



P R E S E N T A C I Ó N

ORESTA LÓPEZ Y VALENTINA TORRES SEPTIÉN ■

FRANK SIMON ■

B O N A N Z A S

ADRIÁN ASCOLANI ■

Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina

VALENTINA TORRES SEPTIÉN ■

Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de Lyon

ORESTA LÓPEZ ■

Imágenes histórico-literarias de mujeres lectoras

FERNANDO SAÚL ALANIS ENCISO
Y GABRIELA TORRES MONTERO ■

Conformación de grupos y participación política. El caso del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (1908-1922)

B R E C H A S

PEDRO CASTRO ■

Soto y Gama. Semblanza de un iconoclasta

MARIO GÓMEZ OLIVARES ■

The Keynes's theoretical framework from the *Treatise on Money* to the *General Theory*

E N S A Y E S

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA ■

Educación e Historia, Historia y Educación. Un asunto de lealtades e infidelidades

SONIA MONTECINO Y MARÍA ELENA ACUÑA ■

Género y etnicidad en una experiencia de aula

B O C A M I N A

RONNY VIALES HURTADO ■

Una nueva lectura de la caficultura latinoamericana

DAVID E. VÁZQUEZ SALGUERO ■

Encuentros en el pasado mexicano

P O R T A F O L I O G R Á F I C O ■ MARIE-HÉLEN FÉRON ■ GRÁFICA

• a m a l g a m a

LUIS CORTÉS BARGALLO ■

■ poemas ■ poemas

REVISTA DE El Colegio de San Luis

año IV • número 10 • enero-abril de 2002

año IV • número 10 • enero-abril de 2002



VETAS

REVISTA DE El Colegio de San Luis



EL COLEGIO
DE SAN LUIS

PRESIDENTE

- Tomás Calvillo Unna

SECRETARIA ACADÉMICA

- Ma. Isabel Monroy

SECRETARIA GENERAL

- Lydia Torre



VETAS

año IV • número 10 • enero-abril de 2002

DIRECTOR

- Moisés Gámez

CONSEJO EDITORIAL

- Luis Aboites
- Tomás Calvillo Unna
- Mario Cerutti
- José Antonio Crespo
- Jorge Durand
- Guadalupe González
- Luis González y González
- Mervyn Lang
- Jordi Maluquer de Motes
- Javier Sicilia
- Valentina Torres-Septién
- Eric Van Young

EDITORA

- Adriana del Río Koerber

COMITÉ TÉCNICO

- Oresta López
- Ma. Isabel Monroy

COORDINADORAS DE BONANZAS

- Valentina Torres Septién y Oresta López

DISEÑO DE MAQUETA Y PORTADA

- Yolanda Pérez Sandoval

Vetas es una publicación cuatrimestral de El Colegio de San Luis, A.C., Instituto de Investigación del Sistema SEP-CONACYT, enero-abril de 2002. Número de reserva al título de certificado de licitud de título: en trámite. Número de certificado de licitud de contenido: en trámite. Los derechos de reproducción de los textos aquí publicados están reservados por *Vetas* D.R. Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a *Vetas*. Revista de El Colegio de San Luis, Parque de Macul 155, Frac. Colinas del Parque, 78299 San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel.: (01-444) 8 11 01 01. Correo electrónico: vetas@colsan.edu.mx. La opinión expresada en los artículos firmados es responsabilidad del autor. ISBN: 968-7727-82-9.

V E T A S



í N D I C E

P R E S E N T A C I Ó N

ORESTA LÓPEZ
Y VALENTINA TORRES SEPTIÉN ■ 5

FRANK SIMON ■ 8

B O N A N Z A S

ADRIÁN ASCOLANI ■ 17

Objetos, teorías y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina

VALENTINA TORRES SEPTIÉN ■ 43

Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de Lyon

ORESTA LÓPEZ ■ 63

Imágenes histórico-literarias de mujeres lectoras

FERNANDO SAÚL ALANIS ENCISO
Y GABRIELA TORRES MONTERO ■ 87

Conformación de grupos y participación política. El caso del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (1908-1922)

B R E C H A S

PEDRO CASTRO ■ 111

Soto y Gama. Semblanza de un iconoclasta

MARIO GÓMEZ OLIVARES ■ 131

The Keynes's theoretical framework from the *Treatise on Money* to the *General Theory*

E N S A Y O S

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA ■ 166

Educación e Historia, Historia y Educación. Un asunto de lealtades e infidelidades

SONIA MONTECINO
Y MARÍA ELENA ACUÑA ■ 186

Género y etnicidad en una experiencia de aula

B O C A M I N A

RONNY VIALES HURTADO ■ 198

Una nueva lectura de la caficultura latinoamericana

DAVID E. VAZQUEZ SALGUERO ■ 209

Encuentros en el pasado mexicano

P O R T A F O L I O G R Á F I C O **MARIE-HELEN FERON ■ GRÁFICA**

a m a l **g** a m

LUIS CORTÉS BARGALLÓ ■ 225

a _____
■ poemas ■ poemas ■ poemas ■ poemas ■ poemas ■ poemas ■ poemas



PRESENTACIÓN

ORESTA LÓPEZ
Y VALENTINA TORRES

Miradas a la educación desde la historia, la antropología y la pedagogía

La intención de ofrecer un número de *Vetas* sobre las múltiples miradas a la educación tiene que ver con el reconocimiento del desarrollo que este campo de investigación ha venido ganando a lo largo del siglo XX y la fuerza con que se apuntala en el nuevo siglo en el plano académico nacional e internacional.

El tema de la educación, por sí mismo, es de importancia estratégica para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y para las comunidades académicas de todo el mundo.

En la historia de nuestros sis-

- temas educativos encontramos muchas respuestas a problemas del presente y también los nudos para desplegar la creatividad que nos alimenta para enfrentar los retos del futuro.
- Una mirada historiográfica sobre el quehacer de la comunidad académica de historiadores de la educación en Argentina la encontramos, felizmente desarrollada, en el artículo de Adrián Ascolani, quien observa en profundidad la construcción de la Historia de la educación en ese país, para responder preguntas como ¿cuáles han sido los retos de la historia de la educación?, ¿cuáles los temas, teorías y métodos?, ¿cómo han contribuido al desarrollo y constitución de este campo disciplinar?

En México también existe una comunidad de historiadores de la educación que cada vez logra mejores niveles de organización y discusión historiográfica. De la misma manera que los colegas latinoamericanos, enfrentan el reto de transformar y renovar sus temas y métodos de investigación. Quizá una de las miradas recientes y en pleno desarrollo en el campo de educación es la que apunta al reconocimiento de las diferencias sexuales y la participación de las mujeres como alumnas, maestras, lectoras, escritoras, etc. Prueba de estas nuevas búsquedas la encontramos en el artículo de Valentina Torres Sep-tién, reconocida por sus investigaciones sobre la historia de la educación privada en México, y que en este número habla sobre la educación que han impartido por cerca de un siglo las hermanas de San José de Lyon en lo que conocemos como el Colegio Francés, en México. Sin duda, la mirada desde la perspectiva de género se fortalece en este ensayo y en el de Oresta López, quien aborda el doble dilema de usar la literatura como fuente de la vida y de la historia, sin dejar de discutir las implicaciones metodológicas que subyacen en la

búsqueda de la relación de las mujeres con los libros y la lectura en el pasado.

Las preguntas al pasado y presente de las culturas escolares se han ampliado en la investigación educativa, un claro ejemplo de ello se encuentra en el artículo de Sonia Montecino y María Elena Acuña, quienes, con una mirada antropológica a las aulas de escuelas secundarias en Santiago de Chile, buscan explicaciones acerca del tratamiento que la institución escolar da a contenidos étnicos y de género en los libros de texto y en la vida cotidiana.

Gabriela Torres y Fernando Alanís ofrecen una mirada al mundo profesional local, con un trabajo en el que se reconstruyen cuidadosamente las redes políticas que atraviesan una institución, una ciudad y una época; todo ello partiendo de la trama que se reconstruye a partir del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí en su momento de transición a Universidad Autónoma.

Cerramos este apartado temático de *Vetas 10* con una mirada pedagógica a la historia de la educación, que encuentra una de sus mejores representantes en México



en la pluma de María Esther Aguirre, docta pedagoga que nos ofrece una brillante reflexión sobre su propia experiencia en el arte de escribir historias de educación que no olvidan jamás responder a la dinámica educativa de la época de estudio y de tender puentes entre el pasado y el presente, entre los sueños y la realidad.

La siempre diversa sección *Brechas* ofrece a los lectores un ensayo histórico-biográfico sobre Antonio Díaz Soto y Gama, escrito por Pedro Castro; el texto nos permite una aproximación detallada a la trayectoria de vida, a las vicisitudes políticas de este singular potosino, liberal y antiporfirista.

El ensayo “The Keynes’s theoretical framework from the *Treatise on Money* to the *General Theory*”, de Mario Gómez Olivares, dibuja una figura de la ciencia económica con una aproximación a la teoría general keynesiana a partir de la producción y evolución intelectual del mismo reconocido economista.

Vetas ha procurado mantener una relación creativa del conocimiento social y el arte, por ello —fieles a esta propuesta— el *Portafolio gráfico* en este número contiene la reproducción de estampas realizadas por Marie-Hélen Féron, artista formada en Francia y radicada en San Luis Potosí, cuya obra se ha caracterizado por un lirismo oscilante entre lo abstracto y lo figurativo y por la limpieza en el tratamiento. Por ello su obra ha sido calificada de impecable en la técnica y sutil en las formas. En *Amalgama* publicamos dos poemas de Luis Cortés Bargalló vinculados a experiencias vividas en el estado de San Luis Potosí; conjuntamente nos proponen una meditación sobre el espacio: la interiorización del mundo arquitectónico que el artista inglés Edward James llevó a cabo en el entorno natural de Xilitla y, como contrapartida, la exteriorización del mundo interior que se manifiesta en el cuerpo que danza.

Nuestros retos compartidos
en la investigación educativa,
de Europa a América:
comentando artículos
de *Vetas* 10

Este número de la revista *Vetas* ofrece una interesante combinación de artículos. Es de naturaleza predominantemente histórico-pedagógica, pero contiene problemáticas, puntos de vista y acercamientos metodológicos que, sin duda alguna, cautivarán a todos los legos en esta disciplina. Además, este número supone una interesante inspiración para una investigación más avanzada. Así ocurre por definición con el artículo historiográfico de Adrián Ascolani sobre opciones en la definición del campo disciplinar de la historia de la educación argentina. Pero los otros artículos también fomentan indagaciones más pro-

fundas: el de Alanis Enciso y Torres Montero sobre la importancia político-social del Instituto científico y literario de San Luis Potosí a principios del siglo pasado; el de Torres Septién sobre las peripecias de las hermanas francesas de San José de Lyon, que huyeron a principios del siglo XX hacia México, y sobre su difícil adaptación a su nuevo destino; el de López, que reflexiona acerca de la interesante cuestión de si imágenes histórico-literarias de mujeres lectoras pueden convertirse en evidencias de alguna validez para escribir una historia de las mujeres y de las prácticas de la lectura, y finalmente el de Acuña, el único artículo sin enfoque histórico que, desde la perspectiva del género y, a partir de la observación de clases en

* Universidad de Gante/Universidad Libre de Bruselas
Bélgica.

un Liceo Técnico Profesional chileno, refiriéndose a etnia y género, refleja la discrepancia entre los objetivos generales de una reforma curricular y la realidad del terreno de trabajo. Estos cinco artículos arrancan con un cierto número de consideraciones —que probablemente tengan un matiz europeo—, que configuran asimismo el contenido de esta introducción.

El artículo historiográfico de Ascolani, basándose en el caso de Argentina, puede verdaderamente ilustrar el alto vuelo que la historia de la educación ha tomado durante estas últimas dos décadas en Latinoamérica —y sobre todo en países como Argentina, Brasil, Colombia y México—¹ y al mismo tiempo muestra el reconocimiento internacional que esto lleva consigo.² El artículo sigue la huella de

algunos anexos historiográficos que el autor ha escrito durante estos últimos años, sobre las distintas fases y líneas de investigación en la historia de la educación argentina, desde principios del siglo pasado hasta la actualidad. En ellos, principalmente ha tratado de identificar los vínculos ideológicos e institucionales de los investigadores generadores y difusores de conocimiento y de los impartidores de enseñanza. Aquí él ha “querido mostrar las variantes interpretativas de algunos de los principales fenómenos educacionales, tomando principalmente como eje del trabajo las opciones teórico-metodológicas que orientaron la definición de los objetos de estudio, con sus tensiones y antagonismos”. No haciendo tal vez justicia a los propósitos del autor, debemos concluir finalmente sin embargo, generalizando mucho y haciendo abstracción de las situaciones políticas y socioeconómicas específicas que caracterizan el país y que aparecen implícitas en el artículo, que también en la historia de la educación en Argentina se pueden obser-

¹ Gabriela Ossenbach, “Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation”, *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXXVI/3 (2000) 841-867.

² No es una casualidad que los investigadores latinoamericanos hayan colaborado en lo que hoy puede considerarse un trabajo fundamental, a saber, el libro de Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (coord.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York/Londres, Routledge Falmer, 2001; Marc Depaepe, “What Kind of History of Education may we expect for the 21st Century?”

Somme Comments on four recent Readers in the Field”, *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXXVIII/2-3 (2002) – in press.

var desarrollos paradigmáticos similares a los observados en muchos otros lugares: desde una historia de las ideas y una historia institucional fuertemente autodescriptiva, en la que el énfasis se situaba en el centro de toma de decisiones y apenas en los otros actores interesados, pasando por una historia social (influencia de las ciencias sociales, de las teorías de la reproducción —Bourdieu—, el problema de la desigualdad), y hasta una historia cultural de lo social (con mucha más atención a todos los actores, a la cultura escolar, a la práctica escolar diaria³) y una perspectiva histórica comparativa.⁴

Es evidente que la aparición de un nuevo paradigma no implica de ninguna manera la desaparición del anterior. El artículo de Alanis Enciso y Torres Montero es claramente de

naturaleza sociohistórica y describe de manera contundente el fenómeno, si bien clásico todavía interesante, de un instituto como formador de las futuras elites políticas y como bastión político (masculino), importante para la vida pública e integrado en la misma. La comprobación de que, a pesar de los cambios políticos, los grupos directivos que controlaban el Instituto permanecen casi idénticos, no es, por lo tanto, ninguna sorpresa. Se trata en la historia de la educación de un fenómeno recurrente, y al mismo tiempo, sin embargo, intrigante para la investigación, por la gran fuerza de atracción, la actualidad permanente y “utilidad” que caracterizan a los análisis de los procesos de poder. Además de esto, los autores también subrayan otros dos aspectos: “el deseo de igualar el proyecto educativo local con el de la Universidad Nacional y el de secularizar la educación eliminando la influencia de la Iglesia”. Puesto que tengo la impresión de que las fuentes sobre el tema tratado aquí están delimitadas de una forma bastante rica, ordenada y racional, y, a pesar de que desconozco los futuros planes de investigación de ambos investigadores, me atrevería a sugerir, en relación a una

³ Marc Depaepe presenta un ejemplo de esto en *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools. Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press, 2000; Marc Depaepe y Frank Simon, “Orden en el Progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970)”, *Historia de la Educación. Anuario*, 3 (2000/2001), pp. 41-71.

⁴ Heinz-Elmar Tenorth, “Historische Bildungsforschung”, en Rudolf Tippelt (coord.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen (2002), 123-139; Julio Ruiz Berrio (coord.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

investigación más avanzada sobre el Instituto estudiado aquí y la elite intelectual de profesores presente allí, un examen biográfico colectivo o, en otras palabras, prosopográfico. Siguiendo la línea de autores como Pierre Bourdieu y Alvin W. Gouldner en su alegato en defensa de una historia estructural de las elites (intelectuales), estaríamos frente a un bonito estudio desde la perspectiva de un análisis de los intelectuales tomados como categoría social, divididos por mecanismos de jerarquización concurrentes que, en seguida, se reflejan en posturas políticas divergentes en torno a cuestiones sociales.

No es una casualidad que en los otros tres artículos, el aspecto del género aparezca de una manera u otra. Como es bien conocido, hasta hace unas décadas, las cuestiones de género estaban ausentes en la historia de la educación y se sabía poco sobre la experiencia en educación de las mujeres, sobre su vida y sus vivencias personales. En la actualidad esto ya no es así, ni mucho menos, y podemos fácilmente afirmar que las críticas feministas dirigidas a la profesión docente histórica han sido muy fructíferas de cara a la creación de nuevos objetos de es-

tudio, nuevas maneras de pensar y nuevos marcos teóricos como, por ejemplo, la vinculación del análisis de diferencias sexuales y de género con mecanismos de poder.

El trepidante y emocionante relato, ofrecido aquí y redactado de manera profesional, de las hermanas de la congregación de la enseñanza San José de Lyon, quienes en 1903 abandonaron Francia para establecerse en México como consecuencia de la política anticlerical llevada a cabo en su país de origen, merece analizarse y comentarse desde numerosos puntos de vista. Me limito a un par de observaciones. Esta política anticlerical francesa de principios del siglo pasado ha tenido para muchos países consecuencias en el campo de la enseñanza. Muchos miembros de congregaciones de enseñanza masculinas y femeninas cruzaron, por ejemplo, la frontera hacia Bélgica, una migración a la que liberales y socialistas se refirieron como “la peste negra”. También hubo una gran migración hacia Canadá. La emigración hacia países donde se hablaba el mismo idioma era naturalmente lo más evidente. En el ámbito histórico comparativo quedan, sin duda, todavía muchas posibilidades para una in-

vestigación más avanzada, tanto más teniendo en cuenta que las fuentes parecen estar disponibles de forma más que suficiente. En relación con estas fuentes, llama en seguida la atención en el artículo de Torres Septién la colección de cartas. Desgraciadamente, no hemos accedido a ninguna caracterización de las cartas de las hermanas en las que se basan importantes partes del artículo. Las cartas fueron naturalmente redactadas en el contexto de la congregación como instituto y en el marco de la comunidad de las religiosas. Podría ser interesante una confrontación, por ejemplo, con cartas escritas por las hermanas a miembros de su familia, y preguntarse sobre el carácter público o privado de esta fuente. Sobre todo, la acogida por parte de otras culturas y la adaptación de las hermanas a éstas me parecen temas privilegiados. Y lo que finalmente me llamó la atención en el artículo fue la aceptación, a mi juicio demasiado fácil, del carácter de estabilizador social y de reproducción desempeñado por la enseñanza por lo que se refiere al papel de la mujer. Apenas hay sitio para traspasar las fronteras que propone el modelo pedagógico de las hermanas. Sin embargo, el

hecho de haber recibido una educación, de poder leer y escribir implica al mismo tiempo para los alumnos unas posibilidades de evasión. Leer o escuchar ficción puede proporcionar un marco distinto: quedan aquí reflejadas actitudes y papeles femeninos que a veces están muy alejados de lo que se quiere inculcar mediante la enseñanza. Se presentan figuras para la identificación que dejan tomar cierta distancia respecto a la inevitabilidad de las normas sociales y del discurso dominante.⁵

Semejantes consideraciones se encuentran en el artículo de López, que trata el problema de la identificación de fragmentos literarios con pruebas históricas, y señala, por ejemplo, un temor colectivo en todo tipo de docentes según el cual la lectura por parte de las niñas podría llevar a conductas del tipo Madame Bovary. Con los escritos de Roger

⁵ Roger Chartier, "Les pratiques sociales de l'écriture et de la lecture de l'Antiquité à nos jours", en Anders Jolstad y Marianne Lunde (eds.), *Proceedings. Actes. 19th International Congress of Historical Sciences. XIXe Congrès International des Sciences Historiques*, Oslo, Department of History, University of Oslo, 2000, p. 259. Encontramos interesantes consideraciones al respecto en Antonio Viñao, "Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos", in Julio Ruiz Berrio (coord.), *La cultura escolar de Europa...*, pp. 169-204.

Chartier y Carlo Ginzburg como telón de fondo, plantea asimismo la cuestión referente a la relación que las mujeres mantenían con los libros y la lectura, la influencia de los libros en sus comportamientos. También examina el eterno problema que nos encontramos en la historia del hecho y de la ficción, así como la cuestión de la función de la ficción. Su investigación para indagar las posibilidades históricas de las imágenes históricas, a partir de algunas fuentes cuidadosamente seleccionadas, podría considerarse muy bien lograda. Esta elección de las fuentes me agradó, porque atañe a figuras que en muchos pueden calificarse de excepcionales, aunque sigan en gran medida vinculadas al idioma y al contexto mental de su época. Todos estos autores dejan, consciente o inconscientemente, un testimonio de la sociedad en la que viven y de las tensiones que esta sociedad experimenta. Contribuyen a la expresión de los deseos y temores ocultos de su público, son testimonios valiosos y pueden preciarse de ser representativos.

Con la situación de clase que describe Acuña, es como si me encontrara en una clase en Bélgica correspondiente a una enseñanza del

mismo tipo. Su conclusión sería semejante en Bélgica, y también en cualquier otro lugar: entre los objetivos formulados en el marco de las reformas curriculares que atañen a género y etnia y la auténtica “realidad de clase” existe una discrepancia: “dentro del aula las relaciones, las destrezas y los conocimientos se negocian bajo moldes tradicionales, y el papel de la docente es un punto esencial en el triángulo texto, profesora, alumno(a) [...] lo que se identifica es la preservación de ciertas prácticas tradicionales encubiertas en un nuevo modo de enseñanza —el (la) profesor(a) como guía de un aprendizaje significativo”. Al fin y al cabo, factores ambientales parecen tener siempre más fuerza que los efectos de la práctica de la enseñanza. Por último, por lo que se refiere a los alumnos en escuelas similares a las que se han descrito aquí, quiero subrayar otro aspecto más, que no ha sido tratado aquí, pero que destaca fuertemente en primer plano: el de una nueva línea de fractura social. La investigación en Bélgica muestra, por ejemplo, que está latente, en nuestra sociedad, un grave conflicto cultural entre los titulados de la “enseñanza general” y los de la “for-

mación profesional”. Este conflicto se refleja en una nueva línea de fractura: la agrupación en actitudes tales como el etnocentrismo, el materialismo, el autoritarismo, el individualismo utilitario y el cinismo político. En otras palabras, se trata fundamentalmente de cómo una sociedad tiene que organizarse. La posición en esta línea de fractura se adquiere en el último año de la en-

señanza secundaria, cuando al parecer los escolares de la formación profesional son más etnocéntricos, etc. Las actitudes en la línea de fractura también se integran en las subculturas y como tales se relacionan con el gusto. Cómo reaccionaremos ante esta nueva situación constituye uno de los grandes retos a los que, entre otros, la enseñanza tendrá que enfrentarse.



Objetos, teorías y métodos. Opciones
en la definición del campo disciplinar
de la Historia de la Educación Argentina



Objectives, theories and methods: Options
in the definition of the teaching field in the
history of Education in Argentina

B O N A N Z A S

La historiografía educacional argentina se ha conformado en el siglo xx como un campo con influencias metodológicas y teóricas exteriores diversas, y con particularidades propias derivadas de la combinación entre producción escrita y requerimientos institucionales. Algunos rasgos centrales de la misma han sido su predominante interés por la educación formal, una recurrente subordinación a los fenómenos político-estatales y una gran dosis de centrismo geográfico, independientemente de las diferentes corrientes de interpretación. Estas características comenzaron a ser modificadas desde mediados de la década de 1980, en un contexto en el cual la historia social de la educación pasó a estar acompañada de estudios de pedagogía retrospectiva y abordajes sociológicos del pasado educativo.

The historiography of Education in Argentina has been up in the twentieth century as a field with different extrinsic methodological and theoretical influences, and with its own particularities deriving from the combination between written production and institutional requirements. Some of its central features have been its predominant interest in formal education, a recurrent subordination to state-political phenomena, and a lines of interpretation. These characteristics started to be modified from the middle decade of 1980, in a context in which the social history of education came to be accompanied by studies of retrospective pedagogy and sociological analyses of the educative past.

Objetos, teorías y métodos.
Opciones en la definición
del campo disciplinar
de la Historia de la Educación
Argentina²

El corpus que denominamos Historiografía educacional argentina se halla atravesado por ciertos ejes temáticos y problemáticas esenciales que han ordenado la producción en este campo del conocimiento. Los mismos se vinculan a determinadas afinidades teórico-metodológicas y a predilecciones que han dependido de causas diversas, como la formación académica, la pertenencia institucional o las coyunturas históricas que enmarcan el trabajo de los investigadores. No pretendemos en este artículo breve desarrollar todas las relaciones causales y descripciones que implicaría un estudio historiográfico,³ sino que intentaremos presentar los componentes conceptuales y metodológicos que han permitido la heterogeneidad interpretativa de las obras. Ciertamente, estas diferencias, a veces antagonismos, por lo común no se han expresado en forma de debate teórico explícito entre los

¹ Profesor adjunto de Historia Socio Política del Sistema Educativo Argentino, Universidad Nacional de Rosario, y profesor titular de Historia Social de la Educación, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina. Correo electrónico: pasaje@infovia.com.ar

² Este artículo es una ampliación de la ponencia titulada “Modelos teórico-metodológicos en la historiografía educacional argentina, desde sus orígenes hasta el presente”, presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San José de Costa Rica, mayo de 2001.

³ Un estudio detallado del desarrollo historiográfico-educacional en Argentina puede verse en Adrián Ascolani, “Historia de la Historiografía Educacional Argentina. Autores y Problemáticas (1910-1990)”, en A. Ascolani (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999; y en “The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions”, en *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, New Series, Universiteit Gent, Gante, Bélgica, XXXVI, 2000, 3.

autores, no obstante la independencia y perennidad que las obras ganan respecto a sus artífices, en el contexto del corpus disciplinar que integran, permite considerarlas entidades en espontánea complementariedad o competencia entre sí. La propia dinámica científica legitima algunas obras en desmedro de otras, aunque otorgando una supremacía temporal, dado que el proceso es continuo. De tal modo, hemos querido mostrar en las siguientes páginas las variantes interpretativas de algunos de los principales fenómenos educacionales en la Historiografía de la educación argentina, tomando principalmente como eje las opciones teórico metodológicas que orientaron la definición de los objetos de estudio, con sus tensiones y antagonismos.

■ Ciencia histórica, análisis social o pedagogía retrospectiva

Luego de cuatro décadas de discreta acumulación de ensayos e informes históricos sobre el sistema educativo argentino y sobre sus antecedentes, hacia finales de los años 20 y durante la década siguiente, la producción académica de Historia de la Educación logró su punto de cristalización como área de conocimiento, siendo parcialmente salvadas las diferencias ideológicas e interpretativas entre historiadores liberales y católicos, por la coincidencia en las metodologías de investigación acontecimental y fáctica, que eran las propias de la disciplina Historia.⁴ En la década de 1940, algunos pedagogos espiritualistas que ocupaban lugares relevantes en la enseñanza superior de Historia de la Educación sintetizaron con fines didácticos el producto historiográfico anterior; en estas obras se notaba un énfasis nuevo en la historia de las ideas pedagógicas —en un estilo poco novedoso, aunque erudito—, e incorporaban el estudio de su historia reciente.⁵ La historia acontecimental y descriptiva previa, de naturaleza político institucional, incorporaba con ello abordajes más estáticos, de corte filosófico, pero que poco innovaron en profundidad analítica.

⁴ Antonino Salvadores, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, CNE, 1941; Antonio Portnoy, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, CNE, 1937; Adolfo Garretón, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, CNE, 1939; Abel Chaneton, *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, CNE, 1936.

⁵ J. Mantovani, *Época y Hombres de la Educación Argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1950; Manuel Horacio Solari, *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949; Ethel Manganiello y V. E. Bregazzi, *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

La irrupción de las ciencias sociales en la historia de la educación corresponde a la década de 1960, asociada al impulso de la sociología, cuyas formas de abordaje se extendían a otras áreas del conocimiento.⁶ Estructural funcionalismo y marxismo gramsciano se manifestaron sin rigideces teóricas en las escasas obras editadas en ese periodo; este último tendría mayor influencia en las décadas siguientes,⁷ en combinación con distintas variantes de la sociología de la educación, especialmente con la línea conceptual abierta por Pierre Bourdieu. En la última década del siglo, se sumaron enfoques muy permeados por el análisis del discurso y la sociología del poder de inspiración foucaultiana, en un contexto de revitalización de la pedagogía retrospectiva⁸ con ciertos resabios metodológicos de la historia de las ideas en su versión tradicional. Esto supuso, en ciertos casos, un alejamiento definitivo de los postulados historiográficos que identificaban progreso educacional con iluminismo liberal, en favor de miradas más críticas hacia los fenómenos de hegemonía cultural de la elite dirigente, con ciertos tientes populistas que aparecían como herencia de la vertiente historiográfica conocida con el nombre de Revisionismo histórico,⁹ sobre la cual pesaba desde los años 80 —y sigue pesando— un fuerte descrédito en el ámbito de la historiografía académica no educacional, por la fuerte carga ideológica de su producción.

⁶ Gregorio Weimberg, *El descontento y la promesa*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1982; Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962; Bernardo Kleiner, *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*, Buenos Aires, Platina, 1964.

⁷ J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en Argentina 1880-1900*, Buenos Aires, Panedille, 1971; “La educación argentina entre 1880 y 1930”, en *Historia Argentina Integral*, vol. V, Buenos Aires, CEAL, 1971.

⁸ Designamos ‘pedagogía retrospectiva’ a aquella historia de las ideas pedagógicas que se asemeja a la historia de la filosofía en su forma tradicional, es decir, que otorga prioridad a las definiciones y a los pensadores como grandes hombres por sobre el desarrollo dinámico de las múltiples causalidades históricas.

⁹ A. Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990; Pablo Pineau, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997; Roberto Gagliano, “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario”, en A. Puiggrós (dir.), *Sociedad Civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna, 1991, pp. 282-307.

■ Los límites del objeto: educación escolarizada o transmisión de saberes

Para la historiografía acontecimental de la primera mitad del siglo XX, educación era sinónimo de escolarización, mientras que cultura lo era de socialización o bien de las expresiones más relevantes de la creatividad artística. A diferencia de los fenómenos de socialización, la educación escolarizada era inmediatamente visible en los registros oficiales coloniales y decimonónicos que constituían el corpus testimonial esencial de esta línea historiográfica, y la información sumaria que ellos proporcionaban eran la base exclusiva y la determinante de la historia político-institucional resultante. Así, la concepción estrictamente objetivista que conducía a este restrictivo uso de fuentes reforzó un objeto de estudio que en buena medida ya estaba prefijado por los requerimientos de la habitual mirada institucional-pedagógica retrospectiva desarrollada por los funcionarios del sistema educativo desde finales del siglo pasado.¹⁰ Este doble condicionante limitaba también las posibilidades interpretativas. La Historia de la Educación, construida como agregación de acontecimientos escolares, sólo dio muestras de creatividad al trazar reconstrucciones hipotéticas y no exclusivamente acontecimentales cuando se abordaron periodos menos documentados, fundamentalmente la primera época colonial, es decir, los siglos correspondientes al gobierno de la casa real de los Austrias.

La inserción académico-institucional de historiadores profesionales e historiadores de oficio —profesores normales y literatos— también dejaba su marca, puesto que la escolarización fue presentada casi invariablemente como sinónimo de acumulación y, por tanto, de progreso. La escolarización pasó a ser tomada esencialmente como avance contra el analfabetismo —como un fin en sí mismo—, lo cual impidió posibles evaluaciones más específicas sobre los logros de la acción educativa. Las observaciones críticas se orientaron hacia los modelos educativos ya superados, tales como la enseñanza dictada por maestros sin formación profesional durante la época colonial o la disciplina autoritaria del método lancasteriano —es decir, fundamentalmente referidas a las prácticas pedagógicas—, y no hacia los modelos por entonces vigentes.

¹⁰ Entre las principales obras: Juan M. Gutiérrez, *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, editada en 1870 y reimpresa por La Cultura Argentina, Buenos Aires, 1915; Juan P. Ramos, *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*, Buenos Aires, Peuser, 1910.

Esta filiación hacia la historia de la escolarización trascendió las diferencias teóricas e ideológicas de los investigadores. La historia acontecimental, tanto liberal como espiritualista-nacionalista, y la historia social¹¹ en su primer momento, es decir, hasta principios de la década de 1980, coincidían en un objeto de estudio delimitado por las fronteras de lo escolar. En el primer caso, como se ha dicho, debido a la fuerte presencia de la crónica institucional, y en el segundo, vinculado al interés por comprender las relaciones político institucionales establecidas desde el poder.

Ha sido reciente la ampliación del objeto de estudio incorporando experiencias de educación no escolarizada. En la década de 1980, las preocupaciones teóricas en este sentido surgieron entre quienes se enfrentaban con procesos educacionales en sociedades no escriturarias, que si bien no fueron desarrollados como temática de investigación en Argentina, sí tuvieron tratamiento en la docencia universitaria de Historia de la Educación.¹² Paralelamente, algunos historiadores sociales abocados a la reconstrucción de las organizaciones de los sectores sociales subalternos —obreros sindicalizados, grupos anarquistas y socialistas y asociaciones vecinales— también incursionaron en la problemática de la educación no formal.¹³ En la década de 1990, el interés por estos fenómenos se continuó en el área de la educación extraescolar, principalmente las organizaciones políticas de masas,

¹¹ En Argentina, el concepto 'historia social' fue constituyéndose en objeto de estudio y modo de abordaje en la década de 1960, y dio lugar a una corriente de pensamiento historiográfico que arraigó en la Universidad de Buenos Aires y se extendió a las universidades que tuvieron mayor contacto con ésta. Puede reconocerse en esta línea de pensamiento una tendencia marxista y una tendencia liberal radicalizada; esta última se consolidó en mayor medida luego del retorno a la democracia en 1984, y fue la que mayor influencia tuvo sobre la Historia de la Educación. Reconocer los antecedentes teóricos de esta línea historiográfica es tarea compleja, no obstante es posible consignar la presencia de elementos del marxismo menos economicista —italiano, inglés y alemán— y de la Escuela de Anales desde su momento estructuralista y cuantitativista hasta las tendencias culturales recientes. El dinamismo de esta 'historia social' y su capacidad de adecuación a la renovación teórica externa han sido los factores fundamentales para su permanencia y actualidad.

¹² Nos referimos a las propuestas de Daniel Cano y Héctor Rubén Cucuzza realizadas en Luján en 1988. Véase Héctor Rubén Cucuzza (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores/Universidad de Buenos Aires, 1996, p. 128.

¹³ Dora Barrancos, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1991; *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL, 1991; Luis Alberto Romero, "Buenos Aires en la entreguerras: libros baratos y cultura de los sectores populares", en Diego Armus (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia social argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

como el Partido Justicialista durante las décadas de 1940 y 1950, en relación a los cuales se ha comenzado a investigar las connotaciones pedagógicas de sus proclamas políticas y los mecanismos de adoctrinamiento.¹⁴ No obstante estos avances, lo escolarizado sigue constituyendo el objeto casi absoluto de la Historia de la Educación circunscribiéndose incluso a los fenómenos pedagógicos, didácticos y estrictamente institucionales. Esto se debe a que la concepción de lo escolar que ha prevalecido ha sido también restrictiva, en términos de comprender las diversas facetas de este fenómeno, por cuanto ha tendido sólo a rescatar las fuentes y discursos emanados desde los centros de decisiones, olvidando las respuestas de los actores participantes activa o pasivamente de las relaciones educativas.

■ Las causalidades: ¿desde arriba hacia abajo o “bloque histórico”?

La historiografía acontecimental, tanto en su vertiente liberal como la espiritualista, estuvo marcada por el énfasis en la acción individual del gran hombre como sujeto de la historia. Los sujetos colectivos no tenían presencia, salvo cuando se trataba de actores institucionales —pertenecientes a la Iglesia católica, las órdenes religiosas, los partidos o facciones gobernantes—. La pedagogía retrospectiva progresivamente desarrollada por los pedagogos espiritualistas,¹⁵ que se nutrió y convivió con la historiografía acontecimental de mediados del siglo XX, entendió a los grandes hombres como encarnación de las ideas. Esta concepción fue retomada por la nueva pedagogía retrospectiva de la década de 1990, aunque ese universo de

¹⁴ M. Somoza Rodríguez, “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)”; Norma Michi, “De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)”, ambos en Héctor Rubén Cucuzza (dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo, 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján/Los libros del riel, 1997; Marcelo Caruso, “El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política)”, en A. Puiggrós (dir.) y Sandra Carli (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.

¹⁵ Dos ejemplos del tránsito desde la historia fáctica de las instituciones educativas a la pedagogía retrospectiva son las obras de Solari, donde luego de una crónica histórica sobre el pasado, los fenómenos recientes son desarrollados al viejo estilo descontextualizado de la historia de las ideas, y las obras de Ethel Manganiello, quien ha sido una de las precursoras de las historias de las ideas pedagógicas en Argentina. Véase M. Solari, *op. cit.*; Ethel Manganiello, *Historia de la Educación Argentina. Periodización Generacional*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1980.

las ideas reapareció bajo la forma de una trama discursiva —en el sentido más estricto de término discurso— sobredeterminante de las acciones humanas.¹⁶

La irrupción de los colectivos sociales en Historia de la Educación fue tardía, pues aconteció en la década de 1960, y tuvo correspondencia con la reacción de los intelectuales universitarios¹⁷ al manejo autoritario de las instituciones educativas efectuado por representantes del nacionalismo y del conservadurismo en las dos décadas anteriores. Las agrupaciones estudiantiles universitarias de izquierda emergieron como nuevos sujetos de la historia en esa ocasión. En los años 70 y 80 hubo una nueva incorporación de sujetos históricos: los actores populares que componían las filas peronistas y que habían tenido acceso a la educación técnica¹⁸ y, también en los ochenta, los sectores sindicales contestatarios de comienzos de siglo. En los años 90 fueron incorporados otros actores, como las agrupaciones gremiales docentes, las asociaciones del magisterio y las sociedades populares de educación, antes apenas mencionadas en la historiografía educativa.¹⁹

En Argentina no tuvo desarrollo una historiografía de la educación marxista, vinculada a los intelectuales de izquierda o al Partido Comunista, por cuanto para

¹⁶ A. Puiggrós, *Sujetos...*, op. cit.; Silvia Roitenburd, “Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944)”, en A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, 1993, pp. 59-119; Adriana de Miguel, “La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones en el sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica, en la historia del discurso pedagógico en Entre Ríos (1930-1966)”, en A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las provincias, 1945-1983*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

¹⁷ Tulio Halperin Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962; Bernardo Kleiner, *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*, Buenos Aires, Platina, 1964; León Berdichevsky, *Universidad y Peronismo*, Buenos Aires, Ediciones Líbera, 1965.

¹⁸ J. C. Tedesco, “La educación argentina, 1930-1955”, en *El país de los argentinos, primera historia integral*, núm. 185, Buenos Aires, 1980; David Wiñar, *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, CICE, 1970; Pablo Pineau, *Sindicatos, Estado y Educación (1936-1968)*, Buenos Aires, CEAL, 1991; Marcela Mollis, “La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan”, *Realidad Económica*, XCIX, 1991.

¹⁹ A. Ascolani, “Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas. Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)”, en *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 2, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación/ Miño y Dávila, 1999; Silvia Vázquez y Juan Balduzzi, *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). También hay referencias en los trabajos previos de A. Puiggrós (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992; Teresa Artieda, “El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones”, en A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales*, pp. 326-328.

estos grupos la educación era un fenómeno superestructural, secundario en el orden de las prioridades. Las sucesivas prohibiciones y persecuciones a los dirigentes e intelectuales catalogados como comunistas, desde 1936 hasta 1984, contribuyeron también a que su anclaje institucional fuese esporádico o marginal. Las obras de autores de filiación marxista son posteriores a esta última fecha y ya no reflejan una ortodoxia interpretativa rígida.²⁰

Las historias de actores sociales en la educación por lo común han sido escritas sin objetivos políticos, a excepción de las asociadas a la historia del movimiento estudiantil reformista, en las que se percibe menor independencia del objeto de estudio con las visiones subjetivas y sectoriales de sus autores, quienes en general fueron protagonistas de los sucesos narrados.²¹ La doble condición de actor y narrador, por un lado, enriqueció la reconstrucción pormenorizada de los eventos y acontecimientos de la historia particular de la política estudiantil, pero, por otro, cargó a estas obras de preconceptos ideológicos y juicios de valor que restan mérito a la intencionalidad científica de las mismas.

Es reciente el estudio del papel de la sociedad civil en el ámbito educativo, entendida como participación de la “comunidad educativa” y de actores individuales que desempeñaron papeles de fiscalización o administración de las instituciones educacionales, pues es influencia del marxismo gramsciano, asimilado por la intelectualidad argentina recién en los años 60. Sin embargo, como antecedente en las décadas de 1920 y 1930, existe la investigación por parte de varios autores de instituciones conexas a las escolares, como las bibliotecas, las imprentas y las sociedades filantrópicas, como la Sociedad de Beneficencia de la ciudad de Buenos Aires. El papel de la sociedad como promotora de la educación fue nuevamente investigado en la década de 1990, cuando destacó la obra de Carlos Newland respecto a la enseñanza de maestros particulares y escuelas privadas en la ciudad de Buenos Aires en el siglo XIX.²² El otro eje de trabajos muy difundidos es el estudio

²⁰ Véase Flora Hillert et al., *El sistema educativo argentino, Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago, 1985.

²¹ B. Kleiner, *op. cit.*; Carlos A. Ceballos, *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*, Buenos Aires, CEAL, 1985.

²² Agustín R. Caffarena, “Reseña histórica de las sociedades populares de educación”, *Revista del Profesorado*, Buenos Aires, 1922; Carlos Correa Luna, *Historia de la Sociedad de Beneficencia*, Buenos Aires, 1923; Sociedad de Beneficencia de la Capital, *Sociedad de Beneficencia de la Capital. Su origen y desenvolvimiento, 1823/1923*, Buenos Aires, 1923; Pablo Cabrera, Mons., *La antigua Biblioteca Jesuítica de Córdoba*, Córdoba, 1930; Carlos Heras, “Los primeros trabajos de la

de los Consejos Escolares de Distrito.²³ En su tratamiento se observa la preocupación por establecer el grado de representatividad y carácter popular de los mismos, características ya señaladas en los años 60 por el historiador Fernando Barba.²⁴

La idea de alternativas pedagógicas, presente en la obra de Adriana Puiggrós, está ligada al estudio de sectores no hegemónicos y “populares”²⁵ y al rescate de actores individuales y colectivos no analizados hasta los años 70, que procuraron caminos pedagógicos creativos frente al anquilosamiento institucional de ciertas áreas del sistema educativo en la primera mitad del siglo XX.

Como hemos señalado, en un universo educativo formal controlado casi totalmente por el Estado nacional y los estados provinciales, las políticas educativas emanadas desde estos ámbitos centrales han sido para los historiadores el objeto de estudio predominante, tanto por la adhesión consciente o no consciente a un estilo historiográfico que privilegia el análisis de la emisión de discursos y acciones desde lugares de poder como por la mayor facilidad para resolver la tarea heurística de la recolección de fuentes de información. La recepción de dichas instrucciones verticalistas, las prácticas concretas en el cotidiano escolar y las resistencias o adhesiones de los actores escolares aún siguen siendo los grandes ausentes de la producción historiográfica argentina, dado que los avances en tal sentido son escasos y recientes,²⁶ con lo cual la evaluación serena de la incidencia real de las políticas estatales es aún una tarea pendiente.

Imprenta de Niños Expósitos”, en *Boletín de la Junta de Historia y Numismática Americana*, vol. VI, 1930; Carlos Newland, *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, Buenos Aires, GEL, 1992.

²³ Daniel Pinkasz, “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires”, en A. Puiggrós (dir.) y Edgardo Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, op. cit.*; Pablo Pineau, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997; Alberto Pérez, “Navegar contra la corriente: la Ley de educación común, normal y especial (Santa Fe, 1934)”, en *Boletín de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, segunda época, núm. 1, Rosario, octubre de 2000.

²⁴ Fernando Barba, *Los autonomistas del 70*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

²⁵ Adriana Puiggrós, *Sujetos...*

²⁶ Silvina Gvirtz, “Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema ‘cuerpo humano’ en la Escuela. Argentina, 1920-1940”; y Claudia van der Horst, “La Escuela Normal. Una institución para el orden”, ambos artículos en A. Ascolani, *La Educación en Argentina*.

■ Variable independiente o reproducción social

En la historiografía acontecimental la educación formal estaba subordinada a la política general —más precisamente a las acciones de gobiernos— y a la propia marcha institucional. La causalidad y las periodizaciones fueron presentadas como unilineales, en una concepción donde el juego de temporalidades diversas interactuantes estaba poco desarrollado. El concepto ‘larga duración’ fue utilizado en imágenes estáticas sobre ciertos aspectos seculares del periodo colonial, relativos a la transmisión informal de saberes. Pero, incluso aquí, al momento de establecer periodos se imponía el corte político Austrias-Borbones, con la consecuente expulsión de la orden jesuítica y las primeras experiencias de instrucción pública promovidas por las gobernaciones.

En los manuales de historia de la educación elaborados por los pedagogos espiritualistas para la formación del profesorado y magisterio comenzó a perfilarse una tendencia a independizar las ideas pedagógicas respecto a instituciones y contextos sociales argentinos,²⁷ tal como se observa en los manuales de Historia de la educación “general” escritos por los mismos autores. Aquellas obras fueron reeditadas durante casi todo el transcurso de la segunda mitad del siglo XX,²⁸ de modo que, aunque fueron metodológicamente obsoletas ya desde mediados de los años 60, siguieron circulando durante tres décadas más. Su obsolescencia se debía a que la historia social de la educación, con sus abordajes menos reduccionistas, iba ganado espacios en la universidad, poniendo al descubierto los límites de la mirada idealista heredada de la predominante formación filosófica de los pedagogos que oficiaban como historiadores de la educación.

Esta historia social de la educación inicial tenía un fuerte sesgo reproductivista, tanto porque los ámbitos educativos eran vistos como espacio de conflicto donde disputaban fuerzas exógenas, fundamentalmente ideológicas y políticas,²⁹ o porque se concibió al sistema educativo como un aparato ideológico que aseguraba

²⁷ M. H. Solari, *op. cit.*; Ethel Manganiello y V. E. Bregazzi, *Historia de la Educación*, Buenos Aires, Librería del Colegio; Ethel Manganiello, *op. cit.*

²⁸ A. Ascolani, “La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional”, *Revista de la Sociedade Brasileira de História da Educação*, núm. 1, 2001.

²⁹ T. Halperín Donghi, *op. cit.*; B. Kleiner, *op. cit.*

con plena eficacia la dominación social.³⁰ Esta concepción reproductivista persistió durante los años 80 y 90 entre muchos pedagogos-historiadores,³¹ por un lado intensificada a causa de la aplicación de la visión foucaultiana sobre los dispositivos disciplinarios en las instituciones educacionales, aunque en otro sentido moderada, a partir del rescate de un sector de la conducción educativa identificado como “democrático radicalizado” que procuró generar espacios de creatividad e innovación, frente al mayoritario sector “normalizador” —concepto éste heredado de la obra de Tedesco correspondiente a los años 70.

En los trabajos de pedagogía retrospectiva se observa una tendencia a la fragmentación del objeto de estudio, producto del desentendimiento de las relaciones causales que vinculan los hechos históricos. La historia de las ideas pedagógicas de principios de siglo tenía el defecto de no profundizar en la historicidad y la causalidad de los fenómenos por desvalorizar la temporalidad acontecimental. Esta falla volvió a percibirse en las historias de los discursos pedagógicos que utilizan la noción de trama relacional, en la cual actúan múltiples conexiones, porque lo que parece perfecto en teoría ha redundado en una negación de las causalidades acontecimentales o procesales, dado lo complicado de su reconstrucción global. Su resultado fue el reemplazo de la historicidad compleja por explicaciones basadas en la existencia de entidades supradeterminantes de naturaleza discursiva, lo cual rememora el “mundo de las ideas” de la tradicional historiografía de las ideas educacionales. La fragmentación por descontextualización se agrava en los casos donde también se advierte una tendencia hacia explicaciones estrictamente pedagógicas de fenómenos más amplios o donde los análisis sincrónicos importados de la sociología de la educación prevalecen sobre las miradas diacrónicas de la Historia. Probablemente pudiera hablarse —y así lo hemos hecho aquí— de análisis retrospectivo de fenómenos educacionales como la forma más apropiada para definir el tipo de trabajos donde la temporalidad no es tomada como un objeto central de estudio.

³⁰ J. C. Tedesco, “El positivismo pedagógico argentino”, *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Axis, 1975.

³¹ A. Puiggrós, *Sujetos...*; Ricardo Iglesias, “Los Católicos liberales durante la década del 0”; Flavia Terigi, “El ‘caso Vergara’. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”; Roberto Marengo, “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”. Estos tres artículos pertenecen a la compilación de A. Puiggrós (dir.), *Sociedad Civil y Estado...*

■ Condición de ciudadanía o derecho social

La percepción de la tensión intrínseca de la educación pública en lo referente a su doble condición de derecho y a la vez obligación no fue un tema que mereciera debate para los historiadores previos a 1960. La historiografía acontecimental liberal adhirió los fines “civilizatorios” de la instrucción pública haciendo abstracción de las coyunturas político-ideológicas que la enmarcaron. Ilustración, independentismo o liberalismo elitista pasaban a ser variantes accesorias frente al decisivo progreso cuantitativo de las instituciones escolares, y frente a la permanencia de los ideales patrióticos substanciados con la Revolución de 1810. En total identificación con el discurso de sus fuentes documentales, estos historiadores consideraron positiva la escolarización en tanto implicaba alfabetización y patriotismo. Incluso los historiadores católicos, pertenecientes a esta misma vertiente metodológica, todos ellos hispanistas, procuraron encontrar en la cultura, instituciones, ideas y prohombres de la educación del periodo colonial los nexos con la Revolución de independencia, tomando distancia o aligerando la subordinación colonialista española.³²

La educación, entonces, además de condición de civilidad era vista como atributo de ciudadanía. Esta consideración, sustentada por los principales actores de la historia educacional, era compartida por los historiadores de la educación previos a la década de 1960, por eso el estudio de las ideas patrióticas o nacionalistas en el ámbito educativo no tuvo desarrollo. El tema del disciplinamiento escolar, principalmente en lo relativo al uso de la violencia física, sí lo tuvo, pero esto probablemente fue derivación del ideario político liberal democrático y de la nueva consideración hacia los derechos de la niñez percibida en Argentina desde comienzos de la década de 1920. El tema del nacionalismo de principios del siglo XX está ausente en estas obras también porque ninguna de ellas va más allá de fines del siglo anterior. Los espiritualistas de la década del 40, marcados ideológicamente por el nacionalismo, introdujeron en sus obras la idea de conciencia nacional, definiéndola como mentalidad común entre sus habitantes, pero sus alusiones no tuvieron un peso sustantivo capaz de producir una reinterpretación de la historiografía liberal previa.³³

³² A. Chaneton, *op. cit.*; A. Garreton, *op. cit.*; Guillermo Furlong, *La Tradición Religiosa en la Escuela Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Theoria, 1957.

³³ J. Mantovani, *op. cit.*

Las visiones críticas sobre las connotaciones ideológicas y políticas de los saberes transmitidos en el sistema educativo se orientaron, sucesivamente, al análisis de los siguientes fenómenos: las desigualdades sociales reproducidas por este sistema; los rituales e imposiciones homogeneizantes nacionalistas; los avances y limitaciones en el proceso de desarrollo de una ciudadanía más plena.

La observación de las desigualdades sociales reproducidas por el sistema educativo fue el objetivo central de los trabajos iniciales de Juan C. Tedesco, escritos a fines de la década del 60 y los primeros años de la década siguiente, en los cuales se aplicaban interpretaciones gramscianas sobre manipulación y desvío de las demandas educacionales de los sectores medios por parte de la “oligarquía” dirigente. Aparecía así en la historiografía educacional el concepto de elitismo en el acceso a la educación media y superior, y el carácter diferencial de la oferta educativa, que luego sería profundizado en diversos trabajos sobre el subsistema técnico instalado por obra de Juan Domingo Perón desde 1944, y en los estudios de sociología de la educación —con amplia influencia sobre los historiadores de la educación— de Cecilia Braslavsky, donde se propusieron conceptos tales como unidad-diferenciación, segmentación y estamentalización de dicha oferta.³⁴ Esta línea de trabajo, con firme arraigo todavía en los años 80, quedó trunca desde mediados de la década de 1990, y se desaprovechó su potencialidad para encarar problemáticas relativas a la relación entre ciudadanía restringida y educación, siempre y cuando se desligara de las concepciones reproductivistas utilizadas muy mecánicamente en los años 70 y 80.

Con algunos antecedentes aislados en la década de 1960, fue dos décadas después cuando el estudio del nacionalismo en el ámbito educativo se volvió un tema central, debido a las preocupaciones intelectuales y políticas que despertaba el inicio de un periodo de retorno al funcionamiento constitucional y democrático de la vida política, luego de medio siglo de alternancia entre gobiernos nacionalistas autoritarios y débiles gobiernos llegados al poder debido a la proscripción del Partido Justicialista —el cual también se enrolaba en las fuerzas nacionalistas, aunque de carácter popular.

³⁴ Cecilia Braslavsky, “La educación argentina (1955-1980)”, en *El país de los argentinos, Primera Historia Integral*, núm. 191, Buenos Aires, CEAL, 1982; Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*, Buenos Aires, Solar, 1986; David Wiñar, *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, CICE, 1970; Cecilia Braslavsky, “Conceptos centrales en política educativa: unidad y diferenciación”, *Revista Argentina de Educación*, año 1, núm. 2, Buenos Aires, 1982.

Las investigaciones sobre nacionalismo y educación se ocuparon casi exclusivamente de políticas estatales de esta índole, referidas a los siguientes fenómenos sucesivos: a) constitución de la nacionalidad; b) patriotismo xenófobo —con violencia sólo simbólica— y homogeneización cultural; c) nacionalismo fascizante, y d) nacionalismo tradicionalista. Los tres primeros han recibido mayor atención y las obras dedicadas a ellos ya son numerosas,³⁵ en tanto que el último, correspondiente a la segunda mitad del siglo XX, apenas ha sido abordado en unos pocos trabajos y de modo tangencial.³⁶ En todas estas obras, la educación es analizada en su papel de ámbito e instrumento para la imposición ideológica, primando el recurso a fuentes discursivas oficiales que revelan un compromiso ideológico absolutamente evidente. Sintomáticamente, la mayoría de estas obras fueron realizadas por historiadores no especializados en educación, cuyo objetivo era el esclarecimiento de las conductas políticas. Las investigaciones que intentan bucear en la aplicación efectiva de estas políticas, con sus mediaciones y con las resistencias de los destinatarios, son realmente escasas, recientes y probablemente de dificultosa continuidad, por lo menos en el corto plazo, porque implican un relevamiento documental amplio y exhaustivo, sólo posible en proyectos de trabajo intensivos.³⁷

Las historias de los rituales patrióticos e imposiciones homogeneizantes nacionalistas han marcado fuertemente la década del 90. La inspiración de estas obras

³⁵ María Inés Barbero, Darío Roldán, "Inmigración y educación (1880-1910). ¿La escuela como agente de integración?, en *Cuadernos de Historia Regional*, Universidad Nacional de Luján, vol. III, agosto, 1987; Mariano Plotkin, "Política, educación y nacionalismo en el Centenario", *Todo es Historia*, Buenos Aires, septiembre, 1985; Alberto Ciria, "Peronismo para escolares", *Todo es Historia*, núm. 199, diciembre de 1983; Edgardo Ossanna, "Componentes ideológico-políticos y reforma educativa: el caso Fresco-Noble en la Provincia de Buenos Aires", *Revista Argentina de Educación*, núm. 14, Buenos Aires, 1991; María Dolores Béjar, *Altares y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-40)*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata; Lilia Ana Bertoni, "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas, 1887-1891", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 5, 1992, y "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 8, 1996; Mariano Plotkin, *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 1993.

³⁶ J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carcioffi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1987; Carolina Kaufmann y Delfina Doval, *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde Editor, 1999.

³⁷ En Argentina, los investigadores académicos sobre temas de Historia de la Educación son mayoritariamente docentes-investigadores; aproximadamente veinte tienen dedicación exclusiva en esta área de trabajo en las universidades estatales, y sólo cuatro investigadores pertenecen a la carrera científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Con estos datos se comprenderá, entonces, las limitaciones materiales aludidas.

es diversa, puesto que el politólogo Carlos Escudé³⁸ inició estos estudios desde una óptica radicalmente liberal, pero los autores posteriores que retomaron sus planteamientos críticos hacia el excesivo nacionalismo del Consejo Nacional de Educación lo hicieron mayoritariamente desde perspectivas foucaultianas, desplazando el tema de la Nación hacia el del disciplinamiento ritualizado de mentes y cuerpos, y atendiendo al avasallamiento de las identidades colectivas populares preexistentes, tanto criollas como inmigrantes.³⁹

El debate sobre la educación y la ciudadanía es reciente y aún débil. Probablemente, la vinculación entre educación y desarrollo de la ciudadanía social sea la cuestión más original. Las primeras investigaciones que se acercaban a esta problemática corresponden a fines de los años 80 y estaban asociadas al estudio del subsistema de enseñanza técnica creado por iniciativa del secretario de Trabajo y Previsión, coronel Juan Domingo Perón, en 1944, y desarrollado durante sus presidencias posteriores, desde 1946 a 1955, cuya finalidad central era beneficiar al sector obrero.⁴⁰ Habitualmente las explicaciones de esta creación han tendido a privilegiar la intencionalidad de manipulación política populista, debido a la herencia interpretativa de obras previas. Otras obras recientes sobre la educación informal desarrollada por el gobierno y el Partido Justicialista ofrecen el mismo tipo de interpretaciones. Una mirada más focalizada en los beneficiarios de estos sistemas permitiría explicaciones más variadas y podría ofrecer otras claves para entender la permanencia de las diversas formas de asistencialismo escolar, incluso durante los gobiernos liberales y desarrollistas sucedidos en los veinte años siguientes a la caída del peronismo. Sin embargo, recién en los años 90 comenzó a vincularse con más consistencia conceptual la educación a la problemática de la ciudadanía aplicándose las novedades teóricas presentes en otros campos disciplinarios derivadas de la línea de pensamiento abierta por Marshall a la interpretación de la educación en diversos momentos históricos, como la formación del Estado nacional, los gobiernos justicialistas y la Revolución de 1955.⁴¹

³⁸ Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Norma, 1990.

³⁹ A. Puiggrós, *Sujetos...*; R. Gagliano, *op. cit.*; Sandra Carli, "Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)", en A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales*, pp. 185-237.

⁴⁰ P. Pineau, *Sindicatos...*; M. Mollis, *La universidad ..., loc. cit.*

⁴¹ Thomas H. Marshall, "Ciudadanía y clase social", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, julio-septiembre, 1997; M. Somoza Rodríguez, "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina

■ Los centrismos educacionales y sus alternativas

La historiografía educacional argentina se ha caracterizado, hasta la última década del siglo XX, por una gran dosis de centrismo geográfico en lo referente a su objeto de estudio. La inserción de la mayoría de los investigadores de esta área en los circuitos intelectuales de la ciudad de Buenos Aires, en su condición de capital federal del país, ha sido la principal causa de ello. Pero también tiene correspondencia con el hecho cierto de que el sistema educativo argentino ha tenido una alta dosis de centralización política y pedagógica —en parte por dependencia directa, otras veces por imitación— en el Consejo Nacional de Educación, con sede en Buenos Aires, y en las últimas décadas en el Ministerio de Educación. Otra explicación radica en el hecho de que en esta ciudad tuvieron lugar muchas de las más progresistas experiencias en cuanto innovaciones pedagógicas e institucionales, incluso desde antes de su federalización, ocurrida en 1880.

