
Primero	Higiene y primeros auxilios Dibujo y proyectos Jardinería Horticultura y fruticultura Industrias de granja Manualidades Cocina del hogar agrícola	Historia y geografía económica argentina Sociología rural I
Segundo	Industrias domésticas regionales Industrias de granja Economía del hogar campesino Puericultura La cocina rural	Política agraria del justicialismo Función de la mujer en la vida de los medios rurales Sociología rural II Economía agraria

Fuente: MAA, Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil, La Plata, 1955, publicaciones, vol. IV, núm. 95, p. 5.

La escuela es concebida dentro de la necesidad de difundir la política agraria del gobierno y promueve la función social que el Estado otorga a la mujer en ese contexto. Los programas, especialmente el de sociología rural están fundados en la política agraria de la nación y en la doctrina nacional justicialista, revelando así el sometimiento de la política provincial del gobernador Aloé a la del gobierno nacional, en momentos en que era prioritario para éste la revaloración de la economía rural.

²⁴ MAA, *Memorias*, 1954-1955, p. 13.

LA ENSEÑANZA AGRÍCOLA Y LA ESCUELA RURAL

La educación primaria rural durante el peronismo

En una provincia caracterizada por su gran superficie, las amplias distancias que suele haber entre los centros poblados conspiran contra una adecuada difusión de la educación primaria obligatoria. Si a ello agregamos los hábitos de producción extensiva de la región, que generan una población rural dispersa, de gran movilidad por el predominio del productor arrendatario (aunque aminorada por el congelamiento de los arrendamientos), comprendemos por qué aún a comienzos de la década de 1940, la situación de la escuela rural es una preocupación para los sectores dirigentes que intentan superar esa problemática.

Si bien dentro del contexto nacional el panorama educativo de Buenos Aires no era el más apremiante, sí se observan algunos déficit. La concurrencia a clases en la franja de edades entre 6 y 3 años es de 71% —según el censo de 1943—, y más elevada si se considera desde los 9 años, pero estas cifras de alta escolaridad en edad temprana son contrabalanceadas por el hecho de que 60.2% de la población de 14 a 21 años abandona la escuela antes del sexto grado y casi 5% de ellos no ha concurrido nunca. Esos datos dan cuenta de un problema de semianalfabetismo y analfabetismo funcional, que se agrava para el sector rural. Allí el ausentismo, la deserción, la falta de locales adecuados y de material para las escuelas son destacados por el director general de escuelas como causa de esa situación.²⁵

El tema de la educación rural tiene una doble vertiente. Por un lado se le otorga fundamental importancia en lo relativo a infundir en el “espíritu nacional” una “verdadera conciencia agraria”, por medio de una orientación regional de la enseñanza. Por otra parte, las clases de lengua, instrucción cívica e historia deben propender a la “unión espiritual de la familia argentina” en el plano nacional.²⁶

Ésa es la situación que encuentra la revolución de junio de 1943, de la que el peronismo se considera continuador. Hay varios problemas por resolver: el edilicio, la necesidad de un mayor número de escuelas en la campaña, la orientación agraria, la capacitación del maestro. El gobernador bonaerense Domingo Mercante encara con decisión la creación de escuelas primarias rurales y la construcción de nuevos edificios para las existentes. El aumento cuantitativo de las mismas es un dato cierto del periodo. En

²⁵ República Argentina, *IV° Censo escolar de la nación*; Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, *La acción escolar en Buenos Aires*, La Plata, 1942, p. 10.

²⁶ Sarobe, 1941, p. 35.

efecto, al gran número de nuevos establecimientos se agrega la construcción de inmuebles de material firme para muchos otros, con un diseño arquitectónico característico. Aún hoy, quien recorre nuestra campiña bonaerense las reconoce, pues tienen todas una construcción similar, propia de esa época. En ese sentido pueden considerarse parte de la eficaz estrategia propagandística de la época.

CUADRO 7
Creación de escuelas rurales en Buenos Aires

<i>Año</i>	<i>Número de escuelas</i>	<i>Diferencia</i>
1946	2 493	
1948	2 534	141 nuevas escuelas

Fuente: Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, *Labor técnica, pedagógica y administrativa*, La Plata, 1948, p. 33.

Debemos observar que, si bien en el ámbito nacional se produce en 1947 una reforma educativa basada en los postulados del primer plan quinquenal del Estado peronista, 90% de las escuelas rurales bonaerenses es de jurisdicción provincial, y su accionar se ajusta a las normas legales de la misma y a las ideas del gobernador Mercante, quien no reniega, de todos modos, de la doctrina peronista, aunque le asigna matices singulares. Según sus afirmaciones, es función del Estado crear las condiciones sociales de libertad e igualdad, y debe intervenir para “regular los procesos económicos de la colectividad”, asegurando a todos, entre otros aspectos, un salario decoroso, una vivienda higiénica, sano esparcimiento y acceso a los bienes culturales.²⁷ La reforma a la Constitución de la provincia de Buenos Aires de 1949 tiene en cuenta esos principios, al especificar los derechos del trabajador, de la familia, de los ancianos, de educación y cultura. Se ha destacado al respecto la “complejidad del papel asumido por el gobierno provincial; por una parte en la Constitución se pone de manifiesto la principalidad de la familia y se otorga un lugar más relevante al sector privado. Por otra parte, el Estado interviene como garantía expresa de obligatoriedad y ayuda económica”.²⁸ Los planes de expansión de la oferta educativa rural se llevaron a cabo en ese contexto.

²⁷ Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, *Labor técnica, pedagógica y administrativa*, 1948, p. 9.

²⁸ Pinkasz, Daniel y Cecilia Pittelli, “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”, en Puiggros, Adriana (direc.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Galerna, Historia de la educación en la Argentina, tomo VII, Buenos Aires, 1997, p. 24.

Otro de los aspectos que atañen a la escuela rural es la necesidad de la orientación agrícola de la enseñanza, como una forma de llegar a la familia difundiendo en ella las industrias de granja y prácticas de producción más racionales. Se considera que por falta de una cultura agrícola asimilada en la escuela primaria —cuando la educación ejerce una influencia decisiva en el futuro del hombre— una parte de la población se desplaza hacia las ciudades. Es preocupación el enseñar a los niños que las industrias accesorias deben contribuir a la subsistencia de sus padres y de la familia, y el producto de ellas “debe formar el ahorro que es el *arraigo* y que es la prosperidad”.²⁹

Este problema, que no deja de preocupar a agrónomos y educadores, se vuelve más acuciante y es incluido en los proyectos gubernativos a partir de 1949 o 1950, cuando cobra fuerza la declinación económica que, como hemos señalado, provoca la necesidad de reactivar la producción agrícola. Ya en la Constitución nacional reformada en 1949 hay una especial referencia a la enseñanza rural, que “tenderá a inculcar amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar a la mujer en las tareas domésticas campesinas”.³⁰ Y mucho más a partir del segundo plan quinquenal, que es adoptado por la provincia, en el cual la “acción agraria” ocupa un lugar de preferencia y es difundido a toda la población por medio de una profusa campaña publicitaria, uno de cuyos escenarios preferidos es precisamente la escuela. Se explica a los niños que “Perón quiere que el campo produzca mucho y que su población humana sea feliz [...] el gobierno fijará los precios más altos a los productos del campo, para alentar a los agricultores y ganaderos [...] En todas las escuelas se difundirá la benéfica acción del campo”.³¹

La escuela es un medio privilegiado para acercarse a la familia, un lugar de encuentro entre la esfera privada de la vida y la esfera pública, por la estrecha vinculación entre la escuela primaria y la comunidad, y es utilizada en forma preferente por el gobierno peronista para difundir y justificar su doctrina y las políticas estatales, entre ellas las referidas al agro. Durante el gobierno nacionalista y popular, además de cumplir la función de afianzamiento de la nacionalidad, ya que “las lecciones de historia, de geografía y de instrucción cívica, subrayan la pertenencia del grupo local a

²⁹ Felheisen, Alfredo, “La enseñanza agrícola en la escuela rural”, en MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, año V, diciembre de 1943, p. 60; este número de los Anales publica una serie de trabajos sobre la escuela rural en todo el país, incluyendo algunos sobre la provincia de Buenos Aires; sus conclusiones resaltan la importancia de la orientación agrícola, uno de cuyos objetivos fundamentales es el arraigo de la población rural (las cursivas del texto es del autor).

³⁰ Constitución Nacional, 1949, acápite IV, cap. III, art. 20.

³¹ Ianantuoni, 1953, p. 28.

la colectividad nacional”,³² la escuela rural es —tanto como la urbana— un vehículo para la difusión de la cultura política peronista, aspecto que en la provincia de Buenos Aires se intensifica al final del periodo.

En cuanto a la orientación agrícola, se siguen los caminos tradicionales: realización de tareas de granja e inclusión de temas agrarios en los programas. En el primer caso se recurre a la huerta escolar, la cría de animales de granja, y a la ordeña y producción de leche en un pequeño tambo, dependiendo de los recursos con los que cuenta la escuela, y de la voluntad de la comunidad. En general la escuela sólo posee un espacio de terreno; los elementos de labranza, semillas, etcétera, son donados por los vecinos. El Estado benefactor entrega elementos a las escuelas públicas, pero se trata principalmente de útiles escolares, guardapolvos y zapatillas. Es importante citar aquí el papel de la fundación Eva Perón, que “funcionaba como el eslabón que vinculaba al régimen peronista con los elementos más débiles y peor estructurados de la sociedad”: los pobres rurales y urbanos, los desempleados, por medio de diversos servicios sociales y la ayuda social directa.³³

La mayor o menor cercanía a un centro poblado y la predisposición de la maestra también influyeron en la labor por realizar, aunque el familiarizar a los niños con los principios elementales de la agricultura se considera fundamental no sólo desde el punto de vista de la economía familiar, sino por lo que la huerta significa como medio de mejorar y diversificar la alimentación. En la práctica, las maestras se apoyan en los conocimientos que les brindan las tradiciones familiares y la bibliografía escolar, y se organiza una huerta sobre la base del trabajo cooperativo de los alumnos, ya que la difusión del cooperativismo es uno de los temas importantes del periodo.

Por otra parte, la orientación agrícola puede llevarse a cabo impregnando los programas de las distintas materias con ejemplos relacionados con el agro. Los planes de estudio son semejantes para las escuelas urbanas y rurales, pero en este caso aplicados al medio que los rodea: observación directa de plantas y animales de granja, problemas y cálculos referidos a temas rurales y otros. De todos modos, debemos tener en cuenta que la enseñanza es diversificada, pues hay alumnos de distintos grados atendidos por una sola maestra y las edades de los mismos oscilan entre los seis y los 17 años, con diferentes intereses y necesidades. En Buenos Aires hay un promedio de 2.9 maestros por escuela rural y 43% de ellas son unitarias en 1948; por otra parte 57% de las escuelas rurales imparte sólo hasta 4º grado; las de otro

³² Grignon, Claude, “La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado”, en Castel y otros, *Espacios de poder*, 1991, p. 63.

³³ Plotkin, *op. cit.*, pp. 215 y 223.

11% que llega a 6° grado generalmente están situadas cerca de las cabeceras de partido.³⁴ Por lo tanto, es prioritario para el gobierno fomentar las inclinaciones por la vida campesina en los primeros grados de la escuela elemental.

Otra de las preocupaciones, tampoco privativa de este periodo, es la preparación del maestro rural para la tarea que debe realizar y para la función que se le asigna más allá de las aulas escolares. Si por una parte se prefiere a la mujer maestra para la escuela primaria ya que ejerce “una decisiva influencia en la educación de los niños”,³⁵ en el caso del magisterio rural se llega a afirmar que es preferible el maestro varón. La vida de campo, aislada, no es favorable para una mujer, pero lo fundamental es que se piensa que el maestro puede influir con más autoridad sobre los chacareros. Al docente se le solicitan “conocimientos bien disciplinados de agronomía, para que *no sea sólo maestro sino también consejero técnico de los vecinos agricultores*”, reclamando, en compensación, una vida rural digna, retribución material adecuada y estabilidad.³⁶

Sin embargo la feminización de la docencia ha existido desde largo tiempo atrás en la escuela rural. Las escuelas normales de adaptación regional creadas en la década de 1930 tienen poca difusión en Buenos Aires [hay una en Chascomús] y no son en realidad escuelas agrícolas. La enseñanza en la escuela rural queda en su mayor parte a cargo de la maestra normal de origen urbano, y a ella se dirigen los planes de capacitación por medio de las escuelas del Hogar Agrícola.

La escuela rural y la familia

El afianzamiento del vínculo familiar, bajo la tutela del padre y la decisiva influencia de la madre en el hogar, es uno de los objetivos del Estado peronista. En un medio agrario como el bonaerense, con las características reseñadas anteriormente, la escuela primaria rural tiene un papel de importancia en los procesos de socialización familiar. Frecuentemente el nexo con el mundo extrarrural es la maestra, quien entre otras cosas, acerca a los niños y también a sus familias a los diarios y revistas que las informan sobre temas de la actualidad política, social y económica. La relación con la comunidad es estrecha, los vecinos se acercan a la escuela participando en diversos festejos, entre ellos los patrióticos, a los cuales el espíritu nacionalista que se fomenta en la época otorga gran importancia, incluyendo

³⁴ Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, *Labor técnica, pedagógica y administrativa*, pp. 18, 20.

³⁵ Aizcorbe, *La mujer argentina en el trabajo*, op. cit.

³⁶ *El monitor de la educación común*, Órgano del Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, pp. 40, 67-68 (las cursivas son nuestras).

—además de las efemérides relacionadas con hechos fundacionales de la nación— ciertas fechas clave para el imaginario peronista, como el primero de mayo y el 17 de octubre.

La maestra, a su vez, se acerca a las familias mediante la organización de clubes agrícolas, tal como lo prescriben las resoluciones oficiales, pero también para la realización de festivales, bailes y otros actos, cuyo escenario suele ser el salón de la escuela o un galpón cercano.

Esta relación familia-comunidad-educación no está exenta de dificultades, hay partidos de la provincia en los cuales la presencia de inmigrantes es alta —aun en esta época— y sus “costumbres ajenas a la nacionalidad” son motivo de queja en algunas ocasiones. En ese aspecto, la escuela continúa siendo un medio para afianzar la nacionalidad argentina, por ser un contexto donde se incentiva la difusión de nuestro folclor y de nuestras costumbres, tal como lo proponen los diversos planes de gobierno.³⁷

Las expectativas de las familias con relación a la continuación de estudios de los egresados no son significativas, ya que pocos acceden a colegios de segunda enseñanza. Se espera que el niño aprenda la lectoescritura y el cálculo, algunas nociones de instrucción cívica y moral, de historia nacional y conocimiento práctico de las labores campesinas. Para el manejo de la chacra paterna o para trabajar como peón, tales conocimientos se consideran suficientes. En ocasiones, jovencitos de 15 a 17 años apenas egresan del cuarto grado, ya que muchas veces su dedicación desde edad temprana a las tareas agrícolas retrasa su escolarización.

La mujer cumple un papel preponderante en la enseñanza familiar, pues es quien más permanece en el hogar y lleva sobre sus hombros el peso de la casa. Este papel es permanentemente reafirmado en el periodo que nos ocupa, a ella se le atribuye la tarea de conducir el hogar —tal como ya se ha analizado— y también la de “mantener encendida la lámpara de las virtudes y encargarse de la educación y orientación de los hijos”; su acción como educadora nata reafirma “el prestigio y el valor de la nacionalidad argentina”.³⁸ Se espera de la escuela que prepare a las niñas con esa finalidad y también como apoyo a las tareas granjeras que debe realizar la madre, un papel, en general, aceptado por la familia rural. En su caso es más rara aún la continuación de estudios secundarios, pues si bien la matrícula masculina y femenina de la escuela media aumenta durante el peronismo, su procedencia es casi exclusivamente urbana.

³⁷ Merlo Rojas, J., “La escuela de la verdad y la verdad de la escuela”, en *Revista de Instrucción Primaria*, núm. 980, La Plata, 1 de julio de 1948, p. 2.

³⁸ Aizcorbe y otros, *La mujer en la sociedad*, *op. cit.*, pp. 39, 42. También de Aizcorbe y otros, véase *La mujer argentina en el trabajo*, *op. cit.* Textos aceptados por el Consejo Nacional de Educación.

CONCLUSIONES

El gobierno nacionalista y popular liderado por Juan Domingo Perón en el ámbito nacional, y por Domingo Mercante y Carlos Aloé en la provincia de Buenos Aires, propició la participación política de la mujer mediante el ejercicio del voto y de la rama femenina del movimiento justicialista (sugestivamente separada del tronco principal del partido) sin embargo, la característica central fue el mantenimiento y refuerzo del papel tradicional que le estaba reservado a la misma en el seno del hogar. La mujer siguió atada a su papel de “esposa y madre de familia”, formadora de los hijos en el refugio del hogar; la misma Eva Perón se encargó de destacarlo reiteradamente en sus diversas alocuciones públicas y en *La razón de mi vida*, libro autobiográfico que en la última etapa del gobierno peronista se incluyó como texto obligatorio en los distintos niveles de enseñanza. El discurso y las acciones propuestas específicamente con relación a la mujer rural no fueron una excepción; el fin era actuar sobre ella en su carácter de centro del hogar para lograr el arraigo a la tierra y la radicación de la familia en el campo.

En consecuencia, los proyectos de enseñanza y capacitación para el hogar agrícola, propuestos y llevados a cabo por el peronismo en los ámbitos bonaerense y nacional, se inscribían en el tradicional discurso de género que imponía la diferenciación de tareas para el hombre y la mujer. El aporte que lograría la mujer adecuadamente capacitada, con relación a la diversificación productiva en la chacra era considerado un complemento del trabajo del hombre. El contenido de los cursos del hogar agrícola, dirigido a lograr esos fines, marcó la continuidad con la etapa anterior, como una forma de llegar a la familia difundiendo en ella las industrias de granja y prácticas de producción más racionales. El mismo objeto tenían, indirectamente, las dos escuelas agrarias para mujeres creadas en el periodo, que se valían de la capacitación de las maestras para llevar adelante los cursos y la orientación agrícola, siendo la docencia, además, una de las profesiones consideradas propias y adecuadas al género femenino.

Respecto a la enseñanza rural de nivel primario, resalta la expansión cuantitativa de las escuelas en la campiña, con un alto porcentaje de escuelas unitarias y oferta limitada al cuarto grado en gran parte de ellas. La orientación agrícola en la escuela fue objeto de la preocupación del Estado especialmente desde 1949, cuando se propuso revalorar la producción agrícola, en consonancia con el viraje de la política socioeconómica nacional, pero también marcando la continuidad con el periodo anterior en la forma de instrumentarla. En tanto, quien lleva adelante la enseñanza rural sigue siendo la maestra normal, pues el número de docentes del hogar agrícola es escaso y su destino laboral parece haber sido, especial-

mente, las dependencias del Ministerio de Agricultura o sus equivalentes provinciales.

