

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y ESPAÑA SIGLOS XIX Y XX

HERENCIA Y RENOVACIÓN

Coordinación

Evelia Trejo Estrada • Pablo Mora • Manuel Suárez Cortina

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



Ángeles Barrio Alonso
Valeria Cortés Hernández
José Enrique Covarrubias
Fidel Ángel Gómez Ochoa
Andrés Hoyo Aparicio
Leonor Ludlow Wiechers
Pablo Mora
Manuel Suárez Cortina
Evelia Trejo Estrada
Lilia Vieyra Sánchez

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y ESPAÑA
SIGLOS XIX Y XX
HERENCIA Y RENOVACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS
Serie Historia General/46



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
Editorial de la Universidad de Cantabria

Colección HISTORIA #157



La colección Historia ha obtenido, en julio de 2017, el sello de calidad en edición académica CEA, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT. Ha sido renovado en julio de 2022.



LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y ESPAÑA SIGLOS XIX Y XX

HERENCIA Y RENOVACIÓN

Coordinación

EVELIA TREJO ESTRADA

PABLO MORA

MANUEL SUÁREZ CORTINA

Autores

Ángeles Barrio Alonso • Valeria Cortés Hernández
José Enrique Covarrubias • Fidel Ángel Gómez Ochoa
Andrés Hoyo Aparicio • Leonor Ludlow Wiechers
Pablo Mora • Manuel Suárez Cortina
Evelia Trejo Estrada • Lilia Vieyra Sánchez



Editorial
Universidad
Cantabria

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
MÉXICO 2024

Trejo, Evelia, editor, autor. | Mora, Pablo, 1958-, editor, autor. | Suárez Cortina, Manuel, editor, autor. | Barrio Alonso, Ángeles, 1955-, autor. | Cortés Hernández, Valeria, autor. | Covarrubias, José Enrique, autor. | Gómez Ochoa, Fidel Ángel, autor. | Hoyo Aparicio, Andrés, autor. | Ludlow, Leonor, autor. | Vieyra Sánchez, Lilia, autor.

La educación en México y España siglos XIX y XX : herencia y renovación / editores, Evelia Trejo Estrada, Pablo Mora, Manuel Suárez Cortina ; autores, Ángeles Barrio Alonso, Valeria Cortés Hernández, José Enrique Covarrubias, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio, Leonor Ludlow Wiechers, Pablo Mora, Manuel Suárez Cortina, Evelia Trejo Estrada, Lilia Vieyra Sánchez.

Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México ; Santander, España : Universidad de Cantabria, 2024. | Serie: Serie Historia general ; 46.

LIBRUNAM 2247536 | ISBN 978-607-30-9558-7

Educación -- México -- Historia -- Siglo XIX. | Educación -- España -- Historia -- Siglo XIX. | Educación -- México -- Historia -- Siglo XX. | Educación -- España -- Historia -- Siglo XX. | Educación -- Aspectos sociales -- México. | Educación -- Aspectos sociales -- España. | Mujeres en la educación -- México. | Mujeres en la educación -- España.

LCC LA421.7.E358 2024 | DDC 370.972—dc23

Diseño de forros: Rebeca Bautista

Imagen de portada: Composición elaborada con letras capitulares E y M tomadas del cabezal del periódico liberal decimonónico *El Monitor Republicano*.

Primera edición 2024

D. R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Círculo Mtro. Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria

Coyoacán, 04510. Ciudad de México

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Edificio Tres Torres, Torre C, planta -1

Avda. de Los Castros, 52, 39005. Santander, España

www.editorial.unican.es

publica@unican.es

ISNI: 0000 0005 0686 0180

DOI: <https://doi.org/10.22429/Euc2024.027>

ISBN UNAM 978-607-30-9558-7

ISBN Universidad de Cantabria 978-84-19024-86-2

D.L. SA 62-2025

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Editorial de la Universidad de Cantabria. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la autorización previa por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales

Hecho e impreso en México

CONTENIDO

Nota preliminar <i>Evelia Trejo Estrada</i>	11
Introducción. La educación, un imperativo para consolidar la nación y modernizar el Estado <i>Pablo Mora y Evelia Trejo Estrada</i>	15
I. DE LOS PROPÓSITOS, LAS INFLUENCIAS Y LOS RETOS	
El uso nacionalizador de la instrucción pública por los conservadores españoles y mexicanos durante las primeras décadas liberales (1820-1868) <i>Fidel Ángel Gómez Ochoa</i>	29
Del ideario moral-pedagógico de Rousseau en tres autores mexicanos del siglo XIX y sus posibles correspondientes en España <i>José Enrique Covarrubias</i>	65
La introducción de la economía política en México y en España de la ilustración al liberalismo <i>Leonor Ludlow Wiechers</i>	97
Educación y crecimiento económico. México y España (1820-1910) <i>Andrés Hoyo Aparicio</i>	115

II. DE LAS METAS, LAS PROPUESTAS Y LOS IDEALES

El laicismo educativo en dos países católicos. México y España en perspectiva comparada (1860-1900) <i>Manuel Suárez Cortina</i>	139
Protestantismo y educación en España y México. Notas para un estudio comparativo <i>Evelia Trejo Estrada</i>	179
El ideal de educación y la escuela anarquista en España y México (1860-1930) <i>Ángeles Barrio Alonso</i>	217
La cuestión educativa en México y España (1912-1920). Instituciones y humanismo <i>Pablo Mora</i>	251

III. DE NUEVAS VOCES Y DIRECTRICES DE ANTAÑO

Las páginas de <i>La Madre y el Niño</i> y <i>La Mujer</i> en la educación femenina de España y México (1880-1884) <i>Lilia Vieyra Sánchez</i>	281
La educación de la mujer y las ideas de Concepción Gimeno de Flaquer para la sociedad moderna. México y España en el último tercio del siglo XIX <i>Valeria Cortés Hernández</i>	301

Los integrantes del Seminario dedicamos este trabajo
a la memoria del doctor Álvaro Matute Aguirre,
compañero y maestro, integrante inolvidable
de nuestro grupo.

NOTA PRELIMINAR

“Cultura liberal en México y España. Seminario Interdisciplinario de Estudios Comparados 1860-1930” fue el nombre que anunció la reunión celebrada en marzo de 2008 en la que presentamos 20 trabajos que daban cuenta de la colaboración establecida entre investigadores e investigadoras de México y España, provenientes del Instituto de Investigaciones Bibliográficas y el Instituto de Investigaciones Históricas, de la Universidad Nacional Autónoma de México, y de la Universidad de Cantabria, en Santander.

La fundación del Seminario, en el marco de un convenio de colaboración entre las dos universidades, permitió que la iniciativa de Aurora Cano Andaluz y Manuel Suárez Cortina tomara forma, y que al sumar nuestros esfuerzos como coordinadores de los colegas de tres centros de trabajo invitados a participar, pusiéramos en marcha, desde 2007, el proyecto de contribuir con indagaciones en torno a la cultura liberal en los dos países, durante la segunda parte del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

A lo largo de 15 años nuestros encuentros han resultado fructíferos por muchos motivos. La voluntad de buscar elementos comparables en las expresiones de la cultura dio a la mayor parte de nuestras aportaciones un carácter particular. Nos dispusimos a llevar a cabo seminarios presenciales de manera alterna —un año en México y otro en España— y el apoyo recibido de parte de nuestras instituciones para lograrlo permitió que nos enriqueciéramos con un intercambio que se mantuvo con un ritmo que hoy nos parece ideal. Año con año, conseguimos acudir a la cita: 2008, en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México; 2010, en la Biblioteca Pública de Jalisco, en Guadalajara; 2012, en un modesto hotel en Cuautla, Morelos; 2014, en El Colegio de Hidalgo, en Pachuca; 2016, en El Colegio de San Luis, San Luis Potosí. Los años nones —2009, 2011, 2013, 2015— la

hospitalidad corrió a cargo de la Universidad de Cantabria, en los espacios que nos brindó el majestuoso Centro Universitario CIESE, en Comillas.

Por diversas razones, hubo necesidad de interrumpir la secuencia anual y fue hasta septiembre de 2018 cuando se dio nuestro último encuentro presencial en el décimo seminario, en esa misma ciudad de la comunidad autónoma de Cantabria. Para aquel momento, algunos cambios en la composición del grupo original ya se habían dado. Desde 2015, Aurora Cano Andaluz anunció su retiro de la actividad académica; su lugar en la coordinación fue ocupado por Pablo Mora; el fallecimiento de Álvaro Matute, en 2017, dejó en muchos de nosotros un enorme vacío. Los compromisos de trabajo de cada uno fueron aumentando mientras se vislumbraba que los recursos institucionales para sostener encuentros y publicaciones irían disminuyendo. Sin embargo, a aquella última reunión en España seguirían, en marzo de 2020 y en diciembre de 2021, las novedosas sesiones virtuales inauguradas en la pandemia que nos permitieron dar lugar a las celebraciones del undécimo y el duodécimo seminarios.

Es motivo de gozo, para quienes coordinamos y editamos el sexto volumen de trabajos del Seminario, constatar que, de los diez capítulos que lo integran ocho provienen de la pluma de quienes participaron desde la primera reunión y dos se deben a colegas que se sumaron a partir del tercer libro y han mantenido desde entonces su colaboración con el seminario.

De los integrantes del encuentro original, siete han colaborado con sus trabajos en todas nuestras obras, las cinco ya impresas: *Cultura liberal, México y España, 1860-1930* (2010); *Cuestión religiosa. España y México en la época liberal* (2012); *Elites en México y España. Estudios sobre política y cultura* (2015); *Escenarios de cultura entre dos siglos. España y México 1880-1920* (2018); *México y España. Estudios comparados sobre cultura liberal. Siglos XIX y XX* (2021), y la que ahora presentamos.

Conviene resumir con números la labor realizada: 22 investigadores en distintos momentos han participado en los encuentros organizados por el Seminario y, de los 89 capítulos contenidos en las seis publicaciones, 75 son producto de los miembros del grupo cons-

tituido desde la primera sesión; diez fueron escritos por quienes se incorporaron en los siguientes años, y cuatro más por autores que colaboraron únicamente en el primer volumen, por haber formado parte de la Universidad de Cantabria durante un tiempo breve. Estas precisiones numéricas quizá sirvan para despertar el interés de nuestros lectores acerca de los resultados obtenidos por un seminario cuyos miembros han permanecido unidos por el genuino interés, y por el gusto de conocer y comparar cuestiones de diversa índole que dieron rumbo y perfil a la cultura desarrollada en los dos países en un tiempo marcado por el liberalismo y por las encrucijadas a que dio lugar.

Las propuestas concretas de cada uno de nuestros libros surgieron de manera más espontánea para formar el primer volumen, en el cual desarrollamos temas que, basados en la historiografía, la literatura y la prensa, abrían cauces para detectar semejanzas y diferencias entre las manifestaciones presentes en ambos países. El curso que tomaron nuestros seminarios permitió que, tras proponer el asunto sobre el que girarían los temas de investigación, en un encuentro presentáramos proyectos y avances y, un año más tarde, textos terminados para su discusión, junto con el compromiso de entrega para edición de un libro. Procuramos seguir ese ritmo y así dimos paso a la sugerencia de temas generales más acotados: la cuestión religiosa, la función de las élites, los escenarios observables en el cambio de siglo y, en una quinta entrega, la aventura de un libro con propósito de divulgación de alto nivel para el cual cada uno elegimos abordar el asunto de nuestra preferencia, siempre en relación con los intereses que manifestamos en los trabajos anteriores.

Así, tras 15 años de trabajo conjunto, hemos llegado a este sexto libro que, ideado en el seminario realizado en Comillas, en 2018, para acercar la lente al tema educativo, tuvo que lidiar con el fenómeno de la pandemia por covid-19 para hacerse realidad. Los encuentros más espaciados y virtuales no fueron obstáculo para dar cima a la tarea propuesta. Sin embargo, sí fueron motivo para que apareciera una edición adelantada de cuatro de los diez estudios que aquí presentamos, elaborados en una versión más extensa y compilados bajo el título de *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada (1808-1930)*, publicado

en Granada, en 2022. Se trata de una obra que supone, en todo caso, un filo de los puntos de vista españoles acerca de temas de mayor amplitud y complejidad. En nuestras páginas, hemos recogido un producto “quintaescenciado” —según sus autores— de esos trabajos; y lo hemos hecho en virtud de la importancia que damos al propósito de reunir en una visión conjunta los resultados del esfuerzo común de nuestro Seminario. No sería posible presentar estas páginas sin la valiosa cooperación de Aurora Cano Andaluz para revisarlas con quien esto escribe, la minuciosa revisión del aparato crítico que aportó Ricardo Candia Pacheco y el notable cuidado de la edición que llevó a cabo Hilda Leticia Domínguez Márquez.