Las contingencias y el escaso desarrollo institucional de la educación durante el periodo colonial y revolucionario en las provincias, sumados a la exclusiva concepción escolarizante del fenómeno educativo que tuvieron los historiadores de la primera mitad del siglo XX, y a las dificultades para la provisión de fuentes documentales, condujeron a que las historias provinciales de la educación —excepto la de la provincia de Buenos Aires— tuvieran escaso tratamiento. Una excepción se encuentra en contadas obras de los años 30, en las cuales se intentaron reconstrucciones más o menos detalladas con base en el rescate de datos efectuado anteriormente por historiadores provinciales, para quienes el aspecto institucional educativo era un componente más de los indicadores del progreso liberal. En su obra sobre educación en la época colonial, Adolfo Garreton demostró que hasta la creación del Virreinato del Río de la Plata, en 1776, las principales ciudades del interior del territorio que luego sería Argentina poseían una educación tanto o más desarrollada que Buenos Aires, principalmente por obra de los sacerdotes católicos, especialmente los jesuitas, puesto que la ciudad de Córdoba con-

(1946-1955)", en H. R. Cucuzza, *Estudios de Historia...*; María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli, "Ciudadanía y Educación en el proceso de formación del Estado Nacional", en A. Ascolani (comp.), *La Educación en Argentina...*; "La fuerza, ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 3, Buenos Aires, 2001.

centraba la educación preparatoria y universitaria. Incluso al momento de crearse el Virreinato, el pensamiento pedagógico más original —por lo humanitario y por el énfasis en la educación femenina— estaba siendo desarrollado en este lugar por el obispo Joseph Antonio de San Alberto, como puede observarse en el estudio biográfico de Abel Chaneton.⁴² Con posterioridad a las dos décadas posrevolucionarias —1810 a 1830—, cuando Buenos Aires se erigió, no sin conflictos, como lugar central del poder político, nuevamente las provincias volvieron a tener un papel relevante, aunque discontinuo, en la experimentación por conformar una oferta educativa pública de carácter fiscal. El historiador Antonino Salvadores desarrolló los esfuerzos de los gobiernos provinciales en este sentido, particularmente fructíferos en la provincia de Entre Ríos, donde se proyectó tempranamente la creación de una escuela normal de maestros y una universidad, pero también hubo una evolución institucional significativa, aunque a veces inestable, en San Juan, Salta, Santa Fe y Córdoba.

En las obras de Chaneton y Garreton —sacerdote, el primero, y católico militante, el segundo— el interés en lo provincial y lo regional era indirecto, puesto que derivaba de la simple razón de que los acontecimientos más importantes de la educación impartida por las órdenes y el clero se habían dado en el interior del país.

Las investigaciones sobre el pasado educativo colonial y posrevolucionario previo a la consolidación del Estado Nacional —década de 1850— no prosperaron luego de la década de 1940, de modo que las historias de los sistemas educativos provinciales no fueron continuadas por especialistas, y quedaron sujetas a los estudios ocasionales de los historiadores regionales, algunos de ellos vinculados a la Historia de la Educación, principalmente en la provincia de Córdoba, donde en el ámbito universitario se continuó trabajando sobre la propia historia institucional durante las décadas de 1960 y 1970.⁴³

El resurgimiento de los estudios provinciales es reciente; corresponde a la década de 1980, y es consecuencia de la normalización de las actividades universi-

⁴² A. Chaneton, *op. cit.*; A. Garreton, *op. cit.*; A. Salvadores, *op. cit.*

⁴³ C. R. Melo, *La Universidad de Córdoba*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1963; Raúl Fernández, *Historia de la educación primaria en Córdoba*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1965; E. Martínez Paz, *Colegio Nacional de Montserrat, Noticias históricas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1966; E. Endrek, *La Instrucción primaria en Córdoba, 1880/1890*, Córdoba, Dirección de Historia, Letras y Ciencias, 1981.

tarias de investigación científica, luego de su colapso durante la dictadura militar de 1976-1983. De tal modo, despertó entre los pedagogos dedicados a la historia de la educación un interés en estudiar la diversidad provincial de los subsistemas primarios de enseñanza, puesto que éstos, según lo fijado constitucionalmente, eran atribución exclusiva de cada Estado provincial.

A comienzos de la década del 90 estos estudios fueron más sistemáticos y abarcadores, incluso se articulaban en un proyecto de extensión casi nacional coordinado por los profesores Adriana Puiggrós y Edgardo Ossanna, cuyos resultados, heterogéneos, pero en conjunto muy relevantes, se publicaron en dos obras colectivas y voluminosas de amplia difusión.⁴⁴ En ellas puede observarse una variedad interesante de abordajes. En el primer volumen de la obra se percibe un esfuerzo por salir de la habitual crónica político-institucional que caracterizaba a las historias provinciales de la educación relacionando —con distinto nivel de profundidad— los elementos componentes del sistema educativo con la sociedad civil y, en algunos casos, con las políticas culturales estatales. En el segundo volumen, en la mayoría de los trabajos se percibe una clara tendencia hacia la historia de las ideas educacionales, enunciada por sus autores como historia de los discursos pedagógicos, y se distancian de las formas habituales de argumentación de la historia social de la educación. En algunos trabajos de esta última obra, menos anclados en los estudios discursivos, así como en otros trabajos realizados y publicados en los últimos años de la década de 1990, se observa una tendencia a desarrollar una historia política de la educación, como eje articulador de la relación Estado-educación-sociedad civil, con diferente grado de análisis de los elementos pedagógicos y profesionales del magisterio.⁴⁵

⁴⁴ A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, 1993; y *La educación en las provincias, 1945-1983*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

⁴⁵ Daniel Pinkasz y Cecilia Pitelli, "Las Reformas Educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?"; E. Ossanna, A. Ascolani, M. Moscatelli, A. Pérez, "Una aproximación a la educación en Santa Fe de 1945 a 1983"; M. Suayer, M. Ferreyra, A. Ferreyra, "Historia de la Educación Pública en Tucumán (1945-1985)", en A. Puiggrós (dir.) y E. Ossanna (coord.), *La educación en las Provincias...*; P. Pineau, *La escolarización...*; Mirta Teobaldo (dir.) y Amelia García (codir.), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario, Arca Sur, 2000.

■ Historia utilitaria, Historia sectorial o Historia académica

En Argentina, la Historia de la Educación fue inaugurada por los funcionarios del sistema educativo y por intelectuales positivistas a principios del siglo XX; fue elevada a disciplina científica por historiadores identificados con el pensamiento nacionalista previo a la emergencia de los fascismos; fue instalada como materia de estudio para el magisterio por pedagogos espiritualistas, y fue difundida cíclicamente como parte de la historia político-social luego de la caída de gobiernos con proyectos autoritarios en 1955, 1970⁴⁶ y 1984. En estos cambios coyunturales pueden advertirse distintos usos pragmáticos de la historia de la educación que, por un lado, alentaron la investigación del pasado educacional y, por otro, fueron incrementando su inserción institucional en la formación del profesorado y magisterio. En orden cronológico, y no sin superposiciones temporales, se pueden establecer los siguientes objetivos ideológico-políticos implícitos en el desarrollo de esta disciplina académica: a) consolidar el proyecto político de la nación liberal; b) convalidar el orden social y cultural capitalista; c) revalorizar el papel “civilizador” de la Iglesia católica; c) difundir el idealismo espiritualista y nacionalista de entreguerras; d) denunciar la incidencia del control del gobierno Justicialista en el ámbito universitario; e) denunciar la injerencia imperialista en las políticas educativas desarrollistas; f) explicar los orígenes del carácter desigual y elitista de la oferta educativa estatal y pública; g) superar el atraso estructural del sistema educativo argentino; h) denunciar los rasgos ideológicos autoritarios de las políticas educativas de sesgo nacionalista; i) recobrar las experiencias pedagógicas democráticas para refundar un nuevo proyecto educativo; j) desarrollar un ámbito de trabajo con objetivos fundamentalmente académicos. Dejando de lado este último objetivo, los que menos afectaron el producto científico fueron los relativos al estudio de la impronta autoritaria de los nacionalismos, incluido el gobierno Justicialista, por cuanto el ejercicio historiográfico fue más meticuloso y, en muchos casos, hubo mayor contacto con otras áreas historiográficas.

La historiografía educacional con objetivos prioritariamente académicos es de factura más reciente, pues corresponde al periodo democrático iniciado en 1984

⁴⁶ 1970 no implicó el final de los gobiernos militares, pero sí el precipitado término de la presidencia del general Juan C. Onganía y el inicio de un proceso de transición militar hacia la democracia, concretada temporalmente desde 1973 hasta 1976.

y se prolonga hasta el presente. Obviamente, es resultado de la desaparición de los grandes paradigmas teóricos y se recuesta sobre el trabajo de inspiración historicista, más allá que su producción tenga caracteres distintivos y diferenciados del resto de la producción historiográfica, puesto que en gran medida sus autores proceden de las Ciencias de la Educación y no de la Historia. Esta característica incide en la creación de una tendencia hacia la historia sectorial de la educación, es decir, hacia la historia de la propia disciplina científica o de la propia práctica pedagógica, lo cual redundo en un alejamiento de la historia social de la educación, en favor de los análisis pedagógicos retrospectivos antes mencionados. Cuando se retorna a la pregunta elemental, ¿para qué sirve la historia de la educación?, bajo estas prevenciones, las respuestas no pueden ser otra cosa que polémicas, pero seguramente pueden agruparse en dos tendencias: una historicista relativa a la finalidad última de conocer los procesos que han conducido al presente educacional, y otra pragmática orientada en última instancia a educar mejor. Desde la primera se ha intentado comprender el pasado, desde la segunda se lo ha juzgado desde los valores presentes cargando a la historia académica del compromiso que representaba la refundación de un nuevo proyecto educativo.

■ A modo de cierre

La Historia de la Educación se ha conformado como un campo interdisciplinario, con un objeto de estudio que ha tendido a ser configurado por los intereses del campo pedagógico, desde sus orígenes, luego con la obra historiográfica de los pedagogos espiritualistas en los años 40, y más decididamente desde finales de la década del 60, para lograr su punto máximo en los 90 debido al predominio de los pedagogos entre los historiadores de la educación. Consecuentemente, los estilos metodológicos también han cambiado desde un auge de los abordajes estrictamente historiográficos en los años 30 hasta otros más sociológicos e incluso pedagógico-retrospectivos en la última década.

Excepto durante el periodo inicial, de fuerte incidencia interpretativa acontecimiento-liberal, la Historia de la Educación argentina no se subordinó a una escuela de pensamiento historiográfica o filosófica determinada, debido principalmente a su marginal inserción institucional y a la ausencia de una discontinuidad en las

investigaciones y publicaciones. Desde mediados de los años 80, cuando estos dos últimos rasgos se revirtieron, la variedad interpretativa incluso aumentó, debido al incremento de los abordajes interdisciplinarios. Visto desde otra perspectiva, este mismo proceso implicó un distanciamiento de las metodologías y del discurso historiográficos más habituales en Argentina, a favor de un coyuntural interés por el análisis del discurso educacional y de abordajes sociológicos críticos que se arraigarían cada vez más.

De tal modo, el objeto de la Historia de la Educación argentina se ha modificado en el tiempo más por influencia de las ciencias sociales, como la teoría política y la sociología de la educación, que por las modas y escuelas historiográficas. Los historiadores no ligados al campo de la pedagogía han mantenido con pocos cambios dos paradigmas; primero, el de la historiografía acontecimental y, luego, el de la historia social que ha prevalecido desde los años 60. Los pedagogos especializados en historia de la educación han mostrado una división entre aquellos influidos por la historia social e institucional, y quienes han puesto en el centro de sus trabajos el fenómeno escolar, explicado en el contexto de la Historia de las ideas pedagógicas.

Las coyunturas políticas, tan cambiantes en la Argentina de los últimos 40 años, también han influido en la elección de temáticas y constitución de objetos de estudio. No obstante, ha habido también en las últimas dos décadas una tendencia crítica hacia las pedagogías del pasado que ha actuado al compás de la investigación europea, aunque por lo común con cierto desfase temporal. La búsqueda de los rasgos de la sociedad carcelaria francesa en las instituciones educacionales argentinas fue un tema recurrente en los años 90, pero a diferencia de los estudios sociológicos-históricos sobre el autoritarismo de la educación de la última dictadura militar,⁴⁷ no tuvo una vinculación directa con motivaciones coyunturales propiamente argentinas.

Con estas particularidades disciplinares, y en estos tránsitos teórico-metodológicos, se fueron constituyendo los ejes y problemáticas que hemos desarrollado en este trabajo, cuya resolución ha sido diversa de acuerdo con los distintos modelos interpretativos seguidos por los autores. Más allá de los resultados obvia-

⁴⁷ Cecilia Braslavsky, "La situación heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico", *Temas de Psicopedagogía*, núm. 2, Buenos Aires, 1986; J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carcioffi, *op. cit.*; Guillermina Tiramoti, *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

mente acumulativos a que ha conducido un siglo de desigual pero continua investigación, se han observado en las últimas dos décadas avances sustantivos respecto a ciertas limitaciones y reduccionismos, a saber: 1) superación en gran medida de la tendencia a los centrismos explicativos con base en las investigaciones sobre realidades educacionales provinciales y regionales; 2) combinación de la historia institucional con la pedagógica y con la social, pero con cierta tendencia reciente a abandonar esta última, o bien a mediatizarla con la idea de sujetos pedagógicos protagonistas de la relación pedagógica, en reemplazo de sujetos sociales exteriores al universo educativo; 3) tendencia a la ampliación del objeto de estudio hacia fenómenos educacionales no escolarizados, cuyos límites aún son difusos debido a que se trata de una línea de trabajo reciente con reducida producción; 4) introducción de la idea de múltiples causalidades en algunas investigaciones, evitando direcciones centristas desde el lugar de fijación de las políticas educativas, y ampliando la concepción sobre la naturaleza del acto educativo, antes reducida al fenómeno pedagógico o político; 5) progresiva ampliación del análisis de sujetos sociales intervinientes en los fenómenos educativos, no obstante aún no se ha logrado el abordaje panorámico necesario, el cual no sólo depende de la previa definición teórica, sino de una mayor diversificación de las fuentes documentales que actualmente se están utilizando, puesto que se continúa muy ceñido a los testimonios oficiales y conscientes del sistema educativo.

■ Bibliografía

- ASCOLANI, Adrián, "Historia de la Historiografía Educacional Argentina. Autores y Problemáticas (1910-1990)", en A. Ascolani (comp.), *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca, 1999.
- , "La fuerza, ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, núm. 3, Buenos Aires, 2001.
- , "The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions", *Paedagogica Historica*, International Journal of the History of Education, New Series, Universiteit Gent, Gante, Bélgica, xxxvi, 2000, 3.

- , “La Historia de la Educación Argentina y la formación docente: ediciones y demanda institucional”, *Revista de la Sociedade Brasileira de História da Educação*, núm. 1, 2001.
- BARBA, Fernando, *Los autonomistas del 70*, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- BARBERO, María Inés y Dario Roldán, “Inmigración y educación (1880-1910). ¿La escuela como agente de integración?”, en *Cuadernos de Historia Regional*, Universidad Nacional de Luján, vol. III, agosto de 1987.
- BARRANCOS, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1991.
- , *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.
- BEJAR, María Dolores, *Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-40)*, Universidad Nacional de La Plata.
- BERDICHEVSKY, León, *Universidad y Peronismo*, Buenos Aires, Ediciones Líbera, 1965.
- BERTONI, Lilia Ana, “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas, 1887-1891”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 5, 1992, y “Soldados, gimnastas y escolares”.
- , “La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, núm. 8, 1996.
- BRASLAVSKY, Cecilia, “La educación argentina (1955-1980)”, en *El país de los argentinos, Primera Historia Integral*, núm. 191, Buenos Aires, CEAL, 1982.
- , “Conceptos centrales en política educativa: unidad y diferenciación”, *Revista Argentina de Educación*, año 1, núm. 2, Buenos Aires, 1982.
- CARLI, Sandra (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.
- CEBALLOS, Carlos A., *Los estudiantes universitarios y la política (1955-1970)*, Buenos Aires, CEAL, 1985.
- CHANETON, Abel, *La instrucción primaria en la época colonial*, Buenos Aires, CNE, 1936.
- CIRIA, Alberto, “Peronismo para escolares”, *Todo es Historia*, núm. 199, diciembre de 1983.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores/Universidad de Buenos Aires, 1996.

- (dir.), *Estudios de Historia de la Educación durante el primer Peronismo, 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján/ Los libros del riel, 1997.
- ESCODÉ, Carlos, *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Norma, 1990.
- FURLONG, Guillermo, *La Tradición Religiosa en la Escuela Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Theoria, 1957.
- GARRETÓN, Adolfo, *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio de forma actualmente la República Argentina*, Buenos Aires, CNE, 1939.
- GVIRTZ, Silvina, "Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema 'cuerpo humano' en la Escuela. Argentina, 1920-1940", y Claudia van der Horst, "La Escuela Normal. Una institución para el orden", ambos en A. Ascolani, *La Educación en Argentina*, op. cit.
- HALPERIN Donghi, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA, 1962.
- HILLERT, Flora et al., *El sistema educativo argentino, Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago, 1985.
- KAUFMANN, Carolina y Delfina Doval, *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde Editor, 1999.
- KLEINER, Bernardo, *20 años de movimiento estudiantil reformista, 1943-1963*, Buenos Aires, Platina, 1964.
- MANGANIELLO, Ethel, *Historia de la Educación Argentina. Periodización Generacional*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1980.
- MANTOVANI, J., *Epoca y Hombres de la Educación Argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1950.
- MARSHALL, Thomas H., "Ciudadanía y clase social", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, julio-septiembre, 1997.
- MOLLIS, Marcela, "La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan", en *Realidad Económica*, XCIX, 1991.
- NEWLAND, Carlos, *Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, GEL, 1992.
- PINEAU, Pablo, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997.
- , *Sindicatos, Estado y Educación (1936-1968)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.
- PLOTKIN, Mariano, "Política, educación y nacionalismo en el Centenario", *Todo es Historia*, Buenos Aires, septiembre de 1985.

- , *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel, 1993.
- PORTNOY, Antonio, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, CNE, 1937.
- PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992.
- , *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- (dir.) y Edgardo Ossanna (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, 1993.
- (dir.) y Edgardo Ossanna (coord.), *La educación en las provincias 1945-1983*, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- ROMERO, Luis Alberto, “Buenos Aires en la entreguerras: libros baratos y cultura de los sectores populares”, en Diego Armus (comp.), *Mundo urbano y cultura popular. Estudios de Historia Social Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- SALVADORES, Antonino, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, CNE, 1941.
- TEDESCO, Juan C., *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1945*, Buenos Aires, Solar, 1986.
- , “El positivismo pedagógico argentino”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Axis, 1975.
- , Cecilia Braslavsky y R. Carcioffi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina, 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1987.
- TEOBALDO, Mirta (dir.) y Amelia García (codir.), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario, Arca Sur, 2000.
- WEIMBERG, Gregorio, *El descontento y la promesa*, Buenos Aires, Ed. de Belgrano, 1982.

Una orden católica de educadoras francesas
en México. Las Hermanas de San José de Lyon



A Catholic Order of French Educators
in Mexico: The Sisters of St Joseph of Lyon

B O N A N Z A S

Las Hermanas de San José de Lyon, orden francesa de religiosas educadoras, llegó a México —como otras órdenes francesas— debido a la persecución jacobina que se vivió en Francia, y que se hizo patente con la ley del 7 de julio de 1914 que prohibía a los religiosos enseñar en las escuelas. Muchos de estos educadores emigraron, y algunos llegaron a México, donde abrieron instituciones que luego se convertirían en colegios particulares para hijos de la clase media.

Las religiosas de San José de Lyon fundaron el Colegio Francés —que el próximo año cumplirá cien años de vida—. En este artículo se hace un recuento de cómo esta orden llegó a México y cómo, poco a poco, fue ganando prestigio y estimación de un sector social que se identificó con este tipo de educación. Las Hermanas de San José son un ejemplo de estas educadoras, quienes a través de su vocación mantuvieron una tradición educativa que consistió en transmitir los valores religiosos y sociales en los que creían. El Concilio Vaticano II, con su fuerte dosis de secularización, modificó sustancialmente esta tradición religiosa, así como las formas y los valores que por siglos se habían mantenido prácticamente iguales.

The Sisters of St Joseph of Lyon, a French order of religious educators, arrived in Mexico —just like other French orders— because of the Jacobinist prosecution that took place in France and was legitimized by a law that forbid clergymen to teach in schools. Many of these educators emigrated, and some of them arrived in Mexico, where they opened the institutions that were to become private schools for middle-class children.

The Sisters of St Joseph of Lyon founded the French School —which will be a hundred years old next year. This article depicts the way this order arrived in Mexico and how it managed to become prestigious and cherished among a certain social group that identified itself with this type of education. The Sisters of St Joseph are an example of these educators. Through their vocation they maintained an educational tradition, which consisted in transmitting the religious and social values in which they believed. The Second Vatican Council, with its strong dose of secularization, substantially modified this religious tradition, as well as the forms and values that had remained practically the same for centuries.

Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de Lyon

Ser maestra era muy similar a ser madre, por lo menos así lo consideró la Iglesia católica por mucho tiempo y por ello avaló en esta profesión una de las pocas que la mujer podía ejercer sin menoscabo de su femineidad y sin los peligros que el mundo secular podía traer en el desempeño de otras actividades. La educación moral y religiosa en la familia era prerrogativa y obligación de la madre, y sólo ella era responsable de su transmisión: “Esta es la que las madres no pueden confiar a manos ajenas [sic] sin hacerse criminales a los ojos de Dios, y a los de los hombres.”¹ Sólo en ausencia de ella, su lugar podía ser ocupado por alguna maestra que debía reunir las cualidades morales y religiosas de la madre; tanto una como la otra debían “inspirar en las jóvenes los modelos de virtud”. Esta idea de la “inspiración” era fundamental; significaba algo así como transmitir en el alma virtudes. “Instruir, sin inspirar, equivale a esterilizar”, señalaba la autoridad religiosa. Parte fundamental de esta inspiración se basaba en el ejemplo que estas mujeres debían dar. Para llevar a cabo esta tarea la madre contaba con la preparación que supuestamente le daba la naturaleza (sus propias inclinaciones materiales y la educación recibida de su propia madre); la maestra la recibía de la Iglesia. La tradición tenía, por tanto, un papel fundamental en la educación familiar. “Tiene la mujer un mi-

* Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: valentina.torres@uia.mx

¹ *Cartas sobre la educación del bello sexo*, México, Ackerman, 1824, p. 82.

nisterio que es divino, en el cual no será posible remplazarla: el de la educación.”² La mujer no necesitaba, así, de una instrucción especializada para desempeñar debidamente su papel maternal, puesto que su tarea no era la de enseñar una carrera científica a sus hijos. Su función magisterial se reducía a ser modelo, a ser imitada sólo en las virtudes que debían repetirse, como ella misma las había aprendido y repetido. Una madre debía ser: “Una especie de libro donde [los hijos] lean constantemente”.³ En este deber ser se convierte en modelo constante, cuya obligación consistía en refrenar la voluntad de los jóvenes, despertar su conciencia, sofocar sus instintos, desarrollar la virtud: “Hacer del hogar un sagrario de gracias y virtudes cuyas blancas paredes ofrezcan de continuo a los niños los mejores ejemplos de honradez, de generosidad, y de beneficencia”.⁴

La escuela católica se consideraba la continuación o el complemento del hogar y, por consiguiente, las enseñanzas en estos ámbitos debía estar de acuerdo en todo. Los maestros eran colaboradores de la Iglesia y auxiliares de los padres de familia en la formación espiritual de sus hijos.⁵

Para desenvolverse en la vida la mujer cristiana tenía ante sí tres posibilidades: el matrimonio, la vida religiosa o la soltería. Tradicionalmente, el matrimonio fue considerado desde siempre el estado ideal de la mujer. A través de éste la mujer se convertía en madre y, por lo tanto, en maestra de sus hijos en la transmisión de los saberes fundamentales para ser buen cristiano. El papel de la mujer como reproductora de valores fue ensalzado y valorado como el más grande beneficio que la mujer católica podía ofrecer a la humanidad.

La mujer soltera difícilmente escogía ese estado. En general, la soltería no era elegida, aunque la Iglesia sí la consideraba una vocación, un estado de vida. Circunstancias ajenas a la joven, como no encontrar al hombre adecuado, la falta de una dote o la obligación de cuidar a padres y hermanos, la obligaban socialmente a permanecer en el hogar paterno por el resto de su días. En algunas ocasiones las necesidades económicas la obligaban a realizar un trabajo retribuido. Eran po-

² DL:J: Verdöllin, *Manual de las mujeres. Anotaciones históricas y morales sobre su destino, sus labores, sus habilidades, sus merecimientos, sus medios de felicidad*, París, Librería de Ch. Bouret, 1881, p. 26.

³ *Ibidem*, p. 27.

⁴ *Idem*.

⁵ II Jornada de la Federación de Escuelas Particulares. Ramón Sánchez Medal, “El problema educación en nuestro país y la libertad de enseñanza”, Conferencia sustentada, 1967.

cas las posibilidades de trabajo remunerado que la sociedad tradicional le ofrecía. La más común incluía desempeñarse como maestra; el siglo XX fue ofreciendo nuevas posibilidades, como el empleo en tiendas y almacenes, o como secretaria.

La vida religiosa era la otra posibilidad, bastante socorrida y bien aceptada por la sociedad. En la elección de una congregación se presentaban dos alternativas: la vida en un convento de clausura o la vida en conventos con trabajo de índole social y pastoral. En el primer caso las religiosas se dedicaban fundamentalmente a la oración y completaban su vida mediante la elaboración de trabajos tradicionalmente femeninos, como la repostería o la costura. Se mantenían con las utilidades que esto les reportaba, más las donaciones y limosnas. La religiosas exclaustradas se dedicaban a tres actividades prioritarias: el cuidado de los enfermos, la educación de los niños y el auxilio a los desprotegidos.

En México existieron y existen numerosas órdenes dedicadas a estas tareas, fundadas en el país o venidas de otras partes del mundo. En relación con la educación y sólo por dar algunos datos, durante el porfiriato las órdenes dedicadas a la educación eran: Religiosas de la Enseñanza, con 12 escuelas en 10 sitios distintos de la República; las josefinas, con 19 escuelas en varios lugares; las guadalupanas, con 17 escuelas en 18 pueblos y ciudades; las Religiosas del Sagrado Corazón, con cinco escuelas en México, Guanajuato, San Luis Potosí, Guadalajara y Monterrey; las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, con 10 escuelas en ocho diferentes entidades; las teresianas con 13 escuelas diseminadas hacia la zona sur de la República; las ursulinas con un colegio en Puebla; las Religiosas del Verbo Encarnado y Santísimo Sacramentado, con 12 instituciones; las salesas, con cuatro escuelas, y las Esclavas del Divino Pastor, con cinco escuelas.⁶

Para 1968 las órdenes femeninas sostenían 22 escuelas en Aguascalientes; 15 en Baja California; dos en Baja California Sur; cuatro en Campeche; 20 en Coahuila; seis en Colima; ocho en Chiapas; 12 en Chihuahua; 115 en el Distrito Federal; 14 en Durango; 19 en el Estado de México; 26 en Guanajuato; 13 en Guerrero; 19 en Hidalgo; 92 en Jalisco; 125 en Michoacán (el más alto número del país); nueve en Morelos; seis en Nayarit; 22 en Nuevo León; 10 en Oaxaca; 26 en Puebla; ocho en Querétaro; 23 en San Luis Potosí; 10 en Sinaloa; siete en Sonora;

⁶ José Bravo Ugarte, *La educación en México*, México, Jus, 1966, p. 146.

siete en Tabasco; siete en Tamaulipas; cinco en Tlaxcala; 64 en Veracruz; 11 en Yucatán, y 24 en Zacatecas. En total 754, que para 1988 ascendieron a 809.⁷

Sin embargo, es difícil conocer los datos exactos y el número de congregaciones que realmente operaban. Monseñor Luis María Martínez lo señalaba: “No, no me preguntan ustedes ni el número, ni el nombre de las congregaciones femeninas que hay en la arquidiócesis. El único que lo sabe es el Espíritu Santo que, supongo, las inspiró. A Él no se le escapa ni su número, ni su nombre”.⁸

En este artículo, como un estudio de caso, me voy a concentrar en una orden francesa llegada a México en 1903: las Hermanas de San José de Lyon.⁹ Como muchas otras órdenes femeninas y masculinas, su establecimiento en el país tuvo que ver con la demanda de ellas por los sectores de clase media que veían en la educación europea una forma de acceder al mundo moderno, sin menoscabo de sus valores tradicionales católicos. La escuela se presentaba ante estos sectores como un lugar privilegiado, definido como “instrumento de perfeccionamiento intelectual, profesional y moral, cuya función no se limitaba a la enseñanza sino que también era moralizadora”.¹⁰ Estos sectores también percibían en estos institutos religiosos un espacio donde reproducir a sus elites sociales incorporando en sus escuelas sólo a grupos sociales determinados por una ideología específica y una capacidad económica diferenciadora.

Durante los años del porfiriato la emigración de religiosos franceses a México fue muy considerable, debido a la situación legal que se vivió en Francia durante esos años. La Tercera República francesa llegaba a los últimos años del siglo muy debilitada y con episodios considerados por algunos como verdaderos escándalos, como el caso Dreyfus y la construcción del Canal de Panamá saturada de dificultades, corrupción e ineficiencia.¹¹

Entre las modificaciones a las leyes francesas, los republicanos, con Jules Ferry a la cabeza, hicieron la educación elemental libre y obligatoria para todos.

⁷ *Boletín mensual informativo del Centro de Estudios Educativos*, 1968, en Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, 1995, p. 312.

⁸ *Los hermanos maristas en México, Primera etapa. Los pioneros, 1899-1914*, México, Progreso, 1977, p. 23.

⁹ Una investigación mayor sobre las escuelas francesas es la publicada en “Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una elite social”, en Javier Pérez Siller, *México y Francia* (en prensa).

¹⁰ Evangelina Mendoza Márquez, *Despertar*, Libro primero, México, Herrero Hnos., 1956, citada por Valentina Torres Septién, *La educación privada en México*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1995, p. 256.

¹¹ Albert Guerard, *Breve historia de Francia*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951, p. 199.

Era su principio que las escuelas públicas, sostenidas con los fondos públicos, no debían estar bajo el control de ninguna Iglesia. Esta idea fue combatida por los más conservadores como atea y, en cierta forma, tiránica. El conflicto entre facciones opuestas llevó al gobierno republicano a adoptar una actitud anticlerical. Al consolidarse la república, el desarrollo de la educación popular y el resurgimiento del socialismo cambiaron gradualmente el escenario político.

El caso Dreyfus había acelerado la tendencia hacia la izquierda y, desde 1899 hasta 1914, los radicales se convirtieron en el partido dominante. La Iglesia quedó del lado contrario y esto repercutió en acciones en su contra. Una de ellas, la que más interesa a nuestra investigación, fue la que se tomó en contra de los institutos religiosos. Éstos, que anteriormente habían gozado de exenciones y privilegios, fueron colocados bajo la ley común. Los que no se sometieron fueron disueltos, pero aun a aquellos que ofrecieron obedecer se les negó el reconocimiento. Solamente unas pocas congregaciones contemplativas y de caridad fueron permitidas sin que se les molestase.¹² El 18 de diciembre Combes presentó su gran proyecto que prohibía la posibilidad de enseñar a todas las congregaciones, autorizadas o no autorizadas, proyecto que se convirtió en la ley del 7 de julio de 1904.

Tres institutos educativos franceses, de aquellos que habían quedado impedidos para educar, llegaron a México a principios de siglo: los hermanos maristas, los hermanos lasallistas y las hermanas de San José de Lyon.

Estos religiosos se instalaron en casas o edificios adaptados para este fin. En ocasiones empezaron de manera muy modesta. En muy pocos casos se erigieron edificios propios, y cuando éstos se levantaron carecían de talleres, cubículos para profesores, campos de juego; eran construcciones modestas con los espacios mínimos para funcionar como escuelas. La ayuda económica que prestaron las familias adineradas a estos institutos y algunos apoyos de la misma Iglesia fueron muy importantes para el sostenimiento, pues muchos de ellos fueron gratuitos. Inicialmente su labor fue gratuita,¹³ y para sostenerse recibían subvención de la Iglesia,

¹² En julio de 1902, Emilio Combes cerró más de tres mil escuelas. En marzo de 1903, la Cámara rechazó en bloque las demandas de sobrevivencia de 54 congregaciones masculinas, y en junio, de 81 congregaciones femeninas. Además, se propuso una enmienda que prohibía a los antiguos miembros de congregaciones religiosas enseñar durante los cinco años siguientes a su secularización.

¹³ Las escuelas gratuitas de los lasallistas fueron casi en su totalidad las primarias (a excepción de una) con horarios de cinco horas; la gratuidad fue uno de los elementos constitutivos de la educación lasallista. Ésta se perdió por las

de asociaciones o de corporaciones civiles, incluso llegaron a contar con ayuda de algunos gobiernos estatales.

Esto no duró por mucho tiempo, ya que las familias acomodadas deseaban educar a sus hijos en escuelas de religiosos que cobraran colegiaturas para evitar la asistencia de los pobres. Para subsanar esta distinción social, los religiosos establecieron escuelas gratuitas junto a las de paga. Tres motivos justificaron el cobro de colegiaturas: formar mejor a los estudiantes, complacer a ciertas familias que no querían enviar a sus hijos a escuelas gratuitas y generar recursos.¹⁴

A la orden de San José de Lyon le fueron cerradas 80 escuelas durante los años de persecución en Francia; esto representaba un posible cierre total de la institución. Sor Marie Flavie (Arnaud), encargada del noviciado en aquellos años, vio la posibilidad de continuar su labor en el “nuevo mundo”.¹⁵ La idea de que fuera México y no otro país se debía a que esta religiosa había nacido en Barcelonnette y había visto a numerosos “bas alpins” venir a México a buscar fortuna, y comentaba: “Cuando han venido de tan lejos en busca de oro, ¿porqué no vendremos los religiosos a la conquista de las almas?”¹⁶

La iniciativa fue atendida por la superiora general Mere Henri Javier a condición de que buscaran relaciones y apoyo económico que garantizara su estancia en el nuevo país. Se puso en contacto con una dama de una familia “muy cristiana” y muy “bien instalada en México”, la señora Jacques, a quien le propuso instalar una escuela para la colonia francesa. El 3 de diciembre de 1902 ésta respondió afirmativamente y señaló la conveniencia de contar con una escuela “bien francesa”.¹⁷

necesidades económicas de sostener a las escuelas. Sin embargo, durante el porfiriato funcionaron sin paga la siguientes: San Juan Bautista de La Salle (Concordia), Puebla; Asilo de huérfanos de la Inmaculada Concepción, Saltillo; Escuela de San José, Acatzingo, Puebla; San Juan Bautista de La Salle, Saltillo; San Juan Bautista de La Salle (Calle nueva), Querétaro; San José, Zacatecas; La Purísima, Zacatecas; Colegio Guadalupano, Monterrey; Colegio Sagrado Corazón de Jesús, México; San Ignacio, Puebla; San José (semigratuita), Toluca; San Juan Bautista de la Salle, México; Nuestra Señora de Guadalupe, Torreón. En Vargas Aguilar, 1993, p. 105.

¹⁴ Valentina Torres Septién, *op.cit.*, pp. 70-72.

¹⁵ Para esta investigación conté con el material que me fue facilitado por Sor María del Espíritu Santo, Hermana de San José de Lyon, consistente en fotocopias de algunas cartas enviadas por la nueva comunidad a la superiora general en Lyon. También me facilitó la revista de la orden *Le Regne de Dieu*, revista de la hermanas de San José de Lyon, Lyon, Francia, 1907 a 1914, que publicaba también algunas de estas cartas.

¹⁶ Cartas de las hermanas de San José de Lyon, fotocopias de algunas cartas de las hermanas enviadas a las superiores en Francia entre 1903 y 1914, facilitadas por Sor María del Espíritu Santo, Colegio Francés del Pedregal, p. 1,

¹⁷ *Ibidem*, p. 2.

Asimismo, comentó haber recibido otras propuestas similares, pero ella veía la ventaja de que hubiera hermanas de Barcelonnette, lo que prometía contacto con parientes y amigos de la infancia de las religiosas, que por otro lado eran “muy influyentes” en la colonia. Ofrecía su intermediación con los hermanos maristas y con la Iglesia de la colonia francesa. También se comprometía a ver al arzobispo y al presidente de la República. Sin embargo, ponía a las hermanas algunas condiciones, como la necesidad de obedecer las leyes del país, “leyes muy liberales y nada vejatorias”, la prohibición del uso del hábito en las calles, aunque afirmaba que podrían usar vestido negro y velo del mismo color “para disimular la forma monástica del vestido”. También habrían de dar prueba de que vendrían a “una obra de carácter moral, colonial si ustedes así lo desean [*sic*], y sin la intención de enriquecerse”. Comentaba a este respecto que “esto es lo que el gobierno mexicano teme más”.¹⁸ Sugería la conveniencia de que vinieran en número pequeño, con objeto de ver si la escuela infantil era lo más necesario y si contaban con un número suficiente de alumnas para ir elevando poco a poco el número de grados de manera que se encargaran de la educación completa de las niñas.

Sus buenos oficios dieron resultados inmediatos, ya que el 25 de enero de 1903 escribió en una carta que el padre Félix de Jesús Rougier se encargaría de conseguirles un local. También sería él quien escribiría al cardenal de Lyon para que éste pidiera apoyo al arzobispado mexicano. La señora Jaques urgía a las religiosas: “Si ustedes han de venir, es necesario adelantárseles a otros institutos, y pretextar enseguida que, dar la autorización a un gran número de institutos, sería comprometer las obras ya establecidas. Vengan pronto y hablen lo menos posible de vuestro proyecto”.¹⁹

El 2 de marzo volvió a escribir afirmando que los hermanos maristas las apoyaban organizando una pequeña capilla y que harían una colecta para ayudar a su instalación. Era importante, decía, que no pidieran autorización oficial a las autoridades, ya que éstas “se harían de la vista gorda”, y afirmaba: “Es el caso de la Presidenta del República [*sic*] que en el fondo les es muy favorable, pero no puede intervenir en adelante, pues los periódicos de oposición caricaturizarían su devoción”.²⁰ Sin embargo, consideraba que la “primera dama” las protegería y manten-

¹⁸ *Ibidem*, p. 3.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 4-5.

²⁰ *Ibidem*, p. 5.

dría su independencia. Y seguía: “Si [Félix de Jesús Rougier] les dice que vengan sin autorización no lo duden, él tiene experiencia. Este es el país de la libertad y no de las formalidades. No hay necesidad de pasaportes, ni de *Brevets*. Vengan sin ruido ni reclamo. No se les pedirá nada y las autoridades estarán contentas de no tener que pronunciarse contra ustedes. Vengan sin llamar la atención”.²¹

Tras toda esta correspondencia de ida y vuelta hubo meses de silencio que fue percibido por la superiora francesa como un designio divino, ya que a ella le parecía inconcebible que las monjas no pudieran utilizar su hábito. No obstante, en agosto, el padre Rougier escribió que todo estaba preparado para recibir a una comunidad de entre ocho y diez hermanas. En 1903 la persecución religiosa se acentuó en Francia y la mayor parte de las congregaciones religiosas fueron disueltas, se secularizó la vida comunitaria y las denuncias judiciales se hicieron pan de cada día.

La superiora decidió que lo mejor era enviar a las hermanas a México, donde si bien no utilizarían el hábito religioso, al menos vivirían en comunidad, bajo la orden de superiores y educando alumnas en sus valores religiosos. Por ello pidió a Rougier una autorización, por lo menos verbal, del Ordinario de México y un telegrama. El telegrama llegó, decía: “Vengan rápido”. Además, señalaba la conveniencia de que al menos una hermana fuera a Barcelonnette, y que trajeran consigo colecciones completas de libros clásicos franceses modernos. Continuaba la recomendación del vestido negro y de utilizar rebozo (especie de chal negro que les cubriera la cabeza y los hombros). También les ofreció ayuda monetaria para instalarlas y ayuda espiritual. El arzobispo comentó, por su parte, que las damas de la colonia francesa las recibirían “con mucho gusto”.²²

La hermana Marie Flavie fue nombrada superiora para México, y con cuatro hermanas partieron en el buque Saint Nazaire para Veracruz. Un enviado del señor Jacques las recibió y las condujo a la ciudad de México, donde fueron recibidas por el padre Rougier, los señores Jacques y algunos familiares. Las hermanas se instalaron en un casa a medio amueblar, aunque contaron con el apoyo de los hermanos maristas y con comida, que no les faltó.

²¹ *Idem*.

²² Las primeras cinco hermanas fueron Marie Flavie, Arnaud; Marie Abel, Imvert; Marie Antonin Peliot; Marie Stephane, Rousset; Ophilomen, Vielle.

A diferencia de otras órdenes, ellas calcularon que necesitaban 29 alumnas que pagaran colegiatura para poder pagar la renta, ya que la casa que les proporcionaron estaba en un lugar caro. Como mobiliario para instalar la escuela contaron con tres mapas, tres escritorios para las maestras y alguno que otro pupitre regalado por los maristas.

La colonia francesa pareció recibirlas con agrado. Sin embargo, las hermanas no veían cohesión entre sus integrantes, sobre todo entre las mujeres. Celaban mucho las actividades mutuas, por lo que Rougier les recomendó: “no visitar a nadie. Estar bien con todas... y evitar las susceptibilidades que pueden ocasionar las visitas. Yo las conozco bien para saber que, sin conocerlas, es mejor mantenerse a distancia.”²³

Tampoco se mezclaron mucho con las familias mexicanas, dado que éstas tenían “hábitos más libres” y un exagerado concepto del lujo. No obstante, el arzobispo les recomendó abrir sus puertas a las niñas mexicanas. Por todo ello consideraron que tendrían más éxito con las extranjeras (refiriéndose a las mexicanas) que con los miembros de la colonia francesa. Sin embargo, quedaba claro que sólo recibirían “alumnas de buenas familias” y las obligarían a hablar en francés.

Esto causó descontento entre la colonia francesa; pero las hermanas no tenían alternativa: “Si las francesas no envían a sus niñas en número suficiente para asegurar nuestra subsistencia, yo recibiré a todo el mundo”, afirmó la superiora. Así, la escuela abrió el 15 de octubre, con diez alumnas, y quedaron en lista otras para irse incorporando poco a poco.

El 26 de octubre la superiora pidió a Francia que le enviaran cuando menos a tres hermanas más: de éstas, una para la cocina y otra para las niñas pequeñas. En esa carta se comentaba que estaban aceptando a todas las alumnas a excepción de aquellas cuyas familias no dieran todas las garantías de honorabilidad. Consideraban que la mezcla de las nacionalidades creaba problemas y tenían la idea de separarlas. No sabemos si así se hizo.

En 1904 tenían ya dos colegios, uno en las calles de Santa Inés y otro en las de San Cosme,²⁴ que se fueron haciendo de prestigio, y para finales de la década

²³ Cartas de las hermanas..., p. 27.

²⁴ Para entonces llegaron las hermanas Angélique, Ma. Genevieve, Saint Ida, Ma. Bethilde, Julia Ludovic, Louise Clementine, Louise Joseph, Ambrosine y Marie Regis.

tenían un buen número de alumnas (alrededor de 400), entre las cuales se encontraban cinco bisnietas y sobrinas bisnietas del presidente Juárez.

Para 1907 ya estaban aceptablemente instaladas, y en sus cartas a la superiora de Francia comentaban indistintamente cuestiones escolares y sus percepciones del ámbito extraescolar.²⁵

Se tienen noticias de que en 1905 hubo un intento de abrir una escuela en Orizaba, experiencia breve que no prosperó y en la que participaron cuatro hermanas. Años más tarde, esta comunidad se trasladaría a fundar una escuela en Guadalajara, que abrió en 1910. La experiencia tapatía es narrada por una maestra en estos términos: “Guadalajara me gusta; es un pequeño rincón de Francia [*sic*], su cielo siempre azul me recuerda Montpellier; pero durante ciertos meses del año el calor a la mitad del día es terrible: digamos ¡Fiat! No es necesario sufrir por todo”. Según ellas, esta escuela seguía en calidad a la de las Damas del Sagrado Corazón. Las alumnas pagaban 20 francos por mes como externas, las medianas 25 y las grandes 30. Abrieron el 5 de diciembre con siete alumnas, y para enero ya tenían 60. Sus horarios eran de 8:30 a 12:00 y de 14:00 a 16:00 horas; debido al calor se recorrió una hora por la tarde. Algunas de sus alumnas iban a la escuela desde lejos: “algunos de sus padres jamás han visto la escuela; en el interés de sus hijas han decidido separarse de ellas por unos años de educación”.²⁶

Poco a poco las religiosas se fueron adaptando a la nueva patria. El 22 de abril de 1907 Soeur Charles Marie escribió a Mere Louis Francois sobre una visita que realizaron a San Ángel, villa “graciosa como su nombre”. Describió los campos de maguays [*sic*]. “La villa se adosa a una colina rica en flores y frutos, en verdura, en casas de campos.”²⁷ Cuenta también la visita al Castillo de Chapultepec que hicieron con permiso del presidente de la República. Llama la atención lo que a sus ojos tenía interés; apreciaban sólo aquello que se asemejaba a su cultural, como las habitaciones de la emperatriz Carlota. Sus escritos manifiestan su desconocimiento de la historia oficial mexicana, como considerar a Moctezuma como primer rey de los aztecas, o que los niños héroes hubieran sido ocho.²⁸ También

²⁵ *Le Regne de Dieu*, p. 76-77.

²⁶ *Ibidem*, p. 308.

²⁷ Cartas de las hermanas..., 1910, p. 35.

²⁸ *Ibidem*, p. 207.

hacían patente su postura personal, como cuando afirmaban que: “La Iglesia tiene su parte en las fiestas, pues aunque está separada del Estado fue un padre mexicano Hidalgo quien armó las tropas y Nuestra Señora de Guadalupe a la cabeza marchó contra los españoles, verdaderos tiranos que gobernaban entonces México”.²⁹

Las fiestas tradicionales les eran del todo incomprensibles; por ejemplo, se horrorizan con el día de muertos:

[...] acostumbran regalos, lo que llaman “dar los muertos” y ¿sabe cuáles son los regalos? Esqueletos y cabezas de muertos, féretros, capillas mortuorias y monumentos funerarios, etcétera. Los niños juegan con esto como con una muñeca o un juguete cualquiera. Estos objetos macabros son fabricados de toda clase de cosas, hasta de azúcar y nuestros pequeños mexicanos se agasajan. ¡Qué horror!, tienen ideas chuscas nuestros pobres indios y una religión muy extraña que mueve a piedad. No se puede hablar de cambiar sus hábitos, su ignorancia es grande en materia religiosa, como en todo.³⁰

Sus impresiones sobre los hábitos de los mexicanos les causaban extrañeza. A los trabajadores los describían como sucios, flojos e incumplidos. También manifestaron su disgusto hacia los hábitos de las alumnas, como cuando señalaron: “Nuestras alumnas han regresado hoy en mayor número del que habíamos esperado. Hay tanta inconsistencia con los mexicanos que no se puede contar con ellos”.³¹ La idea que tenían de los mexicanos era que “toman la vida del mejor lado: se vive con poco, se divierten mucho, no se trabaja mucho”.³²

Su nacionalismo francés estará siempre vivo: durante los festejos del centenario de la Independencia adornaron sus ventanas con banderas de Francia y México; una de las religiosas narró:

La música militar pasa bajo nuestras ventanas, corremos: son nuestro marinos franceses, banderas al frente quienes pasan. ¡Oh! ¡Como laten los cora-

²⁹ *Idem.*

³⁰ *Le Regne de Dieu*, p. 312.

³¹ Cartas de las hermanas..., 1910, p. 161.

³² Carta del 21 de octubre de 1909, *Le Regne de Dieu*, p. 300.

zones, se siente bien ser francés. Si se les pudiera ver más de cerca. Pero ya están lejos, pues van rápido con sus largas botas amarillas. Fueron enviados ciento cincuenta, es una de las mas lindas flotas francesas... ¡Nosotras hubiéramos querido gritar, Viva Francia!

Esta nostalgia también se hizo presente durante su estancia en Guadalajara: “Los primeros días han sido duros yo he sentido más que antes la lejanía de Francia y sobre todo de la Casa Madre. Mis primeras impresiones me hacían temer mucho sobre el futuro. He buscado consuelo en Nuestro Señor, lo he encontrado y he sentido más de una vez sensiblemente su protección”.³³

Sin embargo, Guadalajara era considerada como una mejor ciudad para vivir, pues ya se refieren a la ciudad de México como “verdadera Babilonia”. Guadalajara era para ellas más limpia y donde los indios “tienen una mayor elegancia, no entran a la ciudad sin estar vestidos convenientemente y son más religiosos que en México”.³⁴

La Revolución trajo consigo infinidad de cambios en las instituciones y en la vida general del país. Sin embargo, las escuelas particulares sufrieron pocos trastornos en los primeros tres años del movimiento, ya que el régimen maderista fue moderado en su trato con las instituciones educativas y con la Iglesia, y sólo en casos muy asilados intervino en el funcionamiento de las escuelas. En general, poco hablaban los religiosos de estos primeros tres años de rebelión. Sólo se pudieron recuperar algunas reflexiones que las educadoras francesas tuvieron de 1910. En carta a la superiora, la hermana Leonille de Marie contó: “Esta es una revolución o mejor un ‘brigandage’ (latrocinio) sostenido por Madero su jefe; los indios se han sublevado en masa con algunos gobernadores sembrando por todo el campo el pillaje y el desorden”.³⁵

El 20 de mayo se anunció la marcha de los revolucionarios a la ciudad de México, lo que creó un verdadero pánico. Los padres de familia, aterrados, fueron por sus hijas al colegio. Al mediodía se avisó que todos los colegios cerrarían, y sólo se quedaron con 15 pensionistas.³⁶ Su miedo era mayor en tanto que sabían que el ministro francés y su mujer ya habían abandonado la ciudad.

³³ Carta de la Hermana Louise Anthelme, *Le Regne de Dieu*, p. 87.

³⁴ *Ibidem*, p. 88.

³⁵ Carta de Leonille de Marie a Mere Anne Veronique, 19 de julio de 1911, en *Cartas de las hermanas...*, p. 220.

³⁶ *Ibidem*, p. 230.

Sin embargo, realmente no tuvieron incidentes que lamentar. Los maristas comentaron al respecto: “Los principales acontecimientos nacionales... encontraban eco en nuestros estudiantes. Con todo la caída de don Porfirio y la elección de Madero no modificó en nada la vida de la casa. No sólo eso, sino que sus colegios de Guadalajara y Zamora fueron dos centros importantes de las actividades políticas y sociales del Partido católico, que despertaron del letargo liberal a nuestros conciudadanos...”³⁷

Refiriéndose a Porfirio Díaz, las religiosas defendían a quien les había dado asilo: “En su cólera los pueblos son injustos... Porfirio Díaz era muy apreciado como hombre de Estado. Su política lo hizo proteger todo lo que favorecía la prosperidad del país, su tolerancia por los institutos religiosos no tenía más que esta justificación”.³⁸

La Revolución para estas educadoras fue un movimiento popular, anticlerical y antirreligioso que afectó directamente a las clases medias creyentes. En 1912, en una revista de la orden se comentó: “a medida que se desarrolla la educación pública del pueblo, los católicos ganan terreno. Esto es lógico si se consideran los sentimientos de piedad, la religión, la devoción filial a Nuestra Señora de Guadalupe de este pobre pueblo mexicano, tan engañado, tan maltratado por los políticos sin conciencia que los llevaron a la guerra civil”.³⁹

Por ello, y a pesar de las imperantes restricciones en materia de laicidad, las relaciones con las autoridades educativas se mantuvieron cordiales hasta 1914. Las monjas relataron su experiencia de agosto de 1912, cuando en el colegio de San Cosme se llevó a cabo la distribución de premios con la presencia del padre Ollier, el padre Agenback, delegado de la propagación de la Fe, dos padres de Jesús María y el señor inspector “que se invitó a sí mismo”. El informe rendido a la casa provincial dice: “Es importante que Ud. sepa que nuestros exámenes han estado presididos por un examinador del Estado que ha preguntado y escuchado a las alumnas con mucho interés... Al finalizar se dirigió a las alumnas con calurosas

³⁷ *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 129.

³⁸ *Ibidem*, p. 230.

³⁹ *Le Regne de Dieu*, marzo de 1912, p. 81.

felicitaciones por la inteligencia de sus respuestas. Después se reunió con las maestras para expresarles sus felicitaciones”.⁴⁰

La Decena Trágica fue también vivida de cerca, pero no las implicó directamente. Su casa de Santa Inés estaba justo atrás de Palacio Nacional, “por lo que los proyectiles caían en el jardín de la casa; las comunicaciones se interrumpieron y era difícil conseguir víveres. La escuela cerró varios días y la cantidad de alumnas bajó de 455 a 260”.⁴¹

1914 marcó una fecha definitiva en la vida de los colegios particulares, fundamentalmente los católicos; fue, sin duda, su año más difícil durante la etapa revolucionaria. Diferentes facciones, las más anticlericales, acusaron a los religiosos de apoyar al régimen huertista, por lo que intensificaron la persecución de sacerdotes y montaron una campaña en contra de las escuelas que éstos dirigían: la lucha fue enconada, por lo que muchos planteles cerraron durante algunos años o desaparecieron definitivamente. Hay quienes aseguran que en ese año “todos los colegios sufrieron la clausura de sus actividades a mano militar”.⁴²

Varios estados expedieron decretos para expulsar de sus entidades a los sacerdotes católicos extranjeros, para ello reglamentaron el culto en los templos. En un decreto de Michoacán se señalaba que los colegios pertenecientes a órdenes o institutos religiosos pasarían “en lo sucesivo a depender de una manera directa e inmediata del Gobierno del Estado”, y se dispuso que las escuelas dependientes de particulares se pondrían “al servicio público”.⁴³ En Nuevo León se decretó la expulsión de los jesuitas, fueran mexicanos o extranjeros. En Veracruz, los carrancistas se apropiaron de iglesias y escuelas y las convirtieron en hospitales, cuarteles, almacenes o establos. Como consecuencia y debido al descuido y al mal uso, estos edificios resultaron considerablemente dañados. En general, todos los colegios confesionales sufrieron persecución y daño.

⁴⁰ La Alianza Francesa ofreció un premio a la alumna que durante el año logró el mayor progreso en francés. La obra elegida fue la Vida de Juana de Arco por Gabriel Hanotaux de la Academia francesa, *Le Regne de Dieu*, marzo de 1912, pp. 89-90.

⁴¹ *Le Regne de Dieu*, p. 260.

⁴² José Gutiérrez Casillas, *Jesuitas en México durante el siglo XX*, México, Porrúa, 1981, p. 80.

⁴³ “Decreto del C. Brigadier Alfredo Elizondo, gobernador Provisional del Estado Libre y soberano de Michoacán de Ocampo, 28 de febrero de 1915”, en Ponciano Pulido, *La enseñanza católica*, Morelia, Tipografía del gobierno en la Escuela de Artes, 1916, p. 59.

Para las Hermanas de San José la ciudad de México se convirtió en un lugar de refugio, así como para religiosas y religiosos y obispos que huían de sus diócesis.⁴⁴ En su caso, la escuela permaneció funcionando con sus 400 alumnas. Sin embargo y en previsión de lo que les pudiera pasar, las hermanas pidieron asilo a familias amigas para vivir con ellas mientras durara el conflicto. Asimismo, buscaron pasar desapercibidas en la sociedad y cambiaron su forma de vestir, condición que pusieron las familias y la legación francesa, “pues aunque no utilizamos el hábito religioso, nuestros vestidos negro uniforme, nuestra manera de peinarnos, yo no sé que más de nuestra persona, nos hace reconocer por todo el mundo, que sin conocernos nos llaman ‘madre’”.⁴⁵

La tropa las aterraba porque en ella veían lo más negativo del mexicano: “Imagínense ustedes todo lo que puedan ver de sucio, de más andrajoso, de más disparatado en materia de vestimenta, en materia de figura, y todo eso armado hasta los dientes, todos montados en caballos robados de las haciendas”.⁴⁶ Su temor no era del todo injustificado; las calles lucían letreros enormes, que entre otras cosas decían: “Nuestro gran enemigo es el clero. Es necesario a toda costa cortar la cabeza de esta hidra.”⁴⁷

La primera intención fue la de abandonar el país; sin embargo, la Primera Guerra Mundial había estallado y no había manera de transportarse. No fue hasta 1920, cuando las condiciones del país se fueron normalizado, que las escuelas reanudaron las labores. Esto no significó que se hubieran librado de persecuciones y problemas. Desde 1924 hasta 1940 las escuelas confesionales se vieron amenazadas por la postura anticlerical de Calles, que se sucedió en el “maximato” y hasta los años de Lázaro Cárdenas con la promulgación del artículo socialista. Sin embargo, las religiosas ya se encontraban lo suficientemente instaladas y aceptadas por la comunidad, de manera que pudieron “capotear” los vendavales persecutorios.

En estos años se dedicaron a hacer crecer la escuela y a fortalecer la congregación con novicias mexicanas. Estas vocaciones, comúnmente, florecían de entre

⁴⁴ Carta de Marie Antoine, 8 de junio de 1914, en *Cartas de las hermanas...*, p. 260.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 267.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 272.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 273.

la clientela del mismo colegio. En general, todos los colegios pertenecientes a congregaciones religiosas fueron buenos semilleros de vocaciones. Éstas se cultivaban pacientemente entre aquellos alumnos que eran considerados “con vocación” por los religiosos. La tarea con ellos y ellas era constante, asidua y en ocasiones forzada. A la alumna se le invitaba a platicar con la religiosa encargada de esta tarea y poco a poco se le convencía de las bondades de entregarse al servicio de Dios y de los demás.

Para reclutar a sus futuras maestras y maestros, la Federación de Escuelas Particulares señalaba en 1962 lo que ya se había realizado en los colegios por muchos años:

Observen los maestros, en sus respectivos grupos, a aquellos alumnos que manifiesten vocación hacia el magisterio y procuren tener con ellos un mayor trato personal para fortalecer sus ideales. En la explicación de sus lecciones, cuando venga la ocasión procure el maestro hacer resaltar la grandeza de la misión magisterial, aun externando para ello las experiencias de sus propias satisfacciones.⁴⁸

Dada la misión magisterial de la orden, la mayoría de las vocaciones se buscaba entre aquellas alumnas que ya habían elegido ser maestras. A pesar de que las familias sabían lo que ocurría, cuando su hija era admitida en la congregación, en general, el hecho causaba estupor; sólo familias muy creyentes aceptaban gustosamente la decisión.

Las etapas en la formación religiosa de las jóvenes era muy semejante en casi todos los conventos; sólo las diferenciaban las virtudes, habilidades y objetivos que cada orden imprimía en sus miembros. Se seguían tres etapas de formación: el aspirantado o juniorado, durante el cual la joven conocía la congregación y concluía su preparación académica básica; a continuación, el postulante o noviciado, de aproximadamente dos años de duración, en que proseguía su formación con un estudio a fondo de la regla y constituciones de la orden; la tercera etapa era el escolasticado, cuando habiendo ya pronunciado votos, seguía una enseñanza profesional (en el mejor de los casos). Ya formadas, las religiosas eran enviadas a las

⁴⁸ Federación de Escuelas Particulares del D.F., A.C., *Segunda encuesta general*, 1962.

escuelas donde se encargaban de labores docentes y administrativas. A la congregación que nos ocupa llegaron algunas otras religiosas francesas durante la primera mitad del siglo XX, pero con el paso de los años fueron mexicanas las que engrosaron las filas del convento.