La recepción familiar de las acciones sobre educación agraria es positiva, aunque su alcance suele ser limitado, pero es importante el análisis de su fundamentación para comprender el lugar otorgado a la mujer y a la familia rural en el discurso de la época. Mayor alcance tiene la vinculación de la familia con la escuela que, aunque no libre de algunas dificultades, es estrecha y se convierte en elemento socializador, por lo que se la aprovecha para propagar los principios de la nacionalidad, la orientación agrícola y también las políticas gubernamentales.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes oficiales

- Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, *Mensaje del gobernador*, 2 de mayo de 1947, tomo I, p. 30.
- Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, *Diario de sesiones*, 1946.
- Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, *La acción escolar en Buenos Aires*, La Plata, 1942.
- , *Labor técnica, pedagógica y administrativa*, La Plata, 1948.
- Gobernación de Buenos Aires, *Plan Trienal 1947-1949. Fundamentación técnico-económica*, La Plata, 1947.
- Ministerio de Agricultura y Ganadería de la Nación, *El gobierno y los problemas agropecuarios*, discurso de Juan Domingo Perón, Buenos Aires, 1949, p. 17.
- , Dirección General de Enseñanza Agrícola, *Instituto Superior del Hogar Agrícola "Ingeniero agrónomo Tomás Amadeo"*, 1947, folleto.
- , *Interpretación de la política agraria justicialista*, 1952; discursos emitidos por el ministro Carlos Emery: 2 de septiembre de 1847, Buenos Aires; 6 de junio de 1848, Bolívar.
- Ministerio de Asuntos Agrarios, Provincia de Buenos Aires (MAA), *Asuntos agrarios*, núm. 10, 1954.
- , *Memorias*, 1954-1955.
- , *Escuela Superior Agraria Femenina Eva Perón de Tandil*, La Plata, 1955, publicaciones, vol. IV, núm. 95, p. 5.
- República Argentina, *IV Censo escolar de la nación*, 1943.
- Ministerio de Agricultura de la Nación (MAN), *Memorias*, 1942-1943; 1946; 1947; 1948.
- , Instituto del Hogar Agrícola de Bolívar, *Plan de estudios, Reglamento*, 1948.
- , *Cursos temporarios del Hogar Agrícola*, 1947, p. 5.
- Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Técnica, *Planes y programas para las Misiones Monotécnicas y las de Cultura Rural y Doméstica*, Buenos Aires, 1955.
- Presidencia de la Nación. Subsecretaría de Informaciones, *Segundo plan quinquenal*, Buenos Aires, 1953.
- Constitución Nacional, 1949.

Bibliografía de época

- Aizcorbe et al., *La mujer argentina en el trabajo*, sexto grado, editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1950.
- Aizcorbe et al., *La mujer en la sociedad*, sexto grado, editorial Kapeluz, 1950.
- Amadeo, Tomás, *La redención por la mujer*, Buenos Aires, 1946.
- Chan, Luis, *Unidades de trabajo*, autorizado por el Ministerio de Educación, Tacú, Buenos Aires, 1953.
- Felheisen, Alfredo, "La enseñanza agrícola en la escuela rural", en MAN, *Anales de enseñanza agrícola*, año V, diciembre de 1943.
- Ianantuoni, Domingo Rafael, *El segundo plan quinquenal al alcance de los niños*, Laserre, 1953.
- Iglesias, Luis, *La escuela rural unitaria*, Stilcograf, Buenos Aires, 3a. edición, 1964 (1a. ed. en 1956).
- Sarobe, José María, *La educación popular en la Argentina, país agrario*, Buenos Aires, 1941.
- Sinibaldi, Marina, "La enseñanza del Hogar Agrícola en el momento actual", informe mecanográfico de una ingeniera agrónoma que hacía una pasantía en el Instituto Bolívar, 1941.

Bibliografía actual

- Barsky, Osvaldo, *La agricultura pampeana*, CISEA/IIICA, Buenos Aires, 1988.
- Cobanera de Álvarez, María, *Educación donde maduran las uvas y los trigales*, Agon, Buenos Aires, 1989.
- Follari, Vicente, *Discontinuidad en la educación argentina*, Mendoza, 1993.
- Girbal de Blacha, Noemí, "Política económica peronista", Conferencia del ciclo *Políticas económicas en la Argentina*, La Plata, 1995, organizadas por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y fundación Banco Municipal de La Plata.
- , *Historia del Banco de la provincia de Buenos Aires durante la gestión de Arturo Jauretche*, Buenos Aires, 1994.
- , "La granja, una propuesta alternativa para el agro pampeano, 1910-1930", en *Canadian Journal of Latin-american and Canadian Studies*, 1991, p. 86.
- , "El hogar o la fábrica. De costureras y tejedoras en la Argentina peronista (1946-1955)", Quilmes, *Revista de Ciencias Sociales*, Unqui, 1996 (en prensa).
- González Leandri, Ricardo (comp.), *El populismo en España y América*, Catriel, Madrid, 1994.
- Grignon, Claude, "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado", en Castel y otros, *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, 1991, p. 63.
- Gutiérrez, Talía Violeta, "Proyectos educativos de orientación productiva. La enseñanza agrícola en la provincia de Buenos Aires y la región pampeana, 1890-1930", en *Estudios de Historia Rural IV. Estudios/Investigaciones*, núm. 27, 1996, p. 57-85.
- , "Estado popular, agro y enseñanza (1946-1955). El caso de la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?", en Puiggros, Adriana (direc.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Galerna, Historia de la educación en la Argentina, tomo VII, Buenos Aires, 1994.

Yannoulas, Silvia, *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*, Kapeluz, Buenos Aires, 1996.

Publicaciones periódicas

El Monitor de la Educación Común, órgano del Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año LXIV, enero/febrero, 1946, pp. 40, 67-68.

Boletín, Museo Social Argentino, julio-agosto, 1943.

Revista de Instrucción Primaria, La Plata, octubre de 1948, núm. 986.

Fuentes orales

Entrevistas personales con las maestras Ethel Mariotto, Carmen Romero, Mabel Romero, señora de Del Río, Élica Hernández, que comenzaron su carrera docente en esa época en los partidos de Saladillo y General Alvear (provincia de Buenos Aires). La doctora Amelia Yuño y la señorita Rosalía Olcoz nos proporcionaron datos sobre la escuela de Bolívar en la cual fueron profesora y alumna de la primera promoción, respectivamente.

**EL MUNDO INDÍGENA:
VALORES, PREJUICIOS
Y CRITERIOS DE MODERNIDAD**

VALORES Y CONTRAVALORES DEL MUNDO INDÍGENA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA CULTURA DE LOS INDIOS KUNAS DE PANAMÁ

GASPAR CALVO
Universidad de León, España

INTRODUCCIÓN

En el pensamiento de todo hombre aparecen los valores, y con frecuencia en la vida diaria todos emitimos juicios de valor. La escala de valores difiere de unas culturas a otras. El hombre aprende los valores desde su propia realidad cultural, ya que el hecho de compartir éstos y las formas culturales fundamentales, define y diferencia a los grupos étnicos.¹ También es un hecho que algunos de los valores varían con las sucesivas generaciones, de igual manera que la cultura no es algo estático, sino dinámico.

Podemos decir que la interculturalidad es uno de los fenómenos que más favorecen los cambios, pues no debemos olvidar que las escalas de valores son abiertas y por lo tanto susceptibles de fluctuación y que unos valores son considerados más importantes que otros. Mientras que en el mundo occidental los valores materiales, o contravalores, suben en la escala, en la cultura indígena todavía son prioritarios los llamados valores morales. Y es un hecho constatable que los pueblos que han tenido menos contacto con el mundo occidental, aun dentro de la misma etnia, mantienen con mayor fuerza esos valores morales.

Sin duda, la transmisión de los valores ha sido el método más antiguo de educación informal y no formal que todas las culturas han desarrollado. Es un hecho que la escuela cada día va ampliando más en el mundo indígena, y que los gobiernos también van mostrando una mayor preocupación por la educación multicultural y bilingüe; pero esto no nos debe hacer olvidar que existe un tipo de educación que la escuela generalmente no imparte, y no porque no le compete, sino por falta de tiempo o por una

¹ Etxeberria, 1997, p. 85.

deficiente priorización. Entre estos temas relegados injustamente estarían los valores, que por otra parte parecen empezar a despertar interés. Y es la familia, básicamente, quien imparte esa educación, apoyada en ocasiones por los jefes y dirigentes del grupo, como es el caso de los kunas.

Lo cierto es que los valores del mundo indígena son el resultado de su particular modo de ver el mundo frente al que les impone el frecuente contacto con el mundo occidental por medio del misionero, el comerciante, el navegante, o simplemente por explotar de los recursos ofrecidos por la tierra. Pero también es cierto que ese elenco de valores, en muchos casos, fue afín o complementario.² A pesar de esto, los valores tuvieron que pasar por momentos de descrédito total, y se intentó la supresión de los mismos, por considerar que todo lo relacionado con el indígena era bárbaro y no debía tenerse en consideración. Sin embargo, las acciones más repulsivas para la mentalidad occidental tenían una explicación para el mundo cultural indígena, donde el valor social estaba y está en muchos casos por encima del individual, e incluso por encima de la vida misma.³

Si camináramos hacia una monocultura, como piensan algunos autores, y muchos datos apuntan a ello, se supondría que también nos dirigiríamos hacia la uniformidad en los valores; más aún si se tiene en cuenta que los valores actúan como elementos de cohesión de la cultura y que además permiten al individuo identificarse con la misma, como comentábamos anteriormente. Los valores que se impondrían en primer lugar en esa cultura única serían los materiales, si no se produce un gran giro.

Los valores defendidos por los antiguos filósofos: la bondad, la verdad y la belleza han sido una trilogía constante en casi la totalidad de las culturas, aunque el mencionado en último lugar sea el más subjetivo. Desde el mundo occidental hoy se considera a las culturas indígenas como un modelo de valores no materiales, que nuestro mundo ha perdido y que intenta rescatar, como es el caso del respeto a la naturaleza y su uso racional; el compartir; y la felicidad sustentada en el ser y no en la ambición desmesurada del poseer. Con frecuencia se pregonan grandes valores, mientras se olvida o no se quiere saber nada de aquellos otros que están íntimamente relacionados con los primeros y que sólo se mantienen si existen éstos. Un ejemplo es la amistad, que exige renuncia y sacrificio, y que también son valores.

El reconocimiento de los valores del mundo indígena se ha producido desde todos los ámbitos y los organismos nacionales e internacionales han

² Gonzalbo Aizpuru, 1996, p. 30.

³ Sirva como ejemplo el caso de los kunas que hasta la década de los veinte mataban a los albinos, que por no tolerar los rayos del sol ciertamente eran una carga para el grupo que tenía que vivir en un clima tropical.

querido evitar su desaparición, prueba de ello es el extenso número de acuerdos referidos al tema de modo implícito o explícito.⁴ No debemos olvidar la admiración causada en los primeros misioneros y los elogios que éstos hicieron de las virtudes indias; desde Bartolomé de Las Casas, para quien cada pueblo era libre de reconocer los valores del derecho natural que los regía, hasta las misiones del último siglo; aunque es obvio que también se ha manifestado la postura opuesta. Así, un jesuita que llegó a la comunidad de los kunas cuando Panamá asumió su independencia, decía de ellos que no eran hombres sino bestias.⁵

El mundo indígena no vive al margen de la historia, o al menos no completamente. Es, por tanto, ineludible el cambio en la apreciación de los valores. Debemos echar una mirada hacia el mundo indígena, pero no de un modo romántico, para analizar los valores que se han perdido en el mundo occidental, sino también, para ver cuáles en ese mundo indígena siguen el camino del olvido y la desaparición. Nosotros no intentaremos frenar su progreso y desarrollo, lo que sería tanto como oponernos al curso de la historia, pero sí somos responsables de los valores que les ofrecemos, ya que pretendemos mejorar sus vidas y no propiciar la destrucción de su cultura.

Los valores contribuyen a la autonomía personal y moral, al mismo tiempo que capacitan al individuo para participar de un modo responsable en el medio en el que se desenvuelve.⁶ Pero el gran reto al que se enfrentan los pobladores, es que se encuentran entre dos culturas, la autóctona y la foránea, y esta última está representada en ocasiones por los mineros y explotadores de todo tipo de recursos naturales, o por fanáticos predicadores. Otras son portadoras de una deslumbrante vida de ciudad o de ofertas laborales que más que presentar valores sólidos, representan los contravalores y lacras sociales.

Así como son relativos los valores, lo son los contravalores, a los que sólo denominamos como testimonio de concepciones tradicionales. Podemos decir que todos los valores se mueven en una frecuencia amplia que abarca desde su punto más positivo, hasta el concepto negativo de los mismos, o lo que sería igual al contravalor. Los valores hacen referencia a actitudes del individuo consigo mismo, con los demás y con el medio que

⁴ Entre otros cabría mencionar el convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribales de la OIT en el art. 4b. También la declaración de los principios de cooperación cultural internacional, UNESCO, 1966, art. 1.1.1; la declaración de Argel de los jefes de Estado de los países no alineados, 1973, art. I.18. Con carácter nacional los distintos países también han ido reconociendo los valores que representan las distintas etnias.

⁵ Diario del padre Gassó, copiado por Rubén Pérez Kantule en la biblioteca del barón Nordenskiöld en Suecia.

⁶ Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 33.

le rodea; por ello analizaremos los valores y contravalores del pueblo kuna desde esta perspectiva. En todo caso, sobra cuestionar si los cambios son deseables, desde el momento que reconocemos que son inevitables. Se trata, a lo sumo, de diagnosticar en qué forma se realiza el proceso.

VALORES RELACIONADOS CON EL INDIVIDUO

Éste parece el punto de partida más lógico cuando se trata de analizar los valores, ya que de la consideración que tengamos de nosotros mismos dependerá nuestra relación con los demás y con el medio.

La primera consideración al respecto es el término con el que el kuna se nombra a sí mismo, *tule*. Curiosamente comprobamos que ese nombre hace un reconocimiento explícito de que es “persona” u “hombre”, como contraposición a *waga*, que sería extranjero, y abarca todo aquello que le rodea, incluyendo otros grupos indígenas. Por lo tanto es patente la propia aceptación y el sano orgullo por su condición indígena. Se puede decir, por otra parte, que esta aceptación de la condición étnica se reafirmó con la celebración del V Centenario del Encuentro de los dos Mundos. Sus luchas a lo largo de la historia estuvieron motivadas por la defensa de la propia identidad. El último caso fue la revolución de 1925 que los llevó a la proclamación de su independencia, porque el gobierno estaba empeñado en hacer desaparecer su identidad con la imposición de matrimonios mixtos y la supresión de sus costumbres.

Este aprecio de sí mismos no es exclusivo de los kunas. Desde el norte hasta el sur de América, la mayoría de los grupos indígenas se reconoce como *el ser* por antonomasia, designando a los otros como extranjeros o incluso seres inferiores. Sin embargo no todo es tan positivo en aquellas culturas más desfavorecidas, ya que se avergüenzan de su condición indígena e incluso reniegan de ella cuando emigran a la ciudad o salen de su entorno. No son pocos los que prefieren aprender la lengua nacional y olvidar la suya porque creen que aquélla les ofrecerá mayores beneficios. Frente a la imagen del indígena que se acepta y se respeta, está la otra estampa del que se ha degradado por lacras sociales como el alcoholismo, el consumo de otras drogas o el contrabando, que sirve en los trabajos más bajos o sufre el desprecio de las otras clases sociales para poder sobrevivir fuera de su comunidad donde hay más carencias.⁷

También ocurre con frecuencia que los kunas venden una falsa imagen para satisfacer el ansia de exotismo de los turistas que tienen contacto con

⁷ Aunque en la frontera de Canadá y Estados Unidos, se trasladan impunemente por tener doble nacionalidad y poder pasar la frontera sin ningún problema.

ellos. Adoptan comportamientos, vestimentas o usos que no tienen nada que ver con su cultura y su tradición. En una palabra, dejan de ser ellos mismos para ser lo que los otros quieren. Y ciertamente esto ocurre con mucha frecuencia, ya que la zona donde habitan es muy visitada por los grandes trasatlánticos que organizan cruceros por el Caribe.⁸

Posiblemente sea la libertad uno de los valores que más identifican al mundo indígena, y en el mundo kuna ésta no se ve menguada ni mucho menos por su organización social, donde existe un fuerte control que ejerce por el *sahila* o jefe político-religioso. Es entendida como la falta de ataduras innecesarias y como la ausencia de estructuras que agobien al individuo. Sus responsabilidades y vínculos son muy elementales comparados con los del mundo occidental, y la organización tribal responde a estructuras básicas que aseguran el buen funcionamiento de sus comunidades. Hay que reconocer que el aumento de sus contactos con el mundo capitalista los transforma, ya que esa libertad se va limitando por adoptar comportamientos o copiar esquemas que tienen poca relación con su mundo, o que no mejoran en nada sus vidas.⁹ Esa libertad degenera en esclavitud, o en la búsqueda de la satisfacción de necesidades creadas.

Si la madurez de los individuos está en función de las responsabilidades que son capaces de asumir, podemos decir que dentro de la comunidad kuna los indígenas experimentan una madurez prematura en comparación con lo que hoy ocurre en el mundo occidental, si bien es cierto que su sociedad exige un menor número de responsabilidades. Las ceremonias de pubertad dentro de su mundo son prueba de ese reconocimiento de madurez, y han sido una práctica frecuente dentro del mundo indígena, aunque algunas de ellas ya se hayan perdido.

Hace más de cuatro siglos que el valor de la pobreza se puso en entredicho y dio lugar a una polémica de la que salió bastante mal librado. Sin embargo, los kunas parecen seguir apreciándolo. Tal vez por imposición del medio en que viven, o por la falta de progreso, lo cierto es que son ejemplo de la austeridad llevada hasta sus últimas consecuencias.¹⁰ Viven con lo imprescindible, y muchas veces ni eso, pues carecen del afán de guardar y poseer; entre sus preceptos está el de compartir, por lo que si un

⁸ Lo mismo ocurre con todos esos grupos que viven en las proximidades de las zonas turísticas, como los boras, los yaguar, y otros.

⁹ Resulta difícil delimitar el campo de lo que resultaría útil o inútil para el mundo indígena, pues nosotros no somos los indicados para establecer normas y criterios al respecto.

¹⁰ Siempre hay excepciones a las reglas y esto es un buen ejemplo: los mohawks del sur de Canadá y norte de Estados Unidos no responden a este modelo de austeridad. Tienen casas lujosas, coches, piscinas, y algunos se han integrado de un modo pleno al capitalismo. Del espíritu de pobreza y austeridad nos habla Bartolomé de Las Casas en la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.

cazador consigue una presa grande debe dar una porción de ésta a cada familia de su comunidad. Por el contrario, si su presa es pequeña, hará una sopa a fin de que todos puedan participar de la captura. Sus pertenencias se reducen a pocas herramientas de trabajo, alguna ropa, útiles de cocina y una hamaca donde descansar, que se llevan a la tumba y no heredan a sus descendientes. En la mayoría de los casos, esta austeridad servía como nivelador social, ya que nadie era más que los demás en posesiones, y esto evitaba las desigualdades, las envidias y las luchas, y mantenía la unión en el grupo.