No queda sino esperar que los textos aquí reunidos evidencien una vez más el enorme horizonte que se abre al intentar mirar y comprender las modalidades de cultura que en el ámbito de la conquista de libertades se pueden observar en México y en España, y la importancia que reviste hacerlo mediante ejercicios comparativos, en los cuales es posible advertir la presencia de nuestros vínculos culturales trazados por cuestiones profundas, tales como las costumbres, la religión y el maravilloso instrumento de la lengua española.

EVELIA TREJO ESTRADA

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN, UN IMPERATIVO PARA CONSOLIDAR LA NACIÓN Y MODERNIZAR EL ESTADO

I

Educar para consolidar la nación y conseguirlo a tono con los tiempos fue una de las divisas que cobró fuerza a lo largo del siglo XIX. Ese propósito, proveniente en buena medida del conjunto de ideas generadas dentro del clima ilustrado dieciochesco y del incipiente constitucionalismo decimonónico basado en la soberanía del pueblo, implicó para las distintas generaciones de políticos, pensadores, educadores y ciudadanos en general, retos que enfrentar y metas por cumplir. El ritmo de las tareas que unos y otros se fijaron corría a la velocidad de los cambios que procuraban algunas de las luchas más significativas emprendidas contra la tradición por liberales de todos los tonos —entre radicales y moderados— e incluso por algunos denominados *conservadores* que, conscientes de la urgencia de gobernar y conformar el Estado para progresar, prestaban atención a aquello que podía garantizar un lugar respetable en el conjunto de las naciones.

Hombres y mujeres, de México y España, con intensidades que coincidían o diferían de acuerdo con las circunstancias dominantes, participaron en los esfuerzos por dejar atrás prácticas educativas, muchas de ellas controladas por la Iglesia, que consideraron propias de una tradición común y de muy relativa o ninguna utilidad, para mirar hacia adelante y hacer efectivos algunos de los sueños más promisorios como el de la construcción de la vida civil y la formación del ciudadano bajo nuevos códigos.

La apuesta era evidente en tanto las nuevas formas sociales impusieron sustentar la vida en los derechos del hombre y su libertad, en reformas a los viejos estamentos como la Iglesia, la nobleza, el

ejército, la monarquía, el regalismo, en el caso de la Nueva España, etcétera. Y estos cambios debían corresponder a una educación cuidadosa, de acuerdo con una conciencia individual y colectiva encaminada a llevar el bien social. En efecto, la educación resultó decisiva para construir nuevas formas de conocimiento y un estudio sistemático y profundo de las instituciones tradicionales y de la sociedad. Concretamente, de una realidad española que se mostraba, por un lado, retrasada, social y culturalmente, y, por el otro, de una Nueva España que, aunque alcanzaba cierto esplendor a lo largo del siglo XVIII, paradójicamente, también se veía en crisis, sobre todo, a la luz de las propias reformas borbónicas y, posteriormente, de acontecimientos como la invasión napoleónica en 1808, el movimiento de independencia y la conformación de las Cortes de Cádiz en 1812, entre otros sucesos. La razón y la crítica habían puesto en evidencia la necesidad de construir sociedades y países más acordes con nuevas pautas como la utilidad social, el progreso y la modernidad, basadas en una educación menos doctrinaria y más objetiva. En el caso de España, el trabajo y las obras de ilustrados como Feijoo, Jovellanos, Luzán, Cadalso, entre otros, ofrecieron nuevas pautas críticas para entender la sociedad y su cultura. Como consecuencia, estos nuevos enfoques pusieron en evidencia una situación de pobreza y de retrasos generados por costumbres atávicas, e instituciones tradicionales y obsoletas. En el caso de la Nueva España, las reformas borbónicas ofrecieron autores, academias e instituciones que provocaron avances económicos y procesos seculares y culturales, al mismo tiempo que un resquemor criollo por la preferencia dada a los peninsulares en los nuevos puestos administrativos y educativos, lo cual dio pie a la conformación de un patriotismo criollo decisivo en las motivaciones del movimiento independiente y el anhelo de forjar una nación a la altura de las más civilizadas. Sin duda, para la Nueva España, tanto las reformas ilustradas como la instauración de entidades educativas tales como la Academia de San Carlos, el Colegio de Minería, el Jardín Botánico, la Escuela de Medicina, la Universidad de Guadalajara, la Real Universidad de México, etcétera, fueron definiendo una sociedad colonial cada vez más inconforme y rebelde, al mismo tiempo que respaldaban un pensamiento criollo crítico. Particularmente este pensamiento americano se originó en

México, en buena medida desde la configuración de un humanismo promovido por los trabajos del clero secular, distintos letrados y órdenes religiosas (jesuitas, franciscanos, carmelitas, entre otras) que produjeron obras concretas y que en algunos casos se vislumbraron más notablemente cuando se editaron en Europa a partir de la expulsión de los jesuitas en 1767.

En el siglo XIX, estos procesos culturales cobraron otra dimensión a partir de las Cortes de Cádiz y los distintos movimientos de independencia hispanoamericana. Como advierte Juan Pablo Fusi: “La Constitución de 1812 fue un texto moral y políticamente admirable. Creó, o fijó, las ideas, el lenguaje y los principios políticos del liberalismo español.”¹ Se comenzaron a promover más claramente nociones como la “instrucción útil y de ‘buen gusto’, la soberanía del pueblo y la necesidad de una educación cívica”,² por ejemplo, además de un republicanismo y un romanticismo cultural que ofrecieron nuevos paradigmas con respecto a un pensamiento neoclásico, todavía muy dominante, y una búsqueda por fomentar el nacionalismo a través de la instrucción pública.

En el caso concreto de España, con el término de la guerra y la liberación de Fernando VII (1814), salvo un breve tiempo de vigencia de las Cortes de Cádiz, se vuelve a un estado de absolutismo en donde las libertades de 1812 se anulan y se incursiona en una etapa más conservadora a partir de 1822. Sin embargo, las condiciones estaban dadas para que esa crisis española con los logros hispanoamericanos independentistas sirviera de base para ese “nuevo orden americano”, como lo advierte el mismo Juan Pablo Fusi. En ese sentido, es plausible reconocer en el orbe mexicano cómo el pensamiento criollo buscó, por su parte, fuentes diversas y directas, suscritas no exclusivamente en el ámbito del hispanismo sino en otros orígenes, a través de un humanismo más abierto, en otros pensadores tanto universales o más específicos, incluso más allá de los pensadores del liberalismo económico en Inglaterra y los protagonistas de

¹ Juan Pablo Fusi, *Historia mínima de España* (Madrid: Turner, 2012), 164.

² Véase Dorothy Tanck de Estrada, “La ciudad durante tres regímenes: 1768-1938”, en *Historia de la educación en la ciudad de México*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuro y Anne Staples (México: Secretaría de Educación de la Ciudad de México/El Colegio de México, 2012), 117-174.

la Revolución francesa. Así lo puede reconocer el lector en algunos capítulos de este libro. Por ejemplo, cuando se estudia la recepción del ginebrino Rousseau, pero también se añade la de los *ideólogos* de Francia o bien de otros pensadores como Jean-Baptiste Say. Y más allá del positivista Auguste Comte, en México, o el krausismo de Francisco Giner de los Ríos, las referencias a heterodoxos como el griego y espiritualista Plotino C. Rhodakanaty en México. O bien, previamente, con el romanticismo revolucionario de Godwin, el mutualismo de Fourier, y, más adelante, con la filantropía o el arielismo, y el humanismo de José Enrique Rodó, Pedro Henríquez Ureña en América y figuras hispánicas menos visibles como Rafael Altamira o Pedro González Blanco en España y América, por citar algunos otros.

II

Esta obra —sexto fruto de los trabajos del Seminario Interdisciplinario de Estudios Comparados sobre la Cultura Liberal en México y España— reúne los textos de diez autores interesados en cuestiones educativas que destacan durante las décadas en que el pensamiento liberal busca caminos, adquiere fuerza y se mide constantemente con los portadores de una tradición conservadora que se niega a fenercer. Cada integrante del seminario indica aspectos diversos de esa empresa que afanosamente quiere instruir y educar para construir, con los mejores elementos posibles, naciones cuyos rasgos de modernidad no se discutían dentro de la necesidad de un nuevo orden social.

Nuestro nuevo libro, *La educación en México y España, siglos XIX y XX. Herencia y renovación*, integra diez capítulos, que hemos agrupado en tres apartados, y evidencia, como el título indica, la necesidad de asomarse hacia atrás, a la herencia del siglo XVIII, y hacia adelante, a las primeras décadas del siglo XX, para apreciar algo de lo que en materia educativa y de instrucción pública se mostró relevante a lo largo de esa centuria en la que la cultura liberal procuró instaurarse. Así, en una primera sección —De los propósitos, las influencias y los retos—, se abre un arco que busca introducir al lector en un punto de partida que a lo largo de casi cinco décadas marca una de las pautas de lo que se quiere conseguir.

Fidel Ángel Gómez Ochoa, en “El uso nacionalizador de la instrucción pública por los conservadores españoles y mexicanos durante las primeras décadas liberales (1820-1868)”, aporta elementos para construir un panorama amplio al analizar las medidas educativas implementadas en España y México por el segmento moderado-conservador, en la primera etapa de triunfo del liberalismo. A la luz del caso español, aborda la experiencia mexicana para constatar que las cosas discurrieron de forma semejante. Incluso las fuerzas ubicables en la derecha del campo constitucional hicieron reformas dirigidas a impulsar la homogeneización cultural y la nacionalización por medio de la centralización administrativa y de la incorporación en los planes de estudio de algunas de las asignaturas convencionalmente consideradas como las generadoras por excelencia de la identificación nacional, como es el caso de la historia y la geografía propias.

A continuación, José Enrique Covarrubias, en “Del ideario moral-pedagógico de Rousseau en tres autores mexicanos del siglo XIX y sus posibles correspondientes en España”, propone, con base en la historia de las ideas y su recepción, la influencia significativa de las ideas de Rousseau en tres escritores destacados del siglo XIX mexicano, quienes en distintos momentos difundieron principios que consideraron indispensables para la renovación del pensamiento moral en materia educativa. Además de precisar el carácter de sus obras, el autor encuentra la manera de apuntar a un posible correspondiente en España de cada uno de ellos, e indica, así, una ruta de investigación deseable para constatar las similitudes y las diferencias del impacto producido por el influyente filósofo ginebrino a lo largo de todo el siglo XIX, en dos espacios en los que la batalla por incorporar elementos ilustrados a una tradición compartida encontró en la pluma de ensayistas y novelistas una manera de darlos a conocer.

De un tenor distinto por los factores que involucra, aunque correspondiente a la misma amplia temporalidad que remonta al siglo dieciocho, y coincidente en cuanto a la atención que presta a las ideas ilustradas, el texto de Leonor Ludlow Wiechers, “La introducción de la economía política en México y en España de la Ilustración al liberalismo”, se ocupa de la importancia que cobró en ambas naciones el tema de la economía política, tanto para los asuntos de

la planeación económica propiamente dicha, como en relación con los proyectos educativos. Hace hincapié en el modo en que se apropián de aquélla las asociaciones interesadas en el progreso de los sectores dedicados a la producción de riqueza, así en la península como en lo que fuera una colonia dotada, a juicio de muchos, de recursos promisorios. Asimismo, alude a los pasos que se dieron en los distintos proyectos educativos para incorporar los conocimientos que ofrecía la mencionada disciplina. Atenta a la temporalidad de los procesos, la autora proporciona los elementos necesarios para advertir los ritmos que en cada caso toma ese interés común.

Las páginas muy documentadas de Andrés Hoyo Aparicio, en “Educación y crecimiento económico. México y España (1820-1910)”, subrayan el vínculo que puede dar cuenta de la incidencia de la educación en los procesos productivos de las dos naciones a lo largo de casi un siglo. La consideración de factores tales como la alfabetización y la incorporación de sectores marginales en la educación básica en la manera de poner en marcha los proyectos educativos de cada país contribuye a detectar las particularidades de ambos casos. Asimismo, al tomar en cuenta las condicionantes de carácter étnico, el estudio logra explicar las diferencias notables en materia de productividad que se observan al comenzar el siglo XX.

Así, ese cúmulo de influencias, propuestas y retos que le dan forma al interés en la enseñanza y la educación, apreciable desde los distintos ángulos en que se observan los casos de España y México en el tránsito del siglo XVIII al XIX, al igual que la consideración de los resultados que generan las distintas políticas educativas en los dos países, al iniciarse el siglo XIX, constituyen la parte esencial del primer conjunto de textos, en el que es patente que las directrices de la tradición y los apetitos de renovación permearon la experiencia de poco más de una centuria.