Las escuelas tenían, por lo general, un casa contigua que hacía las veces de convento. Ahí las religiosas cumplían con su regla o preceptos que normaban su estilo de vida, los cuales incluía, como parte fundamental, la misa diaria, el rezo del rosario y del libro de horas, además de sus tareas en los colegios.

Hasta 1917 utilizaron el hábito dentro del plantel; a partir de entonces, la Constitución prohibió el uso de este traje, por lo que, para ejercer como maestras, lo cambiaron por un vestido negro, largo, sin adornos ni velos, lo cual no ocultaba del todo su condición de monja.

En la mayoría de los casos, como ya se dijo, su preparación profesional era de normalista. Algunas eran empíricas y aprendían con la práctica cotidiana. Las religiosas nunca fueron tantas para que cada una de ellas se hiciera cargo de un grupo escolar. Se alternaban en los grados escolares con maestras laicas, consideradas en el ambiente como “un mal tolerable”. Sin embargo, ejercían sobre ellas un fuerte control. Las maestras seculares debían aceptar la ideología del colegio y estar siempre bajo el ojo vigilante de las religiosas, siempre ubicadas en una escala superior, en una relación de subordinación. En general, no desempeñaron labores directivas ni administrativas en los colegios. Tampoco impartían la clase de religión.

En la década de los sesenta se abrió una normal en la escuela de las religiosas de San José; una más de las 23 normales privadas que había en el Distrito Federal y de las 53 en el resto del país donde se formaba una tercera parte de los maestros mexicanos. El crecimiento de estas escuelas, de 16 en 1950 a 76 en 1970, fue un movimiento en contra de las normales oficiales, donde los maestros eran “preparados concienzudamente para la siembra del comunismo”, afirmaban los aterrados católicos de la época. La proliferación de normales privadas fue reprimida en 1975, cuando la Secretaría de Educación Pública negó la incorporación a normales de nueva creación, a la vez que limitó el número de alumnos en las ya existentes.⁴⁹

El Colegio Francés “de jeune filles” o “de yeguas finas”, como se le conoció en el ámbito social de la ciudad de México, es un ejemplo de escuela postinera del

⁴⁹ Véase Valentina Torres Septién, *op. cit.*, p. 298.

siglo XX, que educó a un sector social femenino que creyó en los valores del cristianismo tradicional, pero que las actuales tendencias seculares parecen ir eliminando aun en la sociedad más tradicional.

Las jóvenes ahí formadas durante las primeras décadas del siglo pasado contribuyeron a la sociedad formando hogares y reproduciendo el modelo en el cual habían sido formadas. Hacia la década de los cuarenta poco a poco algunas fueron ingresando en el ámbito profesional. Esta posibilidad se abrió no sin muchos esfuerzos de quienes consideraban la universidad como un reto. Para las familias católicas esta apertura al mundo profesional femenino fue difícil. El modelo que por tantos años había permeado a la sociedad mexicana de clase media y alta no contemplaba otro destino de la mujer que el de la casa o el convento. No obstante, ya para los años sesenta la mujer había ganado un espacio en este ámbito. Si bien un buen número de jóvenes continuaba los estudios de normal, una proporción considerable, cada vez mayor, ingresaba a la educación preparatoria. La matrícula de estas estudiantes fue creciendo en detrimento de la del magisterio, hasta que a finales de los años ochenta se cerró la normal.

A raíz del Concilio Vaticano II y con la autocrítica que la Iglesia realizó en torno a su labor educativa, las vocaciones religiosas para la educación se fueron reduciendo día con día. Los intereses de las nuevas generaciones de religiosas se pusieron en otras actividades en relación con el auxilio y protección de los más pobres. Por lo menos en el Colegio Francés de las Hermanas de San José de Lyon, en las últimas décadas no ha habido interés de las novicias en continuar con la labor educativa de sus predecesoras. El Colegio cumplirá, el próximo año, cien años de su fundación. Se puede decir que las religiosas que ahí laboran, todas mexicanas, superan los 45 años de edad.

■ Bibliografía

- Boletín de Instrucción Pública, Secretaría de Instrucción Pública, México, 1908.
- Cartas de las hermanas de San José de Lyon, fotocopias de algunas cartas de las hermanas enviadas a las superiores en Francia entre 1903 y 1914, facilitadas por Sor María del Espíritu Santo, Colegio Francés del Pedregal.
- GROUSSET, Bernardo A., *La Salle en México (1905-1921). Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1982.

- , *La Salle en México (1921-1947) a la sombra antillana*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.
- GUERARD, Albert, *Breve historia de Francia*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951.
- Le Regne de Dieu*, Revista de la hermanas de San José de Lyon, Lyon, Francia, 1907 a 1914.
- Los hermanos maristas en México. Primera etapa. Los pioneros (1890-1914)*, México, Progreso, 1977.
- Los hermanos maristas en México, Segunda etapa. La lucha por la libertad (1914-1939)*, México, Progreso, 1982.
- MENDOZA MÁRQUEZ, Evangelina, *Despertar. Libro primero*, México, Herrero Hermanos, 1956.
- PULIDO, Ponciano, *La enseñanza católica*, Morelia, Tipografía del Gobierno en la Escuela de Artes, 1916.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México*, México, El Colegio de México/Universidad Iberoamericana, 1995.
- VARGAS AGUILAR, José Antonio, “Las escuelas de los hermanos de La Salle”, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, 1993.



B O N A N Z A S

El presente artículo pretende contestar preguntas tales como ¿qué leían las mujeres en el pasado?, ¿cómo leían?, ¿qué buscaban en la lectura de libros?, mediante el examen de las imágenes y representaciones de las mujeres lectoras plasmadas en la literatura y en la autobiografía.

La relación de las mujeres con los libros ha sido poco documentada en las fuentes que ofrecen los archivos históricos, por ello, al optar por la búsqueda en otras fuentes, se ponen a debate las posibilidades de conocimiento histórico que podemos obtener desde la ficción y la memoria.

El objetivo es aproximar al lector de este artículo a una diversidad de lectoras, adscritas a su época y a sus comunidades de interpretación. Quedan expuestas las imágenes de Emma Bovary, como una mujer afectada fatalmente por las lecturas; la lectoras torpes y virtuosas dibujadas por Fernández de Lizardi; las lectoras furtivas y extremadamente hábiles para soñar y circular los libros que da a conocer Agustín Yáñez, y el relato testimonial de Carolina Escudero, que nos muestra a una lectora experta y visionaria. Asimismo se entretiene una reflexión sobre los vínculos y posibilidades de la ficción, la memoria y conocimiento histórico.

This article tries to answer fundamental questions about the intellectual life of xix's women. The main objective is analyze the different psychological and cultural contexts of female roles in clasical literature. Also as autobiography is analized.

The relationship between women and books has seldom been documented in sources at historical archives. Looking for other sources, they put to debate the possibilities of historical knowledge that we can get from fiction and memory.

The objective is to approximate the reader of this article to a variety of readers assigned to their time and common interpretation. The images of Emma Bovary, a woman fatally affected by readings are shown; the clumsy and virtuous readers drawn by Fernández de Lizardi; the secretive and extremely capable readers to dream and to ciruculate the books that present Agustín Yáñez, and the testimonial story of Carolina Escudero that shows us an expert and visionary reader. It also intertwines a reflection on the possibilities and links of fiction, memory and historical knowledge.

* Translation: Cynthia Dickens.

Imágenes histórico-literarias de mujeres lectoras

La literatura no expresa la historia o lo social en una transparencia ilusoria de los signos, sino que interroga, evalúa, inscribe su cortejo de interrogaciones angustiadas en contra de un discurso pleno, explicativo, que no deja nada al azar y orienta hacia el futuro.

Régine Robin, 1993.

En este ensayo recupero imágenes de lectoras, capturadas desde varias vetas de la ficción y de la memoria, tomadas de libros de diferentes épocas y géneros. Es una estrategia de búsqueda que obedece a la escasez de documentos que dan cuenta del momento de recepción de un texto por el lector común o que expliciten las formas de leer y donde, más raros aún, se recuperen imágenes de mujeres lectoras en el pasado y la significación que daban a la lectura de libros.

Se inicia por dos textos, uno muy antiguo de Juan Luis Vives y otro de Joaquín Fernández de Lizardi, ambos de carácter prescriptivo moral, dirigidos a las mujeres y que utilizan la narrativa y la ficción como recurso didáctico. Con ellos mostraré los formatos discursivos correspondientes a la defensa de ciertos estereotipos de mujer en el antiguo régimen y que en México tuvieron mucho éxito a lo largo del siglo XIX.

Siguen dos novelas, una francesa y una mexicana, la primera es un clásico de Flaubert, cuyo personaje principal es una mujer lectora: Emma Bovary; posteriormente, me refiero a las lectoras provincianas retratadas en *Al filo del agua*, de Agustín Yáñez, como parte de una trama más complicada y, por último, el testimonio de Carolina Escudero, lectora mexicana de principios de siglo que supo del placer de leer en libertad.

* El Colegio de San Luis. Correo electrónico: olopez@colsan.edu.mx

La intención del ensayo no es someter estos materiales a la revisión desde la historia literaria, sino ofrecer una selección de imágenes de la ficción y la memoria acerca de las relaciones que tenían las mujeres con los libros y con la lectura. En el fondo subyace el interés en reflexionar sobre un aspecto fundamental que se sintetiza en una pregunta: ¿estas imágenes pueden convertirse en evidencias o pruebas de alguna validez para escribir una historia de las mujeres y de las prácticas de lectura?

Autores como Carlo Ginzburg¹ y Roger Chartier² —desde el campo de la Historia cultural— han reavivado la discusión sobre las formas de escritura de la historia, la relación entre narrativa, historia y literatura, el uso de la prueba como elemento básico para mantener el estatuto científico de la disciplina histórica.

En muy pocas fuentes primarias y textos didácticos se encuentran descripciones de la práctica de leer y sus efectos en la forma de pensar de hombres y mujeres, y de haberlos se caracterizan por enunciar de manera detallada los métodos de lectura y los fines morales de los textos, y muy poco por ofrecer descripciones de lo que realmente hacen los lectores con los libros, son materiales que en general carecen de la libertad con que se manejan las imágenes del acto de leer en la literatura.

En relatos, cuentos y novelas de diferente índole aparecen ocasionalmente retratos de lectores o lectoras y las valoraciones dadas a esas prácticas fuera de los ámbitos escolares o institucionales. Me refiero a los sentidos más íntimos de la lectura, a las valoraciones de los efectos de leer y a la reproducción de ciertas prácticas de lectura acotadas dentro de comunidades de interpretación que comparten códigos y reglas para los usos de la lectura.

Los historiadores de la lectura han reconocido que la literatura puede ayudar a encontrar y construir los contextos de evidencias aparentemente aisladas o no suficientemente documentadas; no obstante, para escribir la historia no se tiene que perder de vista “el principio de realidad” que, como dijera Ginzburg, no debe apartarse de nuestras operaciones históricas:

¹ Carlo Ginzburg, “Proofs and possibilities: in the Margins of Natalie Zemon Davis: ‘The return of Martin Guerre’”, *Yearbook of Comparative and General Literature*, 37, 1988, pp. 114-127.

² Roger Chartier, *El Mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992, apdo. 3, “Historia o el relato verídico”, pp. 63-80.

[...] los factores en los que se basa el principio de realidad se derivan del entrecruzamiento de ideologías, controles filológicos y la proyección del presente a los problemas del pasado. Por lo tanto uno y otro se condicionan recíprocamente en cada momento del trabajo historiográfico: desde la identificación del objeto de la investigación, a la crítica de las pruebas, y hasta la presentación literaria.³

Lograr ese punto de cruce, ser historiador crucero,⁴ es uno de los retos mejor planteados por la Historia cultural, ya no como la búsqueda de la “verdad” al estilo positivista cientificista, sino ese principio de realidad más complejo que se construye a partir de enfrentar el conflicto constante entre lo real y lo imaginario de nuestras propias representaciones; sin ese ejercicio conflictivo, dice Ginzburg, el homo sapiens se hubiese extinguido.

En la literatura encontramos cuadros verosímiles, pero no la verdad desde una perspectiva historiográfica; en este sentido, Ginzburg opina que los historiadores trabajamos con materiales verosímiles y que hay que distinguirlos de la realidad, pero que sirven para conjeturar más allá de lo que un solo individuo puede saber con certeza.

El historiador tiene que dejar de narrar un momento para ponerse a analizar la relación entre lo real y lo verosímil, pero: “Yo diría que en esos momentos la historia abandona la narrativa pero solamente para crear una narrativa mejor. La finalidad de la historia es presentar la realidad, tanto al conjeturar como al narrar: en ello estriba su unidad”.⁵

Cuando se toman fragmentos literarios como pruebas históricas se está frente a un material que contiene un conjunto de representaciones del pasado con intenciones diversas: enseñar, sorprender, recordar o, simplemente, conquistar la

³ Carlo Ginzburg, “Pruebas y posibilidades: al margen de ‘El regreso de Martín Guerre’ de Natalié Zemon Davis”, mecanoscrito, trad. de Helena de la Peña, p. 13.

⁴ Jean Francois Sirinelli afirma que el historiador es un hombre de crucero cuando mantiene el deseo de comprender la complejidad. El ideal es colocarse en el punto donde cruzan todos los laberintos de los pensamientos humanos y en el contexto de una época. La superespecialización o la concentración en la historia política, por tanto, constituyen un recorte arbitrario de la realidad; la realidad es múltiple y compleja, y por ello hay que hacer el esfuerzo de encontrar el punto de cruce. Véase “Elogio de lo complejo”, en Jean Pierre Rioux y Jean Pie-Francois Sirinelli (coords.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999, p. 467.

⁵ Citado por Ginzburg, *op. cit.*, pp. 15-16.

atención de los lectores. El escritor literario no necesariamente tiene un compromiso con el principio de realidad que le interesa a los historiadores, sino con el arte; incluso, la intención de los escritores de manipular imágenes de la realidad puede aparecer en ciertas obras como un acto deliberado para reforzar la ficción, pero también es cierto que ofrecen mayores posibilidades de entender esas imágenes, reales o ficticias, en su contexto social y cotidiano, porque cada libro pertenece a su tiempo, nos aproxima a esas representaciones del mundo y a los usos de la lengua escrita en una época determinada.

Es decir, lo que ofrece la literatura son posibilidades y contextos, una especie de laboratorio desde el cual —como dijera N. Zemon Davis— el historiador tendrá que hacer combinaciones de las imágenes literarias con las pruebas de los archivos, los documentos y otras fuentes de diversa verosimilitud que nos faciliten un ambiente para problematizar o conflictuar en torno a eso que consideramos el principio de verdad histórica.

En mi investigación sobre historia de las mujeres decimonónicas, la lectura de textos prescriptivos escritos para ellas y que gozaron de éxito editorial me ofrecen imágenes de la cultura y representaciones impuestas a las mujeres, corresponden a un fenómeno de larga duración en la tradición cristiana occidental. Las pretensiones hegemónicas de estos discursos para controlar a las mujeres presentan una imagen idealizada, estereotipada, de virtud femenina en el Antiguo Régimen, donde al parecer hubo muy pocas lectoras. En el segundo texto ya se advierte cómo se generan nuevas prácticas de educación y lectura para las mujeres, pero siempre junto a otras que se mantienen.

■ *La perfecta casada, ¿analfabeta o lectora furtiva?*

La obra de Fray Luis de León, escrita en el siglo XVI, es didáctica para preparar a las mujeres que formarán hogares cristianos. Ofrece ejemplos, argumentos y máximas para justificar la necesidad de mayor control y vigilancia sobre ellas. La circulación y longevidad de este libro ha sido enorme, por ello resulta difícil acotarlo sólo al grupo de lectores de su tiempo o a una región en particular.

La perfecta casada pertenece al tipo de discursos en los que se plantea una anulación casi total de la mujer en su persona para entregarse a la vida familiar, a la

maternidad y al servicio permanente del esposo. Para construir estos argumentos se apoya en muchos fragmentos de las sagradas escrituras y de las historias de santas. No hay duda de que aquí se edificó toda una argumentación que justifica la subordinación de las mujeres, al que se acude como recurso de autoridad para mantener el orden patriarcal. En esta obra se plantea el ideal de mujeres obedientes al marido, hacendosas, ahorrativas, austeras, virtuosas, calladas, totalmente sencillas en su vestir, sin arreglos, negadas a los cosméticos o postizos. Mujeres que amamantan a sus hijos y no se los entregan a nodrizas sucias e inmorales. La costura es una labor apreciadísima para educar a las mujeres, y aparece también la prohibición de la lectura de novelas de caballería:

Así que, traten las duquesas y las reinas el lino, y labren la seda, y den tarea a sus damas, y pruébense con ellas en estos oficios, y pongan en estado y honra aquesta virtud; que yo me hago valiente de alcanzar del mundo que las loe, y de sus maridos, los duques y reyes, que las precien por ello y que las estimen; y aún acabaré con ellos que, en pago deste cuidado, las absuelvan de otros mil importunos y memorables trabajos con que atormentan sus cuerpos y rostros, y que las excusen y libren de leer en los libros de caballerías, y del traer el soneto y la canción en el seno, y del billete y del donaire de los recaudos, y del terrero y del sarao, y de otras cien cosas de este jaez, aunque nunca las hagan. Por manera que la buena casada, en este artículo de que vamos hablando de ser hacendosa y casera, ha de ser, o labradora, en la forma que hemos dicho, o semejante a labradora todo cuanto pudiere.⁶

El libro arremete en serio contra el arreglo personal excesivo, contra el embellecimiento de hombres y mujeres, al grado de afirmar que es menos malo que una mujer sea adúltera a que vaya con afeites: “Más tolerable en parte es ser adúltera, que andar afeitada; porque allí se corrompe la castidad, y aquí la misma naturaleza”.⁷

Se parte de que las mujeres no son alfabetizadas ni deben tener estudios, ni deben hablar y participar en la vida pública, por su naturaleza inferior frente a los hombres:

⁶ Fray Luis de León, *La perfecta casada*, Madrid, col. Austral, Espasa-Calpe, 1983, p. 54.

⁷ *Ibidem*, p. 95.

Porque, así como la naturaleza [...] hizo a las mujeres para que encerradas guardasen la casa, así las obligó a que cerrasen la boca; y como las desobligó de los negocios y contrataciones de fuera, así las libertó de lo que se consigue a la contratación, que son las muchas pláticas y palabras. Porque el hablar nace del entender, y las palabras no son sino como imágenes o señales de lo que el ánimo concibe en sí mismo; por donde, así como a la mujer buena y honesta la naturaleza no la hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y por consiguiente, les tasó las palabras y las razones; y así como es esto lo que su natural de la mujer y su oficio le pide, así por la misma causa es una de las cosas que más bien lo está y mejor le parece.⁸

La poca importancia que muestra Fray Luis de León a la lectura de libros para la perfecta casada obedece a que las mujeres de su tiempo no leían o las que leían eran lectoras furtivas y ocasionales, éstas generalmente eran las que estaban o estuvieron en el convento. Llama la atención que frente a la prohibición de leer libros de caballería, no ofrece recomendaciones de lecturas. Lo que se pretende dejar en claro es que Dios hizo a las mujeres buenas y honestas con una naturaleza incapaz para las ciencias y los negocios y destinadas a los oficios simples de la vida doméstica. Las palabras y las razones eran cosas de hombres.

■ La desafortunada Quijotita y su bienaventurada prima

Considerado un libro prescriptivo, para la educación de las mujeres, escrito en prosa, *La educación de las mujeres ó la Quijotita y su prima. Historia muy cierta con apariencias de novela*, del célebre José Joaquín Fernández de Lizardi, hace resonancias de los viejos libros cristianos para educar mujeres, pero estructurado y escrito con talento y picardía muy especiales, característicos del autor.

En el prólogo anuncia que la Quijotita y su prima fueron damas muy conocidas en la ciudad de México. Una “presenta todo el fruto de una educación vulgar y maleada, y la otra el de una crianza moral y purgada de las más comunes preocu-

⁸ *Ibidem*, p. 124.

paciones".⁹ A partir de esta comparación, El Pensador Mexicano introdujo la sátira y las propuestas de moralidad para la educación de las mujeres.

En el capítulo VI hay un diálogo entre Matilde y Eufrosina (madres de las protagonistas), Matilde es muy de su casa y Eufrosina se la pasa en tertulias y fiestas. Rodrigo, esposo de Matilde, dice a Eufrosina:

[...] Lo que yo quisiera, fuera que usted se dedicara a la lectura de algunos libros buenos, que debían serle muy útiles en su estado, verbigracia: *La educación de las hijas*, por el señor Fenelón; *La familia regulada*, por el padre Arbiol; *La Eufemia* o *La Mujer Instruida*, por el alemán Campe; *Cartas de Madame de Maintenon*; *La Mujer Feliz*, y otros muchos que tratan del modo con que una mujer debe conducirse con Dios, consigo, con su esposo, con sus hijos, con sus criados y con su casa; pero ya veo que usted no tiene paciencia para tanto me contentaría con que leyese ese tratadito de Blanchard que le digo, pues, por modo de diversión.¹⁰

Los libros que Eufrosina tenía en su casa estaban muy bien empastados y eran muy bonitos, pero, confiesa, no los ha leído, aunque sus amigos le han dicho que son divertidos:

Vea usted, tengo las novelas de Doña María de Zayas, las obras jocosas de Quevedo, *Las Aventuras de Gil Blas*, *La Pamela*, *Eusebio*, *Novela sin las vocales*, la *Clara*, la *Diana enamorada*, la *Atala*, *Alejo en su casita*, *Soledades de la vida y desengaños del mundo*, *Don Quijote de la Mancha* y otros que no me acuerdo; y a más de eso un celemín de comedias y sainetes que más bien lee Pomposita [su hija] que yo. Conque vea usted, si no tengo lugar de leer esos libros, que son tan divertidos, ¿cómo me había de poner a leer esas mistiquerías que usted quiere?¹¹

Aquí hay una excelente oportunidad para reflexionar sobre lo que leían las mujeres de la época de Lizardi (principios del siglo XIX) y además para identificar cuando menos dos tipos de mujeres lectoras, una que lee bajo la tutela de su esposo y le

⁹ José Joaquín Fernández de Lizardi, *La quijotita y su prima*, México, Porrúa, 1990, p. XXIII.

¹⁰ *Ibidem*, p. 49.

¹¹ *Idem*.

lee a sus criados, generalmente obras educativas y morales; se trata, dice, de mujeres casadas que saben “guardar su estado” y que cumplen su papel de madres, esposas y buenas cristianas; otras, que sólo se acercan un poco a los libros siempre y cuando sean muy divertidos. Aquí encontramos muchas coincidencias entre el tipo ideal de mujer y la orientación de sus lecturas, al igual que madame Bovary de Flaubert, las que leen obras divertidas y novelas gustan del lujo y también de bailar, jugar, cantar, ir a tertulias y hasta se atreven a tener aventuras amorosas abandonando los deberes de su estado de casadas.

Pomposita, la hija de Eufrosina, es retratada por Lizardi como una chica ignorante, vanidosa, frívola y pedante. El problema es del padre, que debió cuidar la instrucción de la esposa y de la hija.

Al principio no cuidó de que se instruyera, y después la permitió leer indistintamente los libros que él había comprado para su gabinete. Con esto la muchacha ha picado de todos y cada uno sin el menor discernimiento y se ha llenado de multitud de ideas heterogéneas o diferentes entre sí, las que saca a la plaza cuando quiere; y como carece del verdadero conocimiento de las materias que trata, al mismo tiempo que de la legítima significación de los términos con que se expresa, las más veces habla unos desatinos tremendos; y en verdad que es una lástima que no haya aprovechado sus luces, pues cuando raciocina con juicio se conoce que no es tonta y ha leído algo.¹²

Por estas interpretaciones locas de las lecturas, por esta falta de orientación del padre hacia lo que leen las mujeres de la casa, Pomposita fue apodada por los muchachos la Quijotita, por grotesca y fuera de lugar y por la mala influencia de los libros que leía. Igual que Emma Bovary, la Quijotita tuvo un final muy infeliz, ella y su madre causaron la ruina del padre. Hay un pasaje en el que la Quijotita tomó una sobredosis de un medicamento para abortar que le produjo duro tormento, pero no murió ahí, vivió todavía para sufrir más vergüenzas y humillaciones. Un galán le pierde su dote en el juego (aquí Lizardi aprovecha para maldecir a los gachupines cazafortunas, que frecuentemente hacían estos fraudes), una madre que la prostituye, enredos con ladrones, cárcel, la miseria y una enfermedad terrible

¹² *Ibidem*, pp. 102-103.

causaron su fin. Mientras que la prima Pudenciana, bien educada y cuidada por sus padres, se casó con un buen partido y formó una familia hermosa y respetada.

Lizardi no duda de que las mujeres tienen talento para aprender, incluso cree que algunas son tan excepcionales que merecen la admiración de todos. Pero sugiere que no todas traten de ser tan educadas, sino que aprendan lo necesario para conducirse adecuadamente en el matrimonio. Cierra su obra con recomendaciones y máximas: “He dado fin a la historia de la célebre Quijotita, de las que por desgracia hay muchas en todas partes. Ojalá que lo que he dicho sea bastante para que reformen su conducta, para que hagan su felicidad, la de sus esposos y familia”.¹³

De las doce máximas con que finaliza he seleccionado estas:

La mujer que obedece a su marido ésa le manda; cuando la mujer asiste a su oficio, el marido la ama, la familia anda en concierto, aprenden virtud los hijos, reina la paz doméstica y la hacienda crece [...] En los negocios de su familia y no en los del Estado, es donde una mujer debe manifestar su talento y su prudencia. Mujer, no quieras parecerte al hombre. Los dos sexos no deben tener nada de común en sí [...]¹⁴

Son máximas que vienen de muchos siglos atrás y que durante largos periodos se han repetido como verdades universales.

Entre las obras didácticas para formar a las mujeres para el matrimonio, las señaladas por Lizardi y Fray Luis de León tuvieron una influencia definitiva en la sociedad decimonónica mexicana, en ellas se establecen controles sobre la lectura femenina como un acto fundamental para evitar que las mujeres pierdan la virtud y la vocación por cumplir su papel de madres y esposas.

■ Emma Bovary, de la lectura al adulterio

Emma había estudiado en un convento de Ursulinas, además de saber leer y escribir, tenía nociones de dibujo, geografía, danza, bordado y piano. Fue en el conven-

¹³ *Ibidem*, p. 292.

¹⁴ *Idem*.

to donde tuvo acceso a diversas lecturas y a las novelas románticas. De manera obligatoria realizaba diariamente, cuando menos, una lectura religiosa; “eran resúmenes de Historia Sagrada o de las *Conferencias* del abate Frayssinous [...] y algunos fragmentos de *El Genio del Cristianismo*”.¹⁵

Pero lo definitivo para Emma fueron las novelas que leyó en el convento a través de la solterona que remendaba la ropa blanca y que, al parecer, encontraba en las novelas una fuente de inspiración y diversión. Esta mujer era la intermediaria de las colegialas con el mundo exterior y la cómplice para transgredir los objetivos del colegio. Así como rezaba con las monjas también hacía tertulias con las alumnas en las que entonaba canciones galantes antiguas y muchas historias; era mensajera, recadera de las estudiantes y llevaba encargos de la ciudad. Prestaba novelas a las mayores, novelas que siempre mantenían escondidas en los delantales, eran de amores románticos y caballerescos, en que siempre había hermosas damas que ofrecían su amor a valientes caballeros.

Una vez iniciada en la lectura, Emma exploró viejas bibliotecas, leyó a Walter Scott y se interesó en los temas históricos a partir de las vidas ejemplares de mujeres: “Por aquel tiempo rindió culto a María Estuardo, y las mujeres ilustres o desgraciadas fueron objeto de su más entusiasta veneración. Para ella, Juana de Arco, Eloísa, Agnés Sorel, la bella Ferronniere y Clemencia Isaura eran como cometas destacando en la inmensidad tenebrosa de la historia”.¹⁶

A las niñas del convento se les prohibía introducir libros que obtuvieran en sus casas, pero no respetaban la norma; las chicas llevaban escondidos los libros que les regalaban en Navidad, que casi siempre eran de aventuras y con bellas ilustraciones. Emma soñaba con las imágenes de las viñetas que mostraban a elegantes damas vestidas de blanco, o paseando en carruajes, o recostadas en un sofá en actitud soñadora o a aquellas que, besando una tórtola, dejaban escurrir una lágrima por la mejilla. Las páginas de los libros bonitos estaban llenas de imágenes impresionantes de sultanes, tigres, leones y paisajes exóticos. “Y la pantalla del quinqué, colgando en la pared sobre la cabeza de Emma, iluminaba todas estas escenas del mundo que iban desfilando ante sus ojos una tras otra en el silencio del dormitorio”.¹⁷

¹⁵ Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, trad. Carmen Martín Gaité, Fábula, Tusquets (1853), Barcelona, 1997, p. 47.

¹⁶ *Ibidem*, p. 48.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 48-49.

El relato de Flaubert otorga a las lecturas el poder creador de mentes con fantasía y romanticismo excesivos. Por medio de la lectura se poseían ideas románticas y maneras burguesas, fuera de cualquier posibilidad de ser parte de la realidad de las jóvenes como Emma. Por ello le parecía aburrida y limitada su vida de casada con un sencillo médico de pueblo.

Como todas las chicas que aspiraban a ser alguien, Emma deseaba estar enterada de las modas en París. Así, se suscribió a *La Canastilla*, publicación dedicada a las mujeres, y a *La Sifide de los Salones*; en ambas revistas leía reseñas de teatro, las trayectorias de las cantantes de moda, las novedades en muebles y decoración. También en las revistas leía a Balzac y a George Sand, “buscaba satisfacciones imaginarias para sus íntimos anhelos. Hasta a la mesa iba con el libro y no dejaba de volver páginas, mientras Charles comía y le dirigía la palabra”.¹⁸

Con la cabeza llena de lecturas, Emma —según el autor— sería víctima fácil del primer seductor elegante que se le plantara enfrente. Ella es individualista y ambiciosa, se procura placer, lo que no era común en las mujeres que la rodeaban, tan dedicadas a la familia y a la religión. Emma redujo sus visitas a la iglesia, y decidió guardar su costura y su bordado de tapicería, porque la costura “la ponía nerviosa”. Aunque no tenía a quien escribirle, compró papel y tinta, y soñaba que alguien de su familia escribiera un libro para ver el apellido Bovary en letras impresas. Todos los refinamientos parecían absurdos en un lugar rural como aquel en el que vivía. Enfermedades y malestares inexplicables atosigaron a la deprimida y soñadora Emma. Ni siquiera el nacimiento de su hija pudo cambiar esa incorformidad y deseo de trascendencia.

Según la trama, ella creyó encontrar la pasión verdadera en Rodolphe, un elegante de provincia con quien vivió un ilusorio romance al que rodeaba de cursilería de novela. En toda la obra Emma aparece como una mujer que domina todas las situaciones en el trato con los hombres; con su marido y con su amante logró mantener cierto orden de manera que no se dieron escenas de celos o enfrentamientos. Emma ya tenía a quien escribirle, le escribía a Rodolphe cartas de amor y mensajes breves y en clave para sus citas.

Los infortunados sueños de ser alguien y de vivir un amor verdadero hicieron de Emma una mujer que mentía, derrochaba y engañaba a cuantos la rodea-

¹⁸ *Ibidem*, p. 71.

ban. El escándalo de sus amoríos era tan grande como la ingenuidad de su marido, que la idolatraba y admiraba. El resultado de tantas fantasías no podía llevar sino a la ruina del marido, al suicidio de Emma y al miserable abandono de su hija, Berthe. Sólo después de muerta Emma, el marido encontró un cajón de cartas y billetes con los mensajes apasionados para su amante, la tristeza lo llevó al alcoholismo y a su muerte en una calurosa tarde de olores a jazmín. Para Berthe no quedó nada, ni fortuna ni familia, en su juventud se convirtió en una pobre obrera. La novela es aleccionadora: una mujer lectora de novelas y revistas de moda deviene en una madre romántica que no construye un buen futuro para sus hijos.

En toda la obra se hacen diferentes alusiones a la lectura y a los títulos de libros; en un apartado, el farmacéutico reprende a su hijo por leer *El Amor Conyugal* (con ilustraciones); en el funeral hubo una discusión sobre qué libros leer, y para confirmar la manía lectora de la difunta, varios días después de la muerte de Emma: “El prestamista de libros pasó la factura por tres años de suscripción”.¹⁹

Ya adentrados en esta lectura, uno puede reflexionar sobre sus posibilidades de certeza, salirse de la trama y preguntarse sobre los límites de las fantasías e influencias de las lecturas en una mujer decimonónica como Emma. La posibilidad misma de su suicidio, siendo una mujer formada en un convento y en los principios de la religión cristiana, puede parecer improbable. En cambio, puede parecer más cierto que efectivamente leía con avidez, que era hábil en labores domésticas y que desde ahí lograba un dominio de su persona. En los conventos, según Josefina Muriel,²⁰ las mujeres adquirirían conciencia de su individualidad y desarrollaban un sentido de trascendencia por su relación con Dios.

Resulta interesante que a un hombre como Flaubert, nacido en 1821, se le ocurriera escribir una novela sobre una fantasiosa lectora de moral frágil, un alma inquieta, una adúltera hecha heroína, que a pesar de ser educada en un convento transformó en forma autodidacta sus perspectivas a partir de las lecturas románticas y se construyó expectativas de una vida moderna y burguesa como la que prometían las revistas para damas. La pregunta desde la orilla del texto se orientaría a saber si había muchas mujeres lectoras y ávidas como Emma en el siglo pasado, o si era excepcional entre las mujeres de su época. No lo podemos saber aún sin

¹⁹ *Ibidem*, p. 385.

²⁰ Josefina Muriel, *Conventos de monjas en la Nueva España*, México, JUS, 1995, pp. 500-522.

mayores evidencias históricas, lo que sí podemos saber es que existía un verdadero temor colectivo a que la lectura generara muchas Emmas, y eso contribuyó al éxito del libro. El atrevimiento del autor le costó un proceso por ofensa a la moral pública y a la religión, escándalo que lo hizo aún más famoso, y pasó de hacer sus escritos por entregas para una revista a convertirlos en un exitoso libro en 1857.

■ Furtivas y ávidas lectoras provincianas

Algo que fascina en la obra de Agustín Yáñez es su capacidad para describir lo particular y lo íntimo, lo común y corriente, y pasar a una identificación general con la condición humana. El tenía imágenes de cómo era la lectura de libros entre las mujeres de finales del siglo XIX, pues aprendió a leer en 1907 en la escuela *amiga* de doña Aleja Camarena. Su afición por la lectura la adquirió de su tía Nicolasa, que lo animaba a devorar libros y a escribir para concursos y celebraciones públicas. Con la tía también iba al teatro y vio las primeras exhibiciones cinematográficas.

Yáñez conocía las maneras de las mujeres de provincia por su experiencia de infancia en Jalisco y por sus raíces familiares. Por ello, cuando describe la relación del padre director y las Hijas de María, así como los delirios y destinos de cada una de estas mujeres cautivas y enloquecidas entre la retórica mística y las pulsiones más humanas, ofrece cuadros de individualidades femeninas, de pensamientos y emociones de mujeres que iluminan a los lectores sobre las relaciones y fantasías generadas en el ambiente religioso. Me llama la atención su interés por incorporar descripciones sobre algunos lectores de libros en ese pueblo del arzobispado, “cuyo nombre no importa recordar”. Muestra a María como lectora furtiva y ávida:

[...] le gusta leer: casi sabe de memoria el Itinerario a Tierra Santa y la novela *Staurófila*; como no acierta a conocer lo que disguste a su tío, y han sido frecuentes, duras, las reprimendas por este vicio, lee a hurtadillas; tenía pasión por los libros de geografía, pero tanto la exaltaban y con tantas preguntas colmaba la paciencia de don Dionisio, a quien importunaba para que la llevara a alguna de las peregrinaciones, que este acabó por quitárselos y prohibírselos; cuando llegan cartas, anuncios y periódicos destinados a su tío, se le van los ojos tras de los sellos postales que dicen claramente: Guadalajara,

México, Barcelona, París; en los calendarios que anuncian vinos de consagrar, velas, artículos religiosos, etc., no se cansa de leer las direcciones: Madrid, calle fulana, número tantos; y los periódicos; quién sabe si por ella su tío no reciba más que revistas religiosas y “La Chispa”; dejó la suscripción de “El País”, que traía bonitos figurines y noticias interesantes; el Padre Reyes todavía la recibe y le presta algunos números al señor cura, que María lee a la descuidada; últimamente estaba leyendo “Los tres mosqueteros”; pero ya no ha podido ir a casa de Micaela Rodríguez, que trajo el libro de México.²¹

Las lecturas de María son de géneros muy heterogéneos, lo cual muestra la falta de dirección de sus lecturas, leía tanto libros de viajes como de caballería. La avidez de la lectora se expresa en la excitación que podía sentir por leer un libro de geografía o los relatos de procesiones. Incluso las direcciones postales de otros países le generaban fantasías que le ampliaban su pequeño mundo.

La *Staurófila* que leía María era una novela muy exitosa en los años noventa del siglo XIX, fue dictada por una maestra ciega de gran talento y formación: María Nestora Téllez Rendón. El título completo es *Staurófila, precioso cuento alegórico*, destinada a muchachas devotas que renunciaran a leer novelas profanas y encontrarán una inocente recreación en la lectura. La amanuense fue una alumna que fue escribiendo el relato, al que procura darle una forma de novela romántica, próxima al folletín y familiar, con el estilo de los cuentos de hadas. La intención básica del texto era de carácter didáctico y moralizante.

Cuando Yáñez menciona que una mujer como María, de un pueblo de los altos de Jalisco, leía a la *Staurófila*, permite pensar en el éxito de esta obra y en las formas de circulación de libros, pues publicaciones novedosas y suscripciones de revistas periódicas también llegaban a estos apartados lugares. La *Staurófila* fue publicada y reeditada entre 1889 y 1893, en la crítica literaria e histórica es calificada de verdadero logro en las letras femeninas, si se considera la historia del libro y el contexto en que se realizó:

Lo aportador y valioso de esta obra en el rango de la aproximación femenina radica en que se trata de una recreación personal de un tópico literario, reli-

²¹ Agustín Yáñez, *Al filo del agua*, México, Porrúa, 1977, p. 72.

gioso y teológico, lograda por una concepción del mundo, de la vida y de ella misma que, a pesar de estar inmersa y ser el producto de una sociedad cerrada y asfixiante, no resulta estéril ni reductora, sino antes al contrario, imaginativa, reveladora y pródiga.²²

En su novela, Yáñez muestra que aún en la etapa previa a la Revolución mexicana se mantenían las prácticas de supervisión y censura de libros por los sacerdotes. Los lectores son temerosos de ser sorprendidos, leen con avidez y a escondidas. Además se entrevé que en el pequeño y devoto pueblo existe toda una misteriosa red de adquisición, circulación y préstamo de libros:

María está terminando de leer *Los Tres Mosqueteros* tan a escondidas, que ni Marta se ha dado cuenta. (“Por qué ya no serán aquellos tiempos que pinta la novela. O quién sabe si lejos, en algún sitio de la tierra, todavía sea igual.”) Le han dicho de otro libro: *Los misterios de París*, que es precioso; ¿Quién podrá tenerlo en el pueblo que quiera prestarlo, ahora que el Padre Islas anda registrando los libros de todas las casas? El otro día quemó un montón, en el que estaban *Los Miserables*, *El Judío Errante*, *Resurrección*, *El Conde de Montecristo*. Dicen que este Conde es también muy bonito.²³

A través del relato, Yáñez logra convencer de que la lectura de libros era vista como un ejercicio peligroso no sólo por el cura conservador, sino también por la gente del pueblo. Según los cuales, la lectura de libros generaba en las mujeres deseos de aventuras inimaginables. Cuando desaparece María, tras la toma del pueblo por los revolucionarios, la gente comentó que ella y la viuda González se fueron por su voluntad, que “se fueron con muchos hombres”, y no faltó quien afirmara: “—Yo siempre pensé que en eso pasaría [...] —Yo siempre anuncié que habría de parar en pérdida. —Leía libros prohibidos. —Era muy rara. —Tenía un modo de hablar, de ver”.²⁴

El destino de las mujeres lectoras de libros prohibidos era *la perdición*, incierto, una muerte en sitios extraños. Las lectoras son mujeres con rarezas en el modo

²² Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac (eds.), *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, PIEM, 1991, 1997, p. 57.

²³ Yáñez, *op. cit.*, p. 169.

²⁴ *Ibidem*, p. 381.

de hablar y ver el mundo. En el imaginario masculino, los libros poseían la magia de despertar la sensualidad femenina, tan vigilada y reprimida por el padre Islas. Entre las múltiples versiones sobre la desaparición de estas mujeres se llegaba a decir que se fueron por su voluntad con muchos hombres.

■ Carolina Escudero y el placer de leer en libertad

Carolina Escudero Luján, más conocida como la viuda del general Múgica justamente por su relación con este personaje, fue entrevistada en 1990 y resultó que más que hablar de su difunto esposo, como esperaban, ofreció una autobiografía completa, en la que con verdadero talento narró cada etapa de su vida, sin pretensiones de protagonismo, sino con gran sinceridad y modestia.

Ella nació en Chihuahua en 1905, vivió en el ambiente de los hacendados del norte, su padre era contador, estudió en El Paso, trabajaba como empleado bancario, y su mamá tenía preparación para ser maestra porque estudió en un prestigiado colegio evangélico de Chihuahua, pero se dedicó al hogar, pues tuvo nueve hijos. Los padres de Carolina tenían muy presente el modelo educativo norteamericano y hablaban y leían en inglés, en general estaban familiarizados con el modo de vida gringo. Recuerda:

Mi madre solía leernos cuentos y había uno que nos conmovía mucho que se titulaba “Genoveva de Bravante”. La trama era que Genoveva estaba casada con un hombre muy bueno y que se fue a la guerra y estuvo fuera de su casa mucho tiempo. Entonces Genoveva que tenía muchos hijos, pues pasó muchas necesidades, muchas pobreza y tristezas, hasta que llegó el día feliz en que retorna el esposo. Y pues esta historia que mi madre nos contaba nos conmovía profundamente pensando en todas las tragedias de esa familia, que era prácticamente huérfana. Mi madre también nos leía cuentos de terror, los de Anderson, de Perrault y los de Grimm.²⁵

²⁵ Guadalupe García Torres, *Carolina Escudero Luján una mujer en la Historia de México. Testimonio oral*, México, Instituto Michoacano de Cultura, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas, A. C., 1992, p. 52.

Qué diferente experiencia de la lectura obtuvo Carolina, los libros no eran prohibidos, ni se leían sólo lecturas místicas. Se trataba de una familia que iba de un lugar a otro, en parte por la revolución y también por la búsqueda de mejores condiciones de vida. Carolina estudió en la ciudad de México y en El Paso, por lo que tuvo una formación bilingüe. Recuerda que leyó junto con su hermano *El Quijote* ilustrado: “nos poníamos a leerlo, nos tirábamos en el suelo y admirábamos los hermosos grabados [...] nos encantaba la lectura y la disfrutábamos tanto que se nos iba el tiempo muy rápido”.²⁶

Carolina ya no usaba vestidos largos, ni era obligada a aprender la costura; su maestra Enriqueta pretendía enseñarle puntadas básicas, pero ella prefería correr y jugar.

Y es que también las costuras que nos ponían eran muy avanzadas, teníamos que sobrecoser y bordar con punto inglés, ojillos, onditas, que a mí me parecían eternas y nunca me quedaban parejas; entonces optaba por arrumbar la costura y cuando llegaba la hora de presentar los trabajos, ¡agárrate! Entonces sí me ponía a intentar [...] los famosos *ojos de gallina*, pero como no tenía la práctica, pues no me quedaban como dios manda y terminaba desesperada. Y qué decir... si eso era lo que las maestras, según, consideraban íbamos a necesitar. Fuera de la clase de costura, las demás sí me gustaban.²⁷

En su formación había mucho interés por los versos, llevaba un cuadernito en que copiaba poemas de diferentes autores. Tomaba clases de Historia Universal, Geografía y mucha educación cívica; claro, nunca faltaba el tejido, costura y bordado para las mujeres. No todas las niñas tenían las preferencias de Carolina:

Yo era muy distinta de mis amigas, por ejemplo de Aurora Angulo, a quien le gustaba mucho coser para las muñecas y mientras ella les estaba haciendo sombreritos y vestiditos, yo por lo general estaba perdida leyendo un libro, llegaba a tal extremo mi afición por la lectura que nos poníamos a jugar en el suelo a las matatenas y como en la casa había un tragaluz bastante grande,

²⁶ *Ibidem*, p. 67.

²⁷ *Ibidem*, p. 68.

pues iluminaba muy bien, y yo me ponía por un lado mi libro y entre juego y juego lo leía; desde luego que Aurora se impacientaba. Ja, ja, ja, pero sí me gustaba mucho leer.²⁸

Cuando se reunía a leer versos con sus hermanos, los favoritos eran Flores, Acuña, Villaespesa. También empezaron a leer autores italianos como Gabriele D'Anuncio que estaba prohibido, y muy de moda Vargas Vila.

Ella tuvo conciencia de que pertenecía a la clase media y de que en su casa los estaban educando de otra manera; entre sus amigas tuvo también a Margarita, que hacía unos pasteles excelentes, y a otra que estudiaba en el Colegio del Sagrado Corazón, en el Distrito Federal, que era para niñas de familias aristócratas y ricas, donde se les prohibía la lectura de ciertos libros. Pese a los controles del colegio, dice, su amiga leía los libros prohibidos. Las niñas de este colegio se distinguían por su letra bonita, “toda la letra era del mismo tamaño, como que les ponían algo que les impidiera pasar cierto límite. Y era raro que ellas tuvieran acceso a lecturas prohibidas, que nosotros los de espíritu más abierto no leíamos”.²⁹

Carolina prefería salir a patinar que hacer costuras. Como tenía muchos hermanos, su madre no los podía controlar del todo; además, como eran modernos y cultos, tenían la idea de que los niños debían ser felices y bien educados. En su casa eran liberales y se leían los periódicos; ella fue lectora asidua de los diarios, y estaba enterada de los acontecimientos políticos de México y algo de Estados Unidos. Junto con su hermano Carlos se hicieron lectores ávidos, obtenían libros prestados de la biblioteca de don Irineo Paz, padre de Octavio Paz, leían:

[...] libros de Salgari (*Los estranguladores de la India, Sandokan, El pescador de Ballenas, El Capitán Tormenta*), de Dumas (*La Dama de las Camelias, Los tres mosqueteros*) y otros autores; nosotros no veíamos monos sino que leíamos. En varias ocasiones mi madre nos llegó a apagar la luz para que no siguiéramos leyendo, pero a nosotros eso no nos preocupaba cuando había luna, puesto que leíamos en la luz de ésta [...] Mi padre también tenía muy buenos libros,

²⁸ *Ibidem*, p. 71.

²⁹ *Ibidem*, p. 76.

en su mayoría de literatura inglesa y desde luego en español, de lo mejor que se leía a principios de siglo de las buenas escuelas.³⁰

Carolina y sus hermanos siempre pudieron leer cualquier libro del librero de su casa, a pesar de las sugerencias de los maestros de que se debía vigilar lo que leían los chicos. En su familia también recuerda a otras mujeres que leían:

Yo tuve cierta influencia de mi abuela Sarita a quien le gustaba leer y por orientación de ella llegué a leer *Martín Garatuza*, *Monja casada, virgen y mártir* de Riva Palacio. También llegué a leer novelas de Manuel Payno como *Los Bandidos de Río Frío*. A la abuela le gustaba mucho *El judío errante*, era un libro muy grande, que alguna vez empecé a leer y que jamás terminé, eran ese tipo de folletines que la gente leía semanariamente en los periódicos, coleccionándolos como novelas.³¹

A los veinte años era una señorita bilingüe y bien educada, con mucha afición por los deportes; desempeñaba hasta dos trabajos como traductora en un periódico de El Paso (*El Continental*) y también era secretaria particular de un empresario de minas. Cruzaba la frontera todos los días, y ganaba lo suficiente para ayudar a mantener a su familia y pagar los estudios de sus hermanos. Carolina no era la primera que trabajaba en la familia; sus tías más jóvenes, que habían estudiado en el Colegio Chihuahuense y en el Colegio Palmore en El Paso, estudiaron enfermería y comercio y trabajaron un tiempo en El Paso como dependientas de tienda por 12 dólares diarios, luego prefirieron irse a México donde, con su preparación, podían tener mejores empleos y salarios. Esa misma estrategia siguió Carolina: educarse en el modelo americano para luego tener un buen estatus y empleo en la ciudad de México, donde las señoritas bien educadas no acostumbraban trabajar asalariadamente.

Carolina cursó en el Colegio Palmore una carrera de tres años, que incluía High School y un curso de entrenamiento para oficinistas. Ahí había una Academia Literaria en la que participó con entusiasmo:

³⁰ *Idem*.

³¹ *Ibidem*, p. 92.

Los autores que entonces leía eran: Concha Espino, Gabriela Mistral, Gabriel Miró, Pérez Galdós, Pardo Bazán, Pío Baroja, Blasco Ibáñez, Vargas Vila, Villaespesa, Fernández Ardavín, Emilio Castelar, Rubén Darío, Amado Nervo, González Martínez, Romain Rolland, Erkman, Chatrian, Homero, Platón, Palacios Valdés, Benavente, Emerson Longfellow, Rodó, Marquina Cellini, Ludwing, Gómez de la Serna, Pereda, la Marqueza de pardo Bazán [sic], entre otros.³²

El recuerdo preciso de tantos autores a los que leyó revelan su formación como lectora de literatura y de diarios; el círculo literario al que pertenecía exigía, además, seleccionar noticias para un ejercicio llamado *current events*, en el que ya sea por gusto o por obligación tenían que leer mucho.

Las lecturas y el ambiente de confianza en que creció le permitieron enfrentar retos que muchas chicas de su edad no se atrevían a enfrentar. Llegó a viajar con amigas por Estados Unidos, era famosa por su ímpetu organizador de clubes, concursos, asociaciones y lonjas. Más adelante obtuvo un excelente empleo en la ciudad de México, donde conoció al general Múgica, del que fue colaboradora y esposa años más tarde. Su vida con el general le amplió el panorama, pues participó en la vida política y se dio cuenta de muchos problemas sociales que antes no percibía. Una vez viuda, continuó en diferentes proyectos sociales y políticos, y era diputada por Pátzcuaro en 1968, era la única mujer en la legislatura. Doña Carolina lamentaba que su hija y sus nietas sólo se dedicaran al hogar y no siguieran el ejemplo de lucha y cultura que ella y el general les legaron.

■ Reflexiones finales

Así como se indaga sobre la dimensión narrativa de las obras históricas, aquí, por el contrario, hemos intentado indagar las posibilidades históricas de las imágenes narrativas. Carlo Ginzburg apunta que hoy es menor la distancia entre historiadores y novelistas, los historiadores aspiran a escribir no sólo los acontecimientos monumentales, sino sobre múltiples aspectos de la vida humana. Ginzburg reitera que no hay que dejarse engañar o atemorizar por palabras como ficción y posibili-

³² *Ibidem*, p. 98.

dad, pues es en las pruebas donde se localiza el núcleo de la investigación histórica. Las pruebas están sometidas constantemente a nuevos conflictos ante nuevas y diversas documentaciones, para ello es necesario acudir a cubrir las lagunas con documentos cercanos en tiempo y espacio, para ampliar contextos de aquello que se ha perdido para siempre, esa es sólo una de las soluciones posibles.

Al usar la literatura como fuente de indagación histórica, no sólo nos interesa la creatividad para la ficción en estos retratos, sino su validez dentro de la experiencia humana para ser considerados pruebas; no todas las imágenes de la literatura pueden ser útiles, sino quizá esa que llamamos buena literatura, por su valor estético e histórico. El investigador no puede contar con una receta para elegirlos, se requiere familiaridad con diversas evidencias; como dice Ginzburg, forma parte de la experiencia en la investigación, es un conjunto de certezas que se construyen sobre un tema particular, esa erudición que no debe ser ajena ni al historiador ni al novelista. La historiadora Natalie Z. Davis lo logra genialmente en su obra *El regreso de Martín Guerre*, “al combinar diestramente erudición e imaginación, pruebas y posibilidades, nos ha demostrado que pueden también escribirse las historias de hombres y mujeres como ellos”.³³

En la literatura han quedado plasmadas las imágenes y experiencias de las lectoras, algunas de estas imágenes son borrosas y hasta distorsionadas o exageradas, pero son recursos para alimentar la imaginación histórica, para construir contextos, para contar con un conjunto de posibilidades que nos permitan problematizar y discutir las prácticas de lectura femenina. Incluso el hecho de que algunas de las lectoras retratadas en los textos no tengan voz propia, sino la de un padre, marido o maestro, como activo controlador de las prácticas de lectura, es también parte de un fenómeno identificado en las fuentes primarias, el de la invisibilidad de las mujeres y el control masculino de las lecturas de las mujeres. La literatura es una posibilidad más rica y más libre para conocerlas.

Por otra parte, los manuales prescriptivos de la educación de las mujeres son otras fuentes de importancia, pues desde ahí se plasman los estereotipos o modelos ideales del tipo de lectoras y de mujeres que se quieren formar.

Las diversidades de lectores pueden convivir en una misma época y en un mismo lugar, obedecen a proyectos familiares, a culturas locales o comunidades

³³ Carlo Ginzburg, *op. cit.*, p. 19.

letradas. Eso se puede recuperar de mejor manera a partir del testimonio de una moderna y audaz lectora como Carolina Escudero, quien al parecer nunca tuvo freno alguno para leer y que podía compararse con otras jóvenes más limitadas para leer o más orientadas a otras actividades domésticas, pero también miembros de pequeños grupos de elite, como lo era su amiga del Colegio del Sagrado Corazón, que hacía una letra que sólo dominaban en ese colegio y les daba un signo de distinción. En la memoria y narrativa autobiográfica también hay un conjunto de posibilidades, por ejemplo, para identificar las valoraciones que puede hacer un lector de los cambios de estas prácticas a través del tiempo de su vida. Los testimonios ofrecen la perspectiva individual del lector, muy diferente a la prescriptiva; es el sujeto quien elabora y resignifica su experiencia de lectura.

Siguiendo a Chartier y a Michel de Certeau, se sabe que no hay datos que por sí se conviertan en la prueba de la verdad, sino que son parte de una elaboración más compleja, resultado del entrecruzamiento de varias fuentes y evidencias y de la confrontación con la experiencia y la erudición compartida por la comunidad académica. Chartier ve en la apropiación del lector, con sus límites, pero al mismo tiempo como una producción inventiva, una construcción conflictiva de sentido debido a sus diferentes formas, relaciones y públicos, y recuerda que esta operación nos acerca al arte: “Si uno se interesa en la construcción conflictiva de sentido, la cuestión se vuelve particularmente interesante en relación con los textos más canónicos, que en una sociedad dada parecen estables y cuya interpretación está fijada, mientras que no son más que objetos de apropiaciones plurales y diversas”.³⁴

■ Bibliografía

ARREOLA, Juan José, *La feria*, México, Joaquín Mortiz, 1980.

CHARTIER, Roger, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992.

———, “Representations of the Written Word”, en *Forms and Meanings. Texts. Performances and Audiences. From Codex to Computer*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1995, pp. 6-24.

³⁴ Chartier, *op. cit.*, p. 249.

- BOURDIEU, Pierre, "Flaubert analista de Flaubert", en *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995, University of Chicago, pp. 79-92.
- DE LEÓN, Fray Luis, *La perfecta casada*, Madrid, Col. Austral, Espasa-Calpe, 1983.
- DOMENELLA, Ana Rosa y Nora Pasternac (eds.), *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, PIEM, 1991, 1997.
- FLAUBERT, Gustave, *Madame Bovary*, traducción de Carmen Martín Gaité, Barcelona, Fábula, Tusquets Editores, 1997.
- FERNÁNDEZ DE LIZARDI, José Joaquín, *La quijotita y su prima*, México, Porrúa, 1990.
- GARCÍA TORRES, Guadalupe, *Carolina Escudero Luján una mujer en la Historia de México. Testimonio oral*, México, Instituto Michoacano de Cultura, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas, A. C., 1992.
- GINZBURG, Carlo, "Proofs and possibilities: in the Margins of Natalie Zemon Davis: The Return of Martin Guerre", en *Yearbook of Comparative and General Literature*, núm. 37, Londres, 1988, pp. 114-127.
- , "Montrer and citer. La verité de l'histoire", en *Le Débat*, París, sept.-oct., 1989, pp. 43-54.
- , "Checking the Evidence: The Judge and the Historian", en *Critical Inquiry*, 18 Autum, 1991.
- , "Fiction as Historical Evidence: a Dialogue in Paris, 1646", en *The Yale Journal of Criticism*, vol. 5, núm. 2, 1992, pp. 165-178.
- , "El inquisidor como antropólogo", en *Historias* 26, México, 1992, INAH, pp. 15-24.
- GOLDÍN, Daniel (coord.), *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- GONZÁLEZ, Luis, *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, México, El Colegio de México, 1968.
- MURIEL, Josefina, *Conventos de monjas en la Nueva España*, Editorial Jus, México, 1995.
- RIoux, Jean Pierre y Jean Francois Sirinelli (coords.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, 1999.
- RULFO, Juan, *Pedro Páramo y El llano en llamas*, Barcelona, Planeta, 1975.
- YÁNEZ, Agustín, *Al filo del agua*, México, Porrúa, 1977.

Conformación de grupos y participación política. El caso del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí (1908-1922)



The formation of political groups. The case of the Scientific and Literary Institute of San Luis Potosí from 1908 to 1922*

B O N A N Z A S

Este artículo analiza la manera en que se formaron algunas de las generaciones de académicos y estudiantes del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí en el periodo de 1908 a 1922. Pone particular atención en la participación de dichas generaciones en la dinámica política del estado y sus manifestaciones ante los acontecimientos nacionales, así como sus posiciones respecto al proyecto académico que debía imperar en la institución.

This article analyzes the way in which some of the graduating classes from the Literary and Scientific Institute of San Luis Potosí were formed from 1908-1922. It pays particular attention to the participation of these classes to the political dynamic of the State and its presence before national events like their positions on academic projects that had to prevail in the institution.

* Translation: Cynthia Dickens.

Conformación de grupos
y participación política.
El caso del Instituto Científico
y Literario de San Luis Potosí
(1908-1922)

Desde principios del siglo XIX el Instituto Científico y Literario (ICyL), centro responsable de la educación secundaria (preparatoria) y profesional en el estado de San Luis Potosí, se caracterizó por ser, en buena medida, el lugar en donde se formó y surgió la elite política y cultural de San Luis.¹ Fue, asimismo, un espacio académico en el que sus integrantes, directivos, académicos y estudiantes se distinguieron por su participación política y estrecha relación con los grupos de poder local.