Como polo opuesto de la austeridad, el consumismo va aumentando entre los kunas; no todo lo que se hace imprescindible en el mundo moderno lo es para ellos, que viven en la selva, el monte o la costa, con temperaturas tropicales y en condiciones muy difíciles. En muchas ocasiones copian el uso de ciertos artículos que no tienen ningún sentido.¹¹ Esto les supone ataduras y dependencia más que el desarrollo de su propia libertad.

En todas las culturas el hombre ha considerado como valor la trascendencia, y por lo tanto ha desarrollado algún tipo de espiritualidad, aunque a los ojos de los conquistadores ésta fuera una obra diabólica. El kuna cree en Paba, y en un paraíso de oro al que se llega después de esta vida si uno ha tenido un comportamiento correcto. La enfermedad también es entendida como algo espiritual más que como un problema biológico, por eso la entienden como el robo de un alma, y ésta sólo puede ser rescatada valiéndose de los espíritus llamados *nuchus*.

Ciertamente, hoy tampoco es bien vista su forma de espiritualidad, y que son bombardeados por la propaganda de un gran número de sectas y religiones que pretenden hacerlos renegar de sus creencias, para sustituirlas por las foráneas. Para ello se emplean técnicas psicológicas diversas y se recurre a transformar individuos de la propia etnia que tendrán más credibilidad ante su comunidad. La consecuencia última es que se crean divisiones y enfrentamientos entre los grupos y las comunidades.¹²

Podríamos decir que la fundamentación de sus valores se justifica por esa creencia en la divinidad, que mediante preceptos o mitos impone las

¹¹ Para nuestra sociedad es normal dormir en una cama, pero para la mayoría de los grupos indígenas no lo es, por lo que al crearles esta necesidad se comete un grave error, pues sus condiciones de espacio son muy reducidas, carecen de sábanas, la humedad impregna los colchones y la suciedad se almacena en ellos. Lo mismo ocurriría con el uso de electrodomésticos, pues no tienen un fácil acceso a la energía.

¹² En alguna isla como Ustupu con una población aproximada de 3 000 habitantes existen once grupos religiosos, mientras que en las islas pequeñas, la presencia de un grupo religioso excluye a los demás, y las islas enteramente se declaran seguidoras de esa confesión, rechazando a las demás y provocando a veces enfrentamientos comunitarios.

normas de un recto comportamiento del individuo. Así, entre los kunas se sabe que las enseñanzas les fueron transmitidas por mediación de los profetas enviados por Paba. Ibeorgum y Kikadiryai son el vivo exponente del recto proceder del hombre y la mujer kunas, junto con un gran número de sucesores. Esa espiritualidad en la mayoría de los casos preside la vida del indígena, no como una faceta más de los distintos ámbitos de la vida humana, sino como una totalidad integrada por distintas facetas.¹³

Entre los mitos y relatos del pueblo kuna, otro de los que muestra ese significado profundo de la palabra religión, en cuanto relación y unión, sería el del nacimiento del indio como una creación directa o indirecta de la divinidad. Poseer este origen divino dignifica al individuo, aumenta su autoestima y autoafirmación, y el respeto por sus congéneres.

No cabe duda de que la calma y la paciencia son valores más propios de sociedades donde no existe una presión impuesta por el reloj; por consiguiente, es difícil encontrar allí estrés, prisa o excitación. Entre los kunas existe un precepto que los invita a “no ser bravos” para incitarlos a ser pacientes y tranquilos.¹⁴ La vida se vive sin tensiones y en sus comunidades se respira tranquilidad y paz. El ritmo de las actividades diarias está presidido por un quehacer tranquilo, y se deja llevar por el ritmo de la naturaleza, lo que imprime a su espíritu y a su rostro esa serenidad. Esto los lleva a vivir en armonía con la naturaleza y con sus vecinos.¹⁵

Si debe haber un valor que cierre este apartado es el de la muerte. La vivencia de la muerte es algo que identifica a cada cultura. Para los kunas, la muerte, cuando se llega a cierta edad, es algo deseado y no se asume como un paso traumático. En ocasiones los ancianos dejan de comer para acelerar la llegada de ese momento. Es la expresión de la fe y la esperanza de entrar en un mundo más allá, morada de los espíritus, que hace concebir la muerte no como un fin, sino como un paso hacia el gozo y la recompensa por las buenas obras, donde todo es de oro. La familia se encarga de proporcionar al difunto las cosas más imprescindibles para ese último viaje, como son una pequeña canoa donde viajarán el alma y los alimentos. El cuerpo es envuelto en la hamaca donde el difunto descansó y es posteriormente colgado en una cavidad en la tierra, representando el regreso a su seno, igual que en un principio salió del materno.

¹³ La separación que en el mundo occidental hacemos de los aspectos religioso, político, civil, militar, no suele darse en el mundo indígena, ya que por estar más interrelacionados, sus habitantes forman una unidad.

¹⁴ Recuerdo que en una conversación que sostuve con un dirigente kuna de la región de Cartí, me comentaba que los latinos éramos de sangre caliente, queriendo decir que éramos más propensos a las disputas, a perder la calma y volvernos airados.

¹⁵ Tal vez el exponente más destacado de este valor sean los kogi de Colombia.

VALORES SOCIALES

La familia es el primer y principal centro de educación, y los valores se empiezan a asimilar en este primer núcleo social. La familia en sí misma es un valor, sea entendida como nuclear, extensa, o compleja, figuras frecuentes entre los kunas y otras muchas etnias indígenas. La monogamia era la forma de unión más común, pero también se aceptaba la poligamia como fenómeno esporádico, ya que el que deseaba tener más mujeres debía trabajar por tantas como tuviera, y esto frenaba el deseo de desposarse con más de una. Sin embargo, en la actualidad el abandono de la esposa, sea por motivos de trabajo o por otros, se hace cada vez más frecuente. El hombre emigra a los núcleos urbanos o zonas de trabajo temporales, quedando la mujer con el peso de la familia y las labores del campo.¹⁶ Hoy día la educación de los hijos está dejando de ser una tarea familiar para convertirse en una responsabilidad de la escuela, si la hay. En la familia kuna, la abuela siempre tomaba a su cargo la educación de una de las nietas. Es sorprendente para el mundo occidental, observar que dentro de la educación familiar kuna el castigo corporal está prohibido por precepto, y el hecho de frotar al niño con el *dake*, un tipo de ortiga, es entendido como un estimulante.

El respeto hacia los mayores del clan familiar o hacia la autoridad elegida democráticamente, va menguando a medida que crece la implantación de la escuela.¹⁷ Y vale preguntar si esa elección democrática no propicia por sí misma la decadencia del respeto, característica de sociedades "antiguas". Dentro del mundo familiar todavía se respeta el orden a la hora de tomar los alimentos: primero lo hacen los hombres, después los niños y finalmente las mujeres. Los mayores eran y son los depositarios de la sabiduría y las tradiciones del pueblo. En ellos residen los conocimientos de las propiedades de las plantas, de las técnicas de caza, del cultivo y de la pesca; sin embargo cada día les resulta más difícil encontrar jóvenes que tengan interés en ser los portadores de su acervo cultural, por lo que en la mayoría de los casos su tradición se ve condenada al olvido a medida que van muriendo los ancianos. Los abuelos representan el conocimiento y son los encargados de iniciar a los jóvenes en la vida adulta de su cultura. Las

¹⁶ Junto a esto, también han ido apareciendo otras manifestaciones que son vejatorias para la familia; tal es el caso del intercambio arbitrario de hermanas por parte de los muchachos para desposarse con ellas, o el aumento de la prostitución de las indígenas que viven en urbes o en zonas próximas a explotaciones mineras y forestales. Esta práctica se va extendiendo entre los ngobes, por ejemplo, sin que las jóvenes puedan decidir su futuro.

¹⁷ Hablando con un *sahila*, autoridad comunitaria de los kunas, me comentaba que el respeto y autoridad hacia ellos se ha ido perdiendo.

autoridades gozan de un gran prestigio y tienen el reconocimiento del gobierno nacional. Tan es así, que en la época de Torrijos se quiso imponer a todos los grupos indígenas del país, el modelo de organización kuna.

La organización social del pueblo kuna tal vez sea uno de los valores más representativos de esta etnia. La elección democrática de sus autoridades o su destitución cuando la comunidad considera que no desempeñan bien el cargo, deja claro que la autoridad no es un privilegio, sino un servicio. Esta organización se fundamenta en la ayuda mutua, por eso la cooperación y el trabajo comunitario son imprescindibles para el buen funcionamiento del grupo y es fácil comprobarlo en las celebraciones festivas o en los encuentros de tradición y congresos que organizan. Desde la construcción de las casas, hasta las celebraciones o los encuentros de distinta índole destacan por su eficaz organización y buen hacer.

La hospitalidad se extiende a todo individuo que llega hasta su comunidad, reciben al forastero con amabilidad, y éste es uno de los primeros conocimientos que aprenden las niñas. Siempre le ofrecen al visitante un lugar para el descanso y alimento para reponer las fuerzas. Tampoco abandonan al que se queda huérfano, y aunque las familias sean muy numerosas, siempre harán un lugar para el desafortunado; mientras nuestra sociedad ha tenido que crear instituciones que solucionen estos problemas, entre los kunas son las propias familias las que suplen estas carencias.

A medida que los indígenas empiezan a participar del ritmo de la vida occidental, el valor de la ayuda y la colaboración va perdiendo vigencia. El poseer unos ingresos fijos, como es el caso de todos aquellos que reciben un sueldo del gobierno, implica una capacidad adquisitiva mayor que la del resto de los individuos del grupo, y por ello no se necesitará su ayuda, y en caso de necesitarla, se podrá pagar. El individualismo se empieza a reflejar en el mundo indígena con hechos tan concretos como la construcción de una vivienda con ladrillos, la posesión de un motor para la lancha, o instrumentos más complejos para la caza. Esto proporciona al kuna cierto sentimiento de seguridad, al mismo tiempo que de superioridad, por lo que puede prescindir de sus semejantes.

Sin duda el valor de la educación podría hacer referencia a otros valores personales, pero realmente ésta adquiere su máxima expresión en el proceso de socialización, que permite al individuo integrarse de un modo adecuado a su medio, y por lo tanto mantener una conducta normalizada en referencia a su cultura.¹⁸ Hoy día la escolarización occidental está llegando hasta los rincones más apartados y el indígena percibe la necesidad de la misma, pero un gran número de líderes se queja de que ésta es una de las causas de que el indio abandone su propia cultura, y

¹⁸ Tierno, 1993, p. 198.

de que en algunos casos incluso la desprecie, por lo que existen comunidades donde se ha vetado la escuela, y la educación que se imparte es la necesaria para vivir en su medio, aislándose del exterior. Esto fue consecuencia de la primera imagen tan negativa que los indígenas tuvieron de una escuela represiva.

La amistad ha tenido una expresión muy peculiar dentro del grupo kuna, pues desde que los niños son pequeños la familia se encarga de cultivar, mediante regalos, ese valor entre ellos. A medida que los infantes van creciendo se les habla del amigo que reside en otra isla o en la misma comunidad y ellos se encargan de afianzar la relación con frecuentes visitas y entregas de presentes. En la edad adulta pasarán largos ratos conversando.

Como respuesta también a la celebración del V Centenario del Encuentro de dos Mundos, en 1992 aumentó considerablemente el número de organizaciones indígenas. Se puede decir que éstas son en su mayoría de carácter reivindicativo; desde la lucha por la comarca hasta por beneficios en salud, educación o vías de comunicación. Así también se crearon cooperativas como medio de comercializar sus productos e integrarse al llamado comercio justo, a fin de que las ganancias se reviertan mayoritariamente en la población.¹⁹

VALORES DEL MEDIO

Sin duda el mundo indígena ha sido reconocido por su respeto al medio ambiente. Éste es el valor que más lo identifica ante el mundo occidental de hoy.²⁰ Los indígenas han abogado por el respeto a la naturaleza y el uso razonable de sus recursos. Ese respeto *cuasi* sagrado de los indígenas por la naturaleza, lo encontramos desde la declaración del jefe Seathl, hasta los kunas que elevan una oración antes de cortar la planta para uso medicinal, en señal de respeto hacia ésta; después intentarán despertar sus potencialidades para que actúen sobre el enfermo.

Consumir y usar lo necesario de la naturaleza, ha sido el sabio lema que ha guiado a los pueblos indígenas. Pero en la actualidad se enfrentan a la explotación desmedida que practican las grandes empresas multinacionales, desde los minerales del subsuelo o el petróleo, a las explotaciones

¹⁹ Tal vez el exponente más claro sean los otavaleños, quienes venden ellos mismos, sus productos en la mayoría de los países, y han creado una gran red comercial. Hoy día los kunas también tienen cooperativas de molas: tapices de telas sobrepuestas que tienen mucho éxito en los mercados de artesanías.

²⁰ Son múltiples las conferencias y acuerdos al respecto. Conferencia de la Naciones Unidas, Belgrado 1972; Carta de Belgrado 1975; Conferencia de Tbilisi 1977; Congreso de Moscú 1987.

madereras o hidráulicas, todo lo cual supone una amenaza para la armonía del indígena y la naturaleza, e incluso un atentado contra su propia subsistencia. En muchas ocasiones, los gobiernos actúan de modo arbitrario sin tener en cuenta a los indígenas, y en otras ocasiones los propios líderes del pueblo, dejándose llevar por intereses particulares o prebendas, son capaces de vender a su pueblo, olvidando el espíritu y filosofía de su comunidad.²¹

Se ha extendido la noción de desarrollo sostenible como un modo de progreso que reduce al máximo todos los efectos perniciosos sobre el medio, así como la utilización de los desechos con fines productivos y una tecnología que lo haga posible, pero ello sin olvidar la paz y la seguridad como medios de coexistencia, y es aquí donde se encuentran siempre en desventaja los grupos indígenas.²² En este punto habría que hablar de la explotación de langostas y centollos que realizan de un modo arbitrario los propios kunas de la zona de Playón Chico, con el único fin de sacar dinero al vender los productos a las avionetas que comercian en esa zona, y sin tener en cuenta que esa riqueza se puede agotar.

Un punto aparte, y también un valor reivindicativo, es la posesión y disfrute de un territorio o comarca. Los indígenas que constituyen minorías nacionales consideran como gran conquista el reconocimiento de ese derecho. Se pretende que todos los gobiernos se pronuncien a favor de tal derecho a partir de un texto redactado por la ONU. El problema estriba en la necesaria delimitación de los derechos del grupo, sin menoscabo de los que constitucionalmente se garantizan a todos los individuos.

Los kunas cuentan con una comarca y una serie de privilegios que lentamente han conseguido y envidian los otros grupos indígenas. La Constitución de 1946 contemplaba en la división de la república, la figura de la comarca, que estaría sometida a un régimen especial, y aunque posteriormente sufrió variaciones, sigue siendo un hecho. Desde 1953 se organizó la comarca kuna y se reconoce la carta orgánica. Tampoco hay que olvidar que las reservas suponen, en muchas ocasiones, pobreza y falta de oportunidades para los propios nativos.²³

²¹ Se podría señalar múltiples ejemplos, pero baste uno del caso contrario como testimonio: los algonquinos de Canadá han visto deponer a su jefe por no doblegarse a intereses nacionales y de compañías madereras.

²² Carta de Belgrado, 1975.

²³ Esto ocurre cuando se les entregan tierras baldías, o cuando su modo de vida exige el nomadismo, como ocurre con los pueblos del norte de Canadá, con lo que a los indígenas se les restringe su campo de movilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Armodio, Emanuele (comp.), *Educación, escuelas y cultura indígenas en América Latina*, tomo I y II, Quito, Abya-Yala, 1989.
- Bigott, Luis Antonio y Félix Solano, *La educación en el territorio federal Amazonas*, Puerto Ayacucho, Imprenta de la Universidad Central de Venezuela, 1991.
- Borges, Pedro, *Misión y civilización en América*, Madrid, Alhambra, 1987.
- Camps, Victoria, *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda, 1993.
- Casas, Bartolomé de Las, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Madrid, Sarpe, 1985.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996.
- Lucini, Fernando, *Temas transversales y educación en valores*, Alauda, Madrid, 1993.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *Temas transversales y desarrollo curricular*, MEC, Madrid, 1993.
- Tierno, Bernabé, *Valores humanos*, vols. I, II y III, Madrid, Taller de Editores, 1993.
- UNESCO, *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, vols. I y II, ed. I.I.I. México, 1983.
- , *Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*, París, Contacto, año I, núm. 1, enero de 1976.
- , *Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*, París, Tbilisi (URSS), Informe Final, 1977.
- , *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990s*, Moscú.
- , *La educación indígena en América Latina*, tomos I y II, Quito, Abya-Yala, 1990.

LA “DIGNIFICACIÓN” DE LA FAMILIA Y EL INDIGENISMO OFICIAL EN MÉXICO (1930-1940)

ENGRACIA LOYO

ANTECEDENTES

Después de diez años de lucha armada, México entró en una etapa de relativa paz que le permitió iniciar su reconstrucción. Uno de los retos que enfrentaron los gobiernos revolucionarios que detentaron el poder a partir de 1920 fue la unificación del país. Incorporar a tres millones de indios (un poco más de 10% de la población) parecía una empresa fácil pese a que habían estado al margen de la vida nacional por sus diferencias y diversidad cultural, y eran vistos como un lastre para la economía y un obstáculo para el progreso.¹ Prevalecía la creencia de que bastaba con transformar su modo de vida e imponerles una civilización homogénea y una misma lengua para que México dejara de ser un mosaico. Como la familia era la fuerza que dictaba hábitos y costumbres, y era también la agencia educadora por naturaleza en el medio rural, las autoridades consideraban suficiente el capacitarla para que fuera ella quien impusiera nuevos patrones culturales. Esta tarea recaería a su vez en la escuela rural. La experiencia de una década demostró que la marginación de los indios era más que un problema cultural, y que su resolución competía no sólo a la escuela e instituciones educativas, sino a otras instancias. Los años treinta fueron testigos de una mayor apertura por parte de las autoridades, la cual se manifestó en un interés por conocer las condiciones de vida de los indios para poder transformarlas de acuerdo con sus necesidades. Esta apertura dio como resultado un mayor acercamiento a los grupos indígenas y la revaloración de algunas de sus manifestaciones culturales. Aun cuando no estuvo exenta de ambigüedades y contradicciones, tal empresa condujo a la postre al replanteamiento del concepto mismo de incorporación, y a buscar la integración de dos Méxicos: el indio y el mestizo.

¹ En 1920 México tenía una población de 14 334 780 habitantes de los cuales 10.2% hablaba únicamente una lengua indígena. Wilkie, 1987, pp. 223 y 246.

Este ensayo pretende analizar las causas de dicho cambio y dar a conocer los esfuerzos de las autoridades educativas para incidir de una manera más efectiva en la vida familiar de las etnias. Intenta también rescatar las voces aisladas y apenas audibles de los indios, que reclamaban con todo vigor una existencia más justa, el derecho a salvaguardar sus manifestaciones culturales, sus relaciones familiares, y sobre todo, su propia identidad.