El segundo apartado —De las metas, las propuestas y los ideales— comprende cuatro capítulos en los que la atención se centra en la segunda parte del siglo XIX y los inicios del XX, con las implicaciones que tiene el abrir paso a las modificaciones educativas necesarias para alcanzar metas y difundir ideales, siempre con el ánimo de mostrar la oportunidad del cambio. Una nota que atraviesa prácticamente los cuatro trabajos es la del laicismo que se concibe

como adquisición de garantía para instaurar la modernidad educativa exigida. “El laicismo educativo en dos países católicos. México y España en perspectiva comparada (1860-1900)”, escrito por Manuel Suárez Cortina, sitúa con precisión los avances logrados en esa materia, al proponer una síntesis de cómo en el siglo XIX en España y México la educación fue un buen indicador de las directrices que los dos Estados dieron a su relación con la Iglesia y cómo la instrucción pública —laica o católica— se desenvolvió estrechamente vinculada a las normativas emanadas de los sistemas políticos nacionales. En pocas páginas, Suárez Cortina explica los distintos ritmos que tuvo el laicismo educativo en los dos países. Consigna notas de lo ocurrido desde el tiempo de la monarquía española y el primer liberalismo hasta el Porfiriato y la Restauración, y presenta las razones de que se diera en ciertos momentos una acentuada confesionalidad en España mientras en México se asentaba el laicismo arropado por el triunfo liberal.

Evelia Trejo Estrada, en “Protestantismo y educación en España y México. Notas para un estudio comparativo”, brinda una serie de elementos y ejemplos de los avances de la presencia protestante en los dos países. En particular, atiende a la manera en la que el interés mostrado por parte de distintas denominaciones protestantes que arribaron a algunos puntos de España y de la república mexicana, en el último cuarto del siglo XIX, provenientes de los Estados Unidos de América y de países como Francia y Alemania, se valieron de la escuela para difundir su doctrina y establecer a la vez modelos educativos que a juicio de los promotores y misioneros preparaban de mejor manera tanto a mexicanos como a españoles para los nuevos tiempos.

Ángeles Barrio Alonso, por su parte, con “El ideal de educación y la escuela anarquista en España y México (1860-1930)” muestra las principales manifestaciones de los ideales de la cultura política libertaria. La educación, deseablemente libre, laica, popular e integral, era, en el universo transnacional de valores del anarquismo, un recurso privilegiado para su objetivo de regeneración universal del individuo. Sin embargo, también señala que, al no haber establecido un canon de escuela más allá de las formulaciones abstractas de ese ideal, las circunstancias políticas, los marcos jurídico-institucionales

y las tradiciones del anarquismo de cada país determinaron el curso de la evolución de la escuela anarquista en México y en España.

“La cuestión educativa en México y España (1912-1920). Instituciones y humanismo”, de Pablo Mora, a partir de una serie de noticias y prácticas culturales, propone una convincente invitación a reflexionar cómo, tanto en México como en España, en la segunda década del siglo XX, se pone de relieve una apuesta educativa que considera al humanismo un ingrediente indispensable para obtener los fines deseados. La fundación de instituciones que contemplan su pertinencia —también laica— es indicativa de una cierta fusión entre directrices que ha marcado el liberalismo y el reconocimiento de lazos de unión que distinguen las trayectorias de ambas naciones. Por una parte, europeizar a España; por otra, la integración del Nuevo Mundo a la cultura occidental son objetivos que marcan derroteros y se hacen patentes en acciones concretas.

Así, esta muestra, desde cuatro ángulos diferentes, de los esfuerzos que se hicieron por innovar en lo posible las fórmulas educativas, dejando atrás las que más señaladamente caracterizaban a una escuela que por tradición estaba asociada a la religiosidad católica dominante en las dos naciones, permite conocer algo acerca de los obstáculos, los logros y los ideales que permearon el pensamiento y la realidad que en materia de educación se hizo sensible en la segunda parte de ese siglo. En una centuria caracterizada por el afán de los liberales, algunas de las metas rindieron frutos hasta las primeras décadas del siglo XX, y probaron, entre otras cosas, que la fuerza de la tradición obligaba a imprimir su impronta aun en las instituciones de reciente creación y orientadas hacia la tan buscada modernidad.

Finalmente, dos textos cuya vinculación es evidente ubican el tema de la educación en la última parte del siglo XIX y puntualizan un aspecto de singular importancia: el del papel que se asignaba a la mujer como protagonista esencial en los procesos educativos; el modelo educativo que se esperaba hiciera suyo este sector de la población que desde antaño cumplía una función relevante en la formación de los individuos. Para llevarla a cabo de la mejor manera, resultaba una exigencia que las mujeres se hicieran conscientes del horizonte de los nuevos tiempos.

De nuevas voces y directrices de antaño, el apartado con que cierra este libro, permite destacar lo muy significativo sobre la presencia de las mujeres en el panorama que hemos venido construyendo. Lilia Vieyra Sánchez, en “Las páginas de *La Madre y el Niño* y *La Mujer* en la educación femenina de España y México (1880-1884)”, presenta dos publicaciones, una de cada país, con el propósito de analizar el tipo de educación que se pretendía para ellas. Antes de entrar en materia, se refiere a los estudios sobre la prensa femenina de ambos países y, para hacer más precisa su aportación, señala tanto los antecedentes profesionales de los redactores que hicieron oír sus voces para difundir las expectativas que abrigaban en torno a la educación de las mujeres, como las relaciones que advierte entre los mensajes de las dos revistas. Esto le da ocasión de subrayar las similitudes, las diferencias y las transferencias que detecta.

Valeria Cortés Hernández, en “La educación de la mujer y las ideas de Concepción Gimeno de Flaquer para la sociedad moderna. México y España en el último tercio del siglo XIX”, revisa los elementos políticos y culturales que determinaron la permanencia de la educación moral católica, en particular en el caso de la educación femenina, en España y México entre 1876 y 1889. Como un ejemplo relevante, presenta las aportaciones de Concepción Gimeno de Flaquer, intelectual y periodista española que difundió sus ideas sobre la importancia social de la mujer —a la que considera pilar moral y elemento fundamental de la transformación social— en el marco que la religión católica había logrado mantener en ambos países, a pesar de los procesos de secularización social planteados por los gobiernos simpatizantes del liberalismo.

III

Esta exploración de estudios sobre la cultura liberal entre México y España, desde el eje de la educación, nos permite esbozar algunas preguntas y señalar algunas vías interesantes de similitudes y diferencias que se desprenden de nuestro punto temático central. La cultura liberal, por su naturaleza misma, ofreció espacios más abiertos y diversos que permitieron una recepción distinta de los pensadores más

significativos en este ámbito de la educación, la economía, la moral, la literatura, la religión, el humanismo, el utilitarismo, entre otros; al mismo tiempo que se permitió una recuperación más nacionalista o identitaria, según las propias tradiciones de pensamiento e institucionalizaciones por parte de ambos países. Sus realidades distintas nos permiten advertir estirpes diferenciadas o comunes del pensamiento liberal mediante variantes y apropiaciones lectoras de algunos protagonistas liberales y conservadores del siglo XIX. Mencionamos algunas: las comparaciones del español Toribio Núñez y José María Luis Mora en el ámbito de la lectura de Bentham y los ideólogos; las oposiciones y ambigüedades entre la moral y la pedagogía para el caso mexicano, o la adopción de variables como el analfabetismo en México o en España que determinaron las diferencias de los alcances de los cambios económicos.

Otro de los aspectos interesantes en el terreno comparativo del libro son los momentos decisivos en el México de la mitad del siglo XIX, con la guerra y sus leyes de Reforma, en tanto marcan una encrucijada distinta en la relación del Estado con la Iglesia y los fenómenos de secularización y de laicismo en la educación. En cambio, España, atada por la “vigencia del Concordato de 1851” del Vaticano, siguió regida por una presencia moral de la Iglesia en la educación y la propiamente laica continuó por el ámbito privado. Estos hechos repercutieron en México con la Revolución, en 1910, y en España con la Segunda República, en 1931. Patriotismo y ciudadanía fueron dos ejes que permanecieron dentro de los temas más constantes en los cambios ofrecidos por el pensamiento liberal, por lo menos de manera más visible hasta 1870. Desde la primera mitad del siglo XIX, la presencia de las escuelas lancasterianas en México marcó otra de las diferencias con respecto a la influencia del protestantismo. Sin embargo, en España resulta interesante ver esta presencia menos intensa y, en todo caso, más visible, a partir de las constituciones de 1868 y de 1876, y muy concretamente con el trabajo de mujeres como Alicia Gordon. En México, en cambio, en esos años fue muy clara la existencia de muchas escuelas protestantes y, en general, un factor más determinante en la idea de la modernización del país durante el Porfiriato y por la cercanía con los Estados Unidos de América.

El papel de las mujeres en la educación, a la luz de su proyección en revistas y periódicos, como muestra el caso de la escritora española Concepción Gimeno de Flaquer, es parte de una importante contribución femenina para entender cuestiones como la educación moral frente a la educación laica. El tema de la educación moral fue, tanto en México como en España, uno de los ejes centrales que, en buena medida, contrarrestó un proceso más radical de secularización, y acaso aplazó aún más la presencia de las mujeres como ciudadanas.

Por último, y no menos importante, hay que decir que cuatro de los capítulos de este libro conocieron previamente una versión más amplia en *Instruir, educar y progresar: La educación en España y México en perspectiva comparada (1808-1930)*, publicado en Granada, en 2022. Pese a la mayor extensión de los trabajos, allí aparece apenas una primicia de lo que ofrece un tema de mayor amplitud y complejidad; un tema con muchos matices en sus diferencias, que debe ser estudiado desde perspectivas no sólo comparatistas dentro de la historiografía sino multidisciplinarias y que asuman la reflexión de estudiosos de ambos países, mexicanos y españoles, con el propósito de mostrar una visión más penetrante y sólida de las distintas aristas desde las que se puede abordar.

Uno de los propósitos del Seminario Interdisciplinario de Estudios Comparados sobre la Cultura Liberal en México y España ha sido siempre explorar rutas que integren el estudio de fuentes directas y de áreas de interés común. Así, la literatura, la historiografía y la prensa han fortalecido búsquedas para alimentar la historia de la edición, la del cine, la de los comportamientos políticos, las ideas económicas, y un largo etcétera que no ha dejado fuera cuestiones como el hispanismo, el laicismo y el nacionalismo, por citar sólo algunos ejemplos que han sido motivo de atención en nuestras publicaciones. En ese sentido, nuestro libro corresponde al trabajo de un seminario que desde 2007 viene laborando con un propósito colaborativo e interdisciplinario que vincula esfuerzos intercontinentales. Por ello vale la pena relacionar los propósitos y los alcances del libro mencionado con el contenido del que el lector tiene en las manos, en el que la incorporación de temas clave y nuevos estudios enriquece nuestra apuesta por revisar de manera con-

junta el tema de la educación. Si bien uno y otro muestran los resultados de ese largo proceso de indagación interdisciplinar y comparada que desde hace más de una década nos ocupa a los dos lados del Atlántico, es en los capítulos que integran esta sexta publicación del Seminario en donde una nueva suma de nuestros esfuerzos se hace presente.

PABLO MORA
EVELIA TREJO ESTRADA

I

DE LOS PROPÓSITOS,
LAS INFLUENCIAS Y LOS RETOS

EL USO NACIONALIZADOR DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA
POR LOS CONSERVADORES ESPAÑOLES Y MEXICANOS
DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS LIBERALES
(1820-1868)

FIDEL ÁNGEL GÓMEZ OCHOA
Universidad de Cantabria

Nacionalizar consiste en hacer asumir a los habitantes de un territorio que forman parte de una nación y se deben a ella. Para conseguir esa identificación, los gobernantes recurrieron a la educación desde el mismo arranque de la edad contemporánea. A la búsqueda de la necesaria aquiescencia social tras haber triunfado y al ser preciso reemplazar las formas previas de legitimidad, los inicialmente precarios regímenes liberales, que se autopercibieron e intentaron organizar y proyectar como Estados-nación, procuraron que sus administrados interiorizaran la pertenencia al colectivo englobante de todos ellos que, además, era el nuevo soberano, y buscaron conseguirlo mayormente por medio de los sistemas educativos que de inmediato procuraron poner en pie.¹

Con independencia de su efectividad, la función nacionalizadora conferida a la educación por los instauradores del liberalismo y por sus sucesores obedeció tanto a los intereses y las necesidades del Estado liberal, como al impacto que le presumieron. Quienes facturaron las leyes educativas vieron en ella un resorte clave para impulsar la mejora material de los países —al adiestrar en saberes útiles— y para infundir a sus habitantes la cultura político-social acorde con la nueva configuración política y socioeconómica. Los flamantes titulares del poder consideraron preciso dar a la educación el mayor alcance social

¹ Ander Delgado y Ramón López Facal, “La experiencia de la nación en las aulas”, en *La nación omnipresente. Procesos de nacionalización en la España contemporánea*, ed. de Justo Beramendi, Miguel Cabo, Lourenzo Fernández y Alfonso Iglesias (Granada: Editorial Comares, 2020), 65-67.

bajo una fe en ese potencial, fuertemente informado por la mentalidad ilustrada, que le atribuía poder moldear a las personas para actuar en favor de los objetivos del Estado. A lo largo del siglo XVIII, en el continente europeo había cundido la idea de emplear la educación para formar hombres comprometidos con la comunidad.