El estudio de los Institutos ha empezado a tomar importancia en México, sobre todo en lo referente al análisis de la fundación, establecimiento y vida interna en sus primeros años de vida.² Este trabajo se inserta en esa corriente historiográfica y tiene como objetivo examinar la manera en que se fueron conformando algunas generaciones de académicos y estudiantes en el ICyL, durante las primeras décadas del siglo XX, así como sus manifestaciones y posiciones frente a los aconteci-

* El Colegio de San Luis. Correo electrónico: falanis@colsan.edu.mx

** Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: g.torres@asc.com.mx

¹ En la mayoría de los casos de institutos mexicanos estudiados se ha subrayado en su origen el hecho de ofrecer educación secundaria (preparatoria) y profesional. Asimismo, los institutos literarios y científicos y colegios civiles en el siglo XIX fueron antecedentes de las universidades estatales creadas en el siguiente siglo. Véase los trabajos presentados en el Primer y Segundo Congreso Nacional sobre Historia de la Educación Superior, Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, 2000, y Guadalajara, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2002.

² Para un balance más amplio de estas investigaciones véase VI Congreso de investigación educativa, Colima, 2001.

mientos locales y nacionales. La idea central de este trabajo es que los cuadros directivos, y muchos académicos, mantuvieron su condición casi inalterable en la transición del viejo régimen al periodo revolucionario. Es decir, si bien la guerra civil afectó la vida del ICyL, no significó un cambio sustantivo de los grupos directivos del Instituto; no hubo un giro generacional que resquebrajara la estructura anterior, por tanto, hubo cierta continuidad del proyecto educativo que se venía desarrollando desde el siglo XIX, no sin que algunas personas comprometidas con los ideales revolucionarios intentaran introducir algunas modificaciones a partir de 1910, mismas que causaron importantes confrontaciones al interior de esa institución. Al respecto, este trabajo señala dos aspectos en los cuales los contemporáneos hicieron hincapié: el deseo de igualar el proyecto educativo local con el de la Universidad Nacional y el de secularizar la educación eliminando la influencia de la Iglesia.

Cabe advertir al lector que este trabajo tiene limitaciones, ya que rescata principalmente la historia política del ICyL. Esto se debe al tipo de documentación consultada en el Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (AHESLP), el Archivo General de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (AGUASLP) y en la hemerografía. La mayoría de los textos revisados se refieren a la actividad política que los integrantes del ICyL realizaron a principios del siglo XX. Cabe señalar, asimismo, que no dejamos de lado el hecho de que el ICyL tuvo una activa y dinámica vida académica, de la cual aquí sólo se van a encontrar algunas pinceladas; sin embargo, las fuentes consultadas y las disponibles sólo muestran una parte del rico pasado de esta institución, por lo que falta profundizar en la investigación e interpretación de otros temas de tipo social y cultural, que salen del objetivo de este ensayo.

■ El Instituto Científico y Literario (1859-1908)

En 1859 el ICyL se estableció en la ciudad de San Luis Potosí; se creó, al igual que en otros lugares del país, con el objetivo de ofrecer estudios de segunda y tercera enseñanza, es decir, secundarios o preparatorios y superiores.³ El gobernador Vi-

³ Véase Primer y Segundo Congreso Nacional sobre Historia de la Educación Superior, Tijuana, 2000, y Guadalajara, 2002.

cente Chico Sein expidió un decreto en el que destinaba el edificio que albergaba al Seminario Conciliar de la Mitra a impartir el estudio de profesiones como Medicina e Ingeniería en un principio.⁴ Una característica fundamental del Instituto en sus comienzos fue que dependía de los recursos del gobierno estatal.

A causa de la inestabilidad nacional ocasionada por la lucha entre los partidos liberal y conservador, cuya primera fase duró tres años, el ICyL se inauguraría formalmente en 1861, y se nombró al presbítero Mariano Saldaña primer director de la institución.⁵ Un año después, la Legislatura del Estado aprobó la Ley sobre Instrucción Superior, en la que se reglamentaron los requisitos para los estudios de preparatoria y la carrera de Jurisprudencia. Durante la intervención francesa (1861-1867) el Instituto cerró sus puertas y funcionó como cuartel militar. Más tarde, al reanudar actividades en 1874, se reformó dos veces la Ley Sobre Estudios Secundarios y el Ejercicio de Profesiones, que incluía algunas modificaciones que afectaron a las nuevas carreras que para entonces se habían incorporado a las iniciales de Medicina e Ingeniería: más años para cursar las carreras de ingeniero de minas y topógrafo, además se anexaron los cursos de esgrima, dibujo, inglés y teneduría de libros.⁶

En el periodo de gobierno de Carlos Díez Gutiérrez (1877-1898), originario de Valle del Maíz y miembro de poderosas familias de terratenientes y mineros, se reformó la Ley de Instrucción Pública y se establecieron algunos requisitos para ingresar al Instituto: 12 años cumplidos, estar suficientemente instruido en gramática castellana, aritmética, moral, urbanidad y elementos de historia y geografía, así como no padecer enfermedad contagiosa.⁷

La estrecha relación entre los directivos del ICyL y los grupos de poder local quedó establecida desde finales del siglo XIX, así como el continuo interés de esos funcionarios en adoptar como modelo educativo el de las escuelas de la capital del país. En 1898, a la muerte de Díez Gutiérrez, ocupó la gubernatura el ingeniero Blas Escontría, hasta entonces director del ICyL. Después asumiría la dirección el

⁴ José de Jesús Rivera Espinoza y Rafael Montejano Aguiñaga, *75 años de autonomía universitaria*, San Luis Potosí, Universidad Potosina, 1998, p. 237.

⁵ *Ibidem*, pp. 27-28, y Francisco Pedraza Montes, *Apuntes históricos de la UASLP*, San Luis Potosí, Universidad Potosina, 1986, pp. 21-22.

⁶ F. Pedraza Montes, *Apuntes...*, p. 23.

⁷ J. J. Rivera Espinoza y R. Montejano y Aguiñaga, *75 años de autonomía...*, p. 287.

licenciado Eduardo Ramírez Adame, quien por esas fechas formuló un proyecto de Ley de Instrucción Pública, con el argumento de igualarla a la de la capital de la República. La legislación indicaba que los estudios preparatorios serían iguales a los de la ciudad de México para que los alumnos pudieran continuar sus carreras profesionales en las escuelas de allá, en el entendido que en ningún otro estado se exigía mayor número de estudios (ni mayor tiempo para la práctica correspondiente), los cuales equivalían a cinco años preparatorios, seis en Jurisprudencia y Medicina y cinco en Ingeniería.⁸

A principios del siglo XX las reformas a la Ley de Instrucción Secundaria y los apoyos del gobierno federal propiciaron que la capital de San Luis Potosí fuera una de las ciudades con mayor oferta de carreras profesionales.⁹ Por esos días el ICyL estaba integrado por las escuelas Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, el Observatorio Meteorológico y la Biblioteca del Estado.¹⁰ Se podía estudiar Jurisprudencia, notariado, agente de negocios, Medicina, Obstetricia, Farmacia, Ingeniería y ensayos. De acuerdo con Milada Bazant, en 1900 egresaron 991 jóvenes, en su mayoría abogados;¹¹ en los registros del ICyL se encuentra que entre 1881 y 1900 se otorgaron títulos a 66 profesionales del área de la salud, y de 1901 a 1915 a 73 de la misma disciplina.¹²

En 1905 Antonio López, director del Instituto, se mostró optimista por el incremento de alumnos, pero dudaba de si se podría mantener ese interés, pues muchos deseaban emigrar a la capital. Afirmaba que “el número de profesionistas es muy satisfactorio en el año pasado, menor en el presente y escaso será quizá en los años subsiguientes; toda vez que bastantes alumnos encuentran tener una sólida base de instrucción [...] suficiente para solicitar su examen profesional en la capital de la República”.

En 1904 un informe de López señalaba que la matrícula había sido de 150 jóvenes (148 hombres y dos mujeres). El número de egresados fue de diez: dos

⁸ Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía, 1899, pp. 223-225.

⁹ *Idem*, y Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 265-267.

¹⁰ Ley de Instrucción Secundaria de 1908, San Luis Potosí, Tipografía de la Escuela Industrial Militar, dirigida por A. B. Cortés, 1908.

¹¹ M. Bazant, *Historia de la educación...*, pp. 265-267.

¹² Archivo General de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (en adelante AGUASLP), Copiador de oficios, 1920-1921.

abogados, seis médicos, una partera y un ensayador y apartador de metales. En 1905 habían presentado su examen profesional un ingeniero en minas, dos médicos y un abogado.¹³ Egresaban más profesionales del área de la salud (médico cirujano y partero, médico cirujano, partera, farmacéutico, dentista) que del campo de ingeniería. En 1906 la matrícula aumentó a 204, pero sólo hicieron su examen profesional cuatro médicos cirujanos y parteros, así como tres abogados.¹⁴ La diferencia entre el número de matrícula y el de titulación en parte pudo haber sido causada por la emigración de algunos alumnos a la ciudad de México, donde concluían sus carreras. También hay que mencionar el bajo índice de titulación en el ámbito nacional, es decir, no era un caso excepcional.

Cabe advertir que para un análisis más certero sobre la conclusión de los estudios profesionales se requiere de un examen detallado del número de personas que entraron en una generación y el de las que egresaron en el tiempo requerido en determinados estudios, aspecto que no será abordado en este trabajo debido a la falta de fuentes. La diferencia entre uno y otro puede mostrar que efectivamente el director del ICyL tenían razón al estar contento por el número de titulados, pero también que éste sólo deseaba aparentar el éxito de su institución a pesar de las grandes diferencias entre la cantidad de ingresados y aquellos que llegaban a la fase terminal de sus estudios. En particular nos inclinamos a creer que la segunda opción fue la más cercana a la realidad, sobre todo si se toma en cuenta el alto porcentaje de deserción escolar que imperaba entonces y el reducido número de profesionistas que ejercían.¹⁵

En 1908 la cantidad cada vez mayor de jóvenes que iban a la capital del país para formarse profesionalmente llevó al gobernador José M. Espinoza y Cuevas a modificar la Ley de Instrucción Secundaria¹⁶ con el objetivo de que el plan de estudios preparatorios fuera igual al de la Escuela Nacional Preparatoria, “a fin de evitar que encuentren [los estudiantes] dificultades insuperables, al solicitar su

¹³ Antonio López, *Informe del Director del Instituto Científico y Literario, año escolar, 1904-1905*, San Luis Potosí, Talleres de Imprenta y Litografía de M. Esquivel y Compañía, 1906, pp. 10-12.

¹⁴ AGUASLP, Copiador de Oficios, 1920-1921.

¹⁵ Para un análisis metodológico más completo de la matrícula y la titulación en los institutos véase Jorge Luis Sánchez Gastélum, *La política educativa en el México independiente: 1824-1857. Estudio comparativo de la política educativa nacional y el caso de Sinaloa*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1989.

¹⁶ *Ley de Instrucción Secundaria 1908*.

ingreso a las escuelas superiores”. Respecto al plan de las escuelas profesionales, el gobernante consideraba que las necesidades del estado eran muy diferentes a las de la ciudad de México.¹⁷ A su juicio, las carreras que demandaba la entidad eran la de abogado, escribano público, médico cirujano, farmacéutico, partera, ingeniero de minas, ingeniero topógrafo e hidromensor y ensayador químico. Para el gobernador, el proyecto educativo en el ámbito superior local debía compaginar las necesidades de sus paisanos con los planes de vanguardia de la capital del país.

■ Los actores y su participación política (los alumnos)

En los primeros años del siglo XX destacó la participación de estudiantes y profesores en la política local y nacional.¹⁸ En marzo de 1908 los alumnos efectuaron una huelga debido a que el doctor Antonio López, director del Instituto, no quiso interrumpir las labores el día 21 por tratarse del natalicio de Benito Juárez; “el señor Dr. Antonio López de filiación netamente católica procuraba imponer sus ideas a los estudiantes y debido a esto se efectuó una huelga”.¹⁹

Unos años después, Leonardo Arizamendi, alumno del ICyL, propuso la fundación de la Liga de Estudiantes Potosinos, para apoyar la candidatura presidencial del general Bernardo Reyes. Agrupación que se concretó en el Club Democrático Potosino, cuyo presidente fue Pedro Antonio de los Santos (hermano de Gonzalo N. Santos). Cuando el general Reyes renunció a la candidatura, se disolvió el club. No obstante, las inquietudes por una participación política activa permanecieron y se manifestaron en años posteriores.

Al comenzar 1910 algunos jóvenes del ICyL discutían la posibilidad de enviar delegados al Congreso Nacional de Estudiantes que se realizaría en los primeros días del mes de septiembre en la ciudad de México.²⁰ Aurelio Manrique, alumno de

¹⁷ José María Espinoza y Cuevas, *Informe del Gobernador*, México, Tipografía de la Escuela Industrial Militar, dirigida por A. B. Cortés, 1908, p. 18.

¹⁸ Autores como Manuel Muro y Nereo Rodríguez Barragán, así como en el periódico *El Estandarte*, hacían referencia a los “ímpetus juveniles” de los estudiantes del ICyL, quienes con frecuencia participaban en movimientos y huelgas, sin que haya una precisión de los factores causales de éstos. *El Estandarte*, 22 marzo de 1908 y 24 de diciembre de 1910.

¹⁹ *Acción*, 13 de agosto de 1922.

²⁰ En este Congreso, inicialmente apoyado por Díaz y Justo Sierra, se pretendía analizar asuntos relacionados con las formas de enseñanza, la manera óptima de evaluar, disminuir los castigos, aumentar los premios, entre otros puntos.

Medicina, exhortó a sus compañeros a participar, pero no obtuvo la aprobación de los jóvenes preparatorianos y de la Escuela de Jurisprudencia. En una asamblea donde predominó la negativa de asistir, y cuyos motivos no eran claros, Manrique insistió en los beneficios de la participación, mientras que la mayoría de los asistentes se oponía con el argumento de que ni Guadalajara ni Puebla ni Mérida enviarían comisión alguna.²¹

Los estudiantes de medicina y pocos de ingeniería aceptaron ir al Congreso. El comité de representación quedó integrado, entre otros, por Ricardo Pérez Álvarez (Medicina) y Moisés Perogordo (Ingeniería), este último declinó su nombramiento como delegado a favor de David Segura (Medicina).²² Las intervenciones de los potosinos en el Congreso fueron consideradas sobresalientes por su oposición al general Díaz. “Los jóvenes de Puebla y San Luis Potosí destacaron por ser más activos y radicales, ya que pertenecen a lugares donde se da la mayor oposición estudiantil contra Díaz.”²³

La participación de algunos estudiantes no era tan sólo para manifestarse contra el régimen porfirista, también se proclamaban en temas internacionales, sobre todo cuando éstos afectaban a algunos miembros de la comunidad mexicana. El 13 de noviembre de 1910 Moisés Perogordo, Ricardo Pérez Álvarez, entre otros miembros del Instituto, y empleados de telégrafos organizaron una “manifestación pacífica” para protestar por la muerte de un mexicano en la cárcel de Spring Rock, Texas. Por esos días se estableció el “Centro de Estudiantes Potosinos con el objeto de unir al gremio estudiantil para desarrollar más fácilmente su intelectualidad, fundar un casino donde se verifiquen veladas de carácter científico y literario y reuniones de orden recreativo”. Obviamente, el centro también tenía como objetivo discutir el acontecer político local y nacional, así como organizarse para manifestarse. Al frente de este centro estuvieron como presidente Pérez Álvarez;

Sin embargo, la concentración de estudiantes provocó conflictos en la designación de representantes porque significaba una forma de participación de los jóvenes en la renovación del sistema educativo nacional, diseñado desde una perspectiva centralista. En el Congreso participaron jóvenes vinculados a un grupo contrario al del presidente, por lo que el evento significó una expresión de inconformidad del momento. Javier Garcíaadiego, *Rudos contra Científicos*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, pp. 53-55.

²¹ *El Estandarte*, 13-18, agosto, 1910.

²² *Idem*.

²³ J. Garcíaadiego, *Rudos contra Científicos*, p. 79.

secretario Perogordo, y vocales Primitivo Rodríguez (Ingeniería) y Agustín Vera (Jurisprudencia).²⁴

■ Los actores y su participación política (el profesorado)

Los profesores del ICyL también fueron activos actores políticos. En las postrimerías de la Revolución Mexicana hubo quienes simpatizaban con la posibilidad de un cambio en el régimen político, sobre todo entre el grupo de los médicos, como lo muestra la Invitación al Partido Liberal, en la que aparecen las firmas de los doctores Antonio F. Alonso y Horacio Uzeta; el doctor Rafael Cepeda, quien había cursado la mayor parte de sus estudios en la escuela de Medicina de San Luis, fue el presidente del Club Antirreeleccionista Potosino.²⁵

Había otros catedráticos que no compartían el ánimo de oposición al régimen, ni simpatizaban por la lucha armada de 1910. Un mes después de iniciado el movimiento revolucionario, durante la entrega de Premios de las Escuelas Superiores del Estado, el discurso oficial fue pronunciado por el licenciado Francisco A. Noyola, profesor del ICyL durante 50 años, quien, además de apearse a los postulados positivistas para explicar el devenir de las sociedades, justificó los errores cometidos por políticos y gobernantes en aras de cumplir la ley de la evolución: “si los móviles de sus acciones han sido patrióticas, si sus planes han sido meditados, si los estudios han sido maduros, sobre la desolación y los escombros de los pueblos, queda una enseñanza y un ejemplo que le sirve de garantía en su porvenir”.²⁶

■ Los conflictos en el ICyL (1910-1912)

Al iniciar el movimiento maderista en San Luis Potosí, el ICyL enfrentó graves dificultades. Por un lado, la gubernatura de San Luis Potosí quedó en manos del

²⁴ *El Estandarte*, 20, noviembre, 1910.

²⁵ Alberto Alcocer Andalon, *Historia de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, México, Aconcaagua Ediciones y Publicaciones, 1976, p. 28.

²⁶ Francisco Noyola, *Discurso oficial pronunciado por su autor el profesor de 50 años de Jurisprudencia*, San Luis Potosí, Tipografía Popular, 1910.

doctor Rafael Cepeda, quien intentó algunas modificaciones a la Ley de Instrucción Secundaria.²⁷ Por otro lado, surgieron voces como la de David G. Berlanga, director general de Primaria, quien propuso suprimir algunas carreras profesionales por considerar que no eran una necesidad.²⁸ El hecho de retroceder en los logros obtenidos por el ICyL y en la consolidación de una curricula docente causó molestia entre varios integrantes del Instituto, quienes de inmediato atacaron a Berlanga. El asunto no era menor dado la mala situación del erario local, motivo por el cual el gobernador Cepeda pidió la opinión del ingeniero Pedro López Monroy, director del ICyL, para llevar a cabo la supresión de carreras.

López Monroy se reunió con la Junta Consultiva del Instituto y nombraron una comisión para que dictaminara sobre la propuesta, la cual resolvió en contra de la supresión de carreras. La decisión acarrió críticas al gobernador, por lo que, antes de realizar algunos cambios, descalificó tanto las acciones del director como las de algunos profesores del Instituto.²⁹

A finales del mes de enero de 1912, mientras Cepeda se encontraba en la ciudad de México, Antonio F. Alonso, gobernador sustituto, también médico, presidente del Congreso Local y profesor del Instituto, agudizó más el conflicto al pedir la renuncia del director del ICyL y del catedrático de Historia Universal, licenciado José Undiano. Sus lugares fueron ocupados por el médico Horacio Uzeta y Antonio M. Arroyo. Cabe recordar que el nuevo director del Instituto y el gobernador sustituto habían formado parte del Partido Liberal, por lo que no fueron bien vistos por varios profesores. Por ello muchos estudiantes, incluyendo a los internos, manifestaron su inconformidad con una huelga y cerraron las instalaciones del Instituto.³⁰

Una comisión de alumnos, integrada por Ernesto Barrios Collantes (Jurisprudencia), Miguel Herrera y Lasso (Ingeniería) Samuel Vázquez (Medicina) y Mariano Niño (preparatoria), solicitó a Alonso el regreso a sus cargos de López

²⁷ Eugenio Martínez Núñez, *La Revolución en San Luis Potosí (1900-1917). Síntesis histórica*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1964. Luciano Ramírez Hurtado, "En defensa de la trinchera. Participación de las elites en el movimiento estudiantil de 1912 en el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí", *Sólo Historia*, núm. 10, noviembre-diciembre, 2000, p. 62.

²⁸ L. Ramírez Hurtado, "En defensa de la trinchera...", pp. 62-63.

²⁹ *Idem*.

³⁰ *Adelante*, 27 de enero al 7 de febrero de 1912.

Monroy y Undiano. El gobernador sustituto respondió que se contemplaban nuevos proyectos para hacer crecer el Instituto, de tal manera que “no tenían por qué poner obstáculos, además de que la situación de los destituidos mejoraría al nombrar a López Monroy director de la escuela de ingeniería”, en tanto a Undiano se le había dado el cargo de juez 2° del Crimen y asignado un par de cursos.³¹

El movimiento de huelga se prolongó por 15 días. Algunos estudiantes que trabajaban como profesores en el Instituto ofrecieron su sueldo para sostener a los internos,³² y para obtener recursos organizaron una corrida de toros y una velada literaria. El paro fue apoyado por algunas personas acaudaladas y egresados. “Los estudiantes en huelga representaban en buena medida a la elite local, de fuerte presencia en la sociedad y, por consiguiente, recibieron apoyo inmediato de muchos profesionistas egresados del Instituto.”³³ El industrial Pedro Barrenechea³⁴ mantuvo a los internos en una de sus propiedades; otras familias llegaron al extremo de proponer la fundación de otro Instituto “en virtud de las dificultades entre el gobierno y los estudiantes”,³⁵ para tal efecto determinaron que reunirían 100 mil pesos. Por su lado, una comisión de estudiantes intentó organizar clases extra-muros.

Las presiones de las autoridades se intensificaron, pues amenazaron con expulsar alumnos, destituir catedráticos y nombrar nuevos profesores. No obstante, el 7 de febrero de 1912 iniciaron las clases y se integró una Junta Consultiva “para arreglar las dificultades que pudieran surgir entre alumnos y maestros”. Los acuerdos a los que se llegaron fueron conciliadores y no totalmente favorables para los quejosos: no habría expulsiones ni pérdida de becas, y el ingeniero Monroy sería nombrado director del Observatorio del Instituto. Asimismo, las autoridades gubernamentales decidieron no tomar represalias contra los estudiantes del movimiento, pero sí advirtieron severos castigos si se realizaban actos violentos por las reformas que se tenían contempladas. La decisión no satisfizo a muchos, entre ellos, el licenciado Lamberto Vázquez, profesor del Instituto, otros padres de fami-

³¹ L. Ramírez Hurtado, “En defensa de la trinchera...”, p. 65.

³² Los estudiantes que permanecían en el internado del Instituto estaban pensionados por el gobierno estatal. *Adelante*, 14, enero, 1912.

³³ L. Ramírez Hurtado, “En defensa de la trinchera...”, p. 66.

³⁴ Pedro Barrenechea, industrial y minero, contendió por la gubernatura de San Luis Potosí en 1911 frente a Rafael Cepeda.

³⁵ *Adelante*, 14, febrero, 1912.

lia y algunos estudiantes que acordaron que quienes quisieran asistir a clases podían hacerlo, ya que pronto se establecería una universidad particular; entonces muchos huelguistas decidieron no presentarse.³⁶

■ Confrontación de actores

Durante la etapa crítica de la revolución, la división de opiniones y posiciones políticas encontradas se agudizó al interior del Instituto. Entre los personajes que más destacaron estaban aquellos que con un marcado anticlericalismo buscaron reducir espacios a la Iglesia católica y destruir lo que en materia educativa estuviera relacionado con ella. Eran partidarios de continuar el proceso de secularización de la enseñanza en los institutos que se había iniciado en las primeras décadas de la vida independiente, el cual adquirió en esta etapa otra dimensión.³⁷ Asimismo, en un contexto conflictivo paradójicamente se dieron pasos para consolidar y fortalecer la institución, ámbito en el cual la actividad estudiantil fue continua y con gran compromiso social y cultural.

El 21 de julio de 1914 el general Eulalio Gutiérrez recibió el nombramiento de gobernador provisional y comandante militar del estado. En poco tiempo incautó el palacio particular del obispo Montes de Oca y lo destinó a utilidad pública; confiscó sus bienes raíces, recogió del seminario la biblioteca y “algunos instrumentos científicos para trasladarlos al ICyL, a la Escuela Normal para Maestros y a otros establecimientos oficiales de enseñanza”.³⁸

En 1915 otro carrancista, Gabriel Gavira, estaba al frente del gobierno potosino; años antes había sido derrotado como candidato al gobierno de Veracruz, y cuando habló con Pedro Antonio de los Santos en La Habana, Cuba, éste lo convenció de regresar a colaborar con el movimiento antirreleccionista.³⁹ Durante

³⁶ *Idem.*

³⁷ Acerca del proceso de secularización en los institutos durante el siglo XIX véase Rosalina Ríos Zúñiga, *Educación y secularización. La problemática de los institutos literarios en el siglo XIX, 1824-1857*, México, Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

³⁸ E. Martínez Núñez, *La Revolución en San Luis Potosí*, p. 47.

³⁹ Pedro A. de los Santos era abogado egresado del Instituto Científico y Literario Potosino, miembro de un clan destacado por su participación en el movimiento revolucionario. *Diccionario Histórico Biográfico de la Revolución Mexicana*.

su gobierno mandó disolver los ayuntamientos, así como el Hospital Civil de Montes de Oca; instituyó un comité de salud pública con profesores, estudiantes, obreros, abogados; duplicó los sueldos de los profesores, restableció la ley de descanso dominical promulgada por Cepeda, además clausuró conventos y escuelas para disminuir la influencia del clero.⁴⁰

Gavira, al identificar a fuertes seguidores católicos en el Instituto, calificó éste como un espacio “tan deprimente que más parecía un convento [...] los pobres estudiantes estaban en manos de mochos refinados. Había ahí una biblioteca grasienta, roñosa, pura polilla de sacristía” que mandó quemar.⁴¹ En 1915 Antonio F. Alonso, médico y ex gobernador, era director del Instituto e impidió que Gavira destruyera el archivo de Montes de Oca.⁴² Después de setenta y dos días de reformas, cierres de cantinas y supuestas reivindicaciones agrarias, el gobernante fue sustituido por Vicente Dávila. Las acciones anticlericales de Gutiérrez y Gavira reforzaron el rechazo de un grupo de miembros del Instituto hacia los gobiernos revolucionarios, al mismo tiempo que ganó la aceptación de algunos profesores y alumnos del ICyL.

Una característica que también se mantuvo fue la participación de estudiantes en ámbitos más allá de la esfera académica. Había simpatizantes de los gobiernos revolucionarios, pero también del régimen que les había permitido mantenerse dentro del Instituto. Participaban en la vida política y eran parte de un círculo selecto de la sociedad, como lo muestra el órgano informativo de la Asociación de Estudiantes Potosinos, titulado *¡Juventud!*, publicado por primera vez en 1915.

En el editorial del número uno de la revista se plasmó cierta preocupación por el futuro “en estos momentos de suprema angustia por la patria, que así se estremece de confín a confín, envuelta en su larga lucha social, las miradas de propios y extraños están fijas en la nueva generación que surge grande y vigorosa”. Ese editorial fue acompañado de poesías, artículos sobre los clásicos griegos y temas de química. Los números siguientes tuvieron la misma temática: no hubo recurrencia a sucesos revolucionarios —salvo la Revolución francesa— ni a la quema de la biblioteca o a las rebeliones. Sólo se comentó una referencia que exhorta-

⁴⁰ Romana Falcón, *Revolución y caciquismo en San Luis Potosí, 1910-1938*, México, El Colegio de México, 1984, p. 96.

⁴¹ *Idem*.

⁴² A. Alcocer Andalon, *op. cit.*, p. 27.

ba a contribuir en los proyectos del gobierno e instrucción pública para impartir clases nocturnas a trabajadores y conferencias periódicas.⁴³

Los estudiantes del ICyL mantuvieron una activa participación en organizaciones. En 1918 los estatutos de la Asociación de Estudiantes Potosinos reafirmaban el objetivo de “trabajar por su desarrollo físico, intelectual y social”, por medio de sesiones ordinarias y extraordinarias, impartiendo auxilios pecuniarios y morales a los socios; también fundaría un lugar de reunión en que se verificarían sesiones mensuales para que los socios presentaran trabajos científicos y literarios. Cada tres meses habría un concurso científico y literario entre los asociados, e instalarían un gimnasio y favorecerían la práctica de deportes.⁴⁴ El presidente de esta Asociación fue José Santos Alonso, primo de Gonzalo N. Santos.

■ Grupos políticos en pugna: conservadurismo clerical versus revolucionario liberal

Un escenario en que se desarrolló la activa participación política de profesores y alumnos del ICyL fue en 1919 durante el proceso electoral para elegir gobernador y diputados locales. El periódico *Acción* fue el espacio donde los seguidores de Rafael Nieto, uno de los candidatos, expresaron su apoyo y criticaron al ingeniero Severino Martínez, el otro candidato.⁴⁵ Así, en mayo se publicó un discurso de Pedro Noyola que cuestionaba la actitud de los candidatos martinistas que formaban parte del ICyL:

[...] y que mal responden a su papel de guardianes de los más caros intereses de los ciudadanos, la instrucción pública, reducida a su mínima expresión, está en manos de no menos ignorantes con obliación flagrante de la ley, se encuentra al frente del plantel de educación más importante en el estado (me refiero al Instituto) un señor que ni siquiera título tiene.⁴⁶

⁴³ *Juventud!*, números 1 al 10, 1915.

⁴⁴ *Estatutos de la Asociación de Estudiantes Potosinos. Instituto Científico y Literario*, San Luis Potosí, Talleres Gráficos de la Escuela I. M. Benito Juárez, 1918, pp. 1-2.

⁴⁵ En los registros de 1912 ya aparece como profesor del ICyL. *Disposiciones legales y Planta para el periodo ordinario de exámenes de los alumnos del Instituto Científico y Literario*, San Luis Potosí, Tipografía El Heraldo, 1912.

⁴⁶ *Acción*, 10, mayo, 1919.

Unos días después Alfredo N. Acosta dirigió una carta a León Moctezuma⁴⁷ y a estudiantes que lo secundaban para recriminar su apoyo a Severino Martínez, aunque Acosta aseguraba que sus contrarios no representaban a la población estudiantil del ICyL. Por su parte, un grupo de estudiantes se adhirió a la candidatura de Nieto. Enviaron un escrito al periódico *Acción* firmado por Abundio Estrada, Daniel Berrones, Arturo Puente, Alfredo Flores y Jesús Martínez, quienes se auto-proclamaban “partidarios de la nueva savia que fortifiquen los laxos miembros de nuestra generación decadente”.⁴⁸ A ellos se sumaron Pedro Martínez Noriega y Pedro Noyola, también estudiantes del Instituto.

Rafael Nieto participó en las elecciones de 1919 apoyado por los partidos Liberal Obrero, Reformista Independiente, Liberal Reformista, cuyos presidentes eran Pedro Martínez Noriega, Fidel Farías y Paulino Guerrero, respectivamente. La planilla de diputados al Congreso local postulada por esos partidos estaba integrada por egresados de la Escuela Normal y algunos profesionistas del ICyL.⁴⁹

Severino Martínez tenía de su lado a otros profesionistas, como el licenciado J. Guadalupe Ramírez, diputado por el IX distrito, al licenciado Leopoldino J. Ortiz, quien fungió como diputado secretario de la Legislatura.⁵⁰ Además, la gente de su administración estaba integrada en su mayoría por abogados: el secretario general de gobierno, Ernesto Barrios, así como Manuel I. Vildosóla, director interino del Registro Público de la Propiedad,⁵¹ profesor de la carrera de Jurisprudencia⁵² y gobernador interino del estado durante una licencia solicitada por Severino Martínez en enero de 1919.⁵³

⁴⁷ León Moctezuma Barragán era hijo de Juan Moctezuma y Rosa Barragán, familiares de Juan Barragán, este último secretario particular de Carranza y heredero de una de las familias de mayor poder económico y político desde siglo XIX y enemigo acérrimo de Nieto. En 1926 León Moctezuma, graduado de médico y con estudios en la universidad de París, fue electo rector de la Universidad. Lucía Delgado, “¿Quiénes han marcado el destino de UASLP?”, *Universitarios Potosinos*, San Luis Potosí, UASLP, vol. 5, noviembre-diciembre, 1998, p. 25.

⁴⁸ *Acción*, 14, mayo, 1919.

⁴⁹ *Idem*.

⁵⁰ Alberto Enríquez Perea (comp.), *Rafael Nieto. Obras escogidas*, México, Comité Organizador San Luis 400, 1992, p. 181.

⁵¹ Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí (en adelante AHESLP), Fondo Sría. Gral. de Gob., Colección Periódicos Oficiales, 1920.

⁵² En los registros de 1912 ya aparece como profesor del ICyL. *Disposiciones legales*, 1912.

⁵³ AGUASLP, Copiador de oficios, 1920-1921, AHESLP, Fondo Sría. Gral. de Gob., Colección leyes y Decretos, 1919.

En octubre el licenciado Apolonio Martínez, catedrático de Historia y Latín, ofreció el discurso oficial en la clausura de cursos del Instituto, en el cual destacó su perfil positivista y su apoyo al ingeniero Severino Martínez:

Señores no debe llamarnos la atención que nuestros gobernantes, en contra de todos los obstáculos; por penurias de dinero, y por otras causas diferentes, ya promovidas por la falaz envidia; ya por velados intereses de alguna corporación o por emulacias poco nobles, haya siempre visto con no desmentido afán y con esperanzas altísimas la existencia de este Instituto y algunos del desempeño de un aplaudido magisterio han pasado a la primera magistratura del Estado, no quedará sin premio: merecerá bien la Historia.⁵⁴

En mayo de 1920, Paulino Guerrero, gobernador provisional, nombró integrantes de su administración a personas con formación profesional, como el licenciado Manuel Rodríguez Martínez, en la Secretaría General, y José Ciriaco Cruz, director general de Educación Primaria; el primero abogado, el segundo egresado de la Escuela Normal. También formaron parte de su administración miembros de la planta de profesores del Instituto Científico y Literario: el presidente del Supremo Tribunal de Justicia, licenciado José de Jesús Gama, y el director del Registro Público de la Propiedad, licenciado Jacobo Nava.⁵⁵

Desde 1919, Pedro Martínez Noriega fue electo diputado local, y en 1920 secretario del ICyL. Noriega tenía una participación activa en los movimientos que respaldaban las acciones del gobernador. En 1922, tras el asesinato de Alberto I. Limón, ex alumno del Instituto y diputado, Noriega encabezó una marcha de protesta junto con algunos diputados del Congreso Estatal. Nieto, respaldado por este movimiento, solicitó al presidente de la República su intervención para aclarar el asesinato. El general Álvaro Obregón (1920-1924) respondió, con un acuse de recibo, que el caso sería turnado a la Secretaría de Guerra.⁵⁶ Las autoridades civiles declaraban su incompetencia y enviaron el caso a la Justicia Militar, sin que posteriormente se dieran resultados.

⁵⁴ Apolonio Martínez y Aguilar, *Loores del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Talleres de la Escuela Industrial Benito Juárez, 1919.

⁵⁵ AHESLP, Fondo Sría. Gral. de Gob., Colección Periódicos Oficiales, 1920, AGUASLP, Copiador de Oficios, 1920-1921.

⁵⁶ *Acción*, abril y mayo, 1992.

En el ICyL se identifica la presencia, a grandes rasgos, de dos grupos; uno, integrado por profesionistas formados en el régimen porfirista que se mantuvieron como profesores del Instituto y participantes activos en la política local; tenían cierto consenso entre algunos alumnos en quienes se apoyaban. Otro grupo conformado por las generaciones recientes surgidas del movimiento revolucionario o que comulgaban con los ideales de 1910: estudiantes y algunos profesores que, junto a los nuevos gobiernos, participaban activamente también en la política.

■ Del viejo régimen a la etapa revolucionaria: los grupos académicos en el ICyL

En el periodo de 1920 a 1923 algunos profesionistas formados durante el porfiriato continuaron en el ICyL como catedráticos y en importantes puestos de la administración pública local. Esto mostró continuidad entre el viejo régimen y el periodo revolucionario en materia educativa y en los ideales de algunos directivos, académicos y familias que participaron en la vida del Instituto, como la familia Noyola.

En 1906 el licenciado Francisco A. Noyola era vocal de la Junta Consultiva del ICyL, dos años después firmaba como secretario en el gobierno de José M. Espinosa y Cuevas. En 1910 tenía cerca de 50 años como catedrático,⁵⁷ y en 1921 fue electo jurado de sentencia.⁵⁸ Pedro y Benito Noyola fueron alumnos del Instituto en 1919 y 1921, respectivamente; en 1922 Luis Noyola fue magistrado, al igual que Francisco Noyola. Estos nombres también estuvieron durante varios años en las listas del personal docente del Instituto.⁵⁹

Otro caso fue el de los profesores y alumnos Nava; algunos de éstos, miembros de la agrupación católica Los Caballeros de Colón, considerada una organización que representaba la parte de la sociedad aferrada a mantener las formas de vida del régimen porfirista.⁶⁰ En 1906 Manuel Nava era preparador de Anatomía Topográfica, y en 1922, ya titulado de médico, fue miembro de la Junta Consultiva

⁵⁷ F. Noyola, *Discurso oficial...*

⁵⁸ Los jurados de sentencia eran ciudadanos electos para investigar sobre faltas cometidas por el Supremo Tribunal de Justicia o alguno de sus miembros, durante el bienio legislativo. *Acción*, 15, enero, 1921.

⁵⁹ *Disposiciones legales*, 1912; AHESLP, Fondo Congreso del Estado, Actas de Sesiones, 1920-1925; AGUASLP, Actas de Sesiones 1920-1923, Copiador de Oficios, 1920-1925.

⁶⁰ *Acción*, 24, marzo, 1923.

del ICyL; en 1920 el abogado Jacobo Nava fue candidato a diputado al Congreso de la Unión y, un año después, síndico suplente del Ayuntamiento y miembro de la Junta Consultiva. Por su parte, en 1921 el también abogado Jesús Nava era agente del Ministerio Público y un año después fue magistrado.⁶¹

Durante varios años los Moctezuma también figuraron en la vida del Instituto y en la administración pública. En 1919 el médico Pedro Moctezuma fue gobernador, mientras que en 1920 León Moctezuma se tituló de médico y un año después fue miembro de la Junta Consultiva del ICyL. Nombres como el licenciado Adolfo Margain, diputado en 1913, se encuentran en repetidas ocasiones en las listas de docentes del Instituto en el periodo revisado; como Manuel Ramírez Arriaga en las de jurados de sentencia del tribunal Supremo de Justicia, en la de alumnos y, después, de catedráticos.⁶²

Los médicos Víctor del Pino, Jesús García, Juan H. Sánchez y Antonio E. Urriza, además de ser profesores en la escuela de Medicina, tenían cargos en la administración de hospitales o en el área de la salud. En 1922, cuando el gobernador Rafael Nieto nombró a Juan H. Sánchez director interino del ICyL, la dirección del Hospital Civil la asumió Jesús García, quien era secretario del Consejo Superior de Salubridad, cargo que ocuparía Antonio E. Urriza.⁶³ Muchos profesionistas que comenzaron su carrera y formación a finales del siglo XIX se mantuvieron por décadas en el Instituto y, a pesar del movimiento revolucionario, continuaron en posiciones destacadas en la administración gubernamental. La guerra civil, al igual que sucedió en otros rubros, contribuyó poco a generar cambios en este ámbito.

■ Las políticas educativas durante el gobierno de Rafael Nieto (1920-1922)

A partir de la década de los veinte, el proyecto educativo del gobernador Rafael Nieto (1920-1923) destacó por promover la separación entre instrucción primaria para el nivel básico y secundaria para el estudio del bachillerato y profesiones. En

⁶¹ *Disposiciones legales*, 1912. AHESLP, Fondo Congreso del Estado, Actas de Sesiones, 1920-1925; AGUASLP, Actas de Sesiones, 1920-1923, Copiador de Oficios, 1920-1925.

⁶² AHESLP, Fondo Congreso del Estado, Actas de Sesiones 1920-1925; AGUASLP, Actas de Sesiones, 1920-1923, Copiador de Oficios, 1920-1925.

⁶³ *Acción*, 25, enero, 1922.

la primera se contemplaban algunas reformas que permitieran la incorporación a la instrucción pública de grupos de reclusos e indígenas. La enseñanza como herramienta para el desarrollo, apegada al artículo 3° de la Constitución de 1917, fue parte del discurso de Nieto en el plan de gobierno que insistía, de una forma idealizada, en llevar al estado potosino por “los senderos de los países cultos”.⁶⁴

En febrero de 1921, Nieto propuso al Congreso del estado una Ley de Instrucción Primaria y Normal apegada a los lineamientos del artículo tercero de la Constitución de 1917 por su sentido laico y obligatorio. Además incluía algunos elementos del proyecto vasconcelista, como la presencia de escuelas especiales para indígenas y las bibliotecas ambulantes.⁶⁵ La propuesta fue aprobada al tiempo que se anunciaba un nuevo proyecto para la instrucción profesional.

En 1921 Nieto, tomando ejemplo de otros gobiernos (como Michoacán en 1917 y Sinaloa que habían promovido la transición de sus Institutos a Universidades) anunció su propuesta de crear la Universidad.⁶⁶ Algunos involucrados en el área de la educación vieron con entusiasmo la posibilidad de estar acordes con la *nueva época* y la *ciencia moderna*. El profesor José Ciriaco Cruz, reconocido por su actividad política, opinaba que la institución que se pensaba establecer debería organizarse de acuerdo con las nuevas corrientes e ideas “que brotan en todas partes del mundo del cerebro de los grandes reformadores sociales”, ya que, a su juicio, de no ser así, no se conseguiría el pensamiento renovador y la juventud estaría a merced de los “sostas y de los retóricos”, como sucedía en algunos centros similares del país.⁶⁷ También coincidía en el afán de alejar la educación de la política.

El ideal nietista era compartido por el diputado y secretario del ICyL, Pedro Martínez Noriega, quien reconocía la necesidad de que la orientación educativa no dependiera de los gobernantes, “y muy conveniente sería sustraerlo a los vaivenes de la política, siempre mezquina”. El diputado dudaba de la autonomía como práctica, en virtud de que, si seguía dependiendo económicamente del gobierno estatal, no sería posible lograrla,⁶⁸ pues aunque Nieto aseguraba que no tendría

⁶⁴ A. Enríquez P., *Rafael Nieto...*, p. 13.

⁶⁵ *Ley de Instrucción primaria*, Imprenta de la Escuela I. Militar, dirigida por A. B. Cortés, 1921.

⁶⁶ Discurso pronunciado por Rafael Nieto en la velada literaria de 1921, en José Alfredo Villegas Galván, *Biografía de Rafael Nieto*, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 1982.

⁶⁷ AHESLP, Fondo Secretaría General de Gobierno, colecc. Periódicos Oficiales, 1920.

⁶⁸ *Idem*.

ingerencia en la institución —lo cual no era cierto, tanto era así que él fue quien propuso la transición a Universidad, asimismo era estrecha su relación con algunos directivos del ICyL—, no se podía decir lo mismo de los gobiernos subsecuentes. Por tal motivo la independencia económica era fundamental.⁶⁹

Para los miembros del Instituto Científico y Literario, la Universidad Nacional se convirtió en ejemplo a seguir, por la posibilidad que ofrecía del manejo propio de sus decisiones fuera de la acción estatal. Esto llevó a que se promoviera la transición, aunque esta decisión se combinó con otros intereses de carácter político y académico. Nieto buscaba intervenir en los procesos internos de uno de los centros de poder más importantes del estado, el ICyL, al tiempo que buscaba consolidar su gobierno en un contexto de fragmentación del poder local por los cacicazgos del clan de los Santos y de Saturnino Cedillo.⁷⁰ Cabe señalar que un grupo importante del ICyL y de la clase política local tenía un auténtico ideal de mejorar el nivel educativo profesional en el estado, ideal que se materializaría, según su visión, dando los pasos pertinentes para la creación de una universidad, institución que al paso de los años ha logrado colocarse entre los centros educativos más importantes del país.

Este ensayo ha mostrado la manera en que se fueron configurando algunas de las generaciones de académicos y estudiantes que formaron parte fundamental de la elite política y cultural del estado de San Luis Potosí. Al respecto, si cabe definir la historia del ICyL en sus primeras dos décadas del siglo XX, sería por su activa participación en la dinámica política del estado de San Luis Potosí y sus manifestaciones ante los acontecimientos nacionales.

Este trabajo ha señalado la forma en que, durante el periodo revolucionario, un sector importante mantuvo dos ideales: un marcado intento por alejar al ICyL de la intervención de la Iglesia y la tendencia a igualar los planes de estudio a los de la capital del país con la idea de elevar el nivel académico local. Ambas propuestas de alguna manera son legadas del movimiento social que sacudió a México a partir de 1910. El otro legado perdurable en el ICyL provino del porfiriato: los cuadros directivos y la planta de profesores pasó casi de forma intacta del viejo régimen a la pos-

⁶⁹ *Idem.*

⁷⁰ Véase R. Falcón, *Revolución y caciquismo...*, y Dudley Ankerson, *Caudillo agrarista. Saturnino Cedillo y la Revolución mexicana en San Luis Potosí*, México, INHERM/Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí, 1994.

revolución. Así, en un contexto donde prevaleció la estructura administrativa y académica del siglo XIX pronto empezaron las confrontaciones con los ideales surgidos de la revolución que, de manera muy lenta, comenzaron a introducirse en el ICyL.

Finalmente, queremos señalar que este tipo de estudios ayuda a dar seguimiento a la vida política local a través de un pequeño universo: el ICyL, reflejo del acontecer local y de la manera en que se confrontaban y resolvían las pugnas. Asimismo, ayuda a comprender la estrecha relación entre la elite formada en la actual Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la clase política local.

■ Bibliografía y fuentes consultadas

Archivos

Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí

Fondos:

Congreso del Estado

Secretaría General de Gobierno

Archivo General de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Revistas y periódicos

Juventud

El Estandarte

Adelante

Acción

Congresos

I y II Congreso Nacional sobre Historia de la Educación Superior, Tijuana, Universidad Autónoma de Baja California, 2000, y Guadalajara, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2002.



VI Congreso de Investigación Educativa, Colima, Universidad Autónoma de Colima, 2001.

Libros

- ALCOCER ANDALON, Alberto, *Historia de la Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, México, Aconcagua Ediciones y Publicaciones, 1976.
- ANKERSON, Dudley, *Caudillo agrarista. Saturnino Cedillo y la Revolución mexicana en San Luis Potosí*, México, INHERM/Archivo Histórico de San Luis Potosí, 1994.
- BAZANT, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- DELGADO OVIEDO, Lucía, “¿Quiénes han marcado el destino de la UASLP?”, *Universitarios Potosinos*, San Luis Potosí, UASLP, vol. 5, noviembre-diciembre, 1998.
- ENRÍQUEZ PEREA, Alberto (comp.), *Rafael Nieto. Obras escogidas*, México, Comité Organizador San Luis 400, 1992.
- ESPINOZA Y CUEVAS, José María, *Informe del Gobernador*, México, Tipografía de la Escuela Industrial Militar, dirigida por A. B. Cortés, 1908.
- FALCÓN, Romana, *Revolución y caciquismo en San Luis Potosí, 1910-1938*, México, El Colegio de México, 1984.
- GARCÍADIEGO, Javier, *Rudos contra Científicos*, México, El Colegio de México /Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA, *Diccionario Histórico Biográfico de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana/ Secretaría de Gobernación, 1992.
- LÓPEZ, Antonio, *Informe del Director del Instituto Científico y Literario, año escolar 1904-1905*, San Luis Potosí, Talleres de Imprenta y Litografía de M. Esquivel y Compañía, 1906.
- MARTÍNEZ y AGUILAR, Apolonio, *Labores del Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Talleres de la Escuela Industrial Benito Juárez, 1919.

- MARTÍNEZ NÚÑEZ, Eugenio, *La Revolución en San Luis Potosí (1900-1917). Síntesis histórica*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1964.
- MURO, Manuel, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Imprenta, Litografía, Encuadernación y Librería de M. Esquivel y Compañía, 1899.
- NOYOLA, Francisco, *Discurso oficial pronunciado por su autor el profesor de 50 años de Jurisprudencia*, San Luis Potosí, Tipografía Popular, 1910.
- PEDRAZA MONTES, Francisco, *Apuntes históricos de la UASLP*, San Luis Potosí, Editorial Universitaria Potosina, 1986.
- RAMÍREZ HURTADO, Luciano, "En defensa de la trinchera. Participación de las elites en el movimiento estudiantil de 1912 en el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí", *Sólo Historia*, México, núm. 10, noviembre-diciembre, 2000.
- RÍOS ZÚÑIGA, Rosalina, *Educación y secularización. La problemática de los institutos literarios en el siglo XIX, 1824-1857*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1992.
- RIVERA ESPINOZA, José de Jesús y Rafael Montejano y Aguiñaga, *75 años de autonomía universitaria*, San Luis Potosí, Editorial Universitaria Potosina, 1998.
- SÁNCHEZ GASTÉLUM, Jorge Luis, *La política educativa en el México independiente: 1824-1857. Estudio comparativo de la política educativa nacional y el caso Sinaloa*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1989.
- VELÁZQUEZ, Primo Feliciano, *Historia de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Academia de Historia Potosina/Archivo Histórico del Estado, 1982.
- VILLEGAS GALVÁN, José Alfredo, *Biografía de Rafael Nieto*, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 1982.



B R E C H A S

Este trabajo es una breve semblanza política de Antonio Díaz Soto y Gama. Desde la adolescencia militó en el antiporfirismo en San Luis Potosí, donde pronto destacaría por sus habilidades organizativas y oratorias. Fue uno de los fundadores del Club Liberal Ponciano Arriaga y del Partido Liberal. Conoció el exilio en Estados Unidos y regresó a México, donde se mantuvo al margen de la Revolución de 1910. Fue crítico del maderismo y miembro de la Casa del Obrero Mundial. Luego, en Morelos se unió a Zapata, de quien fue cercano colaborador. Con la victoria del Movimiento de Agua Prieta en 1920 fundó el Partido Nacional Agrarista (PNA), y fue diputado federal. Aliado del presidente Obregón, fue uno de los principales impulsores de la legislación sobre reparto de la tierra. En 1929 rompió con el presidente Calles y fue expulsado del PNA. Participó en favor de las candidaturas opositoras del general Antonio I. Villarreal en 1934, del general Andreu Almazán en 1939, y de Ezequiel Padilla en 1945. Fue profesor en la Universidad Nacional y articulista de El Universal, director de la Escuela Nacional Preparatoria, así como rector “por plebiscito” de esta institución. Mantuvo posturas católicas y anticomunistas a lo largo de su vida. Escribió La Revolución del Sur y Emiliano Zapata, su Caudillo (edición de autor, 1960), Otro Holocausto (México, Editorial Jus, 1980) e Historia del Agrarismo en México (inédito). Falleció en la ciudad de México el 14 de marzo de 1967.

This is a brief political biography of Antonio Díaz Soto y Gama. Since his young hood is part of the Antiporfirism movement in San Luis Potosí, where he soon stands out because of his organizative and rhetorical abilities. He is founder of the Club Liberal Ponciano Arriaga and the Partido Liberal. He exiles in the United States and returns to his country, where he excludes himself from the Revolution of 1910. He detaches from the Maderismo and is member of the Casa del Obrero Mundial. He joins Zapata in Morelos, and is one of his closest collaborators. Once the Movimiento de Agua Prieta of 1920 successes, he founds the Partido Nacional Agrarista (PNA) and is federal representative. Allied with President Obregón, is one of the impellers of the agrarian laws. In 1929 he breaks with President Calles and is expelled of the PNA. He joins the oppositionist candidacies of general Antonio I. Villarreal in 1934, general Andrew Almazán in 1939 and Ezequiel Padilla in 1945. He teaches at the National University and writes in the newspaper El Universal. He is director of the National High School and dean “by plebiscite” of the same university. He kept Catholic and anticommunist positions during most of his life. He wrote La Revolución del Sur y Emiliano Zapata, su Caudillo (edition of author, 1960), Otro Holocausto (México, Editorial Jus, 1980) and Historia del Agrarismo en México (unpublished). He passed away in Mexico City on March 14, 1967.

Soto y Gama. Semblanza de un iconoclasta

Antonio Díaz Soto y Gama nació el 23 de enero de 1880 en la ciudad de San Luis Potosí. Sus padres fueron el abogado Conrado Díaz Soto y la señora Concepción Gama Cruz, quienes procrearon quince hijos. Los abusos y atropellos visibles del porfirismo le impresionaron vivamente desde niño, así que no es de sorprender que se encaminara en algún momento a la política. En 1893, en unión de hermanos y amigos, fundó la Sociedad Patriótica Guachi Chichimeca, después rebautizada como Sociedad Patriótica Morelos. Nutrió su imaginación con lecturas diversas y abundantes en la biblioteca de su padre. A sus “trece o quince años” leyó una obra que le impactó profundamente, los *Episodios históricos mexicanos*, de Olavarría y Ferrari, que hablaba de la grandeza de los próceres de la Independencia. Desde entonces simpatizó con Morelos, “el más grande hombre que ha tenido México”, en su concepto, un precursor eminente del agrarismo.¹

A los diecinueve años, siendo estudiante de Leyes, participó en el jacobino Club Liberal Ponciano Arriaga a invitación de quien sería su jefe y amigo, el ingeniero Camilo Arriaga. Esta organización, sorprendente por su eficacia, fue la matriz de la que derivaron clubes locales, cajas de ahorro, cajas de resistencia, así como uniones de mineros y de obreros textiles. En virtud de los buenos resultados,

* Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Correo electrónico: drpedrocastro@aol.com

¹ Gabriela S. Duarte, “Una hora de charla con el Lic. Antonio Díaz Soto y Gama, 1”, *Señal. Semanario Católico*, núm. 390, 11, marzo, 1962, pp. 11-12.

los liberales de San Luis Potosí convocaron, para el 5 de febrero de 1901, un Congreso Organizador del Partido Liberal Mexicano.² Tocó a Soto y Gama y al ingeniero Arriaga hablar acerca de la necesidad de restituir las tierras a los campesinos, mientras que Flores Magón se inclinó por la “liberación laboral”, el derecho de huelga y el reconocimiento de los derechos a los trabajadores.

Los inquietos liberales convocaron, en la misma ciudad y un año después —el 5 de febrero de 1902—, a la celebración del Segundo Congreso Liberal Mexicano. Pero el régimen porfiriano perdía la paciencia frente a este grupo de sembradores de malos ejemplos. Manuel M. Diéguez, Esteban Baca Calderón y Lázaro Gutiérrez de Lara fueron apresados y remitidos a las temibles tinajas de San Juan de Ulúa. Soto y Gama, a causa de sus duros discursos contra Díaz y el general Reyes a mediados de 1901, conoció las prisiones de Pinos, Zacatecas, y de la capital de San Luis Potosí, y las muy infames mazmorras de Belén, en la ciudad de México. Frente a la imposibilidad de continuar sus planes políticos en México, se dirigió a Estados Unidos en compañía del ingeniero Arriaga, donde escribió artículos para periódicos locales y de la ciudad de México, como *Redención*, *El Colmillo Público*, *Diario del Hogar*, *El Hijo del Ahuizote*, *El Nieto del Ahuizote*. Pronto los acompañarían Ricardo Flores Magón y Juan Sarabia. No pasó mucho tiempo antes de que los Flores Magón elaboraran el Manifiesto y el Plan de Principios del Partido Liberal Mexicano, publicados en Saint Louis Missouri y San Antonio en los periódicos *Humanidad* y *Redención*.³ Regresó a México una vez que aceptó una amnistía ofrecida por el gobierno de Díaz a cambio de suspender por completo sus actividades políticas. En la capital de la república trabajó en el despacho notarial del licenciado Manuel Ruiz Sandoval, y una vez triunfante la Revolución, el secretario de Gober-

² Sin autor, “Verdades históricas y justicia revolucionaria: a la memoria de Ricardo Flores Magón”, *El Universal*, 29, noviembre, 1942.

³ Antonio Caballero Miranda, *Breve historia de la Casa del Obrero Mundial y del movimiento obrero y campesino en México* (mimeog.), p. 3. El 28 de septiembre de 1905 se constituyó, en San Louis Missouri, la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano (acto en el que no participó Soto y Gama), con Ricardo Flores Magón, Juan Sarabia, Antonio I. Villarreal, Enrique Flores Magón, Librado Rivera, Manuel Sarabia y Rosalío Bustamante. Exactamente a un mes de la huelga de Cananea fue publicado el Manifiesto y Programa del Partido Liberal Mexicano, con las 52 cláusulas esbozadas en San Luis Potosí cinco años antes, que contenía los capítulos: Reformas constitucionales, mejoramiento y fomento a la instrucción, extranjeros, restricciones a los abusos del clero católico, capital y trabajo, tierras, impuestos, puntos generales y cláusula especial, en los que contribuyeron para su formación todos los liberales de la República, y fueron enviados sus puntos de vista a *Regeneración*. El lema fue “Reforma, Libertad y Justicia”.

nación, Jesús Flores Magón, le concedió una notaría en el pueblo de Tacubaya. Soto y Gama, por efecto del compromiso con Díaz y por la poca simpatía que le inspiraba el llamado Apóstol de la Democracia, se mantuvo al margen del movimiento de 1910. A Soto y Gama le llegó la hora de regresar a la política, pero como crítico implacable de don Francisco I. Madero, a quien vio punto menos que traidor al frustrar los sueños de democracia de los mexicanos.⁴

Por esos años, Soto y Gama se convirtió al anarquismo e ingresó a la Casa del Obrero Mundial. Convivió con la crema y nata del socialismo y anarco-terrorismo recién inmigrado en busca de aventuras revolucionarias: Genaro Laurito, Fredesvindo, Pedro Kropotkin (homónimo del príncipe anarquista ruso), Manuel Moncaleano, Prudencio Casals, entre otros.⁵ Su filosofía en ese momento era muy simple: el gobierno “burgués” de Madero era incompatible con la liberación del proletariado, y la Revolución contra Díaz era un paso necesario y transitorio hacia el amanecer socialista. Así, el 23 de septiembre de 1911, la Casa publicó su primer Manifiesto a la Nación, de singular dureza contra Madero, que estaba por tomar la presidencia. Madero fue cada vez más impaciente con la Casa, y el 10 de septiembre de 1912 ordenó la clausura de las Escuelas Socialistas y la expulsión del país de Kropotkin, Moncaleano, Fredesvindo, Elvira, Casals y otros.

Con la desaparición física de Madero se abrió un compás de espera. Sin embargo, en la manifestación del 1º de mayo de 1913, Lázaro Gutiérrez de Lara, Jacinto Huitrón, Serapio Rendón y Soto y Gama condenaron al régimen, y el último manifestó que “el asesinato de Madero en plena capital de la república y con lujo de cinismo y crueldad era una ignominia”.⁶ La reacción huertista apenas tuvo límites: se ordenó la clausura definitiva de los locales de la Casa, que contraatacó con un mitin en el que denunció al gobierno como ruin y dictatorial. Cayeron Serapio Rendón (pagó con su vida el discurso que esa vez pronunció) y Santos Chocano. Jorge Prieto Laurens, Alfonso Breceda, Rafael Cal y Mayor, José Inclán, entre otros, fueron a dar con sus huesos a prisión. Los que se libraron de caer en las manos de la dictadura abandonaron la ciudad de México. Soto y Gama y sus hermanos Conrado e Ignacio, así como Luis Méndez, se fueron al sur a pelear con

⁴ Alfonso Taracena, “Antonio Díaz Soto y Gama, el apasionado”, *México en la Cultura: Artes, Ciencias, Técnica. Suplemento Cultural del Periódico Novedades*, núm. 940, 3ª época, marzo 26, 1967, p. 13.

⁵ Antonio Caballero Miranda, *op. cit.*, p. 5.