UN MOMENTO DE TRANSICIÓN

A principios de los años treinta el poco éxito de la política de incorporación mostraba la necesidad de un cambio. Tratar de insertar a las etnias como si fueran grupos inertes, sin cultura propia, en el ritmo del mundo occidental, había sido un fracaso. Dejar a la escuela y agencias educativas todo el peso de la asimilación de los diversos grupos étnicos que poblaban el territorio, produjo raquíticos frutos que no compensaban los titánicos esfuerzos de maestros y educadores. Se habían ensayado varios métodos. Se intentó formar a la familia en conjunto, partiendo de la premisa de que era incapaz de asumir su responsabilidad como educadora. Las autoridades reconocían en el hogar rural

una fuerza social tremenda. En él los niños reciben la educación fundamental y aprenden bajo la dirección de los padres el modo de ganarse la vida, las actitudes y formas de conducta necesarias para la vida social, las creencias y tradiciones de grupo y las aspiraciones e ideales que es preciso perseguir y lograr.²

Pero insistentemente repetían que “desgraciadamente” en las áreas rurales la familia no estaba “naturalmente capacitada” para realizar la tarea formadora que tenía encomendada. Prepararla para cumplir con esta obra debería ser uno de los objetivos específicos de la educación rural. Las escuelas, transformadas en “casas del pueblo”, pretendían enseñar a niños y adultos a llevar una vida hogareña más “digna y civilizada”, lo que para las autoridades se traducía en

que sin destruir su unidad económica familiar desaparecieran los inconvenientes: que los niños estén en exceso dedicados al trabajo y las madres a la explotación excesiva, ausencia de recreaciones, pobreza de contactos sociales, matrimonios prematuros, destrucción de lacras como creencias supersticiosas o fanáticas.³

² Ramírez, 1968, t. III, p. 53.

³ *Ibid.*, pp. 53-55.

Se había intentado también llevar "la civilización" al corazón mismo de las comunidades, por medio de agencias ambulantes como las misiones culturales, o por el contrario, aislar a jóvenes indígenas de un entorno familiar que se suponía nocivo en instituciones citadinas, para habituarlos a la "indudable superioridad" de la vida urbana y convertirlos en agentes de educación entre los suyos.⁴

Las autoridades de la Secretaría de Educación Pública lamentaban que no obstante el buen ejemplo, las prédicas y las enseñanzas escolares, las campañas para combatir vicios o crear buenos hábitos no habían logrado modificar las relaciones familiares que mantenían a niños y mujeres sojuzgados, ni erradicar usos y prácticas dañinos y métodos de cultivo arcaicos, y mucho menos desterrar las lenguas autóctonas. Los indios seguían aferrados a sus modos de vida ancestrales, incomprensibles e inadmisibles para buena parte de la población mestiza y blanca. "Civilizar" o inculcar patrones homogéneos a los numerosos grupos étnicos que vivían etapas culturales diferentes, parecía una utopía. Castellanizar a toda la población era un sueño inalcanzable. Los indios se resistían al cambio y el país continuaba siendo un verdadero crisol de culturas diversas.

Moisés Sáenz, subsecretario de Educación durante casi diez años y responsable en gran medida de la política anterior, reconocía con desaliento su falta de éxito. Para la incorporación de los indios se había seguido un camino equivocado. La fórmula simplista de dejar todo el peso del problema a las instituciones educativas había sido un fracaso. Él y Narciso Bassols, el secretario de Educación más destacado de estos primeros años de la nueva década, vivieron experiencias casi idénticas en diferentes tiempos, que fueron determinantes para normar su criterio sobre los alcances de la escuela rural y para encauzar la acción por otros rumbos.

En sus visitas de inspección a las comunidades indígenas, ambos descubrieron un mundo ajeno. Admiraron la tenacidad con que sus pobladores se aferraban y dominaban a un medio hostil "quebrado y duro", pero se angustiaron al presenciar lo inútil de aquellos esfuerzos. A pesar de su laboriosidad y empeño, apenas alcanzaban a obtener para su familia "productos bastantes para comer insuficientemente y vestir, mas cubriéndose apenas del frío". Los educadores visitaron escuelitas semiderruidas sin mesabancos ni útiles de trabajo. Conocieron maestros que apenas sabían leer y escribir, distantes del prototipo del agente de progreso y de elevación

⁴ En 1926 se creó la Casa del Estudiante Indígena en la capital misma de la República para agrupar jóvenes indígenas de todo el país. El objetivo era "civilizarlos", castellanizarlos y devolverlos a sus comunidades para que ellos a su vez fueran "fermento de civilización" entre los suyos. Este experimento tuvo pobres resultados pues los indígenas en su mayoría no regresaban a sus comunidades. Véase *La Casa del Estudiante Indígena* 1927, y Loyo, 1996.

moral de los campesinos, que luchaban heroicamente por vencer un entorno agresivo. Constataron que la pobreza de los padres y la hostilidad del medio reclamaban el trabajo de los niños desde muy pequeños y que el cansancio y el aislamiento alejaban a los adultos de las escuelas. Con desolación confirmaron que todavía existían núcleos enteros que no hablaban español. La escuela no sólo no había mejorado la vida de los campesinos: era una agencia extraña que no cabía en su organización familiar.⁵

Sáenz consideraba que había que restar a la escuela responsabilidades y disminuir su carga:

La escuela rural intrépida y animosa como es, no podrá realizar sola la tarea. Se requiere la cooperación organizada de otras agencias de mejoramiento social. La Secretaría de Industria y Comercio, la de Agricultura, la de Comunicaciones, el Departamento de Salubridad, tienen su responsabilidad y su campo en estas regiones apartadas. A menos que todos acompañen en su empresa a la escuela rural, la acción de hoy será tan inútil como la de ayer y al cabo de unos años, constatando el fracaso, una vez más reponsabilizaremos al indio.⁶

Bassols, sin embargo, se aferraba a las posibilidades de la escuela. Profesaba su fe en una institución desanalfabetizadora que enriqueciera los conocimientos prácticos. Preocupadas por el cambio de hábitos en el seno familiar, las autoridades de la SEP introdujeron en el currículum de las escuelas “la enseñanza doméstica” cuyo propósito era “elear el nivel de vida rural y de ninguna manera introducir costumbres de la ciudad en el campo”. Reiteraban que la vida del campo tenía “elementos de belleza que le son propios y en todos los órdenes la educación doméstica tiende a desarrollarlos”. A sus ojos, la ignorancia de las madres hacía necesario “capacitar a las niñas para hacer bien las cosas que ya están haciendo actualmente en sus casas. En sus casas las hacen mal; la escuela debe enseñarlas a hacerlas bien”. Esta enseñanza, que carecía de antecedentes, era urgente porque: “La gente del campo se casa joven y es deber del Estado preocuparse porque la organización y constitución de las nuevas familias sean cuidadosamente atendidas”.⁷ La nueva materia mostraba la intención de las autoridades de que la vida familiar se apegara a los cánones definidos por ellas.

⁵ Luna Arroyo, 1934, pp. 34-36.

⁶ Sáenz, 1982, p. 154.

⁷ A los maestros se les recomendaban como libros de consulta: *El ama de casa en el campo* de Madame Millete Robinet (versión española de la 21 edición francesa), *El libro de la campesina* de Odette Busard, *La cocina cosmopolita* de las señoras Sáenz, Beteta y Rodríguez. Sobran los comentarios. *Memoria relativa*, 1935, t. II, pp. 68-69.

Pero las preocupaciones de Bassols fueron más allá. Insistió en que la escuela sólo podría mejorar las condiciones de los indígenas y "dignificar a la familia", si los capacitaba para aumentar su productividad. Desde la SEP llevó a cabo numerosas reformas para incidir en la vida económica de las comunidades. Instituciones como las misiones culturales deberían combatir prejuicios, costumbres y tradiciones que tuvieran "un sentido antieconómico" (tales como los honores a los muertos o las mayordomías) y luchar por desterrar los métodos de trabajo obsoletos que hacían de los indios un lastre.

Para tener un mejor conocimiento de las etnias que permitiera orientar la acción educativa se formó la comisión de investigaciones indias. Como parte de esta comisión, Sáenz llevó a cabo su propia investigación o experimento, como él le llamó, en una región indígena, Carapan, Michoacán, para analizar el "problema" indígena desde una perspectiva integral. Después de seis meses de convivencia con varias comunidades indígenas Sáenz concluyó que el problema del indio era, a su manera de ver, el arreglo del aspecto agrario: "se deberían revisar sus sistemas de propiedad y liquidarse los litigios y establecer en forma semi paternal el crédito agrícola".

Esta experiencia produjo en él un cambio importante. Lo llevó a concluir que había que reconocer la existencia de "un *problema* indígena de perfil característico, diferente del problema campesino en aspectos culturales y económicos que amerita hacer pensar en la creación de un instrumento resolutivo especial". El indio tenía su propia cultura y sus propios valores que lo separaban abismalmente del resto de los mexicanos. Sugirió la fundación de un departamento que se abocara a la protección del indio y sus intereses. De mayor trascendencia fue su nueva teoría: más que incorporar al indio había que "integrar" a México, terminar con la escisión interna del país y crear una cultura de síntesis que rescatara lo mejor de ambos mundos.

UNA NUEVA RUTA

En 1934 asumió la presidencia Lázaro Cárdenas, quien compartía las inquietudes de estos pioneros del indigenismo. Cárdenas había tenido contacto con Sáenz y Bassols en Carapan cuando fue gobernador de Michoacán. El presidente tomó en sus manos la resolución de lo que una buena parte de la sociedad aún consideraba un "problema". Para un amplio sector, el indio continuaba siendo una rémora y la heterogeneidad étnica y cultural un obstáculo para el progreso. Voces como éstas eran frecuentes:

En las diferencias de raza y cultura de la población mexicana debe buscarse el origen de todos nuestros males sociales pretéritos y presentes y el escollo más serio que se presenta para el futuro desarrollo de la patria. No puede decirse propiamente que México sea una nación mientras subsistan en su seno esas grandes masas indígenas a quienes no liga lazo espiritual alguno con el resto de la población.⁸

Pero cada vez más se reconocía el invaluable papel que los indios habían desempeñado en la vida del país:

ha sido el indio el que ha sustentado nuestra economía en sus aspectos fundamentales [...] desde la época colonial ha constituido una mano de obra eficiente y extraordinariamente barata [...] El indio construyó los grandes monumentos coloniales, los conventos, las iglesias, los fastuosos palacios en los que dejó señales de su propia muestra cultural revelándose además como un obrero de grandes cualidades [...]⁹

Para el presidente “el problema” era fundamentalmente de justicia: el indio desde la época colonial se había encontrado solo y desamparado frente a sus explotadores. Había que procurar a “a esas razas vencidas” los medios necesarios para que recobraran “sus posibilidades sociales, medios económicos, medios de libertad, medios de justicia”. Cárdenas también tenía la convicción de que el problema del indio era básicamente económico, que no bastaba la escuela para resolverlo y que la “dignificación” de su vida familiar sólo se lograría transformándolo en un “factor de producción”. Sin duda influido por Sáenz, creó una dependencia gubernamental que se ocuparía de plantear al Ejecutivo “las necesidades indígenas y los medios de satisfacerlas”. El Departamento de Asuntos Indígenas tendría a su cargo “cuanto concerniere a las razas aborígenes con el propósito de elevarlas económica y moralmente”. Se le confirió la responsabilidad de estudiar las condiciones de vida de los grupos étnicos y de realizar una constante labor de procuración, de defensa y de representación para enmendar injusticias y evitar nuevos abusos, “emprendiendo una campaña tenaz contra sus explotadores”. No tendría funciones administrativas, pero formularía planes basados en el conocimiento de la realidad indicando las obras que deberían de llevarse a cabo en cada región.¹⁰ Los indios podrían por primera vez exponer sus quejas en público. No sólo se les daría voz sino que se les exhortaría a expresarse en sus propias lenguas, para lo cual se convocarían congresos regionales indígenas.¹¹

⁸ Mendieta y Núñez, 1938, pp. 7 y 8.

⁹ *Ibid.*, pp. 12 y 13.

¹⁰ En esto difería del Departamento de Asuntos Indígenas sugerido por Sáenz, que sí tendría carácter administrativo.

¹¹ *Memoria del Departamento*, 1938, pp. 3 y 4

Los centros de educación indígena y las misiones culturales pasaron a depender del nuevo departamento. Los centros, internados que sustituyeron a la Casa del Estudiante Indígena, fueron creados en el corazón de las regiones indígenas para "rehabilitar" a los indios en el mismo medio donde se desenvolvía su vida familiar. La experiencia de aquélla no parecía haber cambiado la actitud paternalista de las autoridades. Sólo que esta vez suponían que separando a los jóvenes del hogar paterno sin que hubiera una ruptura total, rodeándolos de su mismo ambiente y apoyándose en sus métodos de vida comunal, obtendrían mejores resultados. No se les desvincularía de lo que les era propio. En cambio se les formarían hábitos "satisfactorios" para su vida personal y se les impartirían enseñanzas que les permitirían "elevar y dignificar" la vida familiar. Los internados convertirían a los adolescentes en factores de producción y los ayudarían a mejorar sus prácticas agrícolas, sus industrias, la crianza de animales, los oficios rurales de la región. Por otra parte, los internados ejercerían su acción benéfica no sólo sobre los alumnos, sino sobre toda la familia a la que llevarían "a planos superiores" por medio del ejemplo. Fomentarían las artes populares y crearían nuevas fuentes de riqueza para la comunidad.¹²

Las misiones culturales también tendrían nuevas actividades relacionadas con el bienestar de la familia. Antes que nada realizarían un programa de investigación para estructurar un plan de acción adecuado.¹³ Cada misión contó con dos nuevos integrantes, los organizadores rurales (un hombre y una mujer), en quienes recaía la responsabilidad del mejoramiento de los hogares mediante el aumento de la producción. Estos personajes pronto fueron indispensables en las comunidades y se convirtieron en los mejores aliados de los vecinos, pues tenían entre sus deberes la formación de cooperativas de producción y consumo, así como la instrucción de los maestros sobre organizaciones de crédito favorables a los campesinos, a la mujer y a "su prole", y sobre las leyes de patrimonio y relaciones familiares. Las tareas de las organizadoras, en especial, eran inacabables: lo mismo deberían conducir campañas para "dignificar socialmente a la mujer",¹⁴ que promover la instalación de molinos de nixtamal y tiendas cooperativas, aconsejar la explotación de cultivos "que pudiera atender la señora de la casa", organizar clubes de costura y cocina, atender las recreaciones hogareñas y, en una palabra, impulsar "todo aquello que tienda a mejorar las condiciones de la familia y de la mujer".¹⁵ Enseñarían a las mujeres sus derechos y les despertarían la necesidad de organizarse,

¹² Ramírez, 1968, T.III, pp. 123-1125. Para conocer las consecuencias de estas instituciones, véase Loyo, 1966b, " Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural".

¹³ *Memoria del Departamento*, 1937, p. 18

¹⁴ *Memoria relativa*, 1937, t. II, p. 115.

¹⁵ *Memoria relativa*, 1935, t. I, pp. 48-49

de interesarse por el problema del salario, el reparto de tierras, la educación de sus hijos y por mejorar su alimentación, su vestido y su hogar.¹⁶

Por consigna de las autoridades, las misiones culturales se involucraron cada vez más en los problemas de orden económico, entre los que se encontraba la dotación de tierras.¹⁷ Esto con frecuencia las enemistó con los hacendados y con aquellos que veían en ellas una amenaza para sus intereses.

No obstante la mística que debería guiarlos, los misioneros y maestros, al entrar en estrecho contacto con los grupos indígenas, mostraban una alarmante incomprensión y un rechazo constante hacia sus costumbres y modo de vida. Parecían no darse cuenta de que muchas de sus deficiencias, tales como sus hábitos alimenticios y su falta de higiene, eran causados por la pobreza. Informes como éstos se repetían por docenas:

La región de los Loxicas habitada por aborígenes zapotecos ofrece un panorama doloroso, decepcionante, ajenos a nuestras costumbres, viven una vida de parias, su alimentación consiste en tortillas y agua, frijoles y chile; viste apenas con camisa y calzón; es [*sic*] presa fácil del paludismo, sífilis, reumatismo; su religión es una mezcla de paganismo y religión católica.¹⁸

Los mixes, “descendientes de una tribu altiva y varonil” fueron otro de los grupos que conmovieron a los misioneros:

viven ahora agobiados por los vicios y por la miseria. No son más que un hacinamiento de gentes que apenas por instintos viven. Su alimentación es miserable, son sumisos, callados y buenos, “aunque de aspecto sucio”. Las enfermedades se ceban en ellos por falta de higiene [...] Sus chozas de lodo y zacate, ennegrecidas por el humo que parecen antros. El idioma es una seria barrera para entenderse con ellos. Socialmente nada han evolucionado, el castellano apenas algunos jóvenes lo hablan [...]

Los misioneros lucharon por mejorar su vivienda, abriendo ventanas, construyendo fogones, molenderos y muebles rústicos, pero se quejaban de haber encontrado “una frialdad y una pasiva negación verdaderamente desconcertantes”.¹⁹

¹⁶ AHSEP, exp. 335.16/2.

¹⁷ En la Huasteca potosina, por citar sólo uno de los numerosos casos, los misioneros exhortaban a los maestros a poner todo su esfuerzo para que los pueblos fueran dotados de tierras. “La primera tarea que debemos realizar es la resolución inmediata del problema agrario animando y orientando a los indígenas y a los campesinos para que se organicen en comités agrarios y después la organización del ejido” AHSEP, exp. 335/16, f. 2.

¹⁸ AHSEP, exp. 1013.

¹⁹ AHSEP, exp. 1983/5.

En la mixteca baja, donde la población era "muy apática", los misioneros trataron de despertar entre los indios "ideales y confianza en sí mismos". Se empeñaron en persuadir a las autoridades para que prohibieran los matrimonios que se verificaban cuando los contrayentes no cumplían "ni tan siquiera los doce años".²⁰

Los coras causaron gran impacto a los maestros. En particular les asombraba su agricultura de autoconsumo y su falta de previsión, que los llevaba a vivir endeudados y a pagar luego con su trabajo, sufriendo una esclavitud constante. Su alimentación era escasa, sus industrias rudimentarias y su producción raquífica. Practicaban el trueque y eran presa fácil de los "fayuqueros", mestizos que les cambiaban telas, hilos, estambres, navajas y cuchillos por gallinas, huevos, cochinos, manteca y morrales de ixtle tejidos por ellos, "valorizando sus mercancías a precios exagerados y los productos de los indígenas inicualemente bajos".