En su momento, el enciclopedista Helvétius había ponderado su capacidad para lograr que los individuos contribuyeran a los fines comunes de la sociedad, y Montesquieu, Rousseau y Condorcet coincidirían en la necesidad de instruir al pueblo para que interiorizara los deberes ciudadanos y el cumplimiento de las leyes. Informados por estas apreciaciones, en ambos lados del Atlántico, los sistemas educativos erigidos tras el triunfo liberal obedecieron, junto al propósito de facilitar que la población tomara parte en la sociedad moderna, al empeño de inculcarle la *verdad básica* del correspondiente país; es decir, la idea oficial de nación. La preocupación por organizar y extender la formación educativa obedeció, pues, en gran parte, a que fue vista como una poderosa herramienta para consolidar el Estado liberal debido a esa virtualidad que se le atribuyó para forjar mexicanos o españoles.²

Dirigir el foco a la dimensión cultural de la construcción del Estado contemporáneo constituye la mejor aproximación tanto para aprehender la posición que tuvo la educación en el proceso de nacionalización, como para advertir y registrar cómo en su momento se condujeron, dentro de esa línea, quienes profesaron el liberalismo de un modo conservador o moderado; es decir, quienes se identificaron con la versión menos impactante y transformadora de la política constitucional. Éste es un aspecto de la nacionalización poco conocido en España y en México debido tanto a la inferior atracción académica suscitada por esa familia política, como a que las corrientes predominantes en sus contemporaneísmos han tendido a descartar que eso

² Beatriz Zepeda-Rast, “Education and the Institutionalization of Contending Ideas of the Nation in *Reforma Mexico*” (tesis de doctorado, London School of Economics and Political Science, 2002), 29-36; Héctor Gómez Peralta, “La invención del mexicano en la educación pública”, *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 8, n. 1 (2017): 173-176, <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.10>; Carmen Ramos Escandón, *Planear para progresar. Planes educativos en el México nuevo, 1820-1833* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 1994), 41.

hubiera sucedido. Sin embargo, según el saber contrastado, todos los régimenes y gobiernos de la época liberal —ya entendieran el liberalismo de un modo rupturista, ya templado, ya conservador— se interesaron por nacionalizar y, siendo necesario para el nuevo entramado moldear las mentalidades, recurrieron a la educación para obrar la valiosa interiorización social de la visión estatal y nacional de la realidad. Tenerla por un *seguro medio de la prosperidad del Estado* fue la principal razón de que configuraran una rama de la administración específicamente dedicada a organizar e impulsar la *instrucción pública*. Esta área, pese a las carencias de recursos y estabilidad institucional que lastraron su funcionamiento, ni mucho menos fue un componente decorativo del Estado liberal en España; tampoco en México si se tiene en cuenta la gran actividad legislativa que generó.³

En este estudio se vierten los resultados de una indagación sobre las medidas educativas de índole o corolario nacionalizador implementadas en España y México por el segmento moderado-conservador durante la primera gran etapa política tras el definitivo triunfo del nuevo orden.⁴ Se aborda primero el caso español para seguidamente, a la luz suya, examinar la experiencia mexicana y constatar que, en ese particular, en el país norteamericano las cosas discurrieron de forma parecida, incluido que, en su momento, las fuerzas

³ Juan Pro, *La construcción del Estado en España. Una historia del siglo XIX* (Madrid: Alianza Editorial, 2019), 40-42, 106-107, 153-156, 160, 164; Martha Patricia Zamora, “Legislación educativa”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. de Luz Elena Galván (México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, 2002), acceso el 29 de enero de 2024, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm. *Instrucción pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado* (Madrid: Hija de Ibarra, 1808) es el título de una importante obra sobre la instrucción pública como ramo de la administración del Estado del afrancesado español José Vargas Ponce, que inspiró tanto el proyecto educativo del régimen de José I como el surgido de las Cortes de Cádiz al alinearse su autor posteriormente con los patriotas.

⁴ Este texto es una versión reducida de otro más amplio: “Los conservadores mexicanos y españoles y la construcción nacional desde la educación (1820-1868)”, en Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada, 1808-1930* (Granada: Editorial Comares, 2022), 1-81.

ubicables en la derecha del campo constitucional hicieran reformas dirigidas, entre otros fines, a impulsar la homogeneización cultural y la nacionalización por medio de la centralización y la uniformidad administrativas y de la inclusión en los planes de estudio de algunas de las asignaturas convencionalmente consideradas como las generadoras por excelencia de la identificación nacional; un fenómeno éste que no ha sido advertido por la historiografía mexicana no obstante lo profuso de la bibliografía producida sobre la historia de su educación.

Como en España, en México la instrucción educativa promovida por los independentistas impulsó el apego a la nación de dos formas diferentes y consecutivas de un modo tal que, en detrimento de la nacionalización inicial en clave eminentemente cívica, fue cobrando primacía la cultural. En la época liberal, la nacionalización avanzó en dos direcciones que responden a los dos modos ideales de concebir la nación: la cívico-política y la étnico-cultural. Éstas no existieron en estado puro, sino que se dieron de un modo simultáneo y complementario, aunque presentando importancias relativas distintas entre los tiempos del vehemente primer liberalismo y los del más comedido que en los años treinta le sucedió en la primacía política; cambio con el cual la concepción étnica ganó en ascendiente. En la historiografía mexicana es un lugar común considerar que el Porfiriato fue el primer régimen en desplegar desde esa instancia un “proyecto de unificación ideológica nacional”, pero lo que aquí aflora es que décadas antes, desde los diversos, cambiantes y, a veces, tan concordantes como divergentes entre sí grupos políticos equiparables al moderantismo español se esbozó una apuesta de esa índole perceptible en las reformas educativas que hicieron en 1843 y 1854.⁵ Como en la antigua metrópoli, y más o menos al mismo tiempo, los ya romantizados liberales moderado-conservadores vieron en la educación una palanca para extender el apego a la nación.

⁵ Karen Ramírez González, “La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación”, *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación* 8, n. 2 (2017): 153-154, <https://doi.org/10.18175/vys8.2.2017.10>, y “Divergencias y convergencias de la disputa educativa por la construcción de la nación entre el liberalismo y el conservadurismo católico en México entre 1857 y 1982” (tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, 2016).

El caso español

La nacionalización desde la educación fue acometida en una primera fase de un modo idéntico en España y México. Entonces en uno y otro territorio se operó en ese ámbito bajo los mismos referentes toda vez que el país norteamericano nació a los tiempos contemporáneos como parte de la entidad transatlántica sucesora de la monarquía hispánica constituida en las Cortes de Cádiz, en cuya conformación participaron los representantes novohispanos —también lo hicieron en su desarrollo legislativo—, y, que una vez alcanzada la independencia se mantuvo apgado al modelo gaditano de instrucción pública recogido en la Constitución de 1812, desarrollado en el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública*, de 1814, y normativamente concretado en el *Reglamento General de Instrucción Pública*, de 1821.

Los primeros liberales españoles confirieron un carácter prioritario al establecimiento de un sistema educativo articulado que alcanzara a toda la población al tener a la “educación pública” —en palabras del diputado en tiempos del Trienio Liberal (1820-1823), Joaquín Romero Alpuente— por “arma única con que se defiende un Estado liberal”. Para Romero, de ella dependía “la consolidación del sistema constitucional” y en ella “se libra[ba] la suerte futura del Estado”. El afianzamiento de las nuevas instituciones se cifraba en la transformación de los antiguos súbditos en ciudadanos patriotas, y se le asignaba la tarea de contribuir “al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien y amantes de su patria...”. Bajo la vigilancia de la Dirección General de Estudios, esta transformación de la mentalidad de los individuos había de lograrse por medio de la enseñanza, destacadamente en la educación elemental, de los “derechos y obligaciones civiles”, modo de que se interiorizaran las “virtudes cívicas”; el patriotismo entre ellas.⁶

⁶ Agustín de Argüelles, “Discurso preliminar leído en las Cortes al presentar la Comisión de Constitución el Proyecto de ella”, en *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*, introducción de Luis Sánchez Agesta (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Ministerio de la Presidencia, 2011), 125. Las palabras de Romero Alpuente se toman de Carmelo Real Apolo, “La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX. Legislación educativa y pensamiento

La herramienta para esa formación fue un catecismo cívico del que no hubo una edición oficial, pero en cuyas versiones más utilizadas se instruía a los niños en qué eran la nación española y la condición de español, consideradas de las más importantes nociones a imprimir en la mente de los infantes y los jóvenes. En momento alguno se contempló incluir, en los planes de estudio de las enseñanzas elemental y secundaria, asignaturas de cultura nacional o ámbito español. La lengua nativa se enseñaba por razones estrictamente instrumentales; “literatura y artes” lo era como un “adorno del entendimiento”, y tanto ésta como la historia y la geografía respondían a una concepción enciclopédica y academicista del saber, por lo que sus programas eran los universales clásicos. La presencia de asignaturas o contenidos nacionales no fue contemplada bajo una concepción dieciochesca de la instrucción pública y cívico-política de la nación.⁷

Al haber quedado incompleta la configuración de la educación primoliberal y haber sido apenas puesta en práctica al ser restaurado por dos veces el absolutismo —1814-1820 y 1823-1833—, para cuando los liberales pudieron retomarla al regresar al poder a mediados de los años treinta abogaban ya, sin renegar del todo del bosquejo doceañista, por una instrucción pública bien diferente en correspondencia con su apego a un nuevo liberalismo, el posrevolucionario, de jaez oligárquica, historicista, empirista y particularista, en vez de popular, iusnaturalista, racionalista y cosmopolita.

político”, *Campo abierto. Revista de educación* 31, n. 1 (2012): 71-72, acceso el 29 de enero de 2024, <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431>.

⁷ Pilar García Trobat, “Escuelas para niños y escuelas para niñas en el Trienio Liberal”, *Historia constitucional*, n. 21 (2020): 144-148 y 168-169, <https://doi.org/10.17811/hc.v0i21.668>. Las expresiones entrecomilladas corresponden a: “Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas el 7 de marzo de 1814”, en Julio Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, 1970), 361-393; “Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821. Reglamento general de instrucción pública”, en *Colección legislativa española*, libro vi, *Legislación administrativa* (Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1948), 369, 374, 378-380.

Durante el largo exilio vivido sobre todo en Gran Bretaña y Francia en los años de la *década ominosa* no sólo reflexionaron sobre el fracaso de la causa liberal en España y, para hacerla viable, acabaron por identificarse antes o después con la posibilista, moderada, antirrevolucionaria y aristocrático-burguesa formulación del sistema liberal que en los años posnapoleónicos obró su consolidación en los países señalados y en Portugal. Asimismo, estuvieron en contacto con el romanticismo, del que se impregnaron fuertemente, y con modelos educativos y productos culturales novedosos que traspaldrián a España para que surtieran los mismos benéficos efectos en la cohesión y la consistencia nacionales. A la luz de ese paradigma liberal tan diferente, propugnaron un nuevo tipo de ordenamiento constitucional —al mismo obedecieron el Estatuto Real (1834) y las constituciones de 1837 y 1845— al que acomodarían el ordenamiento legal. Esto lo hicieron en un marco también nuevo por el hecho de que para entonces se había consumado la división de la *gran familia liberal* en dos grandes corrientes y partidos políticos: uno moderado, otro progresista.⁸

Los moderados, al igual que los progresistas, dejaron de venerar la Constitución de 1812 y tomaron respecto de ella una distancia mayor por cuanto rompieron completamente con su elemento clave —la soberanía nacional— y dejaron de remitirse como fuente del poder al pueblo, al cual el primer liberalismo identificó con la nación. De ésta tuvieron una idea distinta consonante con el vaciamiento político del liberalismo gaditano que llevaron a cabo en sus textos constitucionales. Pero, si bien repudiaron la concepción liberal de la nación en su sentido jurídico-político —como poder constituyente—, no dejaron de tenerla por la razón última del sistema de poder y de la acción de gobierno, de propugnar un Estado nacional y de acometer la transformación mental que su éxito requería. Su modo de entender el liberalismo no supuso renegar del nacionalismo; y tanto desde el poder como a título particular tomaron

⁸ Esta transformación ideológica y político-partidista del liberalismo español se describe en: Fidel Ángel Gómez Ochoa, “El liberalismo conservador español del siglo XIX: la forja de una identidad política, 1810-1840”, *Historia y Política*, n. 17 (enero-junio 2007): 37-68, acceso el 29 de enero de 2024, <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/26820fidelgomezchoahyp17.pdf>.

diversas medidas y llevaron a cabo diferentes actuaciones para, en palabras de 1808 de Antonio de Capmany, uno de sus precursores, “tener nación” en el sentido de “la unidad de las voluntades, de las leyes, de las costumbres, del idioma...”; de lo que, según escribió en 1848 el singular liberal moderado Andrés Borrego, “los escritores modernos apellan a nacionalidad”, es decir, “la personalidad de los pueblos”, constituida por “la raza, la lengua y la historia”. Ésta era una idea de la nación concordante con la que cundía en la Europa del periodo donde, a instancias del auge del romanticismo, la vinculación entre nación y soberanía experimentó un debilitamiento, y la idea nacional se fue impregnando de valores tradicionales e ingredientes histórico-culturales.⁹

Para obrar la consolidación del Estado liberal posrevolucionario los moderados prosiguieron la por entonces apenas iniciada construcción nacional con el fin de hacer de España una nación toda vez que, según afirmó en 1834 su destacado ideólogo Antonio Alcalá Galiano, en Cádiz se había dado por supuesto erróneamente que ya lo era. Y lo hicieron llevando a cabo la conformación de la cultura y la identidad españolas —fue decisiva su contribución a la forja del mitologema y el imaginario nacionales—, así como difundiéndola por medio de los procedimientos manejados por los regímenes coetáneos. Asumieron como tareas improrrogables el definir la forma de ser español y que los españoles la fueran interiorizando debidamente en la idea de que la viabilidad del nuevo sistema requería imponer una cultura homogénea generadora de la precisa unidad ideológico-social y el sentimiento nacional prendiera. En la integración cultural y en la “impregnación” de nuevas y diferentes emociones el sentimiento de tierra, historia, idioma...” de su mano la instrucción pública desempeñaría en ambas un importante rol.¹⁰

⁹ Antonio de Capmany, *Centinela contra franceses* (Londres: Támesis Books, 1998 [1808]), 116; Andrés Borrego, *De la situación y de los intereses de España en el movimiento reformador de Europa, 1848* (Madrid: s. e., 1848), 133; Liah Greenfeld, *Nacionalismo: cinco vías hacia la modernidad*, trad. de Jesús Cuéllar Menezo (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005), 14.