⁶ Alfonso Taracena, *op. cit.*, p. 13.

Zapata.⁷ Éste pronto lo nombraría juez instructor, y sería una de sus gentes más cercanas, un “semi-intelectual”, como Soto y Gama gustaba llamarse.

En una demostración de confianza en su talento político, el general Emiliano Zapata lo nombró su representante personal en la Convención de Aguascalientes, donde pronunció su famoso discurso sobre la bandera, que así rezaba en una de sus partes:

Aquí venimos honradamente, creo que vale más la palabra de honor que la firma estampada en este estandarte, este estandarte que al final de cuentas no es más (toca la bandera) que el triunfo de la reacción clerical encabezada por Iturbide (voces: no, no). *Yo, señores, jamás firmaré sobre esta bandera.* Estamos haciendo una gran revolución que va expresamente contra la mentira histórica, y hay que exponer la mentira histórica, que está en esta bandera; lo que se llama nuestra independencia, no fue la independencia del indígena; fue la independencia de la raza criolla y de los herederos de la conquista [...]

Nadie, desde que se tenía memoria, habló con tal atrevimiento contra la bandera de los mexicanos. El alboroto que siguió, con voces destempladas, siseos, mociones de orden y pistolas desenfundadas, no arredró al impertinente orador, como estaba rodeado de tantos amorosos de México. En cuanto los ánimos se serenaron, Soto y Gama llevó adelante su mortífera metralla verbal:

Los del Sur hemos visto claramente en esa firma sobre la bandera, que significa el deseo de arrancar, por sorpresa y de antemano, un compromiso, contrario quizá a los intereses nacionales, a todos los Delegados aquí reunidos (voces: no, no)... El pueblo mexicano respeta esos estandartes, y yo lo respeto; pero que no se le traiga aquí como un trazo para que ese trazo sirva para encubrir aquí ciertas maquinaciones políticas, maquinaciones de ambiciosos, a las que yo he querido absolutamente ser ajeno, y a las que yo he querido combatir desde el principio de esta Asamblea, desde su origen en México.⁸

⁷ Antonio Caballero Miranda, *op. cit.*, pp. 21-22.

⁸ El discurso íntegro se encuentra en Salvador Díaz Soto, *Biografía de don Antonio Díaz Soto y Gama* (inédito), que amablemente prestó al autor de este trabajo.

Zapatistas y villistas apoyaron al impertinente orador. Luego, Soto y Gama tuvo la confianza para solicitar —y lograr su aprobación— el establecimiento de un Comité de Salud Pública para castigar la actuación de los miembros del Antiguo Régimen. La Revolución —llegó a afirmar— era en extremo benigna con los enemigos; por lo tanto, debía recuperar la memoria y castigar con su mano vengadora. Teniendo en mente las tremendas persecuciones al enemigo durante la época del Terror y la dictadura de Robespierre, los opositores a la idea hablaron en contra de los riesgos de las penas sumarias y del uso de la guillotina, por lo que el asunto no pasó a mayores.⁹

Con el triunfo del movimiento de Agua Prieta, en mayo de 1920, Soto y Gama fue invitado a dejar las montañas morelenses y concentrarse en la ciudad de México. A cambio de la pacificación zapatista, De la Huerta y Obregón reconocieron el Plan de Ayala, “especialmente en sus postulados relativos al agrarismo nacional, con la promesa de convertir en ley agraria todo su contenido”.¹⁰ Los sonorenses cumplieron con lo prometido: Zapata, el Plan de Ayala y la Revolución del Sur fueron enseñanzas del nuevo Estado, y el agrarismo, parte sustancial de su proyecto de reformas. Ya en la capital, al diputado federal Soto y Gama se le recordó su participación en el juicio de Otilio Montaña —redactor del Plan de Ayala—, que culminó con su fusilamiento el 18 de mayo de 1917. El periódico *Revolución* pidió cuentas a Soto y Gama por su papel en el consejo de guerra contra Montaña. Según la versión del potosino, el Caudillo del sur convocó a un consejo de guerra integrado por el general Manuel Palafox, Soto y Gama y el general Ángel Barrios como fiscal. Este consejo celebró audiencias durante dos o tres días consecutivos, por mañanas, tardes y noches, “estudiando a conciencia los elementos de prueba acumulados contra Montaña, y oyendo los descargos y las alegaciones de éste”. Sin éxito, porque Montaña fue condenado.¹¹

Ya como parlamentario del Partido Nacional Agrarista (PNA), del que fue fundador, Soto y Gama tuvo ocasión de hacer gala de su nueva fe, la del marxismo. Esta ideología, sin embargo, no estuvo llamada para durarle mucho tiempo. A po-

⁹ Luis Fernando Amaya C., *La Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916*, México, Trillas, 1966, pp. 285-287.

¹⁰ Antonio Caballero Miranda, “Biografía del Lic. Antonio Díaz Soto y Gama”, *Publicaciones del F.P.A.C.M. de Divulgación Histórica, Orientación y Propaganda*, núm. 70, abril, 1975, p. 23.

¹¹ Antonio Díaz Soto y Gama, “Aportaciones para la Historia: la verdad sobre la muerte del general Montaña”, *La Prensa*, 21, octubre, 1935.

cos meses de su conversión, en 1921 Soto y Gama públicamente se deslindó de las ideas “bolcheviques” que profesaba y que lo situaban en el ala radical del Congreso a que pertenecía. Había que verlo: desde lo alto de la tribuna condenó el “bolchevismo” sosteniendo que podría “ser práctico en Rusia, Italia, Inglaterra, quizás los Estados Unidos, pero no en México, donde sería un fracaso.” Y, es más, llamó a resolver el problema agrario a fin de acabar con los “desmanes bolcheviques.” De no establecerse el agrarismo, “vendrá el bolchevismo con todos sus horrores”, por lo que era mejor hacer “las reformas agrarias, para evitar que venga sobre nosotros el bolchevismo, el cataclismo social”.¹² El ascenso de Soto y Gama en la política no puede explicarse sin sus afinidades y simpatías hacia el caudillo Álvaro Obregón. A primera vista, resultaba difícil entenderlas dada la mentalidad del sonoreense, tan criolla y capitalista, tan distante de los campesinos indígenas del Altiplano y del sur. Pero todo fue cuestión de tiempo. Su intuición política lo condujo a aceptar que no sería posible mantener la paz y emprender la reconstrucción del país si no se satisfacían, aunque fuera en parte, las demandas de los campesinos sin tierra. Ya como presidente electo, en una reunión con diputados agraristas en octubre de 1920, declaró que estaba de acuerdo con el reparto agrario y con la forma en que se fraccionarían los latifundios. Soto y Gama, animado por las posturas de Obregón, se encargaría de avanzar el programa agrario, por lo que su actividad legislativa fue fabril, y puso las bases del reparto de la tierra en los veinte. Participó en la Ley de Fraccionamiento de Latifundios, la Ley de Tierras Ociosas, la Circular de la Comisión Nacional Agraria (CNA) del 6 de octubre y la Ley de Ejidos del 28 de diciembre de 1920. Entre otras tareas sustantivas, su partido fue portavoz de los pueblos y campesinos demandantes de tierras contra las actividades antiagraristas de gobernadores y jefes militares, y sus denuncias solían tener respuestas positivas de la CNA.¹³ Soto y Gama fue uno de los más cercanos aliados de Obregón a lo largo de su administración, y participó activamente en su campaña reeleccionista para suceder a Calles en 1928.

¹² “Desde la tribuna de la Cámara Soto y Gama abjuró de su bolchevismo”, *El Demócrata: Diario Independiente de la Mañana*, 31, mayo, 1921.

¹³ José C. Valadés, *Historia general de la revolución mexicana*, t. VIII, Cuernavaca, Manuel Quesada Brandi (edit.), 1967, p. 87; “En el ministerio de Agricultura y Fomento se desarrollará en breve una labor que contraste con la reaccionaria de otros ministros”, *El Confederado. Semanario Político, Agrarista y de Combate*, 4, julio, 1920; Marte R. Gómez, *Historia de la Comisión Nacional Agraria*, México, Centro de Investigaciones Agrarias, Secretaría de Agricultura y Ganadería, 1975, pp. 239-242.

El potosino estuvo al lado del presidente electo Obregón en La Bombilla. La sospecha de un crimen ordenado en Palacio Nacional surgió desde el primer minuto y, obregonista acendrado como era, honró a su manera la memoria de una larga amistad. La nominación de Emilio Portes Gil como presidente sustituto al principio fue del agrado de Soto y Gama y los suyos, pero cuando le pidieron que rompiera con Calles se negó terminantemente a hacerlo. Con mucho disgusto, en el momento de realizarse la elección congressional del nuevo presidente, él y Manrique abandonaron el recinto antes que votar por Portes Gil.¹⁴ La tensión entre el PNA y el callismo llegaba a un punto intolerable. “Al negarnos uno y otro—Soto y Gama incluyó a Manrique— a ceder ante la presión de Calles, que pretendía desautorizáramos y condenáramos la rebelión que contra él encabezaron el licenciado Gilberto Valenzuela, el general Gonzalo Escobar y otros jefes, fuimos objeto de la persecución callista, que culminó con la división del Partido Nacional Agrarista, a principios de 1929”.¹⁵ Ellos conservaban sus curules de diputados en la XXXIII Legislatura, pero pronto les llegaría el desafuero con otros 49 diputados, acusados de ser “partidarios del licenciado don Gilberto Valenzuela”.¹⁶

Una vez fuera de la política, Soto y Gama ingresó a la Universidad Nacional como catedrático de Derecho Agrario en la Facultad de Leyes, y de Historia de México en la Escuela Nacional Preparatoria. Desde su cátedra fustigaba al sistema político de principios de los treinta. Allí Soto y Gama, Caso y Azuela sostenían el principio de libertad de cátedra; mientras que Lombardo, el establecimiento de una universidad socialista. Fue memorable la intervención de Soto y Gama en el Congreso Jurídico de octubre de 1932, en el que rompió lanzas con Lombardo. Habló de la idea cristiana de una vida futura de premio o de castigo, y la cotejó con el materialismo marxista. Atacó la escuela laica y terminó por exponer categóricamente el programa de los católicos de México en materia de educación: la libertad de enseñanza. Quiso demostrar cómo el artículo 3º de la Constitución fue votado por una mayoría muy pequeña de una facción insignificante del país contra las creencias y tradiciones de la mayoría del pueblo mexicano y sólo por la presión del

¹⁴ Emilio Portes Gil, *Quince años de política mexicana*, México, Ediciones Botas, 1941, p. 53.

¹⁵ Copia de carta autógrafa de Soto y Gama, sin destinatario, en Archivo Familia Soto y Gama (AFSG).

¹⁶ Javier McGregor, “Partidos, Congreso y Elección en México, 1920-1930”, *El Poder Legislativo en las décadas revolucionarias, 1908-1934*, Pablo Atilio Piccato (coord.), v. 1 de la *Historia Sumaria del Poder Legislativo*, t. 3, México, Instituto de Investigaciones Legislativas, p. 173.

grupo jacobino del general Obregón.¹⁷ Las diferencias entre Lombardo y Soto y Gama tuvieron un nuevo episodio cuando se disputaron la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria, en el que el primero resultó triunfador con cincuenta votos, mientras que Soto y Gama obtuvo solamente cinco.¹⁸ Soto y Gama sería director muchos años después, entre 1944 y 1946.

A principios de 1933 el general Antonio I. Villarreal se dispuso a ser candidato de oposición a la Presidencia de la República contra el general Lázaro Cárdenas, del PNR. Soto y Gama se abocó a construir un frente único contra el Callismo; así, los antirreleccionistas de 1929 y otros grupos se unieron para formar la Confederación Revolucionaria de Partidos Independientes (CRPI), que efectuó su convención en marzo de 1934. No fue fácil actuar en condiciones de franca hostilidad del gobierno del general Abelardo Rodríguez a los opositores. Así, en un memorable mitin en el *Politeama*, el 19 de noviembre de 1933, tanto el Partido Nacional Antirreleccionista como el núcleo organizador del CRPI se unieron para atacar al gobierno, reunión que terminó con la huída en tropel de los asistentes por efecto de bombas de gases explosivos arrojadas en medio del local.¹⁹ El 1º de abril de 1934 fue formalmente designado candidato a la presidencia de la República el general Antonio I. Villarreal por la CRPI. Soto y Gama colaboró en diferentes aspectos de su campaña, pronunciando discursos y escribiendo artículos en el periódico del partido, *El Nuevo Régimen*.²⁰ Pero los tiempos no estuvieron todavía listos para la democracia: el general Villarreal obtuvo 17 161 votos, frente a los 1 093 834 de Cárdenas, en una votación cuestionada por las maniobras electoreras, fraude y represión.²¹ Por razones no del todo claras, quizás vinculadas a sospechas de insurrección en los círculos oficiales, Manrique y Soto y Gama salieron a un nuevo exilio hacia San Antonio, Texas, durante 1933-1934, donde fundaron el periódico semanal bilingüe *Frente a Frente*, que circuló sobre todo en el noreste de la República. En 1935 regresó a la ciudad de México, donde reanudó sus cátedras. Dio inicio a una colaboración en *El Universal* que mantendría virtualmente a lo largo de su vida, y en la

¹⁷ Octavio Lizalde, "Brillante sesión del Congreso Jurídico", *La Época*, 5, octubre, 1932.

¹⁸ "Ganó Lombardo Toledano la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria", *El Gráfico*, 10, diciembre, 1932.

¹⁹ *Discurso de Soto y Gama en el Politeama* (mimeogr.), en Archivo familiar; John W. F. Dulles, *Ayer en México: una crónica de la Revolución, 1919-1936*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, pp. 532-533.

²⁰ Véase, por ejemplo, *Nuevo Régimen: Periódico Político de Oposición*, 26, febrero, 1934, t. 1, núm. 20.

²¹ "El general Cárdenas electo presidente de la república", *El Universal*, 3, julio, 1934.

que fustigó la corrupción oficial y las desviaciones de la reforma agraria. El gobierno lo invitó a colaborar como abogado consultor de la Dirección de Asuntos Jurídicos de la Secretaría de Agricultura, pero no tardaría en perder tal cargo cuando se negó a repudiar al general Saturnino Cedillo por su rebelión contra el gobierno. En una carta publicada en los principales diarios, Soto y Gama señaló que no le tocaba juzgar al general Cedillo en su choque con el presidente, y que en aras de su amistad se negaba a acatar órdenes superiores.²² A partir de entonces, solamente le quedaron sus magras entradas de *El Universal* y las cátedras de Derecho Agrario e Historia de México, pero no tardaría en perder temporalmente la cátedra de Derecho Agrario debido a un cambio en el plan de estudios de la Escuela Nacional de Jurisprudencia que ubicaba su materia casi al final de la carrera, y no al principio de ella, como originalmente se encontraba.²³

Regresó de nuevo a la política en 1939, al lado del general Juan Andreu Almazán. El 25 de julio de ese año, Almazán anunció públicamente su candidatura a la Presidencia de la República, y el 27 de agosto realizó un mitin en la ciudad de México, en el que Soto y Gama fue uno de los principales oradores: “La democracia ha comenzado hoy bajo un buen augurio [...] demostrando así el pueblo que no quiere ni al comunismo, ni al discípulo de Stalin (refiriéndose a Lombardo Toledano, líder de la CTM)”.²⁴ Estuvo al lado del candidato durante sus giras a lo largo y ancho de la República, y en sus discursos vibró, como era su costumbre, la cuerda de su pasión anticomunista y cristiana, como lo hizo en Tampico y en Córdoba.²⁵ Percibía el ejido colectivo del cardenismo como una amenaza intolerable, de inspiración comunista, contra la propiedad privada de la tierra y contra la libertad económica y política del campesino. Para Soto y Gama el ejido colectivo y las instituciones federales de apoyo —el Banco Nacional de Crédito Ejidal y los Almacenes Nacionales de Depósito— precedían a la colectivización de la tierra y el sometimiento definitivo de los campesinos a las decisiones de los burócratas del gobierno federal. El candidato oficial Ávila Camacho triunfó en la liza presidencial

²² “Comunicación de renuncia del licenciado Antonio Díaz Soto y Gama a su puesto de Abogado Consultor en el Departamento Consultivo de la Secretaría de Agricultura y Fomento”, 21, mayo, 1938, en AFSG.

²³ Entrevista del autor con don Salvador Díaz Ugalde, 19, mayo, 2001.

²⁴ “El país, como en 1910”, *Novedades*, 28, agosto, 1939.

²⁵ “Con delirante júbilo Tampico y C. Madero recibieron a Almazán”, 18, marzo, 1940, periódico sin nombre reconocible de Tampico, recorte en AFSG.

entre severas acusaciones de fraude, despojo e iniquidad. Los más acerbos críticos del opositor serían luego varios de sus más cercanos seguidores, entre ellos el licenciado Eduardo Neri. Soto y Gama, “soldado de Zapata, de Obregón y de Almazán”, se aprestó a su defensa. Explicó que era absurdo que el candidato oficial “llegara a sus últimas consecuencias”, de acuerdo con sus promesas, si bien no descartó del todo la posibilidad de levantarse en armas, pero la traición frustró sus intenciones. Era demencial hacer cualquier intento si Estados Unidos no estaba de acuerdo con una nueva revuelta.²⁶ Más adelante, al fundarse el Partido Democrático Mexicano (PDM), el 24 de noviembre de 1945, Soto y Gama aparecería aquí comprometido a favor de la candidatura presidencial de Ezequiel Padilla, ex secretario de Relaciones Exteriores, en contra del candidato oficial Miguel Alemán. En la Declaración de Principios del Partido quedaron plasmadas las consignas agrarias de Soto y Gama:

9. Liberar a los ejidatarios de la tiranía de los caciques y autoridades de toda especie, así como de las extorsiones, abusos y gravámenes que cometen a la sombra del funcionamiento del crédito ejidal los encargados de impartirlo. Reconocer y garantizar, por lo mismo, el derecho de los ejidatarios a vender libremente los productos que obtengan en el cultivo de sus parcelas, suprimiendo expoliadores o intermediarios; 10. Devolver su libertad de acción a las asambleas generales de ejidatarios y protegerlas contra la indebida intromisión de funcionarios y agentes oficiales [...] 13. Garantizar a cada ejidatario, en forma irrevocable y definitiva, la posesión y libre disfrute de su parcela en forma inalienable, de patrimonio familiar, exenta de embargos y gravámenes, y sujeta a la condición de cultivo y productibilidad [*sic*].²⁷

En el marco de las actividades hacia la presidencia del opositor Padilla, Soto y Gama pronunció un sonado discurso en el Zócalo, en ocasión de la Marcha de la Democracia del 17 de junio de 1946, que inició así: “¡Con la voz cascada!... ¡Con

²⁶ Antonio Díaz Soto y Gama, “Conclusiones”, en *Memorias del Gral. J. Andreu Almazán: informe y documentos sobre la campaña política de 1940*. México, Ediciones de El Hombre Libre, 1941, pp. 122-124.

²⁷ “Bases constitutivas y Programa de Acción que desarrolla el Partido Democrático Mexicano”, en *El Demócrata: Publicación Revolucionaria histórica. Pro-Patria Semper. Órgano Oficial del Partido Democrático Mexicano*, 13, enero, 1946.

un pie en la tumba!", y agregó: "Están con nuestra causa los patricios de la Independencia, Hidalgo y Morelos, y la Virgen de Guadalupe, símbolo de nuestra nacionalidad". Afirmó que la revolución no había cumplido su programa porque había sido adulterado por quienes estaban en ese momento en el poder. Atacó a Lombardo Toledano afirmando que visitaba Rusia a fin de recibir instrucciones de Stalin, así como al general Lázaro Cárdenas señalando que ambos eran la base de la infiltración comunista en México.²⁸ Soto y Gama figuró como representante de su nuevo partido en la llamada Comisión de Vigilancia Electoral; desde aquí lanzó duros cargos contra el partido oficial, el gobierno y la ley electoral entonces en vigor. Al enterarse de que el PRI estaba representado en todas las comisiones estatales de vigilancia, lo juzgó "caduco y desprestigiado y lo comparo con un delincuente que, para eludir la acción de la justicia, ha tenido que cambiar tres veces de nombre, avergonzado de sus propias acciones".²⁹ Asimismo, atacó a los gobernadores de los estados que "apoyan con todas sus fuerzas al candidato presidencial del PRI", y afirmó que la mayoría de los presidentes de las casillas electorales por instalarse en toda la República eran "empleados del gobierno o miembros del PRI".³⁰

Cuando Soto y Gama parecía liquidado después de la debacle del padillismo, el conflicto universitario de 1948 lo puso de nuevo en primer plano. El movimiento estudiantil contra el Rector Salvador Zubirán, que estalló el 17 de abril, dejó vacante el máximo puesto, en medio de una intensa rivalidad entre los grupos estudiantiles. El 2 de junio una asamblea en el Anfiteatro de la Universidad Nacional participó en un "plebiscito" y, desde luego, al margen de la Ley Orgánica eligió a Soto y Gama rector de la institución. Por su parte, el mismo día, en el salón de actos José Martí, de la Facultad de Filosofía y Letras, se reunió la Junta de Gobierno de la Universidad. Estuvo presente el licenciado Luis Garrido, a quien se le comunicó su designación como rector de la Universidad, y se le tomó luego la protesta del cargo. El rector Garrido se presentó de inmediato con el presidente Alemán, con quien sostuvo una conversación durante media hora, al término de la cual declaró: "Desde hoy han quedado establecidas las relaciones oficiales entre el

²⁸ "Discurso en el Zócalo, en la Marcha de la Democracia", *El Universal*, 17, junio, 1946.

²⁹ "Violentos ataques de Soto y Gama a la ley electoral", 26, abril, 1946, recorte de periódico existente en el AFSG.

³⁰ "Un acalorado debate sobre gobernadores y la política", 17, mayo, 1946; "Denuncias de Soto y Gama", 22, junio, 1946; "Agria discusión en la Junta Electoral", 30, julio, 1946, recortes de periódicos no identificados existentes en el AFSG.

Ejecutivo de la República y la Rectoría a mi cargo, al ser recibido en audiencia especial por el señor Presidente, hoy en la mañana en su residencia de Los Pinos”. Soto y Gama, por su parte, agregó ante los reporteros que “lucharía hasta lo último”.³¹ Al final, las presiones combinadas del gobierno y la hostilidad de los seguidores de Garrido orillaron, el 15 de junio de 1948, a Soto y Gama a renunciar al puesto que le dio un plebiscito.³²

En los cincuenta y sesenta Soto y Gama sostenía su posición anticomunista, antisoviética y procatólica de los años de la Guerra Fría, al lado de su antiguo contrincante y paisano Jorge Prieto Laurens. Con la salud cada vez más menguada por la edad, casi ciego, en los últimos años de su vida se limitó a estar presente en contados actos, que invariablemente eran un homenaje a su accidentada y controvertida existencia política. El último capítulo del activismo político de Soto y Gama fue su participación en el llamado Frente Cívico Mexicano de Afirmación Revolucionaria, fundado el 24 de agosto de 1961, especie de respuesta desde la derecha revolucionaria al Movimiento de Liberación Nacional (MLN). Aquí coincidieron personajes como Melchor Ortega, Marco Antonio Muñoz, Ignacio Enríquez, Luis L. León, Salvador Sánchez Colín, Miguel Alonso Romero, Ignacio Asúnsulo, Ezequiel Padilla, Benjamín Alamillo Flores y Herminio Ahumada (yerno de Vasconcelos). Alejado de toda actividad política, en los últimos años de su vida Soto y Gama siguió cultivando una profunda religiosidad, favorecida por los estudios teológicos que fueron su pasión. La clase política priista, en la que figuraron discípulos de sus años en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y la Nacional Preparatoria, decidió entonces honrar a una de las figuras públicas más polémicas de medio siglo, por lo que el Senado decidió otorgarle la Medalla Belisario Domínguez el 7 de octubre de 1958. Falleció en la ciudad de México el 14 de marzo de 1967.

A lo largo de su vida, Soto y Gama vio en el campesino libre el habitante rural por excelencia, y en el ejido el espacio indispensable para sus actividades. En su visión, un tanto utópica y romántica, el labrador dueño de un solar con su familia lo cultivaría con tesón para extraer los productos necesarios para la supervivencia y la felicidad. Figura clave en la puesta en práctica del proyecto agrario del

³¹ “Se avisora una resolución del lío universitario; sin embargo, el Rector Soto y Gama rechazó la demanda de su dimisión” (Wilberto L. Cantón), *Últimas Noticias*, 4, junio, 1948.

³² “Texto de la renuncia del licenciado Antonio Díaz Soto y Gama a la Rectoría de la Universidad Nacional”, escrito enviado a *El Universal* para su publicación, 15, junio, 1948, en AFSG.

presidente Álvaro Obregón, una vez que rompió lanzas con los gobiernos que le siguieron, Soto y Gama fue un feroz crítico del curso que tomaba la reforma de la tierra. Su peculiar liberalismo a ultranza le impidió apreciar el paso adelante que significaron los repartos, un tanto acelerados, durante el cardenismo. Calificó a la Confederación Nacional Campesina (CNC) —fundada por un antiguo seguidor suyo, Graciano Sánchez— de instrumento de control oficial de los campesinos, para manipularlos con fines políticos y mantenerlos en la miseria e ignorancia. Fustigó a quienes en su opinión falsearon la “verdadera revolución”, es decir, a los gobiernos de Calles en adelante, “por traicionar el ideal agrario enunciado en la Constitución de 1917” en aras del beneficio de mezquinos intereses. Vio con inquietud la evolución del ejido a lo largo de todos esos años, como lo señaló sucintamente en la ponencia titulada “Propósitos Esenciales de la Reforma Agraria”, y que giró en torno a cuatro necesidades: defender la propiedad privada de la tierra agrícola frente a propósitos oficiales de colectivizarla; mantener la pequeña propiedad al menos en 100 hectáreas de riego o su equivalente; desaparecer a los nuevos “señores del campo”, los comisariados ejidales, y garantizar la libertad y el crédito a los ejidatarios manteniendo la protección oficial a los productores del campo. En aquella ocasión definió el propósito de la Revolución en materia de la tierra: “La Revolución, al iniciar e impulsar dicha reforma (agraria), se propuso emancipar al campesino, conseguir su libertad, su bienestar y su progreso y elevar y mejorar, en todo y por todo, la condición, económica, política, social y espiritual del hombre de los campos”.

Soto y Gama sostuvo que la Revolución sustituyó el “régimen esclavista y feudal del latifundio, por dos instituciones libérrimas: la del ejido y la de la pequeña propiedad”, y añadió:

Para los campesinos desamparados y carentes de recursos, la Revolución ideó e implantó la reconstrucción del ejido, a fin que con la libre posesión y disfrute de su parcela, asegurarse el labrador su propio sustento y el de su familia, estuviese asegurado en su libertad y en su dignidad y quedase en condiciones de cultivarse él y los suyos, intelectual y moralmente. Para los agricultores, dotados de recursos y de mayor capacidad intelectual y técnica, la Revolución les ofreció y les garantizó la pequeña propiedad, en condiciones tales que pudiesen desempeñar satisfactoriamente la función social de abastece-

dores de la comunidad, proveyéndola de todos los artículos necesarios, así como de las materias primas que requiere la industria.

Y se volvió a saber de su vieja tesis sobre el fundamento de la propiedad privada, cuyos ecos se remontan a las doctrinas del papa León XIII, a quien Soto y Gama tanto admiró:

Si se considera que todo esfuerzo, que todo trabajo va dirigido a la satisfacción de una necesidad; que la Naturaleza ha establecido una relación constante entre los actos y sus resultados, y que cuando se rompe esa relación invariablemente se hace imposible la vida. FUERZA SERÁ CONVENIR EN QUE LA PROPIEDAD ES UN DERECHO NATURAL, supuesto que la apropiación de las cosas para sacar de ellas los elementos necesarios para la conservación de la vida, es indispensable. El afán de abolir la propiedad individual inmueble no puede considerarse en su esencia, sino como una utopía.³³

Cuando se encontraba gravemente enfermo escribió su *Testamento Político y Social*, en el que sintetizó su proyecto vital y señaló las tareas pendientes de la democracia mexicana. He aquí algunos de sus párrafos:

Al verme obligado a suspender mis trabajos parlamentarios, me dediqué al periodismo, y durante 30 largos años he luchado con tenaz insistencia en procurar que lleguen a realizarse, algún día, los siguientes objetivos: efectividad del sufragio, municipio libre, cámaras legislativas dotadas de verdadera autonomía y que sepan enfrentarse, si se hace necesario, al Ejecutivo; una buena legislación electoral que no patrocine los fraudes; una efectiva ley de partidos políticos que ponga término al monopolio ejercido por el partido oficial; la creación de un tribunal calificador o revisor de elecciones que evite que las cámaras legislativas funcionen a la vez como jueces y como partes, al calificar ellas mismas las elecciones de sus miembros [...] crear un sindicalismo limpio [...] me he propuesto combatir el caciquismo en todos sus grados y escalas; depurar y sanear las dependencias oficiales, los organismos

³³ Medina Valdés, Gerardo. "La excluida ponencia de Soto y Gama...", *La Nación*, 22, noviembre, 1959.

descentralizados, los bancos ejidales y agrícolas [...] Dejo a los hombres limpios de México la responsabilidad de seguir la lucha cívica hasta lograr un México mejor, más justo, más fraternal [...]³⁴

De esta manera Soto y Gama se despidió de una larga actividad, de la que conoció más sinsabores que gratificaciones. Luz y sombra de la fuerza y la debilidad humanas en política, Soto y Gama, “revolucionario”, “anarquista”, “zapatista”, “agrarista”, “anticomunista”, “almazanista”, “reaccionario”, “fanático”, por mencionar los calificativos más coloridos que se le pusieron, cargó a lo largo de su existencia con una pulsión irrefrenable, que era la de cambiar el mundo. Su pensamiento se plasmó en sus innumerables artículos en *El Universal* y en *La Revolución del Sur y Emiliano Zapata, su Caudillo* (edición de autor, 1960), *Otro Holocausto* (México, Editorial Jus, 1980), y la *Historia del Agrarismo en México* (inédito). Pocos como Soto y Gama se vieron tan expuestos a la crítica proveniente de las diferentes orientaciones, y pocos vivieron en carne propia las privaciones que eran efecto directo de su manera de hacer política. Fue un sujeto activo de la historia, un agitador profesional en el sentido más amplio de la palabra, poco hecho para los puestos públicos y la quietud burguesa. Fuera del ámbito académico, donde Soto y Gama es un personaje reconocido, su perfil se diluye cada vez más con el peso del tiempo. Afirmó que no esperaba recompensas, porque la brújula que lo guiaba era el combate contra la injusticia, no el poder o la gloria. Ya en su vejez, muchos de sus contemporáneos lo veían como un personaje quijotesco —pronto a apoyar causas perdidas— y un sobreviviente de la época más turbulenta del país. Hasta el final se autodefinió como fiel soldado zapatista y obregonista, y conservó la lucidez retórica que lo hizo tan famoso en la Revolución. Como es natural, el sistema político imperante le propinó en sucesivas dosis el ostracismo, la indiferencia, el descrédito y, cuando estaba cercana su muerte, uno que otro homenaje. Soto y Gama no tuvo cabida en la era de la revolución institucionalizada, y arremetió cuanto pudo contra el autoritarismo y la corrupción. Su profunda religiosidad fue el motor psicológico de sus acciones, pues él se consideraba un misionero del siglo XX, para quien Cristo era el más grande revolucionario que había existido. Su postura crítica, mantenida contra viento y marea, anunció tiempos mejores, que ya no le tocaría vivirlos.

³⁴ Duarte, Gabriela S., “Una hora de charla con el Lic. Antonio Díaz Soto y Gama III”, *Señal: Semanario Católico*, núm. 392, 25, marzo, 1962, pp. 14-15.

■ Bibliografía y fuentes consultadas

Archivos

Archivo Familia Soto y Gama (AFSG).

Entrevistas

Entrevista del autor con don Salvador Díaz Ugalde, 19 de mayo de 2001.

Libros y folletos

AMAYA C., Luis Fernando, *La Soberana Convención Revolucionaria 1914-1916*, México, Editorial F. Trillas, 1966.

CABALLERO MIRANDA, Antonio, *Breve Historia de la Casa del Obrero Mundial y del Movimiento Obrero y Campesino en México* (mimeog.).

———, “Biografía del Lic. Antonio Díaz Soto y Gama”, *Publicaciones del F.P.A.C.M. de Divulgación Histórica, Orientación y Propaganda*, núm. 70, abril de 1975.

DÍAZ SOTO, Salvador, *Biografía de don Antonio Díaz Soto y Gama* (inédito).

DÍAZ SOTO Y GAMA, Antonio, “Conclusiones”, en *Memorias del Gral. J. Andreu Almazán: informe y documentos sobre la campaña política de 1940*, México, Ediciones de El Hombre Libre, 1941.

DULLES, John W. F., *Ayer en México: una crónica de la Revolución 1919-1936*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

GÓMEZ, Marte R., *Historia de la Comisión Nacional Agraria*, México, Centro de Investigaciones Agrarias, Secretaría de Agricultura y Ganadería, 1975.

MCGREGOR, Javier, “Partidos, Congreso y Elección en México, 1920-1930”, *El Poder Legislativo en las décadas revolucionarias, 1908-1934*, Pablo Atilio Piccato (coord.), v. 1. de la *Historia Sumaria del Poder Legislativo*, t. 3, México, Instituto de Investigaciones Legislativas.

PORTES GIL, Emilio, *Quince Años de Política Mexicana*, México, Ediciones Botas, 1941.

VALADÉS, José C., *Historia general de la revolución mexicana*, t. VIII, Cuernavaca, Manuel Quesada Brandi editor, 1967.

Artículos en revistas y periódicos

- “Bases constitutivas y Programa de Acción, que desarrolla el Partido Democrático Mexicano”, *El Demócrata: Publicación Revolucionaria histórica. Pro-Patria Semper. Órgano Oficial del Partido Democrático Mexicano*, 13 de enero de 1946.
- “Desde la tribuna de la Cámara Soto y Gama abjuró de su bolchevismo”, *El Demócrata: Diario Independiente de la Mañana*, 31 de mayo de 1921.
- DÍAZ SOTO Y GAMA, Antonio, “Aportaciones para la Historia: la verdad sobre la muerte del general Montañón”, *La Prensa*, 21 de octubre de 1935.
- “Discurso en el Zócalo, en la Marcha de la Democracia”, *El Universal*, 17 de junio de 1946.
- DUARTE, Gabriela S., “Una hora de charla con el Lic. Antonio Díaz Soto y Gama, I”, *Señal: semanario católico*, núm. 390, 11 de marzo de 1962.
- , “Una hora de charla con el Lic. Antonio Díaz Soto y Gama”, III, *Señal: semanario católico*, núm. 392, 25 de marzo de 1962.
- “El general Cárdenas electo presidente de la república”, *El Universal*, 3 de julio de 1934.
- “El país, como en 1910”, *Novedades*, 28 de agosto de 1939.
- “En el ministerio de Agricultura y Fomento se desarrollará en breve una labor que contraste con la reaccionaria de otros ministros”, *El Confederado: semanario político, agrarista y de combate*, 4 de julio de 1920.
- “Ganó Lombardo Toledano la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria”, *El Gráfico*, 10 de diciembre de 1932.
- LIZALDE, Octavio, “Brillante sesión del Congreso Jurídico”, *La Época*, 5 de octubre de 1932.
- MEDINA VALDÉS, Gerardo, “La excluida ponencia de Soto y Gama...”, *La Nación*, 22 de noviembre de 1959.
- Nuevo Régimen: periódico político de oposición*, 26 de febrero de 1934, t. 1, núm. 20.
- “Se avizora una resolución del lío universitario: sin embargo, el Rector Soto y Gama rechazó la demanda de su dimisión” (Wilberto L. Cantón), *Últimas Noticias*, 4 de junio de 1948.
- TARACENA, Alfonso, “Antonio Díaz Soto y Gama, el apasionado”, *México en la Cultura: Artes, Ciencias, Técnica, Suplemento Cultural del Periódico Novedades*, núm. 940, 3ª época, marzo 26, 1967.

“Texto de la renuncia del licenciado Antonio Díaz Soto y Gama a la Rectoría de la Universidad Nacional”, escrito enviado a *El Universal* para su publicación, 15 de junio de 1948.

“Verdades históricas y justicia revolucionaria: a la memoria de Ricardo Flores Magón”, *El Universal*, 29 de noviembre de 1942.

El marco teórico de Keynes, desde el *Tratado del dinero* a la *Teoría General*



The Keynes's theoretical framework from the *Treatise on Money* to the *General Theory*

B R E C H A S

Este artículo pretende ofrecer una lectura sintética y sistemática del pensamiento económico de John Maynard Keynes, tomando como eje central el desarrollo de su teoría económica desde el Tratado del dinero a la Teoría General, tomando como referencias las obras de Keynes publicadas en las Collected Works, los estudiosos keynesianos y sus continuadores postkeynesianos en la perspectiva de una teoría monetaria de la producción y el empleo. Se procura realzar los elementos de continuidad, más se procura, con toda la evidencia documental posible, mostrar los elementos de ruptura: desde una teoría del pleno empleo a una teoría de equilibrio de subempleo, abriendo paso a un nuevo paradigma teórico, donde la incertidumbre surge como unos de los elementos teóricos más revolucionarios, como se confirma en la opinión de autores postkeynesianos.

This article aims to offer a synthetic and systematic reading of the economical thought of John Maynard Keynes, taking as central line the development of his economic theory, starting from the Treatise on Money until the General Theory. The reference base of the article's analysis, following the perspective of a Monetary Theory of the Production and Employment, is constituted by Keynes's Collected Works, as well as the thought of Keynesian researchers, post Keynesian followers and their continuators. It is attempted to bring to evidence the elements of continuity in the author's line of thinking, but it also is endeavored, based on documentary evidence, to establish the elements of rupture in his thought: from a theory of full employment to a theory of equilibrium of underemployment, opening the way to a new theoretical paradigm where uncertainty arises as the most revolutionary theoretical element, as the views of post Keynesian authors attest.

JEL: A1; BO ;B2; EO

The Keynes's theoretical framework from the *Treatise on Money* to the *General Theory*

If for any reason the individuals who comprise the nation are unwilling, each in his private capacity, to spend sufficient to employ the resources with which the nation is endowed, then it is for the government, the collective representative of all the individuals in the nation, to fill the gap.¹

J. M. Keynes

T ■ Introduction

This paper intends to review the evolution of the theoretical framework that Keynes build up. We stress this development as a continuous process that began with the *Treatise on Money* and went on with the transition from a theory of a monetary production to the general theory of output. The evolution of J. M. Keynes's thought and writings will be here discussed, taking into consideration the main aspects of this progression and seeking to determine which were the principal moments and shifts in his thinking, using some unknown historical data. I outline the evolution of the thinking of J. M. Keynes within the discussion with their most important collaborators and disciples. Our view is that these moments were decisive for the building of the idea that the principal assumptions of the "classical theory", —the idea of full employment and the existence of adjusting mechanisms of *laissez faire*—, were decisive for the construction of the theory of the effective demand. I'll begin, firstly, by examining the writing of the *Treatise on Money*. Secondly, I will analyze the aspects connected with the theoretical developments that dominated the writing of the first and decisive ideas of the monetary theory of the production. We will point out that the discussion with the Cambridge Circle went from a full employment assumption to a more relaxed hypothesis whereby money hoarding affects the effective demand. I will discuss, third, that an effective demand under

* Technical University of Lisbon. High Institute of Economy and Business. E-mail: magoliv@netcabo.pt

¹ J. M. Keynes, "Can America Spend Its Way Into Recovery", *CWJMK*, vol. XXI, p. 236-237.

the full equilibrium was the cause for unemployment and not the political or institutionally aspects that emerges in the *Treatise on Money*. Keynes's major contribution to economic theory is often characterized as an emphasis put on the possible difference between ex-ante decisions and ex-post results or on the recognition that in an uncertain world, expectations on the effective demand may be disappointed, causing under unemployment equilibrium (Kregel, 1983) and because of this interpretation, which I affirm as valid, I will review, finally, the route taken from the Monetary Theory of Production to a more General Theory of Employment, considering that "la révision de la theorie du chômage est une étape majeure dans le développement de la science économique" (Malinvaud, 1980:31).

■ The *Treatise on Money*

Keynes's interest in the business cycle theory dated historically goes back to 1913.² His reading of D. H. Robertson's fellowship dissertation inspires his essay "How far are the Bankers responsible for the alternations of crisis and depositions?", whose focus was related to the rate of interest, which later would be discussed and included in the chapter XIX of his *Treatise on Money* (Keynes, 1975).

Some aspects of Keynes's theory are already clearly visible in this essay: his main concern about the monetary and financial aspects related to economical fluctuations; the determination of the output and employment; and his dissatisfaction about the dominant opinion represented by Fisher's "real cash balances' approach". In this respect, Keynes writes: "Not only is this theory somewhat lacking in plausibility, but it cannot really be substantiated by fact".³

Soon after the publication of the "Tract", Keynes intends to write *The Treatise*, taking up the problem of the economic cycle and fluctuations. The first outline of this work dates from July 14th, 1924, and gives place to the contact with Robertson for a discussion on its content. Another outline dating from October is considerably more extensive, even though it maintains the same two-section structure: a

² Published later with the name "A study of Industrial Fluctuation", and considered by Keynes as a prodigious amount of work and the most brilliant contribution on the subject, a contribution that at first sight suggests "a superb theory about fluctuations". See CWJMK, vol. XIII, p. 1, including footnote n° 2.

³ J.M. Keynes, CWJMK, vol. XIII, p. 2.

theoretical one and another of practical character, in a total of 23 chapters. From these, 14 are dedicated to the theory of the ideal standard, and 9 to the practice of the ideal standard.

Starting from the several projects subsisting from the drafts of that year, Keynes began to develop his ideas by distributing papers for discussion among several people, including Robertson and Sraffa. He wrote to Sraffa: “You may be interested to hear that I have now made a good start on my new book, and find that I like my underlying theory quite as well when I begin to develop it as I did at the start”.⁴

These theoretical problems highlight the importance attributed by Keynes to the role of the variations in the working capital within the credit cycle, as well as to the foreign loans. During this period, Keynes’s privileged interlocutor was without a doubt D. Robertson, who came to send him critical comments on some of the circulating chapters.

Bringing into prominence their opposition at the level of the conclusions, he writes: “Your final conclusion appears to be the opposite of mine! i.e., in the crisis, at the top of the boom, your working capital is superabundant, and my short lacking is deficient. But perhaps we mean the same thing, i.e. that the goods are abundant, but the power and will to wait deficient”.⁵

Keynes was in search of the best way of exposing his ideas. Therefore, new drafts came to light and even A. Pigou joined in the discussion, Pigou wrote to Keynes: “many thanks for these which I kept until my proofs came. Your point about working capital is on my lines. As I could discuss it properly at this stage, I’ve not said anything about it. As far as I can see, it is additive to, not in conflict with my stuff”.⁶

So far the discussion, but it demonstrates how far Keynes was, theoretically, from the conception of the *General Theory*. After the *General Theory*, Keynes call this kind of capital finance capital, and pointed it as a cause for inflation and the new motive for demanding money, as P. Davidson discuss this point in a postkeynesian view (Davidson: 1965).

⁴ J.M. Keynes CWJMK, vol. XIII, p. 22.

⁵ D. Robertson, “From D.H. Robertson, 27 February 1925”, in CWJMK, vol. XIII, p. 24.

⁶ In CWJMK, vol. XIII, p. 28.

It is interesting to note that in those new drafts the changes made were related to the first part —now entitled “The Theory of Credit Money”— where, for the first time, he writes a chapter concerning the fundamental equations that be developed in the *Treatise*, which are fundamental also for discussing with Kahn e J. Robinson the problem of full employment assumption.

In that period, the publication of A. Pigou’s book “Industrial Fluctuations” and D. Robertson’s “Banking Policy And The Price Level” was being prepared. This last book was in a way a result of the collaboration with Keynes, as the author recognizes: “I have had so many discussions with Mr. J.M. Keynes on the subject-matter of chapters V e VI, and have rewritten them so drastically at his suggestion, that I think neither of us knows how much of the ideas therein contained is his and how much is mine”.⁷

If no doubt remains about the close collaboration between Keynes and Robertson, there are also not many elements that have outlived it, as D. Moggridge suggests: “We will never know the full extent of this collaboration, if only because so much was oral and because early drafts do not survive”.⁸

In spite of the recognition of their mutual influence, it is also certain that Keynes was not in agreement with Robertson in fundamental subject-matters. According to Keynes, the existing confusion derived from the lack of understanding about the relationship between the permanent stock of money maintained by the public and the flow connected with its revenue and the average expense. If on the one hand Robertson assumes that the public as a whole has to reduce its consumption when an inflationary process takes place, on the other hand he does not take into account that some deposit account will have fewer resources in the bank, while others will have more.

This point of view clearly results in a theoretical connection to the quantitative theory and in a disapproving appreciation about the effectiveness of an inflationary monetary politics, used as a way of producing new investments. After this critique, Robertson revised chapter V. This version satisfied Keynes very much, as it is patent in a letter from November 10, 1925:

⁷ In CWJMK, vol. XIII, p. 29.

⁸ *Idem*.

I have now read carefully the rest of the book, and also your letter, and I remain just unhappy about the whole thing as I was before. This point is the following: I am not able to accept your distinction between hoarding and forced effective short lacking. If there is no increased hoarding, then in my opinion there is not increased short lacking provided through the banking system. An act of inflation unaccompanied by any change in the amount of hoarding represents a mere transference of existing wealth without any necessary effect on the volume of consumption. You think that additional resources are released through the effect of inflation on consumption. In arguing this way I think you overlook the fact that there is no reduction of the aggregate purchasing power measured in terms of real resources as a consequence of inflation.⁹

The *Treatise* began to be worked through during the Summer of 1925, which is reflected in new drafts wherein a constant change on the chapters of a more theoretical character are observable. There is a chapter dedicated to speculation, which later on will be integrated fundamentally in book V of the first volume. However, it is to a large extent utilized in the second volume in the analysis of the banking politics concerned with the rate of interest. A study on old monetary patterns was produced, which he will partly use in chapters I, XXX and XXXV.¹⁰ There are 9 outlines dating from between April 1926 and September 1927, with brief notes on the respective contents. The final work is also a source for us to discern the state of the chapters' development, as it is usual to find dates related with the material dealt with.¹¹

Also dated from that time is a paper about the situation in the US, entitled "Is There Inflation In The United States?".¹² The typical mode of analysis used in

⁹ J. M. Keynes, "To D.H. Robertson", 28 May 1925, *op. cit.*, p. 34.

¹⁰ See the correspondence and the study in CWJMK, vol. XXIV. The work was interrupted between that year's Summer and the early 1926s, period in which he got married and travelled to Russia. The work resumed in the Spring of 1926 survived in the form of new content outlines, including some notes that suggest he had already written some 55.650 words.

¹¹ In September 1928, Keynes himself thought to have written 4/5 of the whole work and expected to publish it until Easter of 1929, with an extension of 500 pages.

¹² Keynes wrote two articles about the subject. The first paper was published in CWJMK, vol. XIII, pp. 52-77. In the discussion participated D. Robertson, R. Hawtrey, A. Young, C. Bullock, W. Person, C. Syder, J. Stam, R. McKenna, W. Burgues, B. Strong, O. Niemeyer e R. Hopkins.

the *Treatise* is here notorious. It is an article of eminently practical character, in which the monetary politics to be pursued is discussed, given the situation of latent or potential inflation. This was due to the fact that the bank loans were being processed by expanding their reservations and that there was the danger of a “slump” situation, originated by a constructionist’s politics. This analysis, handling the distinction between industrial and financial circulation, has the purpose to demonstrate that a raise in the interest rate intended to appease the financial circulation would provoke a depression.

A letter sent by C. Snyder to Keynes is a testimony to his original way of analyzing the situation. He says “It is to me a novel and, I confess, somewhat alien point of view”.¹³ In his response, Keynes gave a definitive explanation of his standpoint about the publication of the *Treatise*.

Keynes substantially calls the attention to the other functions of the banking system. He denotes another characterization of the meaning of money as a means of payment, which necessarily brings about a way of facing the inflationary process, which is different from Snyder’s. To Keynes, a growth in the bank credit utilized in the transactions causes inflation when that credit grows faster than the transaction growth. This implies that the credit may increase more quickly only if used for other purposes without provoking inflation, i.e., as a means of investment, which will be used by banks to buy assets, equities, securities, and bonds, or to loan to other people who will buy bonds without causing inflation.

Keynes uses his speculation theory exactly to demonstrate that process, although, as we will see, his inflation analysis will be revised. Here, only the “Commodity Inflation” is dealt with, while in his theory the cycle is explained more in relationship with the “profit inflation”.

R. Hawtrey and J. Stamp seem to be the only ones to have agreed with Keynes in relation to the inflationary situation in the U.S., although R. Hawtrey disagreed on the theoretical elements in which the speculative activity is grounded.

Even so, the discrepancy with the Americans and partly with Hawtrey is above all of inductive nature. It concerns the considerations about the various agents’ behaviors in the markets and the considerations about the nature of the types of deposits to be considered as credit.

¹³ C. Snyder, Form C Snyder, 20 September 1928, published in CWJMK, vol. XIII, p. 60.

In October 1928, Keynes makes an outline whose first part is very similar to the final outline for the volume I. But some chapters integrate aspects that later will be relegated for the second volume, i.e., for the applied theory.

It is known that, having continued his work in order to publish it in the Fall of 1929, in August of that year Keynes had a second proof of the contents outline and a first proof of the forward, as well as of the first 19 chapters,¹⁴ while the rest was still in draft.

Nothing of this survived, apart from the forward and the outline. However, as D. Moggridge demonstrates in his notes to the volume XIII, in August 1929, the final chapters were already edited and Keynes preceded his work from that date on, correcting and preparing the final version (Moggridge: 1975).

Until its definitive publication, dated from September 14, 1930, Keynes elaborated a new presentation of the theoretical essence of his work, i.e., the fundamental equations, and he accomplished the definitive version of his critique of Robertson, Kahn and even Pigou.¹⁵

The remaining correspondence with Robertson and Khan¹⁶ testify to the current discussion on the contents of the macroeconomics conception of that time, namely the productive and unproductive saving, revenue and profit concepts. This shows that the aggregated concepts, peculiar to macroeconomics, were still in construction. There are not complete copies of the proofs of the two volumes, besides chapter 21 and 25, with style corrections, which almost correspond to the final version.

Therefore, Keynes participation in the so called “Committee on Finance and Industry” requested by the “chancellor of Exchequer”, Phillip Snowden, on November 4, 1929,¹⁷ evidences the degree of maturation of his theoretical ideas. According to a D. Moggridge’s commentary: “However, in the course of polishing he became very dissatisfied with what he had done so far and began to attempt more substantial revisions”.¹⁸

¹⁴ In a total of 320 pages.

¹⁵ These correspondence included Keynes’s answers, in vol. XIII das CWJMK, pp. 118-126.

¹⁶ The correspondence, as well as the letters from Robertson and Kahn and the answers of Keynes are in the vol. XIII of the CWJMK, pp. 118-126.

¹⁷ The Act’s of the Macmillan Committee were published in CWJMK, vol. XX, chapter 2, pp. 38-311.

¹⁸ D. Moggridge, in *op. cit.*, p. 117.

Keynes's participation clearly follows the *Treatise's* lines and corresponds to a kind of public activity, which Keynes used to name persuasion. Here his main interlocutor in the theoretical field was R. Hawtrey. While agreeing with Hawtrey with respect to the general meaning of the monetary problems, Keynes disagrees with much of what he says about the monetary and non-monetary causes that influence the fluctuation of the prices level. Keynes ascribes Hawtrey's reflections to a lineage that comes from Cournot, Jevons and Edgeworth, which he states he differs about.¹⁹

His disagreement is focused on the fact that, when prices are changing, to distinguish between monetary and non-monetary causes that affect that change is not feasible. According to Hawtrey, a monetary cause tended to make all the prices move in the same way, while non-monetary causes provoked changes in the real costs. To Keynes, these are incomprehensible definitions, since there are causes that aren't either monetary or non-monetary in this definition. In order to be coherent, Hawtrey should have defined as monetary cause the one that equally affects all the monetary costs and not all the prices. If he had done so, Keynes thinks, the idea would have come out that nothing exists that tends to equally affect all the costs, which means that no such a thing can be considered a monetary cause *par excellence*.

Another aspect of disagreement, which is not directly linked to the previous one, is the ideal way of stabilizing the purchase power of money, either taking it in terms of consumption means or costs of human effort. Keynes states: "which shall be appropriate to the problem of modern monetary system and the credit cycle", but admits that: "my reflections and researches have led me to a certain extent into unfamiliar ways of looking at the thing".²⁰

Discussing another problem, Keynes criticizes the standard considered in terms of effort, chosen by Hawtrey, making two objections. First, the standard cannot be the same for different countries, as real costs in each country develop in a different way. Second, as the prices increase reduces the rentiers' demand and, therefore, the weight that the debts represent in the present, stabilization in terms of goods

¹⁹ In this sense Hawtrey was seen as having a neo-classical point of view.

²⁰ J. M. Keynes, "to C. Snyder, 2 October 1928", *op. cit.*, p. 62. In the same term is the correspondence with Charles Bullock, director of the Harvard Economic Society.

increases the rentiers' demand, thus increasing the possibility of social conflict. And this was a definitely different point of view in relationship with Cambridge Monetary Tradition.

When the wage receivers increase their efficiency, Keynes argues, they prefer benefits more in the form of higher salaries to benefits in the form of lower prices, which is a purely psychological matter: "Therefore, I am somewhat of the opinion that social friction would be less if you allow wages to rise slowly than if you insist on keeping wages steady and reducing prices".²¹

Hawtrey's option to use the "Wholesale Index" is paradoxical an attempt to rule out the money value problem. Being this an approximation to the consumption index, this index does not contribute to the stabilization of the wages, as these move in opposite directions. Thus, Hawtrey's index does not give an approach of the changes in the real costs. But for Keynes, the stabilization makes sense more in the short than in the long run, and in the short run both methods can be the same thing.

The important goal is that all the ones, in favor of stabilization, should act homogeneously in the choice of a method. According to Keynes, stabilization was the main priority. He thought it was politically more important than the choice of the method and was willing to renounce to the latter. After that, Keynes sends Hawtrey some fundamental parts of the *Treatise*, starting from April 1930. He begins by discussing with him the influences that bank interest rates have upon changes in general, a problem that he discusses in Chapter 37 of the second volume. Later he discusses with Hawtrey the historical illustrations he uses in Chapter 30:

For my own part, I have come to a not clear conclusion. I believe that the idea of stabilizing incomes is a fruitful one and bears a great deal of thinking about; but I suspect that the choice between the two standards ought not to be the same in all circumstances. I doubt if I should come to the same conclusion in all sets of conditions. For example, if we were to living in an age when real costs were increasing —the opposite to an age of progress— I should be much more inclined to adopt his conclusion than if I were living in a age of progress in which real costs were diminishing.²²

²¹ *Ibidem*, p. 129.

²² *Ibidem*, p. 128.

But beyond the correspondence, extending from April 1930 to June 1932,²³ the discussion ranges over the whole work, focusing on the consumption and concepts of liquid capital and also on the inflationary process and acting methods of the banking system.²⁴

En passant, Keynes tells Hawtrey, in a letter of July 18, 1930, about the difficulties that he finds in dissuading Robertson and Pigou from the difference between accumulation excess and saving excess, which made him rewrite the fundamental equations chapter. It becomes clear from this correspondence that Keynes himself didn't still have a precise definition of the concept of consumers' expense ("consumer outlay") used by Hawtrey, which probably means that the latter was unsatisfied with his own definition of consumption. Keynes wrote:

The final version will shortly be available, and I naturally do not want misunderstanding to get about through uncorrected versions being in circulation. I have considerably re-written the fundamental chapter, and enclose the revised version herewith. I doubt if the changes meet your particular points. They were primary devised to what seemed to me misunderstandings on the part of Pigou and Robertson. But they do, I think, make my own point of view a great deal clearer than it was before.²⁵

Certainly, this discussion didn't influence modifications in the *Treatise's* edition, since they date from August 1930, when probably the *Treatise* was already in the typography for printing. It, however, will make Keynes to reconsider the problem's approach, i.e., to reconsider a given output.

Commenting on the meaning of Keynes's theory in the period of the later 1920s and the 1930s, Shackle give attention on the great spasm of creative effort in the economic that theory responded to the visible dissolution of the comparatively orderly Victorian world and the theory of economic life that reflected the need to be transcended and even wholly subverted. Not merely the detailed design of the economist's account of things needed to be changed, but its fundamental assump-

²³ Published in the vol. XII of JMKCW.

²⁴ D. Moggridge, in CWJMK, vol. XX, p. 38.

²⁵ In the letter from Keynes to Hawtrey of 27.8.1930. To R. H. Hawtrey, 27 August 1930, CWJMK, vol. XIII, p. 138.

tions, its purposes and ambitions, which he claimed to have to be essentially reconsidered. Such a reorientation was hard to accept and is still mainly unaccepted (Shackle: 1977).

On September 14, 1930, Keynes wrote: “My dearest Mother, This evening, at last, I have finished my book. It has occupied me seven years off and on... Artistically it is failure—I have changed my mind too much during the course of it for it to be a proper unity. But I think it contains an abundance of ideas and material”.²⁶

Keynes sent a copy to J. Schumpeter, who answered from Harvard: “I do not think that any scientific book has been looked for with so universal an impatience—in our time at least—as yours is”.²⁷

■ The first and decisive ideas

In 1932, Keynes begins in Cambridge his lectures on monetary theory, which are decisive for the writing of the *General Theory*. Keynes’s two Ester Term of 1932 lectures in Cambridge were entitled “The Pure Theory of Money”, having been attended by, besides his students, R. Kahn, P. Sraffa and J. Robinson, who were there in their capacity of spies, as he tells his wife Lydia.²⁸

The first lecture he gave in April 25, 1932, is an incursion in terminological problems, economic concepts. Given the difficulty in abandoning a dominantly long run terminology in order to adopt a short run one, Keynes said: “theoretical economics often has a formal appearance where the reality is not strictly formal. It is not, and is no mean to be, logically watertight”... “It is a generalization which lacks precise statement of the cases to which the generalizations applies”.²⁹

This sentence simply reveals the introductory character of this lecture, in which the audience is made ready to a critical presentation and also open to criticism. The second lecture, on May 2, discusses some concepts with reference to the ones

²⁶ J. M. Keynes, “To F. A. Keynes, 14 September 1930”, CWJMK, vol. XIII, p. 176.

²⁷ J. Schumpeter, “From a letter from J. Schumpeter, 18 October 1930”, in *op. cit.*, p. 176. During this period, Schumpeter was also studying monetary problems, that their wife published as “Das Wesen des Geldes” in 1970.

²⁸ See J. M. Keynes, CWJMK, vol. XIX, p. 35-42, followed by the manifesto of R. Kahn and J. Robinson about these conference. See, pp. 42-45.

²⁹ *Ibidem*, p. 37.

used in the *Treatise*. Keynes clarifies: “a definition can often be vague within fairly wide limits and capable of several interpretations differing slightly from one another, and still be perfectly serviceable and free from serious risk of leading either the author or the reader into error, provided that any of the alternative definitions will do so long as it is used consistently within a given context”.³⁰

Keynes seems to invert the *Treatise’s* reasoning in the sense that given the existent revenue level and the revenue distribution for a certain output level, there is no spontaneous change in the propensity to save, and this is determinant to consider that he began to write another book. Keynes begin to say, that changes in the general situation frequently begin starting from changes in the investment, because investment is the factor that generates change in other factors. As Keynes notes:

The general upshot of this and the previous chapter seems to be that the fluctuations of output and employment for a given community over the short period, within the ranges of fluctuations occur, depend almost entirely on the amount of the current investment—not indeed within a logical necessity but with a high degree of probability in practice.³¹ This goes beyond the contention of my *Treatise*, where it was meant to depend on the amount of investment relatively to Saving—which has the advantage of logical necessity, apart from the results of temporary miscalculation or of a policy which deliberately ignored considerations of profit [...] This less restricted generalization is the result of taking account of the probable effect on saving of a change in the amount of investment.