Encomiaban sin embargo su vida familiar. La pobreza material (las casas eran de lodo y varas, cocinaban en fogones, dormían todos juntos) contrastaba con el respeto que imperaba entre los miembros de la familia y con los valores que los regían. Los niños obedecían a sus mayores y aprendían a ser honrados. Las muestras de cariño entre los familiares eran constantes. Era raro ver un cora golpeando a sus hijos. No había matrimonio civil o eclesiástico, sólo consentimiento o convenio entre los padres. Los jóvenes se casaban a edad temprana, pero no esperaban la anuencia paternal para tener novio o relaciones amorosas. Eran muy celosos de la integridad de la etnia. Si una joven tenía relación con un mestizo sus familiares no volvían a tratarla. Si algún hombre abusaba de ella se le hacía "reo de muerte" y cualquiera de sus parientes podía ejecutar la sentencia; las autoridades no deberían intervenir y menos comunicarlo a las autoridades municipales. Si la mujer era maltratada por su esposo tenía derecho a marcharse, pero en los matrimonios generalmente reinaba la armonía. Todos cumplían con sus deberes y las tareas estaban claramente definidas. Además de sus trabajos domésticos la mujer hilaba la lana, acarrea agua y leña y ayudaba en la siembra. Los niños sólo eventualmente asistían a la escuela, pues siempre había ocupaciones que los retenían en la casa.

Los educadores admiraban también su organización comunitaria. Sus terrenos comunales estaban a disposición de todos y resolvían sus problemas en conjunto. El gobernador era la autoridad máxima, representante del pueblo y defensor de sus intereses.

Las diversiones de los coras eran sencillas y sólo se embriagaban en sus fiestas. Conservaba antiguos ritos mezclados con algunos de la religión

²⁰ AHISEP, exp. 3284/16.

católica. El cora veía a los maestros con desconfianza y éstos lo consideraban egoísta y flojo, sobrio, honrado, callado y muy observador.

Ni dudar que los misioneros se empeñaron, con poco éxito, en combatir los matrimonios prematuros, en tratar de erradicar las prácticas supersticiosas y aquellas costumbres que les parecían salvajes o bárbaras (como el hacer justicia por su propia mano), inculcar hábitos de higiene, mejorar industrias y crear cooperativas para trabajar el ixtle; en resumen, en “dignificar” su vida familiar imponiendo sus propios patrones.²¹

A finales de la década, las misiones fueron convertidas en brigadas de penetración indígena para desviar su labor agitadora y concientizadora. Las brigadas llegarían hasta el seno mismo de las comunidades indígenas y tenían *a priori* la consigna de modificar sus prácticas cotidianas. Una vez más se hacía hincapié en la importancia de conocer la estructura familiar, los rasgos físicos de los indios y de tener “una apreciación científica” de su inteligencia, temperamento y carácter. Había que conocer “desde el punto de vista de la anatomía y de la fisiología por qué el indio ingería bebidas alcohólicas para tener bases científicas y económicas para combatir el alcoholismo y el tabaquismo”.

La “curiosidad científica” era pretexto para inmiscuirse en la vida diaria de los indios y pretender organizarla. El misionero debía esforzarse en el mejoramiento de las condiciones higiénicas de la familia y de la comunidad, y fomentar las recreaciones sanas. Llevaría a cabo campañas contra los matrimonios prematuros. Crearía interés por el trabajo inculcando en los indios mayor conciencia del valor del tiempo. Aprovecharía “todos los casos de desgracia para hacer ver al indígena las ventajas de la previsión y del ahorro”. Les ayudaría a obtener mejores precios para sus productos y mayores rendimientos mediante técnicas más modernas. Estas disposiciones en particular, eran una muestra de la incomprensión de parte de la autoridades de algunos de los valores indígenas. Trabajo y tiempo tenían para ambos significados distintos.

No obstante que los misioneros se habían admirado por el sentido de vida comunitaria de los indios, las autoridades expresaban que había que inculcar en ellos la necesidad de la solidaridad social, y hacerles ver las ventajas de la vida en comunidad!²²

Las brigadas tuvieron una vida efímera, y su personal volvió a la SEP en 1938. El proyecto, sin embargo, revelaba lo poco que había cambiado la imagen del indio: un menor de edad incapaz de asumir las riendas de su propia vida. En particular coincidía con *El ideario del maestro indoamericano*, elocuente documento que mostraba al indio como un ser poseedor de

²¹ AHSEP, exp. 3345/14.

²² *Revista de Educación Popular*, agosto, 1937.

múltiples virtudes pero cuya vida familiar había que transformar. *El ideario*, elaborado por el maestro e inspector Ángel Corzo, fue aprobado en noviembre de 1937 por el comité organizador del Primer Congreso Indigenista, "para preparar la opinión de los países indigenistas a la celebración del congreso", y debería circular por toda América. Fue firmado por Manuel Gamio, Enrique Corona, Carlos Basauri y Celerino Cano, entre otros, por lo que expresaba la opinión de importantes maestros y antropólogos.²³

El maestro Corzo se refería al "Problema Indígena" (con mayúscula), "complejo, pero no insoluble" como una obra de "buena voluntad, de amor, de humanidad hacia nuestros hermanos desvalidos". Advertía: "No tenemos derecho para recriminarlos para echarles en cara su salvajismo. En realidad ningún indio quiere ser indio ni está conforme con su condición. Todos ellos aspiran a ser iguales a sus dominadores".²⁴ El documento era una mezcla de arrogancia y conmiseración que pretendía conmover a los maestros e imbuirles una mística por la labor de "la rehabilitación del indio como miembro de la gran familia mexicana". Usando una desgastada retórica e imitando el estilo vasconcelista, invitaba a los maestros a emprender una batalla, "a integrarse en un ejército de abnegados paladines". El maestro debería ser el apóstol que transmitiría *la cultura* a "sus" indios para promover *su evolución* (cursivas de la autora). Las alabanzas a las expresiones culturales de las etnias iban acompañadas de recomendaciones para modificarlas.

En 111 páginas y 35 capítulos, Corzo hacía una disección de varios aspectos de la cultura "rudimentaria y poco evolucionada de los indios".²⁵ Sus costumbres primitivas y perjudiciales justificaban la intervención del blanco, indudablemente superior en su vida cotidiana. Por ejemplo la urgencia del cambio de hábitos alimenticios se hacía ver con frases dignas del más recalitrante darwinista:

El indio vive sujeto a un régimen alimenticio vegetariano que si le da valor físico, en cambio *lo inhabilita para ciertas funciones intelectuales y del espíritu*. Quizás esta sea la razón de que sus pensamientos sean tan pobres y se reduzcan a ideas tan limitadas e ingenuas, aparte naturalmente de otras circunstancias.

²³ Cárdenas mismo alabó *El ideario* y dejó sentado que los maestros seguían siendo elementos clave en el proyecto cultural del Estado, pues nadie mejor que ellos podía llegar al "espíritu adormecido del indio".

²⁴ Se refería al problema indígena como "una obra de buena voluntad, de amor, de humanidad hacia nuestros hermanos desvalidos. Corzo, [1937], p. 17

²⁵ Nada escapa a su crítica devastadora: sus manifestaciones artísticas, formas especiales de gobierno, leyes tácitas de justicia, sus códigos de relaciones familiares, normas para educar a sus hijos, reglas de conducta, vicios, etcétera.

*La modificación dietética de los indios es una cosa básica para su transformación mental.*²⁶

El maestro debería empeñarse en que construyeran mejores casas. Corzo advertía: “no es que les hagan falta elementos para hacerlo sino que no tienen ideas ni sentido estético. Esa penumbra que reina en los hogares indígenas está de acuerdo con la oscuridad de su mente”.

Recomendaba también al maestro enseñar al indio el idioma nacional, pero sin destruir “su dialecto”, pues éste facilitaría su educación. Ni qué decir que lo exhortaba asimismo a desterrar creencias nocivas (por ejemplo el que las enfermedades las producían los malos espíritus) y a conservar las “útiles” y a imbuir en los indios “un nuevo concepto de la vida” y “desentrañar de su espíritu los fatalismos, fanatismos religiosos y supersticiones para lograr su evolución”.

La educación de la mujer guardaba el gran secreto de la transformación de la raza. Ella era quien conservaba las costumbres, hábitos, tradiciones y leyes, y quien se oponía a la modificación de las normas de la vida familiar. Había pues que inculcar a las niñas una nueva visión de la vida, “menos animal” más grata y llena de satisfacciones. Para liberar a la mujer de la esclavitud y la sumisión recomendaba “organizar un centro cultural especial para mujeres indígenas en donde aprendan a coser, cocinar, pequeñas industrias hogareñas, organizarlas en clubes de diversiones para que organicen festivales...!”²⁷

Mientras Corzo con gran arrogancia se erigía en portavoz de las necesidades de los indios, y proponía a los maestros la manera más eficaz de moldearlos a imagen y semejanza de los mestizos, los congresos regionales les abrían un espacio de expresión. Los congresos fueron para los indios foros donde expusieron en su propia voz e idioma sus necesidades, clamaron por sus derechos y denunciaron los atropellos de que eran víctimas. Se llevaron a cabo en aquellas regiones en que, según las autoridades, eran más extremas y obvias las condiciones de miseria, la mano de obra era más barata y los precios de sus productos irrisorios. No costó mucho trabajo encontrar comunidades donde la existencia era precaria y monótona, sus habitantes mostraban un “espíritu indiferente”, eran “sumisos”, “pesimistas” y había un “descoyuntamiento” total de la vida general del país. Los congresos se proponían: “llevar a la intimidad de cada uno de los aborígenes la confianza en sí mismo y hacer de todos ellos factores activos de la labor de reconstrucción nacional”.

²⁶ Corzo, [1937] p. 23, cursivas de la autora.

²⁷ Corzo, [1937] p. 101.

La sede del primero fue Ixmiquilpan, Hidalgo, que seguramente superaba a cualquier otra población por sus condiciones de extrema pobreza. Los otomíes vivían acechados por enfermedades debido a la falta de agua y a las inclemencias del medio. Se alimentaban de biznaga, raíces y sában-dijas. Vestían harapos o ayates de ixtle, habitaban chozas escondidas entre los mezquites, construidas con ramas y pencas de maguey. Carecían de producción agrícola y en su mayoría se dedicaban a la poco productiva industria del ixtle.²⁸

Según fuentes oficiales, el congreso era tema de conversación y de interés en toda la comarca. Brigadas de maestros e inspectores auxiliarían a los indígenas para presentar sus quejas e iniciativas ante las asambleas regionales primero, y en el congreso interamericano después. Dos representantes por cada pueblo con más de 50 habitantes y uno por los que contaban con menos de 50 denunciaron en su lengua materna sus precarias condiciones económicas, la falta de tierras de cultivo, las violaciones a sus derechos. También en otomí expresaron sus anhelos de educarse y mejorar su vida familiar. Los delegados indios presentaron 1 040 solicitudes, muchas de las cuales tenían que ver con su bienestar doméstico: servicios sanitarios, agua potable, drenaje, baños, luz eléctrica, atención médica, tiendas, y otras. Hubo 283 peticiones de escuelas, mobiliario, maestros, internados indígenas, bibliotecas, instrumentos musicales. Otras más tenían carácter eminentemente económico: dotación y restitución de tierras, sistemas de irrigación, caminos, salarios mínimos, condonación de contribuciones... Las quejas contra autoridades agrarias, judiciales y municipales, maestros rurales, comisarios ejidales, llenaban una larga lista.

Una vez más imperó la imagen ambigua que las autoridades tenían de los indios y prevaleció el criterio de aquéllas, sobre cómo debería ser su vida y cómo debían resolver sus problemas. Minimizando las causas económicas de sus carencias, se insistió en combatir "egoísmos y prejuicios de raza". Se pretendió hacerles creer que coordinando esfuerzos podían "escalar las mismas alturas reservadas hoy a los llamados gente de razón". Se intentó convencer de que el indio recurría a la bebida por debilidad y que bastaría fomentar los deportes para alejarlos de los centros de vicio, mejorar sus condiciones físicas y templar su carácter. Las exposiciones regionales y los concursos (que fomentaban la competencia, no la cooperación) los estimularían a mejorar sus productos y los incorporarían al ritmo de la vida moderna. Supuestamente la sola divulgación entre las familias de principios higiénicos y de salubridad, mejoraría su alimentación, su vestido, su habitación, y "sus placeres domésticos". Se organizarían centros culturales para que "por medio de pláticas sencillas y lecturas adecuadas entraran al

²⁸ *La educación pública*, t. I, p. 98.

conocimiento de las verdades comprobadas por las ciencias alejándoles así de toda clase de fanatismos”.

Hubo un caudal de promesas: cooperativas, dotación y restitución de tierras y aguas, arreglo de los problemas limítrofes, aplicación en favor de las comunidades de las disposiciones legales sobre colonizaciones de terrenos baldíos. Estas medidas mejorarían su pequeña economía lo que redundaría en beneficio de su vida doméstica y familiar. También se ofrecieron escuelas con programas adecuados a cada “raza” y región, e internados indígenas para la enseñanza de pequeñas industrias con técnicas modernas.²⁹

Las respuestas de las autoridades no fueron sino meros paliativos. Se limitaron a crear una comisión de estudios y planeación de los cuatro municipios de Actopan, donde se presentaba “más agudamente el estado de inferioridad social y económica de los aborígenes otomíes”. La acción más efectiva se redujo a la instalación de carpas y a la creación de un cuerpo de maestros para la enseñanza de las industrias de fibra dura y lana!³⁰

Más tarde se suministró a la región agua potable en tanques, y se inició el estudio de un vasto proyecto de irrigación. Se establecieron algunas cooperativas con tiendas, molino de nixtamal, enfermería, planta de luz, peluquería y talleres de corte y confección que ayudarían a elevar la vida familiar de los indios. La escuela regional de El Mexe, Hidalgo, emprendió la preparación de maestros en la lengua indígena de la zona. El gobierno estatal estableció escuelas, líneas telefónicas y caminos vecinales.

En el mismo tenor se llevaron a cabo los congresos regionales indígenas posteriores. Delegados tarascos, aztecas, huastecos, tarahumaras, hicieron públicas sus necesidades ante los representantes del gobierno federal y del estado. En el congreso tarasco “sin reticencias, sin temores, sin desconfianza sin recelos” cada uno de los 184 delegados indígenas expuso en su propia lengua sus problemas y urgió su resolución. Más numeroso fue el de la Huasteca, con cerca de 800 representantes, asesorados por los procuradores de comunidades indígenas (lo que pone un tanto en entredicho la autenticidad, aunque no la legitimidad de sus peticiones). Los indios se quejaron de carecer de los más indispensables servicios: agua potable, instalaciones sanitarias, alumbrado eléctrico, molinos de nixtamal, radio, dispensarios, servicios médicos. Pidieron insistentemente maestros que hablaran la lengua del lugar y no se mezclaran en política, escuelas (primarias, de adultos y de artes y oficios), mobiliario y útiles escolares. Los tarascos eran modestos: necesitaban barro para su alfarería y paquetes de

²⁹ *Memoria del Primer Congreso*, 1938, p. 13.

³⁰ *Memoria del Primer Congreso*, 1938.

hilaza para remendar sus redes. Solicitaban también autorización para explotar la palma en las orillas del lago de Pátzcuaro y para organizar una cooperativa comunal forestal. Las peticiones son casi idénticas en todos los congresos, se repiten una y otra vez, lo que indica las similitudes en las precarias condiciones de vida y en las carencias de los grupos étnicos.

Conmovero resultaba el ruego constante de los indios para que se les defendiera no sólo de sus explotadores ancestrales, hacendados, acaparadores, capataces y enganchadores, sino también de aquellos que supuestamente deberían protegerlos, como los maestros, inspectores y autoridades locales, quienes, según sus acusaciones, establecían acuerdos con los hacendados, guardias forestales, guardias blancas y todos los que podían sacar provecho de su debilidad. Exigían respeto para su estructura familiar, sus organizaciones, sus manifestaciones culturales y para la voluntad de los vecinos en la elección de autoridades. Reafirmaron su derecho a tener representantes en las legislaturas locales, a conservar su lengua, difundir sus expresiones artísticas y celebrar sus ceremonias. Abogaron también por los derechos comunales frente a intereses particulares y exhortaron a los procuradores de asuntos indígenas a tomar verdaderamente a su cargo su defensa. Los indios pedían dispensa del pago de impuestos y contribuciones por la explotación de recursos naturales, refacción monetaria para sus cultivos, ampliación de ejidos, restitución y deslindes de tierras. Con frecuencia solicitaban también que se les ilustrara sobre la explotación técnica de tierras y bosques.

Los tarascos propusieron la fundación de un instituto de investigación y cultura indígena dedicado a conservar, estudiar y propagar la cultura de la región, atendido por maestros, y artistas "propios de la raza que son los poseedores de la cultura purépecha".

Una parte de las peticiones tuvo como respuesta la restitución de tierras, la solución a conflictos por problemas de límites, desviación de carreteras, dotación de agua potable, de alumbrado eléctrico y reducción de contribuciones.

Los congresos regionales fueron un prelude para el congreso indigenista interamericano. Agrupaciones y asociaciones diversas interesadas en "el problema", formularon proyectos para reformas que, a su manera de ver, favorecían a los grupos étnicos. Entre ellos destacó el de "Cooperación de la federación indigenista revolucionaria oaxaqueña al primer congreso de Pátzcuaro".

La federación indigenista de Oaxaca realizó un estudio integral y un censo de los pueblos del estado para buscar soluciones adecuadas a "sus problemas familiares" y a sus conflictos por tierras comunales. Dicho estudio era una nueva mezcla de paternalismo e incomprensión. Junto con la denuncia de la injusta situación de los niños que desde pequeños

formaban parte de la fuerza de trabajo, lo que repercutía en su asistencia a la escuela, se sugería administrar las horas desocupadas de los indios y “apartarlos de la *molicié* poniéndolos en condiciones de ilustrarse y prepararse como elementos útiles a su comunidad revolucionaria”. Bondadosamente se hacía ver que no se atacarían las creencias religiosas de las etnias, pero se aprovecharía “la disciplina” de sus organizaciones, las festividades tradicionales y el teatro para formar hábitos de trabajo, fomentar costumbres sanas, modernas y divulgar nuevos tipos de música, literatura y danzas. La creación de un internado industrial de artes y oficios les daría la oportunidad de aprender éstos en los talleres de la ciudad y les brindaría además alimentación, vestido, instrucción escolar, lecciones de higiene, trato social y formación de carácter, “en vez de que vinieran a la ciudad como sirvientes”. Se procuraría dar a los indígenas la oportunidad de elegir entre ellos mismos sus autoridades, y se revisarían las leyes civiles y penales “para acomodarlas a la situación real de cultura, de responsabilidad y protección que necesitan los indígenas”.