¹⁰ Juan Pablo Fusi, *España. La evolución de la identidad nacional* (Madrid: Temas de Hoy, 2000), 163-166; Ferrán Archilés, “¿Una nación invertebrada o diversa? La nacionalización española en el largo siglo XIX”, en *Procesos de nacionalización e identidades en la península ibérica*, ed. de César Rina Simón (Cáceres: Universidad de

Al no disponerse de espacio para detallar la propuesta educativa de los moderados, cabe resaltar que se pusieron a construir un nuevo sistema de instrucción pública poco después del definitivo triunfo del liberalismo, que en España fue desde el principio partidario del centralismo y la uniformidad administrativa; que sus directrices en materia educativa quedaron establecidas en el Plan del Duque de Rivas (1836) aunque entonces no fueran materializadas —lo hicieron los Proyectos del Marqués de Someruelos (1838), el Plan Pidal (1845) y la Ley Moyano (1857)—; que de su diseño formó parte una remodelación curricular que en la instrucción primaria elemental supuso excluir la educación cívico-política e incorporar la gramática castellana, y, en su nivel superior, incluir las asignaturas “Noticias de geografía y de historia, principalmente la geografía e historia de España”, así como “Elementos de Geografía, cronología e historia, especialmente la nacional” y “Elementos de Literatura, principalmente la española” en la secundaria; y que éstas y las demás novedades obedecieron al propósito de arreglar aquel “ramo importantísimo de la administración [...] para que guarde armonía con los progresos de la civilización europea”. Seguir “los sistemas y métodos que el saber y la experiencia de toda Europa reconocen hoy como mejores”, en palabras de 1855 de Antonio Gil de Zárate, cerebro del nuevo sistema educativo, fue lo que hicieron tras haber sido muchos testigos directos en otros países de su contribución al progreso y a la cohesión nacionales.¹¹

Extremadura, 2017), 85; Juan Sisinio Pérez Garzón, “España: nacionalización del Estado, de la propiedad y de la cultura”, en *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalización y procesos de nacionalización*, ed. de Ramón López Facal y Miguel Cabo (Granada: Editorial Comares, 2012), 97-102. Alcalá Galiano afirmó en 1834 que en Cádiz se había dado por supuesto algo no evidente, y que era la tarea de los liberales “hacer á la nación española una nación que no lo es ni lo ha sido hasta ahora”, en *Diario de las Sesiones de Cortes. Estamento de Procuradores*, 12 de marzo de 1834, 1867.

¹¹ Rosa María Santamaría Conde, “La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia”, *Bordón. Revista de Pedagogía* 59, núm. 1 (2007): 167-176, acceso el 29 de enero de 2024, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36842/20446>; Enrique Gudín de la Lama y Javier Voces Fernández, *El Duque de Rivas y la Instrucción Pública* (Madrid: Editorial Dykinson, 2019), 23-34, 39-50, 60 y 65; Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, t. 1 (Madrid: Imprenta del colegio de sordo-mudos, 1855), 184-187, 342, acceso el 29 de enero de 2024, <https://bvpb.mcu.es/institutos/es/consulta/registro.cmd?id=418731>.

Ciertamente, los moderados, temerosos de una abierta difusión social de la nación por sus connotaciones democráticas y por el riesgo de poder exaltar a la población, hicieron un uso muy cauto y selectivo de las herramientas nacionalizadoras y trasladaron a la instrucción pública su socialmente clasista concepción de la sociedad, centrando el esfuerzo por nacionalizar las conciencias en la educación secundaria, para ellos “la parte más importante de la Instrucción pública” dado que se dirigía a “las clases altas y medias [...] que son el alma de las naciones [...] y causan su felicidad o su desgracia”. Era en estos estudios de “trascendencia por lo tanto inmensa” donde se enseñaban las materias “que constituyen la civilización general de la nación” como “la lengua patria” y, con un similar carácter “indispensable”, “la Geografía en general, y con especialidad la del suelo patrio [...] acompaña[da] de la Historia”, cuyo contenido consistía en mostrar cómo el espíritu y la unidad nacionales se habían ido forjando a lo largo del tiempo.¹²

La minoritaria y comparativamente privilegiada enseñanza media, en la que la oferta pública fue mayoritaria y la supervisión estatal plena, contuvo varias asignaturas creadoras de un marco de referencia impregnado por el nacionalismo español. No ocurrió lo mismo en la primaria, en la que apenas hubo presencia de esas materias —Geografía e Historia de España sólo estaban en el currículo del nivel superior, al que en el mejor de los casos accedió un 15 por ciento de los ya escasos estudiantes de la etapa elemental—.¹³ La nacionalización desde la educación, en correspondencia con la desigual distribución de los establecimientos por el territorio, la lógica

¹² Luis Garrido Muro, “‘Esta estúpida nación’. La nación moderada”, en *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dir. por Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero (Madrid: Galaxia Gutenberg, 2009), 278-279; Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública...*, t. II, 1-19, 37-40 37-40, 56-57 y 146-147.

¹³ El porcentaje es una estimación propia del efecto estadístico que debieron tener dos estipulaciones legales: una de la Ley Someruelos (1838) que establecía que el número de plazas gratuitas nunca excedería la décima parte de los niños contribuyentes que asistieren a la escuela superior y otra de la Ley Moyano (1857) que obligaba a que fuera de ese tipo una de las escuelas públicas en las capitales de provincia y los municipios con 10 000 almas.

piramidal del sistema y la situación socioeconómica del país fue mucho mayor en el mundo urbano, y en los estratos medios y superiores de la sociedad. Pero, además de que, por un lado, esto constituyó lo propio del periodo —según Tomás Pérez Vejo las clases medias fueron en todas partes el lógico principal destinatario y receptor de las actuaciones nacionalizadores del Estado liberal—,¹⁴ por otro, no supuso que en la educación elemental no se vertieran contenidos nacionalizadores. Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que la formación de los maestros fue organizada si se consideran la geografía y la historia de España como enseñanzas “necesarias, indispensables” que “deben darse con toda la extensión toda la solidez posible [...] hasta adquirir [los maestros] la mayor perfección en ella” y que quienes solamente acudieron a las escuelas elementales pudieron adquirir nociones de historia nacional a través de las cartillas y los libros empleados para aprender a leer y escribir. Y, en segundo lugar, que, aunque con grandes dificultades para apartar a las lenguas regionales, en ellas se tenía que enseñar e instruir en una lengua española con una ortografía y una gramática oficiales normalizadas —respectivamente desde 1844 y 1857— en tanto que destacada seña de identidad nacional y a resultas de medidas gubernamentales en las que latía un notorio nacionalismo lingüístico. No por concebir los moderados la escuela ante todo

¹⁴ Sus detentadores, “básicamente unas cuantas familias, unos pocos miles, que controlaban los resortes del poder, pero que, dado su reducido número, necesitaban del apoyo de otros grupos”, con el fin de legitimar el sistema liberal, no buscaron el apoyo ni de obreros ni de campesinos sin tierra, no sólo por una contradicción objetiva de intereses, sino también porque no tenían existencia pública y tampoco suponían una amenaza real. Que “las clases bajas sintieran entusiasmo por la nación, estuvieran nacionalizadas, careció, durante todo el siglo XIX, de cualquier tipo de relevancia. Por el contrario, si el régimen político quería conservar el poder en la sociedad posterior al antiguo régimen, necesitaba de la colaboración de [la] clase media[...] Necesitaba [...] nacionalizar las clases medias, por lo que sí que importaba que éstas sintieran entusiasmo por la nación y creyeran religiosamente en su existencia”, en Tomás Pérez Vejo, “La invención de una nación: La imagen de México en la prensa ilustrada de la primera mitad del siglo XIX (1830-1855)”, en *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, coord. de Laura Beatriz Suárez de la Torre y Miguel Ángel Castro (México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Nacional Autónoma de México, 2001), 396-399.

como una plataforma disciplinante, descartaron que los escolares se españolizaran.¹⁵

Así pues, se introdujeron varias asignaturas de contenido patriótico que, según Pilar Maestro, fueron eficaces para afianzar una conciencia nacional. A mediados del siglo XIX, la nación española ocupaba el centro no sólo de los manuales de historia y geografía, que inculcaban una versión nacional del pasado y del solar español, sino también de los contextos de enunciación en las aulas. Más allá de cuáles fueren los resultados obtenidos, difíciles de concretar, la legislación y varias medidas educativas complementarias buscaron afianzar el posrevolucionario sistema liberal isabelino por medio, también, de una instrucción pública suministrada con una lengua común definida como nacional. En ella se presentaba a España como una linajuda nación de pasado glorioso, asentada en una tierra fértil y codiciada, y productora de una sobresaliente cultura. A eso contribuyeron, asimismo, los esfuerzos que hicieron los dirigentes del Partido Moderado y de la también moderada Unión Liberal, en cuanto a elaborar y llevar a la enseñanza una historia española cargada de narraciones épicas, una geografía de España presentada en términos similarmente encomiásticos y una literatura nacional convertida en otro muestrario de glorias.

¹⁵ Carles Sirera Miralles, “¿Quién debe formar a los ciudadanos? El sistema educativo liberal ante los deseos de las culturas políticas”, en *La España liberal, 1833-1874. Historia de las culturas políticas en España y América Latina. v. II*, coord. de María Cruz Romeo y María Sierra (Madrid: Marcial Pons/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014), 133-136; Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública...*, t. I, p. 269-271, 292; y *Manual de Literatura. Principios generales de práctica y retórica. Parte primera* (Madrid: Imprenta y Librería de D. Ignacio Boix, 1844), 191; José Luis Villalaín Benito, *Manuales escolares en España. t. I. Legislación (1812-1839)* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997); Carolyn Boyd, “Los textos escolares”, en *Historia de España. v. 12. Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, dir. por Josep Fontana Lázaro y Ramón Villares (Barcelona: Crítica/Marcial Pons Ediciones de Historia, 2013), 450-451; Gema Belén Garrido Vílchez, “De la Gramática al Epítome: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857”, *Revista argentina de historiografía lingüística* 4, núm. 2 (2012):101-115, acceso el 30 de enero de 2024, <https://www.rahl.ar/index.php/rahl/article/view/54/77>; Laura Villa, “La oficialización del español en el siglo XIX. La autoridad de la Academia”, en *Historia política del español. La creación de una lengua*, ed. de José del Valle (Madrid: Editorial Aluvión, 2016), 107-118.

Desde la educación, los moderados procuraron inculcar la nación; eso sí, de acuerdo con sus prevenciones, intereses y modo restrictivo de entender el liberalismo, y sin sistematicidad ni grandes apremios dada la falta de ataques externos que repeler y de nacionalismos internos alternativos.¹⁶

El caso mexicano

Si bien en lo nacional-educativo el México independizado presentó respecto de la antigua metrópoli importantes disparidades —la orientación político-civilista no fue eclipsada por la étnico-cultural—, aquí se va a dar cuenta de sus sustanciales paralelismos. Habiendo procurado desde su arranque el nuevo Estado por medio de la educación que los pobladores de su territorio se identificaran con la nación, en el modo de hacerlo cabe advertir etapas y cambios similares.