We cannot deduce from observing changes in investment the exact amount of changes in other factors, we can infer with a degree of probability approaching to certain the direction of these other changes.³²

³⁰ *Ibidem*, p. 36.

³¹ About this subject, see J. M. Keynes, *CWJMK*, vol. VIII, pp. 3-4. I tried to explain in a article presented to the Ashet 2002, following a line of investigation initiate by Vicarelli, 1985. Caraballi, 1988, and O’Donell, 1993, that a probability theory as a epistemological approach to Keynes thinking allow for a better understanding of expectation, equilibrium and uncertainty problem.

³² *Idem*.

The more general degree that Keynes intends to give his theory is associated to his method of accepting his proposition with a certain degree of belief, which is a methodological problem from an epistemological point of view, which is very important for the understanding of Keynes's theorizations. In result of this lecture, Keynes received a manifesto from R. Kahn and J. Robinson, as an answer to Keynes's challenge that objections should be found to the presuppositions that prove that when investment increases, the output also increases. This kind of discussion opened a new era in scientific economics and is a common fashion of today's discussing and spreading of ideas. As the manifesto's authors stress: "our difficulty however is not so much that we doubt your conclusion (to which it would be difficult to object on ground of common sense) as the method of formal logic which you pursued appears to hedge it round with restrictions which detract unnecessary from generality without increasing its plausibility".³³

In this second lecture, Keynes argued that DE and DO would have the same sign (condition *a*) in the manifesto) and that $DE - DF$ and DE have the same sign (condition *b*) in the manifesto), and if $DI = DE - DF$, the changes in the investment (I), in the output (O) and in the employment would be positively correlated, i.e., DI and DO would have the same sign.³⁴ And this was an absolute novelty for the time, which let all people around thinking about and perplex about this Colombo egg.

The first objection in the manifesto is an objection to condition *b*), i.e., that $DE' - DF$ and DE' have the same sign. If the expenses in consumption increase more quickly than the revenue, then $DE' - DF$ and DE do not have the same sign. This is a typical presumption of full employment. Against this view, Keynes points out the manifesto's confusion between revenue and income, i.e., concerning the "prime cost". Kahn and Robinson stress that the problem in condition *b*) does not necessarily lie in demonstrating that Investment (I) and Output (O) move together, but rather in assuring that a stable balance exists. If the expenses in consumption increased more quickly than the revenue, the balance would be unstable. Also, each small increment in I could cause an output increase to the infinity or until

³³ *Ibidem*, p. 42. The Correspondence about the Manifesto is in vol. XIII, pp. 376-380.

³⁴ The symbols are the same that Keynes uses in the Treatise, where F is other than the consume (I thing, correspond to a later hoarding concept. I , investment, E , earning, O output.

the point where the increment in the consumption expense and the increment in the revenue actually have the same sign.³⁵

In the critique to condition a), Kahn and Robinson argue that Keynes's demonstration will collapse if the output increase is accompanied by the fall of its value. This is not likely to happen, but if it happens, then the output increase will occur with a price fall, which strengthens the presupposition, that O and I move together. This was a case of the banana plantage of the *Treatise*, that reveals that the full employment case is not a general case or became a absurd case.

From a formal point of view, the demonstration is right, and since the proposition leads to a failure of condition a). The problem is that the conditions are sufficient but not necessary, i.e., the truth of the proposition that an increment in I indicates an increment in O necessarily needs to be proved through the "simple minded method" as was usual in the Cambridge methodology approach at that time, as the formal method just proves it sufficiently. An increment in I will per se lead to a growth in the demand of consumption goods, i.e., the demand of consumption goods by the producers of capital goods will be increased when their output value is increased; the conditions of the supply of consumption goods are not affected by the change of I.

When these conditions are fulfilled, an increment in I will lead to an increment in the curve of the demand of consumption goods without increasing the supply curve, and therefore it will lead to an increment in the output of consumption goods and, a fortiori, to an increment of the output as a whole. If these conditions are not fulfilled, then it is possible that the output can be increased. If a) is not fulfilled, there is no increment in R (production of consumption goods) but there is an increment in C (production or investment of capital goods), when DI results from DP', and unless a reduction of R exists, the output is increased. Only when an increment in I generates a sufficient growth in the curve of consumption goods supply will this output decrease, and this growth will still be larger if the decrease in R compensates the decrease in C. A growth in the costs of production will certainly occur with a growth in the demand for consumption goods by the production factors that are responsible for the growth of costs, although the manifesto's authors

³⁵ See T. Rymes, "Keynes's Lectures 1932-35: Notes of a Representative Student", MacMillan, 1988, p. 35.

stress: “It may be concluded therefore that it is extraordinary unlikely that an increase in investment should ever fail to increase output”.³⁶

Keynes own conclusion was: “I had to revise my exposition to clear myself of just complaints of confused narration”.³⁷ This discussion, not only from a methodological point of view, which goes on in letters and notes is just good as an very capital example in the history of economical thought for three things that were just today ignored in all interpretation of Keynes: first, that Keynes finds himself on his way to working out the theory of the effective demand with a theoretical substratum still similar to the “Treatise”. Second, that in the elaboration of that theory, although Keynes manifests openness to external criticism, and this was novel comparing with the situation the Treatise, he is convinced that his way is the right one. Third, the proposition that a change in the expense will cause a change in the output in the same direction was controversial, because the usual full employment assumption of neoclassical thinking. There were discordant opinions, taking the view that a growth in consumption would cause a fall of the output, as it results from J. Robinson’s memories about Hayes’s exhibition of his book *Prices And Production* in the Marshall Society in Cambridge:

I very much remember Hayek’s visit to Cambridge on his way to the London School. He expounded his theory and covered a blackboard with his triangles. The whole argument, as we could see later, consisted in confusing the current rate of investment with the total stock of capital goods, but we could not make it out at the time. The general tendency seemed to be to show that the slump was caused by consumption. R. F. Kahn, who was at that time involved in explaining that the multiplier guaranteed that saving equals investment, asked in a puzzled tone, ‘Is it your view that if I went out tomorrow and bought a new overcoat, that would increase unemployment?’ ‘Yes’, said Hayek. ‘But pointing to his triangles on the board, ‘it would take a very long mathematical argument to explain why’.³⁸

³⁶ *Ibidem*, p. 44.

³⁷ *Ibidem*, p. 377.

³⁸ Joan Robinson, *Contributions to Modern Economics*, Oxford, Blackwell, 1978, pp. 2-3.

Keynes was moving in the direction of studying the relationship between the levels of investment and the profits, investigating the possibilities that an increment of the investment should cause the growth of the costs of production in the industry of consumption goods and capital (mainly in the consumption industry); if investment and profit didn't move in the same direction, the stability of the relationships between investment and quasi-rents would be placed in doubt; if the investment increased, but the production costs also increased, expansion would be put into question. As he writes to Joan Robinson:

Finally there is the question which is the best of two alternative exegetical methods. Here I open to conviction. But to be convinced I should need to see the whole theory worked out your way, and then compare it with what I am able to say in my language. I am not so familiar with your way as with my own. But my present belief is that in general, and apart possibly of handling of certain special problems, your way would be much more difficult and cumbersome. At any rate I lack at present sufficient evidence to the contrary to induce me to scrap all my present half-forget weapons; — though that is no reason why you should not go on constructing your own.³⁹

As Rymes argues (Rymes: 1988): “the manifesto’s authors didn’t understand the dynamic question of how a movement in the output level is connected to movements in the production costs, that is, a shift in supply curves rather than a movement along them”.⁴⁰

In a letter to J. Robinson Keynes wrote:

I think you are a little hard on me as regards the assumption of constant output. It is quite true that I have not followed out the consequences of changes of output in the earlier theoretical part. I admit that this wants doing, and I shall be doing it in my lectures; though that does not absolve me from being criticize for not having done it in my *Treatise*. But in my *Treatise* itself, I have long discussions with the effects of changes in output; it is only at the

³⁹ J. M. Keynes, “To Joan Robinson, 9 May 1932”, CWJMK, vol. XIII, p. 378.

⁴⁰ T. Rymes, “Keynes’s Lectures 1932-35: Notes of a Representative Student”, Macmillan, 1988, p. 41.

particular point in the preliminary theoretical argument that I assume constant output, and I am at pains to make it absolutely clear.⁴¹

This was the decisive moment where Keynes change mind, is the time instant where the approach went to a more macro-economical approach, because some dynamical aspects of equilibrium were lost in a mere micro-economical basis. To make the transition from Walras's world to Keynes's world, it is sufficient to dispense with the assumed tatônnement mechanism. The removal of the auctioneer simply means that the generation of the information needed to coordinate economic activities in a large system where decision-making is decentralized will take time and will involve economic costs. In order to deal with Keynes's problem, one must begin by taking a more realistic view of the individual decision and the information available to decision-makers (Leijonhufvud: 1981). "[...] to be a Keynesian, one need only realize the difficulties of finding the market-clearing vector" (Leijonhufvud:1981, 7).

In the meanwhile J. Meade returned to Oxford confident that he took with him back to Oxford most of the essential ingredients of the subsequent system of the General Theory. But Keynes was at that moment thinking different, as he writes in the Japanese Forward to the *Treatise*: "It is not, however, my intention to revise the existing text of this Treatise in the near future. I propose, rather, to publish a short book of purely theoretical character, extending and correcting the theoretical basis of my views as set forth in Books III and IV below".⁴²

■ From the Theory of the Monetary Production to the *General Theory*

Keynes gives the Michaelmas Term lectures during the period from October to November of the years 1932 to 1935.⁴³ Each series of lectures is constituted by 7

⁴¹ J. M. Keynes, "To Joan Robinson, 14 April 1932", in CWJMK, vol. XIII, p. 268.

⁴² See D. Patinkin, "Keynes' Monetary Thought: A study of its Development", Durham, New Caroline: Duke University Press, 1976, chapter 8.

⁴³ In these lectures, published by T. Rymes from the notes taken by Keynes's students, Keynes uses the printing proofs of his work.

to 8 lessons, given within a week intervals. In fact, Keynes used the General Theory construction to give his lessons.

The first of these series of lectures is entitled: “The Monetary Theory Of Production”, which indicates a change of attitude in Keynes, comparing with the *Treatise*. The purpose of these lessons is to demonstrate how the monetary manipulations influence more the production than the prices, which is a fundamental change relatively to the *Treatise*. In the beginning of these lessons, Keynes says he was writing a new book about the functioning of a monetary economy. (October of 1932.)

These lessons allow us to see that Keynes was moving in the direction of a theoretical model in which the changes in the output depend on the changes in the relationship between expense and revenue, being the expense equal to investment plus consumption spending (the profits are a residue). So far, no relationships with the multiplier is glimpsed, being clear, even so, that the blocks that constitute the whole of his theories begin to be delineated in the form of parameters, with a strong focus on the preference for liquidity and on the expectations on profits. The preference for liquidity is distinct from the bearishness in so far that the latter mixes assets and debts against money, while the first is concentrated on debts against money. The model contains a determination of the values of the assets (short run profits) through the flow of the quasi-rents and of the interest rate with a reference to the determination of the latter by the preference for liquidity. The investment volume appears as a function of the expectations on the prospective quasi-rents, of the interest rate and of the production cost of the capital goods, all the elements that compose his theory of the marginal efficiency, of which nothing is referred, as well as of the effective demand, apart from a reference to A. Smith in the last edition. In this system, Keynes concludes, there is no long run tendency to full employment, as the theory of the neutral economy supposes.

The evolution of Keynes’s thought is also reflected in the outlines of 1932 and their different respective drafts. One of the first outlines from this period that survived had the title “The Monetary Theory Of Production”. It presents a division in four books and an introduction. Book I is about the interrelationship between investment, expense, profit and output, divided in seven chapters; book II is devoted to the interest rate and book III to the price determination, divided in four chapters; book IV refers to the control of the expense rate. In a similar outline that he presents later, book II appears with the title “The Monetary Theory Of Production”, with

the same chapters and contents as the previous outline. In book III, about the determination of price, there is a chapter devoted to the preference for liquidity, and book IV changes to the production control through the expense rate, while these chapters indicate a commitment to subjects of economic politics. In notes written before these outlines, the topics Mercantilism and Protectionism appear. In the drafts of chapter 7, “The Monetary Theory of Production”, and in chapter 8, “The Instability of Profit-seeking Organizations of Production”.

In the draft of the chapter 9, “The Effects of Changes In Rate of Earning”, starting from a situation of decline in the investment connected with a fall of the monetary wages, Keynes asks the question about whether that decline breaks the decline of the output profits connected with a decrease in investment. Keynes discusses the case of a decrease in investment connected with a fall of the quasi-rents which represent the first move to the concept of marginal efficiency of capital⁴⁴ in the context of the effective demand problem, because if the investment fall and the wages fall, logically the saving growth and so the rate of interest and the adjustment’s mechanism is functioning. Keynes had produced this statement in discussions about economic politics. However, he hadn’t been able to theoretically develop more than the neoclassical did.

During the following period, the Fall lessons in Cambridge (1933), Keynes writes the pamphlet “The Means To Prosperity”, the well-known panegyric on the public works politics in which he presents his version of the multiplier applied to employment. This pamphlet doesn’t just discuss this problem. It summarizes the whole economic politics discussed in the previous years against unemployment, devaluation, banking politics and interest rate, as well as the consequences of the public works politics over the prices and the trade balance in the light of the objections raised. The proposition includes the organization of an international conference, that according to Keynes’s political sensibility wasn’t possible at the time.⁴⁵

⁴⁴ This outline is in vol. XIX of CWJMK, pp. 49-50 e 62-63, and includes notes about ‘The Parameters of a Monetary Economy’.

⁴⁵ Keynes wrote in the same period the Essay on Malthus. See CWJMK, vol. IX, p. 97. Keynes writes about Malthus that “He points out that the trouble was due to the diversion of resources previously devoted to war, to the accumulation of saving; that in such circumstances deficiency of saving could not possibly be the cause, and saving, though a private virtue, had ceased to be a public duty; and that public works and expenditure by landlords and persons of property was the appropriate remedy”, *Ibidem*, p 101.

A recapitulation of these lessons leads us to the conclusion that Keynes, in 1933,⁴⁶ had established the central body of *The General Theory*, i.e., the “building blocks”: the critique of the theory of the classical unemployment and interest, the theory of the effective demand, with determinants of consumption and investment, the theory of the preference for liquidity and the interest rate. As Metzler remarks, the problem in interpreting the *General Theory* is to understand what Keynes meant by these words and that the *General Theory* is Keynes’s attempt to explain why this is so and to offer a remedy (Metzler: 1981).

Some elements of precision were lacking, such as the marginal efficiency of the capital and the better integration of that in the investment theory, as well as the integration of the effect of the expectations in the various theories (Patinkin: 1975). But it lacked above all an explanation on the relationships between the marginal efficiency and the rate of interest and why the latter was recalcitrant to decrease.

But the historical mark of the characterization of what Keynes thought to be the situation of capitalism was already left:

The evils of capitalism could be gradually and effectively eliminated by the process of evaporation of the rate of interest. In pioneering times, capital is scarce and highly productive so that it will earn large rates. As capitalization approaches completion, its productivity approaches to zero. The ownership of capital ceases to confer wealth and power and inequality of income, and the entrepreneur’s motive of business as a game of skill, already evident as a notable one, would stand out as the governing one. The tendency for this to occur is offset by the presence of convention as to interest and saving.⁴⁷

Without a doubt, Keynes was producing another theory, starting out by terminological problems, different explanations on the phenomena and the recognition of the character and importance of institutions and social practices. That is, he was seeking an understanding of the functioning of the machine, not to defeat it, but to serve its purposes: prosperity.

⁴⁶ From this outline there are some fragments in the first chapter , “The Nature and Significance of the Contrast Between a Co-operative and the Entrepreneur Economy”, and chapter V, “Certain Fundamental Equations” and chapter 8, “Definitions and Ideas Relating to Capital”, published in vol. XIX, pp. 63-75.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 127-128. Fallgater’s notes.

In the first of the 1933 outlines,⁴⁸ Keynes maintains the title of the 1932 outlines, dedicating the first chapter of book I, now without a title, to the nature and meaning of a theory of a monetary economy, while the rest of the chapters is dedicated to macroeconomics definitions. Book II includes the theory of the interest rate; it maintains the chapter about the preference for liquidity and adds a chapter about the factors governing the investment and he had the intention to build a chapter about the economic cycle. Book III would be dedicated to employment and wages, to the influence of the distribution of the revenue, to the influence of changes of the investment over the employment and to the prices theory.

In a second outline, Keynes changes the book's title to "The General Theory Of Employment".⁴⁹ Its first chapter is dedicated to the meaning and contrast between a cooperative economy and an entrepreneur economy. He adds a second chapter about the entrepreneur economy characteristics, a chapter denominated "Fundamental Equations", and another one about definitions and ideas related to capital.

In the outline of December 1933,⁵⁰ there is a complete contents table. The employment theory is divided into six books. Book I, devoted to the relationships between the general theory of economy and the classical theory, is divided in three chapters. Chapter 1 is about the classical theory's postulates; chapter 2 is about the distinctions between a cooperative and an entrepreneur economy and the third chapter is about the managerial economy's characteristics.

Book II would present the fundamental concepts of the *General Theory*, subdivided into four independent chapters: quasi-rents, revenue, expense and saving. Book III, the largest one, is devoted to employment as a function of the reasons for expense and investment, including the reasons for investment and expense, the theory of interest, the preference for liquidity as a decisive factor to the rate of

⁴⁸ From this outline survived, in chapter 6 of Book I, "A Summary of an Argument So Far", published in vol. XIX, pp. 63-66.

⁴⁹ From this schema, fragments of the first chapter exist, such as: "The Nature and Significance of the Contrast Between a Co-operative and the Entrepreneur Economy", of Book V, "Certain Fundamental Equations" and, of chapter 8, "Definitions and Ideas Relating to Capital", published in vol. XIX, pp. 63-75.

⁵⁰ See J. M. Keynes, *CWJMK*, vol. XIII, pp. 421-422; there are fragments of chapter 2, "The Distinction between a Co-operative Economy and an Entrepreneur Economy", of chapter 3, "The Characteristics of an Entrepreneur Economy", published in vol. XIX, pp. 76-102. Also the fragments of chapters 7, 'Saving' and 'Quasi-rent' and The Marginal Efficiency of Capital, where there is a note about Böhm-Bawerk's Capital Theory, of chapter 4 and of the Excursus II, book III, which belong to this outline. Published in vol. XIX, pp. 102-120.

interest, the nature of the capital, the conditions of stability, the general theory of employment, and also two excursions: one into the interest rate in Marshall, and another into the Capital's marginal efficiency. In book IV the theory of prices reappears, in five chapters: the function supply; the multiplier; real and monetary wages; the prices equation; and forced saving, hoarding, and monetary velocity. In book V, with the title "Sundry Observation", there appears the interest rate in extreme cases, notes on the trade cycle and notes on the history of cognate ideas. "The General Theory of Employment, Interest and Money shows in detail how insecurity kills the enterprising spirit which, in the Western economy of free enterprise, is the driving-force that gives employment" (Schackle:1955), Keynes argues that if the level of investment was unchanged, the money held to «finance» new investments would be a constant amount and could therefore be lumped under a subcategory of the transactions motive, where capital goods transactions are involved. In other words, entrepreneurs typically hold some cash balances to assure themselves that they will be able to carry out investment plans (Davidson: 1983).⁵¹

In his lectures during the Michaelmas Term in 1934, Keynes was basically reading the first 14 chapters of the proofs of *The General Theory*, first version. The reason why it would be redundant to consider their contents. Keynes reports the goals of his investigation in a letter of September 18, 1934 to R. Kahn. Keynes uses several versions of the drafts of the *General Theory*, but he probably uses versions similar to the final version of the *General Theory*, which would only appear some months later.

No single statement is a correct re-statement of the *General Theory*. There is however, a considerable difference in the degree to which different interpretations are consistent with the points that Keynes stressed in the *General Theory*, in the papers he published subsequently, and restated in his correspondence. There is perhaps, a greater difference between the policies Keynes favored in the decade following publications of the *General Theory* and the counter-cyclical policies popularly described as Keynesian. Keynes favored stable policies and pre-announced rules for cyclical tax changes and opposed policies that increased variability and uncertainty. He believed that a policy that eliminates involuntary unemployment also reduces cyclical unemployment (Metzler, 1981).

⁵¹ P. Davidson, "Keynes's Finance Motive", in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Camberra, vol. 3, pp. 383-401, cit. p. 383.

The lectures of 1934 were entitled “The General Theory Of Employment—The Theory Of Output As A Whole”, although in the outlines starting from 1934, the name “The General Theory Of Employment, Interest And Money” came to be used. He reported to Khan:

I’m working very hard and have found out one or two interesting novelties. In particular, I think I’ve solved the riddle of how to define income in some sort of a net sense—and it comes out very near to the money value of the national dividend. The deduction from the gross sales proceeds of the output of a given equipment necessary to yield income is that part of the quasi-rent which is necessary to induce entrepreneur not to leave his equipment idle. This works just as well when the initial equipment is a half-finished machine or a ton of copper. In other words the appropriate depreciation allowance is the sacrifice involved in using the equipment as compared with postponing its use, as estimated by the entrepreneur itself.⁵²

In the outline of the early 1934’s, Keynes’s book is named “The General Theory Of Employment, Interest And Money”. Book I appears as in the final version of the *General Theory*, the postulates of the classical economy and the beginning of the effective demand. In book II, dedicated to definitions and ideas, there is a chapter on expectations and another one about long run expectations; the different chapters anticipate, with different names, the contents of books II and III and part of the final version of book IV. However, any mention to the capital marginal efficiency is not yet present, which is probably diluted in the chapter on propensity to invest, expression that Keynes doesn’t use in its final version, as we know. It is understood that the logical possibility exists for macroeconomic unemployment to be due not (or not only) to a deficit aggregate demand [Keynesian unemployment], and neither (or also but) to a lack of business profitability. It might be that even confronted with a sufficient demand for their product, some firm will not recruit the full labor force that they could employ and will not produce at the fully capacity because this action would not be profitable enough. (Malinvaud: 1982).

⁵² J. M. Keynes, CWJMK, vol. XIII, pp. 484-485. See also the notes of D. Moggridge in the same page.

Book III, the investment rate theory, is devoted to the theory of investment rate, to the preference for liquidity, to the interest rate in special cases and to philosophical considerations about the essential properties of capital, interest and money. Money is a special type of bond that emerges as positions in capital assets are financed. This conception of money, as financing veil between the real assets and the wealth owner, is a natural way for a banker to view money, and is fundamental to understanding Keynes and our economy⁵³ (Minsky: 1983).

Book IV contains the contents of book V of the *General Theory*, although mixed with contents of previous books, such as the balance of consumption and investment, the multiplier relating employment and investment, which are dealt with later in chapters 10 and 18 of the final version. The last book comes divided in four chapters: notes on the trade cycle; notes on mercantilism, on the trade balance, and on foreign investment; an individualistic economy capable of providing full employment and notes on the history of similar ideas. It becomes clear that these two chapters were recast in the final chapter of the 1936 version. Writing a letter to Khan, Keynes himself viewed his progress, reporting the changes in the outlines:

I have been making extensive changes in the early chapters of my books, to a considerable extent consequential on a simple and obvious, but beautiful and important (I think) precise definition of what is meant by effective demand. Let W be the marginal prime cost of production when output is O . Let P be the expected selling price of this output. Then $O \cdot P$ is the effective demand. The fundamental assumption of the classical theory, 'supply creates its own demand', is that $O \cdot W = O \cdot P$ whatever the level of O , so that the effective demand is incapable of setting a limit of employment which consequently depends on the relation between marginal product in wage-good industries and marginal disutility of employment. On my own theory $O \cdot W = O \cdot P$ for all values of O , and entrepreneurs have to choose a value of O for which it is equal;-otherwise the equality of price and marginal prime cost is infringed. This is the real starting point of every thing.⁵⁴

⁵³ *Ibidem*, p. 284. "The Financial Instability Hypothesis: An Interpretation of Keynes and an Alternative to «Standard» Theory", p. 282 in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Camberra, vol. 4, pp. 282-292.

⁵⁴ "From a letter to R. F. Kahn, 13 April 1934, in J. M. Keynes, *CWJMK*, vol. XIII, pp. 422-423.

In June of 1935,⁵⁵ the table of contents collects more or less exactly the contents of the final version. From the copy sent to R. Harrod, only the four chapters of book VI are missing, which still maintains the structure of the previous outline. Book I, still submitted to revisions, contains the final structure; book II, definitions and ideas, covers the contents of the *General Theory*, with some modifications in the structure of its chapters—from the 12 ones of the previous version, they now become 9. Some chapters disappear; others are deviated to other books, as the one dedicated to the long run expectations, which appears as chapter 13 in book VI.

Book III is now exclusively dedicated to the propensity to consumption in two chapters, instead of the three ones of the *General Theory*, where the relationships between propensity to consumption and multiplier is part of chapter 22 of book V. Book VI, the propensity to investment as in *General Theory*, integrates exactly 8 chapters, although the chapter “The General Theory Of Employment” is included in chapter 20, framed, even though, in book V, with the name “The Equilibrium of The Economic System”. Keynes’s main concern in the *General Theory* and after is to reduce the instability of the economy by eliminating fluctuations in the most volatile elements, not to substitute one source of variability for another. Keynes, the probabilist, appreciate that variable policies affect expectations and can increase uncertainty. Keynes, the liberal statesman favored income redistribution on the belief that increased spending, but after in his wartime memos, he opposed policies to increase consumption. He preferred to increase investment and believed that stimulating consumption was less desirable than investment in housing, utilities and productive capital. Keynes, who feared that expansive policies in 1937 would produce inflation, declared that he was “not a Keynesian” (Metzler, 1983).

Trough his correspondence with R. Harrod,⁵⁶ we know that Keynes was writing the first 7 chapters and the last book in the summer of 1935. The same can

⁵⁵ There are fragments of the outline in chapter 6, “Effective Demand and Income”, also in chapter 9, “The Functions Relating to Employment, Consumption and Investment”, in chapter 10, “The Propensity to Spend”, in chapter 11, “The Propensity to Invest”, published in vol. XIII, pp. 424-456. There is also a manuscript that Keynes read for the ‘American Political Economic Club’, in 5 June of 1934, with the name “The Theory of Effective Demand”; a new manuscript of the chapter 9, “The Functions relating to Employment, Consumption and Investment”, and about chapter 8, “Investment and Saving”, and the first draft of the Introduction of the *General Theory* were published in the same volume, pp. 469-483.

⁵⁶ The correspondence with Harrod was published in vol. XIII, das CWJMK, pp. 525-564, which cover the full period from June to October of 1935.

be concluded from the correspondence with J. Robinson. In a letter of September, 1935, Keynes writes: "I have been occupied for several weeks in somewhat re-writing Book I and completely re-writing Book II. In the case of Book II practically not a word of the version you have read has been left standing".⁵⁷

The last chapters of book I still lacking, the ones that Keynes submitted to Harrod, who strongly objected to the attempt of glorifying imbeciles in chapter 26. Obviously, Harrod was referring to the mercantilists. This comment, contained in the mentioned letter to J. Robinson, suggests that Keynes, at that time, was finishing the *General Theory*, proceeding to changes in book VII. This came actually to happen, as it emerges from a comparison of the last two outlines with the final version, where Keynes recasts the four chapters originally foreseen for the three ones of the final version.

According to Patinkin, the *General Theory* can (as has been said more than once) be regarded as the first practical application of the Walrasian theory of general equilibrium (Patinkin: 1976), and it was, if we considerer that in 1937 Hicks crystallized this interpretation in the well known IS_LM model. For Keynes's procedure is basically the Marshallian partial equilibrium one, which determines the equilibrium price and the quantity in the market for any specific good by first analysing the demand and supply curves in that market under the assumption of "other thing equal", and which then takes account of the changes that may be generate in these "other things" as a result of interactions with other markets, by shifts in the curves of the originally considered market. Conversely, if the *General Theory* were to be interpreted as being based on the assumption of an absolute rigidity of money wages, then there would be no novelty into its message: because the fact that such a rigidity can generate unemployment was a commonplace of the classical economics. This happens because of a relatively high interest elasticity of demand for money interacts with a relatively low interest elasticity of demand for investment-both of whose effective magnitudes are very much influenced by a state of expectations. This automatic adjustment process is not very efficacious: at best it can bring about only a very slow rate of improvement in the state of employment in the economy... "Chapter 19 of Book V is the apex of the *General Theory*. It is here that Keynes finally ties all elements of the analytical framework that he had

⁵⁷ See J. M. Keynes , "To J. Robinson, 3 September 1935", CWJMK, vol. XIII, p. 650.

developed in the book I to IV in order rigorously to establish the question of his General Theory, namely, “There is therefore, no ground for the belief that a flexible wage policy is capable of maintaining a state of continuous full employment; — any more than the belief that an open-market monetary policy is capable, unaided, of achieve this result. The system cannot be made to self-adjust along these lines”.⁵⁸ Patinkin interpretation was in the sense that the *General Theory* was not a static theory of unemployment equilibrium, but as a dynamic theory of unemployment equilibrium, against the idea that the efficacy of an automatically functioning market system with flexible money wages in eliminating involuntary unemployment.

In August of 1935, Keynes writes to his mother: “I began the last chapter of my book this morning”.⁵⁹

In December of that year he writes: “I finished my book on Tuesday-it has taken five years.”⁶⁰

In January he writes: “My book is out of my hand and will be published on Feb.”.⁶¹

The forward of the *General Theory*, however, is dated from December 13, having been finished on Tuesday, the 23rd of December 1935. The first letter about the *General Theory* known, to have been received by Keynes, also dates from April 15, 1936 and was sent by his Cambridge colleague, G. F. Shove.⁶² The first article, with six pages, “Mr Keynes on Employment and Output”,⁶³ appears in volume 7 of the Manchester School.

J. A. Kregel [1983], after Shackle, has been developing, in a postkeynesian perspective, the idea that the most revolutionary element of the *General Theory* is the concept of expectations, which permits to emphasize the difference between ex-ante and ex-post decisions in an uncertain world where the expectations can be frustrating. Kregel [1975,408-409] regards as vital to understand Keynes in order to consider the distinction between an economy of exchanges and a monetary

⁵⁸ In J. M. Keynes, “The General Theory”, CWJMK, vol. VII, p. 267.

⁵⁹ J. M. Keynes, “From a Letter to Florence Keynes, 9 August 1935”, CWJMK, vol. XIII, p. 653.

⁶⁰ J. M. Keynes, “From a letter to Florence Keynes, 26 December 1935”, CWJMK, vol. XIII, p. 653.

⁶¹ J. M. Keynes, “From a letter to Florence Keynes, 19 January 1936”, CWJMK, vol. XIII, p. 653.

⁶² See J. M. Keynes, CWJMK, vol. XIII, pp. 381-389.

⁶³ Published in John Cunningham Wood (ed.), “John Maynard Keynes: Critical Assessments”, Croom Helm, London & Camberra, vol. II, pp. 13-18.

economy, just as Keynes was writing in the first approaches of the early 30's. In this last one, the money not only has the function of neutral link between the transactions in real assets and others things.

It is in a monetary economy that the effective demand attains importance through the existence of uncertainty and diffidence. According to Kregel, the correct magnitude is the expected or anticipated value of the predictable, i.e. the expected value that results from the use of a volume of employment. The variables in their relations must be interpreted in the context and in terms of expectations. The method of Keynes is characterized by placing hypotheses on the expectations. This method estimates that the expectations are always present (against the idea of a world with perfect information and full certainty, settling down these hypotheses to be followed, as the orthodox theory would have made). Conceiving constant expectations, different hypotheses on these expectations can be assumed, and the effects that their alteration provokes on the system can be also observed.

Assuming constant expectations, Keynes [1975] does not presume that the world is completely predictable or that full certainty exists. This means that, distinguishing the difference between actual and expected results, it can be demonstrated that the effective demand affects the employment, in a way that the system can reach under-employment equilibrium. In this way, the equilibrium of under-employment demonstrated in the *General Theory* is the result of the revision of the expectations, which is coherent with the vision that the persistent employment is the result of the absence of re-equilibrium forces, due to the agents uncertainty on the interest rate and to the fact that the politics of flexible wages does not contribute for the reestablishment of the equilibrium of full employment in a closed economy either. The fact is that Keynes [1978] has not made a clear statement about where and in which situations he was assuming changes in expectations [1978,180].

To Kregel, Keynes presents in the *General Theory* a world where the long-term expectations can be moved independently of the economic results, where the short-term expectations associated with particular results can be frustrated and affect the long-term expectations. In this model, Keynes estimates that the expectations are constant and that the frustrate expectations of short term do not affect them. In his 1937 writings, he suggests a third possibility. Estimating that the long-term expectations are constant and that the short-term expectations are

always carried on, the expectations become inelastic and all the emphasis is given to the effective demand. This allows Kregel to conclude that this third possibility gave place to a model of static equilibrium, where the expectations are not frustrated nor a movement of the expectations is provoked. This model is the one that Keynes used to demonstrate that the unemployment is not a short-term phenomenon, i.e. that the unemployment is persistent. Therefore, it can be said, according to Kregel, that Keynes suggests three models in accordance with his presumption about the expectations. First, a model of static equilibrium, where the expectations are given and constant. This does not answer to the short-term expectations, even though they can be frustrating for some individuals. Second, a model of stationary equilibrium, where the long-term expectations continue constant. Third, a model where different situations of given long-term expectations are compared, allowing that the expectations of short term can be frustrated. The entrepreneurs review their plans of production if the expectations are frustrating; they change their expectations until the point where the effective demand determines the amount of employment, moving their position in the supply curve without a move of the curve itself. To Kregel, this is the only way that allowed Keynes to emphasize the expectations as a pre-requisite of the effective demand theory, allowing movements in the function without provoking movements of the function itself.

When Keynes came to political conclusions, he frequently used a third model: the model of alterable equilibrium that he exposes in chapter 18 of the *General Theory*. This model is the dynamic model where the current frustrations can affect the state of the expectations in general, in a way that the functions that integrate the expectations can move freely in the course of time. The movements do not take place only along the curves, but the curves of supply and demand are moved, in a way that the whole system responds to the frustrations before the expectations.

The fact is that Keynes uses a static model until chapter 17. Kregel explains that this must be understood by the fact that he seeks to demonstrate his effective demand theory and by the fact that the expectations influence the three independent variables: the propensity to the consumption, the marginal efficiency of the capital and the preference for the liquidity. In consequence, we can say that Kregel intends not only to interpret Keynes, but also to trace a modellization way where the methodology of Keynes acquires full meaning. Keynes was determinate to analyze

a monetary economy, where certainty does not exist, nor does perfect forecast, where the future is not known, nor there is a mathematical probability that may allow the forecasting of the existence of markets with future prices.

According to Minsky [1985, 24-55], the *General Theory* must be understood as the formulation of a theory where he captures the aspects neglected in the theory of Keynes, namely those where the unstable character of the investment is emphasized, less on account of the tendency of the marginal efficiency of the capital to fall than because the marginal efficiency of capital is susceptible of revisions provoked by recurrent evaluations caused by the speculative activity that provokes the rise of the interest rate, making determined projects of investment less income-producing. In this interpretative line, the cyclical character of the investment is the main cause of the cyclical fall of the income and, therefore, of the employment. In a certain way, Minsky is right when he worries about the cyclical problems, and this relevance is important, given the situation of almost negation of the economic cycles that characterized the economic theory in the sixties. Keynes had not attributed a very great prominence to the economic cycle. In the *Treatise on Money*, Keynes attributes the cycle to the movements of the interest rate of around the wicksellian natural rate, explaining the disequilibria as the variability of the saving and the investment, or the remunerations of the factors Related to output. In the *General Theory*, the cycle is due to the fluctuations of the marginal efficiency of the capital, and therefore, to the elements of regularity of the cycle. The psychological aspects of the crisis can be added, characterized by the preference for the liquidity in a situation of uncertainty, which makes the unemployment persistent.

The unemployment can follow the cycle, if the investment level is kept low, if the propensity to the consumption generated by the persistence of the unemployment is kept low. The specific theoretical explanation of Keynes is relative to the depression as a phase of the cycle. In this sense, the long period of full employment is a fact explained through the existence of solid financial structures instituted from the great depression. It is interesting to observe Minsky's vision in the sense that the period after the second world war was characterized by a stability of the financial structures, which culminates with the credit crunch of 1966, and hence the recent financial instability allows to think the financial crises as systemic and not as a possibility.

The rupture of Keynes with the vision connected with the cycle, to the fluctuations of the level of the interest rate results from the admission of the instability

of the investment and from the volatileness of the marginal efficiency of the capital, which determine the demand for the investment capital. The investment is in Keynes a function of the price of supply of the capital, of the interest and of the long-run expectations. These are the three arguments that explain the variability of the investment.

To Keynes, the causes that make the marginal efficiency of the capital vary, *caeteris paribus*, are the collapse of the prices in the stock market and the long-term expectations, i.e. the waves of confidence that are cheated by the opinions of the speculators on the future of the interest rate and the price of the titles and the confidence of the entrepreneurs on the future incomes produced by the use of a determined capital good. These influence the demand of investment goods and the supply of capital. In spite of that, a collapse of the prices in the stock market can cause a change in the expectations. If this changes affect the expectations on future incomes, a crisis can take place, which does not start from the effects of the variations of the interest rate. This is the crucial point of Keynes's explanation.

Keynes (Keynes: 1937) himself write later : "if I were writing the book again I should begin by setting forth my theory on the assumption that short-period expectations are always fulfilled; and then have a subsequent chapter showing what differences between it make when short-period expectations are disappointed. For other economists, I find, lay the whole emphasis, and find the whole explanation in the differences between effective demand and income; and they are so convinced that this is the right course that they do not notice that my treatment of this is not so"... "I should have distinguished more sharply between a theory based on *ex ante* effective demand, however arrived at, and a psychological chapter indicating how the business world reached its *ex ante* decisions" Keynes J. M., *CWJMK* , vol. XIV, p. 180 and pp. 182-83.

The interpretation of the *General Theory* as an analysis of forces, which in a specific point of time determines the income and the employment, make it possible to clarify an important moment of the content of the logical model of Keynes, namely, the meaning and consequences of the coexistence of 'short-and-long-period expectations'. The entrepreneur's decisions on the short-term production depend on the short-term expectations on the return of sells. The decisions pertaining to the increase of the production depend on the long-term expectations with relation to the return of the investment. The capitalist system is characterized by

the fact that both decisions simultaneously take place in a point in time, influencing both forces in action. To avoid this discrepancy Keynes was deeply convinced that the State must be present with an Agenda that make available a permanent effective demand in order to prevent unemployment in a plenty society.

■ Bibliography

- BARRÈRE, Alain, "The Foundation of the Monetary Production Economy", in A. Barrère (ed.), *The Foundations of Keynesian Analysis*, MacMillan Press, 1988, pp. 14-48.
- BATEMAN, B.W., "The elusive Logical Relation: An Essay on Change and Continuity in Keynes's Thought", in D. Moggridge (ed.), *Perspectives on the History of Economic Thought*, vol. 4, Keynes Macroeconomics and Method, History of Economics Society, 1990, pp. 73-84.
- BLAUG, M., "Khun versus Lakatos or paradigms versus research programmes in the history of economics", in Spriso J. Latsis (ed.), *Method and Appraisal in Economics*, Cambridge University Press, London, 1976, pp. 149-180.
- BORLAND, L., "The Foundations of Keynes' Methodology: the *General Theory*", in H. Pesaram e T. Lawson (ed.), *Keynes' Economics Methodological Issues*, Croom Helm, London & Sydney, 1985, pp. 181-194.
- CLARKE, P., *The Keynesian Revolution in the Making 1924-1936*, Clarendon Press, Oxford, 1988.
- DAVIDSON, P., "Keynes's Finance Motive, in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Camberra, 1983, vol. 3, 1965, pp. 383-401.
- , "The Duvious Labor Market Analysis", in Meltzer's Restatement of Keynes' Theory, *Journal of Economic Literatur*, vol. XXI (March, 1983), pp. 52-56.
- DOSTALER, Gilles, "The debate between Hayek and Keynes", in William Barber (ed.), *Perspectives on the History of Economic*, vol VI, Themes in Keynesian Criticism and Supplementary Modern Topic, Published for the History of Economics Society by Edward Elgar, 1989, pp. 77-101 .
- HARROD, R. F., "Mr. Keynes and traditional theory", *Econometrica*, January, 1937, pp. 74-86.

- , 1951, *The Life of John Maynard Keynes*, Macmillan, London, 1963.
- HAYEK von, F. A., “A Rejoinder to Mr Keynes”, *Economica*, 34, November, 1931, pp. 398-403.
- , “Note on The Development of the Doctrine of Forced Saving”, *Quarterly Journal Of Economics*, XLVII, 1932.
- , “Reflections on the pure Theory of Money of Mr. J.M. Keynes”, *Economica*, 33, August, 1931, pp. 270-295.
- , “Reflections on the pure Theory of Money of Mr. J.M. Keynes (continued)”, *Economica*, 35, February, 1932, pp. 22-44.
- HAWTREY, R. G., “The theory of unemployment by Professor A. C. Pigou”, *Economica*, MS, II, May, 1934, pp. 146-166.
- KAHN, R. F., “The Relation of Home Investment to Unemployment”, *Economic Journal*, XLI (162), June, 1931.
- , *The Making of Keynes General Theory*, Cambridge University Press, 1988.
- , “Kahn Comments”, in J. M. Keynes, JM KCW, vol. XIII, 1931, p. 238.
- KEYNES, J. M., “A study of Industrial Fluctuation”, in CWJMK, vol. XIII, 1971-1983.
- , CWJMK, vol. XIII, 1971-1983.
- , To R. H. Hawtreay, 27 August 1930, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983, p. 138.
- , “To F. A. Keynes, 14 September 1930”, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983, p. 176.
- , CWJMK, vol. VII, 1971-1983.
- , CWJMK, vol. XIX, 1971-1983.
- , CWJMK, vol. VIII, 1971-1983.
- , CWJMK, vol. XIX, 1971-1983.
- , “To Joan Robinson, 9 May 1932”, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983.
- , “A summary of an Argument So Far”, CWJMK, vol. XIX, 1971-1983, pp. 63-66.
- , “From a letter to R.F. Kahn”, 13 April 1934, in J.M. Keynes, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983, pp. 422-423.
- , “To R.F. Harrod, 5 June 1935, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983, pp. 526-527.
- , “To J. Robinson, 3 September 1935”, CWJMK, vol. XIII, 1971-1983, p. 650.
- , “Fromm a letter to Florence Keynes, 9 August 1935”, CWJMK, 1971-1983, vol. XIII, p. 653.
- , “From a letter to Florence Keynes, 26 December 1935”, CWJMK, vol. XIII, p. 653.

- , “From a letter to Florence Keynes, 19 January 1936”, *CWJMK*, vol. XIII, 1971-1983, p. 653.
- , *CWJMK*, vol. IX, 1971-1983, pp. 335-364.
- , *CWJMK*, vol. X, 1971-1983, pp. 71-108.
- , *CWJMK*, vol. XIII, 1971-1983, pp. 484-485.
- , *JMKCW*, vol. XIV, Appendix, 1971-1983, pp. 351-512.
- KREGEL, J. A., “Economic Methodology in the Face of Uncertainty: The Modelling Methods of Keynes and the Post-Keynesians”, p. 180, in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Canberra, vol. 4, pp. 180-197.
- LEIJONHUFVUD, A., *Information and Coordination*, Oxford University Press, 1981.
- MALINVAUD, E., “Réexamen de la Théorie du Chômage”, Calmann-Lévy, Paris, 1980.
- , “Wages and Unemployment”, *Economic Journal*, n° 92, 1982.
- ROBERTSON, D., “From D.H. Robertson, 27 February 1925”, in *CWJMK*, vol. XIII, 1971-1983, p. 24.
- MELTZER, A., *Keynes’s Monetary Theory*, Cambridge University Press, 1988.
- , “Keynes’s General Theory: A Different Perspective”, in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Canberra, 1983, vol. 2, 1981, pp. 418-455.
- , “Interpreting Keynes”, *Journal of Economic Literature*, vol. XXI (March), 1983, pp. 66-78.
- MOGGRIDGE, D.E., “From the *Treatise* to the *General Theory*”, *History Of Political Economy*, Spring, 1973, pp. 72-88.
- , (edit.), *Keynes: Aspect of the Man and his Work*, Keynes College, The MacMillan Press, 1974.
- , *Keynes, The Economist*, Cambridge Press, Cambridge, 1982.
- PATINKIN, D., *Money Interest and Prices*, Harper International Edition, New York, 1965.
- , “The Chicago Tradition, the Quantity Theory, and Friedman”, in *Studies in Monetary Economics*, Harper&Row, Publishers, New York, 1972, pp. 92-117.
- , “J. M. Keynes: From the *Tract* to the *General Theory*”, *Economical Journal*, vol. 85, June, 1975.
- , “A Study of Keynes’ Theory of Effective Demand”, *Economy Inquiry*, vol. 17, April, 1979.

- , “Keynes’ Monetary Thought: A study of its Development”, Durham, New Caroline, Duke University Press, 1976.
- ROBERTSON, D.H., “Saving and Hoarding”, *Economic Journal*, XVIII, September, 1933, pp. 399-413.
- , “From D.H. Robertson”, 27 February, in *CWJMK*, vol. XIII, 1925, p. 24.
- , 1940, *Ensayos sobre Teoria Monetaria*, M. Aguilar, Madrid, 1946.
- ROBINSON, Austin, “Keynes and his Cambridge Colleagues”, and “Keynes as Seen by his Students in the 1930’s”, i) Robert Bryce; ii) Walter Salant; iii) Lorie Tarshis in D. Patinkin and J.Clark Leith (eds.), “Keynes, Cambridge and The General Theory”, The MacMillan Press Ltd, 1977, pp. 25-38 e 39-63.
- ROBINSON, Joan, *Contributions to Modern Economics*, Oxford, Blackwel, 1978, pp. 2-3.
- RYMES T., “Keynes’s Lectures 1932-35: Notes of a Representative Student”, MacMillan, 1988.
- SCHACKLE, G. L., “New Tracks of economic Theory, 1926”, in *Modern Economic Thought*, ed. Sidney Wientroub, Philadeldelphia, University of Pennsylvalia Prees, 1977, p. 37.
- SCHACKLE, G. L., “Keynes and the Nature of Human Affairs”, in John Cunningham Wood (ed.), *John Maynard Keynes: Critical Assessments*, Croom Helm, London & Camberra, vol. 2, 1956, pp. 329-241, citado in p. 331.
- SCHUMPETER, J., “From a letter from J. Schumpeter, 18 October 1930”, in *CWJMK*, vol. XIII, 1930, p. 176.
- SNYDER, C., *From C. Snyder*, 20 September 1928, in *CWJMK*, vol. XIII, 1928, p. 60.
- Wood John Cunningham (ed.), “John Maynard Keynes: Critical Assessments”, Croom Helm, London & Camberra, vol. II, 1983, pp. 13-18.

■ El punto de partida: un asunto de infidelidades

Procedo del campo de la educación. Todos mis estudios profesionales, incluido el doctorado, los hice en él. Creo que la mirada educativa está presente en casi todo lo que hago; ésta es una marca que difícilmente se quita y a la que, quizás, una no puede, o no quiere, renunciar... Desde ahí descubrí la historia.

Debo aclarar que siempre he vivido con un pie fuera de la educación, rondando por diversos campos, buscando otras lecturas y argumentos, asideros más sólidos y convincentes para lo que hacía. Las incursiones por la sociología, la economía, el psicoanálisis, la literatura me permitían tomar bocanadas de aire fresco para poder regresar al punto de partida, la educación.

Cuando me pregunto cuándo me interesé en la historia, me doy cuenta de que tranquilamente han pasado más de veinte años.

De 1981 a 1983 realicé una estancia académica en la Universidad de Florencia, Italia, bajo la tutoría de Antonio Santoni Rugiu, uno de los historiadores de la educación más serios. Él procede de estudios humanísticos y su pasión ha sido la historia. Marxista no ortodoxo, de sólida cultura, lector asiduo de Carcopino, de Huizinga, de Bloch, y protagonista del movimiento europeo de renovación historiográfica en los años 70 que privilegia la lectura social, cultural y económica de la historia frente a las perspectivas idealistas e historicistas por igual. Sus historias se cultivan en el suelo fértil que da la batalla contra el peso de las ideas y de los pensadores que, abstraídos de toda circunstancia social, habían exacerbado el idealismo de Giovanni Gentile como forma de explicación histórica centrada exclusivamente en la hegeliana realización del espíritu.

Su *Historia social de la educación*, en dos volúmenes —que, por cierto, se publicó en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación—,³ es un texto en el que convergen distintas dimensiones, distintas ópticas de análisis, para aprehender en la vida de hombres y mujeres de carne y hueso sus apuestas educativas, sus sueños, sus vicisitudes, sus fracasos, sus logros, sus alianzas, sus marginaciones, sus crisis, de modo que el acercamiento a toda forma de educación y pedagogía se da a partir del propio entramado de la vida social y cultural de un momento espe-

³ Antonio Santoni Rugiu, *Historia social de la educación*, volúmenes 1 (1995) y 2 (1996), Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núms. 8 y 17, respectivamente.

cífico y en un grupo social también específico, donde los seres humanos construyen respuestas, en parte intencionales y en parte involuntarias, frente a la necesidad de transformar las necesidades individuales en colectivas. Esta perspectiva arroja luz sobre texturas, tejidos, colores y disposiciones varias que cobran forma en debates, programas y protagonistas del quehacer educativo usualmente ignorados o directamente desconocidos. Es una de las pocas historias que abordan, de lleno, el problema de la educación y que sugieren muchas posibilidades de análisis. Alguna vez, comentando con Antonio el elogio que hacían los colegas españoles a esta obra como “una de las pocas que no aburren”, él decía que lo peor que le podía suceder es que lo consideraran “aburrido”.

Para mí, aquí hay una clave importante: Mi contacto, desde la escuela primaria y hasta la Facultad, fue siempre con historias aburridas, llenas de datos, de fechas, de asuntos por memorizar, escasas de elementos que pudieran interesarme y atraerme.

Otra de las enseñanzas que, a la distancia, percibo en Santoni Rugiu es que construye y sugiere historias de la educación no sólo desde las formas que legitima la academia como tal, sino también a través de los recuerdos infantiles, de la reflexión sobre las costumbres de la Italia de Musolini, de la anécdota, del relato testimonial. Particularmente dos de sus libros, *El que no sabe enseña* y *Palabras de vida rápida*, responderían a lo que hoy corresponde a las aportaciones del estudio de la vida cotidiana. De éste último, que en palabras del autor “es una colección de palabras y palabrejas”, doy un ejemplo:

ÁNGEL DE LA GUARDA. Uno de los más grandes inventos de la pedagogía católica para la infancia —si no es que el más grande—, que en ese entonces nos hacían interiorizar desde los tres años de edad aproximadamente. Semejante a un súper-yo freudiano, este ángel era incansable e insomne porque te seguía a todas horas del día y de la noche —inclusive en los sueños—, siempre despabiladísimo. Se presentaba como un protector y, por lo tanto, como una compañía agradable y positiva, pero como sobre todo te protegía de las tentaciones, funcionaba mucho más como un represor que como un amigo. En otras palabras, para nosotros era más que nada un guardián de nuestro comportamiento, delegado por la autoridad. Poco a poco surgirían curiosidades en torno a su verdadera figura, que educadores y educadoras religio-

sas jamás esclarecían nítidamente, no se sabe si por falta de capacidad o porque era mejor dejarnos en la incertidumbre. Por ejemplo, este ángel, ¿era hombre o mujer? —a esa edad aún no sabíamos que los escolásticos ya habían debatido ampliamente respecto al sexo de los ángeles y era un hecho que nos dejaban creer que el ángel de la guarda era hombre, aunque con cabellera femenina y cuerpo efébrico—; y si era sexuado, ¿el sexo de cada ángel correspondía al de su custodiado o no? ¿Tenía las alas de plumas o de velo?, ¿y para qué le servían las alas si siempre estaba ahí, fijo, para vigilarte? Pero ¿siempre estaba fijo en un lugar o podía desplazarse? ¿Crecía con nosotros? ¿Tenía o no edad? ¿Era rubio o moreno? ¿Estaba más de parte nuestra o de la de su jefe?; es decir, ¿guardaba para sí alguno de nuestros pecados o hacía las veces de espía en todo? ¿Qué relaciones existían entre estos guardianes, se consultaban y hablaban de nosotros?, etc. etc. Como quiera que sea, teníamos envidia de nuestros coetáneos hebreos, libres de la molesta custodia, así como del catecismo y de la confesión periódica.⁴

Así, el ángel de la guarda, se transforma en observatorio de prácticas educativas de la pedagogía católica, en las que se percibe la vigencia del *catecismo* como modelo educativo regulado por el principio de autoridad, por el control de sí mismo, por la introyección de los sistemas de vigilancia a partir de la noción de pecado y la culpa que éste desencadena. Todo esto consecuente con el programa moralizador de la sociedad que asumiera la pedagogía católica italiana, en este caso.

Algunos años después, durante algún periodo, me dediqué a traducir del italiano a algunos autores que trabajaban la historia desde otras miradas disciplinarias: lo primero que traduje fue *El mito de la universidad*, de Claudio Bonvecchio,⁵ una obra muy sugerente que aborda el estudio de la universidad europea en el siglo XIX y primera mitad del XX, a partir de su relato fundador; plantea el escenario de filósofos, literatos, funcionarios públicos y otros que contribuyeron a construir esa narración mítica desde los orígenes hasta su disolución. Bonvecchio, especializado en el campo de la filosofía política, es un profundo conocedor de la literatura y tiene en su haber una sólida formación histórica. Lleno de inventiva,

⁴ Antonio Santoni Rugiu, *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue Edizioni, 1986, pp. 30-31.

⁵ Editado por el CESU, UNAM y Siglo XXI, en 1991; a la fecha se han hecho 11 reimpressiones.

proponía los argumentos más audaces en sus seminarios, como el de Historia y mito —estamos hablando de hace casi quince años.

Por esos años, también empecé a traducir la *Historia social de la educación*, de Santoni, y después, *Nostalgia del maestro artesano*.⁶ El trabajo de traducción me requirió gran disciplina de trabajo y exigencia de estudio, pues estas obras manejan una información muy amplia, erudita, que plantea verdaderos retos para no traicionar al autor, aunque siempre queda la duda... También es cierto que la comprensión de algunos compañeros de trabajo al respecto fue muy escasa, como si la traducción fuese talacha de segunda mano, una actividad mecánica; sin embargo, la directora del CESU en ese momento —María del Refugio González— tuvo una actitud inteligente. Decía que cuando uno, en algún momento de la vida se dedica a traducir, es que anda buscando algo... En mi caso así fue: no sabía cómo acercarme a la historia y rondaba algunas obras que me decían algo sobre la historia de la educación...

A partir de la década de los 90 encontré el pretexto idóneo para aproximarme a los historiadores de la educación: me quedaba claro que había diversas obras al respecto, percibía diferencias fuertes entre las comunidades y las instituciones que trabajaban sobre este campo, y decidí, a partir de un proyecto de investigación, preguntarles directamente qué había detrás de todo esto.⁷ Fruto del trabajo testimonial fueron amistades muy valiosas con las que hace años compartimos algunos proyectos e intereses académicos. El deambular sistemáticamente con y entre los historiadores de la educación me planteaba el reto, quizá, de ‘cambiar de bando’ y alejarme del campo de la educación como tal, pero, finalmente, ni he dejado mi campo de estudios de origen, ni me he alejado de la historia de la educación.

Sin embargo, sí salí huyendo de algunas limitaciones que percibía en el campo educativo...

⁶ Segunda edición, coeditada por el CESU, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, en 1996. Actualmente existe la versión portuguesa, editada en Brasil.

⁷ Los resultados de la indagación se publicaron en M. E. Aguirre, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 1998.

■ Para tender el telar...

Para mi gusto, el campo de estudios en educación como tal adolece de algunas carencias: privilegia ciertos enfoques que proceden de las mismas exigencias que se le plantean a los profesionales de la educación: las más de las veces, sus aportaciones se debaten entre presentismo e inmediatez, y esto, sin negar sus virtudes, pues el aterrizaje en la realidad es permanente y forzoso, también incide en el empobrecimiento cultural, en la exacerbación del tecnicismo y de la receta pedagógica, siempre lista para proponer, para hacer planes y programas, para evaluar, para hacer reactivos. O bien, en el extremo contrario, el campo está atravesado por la carga de discursos complejos, fuertemente abstractos que parecieran no tocar la tierra, incomprensibles para aquellos que no son ‘iniciados’.

A menudo, aún a la fecha, cuando se trabaja en un grupo con diversas procedencias disciplinarias, opera una curiosa delimitación de terrenos y de atribuciones: a los estudiosos de la educación les compete trabajar un problema a partir de una fecha relativamente reciente —tiempo corto o, cuando más, de coyuntura—; de ese momento para atrás es el historiador quien se hace cargo del pasado.⁸ Quiere decir, se supone, que la gente de educación no debe habilitarse para pensar históricamente su disciplina, los problemas que le plantea el presente, lo cual resultaría tan desacertado como restringir el acceso al campo educativo a profesionales de otros campos, depositando sólo en el especialista de la educación el abordaje de cualquiera de los niveles en que sea requerido; hay campos disciplinares que, por fuerza, son comunes al conocimiento académico en general. Considero que la alternativa de fondo consiste en habilitarse en diversos niveles para incursionar en el campo que requerimos, en nuestro diario hacer y pensar.

La historia, así como la educación, constituyen enfoques de los que todos estamos urgidos. Fernand Braudel, hace ya por lo menos cuarenta años, proponía que “el análisis de las diferentes duraciones de los hechos sociales se presenta entonces, más que como un tema que correspondería a la historia, como un problema común a todas las ciencias sociales contemporáneas”.⁹ Ya desde entonces el histo-

⁸ “Entrevista a Luz Elena Galván”, en Aguirre, 1998, pp. 222 y ss.

⁹ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1970, pp. 63 y ss.

riador francés avizoraba lo que sería el *giro histórico* en las Ciencias humanas, que, si bien paulatinamente ha ido cobrando fuerza en nuestro tiempo, no estuvo ausente de las preocupaciones de los grandes sociólogos del siglo XIX —Marx, Weber y Durkheim— que buscaron en la historia respuesta a sus interrogantes sobre la vida social.

El reconocimiento de la multiplicidad de tiempos, de espacios y de procesos en que se despliega la vida de los hombres en sociedad nos conduce a tener siempre como referencia las diversas temporalidades en que se acotan las prácticas y los discursos sobre la formación humana, nos ubica frente a la lógica cultural que los origina; la historia es necesaria para dar esa visión de profundidad y perspectiva que tanto necesitamos en la educación. Nos permite comprender una verdad de perogrullo: que el complejo problema de la formación humana no se realiza de un día para otro, ni data de la última reforma educativa que se impulsó en el sexenio anterior.