La Dirección General de Educación Pública del estado sugeriría a la SEP adaptar la técnica de la enseñanza rural y los horarios escolares al ambiente indígena y a las costumbres “inmutables de la vida autóctona pues no hay manera de hacer que los indios prescindan de sus hijos en el trabajo del hogar”.³¹

El Primer Congreso Indigenista Interamericano se llevó a cabo entre el 14 y el 24 de abril de 1940 en Páztcuaro, Michoacán. Cerca de 200 invitados, en su mayoría no indígenas, entre ellos el embajador de Bolivia y el jefe de asuntos indígenas de Estados Unidos, “portador de las felicitaciones del presidente Roosevelt”, respondieron a la invitación de Moisés Sáenz. El congreso fue presidido por un connotado indigenista, Luis Chávez Orozco, e inaugurado por Cárdenas con un emotivo discurso, “confeccionado”, según un testigo no muy favorable al congreso, por Sáenz.³²

El congreso fue blanco de toda clase de críticas, lo que evidenciaba las diferencias respecto a la política indigenista oficial. Una revista mostraba a los pocos asistentes indios en su indumentaria típica conviviendo con los interesados en su suerte en el Hotel del Lago, y se refería a la actitud de “superior conmiseración” de las autoridades hacia ellos con gran mordacidad:

El gobierno quiere desarmonizarlos y adaptarlos a medios que hasta ahora le han sido hostiles [...] Habrá que preguntarse si el indio va a ser más feliz a la hora que lo hagan comer fritangas, desfilar el 1º de mayo, regir su vida por

³¹ “Panorama indigenista”, 1939, pp. 30-36.

³² *Hoy*, 27 de abril, 1940, núm. 166, p. 29.

relojes marcadores, usar planillas, estrenar zapatos, presenciar películas, ahorrarse con corbatas [...]»³³

En el congreso se oyeron más las voces de los preocupados por los indios que las de los indios mismos. Abundaron los testimonios e investigaciones sobre la vida familiar, costumbres y creencias vistas según la óptica de los blancos. Varias ponencias denunciaban su explotación, otras más enjuiciaban los métodos empleados para su educación o hacían nuevas propuestas. Muchas recogían peticiones y quejas de las voces indias.

Las conclusiones y resoluciones del congreso indicaban que se había optado por un nuevo camino de respeto y valoración del indio. El tono del congreso fue que

cada país debería adoptar e intensificar la política de ofrecer la más amplia oportunidad al desarrollo de las capacidades de los grupos indígenas con el fin de que su cultura propia no desaparezca y sirva para enriquecer el acervo cultural de cada país, así como la cultura del mundo y contribuya al fortalecimiento de las naciones.³⁴

Prevalció así la actitud de preservar las culturas indias y de poner en marcha una nueva política de integración. En el acta final del congreso desaparecieron términos como "rehabilitación" y "regeneración" para dar lugar a "equidad", "justicia", "protección". No se hablaba del problema indígena sino de "los problemas de los indios" (de redistribución, de alimentación). El concepto del indio como un ser inferior o menor de edad cambió por el de un "ser económica y socialmente débil". El ofrecimiento de oportunidades y medidas protectoras al indio iba acompañado de la promesa explícita de respeto por sus manifestaciones culturales.

Las 72 resoluciones pueden agruparse en dos grandes rubros: las que se referían a sus manifestaciones culturales y las de carácter económico. Las primeras, a su vez, se pueden subdividir en: las que promovían el reconocimiento de los valores y derechos de los grupos étnicos y la recuperación y divulgación de sus saberes; las que tenían como fin proteger a la familia y a la mujer y mejorar su vida diaria; las que pretendían erradicar prácticas nocivas y las que proponían nuevos contenidos y nuevos métodos educativos.

Las resoluciones de carácter económico se relacionaban con el reparto de tierras, la protección a la pequeña propiedad, la apertura de caminos, créditos, divisiones político-territoriales, organizaciones cooperativas y campañas en favor de un mayor consumo de productos indígenas.

³³ *Ibid.*, p. 31.

³⁴ *Primer Congreso Indigenista*, 1948, p. 15.

Antes que nada se promovería el respeto a la personalidad del indio, a su dignidad, sensibilidad e intereses, así como a sus hábitos de organización social y a sus manifestaciones culturales. Se fomentaría (una vez más) el conocimiento de los pueblos indígenas de acuerdo con planes integrales. Se impulsaría el establecimiento de escuelas o departamentos de antropología y la preparación de investigadores dedicados al estudio de los valores culturales y la mentalidad indígenas.

La educación ocupó gran parte de la atención del congreso. Se buscaría el reconocimiento de las diferencias culturales y de las necesidades específicas de cada grupo. La escuela debería contribuir a fomentar entre los niños “la estimación por su raza” y el respeto a su cultura, y al mismo tiempo imbuir en ellos sentimientos de lealtad a la patria.³⁵ Tomaría en cuenta las modalidades regionales, las tradiciones y costumbres, y los planteles se levantarían en el corazón mismo de las comunidades.

El programa educativo partía del reconocimiento de la importancia de los idiomas maternos. Se promovería la enseñanza de la lengua nacional, “sin perjuicio de dar como instrucción suplementaria el conocimiento de las lenguas nativas”. Se hacía ver la necesidad de ofrecer lectura adecuada para los adultos y se proponía la elaboración de textos y la producción de literatura en idiomas indios. Se organizarían misiones culturales para atender la educación de las pequeñas localidades indígenas y de los “grupos móviles”. De acuerdo con la sugerencia de la delegación de Estados Unidos, las escuelas deberían ofrecer a la comunidad agua potable, consultorios, hortalizas y parcelas escolares para la introducción de métodos agrícolas modernos, centros comunales para el servicio de niños y adultos, proyectos para el cuidado y propagación de aves de corral, ganado, conejos y otras especies, talleres, periódicos murales, boletines, rótulos, bibliotecas con material en la lengua nacional y en la lengua nativa. Sólo esta última propuesta era novedosa. Los congresistas mexicanos parecían no recordar que las autoridades educativas durante la década anterior se habían esforzado porque las escuelas rurales tuvieran todos los anexos y actividades mencionados.

Las escuelas comunales deberían contar con maestros nativos preparados para enfrentar los problemas indígenas. Para proteger las culturas indígenas habrían de incluir entre sus materias la historia de las culturas “tribales”. La instrucción sería “tan completamente eficaz” como la impartida a la población blanca. La educación cívica garantizaría a los indígenas el ejercicio de sus derechos políticos y el respeto a sus formas particulares de autogobierno comunal dentro de la unidad nacional.

³⁵ *Ibid.*, 1948, p. 20.

Una resolución importante en la que se adivina la influencia de Sáenz fue un programa simultáneo de construcción de caminos para terminar con el aislamiento físico de las comunidades.

Poco se dijo acerca de la organización familiar y de todo aquello que preocupaba a quienes habían estado en contacto con los indios. No se habló de matrimonios prematuros o de la protección de la mujer o del niño de sus explotadores. Las propuestas a favor de la familia eran débiles. Ésta se vería favorecida con la formación de médicos, parteras y enfermeras que trabajaran en el medio indígena y rural. Algunas sugerencias tenían que ver más con el afán de imponer patrones occidentales, como la de emprender un amplio programa educacional para divulgar entre las poblaciones indígenas las ventajas personales y sociales del registro legal del matrimonio.³⁶ Se recomendaba otorgar a la mujer indígena las mismas oportunidades que al hombre, en el orden económico, social y educativo, y los mismos beneficios legales. La mujer grávida sería atendida cuidadosamente. Se fomentarían las agrupaciones privadas para ayudar a los niños indígenas.³⁷

Otra de las propuestas era la creación en cada país americano de una comisión que tuviera a su cargo programas adecuados de producción y distribución de alimentos y de un instituto indigenista interamericano con sede en la ciudad de México, presidido por el maestro Luis Chávez Orozco. Aunque las resoluciones del congreso sólo constituían un compromiso de carácter moral para los países representados, en México influyeron positivamente en las políticas oficiales.

Los indígenas habían librado una gran batalla. Habían utilizado las armas de que disponían: la resistencia, la desertión, el rechazo, el apego tenaz a sus costumbres y sobre todo a su lengua.³⁸ Con estas armas probaron el valor de sus culturas y la pertinencia de conductas que eran respuesta a ambientes hostiles. Hicieron ver que muchos de sus hábitos "nocivos" no se debían a la ignorancia, sino a la falta de condiciones materiales. Con ello mostraron a las autoridades que iban por el camino equivocado (la ciega incorporación). Obtuvieron a cambio una incipiente justicia y una tibia acción compensatoria. Pero ganaron también el reconocimiento de su derecho a expresarse y la valoración de algunos de sus rasgos culturales. Aún estaban lejos de obtener la aceptación plena de su alteridad y de su derecho a la autodeterminación. Durante las décadas siguientes los indios continuaron librando pequeñas batallas de resistencia en favor de estos reconocimientos, cuyo fracaso llevó, finalmente, a la violencia.

³⁶ *Ibid.*, p. 9.

³⁷ *Ibid.*, p. 27.

³⁸ Véase Scott, 1985, sobre las armas de lucha de los débiles.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHSEP Archivo Histórico Secretaría de Educación Pública.

La Casa del Estudiante Indígena: 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios, México, SEP, 1927.

Corzo, Ángel, "Ideario del maestro indoamericano", s.p.i., 1937.

Hoy, 27 de abril, núm. 166, 1940.

Loyo, Engracia, "La empresa redentora. La casa del estudiante indígena", en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, julio-septiembre, 1996a.

—, "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural", en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996b.

Luna Arroyo, Antonio, *La obra educativa de Narciso Bassols*, México, Patria, 1934.

Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, agosto de 1936-agosto de 1937, México, D.A.P.P., 1937.

Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, septiembre de 1937-agosto de 1938, México, D.A.P.P., 1938.

Memoria del Primer Congreso Regional en Ixmiquilpan, Hgo., México, D.A.P.P., 1938.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública, México, Talleres Gráficos de la Nación, t. II, 1934.

Mendieta y Núñez, Lucio, *Valor económico y social de las razas indígenas de México*, México, D.A.P.P., 1938.

"Panorama indigenista del estado de Oaxaca, México. Cooperación de la Federación Indigenista revolucionaria oaxaqueña al Ier. Congreso Interamericano de Pátzcuaro, Michoacán", Oaxaca, Gobierno del Estado, 1939.

Primer congreso indígena de la raza huasteca, México, D.A.P.P., 1939.

Primer congreso indigenista interamericano, suplemento del *Boletín Indigenista*, Instituto Indigenista Interamericano, México, marzo, 1948.

Pulido Islas, Alfonso, "Condiciones económicas y sociales de las tribus indias cora y huichol", ponencia presentada ante el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Michoacán, 1940.

Sáenz, Moisés, *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Michoacán, Gobierno del Estado, 1966.

—, *México íntegro*, México, SEP, 1982.

Scott, James, *Weapons of the Weak. Everyday forms of Peasant Resistance*, New Haven, Yale University Press, 1985.

Segundo Congreso Indígena, México, D.A.P.P., 1938.

Revista de Educación Popular, México, D.A.P.P., 1938.

Wilkie, James W., *La revolución mexicana. Gasto federal y cambio social*, México, FCE, 1987.

ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD:
EL PROCESO DE ACULTURACIÓN
EN LAS SOCIEDADES INDÍGENAS.
LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN (1940-1946)

CECILIA GREAVES
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), creado por el presidente Cárdenas en 1936 como organismo de carácter autónomo e intersecretarial para favorecer el desarrollo integral de la población indígena,¹ había mantenido bajo su control algunas instituciones educativas para indígenas como era el caso de los internados. Sin embargo, esta disposición no pareció adecuada a las nuevas autoridades.

En diciembre de 1940 asumió el poder el general Manuel Ávila Camacho. Las condiciones internas del país tras la etapa de reformas cardenistas, así como la situación internacional derivada de la segunda conflagración mundial, fueron determinantes en la formulación del nuevo proyecto político. Paz y unidad fueron los principios enarbolados por el nuevo gobierno, pretendiendo con ellos lograr un equilibrio de fuerzas sociales que permitiera el anhelado crecimiento económico; el proyecto agrario de las décadas anteriores se hizo a un lado, y se fincó en la industrialización la esperanza del progreso. A partir de entonces fue desapareciendo paulatinamente la imagen del México rural de antaño; el país se encaminaba en estos años hacia una etapa de crecimiento económico acelerado.

El plan de gobierno del recién electo presidente estaba dirigido a lograr una mayor unidad de la sociedad mediante una mayor homogenei-

¹ De acuerdo con el artículo 134 de la Ley de Secretarías de Estado del 1° de enero de 1936, el Departamento de Asuntos Indígenas se encargaría de estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes a fin de proponer al jefe del Ejecutivo las medidas y disposiciones que deberían tomar las diversas dependencias para lograr que la acción coordinada del poder público redundara en provecho de los indígenas.

dad cultural. En consecuencia, la tónica de la política educativa dio un giro radical. Si bien durante las dos décadas anteriores la escuela se había convertido en la mejor herramienta de apoyo a las reformas cardenistas, y los maestros en consejeros y aliados de los grupos explotados, a partir de los años cuarenta esa misma escuela ya no sería el espacio para denunciar la injusticia, los abusos y la explotación de que eran objeto campesinos mestizos e indígenas,² sino que su labor debería retornar al ámbito puramente escolar siguiendo el modelo tradicional de una sociedad urbana.

El secretario de Educación, Octavio Véjar Vázquez (1941-1943),³ trató de implantar una “nueva escuela”, auténticamente mexicana, desligada de las teorías radicales de los años treinta, con el propósito de “construir la unidad espiritual de la patria”. Enemigo acérrimo del método de enseñanza bilingüe reconocido por el Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940), el secretario se declaró enfáticamente por una educación a favor de la unidad nacional: “nada que divida puede ocupar sitio en sus aulas”.⁴ Bajo esta consigna y considerando que era necesaria una homogeneidad social mínima mediante la creación de una base común, Véjar Vázquez, decidió unificar planes y programas de estudio en todas las regiones del país, en todos los tipos y grados de enseñanza. De ahí que rechazara la existencia de centros educativos destinados especialmente para determinada clase social o grupo racial, como era el caso de los antiguos internados indígenas, instituciones que a su juicio sólo habían servido para mantener a los indígenas segregados, oponiéndose así al ideal de unidad nacional que perseguía el gobierno avilacamachista. Por este motivo, se planteó la reincorporación a la Secretaría de Educación Pública, de los centros educativos para indígenas dependientes del DAI, argumentándose que las dependencias oficiales, dependientes del Ejecutivo, respondían a una actividad especial de la administración y no a clases sociales.⁵

Pero paradójicamente cuando el interés por el indígena declinaba y se manifestaba una creciente tendencia hacia la reincorporación de los internados indígenas a la SEP para que quedaran incorporados al proyecto educativo nacional, surgía una propuesta para elevar a la categoría de

² Loyo, 1996, p. 140.

³ La Secretaría de Educación fue en estos años como un termómetro en el que se reflejaba esa lucha entre las fuerzas progresistas y tradicionalistas. El primer secretario de Educación fue Luis Sánchez Pontón, antiguo cardenista que trató de mantener en vigor la educación socialista aprobada en 1934. Su gestión no llegó a rebasar los diez meses.

⁴ Véjar Vázquez, 1944, p. 25.

⁵ “Dictamen sobre el Proyecto de Reforma al artículo 14 de la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado propuesto al C. Presidente de la República por el Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas”. 25 de julio de 1942. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 545.21, exp. 19.

secretaría de Estado, al Departamento de Asuntos Indígenas.⁶ El diputado José Gómez Esparza presentó ante el Congreso, en diciembre de 1941, una iniciativa de ley para que se creara la Secretaría de Economía y Cultura Indígena. Con esta propuesta se pretendía ampliar las funciones de la dependencia para contribuir a la resolución de los problemas del indio mexicano en cualquiera de sus manifestaciones, según se expresaba en el documento. Sin embargo, esta iniciativa partía de fundamentos ideológicos que parecen insólitos en el momento, totalmente regresivos, al retomar el tema de la inferioridad racial de los indígenas. Por consiguiente, la propuesta de Gómez Esparza no logró prosperar, es más, nunca recibió trámite en las cámaras como quedó de manifiesto en enero de 1942 al promulgar Ávila Camacho el reglamento interior del departamento, el cual preservaba sus objetivos originales tal y como había sido concebido por el presidente Cárdenas:

estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinada del Poder Público redunde en provecho de los indígenas y promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población.⁷

Con esta determinación quedaba de manifiesto el estrecho vínculo entre el Ejecutivo y el jefe del departamento. La diferencia estribaba en que el presidente Ávila Camacho no sentía la misma simpatía por el indigenismo que su antecesor, Lázaro Cárdenas.

No obstante, la inquietud por dar mayores facultades al Departamento de Asuntos Indígenas, prosiguió. Para los indigenistas, si muy singulares eran los problemas de los grupos étnicos, correlativamente también, muy especiales deberían ser las medidas que se pusieran en práctica para lograr su incorporación y progreso. Al departamento, desde su creación, se le habían otorgado únicamente facultades coordinadoras que le impedían desarrollar una labor propia, relegándosele como un órgano de consulta del Ejecutivo. Sin embargo, sin que mediara reforma alguna de la ley de

⁶ El artículo primero, por ejemplo, establece que "se reafirma por medio de esta ley, el concepto democrático constitucional de la nación al considerar al indio mexicano en el mismo plan cívico de cualquier otro ciudadano de la República". Y el artículo cuarto afirma "se establecerá de manera sistemática una campaña ejemplar en el orden económico, educacional, social, cultural y político en favor del indio mexicano, aboliendo en absoluto el falso concepto de la inferioridad racial del mismo". Iniciativa de ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza, 1941. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v.545.3, exp 74.

⁷ Aguirre Beltrán, 1955, p. 37.

secretarías de Estado, se le habían otorgado ciertas funciones propias de un ministerio: los internados indígenas, anteriormente adscritos a la Secretaría de Educación, pasaron bajo su tutela; además el departamento había organizado brigadas de mejoramiento indígena a la vez que funcionaba como agencia legal por medio de las procuradurías indígenas, tramitando en las diversas dependencias del Estado los problemas concernientes a la población indígena del país que representaba 15% de la población total.⁸ Esta diversidad de funciones que no correspondía a las normas que aún regían su ejercicio, dispersaba sus escasos recursos, de tal manera que no se podían apreciar resultados concretos, y permanecían y en ocasiones se acrecentaban, los problemas originales.

Ante esta situación, Isidro Candia, jefe del departamento, presentó en julio de 1942 un proyecto de reformas al artículo 14 de la ley de secretarías de Estado con el propósito de ampliar las facultades de la dependencia a su cargo, dada la dificultad de coordinación entre el Departamento de Asuntos Indígenas y los gobiernos locales y secretarías de Estado.⁹ Esta propuesta distaba mucho del proyecto cardenista que se limitaba a programar y gestionar sin intervenir en el ejercicio práctico ni en la evaluación. Por consiguiente, la iniciativa de Candia tampoco fue aceptada, ya que si bien las autoridades gubernamentales no estaban de acuerdo con la existencia de una institución especial para los grupos indígenas, menos aún aceptarían atribuirle mayores facultades ejecutivas que invadían esferas de acción de otras secretarías de Estado.

Tras estos dos fallidos intentos, el Departamento de Asuntos Indígenas prosiguió sus labores sin sufrir modificaciones administrativas. Sin embargo, en la Secretaría de Educación se llevaban a cabo otros cambios. La permanencia de Véjar Vázquez al frente de la SEP, fue breve. Predicando la "nueva escuela del amor" a la vez que portaba pistola al cinto, siguió tácticas equivocadas que contribuyeron a su destitución. En su lugar, Jaime Torres Bodet, hombre de letras y diplomático de carrera, ocupó las oficinas de la calle de Argentina (1943-1946), y se inició así una nueva etapa en la educación mexicana.