De la misma manera que los demás países atlánticos bajo el primer liberalismo, en el México recién soberano, desde la enseñanza reglada, se intentó difundir el amor patriótico dentro de la tarea que se le encomendó de inculcar una cultura cívica acorde con las necesidades del nuevo orden y con el concepto de nación en boga, entendida como la comunidad de ciudadanos sobre la que recae la soberanía; una comunidad definida por la igualdad ante la ley, la representación en una asamblea legislativa y el gobierno por unas mismas instituciones. Esto hacía de ella una realidad jurídico-política y no lingüística ni étnica. El primer nacionalismo mexicano buscó realizarse a través de las libertades civiles y los derechos políticos reconocidos por un régimen de amplia participación, confiándose en que la nación cundiera socialmente en la vivencia del

¹⁶ Pilar Maestro, “La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX”, en *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, ed. de Antonio Morales Moya y Mariano Esteban de Vega (Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia, 2005), 161; Pérez Garzón, “España: nacionalización del Estado...”, 103-104; José S. Olivares Álvaro, “La escuela española como instrumento nacionalizador de masas (1800-1931)”, en *Nuevos enfoques sobre los procesos de nacionalización en la España contemporánea*, ed. de Alfonso Iglesias Amorín *et al.* (Granada: Editorial Comares, 2020), 415.

sistema constitucional. Como había escrito José María Morelos en sus *Sentimientos de la Nación* (1812-1813), las leyes que dictara el Congreso “deben ser tales que obliguen a constancia y patriotismo”.¹⁷

Quienes suscribieron el Plan de Iguala y todos los que en los años siguientes dirigieron los destinos mexicanos asumieron que la independencia había hecho de México una nación como lo era Francia o el Reino Unido, toda vez que en su haber obraban un territorio soberano y un colectivo humano dotado de instituciones propias. La identificación social con ella resultaría de forjar ciudadanos conscientes de sus obligaciones para con la sociedad y el régimen gracias, entre otros medios, a su adoctrinamiento político-moral en la escuela. Una vez transferida la educación a los estados tras el establecimiento de la república federal (1824), en la Constitución de Guanajuato (1826) se estableció como objetivo principal de la enseñanza pública “formar ciudadanos religiosos, amantes de la nación y útiles al estado”. Y, en el *Plan de educación para el Distrito y Territorios* presentado en enero de 1827, Pablo de la Llave consideró la instrucción primaria como la que proporcionaba la ilustración que permitía a todo mexicano “sostener los derechos de la nación”, con lo que se conseguía ser “ciudadano exactísimo”.¹⁸

Fue en consonancia con este planteamiento que, desde la instrucción pública, tenida por la principal palanca para engendrar la sociedad precisada por el nuevo Estado, se buscó transformar a los novohispanos en mexicanos. Ya en 1822, el gobierno imperial, en

¹⁷ Annick Lempérière, “¿Nación moderna o república barroca? México 1823-1857”, *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* (febrero 2005): <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.648>; Anne Staples, “Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país”, en *La educación en la historia de México*, intr. y sel. de Josefina Zoraída Vázquez (México: El Colegio de México, 1992), 69-71.

¹⁸ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX* (México: Porrúa, 1983), 87-91; Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Josefina Zoraída Vázquez et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México* (México: El Colegio de México, 2013), 102-103; José Elías Guzmán López, “Apoyada en la Escritura Santa, y en los autores más célebres de política’. El *Catecismo civil* de Miguel Bustos para Guanajuato (1827-1867)”, *Espacio, Tiempo y Educación* 2, núm. 2 (julio-diciembre 2015): 249, <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2015.002.002.012>.

el marco de su compromiso para que, “con el celo que demandan los primeros intereses de la nación”, se “promov[iera] e h[iciese] que los establecimientos de instrucción y moral pública existentes hoy, llenen los objetos de su institución, debida y provechosamente, en consonancia con el sistema político”, ordenó elaborar un catecismo para que en las escuelas se formara como ciudadanos a los pobladores del país. La república federal también auspiciaría la provisión de una instrucción pública generalizada que familiarizara a los mexicanos con las nuevas ideas, y con los derechos y las obligaciones ciudadanas, infundiéndoles así el patriotismo.¹⁹

Con el fin de conformar una opinión general unida y favorable al nuevo orden —así se expresó Andrés González Millán, introductor en México del sistema de enseñanza mutua de Lancaster y fundador de la primera escuela lancasteriana, en el discurso *Educación Pública* ante Agustín de Iturbide en 1821—, los nuevos gobernantes, actuando bajo las concepciones educativas y la propia normativa del liberalismo doceañista, en cuya elaboración habían participado varios —casi todos los proyectos y planes de reforma educativa elaborados hasta 1833 incluyeron literalmente partes del reglamento peninsular de 1821—, significativamente no contemplaron la enseñanza de la historia mexicana con la excepción de una inane propuesta parlamentaria de Esteban Guenot (1826). En los diseños en los que se incluyó la historia —varios la ignoraron o la desecharon— se la ubicó en la enseñanza preparatoria y en caso alguno se trató de la mexicana o “americana”. Al no ser aprobados aquellos intentos de organización de la instrucción pública —el de 1833 tuvo corta vigencia— hasta 1843, de facto se mantuvo básicamente vigente el sistema de la etapa colonial, por lo cual la historia no fue enseñada como materia ni en la enseñanza primaria ni en la preparatoria, y la transmitida fue mayormente la acorde con el academicista interés ilustrado por las ciencias. Aquella con la que hasta mediar la centuria tuvieron contacto muy pocos mexicanos a través de productos editoriales o de la educación recibida fue, con mucho, la universal europea;

¹⁹ María del Rosario Soto Lescale, *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 1997), 52 y 63.

sobre todo la de Francia y España.²⁰ Acerca de la efectividad de las medidas educativas tomadas hasta entonces y también con posterioridad, se hace preciso indicar, por conocido que sea para los estudiantes mexicanos, que desde 1824, y durante gran parte del periodo analizado, la jurisdicción educativa del poder ejecutivo central estaba restringida al *Distrito Federal y Territorios*, denominación esta última correspondiente a las partes del territorio nacional que no se habían constituido como estados. En muchas ocasiones sólo en la capital del país se pudieron echar a andar los nuevos programas.

La interiorización del patriotismo se procuró obrar por medio de los catecismos cívicos. De que los liberales conservadurizados ni mucho menos desentonaron con las concepciones educativas de aquellos primeros años independientes es buena muestra el hecho de que, habiendo sido solamente cumplida por algún estado la idea de varios gobiernos de que se elaboraran tales catecismos —hasta la administración de Gómez Farías (1833-1834) el gobierno federal no legisló sobre el asunto y entonces no se dispuso de tiempo para elaborar uno—, el de mayor difusión en la primera mitad del siglo XIX fue la *Cartilla social* (1833) de José Gómez de la Cortina. Un texto en el que este moderado afirmaba que, dado que “de su conservación [la de la república] depende de cada uno en particular [...] la gratitud por los beneficios que [los ciudadanos] gozamos estando en ella, nos obliga a que nos interesemos en su conservación y defensa, prefiriendo siempre la salud de la patria a nuestros intereses y a la vida misma”. Los antirrevolucionarios *hombres de bien* que, contrarios a la deriva radical-populista del primer liberalismo, promovieron las inflexiones doctrinarias de 1829 y 1835 también postularon que la educación inculcara el patriotismo, máxima virtud ciudadana.²¹

²⁰ Anne Staples, *Educar: panacea del México independiente* (México: Secretaría de Educación Pública, 1985), 9-10; Josefina Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México* (México: El Colegio de México, 1970), 1-3. El *Plan de educación elemental y de varios establecimientos de utilidad pública y de beneficencia, que somete á la aprobación de las cámaras de la república mexicana Esteban Guenot* (México: Imprenta del ciudadano Alejandro Valdés, 1826), 13, incluía en el nivel elemental la historia “particular de México por ser considerada muy útil para nacionalizar a los pobladores del país”.

²¹ José Antonio Razo Navarro, “De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861”, *Tiempo*

Con el cambio de régimen que culminó con la implantación en 1836 de una república centralista al aprobarse la Constitución de las Siete Leyes, cambio llevado a cabo por una entente de individualidades y grupos anti-gómezfaristas en la que la voz cantante correspondió a los liberales moderados, tuvo lugar también una apreciable mudanza de carácter afín en el sistema educativo —la educación debía estar dispuesta para evitar que, como en 1828, las clases populares dieran pábulo a la demagogia y favorecieran la *anarquía*—. Aquel considerable replanteamiento político-institucional inspirado por el hecho de que México se encontrara tan lejos de las esperanzas emancipatorias de fortalecimiento y prosperidad, y por la idea de que la cultura política no estaba lo suficientemente desarrollada para derivar la dirección del país de la participación popular, tuvo en la educación un corolario que muy sintéticamente cabe definir como una incorporación —los centralistas mantuvieron buena parte del enfoque, los esquemas y las concepciones racional-ilustradas— al tipo de instrucción pública que entonces estaban comenzando a erigir en España los moderados isabelinos. Ya no se trataría tanto de facilitar “conductos fracos de ilustración” al pueblo para que “desenvuelva las ideas de su bien y prosperidad” —así se expresó en 1822 Wenceslao Barquera—, como de enderezarlo para que adoptara una conducta favorable al orden y de normalizar a la población. Esto era lo que para los centralistas importaba a la nación.²²

de educar, núm. 1 (enero-junio 1999): 95, 103-104 y 109-113; Ann Staples, “El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX”, en *Los intelectuales y el poder en México*, ed. de A. Roderic A. Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraída Vázquez (Méjico; Los Ángeles: El Colegio de Méjico/University of California, 1991), 491-502; José Gómez de la Cortina, *Cartilla social, o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil* (Méjico: Ignacio Cumplido, 1836), 3-5, 7-11, 30 y 42; Rafael Rojas, “El tradicionalismo republicano. José María Heredia y el periódico *El Conservador*”, en *Conservadurismo y derechas en la historia de Méjico*, 2 t., coord. de Érika Pani (Méjico: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009), 140-141, 148-150 y 153-155.

²² Juan María Wenceslao Barquera, “Prólogo”, en *Lecciones de Política y Derecho Público para la instrucción del pueblo mexicano* (Méjico: Imprenta de doña Herculana del Villar y socios, 1822), s. p.; Anne Staples, “La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el Méjico decimonónico”, en *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX (1810-1910)*, coord. de William Fowler

Tras diversas vicisitudes y contingencias que impidieron la necesaria estabilidad institucional, en 1843 se aprobó el “Plan General de Estudios para la República Mexicana”²³ del moderado Manuel Baranda. De entre las muchas coincidencias que presentó con el sistema de sus homólogos españoles cabe resaltar, por un lado, que se focalizó en las enseñanzas preparatoria y universitaria, y, por otro lado, que estuvo informado por los principios de centralización administrativa y uniformización, así como por un afán de equiparar la educación de México con la de las *naciones civilizadas*. Lo primero comportaba *per se* una nacionalización. Todos los establecimientos de educación secundaria pasaron a llevar la denominación de “nacionales” y a depender del gobierno de la república. Asimismo, los estudios contaban con un bloque de asignaturas preparatorias uniforme para las cuatro carreras —abogacía, teología, medicina y ciencias naturales— y se disponía para ellas un mismo plan de estudios y modo de evaluación —sobre el papel, la uniformidad se extendía a la designación del personal y a los libros de texto—. Según Cristian Rosas Íñiguez, con aquella reforma, movida por “el afán de uniformar el sistema educativo en los veinticuatro departamentos” y “homogeneizar los estudios preparatorios y profesionales”, por vez primera “comenzó a definirse [...] un modelo nacional educativo”.²⁴

Lo segundo suponía aplicar los cánones europeos también por lo que se refiere a las materias a enseñar, y debe destacarse que fue referencial, como para los moderados españoles, la ley francesa de 1833, la cual introdujo la novedad de educar en la cultura nacional

y Humberto Morales (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Saint Andrew's University, 1999), 112.

²³ Manuel Baranda, “Plan General de Estudios para la República Mexicana. 1943”, en Rosalina Ríos Zúñiga y Cristian Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2015), 27-39.