Todo esto nos da conciencia de lo que hay de otros hombres y mujeres en nuestras soluciones, en nuestros sueños, en nuestras luchas; nos permite sentirnos partícipes de la sociedad y del momento en que vivimos. Y nos hermana con los hombres y mujeres de otras sociedades y de otros tiempos al acercarnos a la manera en que se interrogaban en torno a la formación humana y a las utopías que trenzaban alrededor de ella, las más de las veces cristalizadas en proyectos, programas y hechos concretos. Creo que la historia es como el psicoanálisis de la sociedad: ofrece una visión retrospectiva que integra experiencias fragmentadas, desordenadas, y le da sentido al presente.

Recientemente concluyó un proyecto colectivo sobre historia de la educación, que coordinó Luz Elena Galván;¹⁰ yo colaboré con un texto sobre la escuela básica en el siglo XIX. Después de ello, de seguir de cerca la manera en que fue cobrando forma esta institución, la lenta acotación de sus espacios, de sus actores, de sus funciones, de sus recursos, de sus tiempos, en los que mediaron las apuestas de generaciones enteras de maestros, de políticos, de pensadores, veo con emoción y reconocimiento renovados a los niños que todas las mañanas, acicalados y uniformados cargando una mochila a las espaldas, corren presurosos a la escuela oficial; valoro de otra forma el esfuerzo que existe atrás de nuestras escuelas primarias públicas. Esta sensibilidad y esta conciencia la da la historia.

¹⁰ *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia elaborada por la Dirección de Cómputo Académico de la UNAM, 2002.

Por otra parte, en la búsqueda de autores que me aportaran elementos para ubicar conceptos tales como temporalidad, historicidad e historiografía propiamente dicha, descubrí *El ser y el tiempo*, de Heidegger,¹¹ y en él encontré otros argumentos que me resultaron convincentes: “Las épocas ahistoriográficas no son por ello simplemente ahistóricas”. Quedaba claro, ahora más que nunca, que la carencia de historiografía en los estudios educativos no necesariamente daba por su puesta su ahistoricidad, y sobre esto había que trabajar mucho. La historia era una lectura imprescindible para la educación.

¿Cuál es la historia necesaria para la educación?

El problema que confrontaba ahora era cuál historia. En Nietzsche encontré algunas respuestas: no interesa el exceso de historia —de la que los estudiosos de la educación aún estamos lejanos—; es decir, “hemos de detestar [...] la historia como lujo y preciosa superabundancia de conocimientos y de fechas [...] Esto significa que la necesitamos para vivir y para actuar”.¹²

No se trata, pues, de la historia de la educación *per se*, por el puro prurito del dato, de la información, de la curiosidad y aun de la erudición; tampoco como coto disciplinario ni necesariamente como espíritu de cuerpo académico, sino de la historia como una suerte de *observatorio* que nos aporte elementos, que nos dé herramientas metodológicas para repensar nuestros pasos, para escudriñar a la distancia la manera en que hemos configurado nuestras percepciones, nuestras justificaciones y gestualidades en estos menesteres.

Los que nos desplazamos en el campo de la educación necesitamos explicaciones sobre el cambio en educación, qué la mueve, cómo se transforman prácticas y discursos, por qué, hacia qué dirección se mueven, que principios las rigen, o bien por qué no se mueven, cuáles son los focos de resistencia, de qué manera persisten, sedimentadas, diversas tradiciones en nuestro diario hacer y pensar la educación. Pero también nos interesa conocer cómo se constituyen los problemas

¹¹ Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

¹² Friedrich Wilhelm Nietzsche, *Consideraciones intempestivas*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1988, p. 55.

en nuestro campo, cómo surgen las temáticas, cómo se construyen los discursos. Y muchas de estas explicaciones la historia nos puede ayudar a formularlas.

Uno de los ejemplos, al alcance de la mano, que me parece ilustrador es el tema, recurrente en las agendas de los distintos niveles escolares, del *rezaigo educativo*, que, como espada de Damocles, pende amenazante sobre los maestros para darle solución a la baja calidad de la educación. El tópico resulta abrumador y es responsabilidad de los que tenemos que ver con la formación. No obstante su presencia, cuando lo rastreamos en una visión retrospectiva nos aproximamos al momento en que se fue construyendo este discurso y se nos impuso como una descalificación más, procedente de los organismos internacionales y de las instancias locales, siempre bajo la luz de comparaciones arbitrarias para una circunstancia que demanda soluciones plurales.

Sería largo de analizarlo aquí; baste señalar que el fenómeno del atraso educativo como tal no existió en los dominios de la Nueva España, cuya política, bien que mal, era ordenar todo, integrar a todos, a cada quien desde el lugar que le correspondía en la jerarquía social; la ambición de la educación era dirigirse a todos, a cada quien desde la particularidad de su ubicación. La expresión del rezaigo conoció otras designaciones, tuvo otras explicaciones. Este fenómeno surge en la medida en que se da curso a la modernización de la sociedad y se establecen nuevos parámetros de comportamiento social. Para la Ilustración, la alfabetización y el derecho de todos a la educación serán algunos de los valores más valorados e impulsados por políticos e intelectuales, y esto empezó a bosquejarse a horcajadas de los siglos XVIII y XIX, cuando empezaron a ser recurrentes los conceptos de ‘atraso’ e ‘ignorancia’. No fue hasta 1940 cuando el atraso fue propiamente una categoría educativa.

Al respecto, también confluye el desarrollo de la cultura escrita que fue ganando espacio durante el siglo XIX como una de las prácticas deseables para amplios sectores de la población; antes de esos años la condición de no alfabetizado no era un lastre para llevar a cabo diversas ocupaciones. El atraso educativo se empezó a leer como analfabetismo paralelamente a la generalización de la cultura escrita y al despliegue de amplias redes de escolarización; a partir de entonces sigue siendo una constante en nuestras estadísticas escolares. La expansión del sistema educativo, de sus redes escolares, de la masificación de su población, se acompaña, paradójicamente, de su rezaigo. El avance y el progreso implican retroceso, atra-

so, quedarse a la vera del camino, siempre en comparación con modelos de desarrollo que se califican de avanzados.¹³ El rezago educativo, como discurso recurrente, tiene solamente escasas dos décadas de vigencia, pero se ha impuesto de tal manera que perdemos de vista que se construyó en un momento dado.

El asunto de la memoria y la historia de la educación

¿Cuál es el entramado de olvidos y de recuerdos que sostienen las diversas formas de historiar la educación?, ¿desde dónde se construyen?, ¿cómo explican y articulan el cambio social, hacia dónde lo apuntalan?, ¿qué ‘fijan’ como recuerdo y qué omiten y olvidan?, ¿de qué manera inciden en la producción de conocimiento en educación?

Esto se encuentra indefectiblemente unido al problema de la identidad que se manifiesta y converge en múltiples planos: el del propio campo de estudios, el de las instituciones educativas, el de las comunidades académicas, el del que ejerce el oficio. La identidad, por otra parte, nos remite a procesos permanentes de recreación de la diferencia que se vinculan a la construcción de sistemas de representaciones sociales convergentes en los modelos educativos.¹⁴ En ellos se fundan las formas de intervención educativa y las directrices de gobernabilidad social.

Cada campo de estudios, contiene, sedimentadas, las preguntas que le dieron origen, las vicisitudes, los retrocesos, las cuotas de resistencia de sus protagonistas, los préstamos de otros campos...

¹³ Rf: M. E. Aguirre, “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, *Ethos Educativo*, Publicación trimestral del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (en curso de publicación).

¹⁴ Los modelos educativos emergen de un esquema fundamental dentro del cual la sociedad trata de organizar, de transmitir, determinado tipo de comportamiento, de formar ciertos hábitos, de formar ciertos conocimientos, ciertas creencias religiosas, culturales, políticas y otras. El modelo siempre implica una relación dialéctica entre los términos involucrados y responde a formas de racionalidad construidas históricamente.

Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultas, olvidadas: el producto separado de sus condiciones sociales de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan.

Durkheim

Quizá aquí radicó una de mis primeras preocupaciones por acercarme a la historia desde la educación: el hecho de confrontarme constantemente con este campo de la educación, de percibir la distensión de sus fronteras, las querellas por la delimitación de los oficios cercanos me condujo a buscar explicaciones sobre la configuración de la formación, como problema de estudio, hacia el umbral de la modernidad: de qué manera se construyen teorías, cómo emergen soluciones. La lectura de la obra del pensador moravo Juan Amós Comenio me ofreció un vasto horizonte para ello, para reconocer las fuentes de prácticas y discursos que trazan las formas de pensar y resolver algunas de estas interrogantes que hoy nos resultan tan familiares.¹⁵ La historia de la educación, en este caso, me ha sido útil para acotar el surgimiento de la escolarización, sus sucesivos refinamientos y recreaciones, como expresión de búsquedas más amplias y complejas de determinados grupos sociales en un momento dado. De hecho, Comenio generalmente se conoce, poco, por sus aportaciones a la docencia, a través de la *Didáctica magna* —publicada en México por Antonio Porrúa, en la década de los setenta, en la Colección Sepan cuántos—, pero éstas sólo constituyeron una parte de su misión de reformador de la sociedad, de los saberes, de los poderes, de la recreación de modos de gobierno de la sociedad, siempre desde la perspectiva religiosa, la bandera posible en los siglos XVI y XVII. En este contexto se percibe con mayor nitidez la tarea atribuida a la escuela.

¹⁵ De este proyecto han cristalizado diversas publicaciones: AAVV, *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. Homenaje en el IV centenario de su nacimiento*, México, CESU, UNAM, 1993; Estudio introductorio y edición académica de *El mundo en imágenes*, de Juan Amós Comenio, México, CONACYT y Miguel Ángel Porrúa, 1993; *Caleidoscopios Comenianos I*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 1997; *Caleidoscopios Comenianos II... Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México, CESU, UNAM y Plaza y Valdés, 2001.

Para aprehender algunas facetas de la obra de Comenio, de su biografía intelectual, de sus interlocutores, de sus circunstancias, de la cosmovisión de los pensadores del siglo XVII era muy importante la historia, pero también la perspectiva filosófica, la cultural, la epistemológica y, por supuesto, la educativa.

¿Historia de la educación o dimensión histórica de lo educativo?

La pregunta que me suscitaba la conjunción de miradas en torno a la educación me planteaba nuevas preguntas: ¿cómo darle su propio peso y lugar a todas las miradas y poder desplazarme libremente entre ellas?

En este sentido, me gusta hablar de dimensión histórica de la educación como una opción frente a la historia de la educación propiamente dicha; es decir, la clave radica, desde mi punto de vista, en desarrollar una mirada histórica propia en torno a lo educativo y a lo pedagógico; es decir, una historia hecha desde la pedagogía y desde la educación, donde no se pierdan ni se diluyan los problemas educativos.¹⁶ En ella lo que importa, a final de cuentas, es integrar en el propio ámbito de trabajo una forma de pensar históricamente las prácticas y discursos, como una forma de teorizar, de analizar y avanzar en la construcción de este campo particular de conocimientos. Interesa, además, el horizonte abierto a cuantos desplazamientos disciplinares sean necesarios para profundizar en la comprensión de los problemas educativos que confrontamos.¹⁷

La insistencia en hacer historia desde la educación radica, quizá, en otra insistencia que nos remite al lugar desde el cual se plantea el problema del que parte una investigación histórico-educativa. Esto marca una diferencia importante en relación con los campos disciplinarios de procedencia: el antropólogo, el sociólogo, el economista, el médico, el pintor, el músico y otros más enfocan la lente desde sus propias historias, desde sus propios temas, desde la confrontación permanente con las interrogantes que su propio campo les suscita; con esto no pretendo negar el diálogo, sano y necesario, entre los diversos campos, sólo quiero hacer hincapié en la trayectoria disciplinar de procedencia que conforma la *mirada*

¹⁶ Recordemos que una de las tendencias del movimiento renovador de la historiografía se expresa en términos de la 'historia problema'; esto también sigue siendo válido para la historia de la educación.

¹⁷ La propia condición de la teoría, que no es inconmensurable, da pie a los enfoques multirreferenciados.

y en la absoluta necesidad de trabajar con compañeros procedentes de otros campos para abrir el horizonte de significación de nuestros objetos.

¿Qué línea de investigación asumir?

La preocupación por la historia que necesitamos desde la educación me ha hecho ser muy consciente de lo que quiero asumir como línea de investigación; es decir, desde donde indagar diversos objetos.

Para mí, ‘genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura’ —que es la línea de investigación que he asumido institucionalmente—, y no historia de la educación propiamente dicha, representa una manera de insistir en una perspectiva, en una mirada, en un observatorio desde el que me interesa explicarme el surgimiento de determinadas prácticas y discursos educativos, sus sucesivas e insólitas transformaciones, sus vicisitudes, su aparente dispersión. Me interesa indagar no a partir de siglos acotados, que pueden revertirse en cárceles, sino desplazarme libremente, con las dificultades que ello implique, por las múltiples temporalidades, motivada solamente por las sucesivas configuraciones del objeto de estudio, su despliegue en el tiempo y en el espacio. Cabe señalar, sin embargo, que no necesariamente la presencia o ausencia de la etiqueta ‘genealogía’ resuelve el enfoque; existen muchas investigaciones que sin inscribirse en ella responden al planteamiento, como es el caso de los famosos estudios weberianos que rastrean los orígenes del capitalismo en la mentalidad protestante.

Un buen ejemplo de esta historia genealógica, sin proponérselo ni declararlo el autor, es *Nostalgia del maestro artesano*, donde Santoni Rugiu, cuyo argumento es abundar en la integración entre formación y producción en los talleres artesanales en la Edad Media y la paulatina disolución de este lazo, motivada por la crisis de las corporaciones, sigue el curso de las sucesivas transformaciones de las corporaciones medievales, en un arco temporal que abarca desde los siglos XII, XIII hasta el siglo XIX. Recupera los indicios de la mentalidad de los artesanos durante estos siglos, sus modelos formativos, las contiendas por el predominio de unos gremios sobre otros, el prestigio de las artes liberales frente a las mecánicas, el nacimiento de los artistas, la disolución de los gremios y el origen de la profesión de docentes y otras muchas facetas de lo que, andando los años, será la educación tecnológica.

El punto de partida es muy sugerente, pues, para el autor, a partir del siglo XVIII los pedagogos se empeñan en restaurar este vínculo que expresan como añoranza del tiempo pasado. De hecho, uno mismo, como lector, percibe la nostalgia por esa relación formativa cara a cara y el deseo de recuperarla en los espacios educativos actuales. La mirada del investigador italiano se desplazó entre los siglos siguiendo los cambios de ese modelo formativo original hasta llegar a nuestros días, y no está exenta de erudición, pero sólo la necesaria para explicar lo que se propuso en un inicio.

Mi motivación hacia la ‘genealogía’ estuvo relacionada, en un principio, con la lectura de Nietzsche, uno de los primeros críticos de la modernidad y de la historiografía del siglo XIX, no necesariamente con Foucault, aunque es cierto que algunas de sus propuestas me resultan muy sugerentes. De hecho, existe un grupo importante de autores procedentes de campos diferentes al de la historia, contemporáneos o no, que asumen esta posición como alternativa a las formas de historiar.

La genealogía implica incursionar en los orígenes, pero no por sí mismos, aprehendidos de manera absoluta y abstracta en el hegeliano mundo del espíritu, sino con el propósito de indagar configuraciones en el tiempo de realidades que nos suscitan interrogantes, rastrear sus procedencias, cuáles son los mecanismos que las fijan como prácticas significativas. No se trata de un recorrido cronológico ni lineal en retrospectiva, sino de buscar quiebres, continuidades, momentos de retroceso, resignificaciones en los fenómenos que investigamos.

La perspectiva genealógica aporta un observatorio histórico, quizá hasta un modelo de indagación, que se construye desde el presente —observatorio que también han integrado los historiadores como herramienta metodológica—, pues es éste el que plantea enigmas, que acota interrogantes, que confronta con prácticas, con discursos, con cuestiones y temáticas revestidas de un halo de naturalidad que es importante develar, movilizar, para entender cómo se fueron transformando en el curso del tiempo, en los grupos sociales, siempre en pos del sentido de la vida.

La indagación genealógica, al igual que cualquier investigación histórica, requiere de una gran disciplina de trabajo, de una gran acumulación de información que habrá de seleccionarse, de resignarse a perder conservando sólo la información valiosa, pertinente, para explicar el enigma del que se parte.

El punto de partida, o mejor dicho el momento al que nos hemos de remontar en una indagación de este tipo, es una decisión muy importante. Aquí no interesa acotar siglos ni décadas precisas para tratar de agotarlas en su conocimiento, sino

la acotación de lo que consideremos el origen de un discurso, de la estructuración de unas prácticas; es decir, desde donde nos interese, desde donde consideremos que empieza a manifestarse, a gestarse, el problema que nos ocupa, y a partir de ahí buscaremos —como nos lo enseñó Carlo Ginzburg— indicios, huellas relevantes en el curso de su despliegue.

Un ejemplo de esta perspectiva de investigación nos lo puede dar el currículo, como un campo de prácticas y discursos referidos a la escolarización. Su empleo está de tal manera integrado a nuestra vida cotidiana que pareciera que siempre ha existido; cuando más, su configuración se rastrea en nuestro país hacia la década de los 70, cuando la UAM Xochimilco generalizó su uso y desplazó la noción de plan de estudios por obsoleta. Algunos años después se marcó su origen a principios de siglo en la sociedad estadounidense, pero esto no era del todo convincente.

¿Dónde ubicar el momento en que ha de partir nuestra indagación? Me parece oportuno, en este caso, hacia el final de la Alta Edad Media, en Europa, cuando las ciudades crecen y se complejizan; cuando los grupos sociales empiezan a diferenciarse en su interior y ya no se ve con buenos ojos la convivencia desordenada, ‘promiscua’, lo cual es indicio de profundos cambios de mentalidad que buscarán otras formas de clasificación, nuevos sentidos del orden, nuevos modos de gobernar a la sociedad.

Los colegios, anexos a las Universidades, son los lugares donde madura lo que sería la escolarización propia de la modernidad. Su población inicialmente estaba formada por clérigos que procedían de lugares lejanos y buscaban donde quedarse a dormir, de modo que se transformaron en internados que preservaban a los jóvenes de los peligros del exterior. Poco a poco se fue organizando un programa de actividades para tenerlos ocupados. Paralelamente se fue configurando un modelo cerrado, que controlaba la vida del estudiante. El maestro dejó de ser el compañero de juego y se investió de autoridad; las reglas de los monasterios y conventos sirvieron de base para normar el comportamiento de los alumnos.¹⁸

Ya para el siglo XVI, estas nuevas formas de gobierno de la población dedicada al estudio cristalizaron en la organización por clases, por edades, con contenidos y libros precisos; fue también el siglo XVI, a través de las reformas calvinistas, el que fijó el término currículo en las universidades escocesas abocadas a la formación de predicadores, para referirse a lo que el estudiante debía aprender.¹⁹

¹⁸ Durkheim, 1982; Le Goff, 1985; Ariès, 1987.

¹⁹ Hamilton, 1989; Hamilton, 1991.

La contrarreforma religiosa, encabezada por los jesuitas, a su vez implementó formas de vigilancia continua de los estudiantes, así como una meticulosa organización de los estudios de probada eficacia, la *Ratio atque institutio studiorum Societas Iesus* (1599), puesta en práctica durante más de doscientos años. Se trataba del *Plan fijado con anticipación y la disposición de los estudios de la Compañía de Jesús*, que, dicho de manera breve, es el plan de estudios.

Y así podríamos seguir las transformaciones de este campo de discursos y prácticas, hasta llegar a nuestros días; indagar los nuevos sentidos que fue adquiriendo, la saturación de su uso y muchas cosas más. Todo ello nos aporta elementos para reubicar el problema del currículo escolar en nuestros días.

¿Historia del presente versus historia del pasado?

Las anteriores reflexiones nos conducen a plantearnos la historia siempre desde la perspectiva del presente, en la medida en que nos sirve para vivir y para entender el momento que vivimos, los conflictos y problemas que constatamos y, tal vez, avizorar algunas tendencias de sus sucesivos despliegues.

En el momento actual, las incursiones por la historia, para mí, se orientarían hacia una vertiente que indagara cómo hemos aprendido a pensar la educación como hoy lo hacemos, cómo hemos construido nuestras propias 'racionalidades', nuestras propias 'lógicas culturales', qué imaginarios ponemos en juego, desde dónde le damos sentido a los fragmentos de realidades dispersos. Es decir, quitarle el halo de naturalidad en el que estamos inmersos y ver con nuevos ojos y herramientas metodológicas nuestro presente: nuestras instituciones educativas, nuestros sujetos de la educación, nuestras representaciones sociales en torno a la calidad de la educación, al problema del rezago, a la desocupación juvenil, a las tareas que ha de asumir el maestro, a las evaluaciones hechas por los organismos nacionales e internacionales, etc. Se trata de indagar los porqués, qué mueve y se mueve en la educación. Todo esto ha sido construido históricamente; es importante darnos cuenta de ello y saber cómo para repensar la educación.

Esto es, comprender la manera en que pensamos, los ojos con que vemos, las maneras en que actuamos en el mundo. Cómo y desde dónde se organiza nuestra participación en la vida social, como configuramos nuestras prácticas y discursos,

desde qué lugar. Cómo producimos conocimientos sobre la escolarización, sobre los agentes educativos, sobre los ámbitos de la educación no formal.

Un ejemplo para ilustrar la historia del presente versus la historia del pasado nos lo puede ofrecer el sistema heliocéntrico de Copérnico: éste ya no nos afecta directamente; afectó a las sociedades de los siglos XVI y XVII, marcadas por las reformas religiosas y la amenaza de la Inquisición para aceptar otras explicaciones sobre el movimiento de los astros; la concepción heliocéntrica se vetó y fueron preservadas, a lo largo de quince siglos, las explicaciones geocéntricas. Hoy, desde mi punto de vista, el problema relevante en relación con la ciencia sería entender cómo se fue configurando este discurso desde una perspectiva extraterritorial, compacta, aparentemente sin fracturas, y se olvidó que se trata de un campo cultural más que se erigió en hegemónico frente a otras formas de conocimiento, como aún lo vemos en nuestros días.

¿Qué le pediría, hoy, a la historia de la educación?

Desde mi punto de vista, muchas de las historias de —y para— la educación que tenemos al alcance de la mano, en general —aunque hay excepciones— adolecen de tres limitaciones:

1. Siguen prevaleciendo las *historias positivistas* —acuciosas y objetivas en la minuciosidad de los datos, obsesionadas por documentar, que aún confían en que los documentos hablen por sí mismos y castigan, a favor de un estatus científico, el juego de interpretaciones más audaces— o bien, las *historias historicistas* —orientadas por una voluntad ubicada más allá del tiempo y del hombre, que, conocedora de la esencia de la naturaleza humana, sabe de antemano los más sutiles desenlaces—, lo que las hace, paradójicamente, ahistóricas al negar el movimiento, la fragilidad, la confusión.

2. Pero también son historias a las que les falta teoría y, por lo tanto, herramientas desde dónde leer, desde dónde interpretar.

La preocupación por la teoría también se refiere a su cantidad y a su calidad; a su pertinencia y suficiencia. Es importante recordar que la perspectiva teórica tiene su origen en Platón, en el sentido de contemplar —curiosamente teoría y teatro comparten la raíz griega que identifica ambos términos con la posibilidad de mirar a la distancia—, y debe servirnos precisamente para eso: para poder *mirar*.

¿Qué es lo que uno quiere *leer* en la educación? Bien podría ser cómo se

produce el conocimiento sobre la escolarización, sobre los sujetos de la educación, sobre las políticas desde las cuales intervenimos, cuáles legados —y desde dónde— emigran a las prácticas y los discursos educativos.

Al respecto, me ha sido muy valioso lo que Thomas Popkewitz llama *epistemología social*, como postura alternativa a la epistemología abstracta, de carácter fuertemente especulativo, que se interesa por debatir la naturaleza del conocimiento, su regulación, sus límites y posibilidades. La epistemología social se ocupa de las condiciones sociales en que se produce el conocimiento y esto nos permite acercarnos al saber y a la cultura *in situ*, en la vida social que los posibilita, en su propia historicidad. Las aportaciones de los pensadores franceses, tales como Braudel, Bourdieu, Foucault y otros, son fundamentales al respecto.

En el caso de la producción de conocimiento sobre la escuela, esta opción, por ejemplo, nos ayuda a reconocer su significado en las nuevas formas de gobierno que buscan las sociedades modernas; la necesaria filiación de los modelos educativos con la Iglesia y la milicia; la impronta mesiánica que tiene todo discurso educativo, exprese en el nivel y esfera en la que se exprese.

3. Son historias de la educación que carecen de explicaciones... Si la inquietud que subsiste en la historia de la educación es explicar, es pertinente que nos preguntemos ¿desde dónde?

¿Cómo ver detrás de las realidades educativas que aparentemente se nos muestran? Yo creo que éste es uno de los grandes desafíos que nos plantea la historia de la educación: la interpretación, la búsqueda de sentido en la acción humana, en el cambio de la cultura y de la educación.

Lo que es omnipresente es imperceptible. Nada resulta uno de los mayores lugares comunes que leer la experiencia, a la vez que nada es aún más desconocido. Desde luego leer es un asunto que, a primera vista, parecería que no se puede decir nada acerca de ello.

Todorov.

Para poder ‘leer’ hay que estar en condiciones de aprehender el sentido, de efectuar un constante ejercicio hermenéutico orientado por el lugar desde el que se construye la explicación, de recurrir a enfoques, conceptos y teorías que nos apoyen. Esto, nuevamente, subraya la necesaria acotación del problema con el que se parte, pues es ahí donde convergen todos los recorridos.

La historia que queremos para la educación ha de ser convincente a fuerza de su movilidad que le permite atravesar las fronteras disciplinarias, que impulsa otras formas de curiosidad, que abre las múltiples posibilidades de lectura, de interpretación, de reconocimiento de múltiples centros de la actividad humana. Quizá por ello sea ‘posmoderna’...

Se trata de una historia para la educación que no ha de olvidar que el lenguaje es la materia prima con que construye sus explicaciones, con las que se narra a sí misma para persuadir de sus verdades y ganar para sí la conciencia de hombres y mujeres en pos de su identidad.

■ El punto de llegada: un asunto de lealtades

Todos tenemos mucho que aprender de los historiadores y de la historiografía; no lo cuestiono ni lo niego. Ellos también tienen mucho que aprender de los diversos oficios académicos y campos disciplinarios, pero... “La historia es demasiado importante para dejarla en manos de los historiadores”, dice el historiador francés Chesneaux, y creo que tiene razón: cada quien, desde su ámbito disciplinario de procedencia, tiene derecho, y obligación, de escribir sus propias historias, de prepararse para ello; cada cual tiene la posibilidad de incursionar en pos de las explicaciones históricas que le hacen falta, de dar cuenta de cómo se transformaron las cosas en su campo de origen.

Finalmente, la historia es de todos, nos pertenece...

■ Bibliografía y fuentes consultadas

AAVV, *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. Homenaje en el IV centenario de su nacimiento*, México, CESU, UNAM, 1993.

AGUIRRE, María Esther, *Caleidoscopios Comenianos I*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 1997.

———, *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 1998.

———, *Caleidoscopios Comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*, México, CESU, UNAM-Plaza y Valdés, 2001.

- , “El rezago educativo. Aproximaciones a una explicación retrospectiva”, *Ethos Educativo*, publicación trimestral del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (en prensa).
- (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU, UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ARIÈS, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, Colección Ensayistas núm. 284, 1987.
- BONVECCHIO, Claudio, *El mito de la universidad*, México, CESU, UNAM, Siglo XXI, 1991.
- BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1970.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuántos, núm 167, 3ª edición, 1988.
- , *El mundo en imágenes*, México, CONACYT, Miguel Ángel Porrúa, 1993.
- DURKHEIM, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, Colección Genealogía del Poder, núm. 8, 1982.
- HEIDEGGER, Martin, *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LE GOFF, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media*, Barcelona, Gedisa, Colección Hombre y Sociedad, 1985.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, *Consideraciones intempestivas*, Madrid, Alianza Editorial, Colección El libro de bolsillo, 1988.
- SANTONI RUGIU, Antonio, *Chi non sa, insegna. Viaggio antipedagógico nella prima repubblica*, Bari, Lacaita, 1994.
- , *Historia social de la educación*, volumen 1, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núm. 8, 1995.
- , *Historia social de la educación*, volumen 2, Michoacán, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, Cuadernos del IMCED, núm. 17, 1996.
- , *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESU, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 2ª edición corregida y aumentada, 1996.
- , *Parole di vita veloce*, Verona, Essedue Edizioni, 1986.



S O N I A M O N T E C I N O
M A R Í A E L E N A A C U Ñ A *

Género y etnicidad en una experiencia de aula

ENSAYES

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■ La reforma educacional y sus sentidos

Chile y varios países de América Latina están atravesando por procesos de reforma educativa cuya finalidad es lograr mayores niveles de equidad y calidad. En Chile —como en otros países— se ha puesto énfasis en la calidad, toda vez que el acceso masivo a la educación está garantizado, a pesar de los problemas de deserción verificados en los sectores populares.¹

La calidad en la educación ha sido entendida como la superación de modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y un cambio en los currículos escolares, así como la incorporación de temáticas axiológicas transversales, como lo son género, etnici-

* Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Correo electrónico de Sonia Montecino: soniam@uchile.cl Correo electrónico de María Elena Acuña: maacuna@uchile.cl

¹ Se considera que la deserción en la enseñanza básica es de alrededor de dos por ciento; mientras que en enseñanza media alcanzaría siete por ciento. Fuente: Mineduc.

dad, derechos humanos, sexualidad, entre otros. Se trata de colocar los procesos educativos a la par de los procesos de modernización social, de globalización y de las nuevas formas que adquiere el trabajo (flexibilidad laboral), procesos que exigen nuevas destrezas y habilidades cognitivas.

Como parte de este empeño por la calidad educativa, se ha introducido, además, una política de textos que ha supuesto su entrega gratuita, ya no sólo a los niveles de enseñanza básica, como en el pasado, sino en los niveles de la enseñanza media.² Así, es posible que los(as) alumnos(as) de los liceos municipalizados o subvencionados (con financiamiento compartido), que generalmente pertenecen a los sectores de clase media baja y baja, puedan tener acceso a un libro que apoya las materias de clases. Además, se ha introducido la nueva modalidad de la entrega de textos para el (la) profesor(a), en los cuales se amplían las metodologías, las bibliografías y los contenidos del libro del (de la) alumno(a). Esta política se ha ido modificando en el curso de los últimos años.

Vistas de este modo las acciones emprendidas para el logro de una mejora en la calidad de la educación, se puede colegir que hay un empeño positivo e importante en cuanto a los sentidos y direcciones de los cambios y en cuanto a los valores que los sustentan —los que se reflejan en los objetivos transversales de los currículos—. Sin embargo, cabe preguntarse por las formas en que estos cambios se realizan concretamente en el aula y cómo las tradicionales formas pedagógicas se resisten o se rearticulan en los contextos reales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es válida una interrogación por los objetivos transversales de género y etnicidad, por ser temas controversiales en nuestra sociedad.

■ Los objetivos transversales

La reforma educativa ha introducido la noción de competencia centrada en una formación integral de los(as) educandos(as); este concepto entiende los aprendizajes como desempeños sociales, e incluye las capacidades que posee una persona.

² En Chile, el sistema educativo está organizado en las áreas de enseñanza preescolar; educación básica obligatoria, que contempla ocho años de escolarización; educación media, con cuatro años de enseñanza, diferenciado en las modalidades Científico-Humanista y Técnico Profesional.

Las capacidades son entendidas como conocimientos, destrezas o habilidades que una persona posee para actuar en una situación determinada, para resolver problemas o realizar acciones.

Las competencias transversales en la reforma educativa suponen aquellos conocimientos, valores y actitudes que se requieren para el desarrollo y práctica de comportamientos que permiten comprender y actuar en el medio social y cultural. La noción de lo transversal básicamente está relacionada con la indagación, el análisis, la reflexión y el aprendizaje de formas de ver la realidad y de vivir las relaciones sociales; por su carácter, asentado en valores, actitudes y disposiciones, estos aprendizajes deben estar en la totalidad del proceso pedagógico, no sólo en actividades para los(as) alumnos(as), sino también en las diversas prácticas de los(as) docentes.

Entre aquellas competencias que se entienden en la reforma educacional como comportamientos deseables respecto a la sociedad y el mundo natural encontramos las nociones de género y etnicidad, presentados de la siguiente manera:

- a) *Interculturalidad*, cuya finalidad es la construcción de un espacio donde convivan los grupos culturales en democracia y, al mismo tiempo de reconocerse como diferentes, se relacionen respetándose los unos a los otros.
- b) *Equidad de género*, referida a la necesidad de construir entre los(as) educandos(as) relaciones fundadas en el respeto, la solidaridad y la equidad, valorando críticamente los roles de varones y mujeres en los diferentes ámbitos de la vida familiar, laboral y comunal, haciendo énfasis en el pleno desarrollo de sus potencialidades y ofreciendo iguales oportunidades a ambos.
- c) *Educación para la democracia*, entendida como la generación de un compromiso de los(as) educandos(as) en la construcción de una sociedad democrática, a partir del ejercicio pleno de sus derechos y reconocimiento de sus obligaciones.
- d) *Desarrollo sostenible*, aquel que permita asegurar que las necesidades actuales de aprovechamiento de recursos naturales puedan satisfacerse sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para responder a sus propias necesidades. Además, pretende estimular una actitud crítica de las prácticas lesivas al medio ambiente.

■ La construcción simbólica del género

Nuestra mirada a los modos en que los objetivos transversales se actualizan en el aula se centra en lo ya planteado por numerosas investigaciones, a saber que las relaciones de género —es decir, la interacción entre lo femenino y lo masculino, como construcción social— constituyen la piedra angular del resto de las relaciones en una sociedad determinada (Scott, 1996), y que ellas suponen un aprendizaje en el que la educación formal tiene un fuerte peso (Bostick, 1997; French & French, 1995; Luykx, 1997; Stromquist, 1992; Schlesinger, 1994).

Particularmente leemos la realidad educativa y los procesos que conlleva como una forma en la cual los sistemas de prestigio (valoraciones) de una sociedad son interiorizados y legitimados. Es decir, un espacio privilegiado para conocer cómo operan las estructuras de evaluación social —lo que es y no es considerado con valor— otorgando estatus diferenciales a hombres y a mujeres (Ortner & Whitehead, 1991). Por otro lado, entendemos que la experiencia de ser hombre y mujer está atravesada por la clase, por la etnicidad y por la generación a la cual se pertenece (Montecino, 1997; Moore, 1996). Asimismo, nuestra preocupación por las relaciones de género, así concebidas, deriva del desigual prestigio y poder que en muchas comunidades tienen las mujeres respecto a los hombres.

De este modo, las preguntas que hacemos a los actuales procesos de reforma educativa en Chile tienen que ver con las formas en que se interiorizan determinados sistemas de símbolos y de poder, reproduciendo esquemas de iniquidades sociales más amplias, haciéndolas “naturales”, en la medida en que no se entregan herramientas críticas a los(as) educandos(as) para que puedan leer la realidad y el futuro de manera más igualitaria. Por otro lado, nos interesa conocer cómo sujetos, como los(as) profesores(as), marcados por una socialización y un sistema educativo distinto, por desvalorizaciones sociales (expresadas en las desigualdades salariales y por su ubicación dentro de los sistemas de estatus y prestigio) son capaces, o no lo son, de sustentar nuevos valores y nuevas formas pedagógicas y, por lo tanto, de desarrollar de manera diaria y cotidiana los planteamientos que los objetivos transversales proponen; considerando, además, el hecho de que la reforma educativa ha implicado el desarrollo de procesos en los que no se han involucrado ni como gremio ni como individuos, sino que sólo se han “acatado”, aunque de manera diferencial, generando prácticas y actitudes que pueden también ser leídas como de resistencia.

■ Una experiencia de aula, la clase de Lenguaje y Comunicación en un liceo municipalizado de la Comuna de Quinta Normal

Desde el plano ya señalado de la construcción de sistemas simbólicos (imaginarios sociales) que inciden fuertemente en la definiciones y valoraciones de lo que es ser una mujer y un hombre, pertenecientes a una determinada etnia y generación, es que nos acercamos³ al aula del Liceo Politécnico B N°79 Capitán de Corbeta Pedro González Pacheco, situado en la Comuna de Quinta Normal. Se trata de una comuna envejecida y empobrecida, y el establecimiento seleccionado tiene el carácter de Liceo Técnico-Profesional,⁴ con las especialidades de Secretariado, Contabilidad y Administración de Empresas. Su matrícula alcanza alrededor de los 1 600 estudiantes, con porcentajes similares de hombres y mujeres. Los cursos, cinco por nivel (con más o menos 45 alumnos(as) cada uno), funcionan en dos jornadas escolares. Este liceo fue construido en la década del 80, y posee las características típicas de la arquitectura de establecimientos educacionales del Estado: tres edificios de dos pisos, de concreto, líneas rectas, colores opacos, unidos en forma de herradura por un patio que sirve para las clases de Educación Física y para el recreo.

La observación se efectuó en el Segundo Medio D, en la clase de Lenguaje y Comunicación. En esta asignatura es donde más prístinamente se encuentran las construcciones del imaginario social y, además, es una de las materias que aparece más “intervenida” por los cambios: desde el tradicional Castellano —con todas las connotaciones culturales que ello implica— se ha pasado a Lengua y Comunicación, evidenciando el sentido universal de Lengua, y los nuevos modelos mediáticos, tecnológicos que producen el concepto de comunicación. También ha sido la materia privilegiada por el Ministerio para la entrega de textos (ya que en la primera mitad de la década del 90 se empezaron a repartir los nuevos textos).

El Segundo Medio D cuenta con 45 alumnos(as), repartidos en 24 hombres y 21 mujeres, entre quienes hay siete estudiantes con apellidos indígenas mapuche, por el lado del padre o de la madre, de éstos, tres son hombres y cuatro mujeres. La asignatura de Lenguaje se realiza en este curso tres días a la semana (martes, jueves

³ La etnografía de aula de la cual hemos extraído la información fue realizada por Larry Pérez de agosto a noviembre de 2001 con base en el Proyecto Fondecyt N°1010922.

⁴ De los cuatro años que comprende la enseñanza media, dos son destinados a formación y dos a la enseñanza de un oficio.

y viernes); la profesora, una mujer adulta, debe iniciar generalmente sus clases imponiendo orden y disciplina, gastando tiempo y energías en el control de los(as) estudiantes que —de acuerdo con las etnografías realizadas en otras asignaturas— adoptan una actitud de mayor relajamiento frente a ella: se pasean por la sala, hablan en voz alta, desobedecen las órdenes de los ejercicios, etc. La docente llama la atención de los(as) alumnos(as) usando el término común de “jóvenes”, y es posible observar que tanto hombres como mujeres participan del desorden, a pesar de que un grupo de mujeres destaca por su responsabilidad y buena conducta. La profesora se refiere a ellas como “un elemento bueno” dentro de un curso poco motivado. La profesora, como método para mantener el orden en las pruebas de su asignatura, debe dividir el curso en dos: una parte realiza la evaluación en la sala, sentados aleatoriamente, y la otra sale al patio o a los pasillos.

Las clases de Lenguaje observadas consisten básicamente en el uso del texto de Lenguaje y Comunicación del II Medio distribuido por el Ministerio de Educación y, siguiendo los lineamientos de la Reforma, la docente no realiza clases expositivas, sino que deja que los(as) alumnos(as) sean los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando las actividades pedagógicas que contiene el libro. ¿Cómo ocurre esto? Ella propone un trabajo individual o grupal consistente en realizar glosarios de palabras, confeccionar revistas, sopas de letras, lecturas en silencio y en voz alta. Sólo en muy pocas ocasiones la profesora utilizó el texto para reforzar contenidos mínimos obligatorios del Programa de la Asignatura: la comunicación verbal y no verbal y las figuras literarias. En este último contenido pidió a los(as) alumnos(as) que leyeran lo expuesto en el texto y, luego, que crearan ejemplos de figuras literarias, y posteriormente copiaran en su cuaderno un poema reproducido en el libro.

En general, se constató un uso aleatorio de las unidades del texto *Lengua Castellana y Comunicación*, y resulta interesante que en la selección de fragmentos de autores y obras destacan los masculinos: Pablo Neruda, Juan Rulfo, Julio Cortázar, y un best seller, *Tus zonas erróneas*, de Wayne Dyer; pero escogió asimismo a dos mujeres: Gabriela Mistral y Clarice Lispector. Los temas de los primeros están centrados en problemáticas viriles y con protagonistas que también los son, como en el caso de la *Noche Boca Arriba*, de Cortázar, y *No oyes ladrar los perros*, de Juan Rulfo. El texto de Dyer —en el ámbito de los escritos de “autoayuda”— se refiere al alcoholismo de los hombres. En los textos de las escritoras, por su lado, encontra-

mos que en Gabriela Mistral (el poema “Balada”) la temática apunta a la infidelidad masculina y al dolor que ello provoca en la mujer; en el cuento de Lispector las protagonistas son todas mujeres, y el tema subvierte las imágenes clásicas en la medida que la trama se vincula a una tensión entre dos niñas por un libro.

Pero ¿cómo se acercan los(as) alumnos(as) a estas lecturas? El método es desarrollando ejercicios en la sala de clases, y la profesora anotando, por ejemplo, en el pizarrón: “1. Lea silenciosamente el testimonio de la página 207; 2. Desarrolle la comprensión de lectura; 3. Preocúpese de la letra, la ortografía y la redacción”. O bien —y esto es un recurso ampliamente utilizado— se les pide a los(as) estudiantes que seleccionen las palabras complejas de los fragmentos y, luego, efectúen sopas de letras con ellas.

Otra forma de aproximarse a los cuentos o textos elegidos es su lectura en voz alta para luego realizar actividades de comprensión. Muchas veces sucedió que la profesora privilegió a los hombres sobre las mujeres, con el argumento de que los primeros tienen una “voz más alta” que las segundas. Por otro lado, se observó que en este tipo de actividades es donde los(as) alumnos(as) se notaban más tensos, más expuestos a la vergüenza de leer inadecuadamente, en la medida en que la docente da su opinión, veredicto y sanción de quien lo hace bien y ordena los cambios de “lectores”, así como interrumpe para hacer preguntas sobre el tipo de narración, los personajes u otros tópicos.

El clima del aula en una de estas actividades es el que sigue:

La profesora pidió leer una traducción que Pablo Neruda hizo de *Romeo y Julieta*, obra de teatro de Shakespeare. Escogió a varios hombres para que leyeran los parlamentos de Romeo y a mujeres para los de Julieta. Como en otras ocasiones, también aquí sucedió que estas lecturas dan pie para burlarse de los que leen, sobre todo entendiendo los contenidos en “doble sentido”. El silencio del aula se rompió muchas veces con las risas y las mofas cada vez que alguno pronunciaba frases como “tómame entera” o “¿y me lo darás amor mío?” o “quiero ser ese pájaro”. También hay risotadas cuando alguien se equivoca en la lectura o pronuncia mal una palabra. En general los chicos y chicas no leen bien, les cuesta y veo a algunos que usan sus dedos para seguir con la vista la lectura del texto escrito. Pero me doy cuenta de que a las muchachas les cuesta mucho más leer en voz alta, los hombres

lo hacen con cierta fluidez y con mayor decisión. Como otras veces, la profesora comienza el ejercicio haciendo leer a una joven, pero después opta por un hombre para poder acaparar la atención del curso. Recuerdo lo mismo en la clase pasada, cuando una alumna leyó sólo las palabras que conocía y las que no las deletreaba por sílabas, además de hacerlo en un tono que apenas se escuchaba. Entonces la docente la interrumpió: “Disculpa, pero vamos a tener que pedirle a un hombre que lea más fuerte... A ver, usted, empiece de nuevo —ordenó señalando a uno de los chicos sentados delante de la sala.

Por otra parte, la observación puso en evidencia el precario manejo de vocabulario de los(as) alumnos(as) en general y una gran deficiencia en la comprensión de ideas abstractas.

Podríamos decir que en esta asignatura el libro entregado por el Ministerio tiene un papel central. Por un lado, posibilita que la profesora deje a los(as) estudiantes solos en la sala de clase para realizar otras actividades dentro del establecimiento, le sirve para que ellos(as) conozcan algunas materias del Programa, y también para mantener la disciplina mediante las tareas que propone. Por ello, el libro se consagra como un objeto crucial en la relación profesora-alumno(a) y en la consecución de la asignatura.

Asimismo, un papel muy importante lo tienen las constantes evaluaciones a las que la profesora somete a los(as) estudiantes (una vez a la semana), y que son justificadas por la prueba (SIMCE)⁵ de medición de rendimiento que el Ministerio aplica en los establecimientos y que los “rankea” dentro del medio escolar. Cuando los alumno(as) protestaron por estas evaluaciones la docente explicó: “Tengo que cuidarme las espaldas, tengo que justificarme, si al 15 de noviembre no han superado esta pobreza, tendrán un rojo en Castellano... Yo no vine aquí a limarme las uñas o a leer el periódico”.

Las urgencias de obtener un buen rendimiento en el SIMCE fueron repetidas frecuentemente no sólo por la docente, sino también por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), quien les dijo varias veces a los(as) estudiantes: “En no-

⁵ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que se aplica una vez al año y permite establecer una escala de calidad de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educacionales, tanto públicos como privados, en cualquiera de sus formas de sostenimiento. Anualmente, se evidencian las grandes diferencias entre los primeros y los segundos, que son otra manera de observar las diferencias de clases socioeconómicas en Chile.

viembre es el SIMCE, aquí no va sólo el alumno, sino que también es el Liceo, es una prueba de responsabilidad en que se juega la imagen del Liceo y la de ustedes”.

Así, entre la presión a que están sometidos los(as) profesores(as) por el SIMCE y las nuevas exigencias de la reforma educacional, los actores envueltos en el proceso de aprendizaje parecieran ir por caminos distintos. La etnografía de la clase de Lenguaje evidencia que, por un lado, se pretende cambiar la función del (de la) docente y el logro de ciertas habilidades de los(as) alumnos(as), más que de adquirir conocimientos. En cierto sentido, por ejemplo, los fragmentos de textos son sólo “pretextos” para trabajar sobre el vocabulario, completar esquemas o reconocer figuras literarias. Al lado de ello hay una lejanía completa de la literatura como expresión cultural, como espacio de placer estético, como sitio de configuración de imaginarios y propuestas de mundos.

Las clases parecen seguir una misma estructura en la que se detecta sólo el logro de un mínimo de destrezas. Tal vez por ser un Liceo Técnico Profesional o tal vez porque en la idea de alcanzar un horizonte pequeño de igualdades, la reforma educacional es más bien un operador discursivo de cambios culturales, y los actores y actrices que la encarnan, los protagonistas de un reparto que más allá de ellos(as) les diseña un parlamento que no coincide con sus deseos.

■ A modo de conclusiones

Interrogando a la etnografía realizada sobre los tópicos de las relaciones y construcciones de género y étnicas, podemos darnos cuenta de que en el aula del Segundo Medio D del Liceo B 79 se pone en acción un complejo entramado de elementos en donde la docente, el texto de Lengua Castellana y Comunicación y los(as) estudiantes escriben una trama particular.

Es así como podemos decir que, en términos de diferenciaciones de género, no se aprecian discriminaciones evidentes por parte de la profesora; sin embargo, algunas de sus prácticas pedagógicas tienden a legitimar conductas femeninas que menoscaban la participación de las mujeres en el mundo de lo público. Una clara expresión de ello lo constituye el ejemplo dado en relación con la lectura en voz alta, una actividad que sin duda compromete simbólicamente el lugar de lo femenino en la medida en que, precisamente, la “voz” de las mujeres es la que no se oye, toda

vez que es socializada para el silencio de lo doméstico. Este ejemplo es metáfora, desde nuestro punto de vista, del opacamiento social que las jóvenes aprenden desde la infancia y que el Liceo no alienta a iluminar, más bien tiende a profundizar.

Este tema es de gran importancia, toda vez que hablar en público está relacionado con muchas dimensiones de la existencia: para pedir empleo, participar como ciudadano(a), hacer los reclamos y expresar los consentimientos es preciso aprender a hablar. Podemos apreciar que, en el aula que hemos conocido, las mujeres no son adiestradas a ello y tampoco los hombres, aun cuando ellos salen privilegiados por el método.

En relación con la etnicidad, se observa que no hay discriminación hacia los(as) alumnos(as) con apellidos mapuche, más bien lo que se produce es una completa invisibilidad de su pertenencia étnica.

El punto más notable de la observación lo constituye la *triangulación*⁶ texto, alumno(a), docente. Es claro que el texto es un elemento crucial de la clase, pero lo interesante es cómo es utilizado: por un lado, sirve para “mantener el orden”, para tener a los(as) estudiantes ocupados(as) en alguna actividad, etc. En este sentido, el libro no ocupa un lugar central en términos de las nuevas metodologías —las que de hecho la profesora no sigue—, sino que es una herramienta de control y “poder” para ésta. Un análisis somero, ahora, de los propios contenidos del libro demuestra que éste es potencialmente mucho más rico, a pesar de pecar de etnocentrismo, de sólo presentar fragmentos de cuentos y novelas y de traer condensaciones de materia. Así, la propia selección que la docente realiza de los cuentos, por ejemplo, muestra los sesgos de su mirada, y cómo ellos “arman” un cierto imaginario de género, como dijimos anteriormente (más autores y temáticas masculinas, etc.), y también, como ya se expresó, a través del uso del texto podemos ver la reproducción de prácticas docentes que “disciplinan” a las mujeres en el silencio.

⁶ Concepto tomado de Rockwell (1991), que alude a que la heterogeneidad en cuanto al uso real de los libros escolares está vinculada al hecho de que las interpretaciones de los textos escritos son construcciones sociales. En efecto, la lengua escrita está inmersa en el aula en una continua interacción oral: las interpretaciones del libro escolar se construyen en la interacción verbal verificada dentro del aula, la que puede reforzar, ampliar o contradecir sus contenidos. Por otro lado, el texto constituye un tercer elemento en la relación bipolar alumnos-profesor, al que todos los actores tienen que atender, elemento que significa una intrusión en la interacción, cuya presencia obliga a modificar las pautas de interacción y el discurso docente. Reconocer el constante juego entre escritura y oralidad que acontece en la sala de clase significa poner en entredicho la supuesta autonomía y descontextualización de la comunicación escrita

Así, resulta claro que aun cuando la Reforma plantee objetivos transversales que favorecerían una equidad de género y etnia, apreciamos que dentro del aula las relaciones, las destrezas y los conocimientos se negocian bajo moldes tradicionales, y el papel de la docente es un punto esencial en el triángulo texto, profesora, alumno(a). De esta manera, las prácticas e ideologías de género que ella porta son más relevantes que los nuevos materiales de la Reforma. Del mismo modo, podríamos hipotetizar que su propia experiencia de “subordinación/resistencia” a los modelos impuestos por el Ministerio operan, a su vez, como imágenes a imitar por los(as) alumnos(as). La competencia con los demás liceos por los puntajes del SIMCE aparece como el horizonte de valor más prístino, el mantener una “imagen” del establecimiento dentro de la escala nacional. De este modo, todos los elementos innovadores que puedan aparecer en el texto escolar quedan supeditados al cumplimiento de una meta de calificaciones; ¿es esto lo que se persigue en el proceso de cambio educativo?

Como corolario podríamos decir que las declaraciones de los objetivos transversales, en relación con las materias de género y etnicidad, son sólo declaraciones de principios —muy importantes, por cierto—, y que resta aún mucho por reflexionar y cuestionar en relación con su puesta en práctica. Lo que se perfila en el micromundo observado en la Comuna de Quinta Normal es que no hay un ensanchamiento ni profundización de la democracia y de la equidad y calidad, y que más bien lo que se identifica es la preservación de ciertas prácticas tradicionales encubiertas en un nuevo modo de enseñanza —el(la) profesor(a) como guía de un aprendizaje significativo.

■ Bibliografía

BOSTICK, Erin, *A fourth grade world: a study of gender in Chile*, Thesis, Department of Anthropology, University of California San Diego, 1997.

FRENCH, J. y P. French, “Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción”, en Woods, Peter y Martyn Hammersley (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, Barcelona, 1995, pp. 113-130.

LUYKX, Aurolyn, “Dicriminación sexual y estrategias verbales femeninas en con-

- textos escolares bolivianos”, en Denise Arnold (comp.), *Más allá del Silencio; las fronteras de género en los Andes*, ILCA, La Paz, Bolivia, 1997.
- MONTECINO, Sonia, “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos”, en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (eds.), *El futuro en riesgo, nuestros textos escolares*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1997.
- ORTNER, Sherry & Whitehead, “Indagaciones acerca de los significados sexuales”, en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991, pp. 127-135.
- ROCKWELL, Elsie, “El libro de texto en la clase: Palabra escrita, interpretación oral”, *Infancia y aprendizaje*, núm. 57, septiembre de 1991, México.
- SCOTT, Joan, “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas, *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG, 1996.
- SCHLESINGER, Ana, “Using Curriculum material and teaching methods to reduce prejudice and maintain academic standards in a A Level Human Geography Course”, en Basil R. Singh (ed.), *Improving gender and ethnic relations. Strategies for schools and further education*, Londres Cassell Education, 1994, pp. 76-98.
- STROMQUIST, *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*, Londres, Lynne Reinner Publishers, 1992.



R O N N Y V I A L E S H U R T A D O

Una nueva lectura de la caficultura latinoamericana

BOCAMINA

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

Samper, Mario, William Roseberry y Lowell Gudmunson (comps.), *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*, Heredia, Costa Rica, EUNA, 2001, 510 pp. (Edición original en inglés, The Johns Hopkins Press, 1995.)

H ■ Introducción

Hace algunos años tuve la oportunidad de llevar un curso sobre la historia económica de América Latina con el doctor Mario Cerutti, investigador de origen argentino radicado en México, con profundo interés en el tema del desarrollo industrial en nuestro subcontinente. A él le llamaba la atención el hecho de que en Costa Rica, y en Centroamérica en general, se hiciera tanto énfasis en el estudio de la caficultura y se descuidara el estudio de otros sectores, más o menos dinámicos, de la economía y sociedad centroamericanas.

Este cuestionamiento es válido si consideramos que pocos estudios sobre la situación centroamericana, excepto algunos que han sido desarrollados por investigadores estadounidenses o por el británico Victor Bulmer Thomas,¹ han profundiza-

¹ Cfr., por ejemplo, Victor Bulmer-Thomas, *La economía política de Centroamérica desde 1920*, San José, Costa Rica, Banco Centroamericano de Integración



do en la problemática del desarrollo en nuestro istmo desde una perspectiva global.

Pero, por otra parte, el comentario del doctor Cerutti se queda corto en el sentido de que la comprensión del desarrollo y del atraso en los países centroamericanos, y latinoamericanos en general, ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de la caficultura en varios países del Caribe, México, América Central, Colombia y Brasil, principalmente. Es decir, el estudio y análisis de la caficultura en nuestro subcontinente no obedece a una tendencia o moda intelectual; antes bien, constituye una línea de investigación que, tal y como queda demostrado en la obra colectiva *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*, tiene múltiples aristas y, además, debería contar con proyectos de investigación básica y aplicada permanentes en el seno de las instituciones patrocinadoras, debido a su relevancia social.

Por esta razón, en esta oportunidad me interesa llamar la atención sobre algunos aspectos relevantes de la obra en mención mediante un comentario que he dividido en tres grandes partes. En primer lugar, referiré brevemente la situación actual de la historia del agro y de la historia rural en América Latina, con la finalidad de construir un contexto en el cual interpretar los contenidos y los mensajes en la obra *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*.

En una segunda parte, más difícil, retomaré algunos aportes historiográficos y metodológicos de la obra. Más difícil porque sintetizaré aspectos centrales de once capítulos, dos prefacios y un posfacio, distribuidos en 508 páginas. En el trabajo se incluyen artículos de autores de tanto prestigio como Mario Samper, William Roseberry, Lowell Gudmunson, Héctor Pérez, David McCreery o Verena Stolcke, entre otros.

Finalmente, en una tercera parte, más sencilla, comunicaré algunas tareas interesantes que podemos realizar para complementar los trabajos contenidos en la obra en mención, puesto que uno de los grandes aportes de ésta es precisamente la posibilidad de repensar varios aspectos de la historia de la caficultura latinoamericana con miras a una reinterpretación de la historia del subcontinente mediante un esfuerzo comparativo.

Económica, 1989, y del mismo autor, *La historia económica de América Latina desde la independencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998. (Edic. orig. en inglés, 1994.)

■ La historia del agro y la historia rural de América Latina: ¿por qué debemos reescribirla?

La mayoría de los estudios sobre el desarrollo del agro latinoamericano han señalado su historicidad en dos grandes etapas: la anterior a 1950 y la posterior a 1950.² Estas versiones han generado periodizaciones muy detalladas para la etapa posterior a 1950, pero muy débiles para la anterior. Nuestro enfoque de este problema llama la atención sobre la necesidad de profundizar en el análisis de la primera etapa. Aún así, es importante el conocimiento de estas aproximaciones, lo que permitirá un mejor acercamiento a nuestro periodo de estudio y, a la vez, la determinación de cuán recientes son algunos fenómenos que aún no han sido debidamente historizados.

La historia agraria de América Latina debe reescribirse. El hecho de que la mayoría de los estudios históricos sobre el agro latinoamericano hayan sido desarrollados a la luz de la perspectiva marxista-estructuralista y de la concepción “cepalina” del desarrollo ha hecho que en este ámbito se haya privilegiado el papel de los factores externos sobre los internos, de manera tal que el ataque al monocultivo —fruto de la vinculación de los países latinoamericanos al mercado mundial como proveedores de materias primas— ha sido tema reincidente en los análisis de los científicos sociales del subcontinente y de los estudiosos extranjeros interesados en éste.³

El denominado modelo de desarrollo hacia afuera, modelo agroexportador o *export-led growth* en América Latina tuvo sus orígenes en la división internacional del trabajo generada en la segunda mitad del siglo XIX, como incidencia directa de la Revolución industrial europea. El resultado fue un vigoroso énfasis en la exportación de materias primas y alimentos generado por la demanda de los centros

² Sobre el caso costarricense, desde una perspectiva regional, un estudio que periodiza de este modo, aunque profundiza de mejor manera sobre la base de evidencia empírica —focalizado en el caso del Pacífico norte (provincia de Guanacaste)—: Marc Edelman, *La lógica del latifundio. Las grandes propiedades del noroeste de Costa Rica desde fines del siglo XIX*, 1ª. edic. en español, San José, EUCR/Stanford University Press, 1998. (Versión orig. en inglés, 1992.)

³ Ronny Viales, “Elementos para la reconceptualización del enclave bananero en Costa Rica: rescatando el peso de los factores internos en la historia económica de América Latina”, conferencia en el IV Simposio Panamericano de Historia, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 10 al 13 de agosto de 1999.

industriales. El crecimiento económico logrado bajo este modelo constituyó la base del Estado oligárquico, de corte liberal, en el subcontinente latinoamericano.⁴

Ya hace tres décadas Celso Furtado, desde la perspectiva estructuralista, apuntaba que la

[...] inserción de los países latinoamericanos en las nuevas líneas de expansión del comercio internacional realizase a partir de los años cuarenta del siglo pasado. En este proceso [...] tienden a configurarse tres grupos de países exportadores de productos primarios: a) países exportadores de productos agrícolas de tipo templado (Argentina, Uruguay); b) países exportadores de productos agrícolas tropicales (Brasil, Colombia, América Central y el Caribe y ciertas regiones de México y Venezuela), y c) países exportadores de productos minerales (México, Chile, Perú, Bolivia y Venezuela en la década de 1930). En cada uno de esos casos el comercio exterior contribuyó a configurar una estructura económica particular [...]⁵

Si observamos la composición de las exportaciones de América Latina entre 1913 y 1928 es notable la concentración en diez productos principales: petróleo, café, maíz, azúcar, carne vacuna y ovina, trigo y harina de trigo, cobre, algodón en rama, lana y pieles. Algunos países presentan una clara tendencia al monocultivo, como los centroamericanos, mientras que otros a una mayor diversificación, tal es el caso de Argentina y México.