⁸ El censo de 1940 especificaba que 1 237 018 personas hablaban sólo su lengua nativa, mientras los bilingües sumaban 1 153 891.

⁹ En este documento Candia expresaba que únicamente el departamento era la dependencia capacitada legalmente, y no otra autoridad, para tramitar peticiones con relación a la titulación de terrenos comunales, resolución de los conflictos relacionados con los límites entre los pueblos, señalamiento de la parcela escolar; designación de comisariados de bienes comunales, etcétera. Véase Proyecto de reformas al artículo 14 de la ley de Secretarías de Estado julio de 1942. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v.545.21 exp. 19-3.

CENTROS DE CAPACITACIÓN REGIONAL. ¿NUEVA OPCIÓN?

La educación de los grupos étnicos confrontaba graves problemas. La única oportunidad para los niños indígenas era acudir a la escuela rural más cercana, en donde por lo general no se impartía más allá del segundo o tercer grado de educación elemental. Además, en la mayoría de los casos el maestro no conocía el idioma materno de sus alumnos, por lo que su labor difícilmente lograba algún fruto. Con frecuencia se organizaban cursos aislados de alfabetización que trataban de suplantar la escasez de escuelas, sin obtener mayores resultados. Así, la finalidad de dar al alumno indígena conocimientos y destrezas que le permitieran sacar provecho de su medio, resultaba difícil de cumplir.

El internado representaba la única oportunidad real para que el indígena cursara estudios más avanzados. Tras la amarga experiencia de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México (1927),¹⁰ las autoridades educativas decidieron llevar “la civilización” a las comunidades indígenas mediante el establecimiento de internados o centros de educación indígena en las propias comunidades, para no desarraigarlos de su medio. Según el proyecto oficial, la acción de estos centros abarcaría a toda la comunidad para educarlos en conjunto. No era el individuo, sino la familia, los grupos, el rancho, la aldea, lo que preocupaba a las autoridades.¹¹ Las actividades estarían encaminadas a mejorar las labores agrícolas, la crianza de animales y el aprendizaje de industrias rurales con el propósito de crear nuevas fuentes de riqueza que les permitieran salir del estado de miseria en que se encontraban.

El cambio de gobierno en 1940 se reflejó en la política indigenista del Estado y por consiguiente en el funcionamiento de estas instituciones. Aludiendo a la importancia de la preparación técnica que requería el desarrollo económico del país, las autoridades decidieron transformar los internados indígenas, que funcionaban como escuelas vocacionales de agricultura durante el cardenismo, en centros de capacitación económica y técnica. Al hacer el cambio se argumentó que las antiguas vocacionales “no eran los instrumentos más eficaces para contribuir a la solución del problema indígena”,¹² y por lo tanto habría que otorgarles un “carácter más práctico y un radio de acción más amplio” para lograr que los jóvenes indígenas se bastaran a sí mismos mediante trabajos de producción econó-

¹⁰ Véase Loyo, Engracia, “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, en *Historia Mexicana*, núm. 181, julio-septiembre, 1996.

¹¹ Loyo, 1996b, p. 144.

¹² Departamento de Asuntos Indígenas, “Plan general de actividades”, enero de 1942. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 345.3, exp. 115.

micamente costeables, utilizando métodos y procedimientos superiores a los usados en sus comunidades de origen. Según el titular del departamento, Isidro Candia, quien había sido gobernador de Tlaxcala y era un terrateniente próspero, se continuaba

buscando por todos los medios posibles la capacitación económica y cultural de las comunidades indias con un respeto absoluto a la personalidad del individuo y del grupo para que por su propio esfuerzo y con la aplicación de su iniciativa, logren alcanzar un estandar de vida decoroso y humano y sean factor importante para el progreso del país.¹³

A partir de 1942, año en que las escuelas agrícolas se transformaron en los nuevos centros, su número se redujo de 29 a 19. La falta de recursos económicos y el mal estado de algunas de ellas obligaron a su clausura.

Estos internados se encontraban ubicados en los estados con núcleos importantes de población indígena como Oaxaca, Chiapas, Yucatán, Puebla, San Luis Potosí, Michoacán, Hidalgo, Veracruz, Chihuahua y Sonora, y albergaban una población escolar que apenas rebasaba los 2 000 alumnos, representantes de los grupos mixes, zapotecos, tzeltales, tzotziles, mayas, nahuas, tarascos, otomíes, tarahumaras, yaquis, totonacos, huastecos, mixtecos y mazatecos.¹⁴

De acuerdo con las normas de organización podían ingresar exclusivamente indígenas, de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad. No había condiciones de escolaridad: se matriculaban desde analfabetos, incluso monolingües, hasta aquellos que hubieren cursado el tercer grado de educación elemental. El personal docente debía estar integrado por un director, uno o dos maestros de enseñanzas académicas, una enfermera, un práctico agrícola, cuatro maestros de taller, además de personal administrativo y de servicio, condición difícil de cumplir. Pero en el consejo consultivo, presidido por el director del plantel, recaía la responsabilidad de aprobar y modificar los planes de trabajo, así como otros asuntos de carácter académico. Por su parte, los alumnos también podían participar

¹³ Departamento de Asuntos Indígenas. *Memoria 1942-1943*, 1943, p. 7.

¹⁴ Los Centros de Capacitación Económica funcionarían en: Ayutla, Oaxaca, para los mixes; Guelatao, Oaxaca, para los zapotecos; Bachajón, Chiapas, para los tzeltales; Chenalhó, Chiapas, para los tzotziles; Balantún, Yucatán, para los mayas; Comaltepec, Puebla, Matlapa, San Luis Potosí, San Agustín del Palmar, Veracruz y Teteles, Puebla, para los nahuas; Paracho, Michoacán, para los tarascos; Los Remedios, Hidalgo, para los otomíes; Tónachic, Chihuahua, para los tarahumaras; Vicam, Sonora, para los yaquis; Zongozotla, Puebla, para los totonacos; Pequetzén, Sn. Luis Potosí, para los huastecos; Chacaltongo, Oaxaca, para los mixtecos; Sn. Fernando Matamoros, Oaxaca, para los mazatecos.

directamente en la vida y funcionamiento del centro por medio de diversos comités, siguiendo el modelo de las instituciones educativas del cardenismo, sin que conozcamos a ciencia cierta la forma en que estas disposiciones llegaron a cumplirse.

El programa de trabajo era esencialmente práctico. Las labores agropecuarias y la enseñanza de industrias regionales eran actividades prioritarias, aunque también se incluía otro tipo de conocimientos de carácter curricular como la castellanización y la enseñanza de los “instrumentos básicos de la cultura”: español, aritmética, historia, geografía, civismo e higiene, y enseñanza musical. Estos conocimientos se impartían con base en los programas que la Secretaría de Educación Pública había formulado para todas las escuelas del país, fueran rurales o urbanas, sin tomar en cuenta la cultura y tradiciones indígenas.¹⁵ La instrucción militar también había sido incluida como parte de las actividades. Esta determinación obedecía a la declaración de guerra que hiciera el presidente Ávila Camacho a los países del Eje.

Las prácticas agrícolas, además de capacitar al alumno en técnicas más adecuadas, tenían como finalidad el cultivo de los productos indispensables para el consumo interior del centro, así como abastecer el mercado de las poblaciones circunvecinas. De igual forma, los talleres o industrias fueron organizados como unidades de producción, lo que permitió al alumno recibir el fruto de su trabajo, lo cual, además de ser un importante estímulo en el aprendizaje, le permitía formar un fondo personal que podría utilizar al término de su capacitación para adquirir las herramientas o equipo que reclamara su trabajo. Dentro de las actividades de estos internados se había considerado también la ayuda a las comunidades vecinas, ya fuera mediante enseñanzas y orientaciones, o bien contribuyendo en forma directa a realizar algunas mejoras materiales, como de hecho había sucedido con las antiguas vocacionales agrícolas.

Un punto importante que cabe resaltar es la función que desempeñaba el egresado de estos centros. Al término de sus estudios, el alumno debía regresar a su región de origen, ya que supuestamente estaría en condiciones de lograr ciertas transformaciones del núcleo social al que pertenecía. Éste es el único caso que conocemos en que el Estado, tras proporcionar educación vocacional, exigía al alumno retornar a su propia comunidad. Encontramos algunos ejemplos donde llama la atención la forma en que los mismos egresados conciben esta responsabilidad. Tal es el caso del comunicado que los estudiantes del centro de capacitación Fray Bartolomé de Las Casas envían al presidente:

¹⁵ A fines del gobierno de Ávila Camacho se decidió impartir los dos últimos años de educación primaria en los centros mejor equipados.

Al terminar nuestra capacitación regresaremos a nuestras comunidades de origen con esta sola preocupación: unificar y redimir a nuestra raza incorporándola al concierto de las naciones más civilizadas del mundo.¹⁶

El afán por promover una mayor preparación técnica entre los jóvenes indígenas llevó a las autoridades a efectuar ciertos cambios. Así, dos de los centros fueron convertidos en centros de capacitación técnica a los que podían ingresar únicamente egresados de los centros de capacitación económica con el fin de recibir, por espacio de tres años, una “enseñanza de perfeccionamiento” sobre alguna actividad especial que hubieran cursado anteriormente.¹⁷ Pero inexplicablemente, los nuevos centros fueron ubicados en dos estados en donde no funcionaba ninguno de capacitación económica: uno en Comalco, Estado de México; el otro, en el antiguo internado de San Gabrielito, en Guerrero. Con esta determinación era evidente la dificultad de cumplir uno de los objetivos centrales del proyecto, ya que quienes desearan ingresar a ellos, debían trasladarse lejos de sus comunidades, con el riesgo de que al terminar sus estudios no retornaran a sus lugares de origen.

LA PRÁCTICA

El programa y finalidades de los centros distaban mucho de poder cumplirse. Múltiples y complejos eran los problemas que enfrentaban los internados. Algunos de ellos ofrecían más que otros; unos estaban mal administrados y en otros más, el creciente ingreso de alumnos mestizos era evidente. Desgraciadamente los centros no pudieron enmendar errores anteriores y continuaron siendo atendidos por personal no indígena, carente por tanto de los conocimientos de la cultura y de la lengua de los alumnos.¹⁸ Las enseñanzas académicas impartidas eran muy elementales y el personal, generalmente escaso, carecía de preparación. Además, la falta de supervi-

¹⁶ Carta de la sociedad de alumnos del centro de capacitación regional para indígenas Fray Bartolomé de las Casas dirigida al C. General de División, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Manuel Ávila Camacho. 1 de junio de 1946. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 534.6/728.

¹⁷ Estos centros impartían cursos para trabajadores sociales, prácticos de agricultura, maestros de cooperativas, prácticos en construcciones rurales, en mecánica rural, en textilera, curtiduría, zapatería, carpintería, alfarería y talabartería. Su población escolar era muy reducida: ascendía a 260 alumnos. Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria 1941-1942*, 1942, p. 72.

¹⁸ Véase Loyo, Engracia “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamerica*.

sión y la heterogeneidad del alumnado dificultaban la enseñanza en ciertas áreas. Una de las cláusulas del reglamento establecía que el personal debía “usar corrientemente el idioma nativo” y quienes no tuvieran esta habilidad tendrían “un plazo de seis meses para adquirirlo”.¹⁹ Sin embargo, esta disposición quedaba, en la gran mayoría de los casos en letra muerta, ya que la instrucción académica continuó impartándose exclusivamente en castellano. Por otra parte, pese a la incipiente instrucción militar que podía ofrecerse en los centros, el jefe del Departamento de Asuntos Indígenas no desaprovechó la oportunidad para informar a las autoridades superiores que “se había conseguido instruir militarmente y poner en pié de guerra diversos contingentes indígenas”.²⁰

Si bien en la mayoría de los casos los centros tenían cupo para unos 100 alumnos, difícilmente llegaban a completarse. El panorama de la educación para los núcleos indígenas no podía ser más desalentador. La matrícula total en 1944 apenas rebasaba los 2 000 alumnos. En Yucatán, por ejemplo, uno de los estados con elevado porcentaje de población indígena, solamente funcionaba un centro de capacitación y su inscripción no superaba los 42 estudiantes. Las condiciones eran similares en los centros de San Agustín del Palmar, Veracruz; en la Armonía, Colima, y en Vicam, Sonora; en ellos la población escolar oscilaba entre 44 y 56 alumnos. Esta inscripción contrastaba con la de otros centros con mejores instalaciones y mayor número de talleres, como el de Teziutlán, Puebla, o La Huerta, Estado de México, cuya inscripción rebasaba los 150 estudiantes.²¹ Pero esta situación se tornaba más deprimente al avanzar los ciclos escolares; la deserción se presentaba amenazadora, de tal suerte que el número de egresados era sumamente reducido: solamente 329 alumnos procedentes de 22 grupos étnicos habían terminado sus estudios en 1945.²²

Indudablemente el ingreso de un niño o joven indígena al internado estaba condicionado por un sinnúmero de factores. Había quienes por sus condiciones de miseria se veían obligados a buscar un refugio para satisfacer sus más elementales necesidades. Otros, en cambio, con mayores inquietudes, veían en el internado la oportunidad de aprender más que los escasos conocimientos ofrecidos por la escuela rural. El conocimiento del español para muchos de ellos era prioritario; había alumnos que ingresaban para “siquiera aprender como hablan los ladinos”²³ ya que “hablando

¹⁹ Departamento de Asuntos Indígenas. “Transformación de las Escuelas Vocacionales de Agricultura del Departamento de Asuntos Indígenas”. Enero de 1942, AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v.545.3, exp 115.

²⁰ Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria 1942-1943*, 1943, p.12.

²¹ Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria, 1943-1944*, 1944, p. 137.

²² Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria 1944-1945*, 1945, pp. 56-57.

²³ *Ibid.*, p. 155.

<i>Centros</i>	<i>Egresados</i>
Ayutla, Oax.	12
Balantún, Yuc.	1
Guelatao, Oax.	20
La Armonía, Col.	12
La Huerta, Méx.	50
Los Remedios, Hgo.	20
Matlapa, S.L.P.	17
Paracho, Mich.	15
Pequetzén, S.L.P.	15
San Agustín del Palmar, Ver.	10
San Antonio Eloxochitlán, Oax.	12
Ciudad Las Casas, Chis.	15
San Gabrielito, Gro.	5
San Pablo Apetatitlán, Tlax.	26
Teziutlán, Pue.	40
Tónachic, Chih.	9
Vicam, Son.	12
Zongozotla, Pue.	7
Jalpa de Méndez, Tab.	11
Comalco, Méx.	20

castilla podemos hacer más negocios con los ladinos y ganar más”.²⁴ Otros, en cambio, reclutados por la fuerza, escapaban del centro en la menor oportunidad. No era fácil adaptarse a un rígido horario, a costumbres ajenas a las suyas, y aceptar el patrón de la cultura occidental. Los testimonios de estas experiencias nos presentan una variada gama. Citaremos uno de ellos:

La escuela no enseñaba en español [...]; aprendimos muy poco. Cinco muchachos decidimos escaparnos. No dijimos una palabra en nuestra casa, ni al maestro, y una mañana, a las cuatro, sin un centavo y sin una tortilla, nos pusimos en camino. Llegamos al internado a las 11 horas de la mañana. Salió el Director a recibirnos [...]. Tomamos un baño. Por primera vez nos bañamos con jabón, el que nos enseñaron usar. Luego el peluquero nos cortó el pelo; en nuestras casas no había tijeras, costaba 20 centavos el corte pero nosotros no teníamos nunca 20 centavos [...]. Quemaron nuestra ropa mugrosa y nos vistieron. Todo era nuevo. La cama la sentíamos muy blanda, la comida no hacía mal siempre y sólo a los tres meses nos acostumbramos a los zapatos [...]. Queríamos aprender cosas y nada de eso nos molestaba.²⁵

²⁴ Cámara Barbachano, 1943, p. 47.

²⁵ Villa Rojas *et al.*, 1976, pp. 174-175.

La oposición de los padres a que sus hijos ingresaran al internado era un factor determinante. Esta oposición era debida fundamentalmente a dos razones: una, el tener que prescindir de su fuerza de trabajo indispensable para la economía del hogar; otra, el temor a perder su identidad étnica, ya que ingresar a un sistema escolarizado significaba para ellos una imposición cultural que quebrantaba sus hábitos y modo de vida. En algunas zonas era frecuente que los padres de familia fueran presionados por las autoridades para enviar a sus hijos al internado. Sólo ocasionalmente lograban deshacerse de esta obligación, ofreciendo alguna remuneración al maestro para que anotara las asistencias como si el niño hubiera estado presente en clases.²⁶

Pero existían también otras razones que no siempre podían atribuirse a las causas anteriores. Había zonas en las que arraigadas costumbres y tradiciones impedían la instalación de cualquier servicio educativo. Un caso especial fue el de Amatenango, Chiapas. En esta comunidad era difícil encontrar personas que estuvieran dispuestas a enviar a sus hijos al centro de capacitación, por lo que el internado funcionó sólo por algunos años. La razón era muy especial: la brujería

se hallaba infiltrada en todos los aspectos de la cultura. Nadie podía mejorar su nivel de vida, porque al hacerlo, destacaría de los demás y se expondría a ser objeto de las acechanzas de los brujos.²⁷

A excepción de algunos casos en que contaban con magníficas instalaciones, como por ejemplo el centro Fray Bartolomé de las Casas, en Los Remedios, Hidalgo, construido por órdenes de Cárdenas, con anexos suficientes, una magnífica maquinaria y herramienta de trabajo, planta avícola y ganado; o bien el centro Fray Pedro de Gante, en La Llave, Querétaro, situado en un majestuoso edificio de cantera y piedra negra, que había funcionado anteriormente como hacienda, la más importante del Estado; o el de Teziutlán, Puebla, instalado en un amplio edificio en donde funcionaban diversos talleres bien equipados, los centros carecían de lo más indispensable: un local apropiado, agua o tierras suficientes para los cultivos, herramientas de trabajo, y otros. Entre numerosos ejemplos encontramos el del centro de capacitación indígena de Tónachic, Chihuahua que ocupaba la antigua casa cural anexa al templo. Las adaptaciones habían resultado insuficientes ante las necesidades de la escuela. "Año tras año, por lo insalubre del sitio, los alumnos sufrían epidemias de sarampión, varicela,

²⁶ *Ibid.*, p. 21.

²⁷ Romano, 1993, pp. 344-345.

etc.”²⁸ Ante la falta de presupuesto fue necesario que alumnos y maestros se dieran a la tarea de construir parte de las instalaciones necesarias utilizando “pequeñas economías remanentes de las cuotas de alimentación”.