²⁴ Anne Staples, “La educación después de las reformas de 1833”, en *Masonería y sociedades secretas en México*, coord. de José Luis Soberanes Fernández y Carlos Francisco Martínez Moreno (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018), 394-396; Cristian Rosas Íñiguez, “Estudio introductorio”, en Ríos Zúñiga y Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda...*, 9, n. 1 y 13-16.

propia, así como que para Baranda se necesitaba implantar los saberes enseñados en los países más avanzados para que México conociera mejor su propia realidad; un fin éste que los centralistas perseguían desde 1835 con diversas iniciativas educativas y culturales dirigidas especialmente a historiar y cartografiar el territorio mexicano. Significativamente, entre las “omisiones” curriculares a subsanar, Baranda detectó un “inmenso vacío” en “el estudio de la historia y todos los demás objetos de la bella literatura”, ponderando su valor en unos términos indicativos de su filiación con aquellos mexicanos adscritos al romanticismo que desde mediados de los treinta habían emprendido la configuración de una imagen y una identidad cultural nacional desde entidades como la Academia de Letrán (1836)—en la justificación de la reforma Baranda ensalzó sus esfuerzos en ese sentido—o el Ateneo de México (1843), y también desde una variada prensa ilustrada que “difundió entre las clases medias alfabetizadas [...] una imagen de la nación definida básicamente por la identificación de una historia nacional, una cultura nacional, un paisaje nacional y unas costumbres nacionales”. De esa manera, y con la concurrencia de políticos-literatos sobre todo del área moderado-conservadora, se inició entonces la construcción de la cultura nacional mexicana y de su infraestructura orgánica.²⁵

Consecuentemente, con la referida apreciación y con sus inclinaciones, Baranda decidió incluir en el *Plan* de 1843, como primera de las cuatro materias en los estudios comunes de humanidades preparatorios para las carreras del “foro”, un curso de “historia general y particular de México”. Según Eugenia Roldán, “por primera vez la historia aparecía como disciplina obligatoria para todos los estudiantes aspirantes a ejercer una profesión”. Y, según Corina Yturbe, “se intentaba por primera vez en el México independiente el estudio de la historia como parte importante en la formación

²⁵ Baranda, “Plan General de Estudios...”, 28, y Miguel Baranda, “Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1844”, en Ríos Zúñiga y Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda...*, 89 y 91-93; Tomás Pérez Vejo, “Homogeneidad y construcción nacional: el caso de México”, en *La modernización de México. Siglos XVIII, XIX y XX*, coord. de Hilda Iparraguirre Locicero e Isabel Campos Goenaga (México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2007), 110-111 y “La invención de una nación...”, 396.

intelectual y moral de los alumnos”. De la importancia que Baranda le dio a la enseñanza de la historia, del valor que le otorgó a ese saber y de su presencia no sólo en la enseñanza preparatoria es muestra que en la *Memoria* de la reforma observara con satisfacción que en muchas escuelas no solamente se aprendían “los primeros rudimentos que se creen bastantes para la educación popular”, puesto que en algunas a cuyos exámenes había asistido había visto “los prodigiosos adelantos de los niños en materias de religión, de matemáticas, de historia y otras varias con que se ha engalanado la instrucción”. No podía referirse sino a establecimientos regentados por la Compañía Lancasteriana, dado que ésta había adoptado en sus escuelas como libro de texto la *Cartilla Histórica o Método para estudiar la Historia* publicada en 1841 por Gómez de la Cortina, para quien el “estudio de la historia” era necesario “a toda clase de personas”. Para Josefina Vázquez se trata del primer libro de texto de historia de México.²⁶

La introducción de aquel bloque de materias humanísticas comunes, además de la novedad que suponía en el modo de nacionalizar desde la educación tenía para Anne Staples la finalidad de proporcionar una misma base cultural a unos profesionales destinados a desempeñarse en todo el territorio de la república. El objetivo de que la instrucción pública unificara en ese sentido a la población no se limitó a los niveles educativos regulados en la Reforma, pues en 1842, “año [...] histórico por el afán de uniformar el sistema educativo”, se había prescrito por primera vez para la educación elemental un mismo método, el de la referida Compañía Lancasteriana. Aquellas medidas indicativas de una preocupación

²⁶ Eugenia Roldán Vera, “Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional, 1852-1894” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995), 6-7 y 10; Corina Yturbe, “El régimen de temporalidad en la historiografía mexicana del siglo XIX”, *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, núm. 44 (2016): 34, acceso el 30 de enero de 2024, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3955/3434>; Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación...*, 38-41; José Gómez de la Cortina, “Carta primera. Polémica epistolar entre José Gómez de la Cortina y José María Lacunza [1843-1844]”, en Juan A. Ortega y Medina, *Polémicas y ensayos en torno a la historia* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1991), 90.

por generar homogeneidad hacia adentro rezuman una impregnación romántico-nacionalista perceptible en otros planos de la gestión ministerial de Baranda. Es el caso de la Academia Nacional de San Carlos, que puso al servicio de la forja de un arte nacional mexicano. Para Pablo Mora todo habría obedecido al sentir de que México no era una nación unida originado por la pérdida de Texas y la guerra de Zacatecas en 1835, motivo de que unos “patriotas desengañados” decidieran crear instituciones que facilitaran conocer mejor su país y acometer “una búsqueda más sistemática de una identidad”.²⁷

La importante pero temperada reorientación que la educación experimentó en México en 1843 sería llevada mucho más lejos años después, esta vez en solitario, por los conservadores enfrentados a los liberales moderados tras alejarse de ellos a mediados de los años cuarenta y notoriamente al constituirse en 1849 como partido político. En 1854, como integrante de la última administración del general Santa Anna, Teodosio Lares, destacado exponente de su línea más autoritaria, decretó una completa reforma educativa. Una reforma inscrita en la reacción nacionalista de ánimo regenerador que suscitó la desastrosa guerra con Estados Unidos entre 1846 y 1848, motivadora de un salto adelante y un cambio cualitativo en el proceso de nacionalización. Más que el catastrófico resultado —la pérdida prácticamente de la mitad del territorio hizo temer por la supervivencia de México como país soberano—, fueron el modo de transcurrir la guerra y las decepcionantes escenas que la acompañaron —la escasa resistencia, la colaboración de no pocos con el invasor, el deseo de aún más mexicanos de un triunfo *yankee*, la

²⁷ Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez* (México: El Colegio de México, 2005), 27, 90-91, y “Alfabeto y catecismo...”, 81-82; Montserrat Galí Boadella, *Cultura y política en el México conservador: La Lotería de la Academia Nacional de San Carlos (1843-1860)* (Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego/Ediciones de Educación y Cultura, 2012), 63 y ss.; Pablo Mora, “Cultura letrada y regeneración nacional a partir de 1836”, en Suárez de la Torre y Castro, *Empresa y cultura en tinta y papel*, 385-389, 392-393. Para ampliar información sobre el tema de los catecismos políticos, véase: Kenya Bello, “De l’alphabétisation des mexicains. Les premiers rudiments et les usages de la lecture et de l’écriture à Mexico (1771-1867)” (tesis de doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2014).

acentuación de las luchas intestinas por el poder cuando el país ya estaba invadido...— lo que llevó a muchos a concluir que en México no había “eso que se llama espíritu nacional, porque no había nación” y a unos cuantos a que no había podido haberla si se consideraba el designio hasta entonces seguido para aglutinar a sus habitantes. Tan profundas eran las diferencias y divisiones internas que ni siquiera la presencia de un enemigo externo las mitigó, lo que constató la debilidad del patriotismo. Transcurridas cerca de cuatro décadas desde la independencia, México no era un Estado verdaderamente nacional. Contrariamente a la idea inaugural de que ya constituía una nación, seguía pendiente fundarla sobre bases sólidas. Había quedado demostrado que sentirse parte de ella no había cundido entre sus habitantes.²⁸

Aquella experiencia constituyó toda una sacudida que indujo a considerar preciso un replanteamiento y una intensificación de la nacionalización de los mexicanos. Esta inflexión fue más asumida y decididamente impulsada en los años siguientes por los conservadores. Partidarios, ante lo atribulado del devenir nacional, de implantar un nuevo régimen de inspiración contrapuesta a la seguida desde 1824, asimismo apostaron por perfilar y afirmar una identidad de índole étnico-cultural —con ese fin destacaron en la escritura hecha a partir de entonces de la historia nacional de acuerdo con una nueva forma de apropiación y representación y una revalorización del pasado— y por difundirla adecuadamente desde las instituciones estatales. Para Lucas Alamán había que dar a la patria una nación y devolverle la nacionalidad de la que había sido privada por el liberalismo triunfante tras la independencia. A ese respecto debe tenerse en cuenta que la educación ocupó un lugar cada vez más prominente en el debate entonces habido en la opinión pública sobre

²⁸ Andrés Reséndez Fuentes, “Guerra e identidad nacional”, *Historia Mexicana* 47, núm. 2 (186) (octubre-diciembre 1997): 411-413, 434-435. La expresión entrecomillada está en las *Consideraciones sobre la situación política y social de la República Mexicana* (1847) de Mariano Otero. Se toma de: Antonia Pi-Suñer Llorens, “Una mirada retrospectiva: la pugna historiográfica por la construcción de la identidad nacional, 1848-1902”, en *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos*, t. 1. *Discursos históricos, identidad e imaginarios nacionales*, coord. de Josefina MacGregor (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2010), 34-36.

cómo enderezar la marcha de México y que, según Josefina Vázquez, el afán de propagar entre los mexicanos el sentimiento nacional se trasladó a esa instancia, siendo el más manifiesto exponente de ese fenómeno la obligatoriedad del estudio de la historia en el nivel secundario establecida por la administración de Santa Anna en 1854, junto con la regulación de su enseñanza hecha un año después.²⁹

Para el autor de estas líneas, el aliento nacionalista y el afán nacionalizador se hacen patentes no sólo en los componentes señalados del Plan de 1854, sino en otros —hubo más novedades curriculares de ese alcance— y en la propia reorganización del sistema educativo contenida en una reforma que, ahondando en la línea iniciada en 1843, comportaba un cambio mucho mayor que lo comúnmente considerado. El decreto del 19 de diciembre de 1854 constituye una buena muestra de la orientación homogeneizadora y nacionalizante de la educación entendida a la manera oligárquico-conservadora, proclive, para integrar a los ciudadanos y cultivar en ellos la lealtad y el sentimiento de pertenencia, a poner en juego los aspectos unificadores más allá de la igualdad de derechos.

Por un lado, se trataba de un plan bien articulado, coherente y completo que, en sintonía con la modernizadora concepción de la educación propia de la época, abrazaba todos los niveles y aspectos de la actividad educativa, y restablecía, intensificada por una estructuración y jerarquización tanto instructiva como administrativa sin precedentes, la centralización, la uniformización y la estatalización presentes en la reforma de 1843. En cuanto al avance que suponía en ese sentido y en el de la configuración de un sistema nacional de instrucción pública, destacan el establecimiento de restricciones a la enseñanza doméstica y la nacionalización de la preparatoria. Todos los establecimientos de este nivel, incluidos los seminarios, quedaron bajo el control del Estado, y se sometió a los privados a

²⁹ Guillermo Zermeño, “Ciencia de la historia y nación en México, 1821-1910”, en *Las ciencias en la formación de las naciones americanas*, coord. de Sandra Carreras y Katja Carrillo Zeiter (Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2014), 75, 88-89, 94-97; Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales...*, 125-130, 135-137; Vázquez de Knauth, *Nacionalismo y educación...*, 6-7, 15-16, 28-30, 34-36.

la autorización del gobierno y se les obligó a seguir el mismo plan de estudios, orden y temporalización que los oficiales.³⁰

A esto hay que añadir la sistematización de todas las enseñanzas, la nueva composición del currículo de la instrucción primaria —se introducía la gramática castellana en todas sus partes al tiempo que se suprimía el civismo— y la organización de la educación secundaria, perfilada con cuidado como una formación propia de las clases medias claramente diferenciada de las demás, así como fortalecida —el plan prescribía la impartición de veinte asignaturas, el currículo más completo propuesto hasta la fecha—. Dividida en dos períodos de tres años, el primero, una formación general común de *latinidad y humanidades*, entre otras materias incluía “repaso de la gramática castellana”, “sintaxis y ortografía de la lengua latina y de la particular de México”, “principios de literatura” y una panoplia de asignaturas de historia entre las que estaba “elementos de historia moderna y de la particular de México”. Algunas formaban parte por primera vez de los estudios medios y todas eran obligatorias para los estudiantes de todo el país.³¹

El hecho de que aquella poco estudiada reforma diese a la Historia en el primer ciclo de la educación preparatoria una importancia

³⁰ José Manuel Villalpando Nava, *Historia de la educación en México* (México: Porrúa, 1995), 188-189; Soto Lescale, *Legislación educativa...*, 131-132; Staples, “La educación como instrumento ideológico del Estado...”, 103; Andrés Lira, “La consolidación nacional (1853-1887)”, en *Historia de México*, coord. de Gisela von Wobesser (México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública/Academia Mexicana de la Historia, 2010), 186-187.