En la mayor parte de los países, los cuatro productos principales de exportación representaban más de 50 por ciento del total de exportaciones, lo que los hizo vulnerables a la “lotería de los productos”; es decir, “los resultados cíclicos dependían en gran medida de la naturaleza de los productos: su propiedad, su función de producción, sus conexiones, las condiciones de la demanda y la comercialización, de los productos que exporta un país”.⁶ Esta dependencia de los vaivenes del mer-

⁴ Cfr. William Glade, “Economy, 1870-1914”, en Leslie Bethell (edit.), *Latin America. Economy and Society, 1870-1930*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, pp. 1-56, y Marcello Carmagnani, *Estado y sociedad en América Latina. 1850-1930*, Barcelona, Crítica, 1984. (Edic. orig. en italiano, 1982.)

⁵ Celso Furtado, *La economía latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*, México, Siglo XXI, 1969, p. 50.

⁶ Charles P. Kindleberger, “La depresión mundial de 1929 en América Latina vista desde afuera”, en Rosemary Thorp (comp.), *América Latina en los años treinta. El papel de la periferia en la crisis mundial*, México, Fondo de Cultura Económica,

cado internacional se agrava si se toma en cuenta que más de 70 por ciento del mercado de estos productos se concentraba en Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Alemania.⁷

En este contexto, ¿cuáles son los aportes del libro *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina*?

■ *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina:* un libro sobre la diversidad local y regional de la caficultura

En el libro *Café, sociedad y relaciones de poder en América Latina* vamos a encontrar ocho estudios de caso referidos a diferentes países de América Latina; uno a la comercialización y el consumo de café en Estados Unidos; uno a la especialización productiva cafetalera en Puerto Rico; dos al caso brasileño; uno al costarricense; uno al guatemalteco; uno al caso salvadoreño, y otro al colombiano. Además, tres estudios comparativos: uno general, construido a partir de los resultados de los trabajos precitados; otro que compara los casos costarricense y colombiano y, finalmente, uno referido a una comparación bibliográfica sobre el café en América Latina.

El título del libro, si bien trata de centrar al lector en la dimensión sociopolítica de la caficultura latinoamericana, no debe hacernos pensar en la inexistencia de factores de tipo económico en la obra. Así, la mayoría de los estudios se convierten en reinterpretaciones de temáticas específicas de gran valor, siguiendo la premisa de que los estudios estructurales desarrollados habían descuidado el detalle, al cual podemos llegar a partir de los estudios de caso. Metodológicamente, pues, los trabajos son innovadores porque permiten ver los árboles y no solamente el bosque.

Eso sí, este enfoque se complementa de manera exitosa con los estudios comparados, tendencia sobre la cual podemos avanzar todavía más en los estudios históricos de América Latina. Por esa razón, William Roseberry aseguraba que esta obra no constituía solamente un conjunto de estudios de caso, sino más bien

ca, 1988, p. 365. (Edic. orig. en inglés, 1984.) Esta apreciación hace menos rígida la tipología propuesta por Furtado acerca de la integración a la división internacional del trabajo.

⁷ Cfr. Ronny Viales, "La crisis de 1929 en América Latina: del viejo paradigma al nuevo paradigma explicativo. Alcances y limitaciones", *Revista de Historia de América* (IPGH/México), núm. 126, enero-junio, 2000, pp. 85-111.

una contribución teórica al análisis comparado de la historia del capitalismo en Latinoamérica, incorporando factores explicativos internos y externos, agregaríamos nosotros. Veamos algunos detalles.

El artículo de Michael F. Jiménez, titulado “De la plantación a la taza de café: café y capitalismo en los Estados Unidos, 1830-1930”, es un claro ejemplo de la importancia de estudiar los factores de demanda en el mundo de café, cuyo consumo se amplió, en este caso, en el mercado estadounidense después de 1830, a partir de la “lotería de los productos”, y se convirtió en un producto importante entre los consumidores estadounidenses a principios del siglo XX y en una fuente de ingresos para diversos sectores en aquel país.

Por su parte, Verena Stolcke llama la atención, al menos, sobre dos problemáticas básicas para el estudio de la caficultura latinoamericana en su artículo “Las labores del café en América Latina: el discreto encanto del trabajo familiar y el autoconsumo”; por una parte, la importancia de la “moral familiar” dentro de los sistemas de trabajo en la caficultura latinoamericana, aspecto en el que no se había profundizado; así, mediante la vinculación entre el papel de la familia como ideal y como realidad, destacando la división de género como variable de análisis, abre una nueva dimensión para las formas de explotación del trabajo familiar, debido al hecho de que la división de tareas en la familia obedeció a diversos factores, entre ellos la concepción simbólica de la familia.

Por otra parte, la autora elabora una hipótesis interesante sobre el autoabastecimiento y su relación con los sistemas laborales: según ella, “el autoabastecimiento por parte de los miembros de la familia y en especial por parte de las esposas, sin compensación, contribuyó a reducir el costo de reproducción de la fuerza laboral y generó una mayor renta laboral”. Esta hipótesis brinda pistas sobre una interrogante contemporánea en el agro latinoamericano, la cual tiene dos dimensiones: una histórica, en el sentido de preguntarnos qué factores explican la pervivencia de los campesinos, del trabajo familiar, de la pequeña explotación en América Latina; y la otra, de carácter proyectivo: ¿hasta cuándo van a existir? Consideramos que la hipótesis de Stolcke tiene que complementarse con otros factores, entre ellos la posibilidad de especialización en producción de alimentos en zonas aledañas a las cafetaleras y la generación de micromercados, por llamarlos de alguna forma, de este tipo de bienes al interior de grandes regiones cafetaleras.

Por su parte, Fernando Picó, en su artículo “El café y el surgimiento de la agricultura comercial en las tierras altas de Puerto Rico: ocupación y pérdida de tierra en Guaonico y Roncador (Utuado), 1883-1900”, examina la especialización cafetalera en ese país centrándose en la “estructura de clases” y su relación con la inmigración española tardía, en la existencia de una relación entre los grandes hacendados y la mano de obra familiar y explicando la decadencia de la pequeña propiedad a partir de un proceso de fragmentación de la tierra. El trabajo aporta elementos para la comparación con otros países del subcontinente.

Lowell Gudmunson, mediante una aproximación similar a la de Picó, pero con mayor profundidad, analiza la formación de clase en Santo Domingo de Heredia, Costa Rica, en su artículo “Campesino, granjero, proletario: formación de clase en una economía cafetalera de pequeños propietarios, 1850-1950”, y concluye que esta economía de pequeños propietarios productora de café estaba constituida, en el siglo XX, por tres clases: los beneficiadores-hacendados, los productores no beneficiadores y los productores minifundistas y trabajadores asalariados, aunque existían límites fluidos entre las tres, además de vínculos de parentesco que funcionaban como una especie de atenuantes de las contradicciones de clase.

Mauricio Font estudia los sistemas laborales y los patrones de relaciones sociales y conflicto social como condiciones de la formación de clases en São Paulo. Este autor, en su artículo “Sistema laboral y acción colectiva en un sector de exportación cafetalera: São Paulo”, apuesta por la existencia de un mercado laboral segmentado, predominantemente cafetalero, caracterizado por la coexistencia de la especialización productiva en alimentos y algodón en un contexto de “paz relativa” en términos de la acción colectiva.

En el trabajo titulado “Mano de obra asalariada, trabajo libre y leyes contra la vagancia: la transición al capitalismo en Guatemala, 1920-1945”, David McCreery desarrolla un excelente análisis sobre la transición de un sistema de coacción extraeconómica legal, con la presencia del repartimiento y el mandamiento y el peonaje por deudas, hacia el trabajo libre capitalista en 1944-1945. En Guatemala, el sistema de trabajo cafetalero intensivo en mano de obra siempre planteó alternativas institucionales para resolver la interrogante de cómo obtener mayor cantidad de trabajadores más baratos. Tal es el caso de las leyes “contra la vagancia”. En este sentido, las leyes también cumplieron su función como meca-

nismo formal de control contra la resistencia indígena, estudiada a partir de levantamientos que se incrementan hacia 1920.

Héctor Pérez, por su parte, hace una revaloración de la rebelión de 1932 en El Salvador a partir del vínculo entre los indios, los comunistas y los campesinos (su artículo se titula precisamente “Indios, comunistas y campesinos: la rebelión de 1932 en El Salvador”). Su tesis central se relaciona con la existencia de una doble insurrección: la insurrección campesina indígena y la conspiración comunista, con puntos de coincidencia y divergencia. Entre los determinantes más importantes de la rebelión está el malestar agrario por el despegue cafetalero, es decir, la rápida expansión del área cultivada de café y del volumen de exportación relacionado con la privatización del suelo, la concentración de la propiedad y los bajos salarios, donde los campesinos indígenas se ubican como perdedores. La conspiración comunista sería el elemento detonante de la rebelión, y la represión posterior estuvo cargada de racismo bajo la fórmula “el indio es comunista”. Este es un excelente análisis formal de esta rebelión, puesto que arroja nuevas luces para su comprensión y también deja abiertas nuevas perspectivas de análisis.

Finalmente, el último artículo basado en un estudio de caso, de Michael Jiménez, titulado “En el festín de la civilización: los límites de la hegemonía de los hacendados a comienzos del siglo XX en Colombia”, pone el acento sobre la conformación del Estado en Colombia y el desplazamiento de los hacendados cafetaleros de su control. Es un estudio de los sectores dominantes que deja al descubierto las contradicciones intraclase de los cafetaleros, su relación con otros sectores sociales: comerciantes, financistas, cerealeros y ganaderos, de sus limitantes respecto al capital extranjero y al crédito y que, entre otros aspectos, también destaca el cuestionamiento hacia las haciendas mediante formas de rebelión y resistencia cotidianas, incluidas las legales, a pesar de la existencia de un alto nivel de corrupción; esta interpretación hace recordar los planteamientos de Joan Scott y sus “formas cotidianas de resistencia campesina”. Es válido destacar este aspecto, puesto que la mayoría de los artículos centran su análisis en la resistencia campesina a partir de indicadores estructurales como la huelga o la rebelión dejando de lado las formas de protesta informales o menos institucionalizadas, un camino sobre el que todavía tenemos mucho por recorrer.

Un ejemplo analítico de alto nivel está presente en los trabajos comparativos que incorpora la obra. Ya hace casi dos décadas Charles Tilly, en su obra *Grandes*

estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes,⁸ señalaba que la comparación debía llenar los vacíos dejados por la denominada “crisis de los paradigmas” y por la pérdida de vigencia del aparato intelectual que los científicos sociales habíamos heredado del siglo XIX. Las comparaciones presentes en esta obra representan una excelente herramienta para identificar aspectos comunes y diversos, aunque con limitaciones en términos de la calidad, cantidad y naturaleza de las fuentes.

Por una parte, Mario Samper presenta un balance bibliográfico comparativo que incorpora, como gran novedad para los historiadores, obras sobre las caficulturas del nuevo mundo desde el siglo XVIII hasta el presente; en un apartado escribe sobre aquellas que tienen un valor aplicado, es decir, aquellas cuyo análisis ofrece alternativas de solución. Este mismo autor desarrolla una comparación sistemática entre Costa Rica y Colombia —países con los cuales tiene un gran vínculo afectivo— en su artículo titulado “Tiempos difíciles: los caficultores colombianos y costarricenses entre la prosperidad y la crisis, 1920-1936”. En éste conjuga un análisis de varias variables con la detección de problemas comunes y con la detección de respuestas diferenciadas para éstos. Entre las variables de análisis están la especialización cafetalera en Costa Rica y Colombia y su naturaleza; la estructura productiva, con un predominio del minifundio en Costa Rica y una mayor concentración en Colombia; el número de cafetos por explotación; la estructura sociocupacional; el cambio técnico y su relación con factores agroecológicos y sociales; los sistemas de recolección; el procesamiento; las redes de circulación, los regímenes políticos, entre otros.

Samper le sigue la pista a la viabilidad de la producción campesina y hacendaria en ambos países, y llega a la conclusión de que la producción campesina tenía mayor capacidad de resistencia en Colombia, la producción hacendaria y los beneficiadores tenían mayor capacidad de resistencia en Costa Rica, y en este último país la relación entre campesinos y hacendados pudo regularse mediante la intervención estatal, poder que, según un estudio citado anteriormente, era más débil en Colombia.

William Roseberry inicia el libro con un estudio comparativo que titula “Introducción”, que deja demasiado corto el alcance del título en comparación con la

⁸ Cfr. Charles Tilly, *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*, Madrid, Alianza Editorial, 1991. (Edic. orig., 1984.)

riqueza del contenido. Solamente quiero rescatar una afirmación de Roseberry, para invitarlos a leer su trabajo. En relación con el liberalismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, este autor brinda una perspectiva de análisis interesante, según él:

Las elites que procuraban controlar al Estado no cuestionaban seriamente el hecho de que éste sirviera a sus intereses. En cambio, hubo intensas disputas acerca de *cómo* debía el Estado servir a sus intereses y *cuáles* eran los instrumentos y las políticas adecuadas para ello (pág. 62).

Este argumento es un excelente punto de partida para revalorar las tesis sobre el *laissez faire* en el agro de América Latina; el autor concluye que la diversidad local y regional van a ser los ejes que permiten aproximarse a nuestra caficultura entre 1830 y 1930, pero pone el acento sobre tres problemáticas en las que podemos centrar nuestros intereses: la importancia de las unidades de producción familiares y la producción de alimentos en zonas y regiones de especialización cafetalera.

■ Reflexión final

Este libro se convierte en lectura fundamental para los investigadores del agro en América Latina y para el público en general. Su lectura nos permite saldar parcialmente una deuda con el debate generado hace varios años sobre la transición de América Latina al capitalismo, debate que no se agotó analíticamente, sino que más bien se concluyó porque muchos de los investigadores interesados cambiaron de intereses. Una deuda importante de varios artículos tiene que ver con la falta de mapas explicativos, aspecto que sí se toma en cuenta en los estudios sobre Costa Rica de manera particular.

Para complementar estos estudios tenemos mucho que reinterpretar a partir del estudio de los precios reales del café, puesto que la mayoría de los análisis económicos de la caficultura se han hecho sobre la base de precios nominales. Podemos avanzar en el estudio de la construcción del valor social del café —la calidad—. Necesariamente tenemos que hacer una caracterización de las regiones cafetaleras como *agritowns*, buscando los vínculos con otras actividades producti-

vas y profundizando en el estudio del mercado de trabajo segmentado, fragmentado y, además, estudiar los salarios en una doble perspectiva: como ingreso y como costo. Todo esto lo podemos hacer si mejoramos nuestros datos, lo que también permitiría construir comparaciones de mayor alcance temporal y geográfico. Desde esta perspectiva, la historiografía del café seguirá viva por mucho tiempo.

Finalmente, me parece importante que podamos avanzar en el estudio comparativo del desarrollo regional de los países cafetaleros con la finalidad de complementar nuestra visión sobre los “países del café” en América Latina.

DAVID E. VÁZQUEZ SALGUERO

Encuentros en el pasado mexicano



BOCAMINA

De encuentros entre indígenas y españoles, entrecruces en el devenir de las culturas, acontecimientos, personajes, alianzas, confrontaciones y reflexiones sobre un pasado común trata el libro *La conquista de México Tenochtitlan*, de Jaime Montell García.¹ La narración se apega al orden cronológico y detallado de los acontecimientos, lo cual es un tanto difícil de lograr, pues en numerosas ocasiones, como el mismo autor apunta, las crónicas no son muy claras en cuanto a fechas o, por el contrario, se contradicen.

Cabe mencionar que se establecen diálogos continuos con diferentes actores; el primero, con los propios personajes del proceso de conquista; el segundo, con los cronistas e historiadores, tanto contemporáneos al fenómeno histórico como quienes le sucedieron y no pudieron decir que fueron testigos presenciales. Un tercer diálogo, y muy crítico, es el que sostiene con historiadores contemporáneos a nosotros, particularmente con el británico Hugh Thomas, quien publicó en 1994 la obra *La conquista de México*. Finalmente, dialoga con el lector, le presenta argumentos, los sostiene, aunque



¹ Jaime Montell García, *La conquista de México Tenochtitlan*, México, Porrúa, 2001.



sabe que la última palabra no será la propia, sino de quien recorra sus páginas con la mirada.

■ Itinerarios

El texto está organizado en 29 capítulos. Se puede apreciar un orden temático, además del cronológico. El primero presenta a los actores y la contextualización de los acontecimientos, luego va a los hechos coyunturales; lo anterior para no dejar de mencionar lo que ocurría con los mexicas mientras los españoles organizaban la travesía. Por ejemplo, en un primer momento narra la llegada de Motecuhzoma al poder y traza un perfil de su personalidad. En un segundo momento, habla de los primeros viajes que hicieron los españoles Francisco Hernández de Córdoba y Juan de Grijalva al continente.

En esta parte intercala un capítulo sobre lo que Montell denomina “Los temores de Motecuhzoma”, en el cual destaca la salida a escena de los agüeros y seres mitológicos europeos que permearon la construcción del imaginario sobre la supuesta superstición del mexica.

Posteriormente, se lee un capítulo dedicado a Hernán Cortés, otros a la “Llegada” y a “El contacto”. Los siguientes seis capítulos describen la negociación con los indígenas y su consecuente adhesión a las fuerzas españolas. Se describe la marcha hacia Tenochtitlan, las batallas en Tlaxcala, la llegada a Cholula y la entrada al valle.

Continúa con el arribo a México Tenochtitlan, la descripción de la ciudad y la estancia de los españoles hasta la prisión de Motecuhzoma. Entonces los acontecimientos tomaron un nuevo giro, por lo que el autor hace un paréntesis para relatar la llegada de Pánfilo de Narváez.

Vienen después “La matanza del Templo Mayor” y “Muerte de Motecuhzoma”, para pasar a otro conjunto de seis apartados cuya principal característica es propiamente el conflicto bélico, y que se refieren a lo que Jaime Montell define como “La noche de la huida” y “El contraataque” de los españoles, su estancia en Texcoco, los preliminares e inicio del sitio, con un descalabro español.

La historia termina con tres capítulos sobre “El combate final”, “La caída de México Tenochtitlan” y “El final”, con la tortura de Cuauhtémoc.

Como corolario, Jaime Montell presenta un “Epílogo” en el que reflexiona sobre las diversas interpretaciones de la conquista; ofrece un balance de los hechos y exhorta a la nación a aceptar nuestros orígenes indígenas y españoles.

■ Realidades e imaginarios, una interpretación

Tras realizar una lectura cuidadosa de la obra, surgen diversas interpretaciones no sólo de la propia historia de la Conquista, sino también del texto, en el sentido de qué es lo que está escrito, y qué es lo que podemos aprovechar de este recuento.

Existe gran variedad de temas que pueden abordarse a partir de su lectura. Cabe hacer referencia al trabajo del antropólogo y materialista cultural Marvin Harris, titulado *Nuestra especie*,² en el cual trata, entre otros temas, de los cacicazgos, no en el sentido político contemporáneo, sino antropológico, así como del surgimiento de las sociedades estatales.

Los cacicazgos —que, por cierto, es un término de origen caribeño que fue adoptado por los antropólogos para realizar el estudio de las culturas con menor complejidad que las estatales— se caracterizan por ser sociedades pastoriles o, como en el caso de Mesoamérica, agrícolas. Están bajo el mando de un jefe o cacique que ejerce el control social mediante el miedo, el respeto y la lealtad, y resuelve los conflictos por medio de castigos.

En cambio, los Estados están integrados políticamente por medio de una jerarquía centralizada. El control social se ejerce a través del monopolio legal de la fuerza y el gobierno. Y la resolución de los conflictos opera por la coordinación y regulación centralizada. En un principio, los Estados fueron sociedades agrícolas militaristas, dependientes fundamentalmente de la agricultura y de la guerra, con la presencia de nuevas tecnologías agrícolas y un incremento comercial importante.

Las sociedades estatales cuentan con aparatos coercitivos o ideológicos que desempeñan un papel básico tanto dentro de ellas como en su relación con otras comunidades. El Estado controla las relaciones entre los miembros de la sociedad

² Marvin Harris, *Nuestra especie*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.

y con otras sociedades. Su base es la explotación y el aprovechamiento de la mano de obra y la producción ajena, de ahí el carácter clasista y estratificado de las mismas. El sistema tributario nació como indispensable para el sostenimiento del aparato estatal que tenía sus sedes en centros urbanos, tributo que se logró a través de la guerra principalmente.

Jaime Montell apunta que el culto al Tlatoani Motecuhzoma fue semejante a la veneración de una divinidad. Casi nadie podía mirar su rostro. La expansión militar de los mexicas fue constante, de manera que surgió una clase guerrera, que suplantó la de sangre. El comercio se acrecentó con los pochtecas que llevaban mercancías de un océano a otro y del desierto a la selva. Los señoríos independientes estaban temerosos de ser subyugados; la tributación de los que ya lo estaban comenzaba a llegar a su punto más alto e insostenible. De manera que Motecuhzoma tenía que enfrentar sólida y enérgicamente las difíciles condiciones de control interno, y mostrar a los de fuera un estado monolítico y fuerte.

Por otra parte, el trabajo de Jaime Montell constituye una buena fuente de análisis historiográfico para los historiadores. Arqueólogos, etnohistoriadores y geógrafos cuentan con información para sus investigaciones, pues hay descripciones de costumbres, edificios civiles y religiosos, viviendas, plazas, canales, etcétera, útiles para analizar las distintas etnias y sus contextos.

Una de las aportaciones de mayor importancia para la historiografía es el hecho de que el autor confronta diversas fuentes relativas a un mismo suceso histórico sin dejar cabos sueltos, con lo cual logra un alto grado de objetividad. Como muestra basta mencionar que cuando se refiere a la prisión de Motecuhzoma nos proporciona las versiones de Hernán Cortés, Francisco López de Gómara, Andrés de Tapia, Bernal Díaz del Castillo, fray Francisco de Aguilar, Gonzalo Fernández de Oviedo, Francisco Cervantes de Salazar, fray Juan de Torquemada, fray Bartolomé de las Casas, Antonio de Solís y Rivadeneyra, el Códice Ramírez, el Códice Florentino, fray Diego Durán y Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. Al final, el libro cuenta con una útil síntesis biobibliográfica de cronistas y fuentes históricas para el estudio de la conquista de México Tenochtitlan.

Podemos estudiar la visión de los europeos, en tanto echaban mano de su imaginario para explicar la existencia de algo que ignoraban. También podemos analizar el supuesto carácter iracundo y religioso de los españoles que vinieron en esa expedición; sobre su manera de hacer la guerra, con sus estrategias y habilidades diplomáticas.

La invención de América, como lo apuntó Edmundo O’Gorman,³ fue resultado de la concepción tripartita del mundo, que culminó con la ideación de la cuarta parte del mundo, y que al poner en crisis aquella manera de entenderlo, la sustituyó por una concepción abierta que abrazó a la totalidad del globo como domicilio cósmico del hombre. El europeo consideró esta parte del mundo y a sus habitantes como parte de una naturaleza ignota. El indígena, pese a su alto desarrollo cultural en algunas regiones, fue concebido como en estado natural, como un ser que debería actualizarse mediante su incorporación a la cultura europea y, por lo tanto, al cristianismo. El Nuevo Mundo fue nuevo no en el sentido cronológico, sino en el sentido de que ofrecía al Viejo Mundo una nueva posibilidad de ampliar el escenario histórico de la cultura europea, en ser una Nueva Europa.

De todo esto surge la pregunta ¿qué sentido y pertinencia tiene realizar un estudio de esta naturaleza y sobre el tema que aborda: la conquista de México Tenochtitlan?

El imaginario del europeo fue la herramienta interpretativa a la que recurrió el pensador occidental para explicar esta nueva posibilidad. De no ser así, cómo explicar las premoniciones de Motecuhzoma, el fuego en el santuario de Huitzilopochtli, el anuncio del fin del mundo por la aparición de un cometa, las visiones de Papantzin y la “aparición de un joven resplandeciente, alto, de ojos verdes y de pelo amarillo, vestido con una larga túnica blanca, llevando a sus espaldas unas alas iridiscentes”. Cómo justificar la guerra contra esos seres que sacrificaban y consumían humanos, si no era a través de una orden providencial y con la ayuda de Santiago Apóstol que acompañaba y protegía a los soldados españoles en sus batallas.

Jaime Montell recuerda las palabras de Bernal Díaz del Castillo, soldado de Hernán Cortés, a propósito de la ejecución de Quauhpopoca y sus hombres bajo el cargo de haber muerto a varios españoles:

Muchas veces, ahora que soy viejo, me paro a considerar las cosas heroicas que en aquel tiempo pasamos, que me parece las veo presentes; y digo que nuestros hechos que no los hacíamos nosotros, sino que venían todos encaminados por Dios, pues ¿quiénes podrían ser tan osados de hundir sus na-

³ Edmundo O’Gorman, *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

ves, y, siendo tan pocos, entrar a esa gran ciudad, prender a su señor y hacer justicia de sus capitanes delante de él?⁴

La ejecución se realizó frente al palacio de Motecuhzoma, en la plaza central. Los prisioneros fueron atados a postes por guardias españoles. Se juntaron las armas mexicas almacenadas en los templos y se utilizaron como leña. Los prisioneros fueron rápidamente consumidos por el fuego.

El efecto de las ejecuciones entre los mexicas nos es proporcionado por el Códice Florentino:

Estaban muy asustados, tenían mucho miedo, estaban azorados de estupor. Un gran temor se había extendido, el temor se extendía; ya nadie se atrevía a hacer nada; como si hubiera allá una bestia feroz, como si la tierra estuviera muerta. Sin embargo, no se detuvieron por eso, eso no los retuvo de ir a llevar todo lo que los españoles necesitaban. Pero fue con temor como lo llevaron, simplemente corrieron aterrados a llevarlo. Y cuando fueron a depositarlo en tierra, regresaron corriendo, saltaron como chispas, jadeaban, tiritaban.⁵

Jaime Montell recurre a Octavio Paz en su *Laberinto de la soledad*⁶ para sostener la idea de que los mexicanos somos como huérfanos desconsolados que acusamos a nuestros padres de todos nuestros males y complejos. El español, que simboliza la paternidad, es denigrado como alguien sin escrúpulos, cruel, despótico, avaricioso, codicioso y bárbaro. El indígena, por su parte, será la representación de la maternidad, despreciado, discriminado, sojuzgado, explotado.

Como él, recorro a Octavio Paz y a su *Laberinto de la soledad* para expresar que la conquista fue una disparidad de elementos y tendencias; que fue un hecho histórico lleno de contradicciones que a la postre creó una unidad de la pluralidad cultural y política indígena. La variedad de etnias, lenguas y costumbres se transfiguró en una unidad con el idioma castellano, con la fe católica, con el culto a un solo Dios. México, y por extensión América, nació en el siglo XVI fruto de la unión de dos violencias unitarias: la indígena, en este caso mexicana, y la española.

⁴ Jaime Montell, *op. cit.*, p. 488.

⁵ *Ibidem*, p. 489.

⁶ Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, México, Cuadernos Americanos, 1950.

Fernand Braudel⁷ nos ha legado los conceptos ‘muy larga duración’, ‘larga duración’ y ‘corta duración’ para realizar análisis históricos. La corta duración relata historias de tiempo corto, definida como “la más caprichosa, la más engañosa de las duraciones”. Se centra en el acontecimiento, de manera que el acontecer es fundamentalmente la historia política, militar, diplomática, eclesiástica, narrada de manera descriptiva, no analítica. Es la historia de batallas, de acontecimientos. Los dos elementos necesarios que respaldan este tipo de historia son la primacía del individuo y la primacía del acontecimiento.

El individuo es el portador último del cambio histórico, y los cambios más significativos son los más breves. Esta historia marca el ritmo del acontecer cotidiano, por oscilaciones breves, rápidas, nerviosas y superficiales que se traducen en acontecimientos que duran horas, semanas o pocos años. Es el tiempo de la guerra y de la política. Es el tiempo del relato precipitado, dramático, de corto aliento, que asombra, admira o pone a temblar a quien lo vive.

El estudio de Jaime Montell es de corta duración, en el sentido de la brevedad del periodo abordado, que tuvo efectos de larga o muy larga duración. Pero como advierte Braudel, hay que tener cautela, pues en este tipo de historia aparecen los hechos espectaculares y fulminantes, no abarcan todo el espesor de la historia; es emotiva, cargada de pasiones, enojos, venganzas e ilusiones. Precisamente, el logro de Jaime Montell es despojarse de pasiones, enojos, venganzas e ilusiones, y presentar una versión actualizada de la conquista de México Tenochtitlan, aunque aquellos sean los elementos que constituyen en grandes proporciones a la propia historia.

Como ejemplo tenemos la propuesta de nuevos conceptos, como puede ser “La Noche de la huida”, frase con que Montell García sustituye el lugar común de la noche triste, la noche tenebrosa. Triste para españoles, pero de victoria para los mexicas. Buscando una historia imparcial, libre de prejuicios o de cargas subjetivas, que no predisponga juicios en los lectores, prefiere hablar de una huida, de manera que la sangre de indígenas y españoles, en lugar de resultar ofendida, se armonice. Al leer el trabajo de Jaime Montell el lector podrá encontrar el sentido y la pertinencia de la publicación de *La conquista de México Tenochtitlan*.

⁷ Recordemos los textos de Fernand Braudel, *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, 2 vols, México, Fondo de Cultura Económica, 1987; “La larga duración”, en *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1979; y Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, 3 vols., México, Siglo XXI, 1995.

Convenciones editoriales para los autores de *Vetas*

Generales

Los textos deben ser inéditos y contener tesis o propuestas de autor argumentadas.

Las traducciones también deberán ser de textos inéditos en el idioma original, salvo en los casos en que el consejo determine razonadamente lo contrario.

Los textos para las secciones de *Bonanzas* y *Brechas* no podrán exceder de veinte cuartillas. No se publicarán textos en partes.

Cada uno de los textos será revisado para comprobar que se apegue a estas convenciones. Si es así, será enviado a un comité dictaminador para su publicación. El autor desconocerá los nombres de los dictaminadores, así como éstos el del (los) autor(es). En función del fallo, el texto podrá ser rechazado o se requerirá que el autor haga modificaciones. Una vez aceptado el texto, se programará su publicación y será sometido, en caso necesario, a corrección de estilo.

El contenido de cada uno de los textos es responsabilidad exclusiva del (los) autor(es) del mismo.

Una vez publicados en *Vetas*, los textos no podrán aparecer, total o parcialmente, en otro medio impreso o electrónico durante un lapso mínimo de cuatro meses. Cualquier forma de publicación posterior deberá referir la primera edición en *Vetas*.

Vetas entregará al autor dos ejemplares del número en el que se publicó su texto.

Formato

Los textos deben entregarse por triplicado —en cuartillas foliadas—, procesados (Word o RTF) en disco (3.5 pulgadas, zip, jaz o CD), cuya etiqueta indique el nombre del archivo, el programa utilizado, el título del trabajo y el nombre del autor. La impresión debe coincidir con la versión contenida en el disco. Sin notas o marcas al margen.

La portada del texto debe incluir: título del trabajo, nombre del autor y centro de adscripción; dirección particular, número de teléfono, fax y dirección electrónica; currículum vitae sintetizado. La segunda cuartilla debe contener: resumen en español e inglés en no más de 250 palabras, con exposición del tema, objetivos y metodología; al final de éste deberán señalarse las palabras clave del trabajo en español e inglés, con el fin de integrar el banco de datos. En la tercera cuartilla debe iniciar el texto, en ésta sólo se repetirá el título.

Los textos deben ser escritos con letra de doce puntos, a doble espacio, justificados, sin cortes de palabras al final del renglón y sin uso innecesario de tabuladores; en mayúsculas y minúsculas. Las cursivas (itálicas) se usarán para destacar palabras, por lo que éstas no deberán subrayarse ni poner en negritas (bold).

Las referencias bibliográficas deberán apegarse a las normas de la Modern Language Association (MLA). Se aceptarán los procedimientos metodológicos tradicionales para otro tipo de referencias y notas, regidos por un criterio uniforme.

Deberán presentarse por separado los cuadros, tablas, gráficos, fotografías e ilustraciones; en blanco y negro, y con calidad de resolución. Los archivos electrónicos deberán contar con una resolución mínima de 300 dpi, en formato TIFF o EPS.



Revista semestral del Departamento de Filosofía
de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Número 7, enero-junio, 2002

Dossier: Hitos y mitos de la historia religiosa mexicana

Ángeles en carne mortal. Viejos y nuevos mitos sobre la evangelización de Mesoamérica
Antonio Rubial García

Excluidos pero fieles. La respuesta de los insurgentes frente a las sanciones de la Iglesia, 1810-1817
Ana Carolina Ibarra González

Tolerancia religiosa y moralidad pública, 1821-1831
Gustavo Santillán

Señora de la historia, Madre mestiza, Reina de México. La coronación de la Virgen de Guadalupe y su actualización como mito fundacional de la patria, 1895
Jorge E. Traslósheros

Los laicos, la Democracia Cristiana y la Revolución mexicana, 1911-1926
Robert Curley

Artículos

Centroamérica en la mira del constitucionalismo, 1914-1920
Pablo Yankelevich

John Kenneth Turner y Venustiano Carranza: una alianza en contra del intervencionismo estadounidense
Rosalía Velázquez Estrada

Aureliano Urrutia, ¿el asesino de una república castrense?
Mario Ramírez Rancaño

Signos históricos es una revista semestral del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa que publica trabajos de investigación histórica, elaborados desde distintas perspectivas metodológicas. También publica ensayos de fuentes y bibliográficos, así como reseñas críticas de libros recientes.

Las contribuciones deben ser inéditas, ofrecer aportaciones originales y relevantes al asunto abordado y entregarse de acuerdo a las normas editoriales que pueden consultarse en cualquier ejemplar de la revista o solicitarse a: shis@xanum.uam.mx

Consejo Editorial: Mario Cerutti Piagnat, Enrique Florescano Mayet, Pablo González Casanova, Sergio Elías Gutiérrez, Gilberto Guevara Niebla, José María Infante Bonfiglio, Lucrecia Lozano, Jorge Meléndez Barrón, Roberto Reboloso Gallardo, Manuel Ribeiro Ferreira, Humberto Salazar Herrera, René Villarreal Arrambide

Año 4

Número 9

mayo-agosto de 2002

DOSSIER: MERCADO DE TRABAJO Y GLOBALIZACIÓN**Mundos en cambio. El ámbito del trabajo en la universalización del capital**

Por Adrián Sotelo Valencia

Coordenadas de una crisis. Pensamiento social y sociología del trabajo en América Latina

Una aproximación a los factores que influyeron en una redefinición de los contenidos, teorías y métodos de investigación de la sociología del trabajo

Por Adrián Sotelo Valencia

Trabajo humano. Un debate. El enfoque metodológico en la discusión de su centralidad

Una defensa del trabajo como fundamento de la existencia humana, opuesto a la centralidad capitalista determinada exteriormente por necesidades naturales y sociales.

Por Paulo Nakatani

El trabajo y los sentidos

Las posibilidades de una efectiva emancipación humana todavía pueden encontrar concreción y viabilidad social a partir de las revueltas y rebeliones que se originan centralmente en el mundo del trabajo.

Por Ricardo Antunes

TEORÍA**La democracia inconclusa. Carencias prácticas y limitaciones teóricas**

Un examen de las carencias de la democracia actual y las limitaciones de las teorías de transición

Por H. C. Felipe Mansilla

ÁMBITO**Banca y dominación. Los bancarios brasileños en la fase de la reestructuración capitalista contemporánea**

De cómo el sistema bancario brasileño deviene en sector crecientemente dominado por los grandes grupos financieros privados transnacionales.

Por Nise Jinkings

MEMORIA VIVA**El tiempo, la pasión, el hombre**

Perfil y palabra de González Casanova, entrevistado por Esthela Gutiérrez Garza

EL TRAYECTO DE LOS DÍAS**Transiciones: Pierre Bordieu****La tanguedia anunciada**

Por José María Infante

Suscripciones: en México \$ 210.00 (individual), \$ 250.00 (institucional). Números sueltos: \$ 60.00.
América Latina y El Caribe: USD \$ 51.00. Europa y Sudamérica: USD \$ 70.00. Resto del mundo: USD \$ 89.00.
Avenida Alfonso Reyes No. 4000, Monterrey, N. L., México, C. P. 64440. Teléfono y fax: (52 81) 83 29 42 37.
Correo electrónico: trayectorias@ccr.dsi.uanl.mx. Internet: www.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/index.html

NOVEDADES EDITORIALES



Laura Beatriz Suárez de la Torre
y Miguel Ángel Castro

**Empresa y cultura
en tinta y papel (1800-1860)**

Instituto Mora / UNAM

Virginia Guedea

**La independencia de México
y el proceso autonomista
novohispano 1808-1824**

Instituto Mora / UNAM

Ernest Sánchez Santiró, Luis Jáuregui,
Antonio Ibarra

**Finanzas y política en el mundo
iberoamericano. Del antiguo
régimen a las naciones
independientes**

UAEM / Instituto Mora / UNAM

Gerardo Gurza Lavalle

**Una vecindad efímera.
Los Estados Confederados de
América y su política exterior hacia
México 1861-1865**

Instituto Mora

Laura Solares Robles y Laura Suárez de la Torre
**Entre la lejanía y la incertidumbre.
Correspondencia de**

**José María Luis Mora en torno
a la guerra con los Estados Unidos**

Instituto Mora

**Adquiéralos en
librerías de prestigio**

www.institutomora.edu.mx

50

ESTUDIOS JALISCIENSES

Revista trimestral de El Colegio de Jalisco

EDITORES

José María Murià, Jaime Olveda y Agustín Vaca

ADMINISTRADORA

Angélica Peregrina

APOYO TÉCNICO

Patricia Arellano

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Durán (Universidad de Guadalajara); Claudi Esteva Fabregat (Universidad de Barcelona); Enrique Florescano (Instituto Nacional de Antropología e Historia); Jean Franco (Universidad de Montpellier); Antoni Furió (Universidad de Valencia); Maryse Gachie-Pineda (Universidad de Tours); Moisés González Navarro (El Colegio de México); Salomó Marqués (Universidad de Girona); José Luis Martínez (Academia Mexicana de la Lengua); Eugenia Meyer (Universidad Nacional Autónoma de México); Pedro Tomé (Universidad de Salamanca)

Noviembre 2002

Escritores de Jalisco

INTRODUCCIÓN	
Agustín Vaca	3
CARLOS GUZMÁN MONCADA	
Manuel Puga y Acal y la crítica de su tiempo	6
JUAN LÓPEZ	
Don Victoriano Salado y don Tertuliano Álvarez	25
JOSÉ LUIS MARTÍNEZ	
Una novela sobre los orígenes de Guadalajara	36
ANTONIO GÓMEZ ROBLEDO	
Cuando todo se ha dicho	47
JAIME OLVEDA	
Al filo del agua: 50 años después	61

Ejemplar	\$40.00
Números atrasados	\$80.00
Suscripción anual y envío	\$160.00

Informes: publica@coljal.edu.mx
María Esther Padilla 01 (33) 36 33 24 70

El Colegio de San Luis • Novedades editoriales • Colección Huasteca

El siglo XIX en las Huastecas

ANTONIO ESCOBAR OHMSTEDE Y LUZ

CARREGHA LAMADRID (COORDS.)

Este volumen reúne ensayos en los que se presenta un panorama regional cuyo punto de partida son los análisis básicos de distintas localidades. Es un conjunto que busca conformar una visión articulada para pensar las diversas formas de organización social y su desarrollo en un tiempo y espacios dados; es, también, una perspectiva del estado de los estudios sobre el siglo XIX huasteco y plantea asuntos y problemas para futuras investigaciones que permitan entender la complejidad, variedad y riqueza de las Huastecas y su historia. (CIESAS/COLSAN, 2002, 384 pp., ISBN 968-496-449-8)



La Huasteca potosina. Ligeros apuntes sobre este país

ANTONIO J. CABRERA/

PRÓLOGO DE IGNACIO BETANCOURT

A partir del informe y crónica que Antonio J. Cabrera, visitador del gobierno del estado de San Luis Potosí, hizo acerca de la Huasteca potosina en 1873, se descubre una visión impregnada del positivismo liberal que caracterizara la actividad política, económica e intelectual del porfiriato, además de ser un informe en que se expresa, con sobriedad y mesura, el deslumbramiento ante las riquezas naturales de la región. En suma, este es un documento fundamental al tratarse de una fuente primaria

para el estudio de la región durante los años 70 del siglo decimonono y ser claro testimonio de las ideas y actitudes que permearon y formaron una época. (CIESAS/COLSAN, 2002, 136 pp., ISBN 968-7727-72-1)



San Antonio Nogalar

GUY STRESSER-PÉAN

Este libro da cuenta de una exhaustiva investigación que no se detiene en lo arqueológico, sino que se extiende al ámbito histórico, botánico, zootécnico, lo mismo que al estudio de las osamentas encontradas en el lugar. El tema sigue siendo de actualidad, dada la importancia del sitio arqueológico y el completo repaso histórico de los grupos que habitaron la región. (COLSAN/ CIESAS/ Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/ Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2000, 688 pp., ISBN 968-496-406-4)



El Colegio de San Luis • Novedades editoriales Cuadernos del Centro • Colección Documentos

Historia y literatura mexicana en el comienzo del siglo xx

IGNACIO BETANCOURT (COORD.)

Por medio de cuatro ensayos, se aborda, desde distintas perspectivas, un momento histórico de gran significación para el país: el Primer Congreso Liberal, que tuvo lugar en San Luis Potosí en febrero de 1901, y el surgimiento de lo que James D. Cockroft llamó la “Vanguardia intelectual de la Revolución mexicana”. (2002, 88 pp., ISBN 968-7727-74-8)



Un matrimonio post mortem a principios del porfiriato. El proceso de secularización y la búsqueda de la legalidad

DAVID EDUARDO VÁZQUEZ SALGUERO

Se aborda la temática del matrimonio por medio del análisis de aspectos como la reproducción, socialización y crianza de los hijos; la división sexual del trabajo y la sexualidad de la pareja; legitimación, leyes y ritos; la disponibilidad de las parejas, recursos económicos y conveniencia; restricciones legales, estado civil, edad, ocupación, y residencia de los contrayentes. (2002, 48 pp., ISBN 968-7727-73-X)

El Cerro Gordo, Rioverde y Jaumave. Una carta de fray Juan Bautista Mollinedo en 1616

JOSÉ IGNACIO URQUIOLA PERMISÁN

En el siglo xvii, fray Juan Bautista de Mollinedo escribió una carta al rey en la que exponía resultados de una comisión recibida para la entrada y conversión del Cerro Gordo, Rioverde y otras áreas. Este cuaderno se propone contextualizar y comentar aspectos de esa carta. (2002, 36 pp., ISBN 968-7727-75-6)



Álbum rioverdense

ADOLFO B. GONZÁLEZ/

ESTUDIO INTRODUCTORIO Y NOTAS
DE LUZ CARREGHA LAMADRID

Publicado originalmente con motivo de la inauguración del ramal ferroviario de San Bartolo-Rioverde, el *Álbum rioverdense* es una valiosa fuente de información para conocer las características físicas, sociales, culturales, políticas y económicas de Rioverde, Ciudad Fernández y San Ciro de Acosta durante el porfiriato. (COLSAN/Ayuntamiento de Rioverde, 2002, 146 pp., ISBN 968-7727-77-2)

FISURAS DE MEDIODÍA EN XILITLA/EDWARD JAMES

1

Al sólido naranja y el requinto
silban los pájaros de brisa
mojan los peldaños
con su bronce galopado

contrafuertes musculares
compás en alas de garza
partida uVe por el peralte del sueño:
la selva que hierve y deriva

—cierra lo ojos/ llora lágrimas aladas
empuja hacia la luz/ abre sal verdea—

conciencia original le llaman al llamado
que remonta y alcanza

la grieta que también es peldaño
parpadeo levedad de lo concreto
pisas

El umbral es el umbral
perpetuo
y el espejo de la mente
una fuente
un loto y llama
hierbazal
manejo de
caminos
olas
tejidos concordantes
ojo
portal escalinata
espiga punta flecha
pararrayos
grito

2

Remonta y alcanza, grieta,
navega entre las sienas
con su aguja de marear
sutura punza junta.

Saliva la forma en las mandíbulas del ojo
mas la piel serena y sabia
suda
como la fronda, nimbostratos de clorofila
goteando sus monedas ardientes



alguien se busca: trancos, brazadas, lazos
sobre el cristal arrugado del agua
botareles, loggias
arcadas, vértebras vegetales
floreescencia y obelisco
 libélula del chorro
 caracol, conducto
 alguien

va por Jaidhpur, Sanchi,
Ruan, Santiago, Tours,
Bauvais, Micenas, Karnac,
 raíces helicoidales
pernoctables al hormigón, al molde y
la varilla,
 sombras sepultas
en el líquen, espora, musgo
 micelios
bajo sus propios pasos
la sombra unipersonal
 que se presiente ya
 tumbada en el escombros.

3

Fuste para un penacho de cielo abierto
brazo, mano, palma
con gesto interminable
 inconcluso.

Inmerso en el agua fría,
llovizna, vapor
 aullidos
entre velámenes y mástiles



despego
¿adonde?, ¿por dónde?

las construcciones quedan
epifitas en la ceiba del mundo
y sólo el hombre navega

por el vacío
destapado y transparente
de su propio laberinto.

Las fachadas se desbocan
alveolo, semillero
celda en el corazón de la granada.

Los pájaros suben
de nuevo
salen y regresan por el pecho
jaula sin rejas
palabras aladas.

Y cómo no, siquiera este momento
detenido
junto al rumor solidario de la cascada,
reflejos, destellos en el estanque
bañándome con mis amigas.

4

Edward James, constructor que quiso morir como poeta:
“porque he visto tanta belleza como rara vez se puede ver”.



Y era la terrible belleza inevitable
la ruinosa casa del arte
inhabitable.

Y este olor a flores podridas
que el arroyo arrastra en su lomo
hasta las fosas más graves.

Y en el último rayo cenital
la bruma infundada
que –a piedra y lodo– sella las grietas.

PARA UNA BAILARINA DE OTRO MUNDO

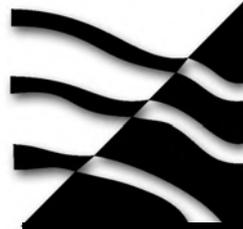
Mantenerse en el mundo
tiene que ver con
el muslo tenso y vertical
sedente de una danza
y su plano inclinado
levantarse
sobre una piscina de luz
compacta
levantarse de un largo sueño
sin tocar el suelo

Virpi Pakinen desanda la orilla
baila
el silencio del cuerpo
sabe
cuánto depende del plexo aéreo
de su triángulo inverso
la roca la nube

Vetas, Revista de El Colegio de San Luis, núm. 10,
enero-abril, 2002, se terminó de imprimir
en noviembre de 2002, en los talleres de
Formación Gráfica, S.A. de C.V. La composición
tipográfica estuvo a cargo de Alógrafo/Ángela Trujano
y se utilizaron tipos Guardi, 9:14, 7:11
y Footlight 10:14 y 18:18. El tiraje consta de
1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

M A R I E - **H** É L E N **F** É R O N

G R Á F I C A



P O R T A F O L I O G R Á F I C O



M A R I E - H É L E N F É R O N

6H30

Litografía sobre papel marquilla • 35 x 25 cm

2000



M A R I E - H É L E N F É R O N

Dormida

Monotipo sobre papel Liberón (estampa)

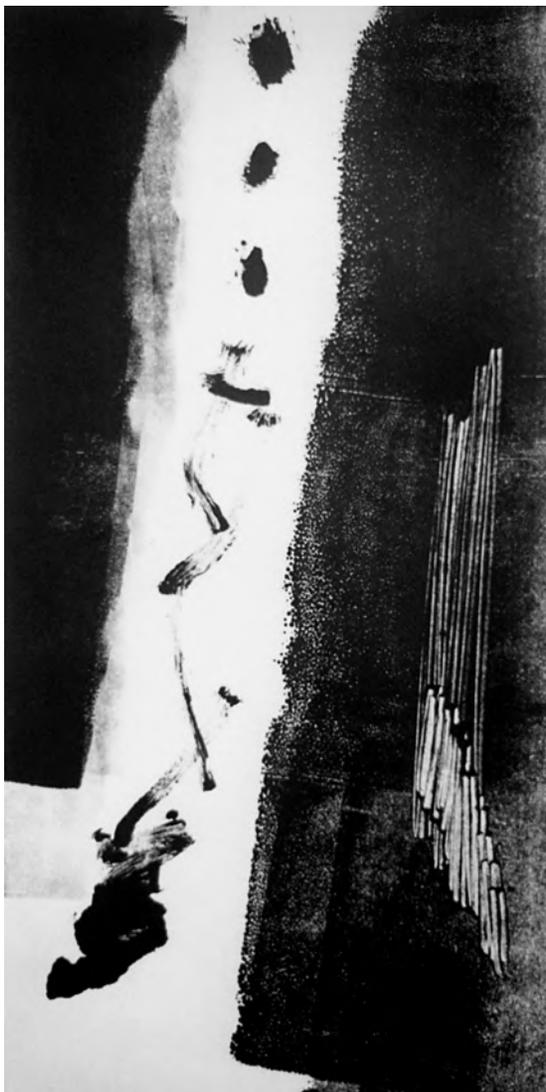
20 x 15 cm • 2001



M A R I E - H É L E N F É R O N

El capullo

Xilografía y collage sobre papel Liberón
(estampa) • 16 x 10 cm • 2002



M A R I E - H É L E N F É R O N

El bailarín

Monotipo sobre papel marquilla

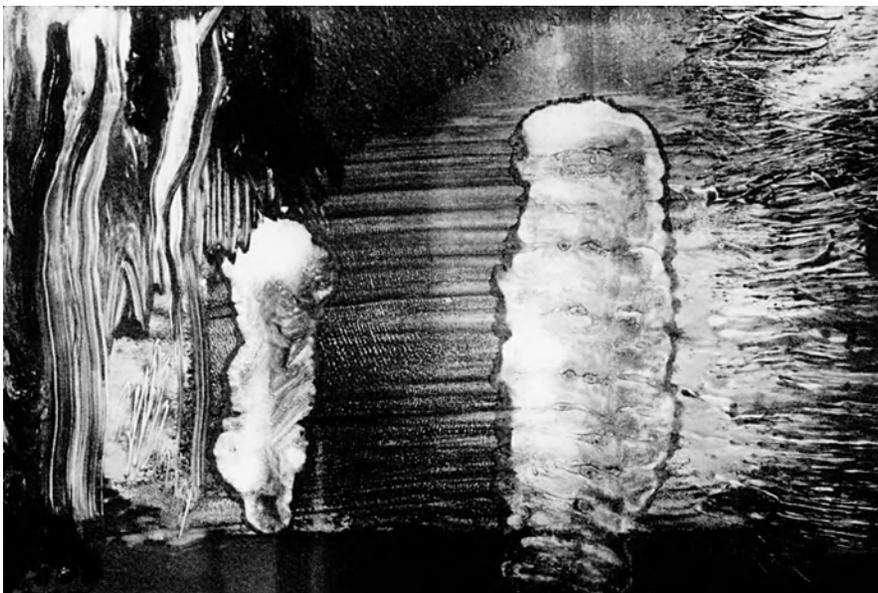
40 x 20 cm • 2000



M A R I E - H É L E N F É R O N

El muro

Aguafuerte, aguainta, buril sobre lámina de
papel Guarro Super Alfa • 30 x 24 cm • 2002



M A R I E - H É L E N F É R O N

La tolvana

Monotipo sobre papel Liberón • 15 x 10 cm

2000



M A R I E - H É L E N F É R O N

Los trazos del gris

Aguatinta, punta seca, talla dulce sobre lámina
de zinc (estampa) • 70 x 50 cm • 2002



MARIE - HÉLEN FÉRON

Tormenta de grises

Dibujo a tinta y lápiz sobre papel

31 x 24 cm • 1999



M A R I E - H É L E N F É R O N

Paisaje lunar

Litografía sobre papel Guarro

60 x 30 cm • 2000



MARIE - HÉLEN FÉRON

Paisaje

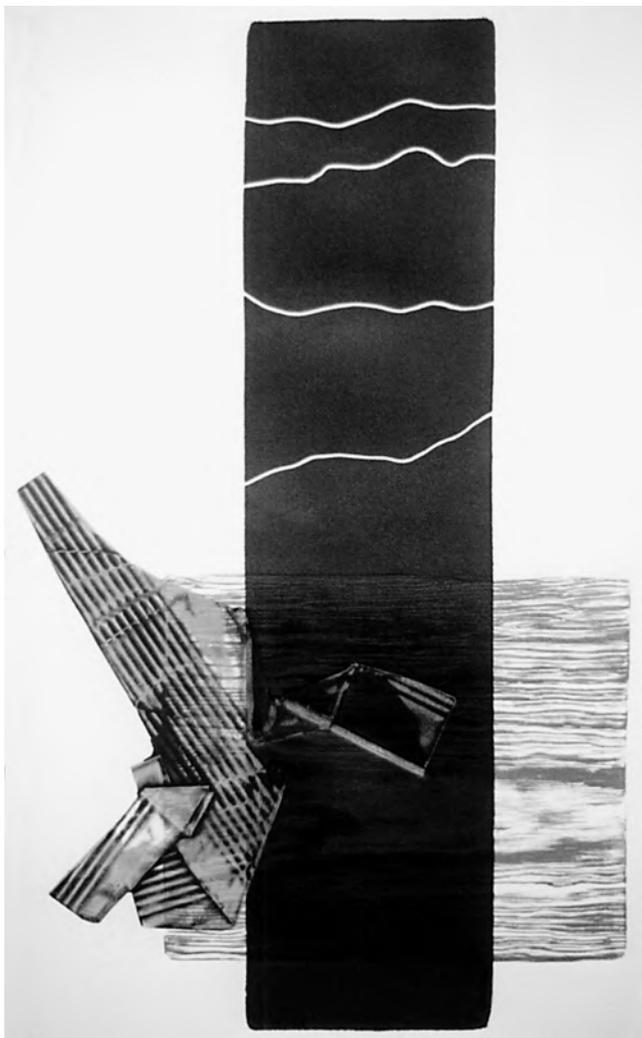
Litografía sobre papel Guarro
57 x 23 cm • 2000



MARIE - HÉLEN FÉRON

Yacente

Monotipo sobre papel marquilla
40 x 15 cm • 2000



M A R I E - H É L E N F É R O N

Satori

Xilografía y huecograbado sobre papel Liberón

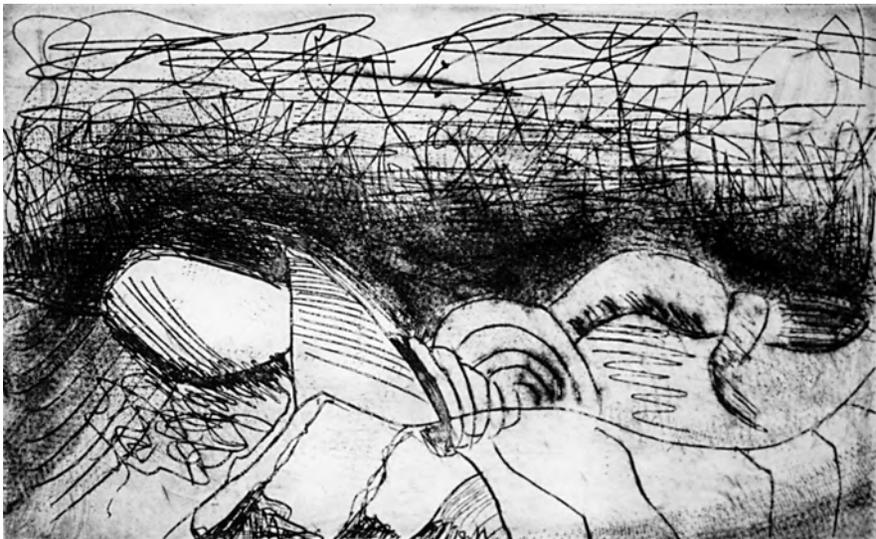
40 x 20 cm • 2001



M A R I E - H É L È N F É R O N

Presencia pétrea

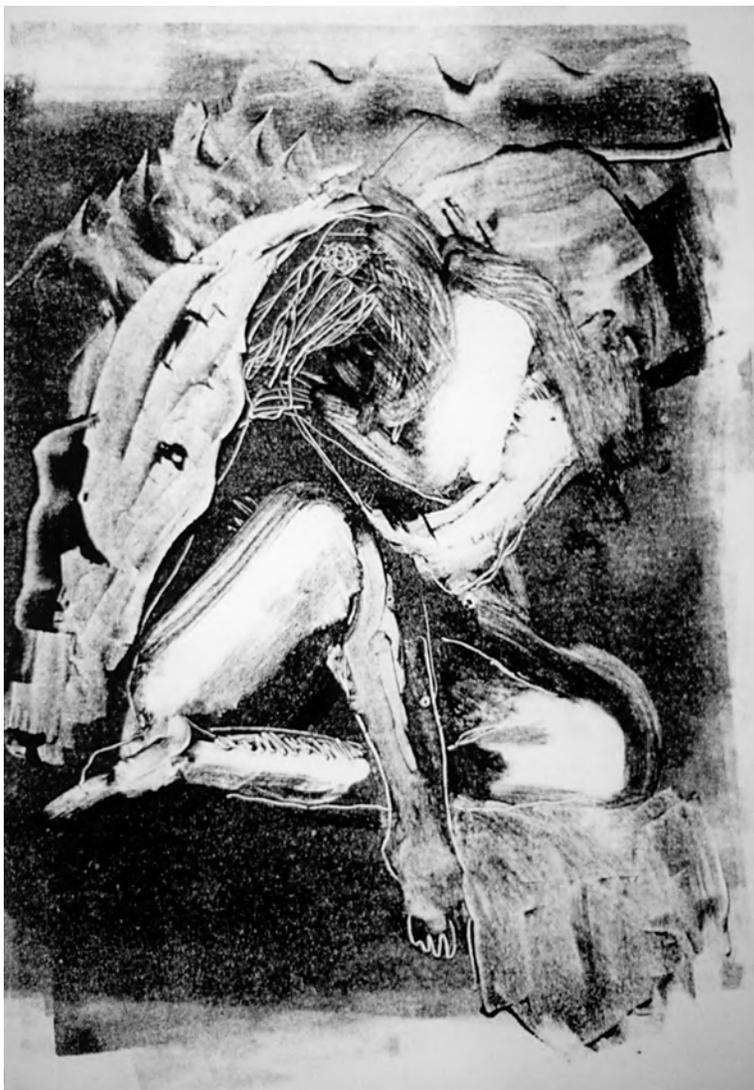
Aguafuerte, aguatinta y azúcar sobre lámina de
zinc papel Guarro Super Alfa • 20 x 15 cm • 2002



M A R I E - H É L E N F É R O N

Sueño de Chirico

Aguafuerte y talla dulce sobre lámina de zinc
papel Liberón • 9 x 6 cm • 2002



M A R I E - H É L È N F É R O N

Secreto contenido

Monotipo sobre papel Liberón (estampa)

40 x 30 cm • 2000



M A R I E - H É L E N F É R O N

¡Mujer!

Monotipo transfer y lápiz sobre papel
marquilla • 54 x 42 cm • 2000