El problema de abastecimiento de agua potable era frecuente. Los centros de San Gabrielito (Guerrero) y Paracho (Michoacán) enfrentaban graves dificultades para resolver sus problemas de saneamiento. En el mismo internado de Chihuahua no era posible mantener la limpieza en los salones por lo lejano del servicio de agua. La situación en el de Vicam, Sonora, era también crítica: “funcionaba más bien como asilo que como Centro de Capacitación”, ante la falta de alumnos indígenas. Las instalaciones habían empezado a resentir los efectos del tiempo: la planta de luz no funcionaba desde hacía varios meses, los talleres no contaban con la herramienta necesaria. No había vestuario para los alumnos, la mayoría carecía de calzado y la escasez de agua imposibilitaba las labores agrícolas.²⁹ También en otros internados las necesidades eran múltiples. En el centro de Chenalhó, Chiapas se solicitaba a las autoridades del Departamento de Asuntos Indígenas “un edificio adecuado con sus respectivos anexos y 40 hectáreas de tierra para siembra”;³⁰ en el de Zinacantán, Chiapas, la situación era similar: entre las peticiones del director del establecimiento se encontraba “la compra de la hacienda de Santa Teresa, de 28 hectáreas de tierra de riego y 26 de temporal y la construcción de un edificio adecuado con sus respectivos anexos”.³¹ Ante tales carencias, la movilización de algunos internados y el cierre definitivo de otros, fue constante. La tendencia general fue reubicarlos en zonas semiurbanas o urbanas, en donde al no contar con tierras suficientes para cultivo, la agricultura se convirtió en una labor secundaria.³²

El taller de carpintería funcionaba en la mayoría de los centros; herrería, textilera, talabartería y curtiduría se impartían en un buen número de ellos. Otras enseñanzas eran las de mecánica, panadería, zapatería y construcción rural. En algunas de estas escuelas se incluían también industrias de carácter regional: destacaban los talleres de alfarería y texti-

²⁸ Departamento de Asuntos Indígenas. Centro de capacitación económica regional para indígenas en Tónachic, estado de Chihuahua. Resumen de actividades, junio de 1944. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 433/474.

²⁹ Informe que rinde el Tte. Coronel Francisco Salcedo de la visita practicada al Centro de Capacitación Económica de Estación Cárdenas, Sonora. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 151.3/540.

³⁰ AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 709/4.

³¹ *Idem.*

³² Por ejemplo, los centros de Comaltepec y Teteles en Puebla fueron cerrados y se concentró a los alumnos en un nuevo internado en Teziutlán que contó con una de las mejores instalaciones. Lo mismo sucedió en el caso de Chenalhó y Zinacantán, Chiapas. El nuevo centro se instaló en San Cristóbal Las Casas.

lería, tanto en trabajo de lana como de algodón, y los esmaltes y lacas, industrias típicas de Michoacán. Pero la descuidada organización de algunos planteles llevó a establecer talleres en zonas en donde no era posible contar con la materia prima. Éste fue el caso del taller de carpintería instalado en Los Remedios, Hidalgo, comarca en donde no había madera para trabajar, por lo que se tenía que transportar desde la ciudad de México; o bien el de Guelatao, Oaxaca, en donde funcionaba un taller de alfarería sin que hubiera barro en el lugar. En Apetatitlán, Tlaxcala, se enseñaba platería, actividad sin relación con el medio, mientras que en la Tarahumara, funcionaba el taller de herrería, industria que no podía ser aprovechada por las comunidades dispersas de la sierra.

La capacitación de la mujer en las labores de mejoramiento del hogar, tejido, corte y confección, textilería, conservación de frutas y legumbres, quedó incorporada a las actividades de los centros. Sin embargo, no todos contaban con inscripción femenina. Era frecuente que los padres consideraran que la mujer no tenía por qué adquirir conocimientos que no le servirían para el desempeño de sus labores cotidianas, además de que no querían prescindir de una valiosa fuerza de trabajo. En algunas regiones como la de Huajuapán, Oaxaca, no se permitía a las mujeres asistir a la escuela mixta después de determinada edad, porque se estimaba que “pierden el pudor”.³³ Incluso, como era el caso de la zona mixteca oaxaqueña, las mujeres eran concentradas en sus hogares a esperar solicitudes de matrimonio de jóvenes que aún se encontraban en edad escolar. La niña tarasca, a partir de los 12 años, también sufría las consecuencias de un patrón cultural que la aislaba y la separaba del contacto de los individuos del sexo opuesto. Por fortuna esta costumbre no la encontramos generalizada en todas las comunidades étnicas, pudiéndose constatar una significativa inscripción femenina en algunos centros como fueron los tarahumara, maya, otomí y nahua.

Sin embargo, con el decreto del secretario Véjar Vázquez que aprobaba la supresión del sistema coeducativo (1943), la educación de la mujer se afectó seriamente, especialmente en las áreas indígenas. De los 19 centros que se encontraban en funcionamiento, el departamento de asuntos indígenas solamente destinó uno a la mujer indígena. Éste se estableció en Galeana, Morelos, y a él asistían 200 jóvenes de diversas comunidades —aunque la mayoría eran de pueblos cercanos con un mayor grado de aculturación—, para recibir una preparación de carácter general que “las capacitara para el mejor desempeño de sus labores dentro del hogar”,³⁴ además de impartirles actividades económicas como sericicultura, avicultu-

³³ Peña, 1950, p.144.

³⁴ Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria 1942-1943*, 1943, p.122.

ra, corte y confección, textilera, conservación de frutas y legumbres, panadería; y otras más específicas como cursos especiales de primeros auxilios, de educadoras y de trabajadoras sociales.³⁵

Por otra parte, los internados enfrentaron problemas de orden administrativo. Con frecuencia los directores de los planteles abusaban de su autoridad, como lo muestran las constantes quejas de los alumnos. Los de Paracho, por ejemplo, denunciaban los abusos y atropellos de que eran víctimas por parte del director, quien “los castigaba injustificadamente en forma desusada”.³⁶ En el de Teziutlán, los alumnos amenazaron con abandonar la escuela por “el trato despótico del director del plantel”, decidiendo no regresar hasta que dicho funcionario fuera destituido.³⁷ En Guelatao, los estudiantes pidieron la destitución del director por “las inmoralidades y desórdenes que se cometen en dicho internado”.³⁸ Estas quejas incluyeron al titular del Departamento de Asuntos Indígenas, por el descuido en el que tenía los internados, acusándolo de “ser un renegado de la raza indígena”.³⁹ De varios centros surgieron solicitudes pidiendo se les proveyera de ropa, material de enseñanza, medicinas, y otros. El comunicado al presidente por parte de la sociedad de alumnos indígenas del centro de Matlapa, San Luis Potosí era una vigorosa denuncia:

No obstante los buenos propósitos de su gobierno, la situación que atravesamos estudiantes indígenas de los Centros de Capacitación, hácese insostenible en virtud de que el Departamento de Asuntos Indígenas no se preocupa por el envío de vestuario encontrándonos semidesnudos [...]. Elevamos ante Ud. enérgica protesta suplicándole haga saber al Departamento de Asuntos Indígenas que nuestra incorporación es imposible de conseguirse únicamente con buena voluntad; necesitan elementos, vestuario suficiente, medicinas, aneos, etcétera.⁴⁰

A estas peticiones se añadían otras de carácter secundario de la más diversa índole: zapapicos, palas, carretillas para el mejoramiento de caminos vecinales, arados (sólo se contaba con dos tractores para las labores agrícolas de los 19 centros); animales (mulas, bueyes, sementales, borregos,

³⁵ Este centro fue transferido dos años más tarde al Estado de México, en Las Huertas, Zinacantepec, en donde ocupó un magnífico edificio que anteriormente había funcionado como hacienda.

³⁶ AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 485.1/1.

³⁷ *Ibid.*, v. 482.1/23

³⁸ *Ibid.*, v. 151.3/37.

³⁹ *Ibid.*, v. 485.1/1.

⁴⁰ Telegrama dirigido al presidente de la República Manuel Ávila Camacho por la Sociedad de alumnos indígenas de Matlapa, San Luis Potosí, agosto, 13 de 1941. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 485.1/1.

cerdos, aves); lámparas de gasolina para poder impartir clases nocturnas, máquinas de escribir y de coser, botiquines, tubos para la introducción de agua potable e inclusive “jeringas, agujas, inyecciones y medicinas para combatir el paludismo, bronquitis y otras enfermedades que asolan la región”.⁴¹ Las escuelas carecían de libros, por lo que era constante la petición de material escolar y bibliotecas, solicitándose incluso “un lote de libros históricos para indígenas”,⁴² así como aparatos de radio “para mejorar la cultura” o “para estar enterados de las noticias del gobierno y órdenes de nuestro presidente”,⁴³ instrumentos musicales, etcétera. Ante estas limitaciones era difícil que los centros pudieran contribuir al mejoramiento de las comunidades aledañas; por lo general su radio de acción fue limitado, concentrándose en acciones aisladas de escasa trascendencias.

LOS LOGROS DE LA ENSEÑANZA: ¿ACIERTOS O DESACIERTOS?

Evaluar los resultados de los centros de capacitación implica una reflexión acerca de la política educativa del Estado hacia los grupos indígenas. No es posible, por lo tanto, culpar en forma simplista al alumno o al internado; el problema reviste una mayor complejidad.

Los cambios que experimentaron los antiguos internados indígenas a partir de los años cuarenta fueron, aparentemente, de carácter más nominal que real. El objetivo central continuó enfocado a educar a los jóvenes indígenas para que permanecieran en el medio rural, aprovechando los conocimientos adquiridos en los internados. Si bien se hicieron ciertas modificaciones a los programas, y se puso hincapié en la capacitación económica y técnica, en la práctica parecía no haber considerables diferencias con los primeros; se continuó la enseñanza básica del español y de materias académicas, el énfasis en el aprendizaje de oficios, de agricultura y ganadería y de otras actividades rurales. Los cambios se experimentaron más bien en otros aspectos: los internados dejaron de ser el espacio en el que los maestros denunciaban la explotación de los grupos campesinos; los trabajos se caracterizaron por una marcada inclinación a los aspectos utilitarios de la enseñanza, sin hacer referencia en ningún momento al respeto de la personalidad y la cultura indígenas, como había quedado establecido en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro,

⁴¹ *Idem.*

⁴² Peticiones hechas al presidente de la República por medio de Isidro Candia, jefe del Departamento de Asuntos Indígenas. Diciembre de 1941, AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, v. 151.3/411

⁴³ *Idem.*

Michoacán en 1940. Su finalidad era “formar ciudadanos aptos, física y moralmente, que contribuyeran a la formación de la unidad nacional y al engrandecimiento del país”.⁴⁴

Pero hubo otros cambios que reflejaron la nueva tendencia del gobierno de Ávila Camacho. El campo había dejado de ser tarea prioritaria y la industrialización se había convertido en la base del nuevo proyecto económico del Estado. Por consiguiente, no era de extrañarse la tendencia a trasladar los internados de comarcas rurales a centros semiurbanos y urbanos, o a zonas poco adecuadas por otras razones. Muchos de los conocimientos y destrezas impartidos en los centros eran de carácter urbano, de modo que con frecuencia no tenían relación con el medio indígena. Con esta capacitación, era difícil para los egresados convertirse en líderes o guías de sus comunidades como se había pretendido. Era evidente que estos centros no hacían del alumno un verdadero especialista, ya que los medios materiales y humanos de que disponían no se lo permitían; pero además, el breve tiempo que generalmente permanecía en el internado, dada la elevada deserción, no era suficiente para cambiar de algún modo los esquemas culturales tradicionales.

Un importante número de los egresados retornó a su comunidad y aparentemente se reincorporó a ella, constituyéndose en individuos no diferenciados de los demás miembros de la sociedad.⁴⁵ Era frecuente escuchar: “sólo aprendió español; ahora lleva la vida común de los indios”.⁴⁶ En otras ocasiones, el cambio se manifestaba en su indumentaria; ya no vestían sus prendas típicas.

Es evidente que la forma de vestir es un signo particular de identidad; por consiguiente el cambio de indumentaria tiene un significado trascendental. Representa en muchas ocasiones el rechazo a los orígenes y una prueba fehaciente de incorporación a otra cultura. Por lo tanto, puede comprenderse que en algunas comunidades este aspecto fuera en el que se mostraban menos dispuestos a cambiar. Ejemplo de esta situación la encontramos en el municipio de Tenejapa, Chiapas. Un egresado del centro de capacitación de Amatenango al regresar a su comunidad, iba de “vestido”; pero al poco tiempo se puso de “chamarro” de nuevo. Los jóvenes:

⁴⁴ Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria 1944-1945*, 1945, p.125.

⁴⁵ Según un estudio presentado por la Federación de Estudiantes Indígenas, 80% de los jóvenes egresados de estos centros no había respondido a las finalidades que el gobierno perseguía, ya que al retornar a sus comunidades se habían visto impedidos por el medio ambiente para ejercitar las enseñanzas impartidas. Véase *Boletín Indigenista*, junio de 1949, v. IX, p. 182.

⁴⁶ Morales, 1943, p. 93.

se burlan cuando se pone traje europeo y es por eso que se lo tiene que quitar. La burla que le hacen es decirle: quieres parecer ladino, pero aparte de esa burla, no hay ninguna sanción especial por vestirse como ladino.⁴⁷

Un caso similar es el de otro egresado de este internado. Convertido en maestro, andaba de chamarro, pero el inspector le dijo:

¿Cómo va a ser que andes de chamarro? Ve procurando vestirme de vestido. Entonces yo —dice Pedro— empecé a vestirme de ladino para ir a la escuela, pero cuando iba a mi casa me ponía de chamarro. Ya hace dos años que me tumbé el chamarro. A mi nadie me ha dicho nada en mi paraje porque me quité el chamarro. Nadie me regaña ni me dice nada. Pero aquí en Tenejapa, todos me ven mal, no me quieren. Dicen que soy alzado.⁴⁸

Pero hubo otros casos, en menor número, en que la instrucción recibida llevó a los egresados por nuevos caminos, ya no para integrarse a su comunidad, sino para aspirar a un mundo totalmente distinto, al mundo urbano. Estos jóvenes, cuyas aspiraciones se apartaban de las normas generalmente establecidas por la cultura local, dejaban sus comunidades para asentarse en centros urbanos de mayor o menor importancia, terminando por disociarse de su familia, de su pueblo, pero al mismo tiempo, permaneciendo marginados del nuevo mundo al que aspiraban.

Pese a sus defectos y carencias, los centros representaron en estos años el único espacio educativo para que el indígena tuviera mayores oportunidades. En algunos casos, aunque muy escasos, empezó a abrirse una brecha. Algunos de los egresados, aunque aparentemente se habían reincorporado a su cultura original, habían conservado ciertos elementos de su "nueva" cultura, hecho que los hacía receptivos a otras corrientes y les permitía transmitirlos a su comunidad. Éste fue el caso específico de quienes siguieron la carrera magisterial y regresaron a sus comunidades convirtiéndose en maestros de escuelas federales y estatales, y más tarde, en promotores de los centros coordinadores del Instituto Nacional Indigenista, contribuyendo en esta forma a modificar las condiciones de vida de las comunidades indias.

⁴⁷ Cámara Barbachano, 1943, p. 47.

⁴⁸ *Idem.*

EPÍLOGO

Al finalizar el régimen avilacamachista, los centros de capacitación pasaron a depender nuevamente de la Secretaría de Educación Pública. La propuesta de las autoridades educativas desde los inicios del sexenio, en el sentido de que no se deberían mantener escuelas al margen del sistema educativo nacional, había logrado su objetivo. El Departamento de Asuntos Indígenas, sin una estructuración administrativa eficiente ni un apoyo económico suficiente, no pudo funcionar en forma independiente, por lo que al asumir la presidencia Miguel Alemán, fue clausurado tras diez años de labores. Para las nuevas autoridades, “el indianismo había convertido al indio en objeto de caridad del Estado” y en ese momento “ya no había lugar para esas consideraciones ni para dar a los problemas indígenas, el tratamiento individual que Cárdenas había iniciado”.⁴⁹ La premisa a partir de entonces sería ayudar al indio a *ayudarse a sí mismo*.

De esta manera, al ser transferidas las funciones del departamento a la Secretaría de Educación Pública, el centro principal de la acción indigenista retornaba al ámbito escolar, convirtiéndose de nuevo la escuela en la piedra angular del proyecto destinado al mejoramiento de los grupos indígenas.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGN Archivo General de la Nación.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1955.

Cámara Barbachano, Fernando, “Diario etnográfico: expedición para trabajo de campo etnológico en el municipio de Tenejapa, Chiapas”, documento mimeografiado, 1943.

Chapman, Anne, “Expedición a la zona tzeltal de Chiapas”, México, documento mimeografiado, 1943.

Departamento de Asuntos Indígenas, *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942*, México, 1942.

—, *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1942-1943*, México, 1943.

—, *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1943-1944*, México, 1944.

—, *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1944-1945*, México, 1945.

—, *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1945-1946*, México, 1946.

Loyo, Engracia, “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, 1996.

⁴⁹ Ruiz, 1977, pp. 175-176.

- , “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México, El Colegio de México-Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Morales, Sergio, “Expedición a la zona tzeltal, Chiapas”, México, documento mimeografiado, 1943.
- Muñoz, Maurilio, *Mixteca Nahua-Tlapaneca. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, v. IX, México, Instituto Nacional Indigenista, 1963.
- Nahmad, Salomón, *Los mixes. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, v. XI, México, Instituto Nacional Indigenista, 1965.
- Ospina, Gabriel, “Expedición a la zona tzeltal de Chiapas”, México, documento, mimeografiado, 1943.
- Peña, Moisés T. de la, *Problemas sociales y económicos de las Mixtecas. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, v. II, México, Instituto Nacional Indigenista, 1950.
- Pozas Arciniegas, Ricardo, *Chamula: Un pueblo indio en los altos de Chiapas. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, v. VIII, México, Instituto Nacional Indigenista, 1959.
- Romano, Agustín, “Evaluación histórica del Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil”, Instituto Nacional Indigenista, documento mimeografiado, 1993.
- Ruiz, Ramón, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Véjar Vázquez, Octavio, *Hacia una escuela de unidad nacional*, México, SEP, 1944.
- Villa Rojas, Alfonso *et al.*, *El indigenismo en acción*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1976.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.

Familia y educación en Iberoamérica
se terminó de imprimir en agosto de 2003
en los talleres de Editorial Color, S.A. de C.V.,
Naranja 96 bis, col. Santa María la Ribera, 06400
México, D.F. Se imprimieron 1 000 ejemplares
más sobrantes para reposición.

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

Toda educación tiene por objeto las costumbres y por justificación los valores. A su vez, la educación llega a constituir un valor y, ya revestida del ropaje de la instrucción, se convierte en un bien cotizabile que las familias aprecian. De ahí que los intereses y prejuicios familiares determinen la elección de carrera y el nivel de escolaridad. Por eso la familia influye decisivamente desde los inicios de la formación mental y moral de los niños, hasta la instrucción superior y el desenvolvimiento profesional de los adultos.

Los artículos contenidos en este libro buscan indagar la forma en que las familias, las iglesias, la sociedad y los gobiernos nacionales, regionales y locales, en diferentes momentos y situaciones, han propugnado diversas formas de educación, cuyos fines y contenidos han estado sujetos a cambios derivados de las vicisitudes políticas, ideológicas y socioeconómicas inherentes a toda evolución histórica.



EL COLEGIO DE MÉXICO