³¹ José Luis Acevedo Hurtado, *Justicia e Instrucción Pública, a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)* (Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015), 184-185 y ss.; Rosalina Ríos Zúñiga, “Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854)”, en *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas*, coord. de Joaquín Santana Vela y Pedro S. Urquijo Torres (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, 2014), 280-282 y “La transición hacia los estudios ‘medios y superiores’ y la Nacional y Pontificia Universidad durante las primeras décadas del México independiente (1821-1865)”, en *La UNAM y su historia: una mirada actual*, coord. de Hugo Casanova Cardiel (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016), 139-140.

sin precedentes en sus tres modalidades —sagrada, profana universal y nacional— resultó decisivo en el camino hacia el establecimiento en la educación pública de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia, incluida la mexicana. Es también indicativo, dentro de la general potenciación de las humanidades, del especial interés de los conservadores por esta disciplina y de la finalidad identitaria que le atribuyó la reglamentación de su enseñanza hecha el 4 de enero de 1855 en el sentido de desterrar el enfoque tradicional y dirigirla a dar cuenta de los signos de identidad de los países. Se indicaba que, dividida la historia a enseñar en épocas y períodos, “clasifica[dos] los sucesos, hará conocer su concatenación, notará lo relativo a las leyes, usos y costumbres de los pueblos, su carácter y el de los grandes hombres”, además de “ha[cer] observar todo lo relativo a la religión” en concordancia con la concepción nacional e ideológica de los conservadores.³²

Finalmente, hay que reseñar otra novedad curricular de gran relevancia al afectar a otro de los saberes cuya enseñanza es considerada destacadamente nacionalizadora. La geografía había sido contemplada en algunos de los frustrados planes educativos de la primera década independiente, pero no para promover la interiorización de la conciencia nacional, sino como un saber casi siempre vinculado a la astronomía bajo una concepción ilustrado-enciclopédica de la que estaba ausente la realidad mexicana. El *Plan* de 1843 incluyó una “geografía y cosmografía elemental” y, en un principio, el de 1854 adoptó el mismo enfoque puesto que, al formar parte del último año del segundo ciclo, se la asoció con la cosmografía. Pero en la reforma del plan hecha en 1855 su contenido “cambió radicalmente”. Se transformó en dos cursos independientes cuyas denominaciones —Geografía de la República Mexicana y Tratado del Sur— muestran “que claramente [...] por primera vez se le asignó un papel ideológico a la disciplina”. Patricia Gómez Rey, asimismo, considera que aquella medida obedecía a un afán de crear “conciencia nacional” a través de la “territorialidad”. Se trató de la primera

³² Roldán Vera, “Conciencia histórica...”, 9-12; María Adelina Arredondo López, “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12, núm. 32 (enero-marzo 2007): 52-55, 57.

asignatura de Geografía referida a México en la instrucción pública. A eso habría que añadir que, tras haber sido el finalmente conservador Juan Nepomuceno Almonte, el autor del primer libro de geografía escrito por un mexicano —el *Catecismo de geografía universal para uso de los establecimientos de instrucción pública* (1833) incluía a México dentro de la geografía americana—, un correligionario, José María Roa Bárcena, elaboró el primero que trascendió el abordaje enciclopédico y contempló la geografía de México en capítulo aparte. El *Catecismo de geografía universal, con notas más extensas y una carta de la República Mexicana...*, que fue facturado para subsanar que a los niños mexicanos no se les proporcionara hasta ese momento casi ninguna instrucción en esa disciplina y cuya parte más amplia era la dedicada a México, resultó ser un exitoso libro —en 1869 alcanzó su cuarta edición—.³³

A la salida del poder de Antonio López de Santa Anna le siguió la anulación de su legislación, la educativa incluida. En todo caso, la enseñanza de la historia en el nivel secundario con la finalidad, entre otras, de estimular la lealtad nacional y difundir sentimientos unificadores, fue mantenida durante la gobernación moderada de la segunda mitad de la década al igual que algunas otras estipulaciones de la reforma de los conservadores, lo que evidenció los muchos puntos en común existentes entre ambos designios en cuanto a la estructuración de la enseñanza y los currículos. Más concomitancias cabe advertir con la ley de instrucción pública aprobada del 27 de diciembre de 1865 bajo el imperio de Maximiliano I. Sabido es que la política del régimen imperial fue, por mucho, más cercana a las ideas de los liberales —muchos de los ministros y de los principales colaboradores del emperador fueron destacados moderados— que a las conservadoras. No obstante, una mirada detenida a los

³³ Irma Hernández Bolaños, “La construcción del conocimiento sobre el territorio nacional y estatal y su enseñanza: una visión a través de los catecismos geográficos” (tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2018), 39-43, 49-53, 151-156, 162, 172-181, 191-192; Javier Castañeda Rincón, “La geografía escolar en México: 1821-2000”, *Notas. Revista de información y análisis*, núm. 16 (octubre-diciembre 2001): 62; Patricia Gómez Rey, *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía, 2003), 30-35, 73.

ingredientes de una regulación directamente inspirada por la coetánea ley francesa muestra, al igual que otros hechos —el gobierno imperial puso en vigor parte de la legislación de la administración de Santa Anna de perfil modernizador, como la ley contencioso-administrativa o el Código de Comercio—, una gran coincidencia con la propuesta de 1854. Se advierte en el intenso carácter centralizador y uniformizador; en la atención especial puesta en los estudios secundarios, asimismo estructurados de un modo similar; en la presencia en su primer ciclo de las asignaturas Lengua castellana y su Literatura, Historia y Geografía e Historia de la Literatura General, con lo que se dio más importancia que nunca antes al castellano y se incluyó la literatura en esta lengua; y en que el plan de estudios de esa enseñanza era más humanístico que el de la ley educativa juarista de 1861.³⁴

Muchos estudiosos han destacado que el radical y democrático liberalismo finalmente triunfante en 1867 mantendría mucho de lo arbitrado para la educación por el régimen monárquico. No mucho después, el Porfiriato, tampoco cambiando del todo el ordenamiento educativo previo, bajo el influjo del positivismo culminaría la transición de la instrucción pública desde la eminentemente cívica concepción inicial y desde el *libertismo* y el federalismo educativo liberal, a una instrucción pública estatalizada cohesionadora y nacionalizadora en clave cultural sobre todo a través de la historia. En que la educación fuese entonces orientada a la unificación ideológica nacional no cabe ver una pura novedad. Tal propósito y los medios para obrarlo ya habían estado presentes en las propuestas del variado magma liberal moderado y de los conservadores en los años

³⁴ José Antonio Gutiérrez G., “Ley de Instrucción Pública de Maximiliano”, en Patricia Galeana et al., *La legislación del Segundo Imperio* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Cultura, 2016), 152-171, acceso el 31 de enero de 2024, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/440/1/images/La-legislacion-del-Segundo-Imperio.pdf>; María Teresa Bermúdez, “Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876”, en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, coord. de Mílada Bazant (Toluca: El Colegio Mexiquense, 2000), 121-123; María de Lourdes Herrera Feria y Rosario Torres Domínguez, “El proyecto educativo del Segundo Imperio Mexicano: resonancias de un régimen efímero”, *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* (octubre 2012): <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64257>.

centrales de la centuria. Aquí, en línea con unas afirmaciones recientes de Anne Staples, se da cuenta de unos hechos ignorados u olvidados para llamar la atención sobre los yerros que, al hacer la historia del México independiente, derivan de la satanización de los conservadores del ochocientos, preocupados, como sus homólogos españoles, por forjar la nación y mucho más a tono con el modernizador y liberal espíritu de la época y con su devenir que lo tradicionalmente considerado. Parece preciso asumirlo si se quiere historiar con rigor “un siglo activo e inquieto durante el cual, sobre un fondo de creciente prosperidad material, los hombres sentirían una preocupación cada vez mayor por su identidad y su destino”.³⁵

Bibliografía

- Acevedo Hurtado, José Luis. *Justicia e Instrucción Pública, a través de la obra de Teodosio Lares (1806-1870)*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015.
- Archilés, Ferrán. “¿Una nación invertebrada o diversa? La nacionalización española en el largo siglo XIX.” En *Procesos de nacionalización e identidades en la península ibérica*, ed. de César Rina Simón, 75-93. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2017.
- Argüelles, Agustín de. “Discurso preliminar leído en las Cortes al presentar la Comisión de Constitución el Proyecto de ella.” En *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*, introducción de Luis Sánchez Agetsa, 65-129. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Ministerio de la Presidencia, 2011 (Cuadernos y Debates 213).
- Arredondo López, María Adelina. “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12, núm. 32 (enero-marzo 2007): 37-62.
- Baranda, Manuel. “Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1844.” En Ríos Zúñiga y Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda...*, 89-102.
- Baranda, Manuel. Manuel Baranda, “Plan General de Estudios para la República Mexicana. 1943.” En Ríos Zúñiga y Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda...*, 27-29.

³⁵ Anne Staples, “La educación después de las reformas de 1833”, 390-394; Asa Briggs, “Prólogo”, en *Historia de las civilizaciones. t. 10. El siglo XIX*, dir. por Asa Briggs (Madrid: Alianza Editorial, 1989), 7.

- Barquera, Juan María Wenceslao. "Prólogo." En *Lecciones de Política y Derecho Público para la instrucción del pueblo mexicano*. México: Imprenta de doña Herculana del Villar y socios, 1822.
- Bello, Kenya. "De l'alphabétisation des mexicains. Les premiers rudiments et les usages de la lecture et de l'écriture à Mexico (1771-1867)." Tesis de doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2014.
- Bermúdez, María Teresa. "Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876." En *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, coord. de Mílada Bazant, 111-127. Toluca: El Colegio Mexiquense, 2000.
- Borrego, Andrés. *De la situación y de los intereses de España en el movimiento reformador de Europa, 1848*. Madrid: s. e., 1848.
- Boyd, Carolyn. "Los textos escolares." En *Historia de España. v. 12. Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, dir. por Josep Fontana Lázaro y Ramón Villares, 449-561. Barcelona: Crítica/Marcial Pons Ediciones de Historia, 2013.
- Briggs, Asa. "Prólogo." En *Historia de las civilizaciones. t. 10. El siglo XIX*, dir. por Asa Briggs, 7-10. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- Capmany, Antonio de. *Centinela contra franceses*. Londres: Támesis Books, 1998 [1808].
- Castañeda Rincón, Javier. "La geografía escolar en México: 1821-2000." *Notas. Revista de información y análisis*, núm. 16 (octubre-diciembre 2001): 61-68.
- "Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821. Reglamento general de instrucción pública." En *Colección legislativa española*, libro VI, *Legislación administrativa*. Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1948.
- Delgado, Ander y Ramón López Facal. "La experiencia de la nación en las aulas." En *La nación omnipresente. Procesos de nacionalización en la España contemporánea, v.1. La nación omnipresente*, ed. de Justo Beramendi, Miguel Cabo, Lourenzo Fernández y Alfonso Iglesias, 65-90. Granada: Editorial Comares, 2020.
- Diario de las Sesiones de Cortes. Estamento de Procuradores*, 12 de marzo de 1834.
- "Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública, presentados a las Cortes por su Comisión de Instrucción Pública y mandados imprimir por orden de las mismas el 7 de marzo de 1814." En Julio Ruiz Berrio, *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*, 361-393. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, 1970.
- Fusi, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000.

- Galí Boadella, Montserrat. *Cultura y política en el México conservador: La Lotería de la Academia Nacional de San Carlos (1843-1860)*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélez Pliego/Editiones de Educación y Cultura, 2012.
- García Trobat, Pilar. “Escuelas para niños y escuelas para niñas en el Trienio Liberal.” *Historia constitucional*, núm. 21 (2020): 138-169. <https://doi.org/10.17811/hc.v0i21.668>.
- Garrido Muro, Luis. “‘Esta estúpida nación’. La nación moderada.” En *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dir. por Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero, 277-292. Madrid: Galaxia Gutenberg, 2009.
- Garrido Vélchez, Gema Belén. “De la Gramática al Epítome: la Real Academia Española ante la enseñanza gramatical. El caso de 1857.” *Revista argentina de historiografía lingüística* 4, núm. 2 (2012): 101-115. Acceso el 30 de enero de 2024, <https://www.rahl.ar/index.php/rahl/article/view/54/77>.
- Gil de Zárate, Antonio. *De la Instrucción Pública en España*, 3 t. Madrid: Imprenta del colegio de sordo-mudos, 1855. Acceso el 29 de enero de 2024, <https://bvpb.mcu.es/institutos/es/consulta/registro.cmd?id=418731>.
- Gómez de la Cortina, José. “Carta primera. Polémica epistolar entre José Gómez de la Cortina y José María Lacunza [1843-1844].” En Juan A. Ortega y Medina, *Polémicas y ensayos en torno a la historia*, 79-150. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1991.
- Gómez de la Cortina, José. *Cartilla social, o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil*. México: Ignacio Cumplido, 1836.
- Gómez Ochoa, Fidel Ángel. “Los conservadores mexicanos y españoles y la construcción nacional desde la educación (1820-1868).” En Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada, 1808-1930*, 1-81. Granada: Editorial Comares, 2022.
- Gómez Ochoa, Fidel Ángel. “El liberalismo conservador español del siglo XIX: la forja de una identidad política, 1810-1840.” *Historia y Política*, núm. 17 (enero-junio 2007): 37-68. Acceso el 29 de enero de 2024, <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/26820fidelgomezochahyp17.pdf>.
- Gómez Peralta, Héctor. “La invención del mexicano en la educación pública.” *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 8, núm. 1 (2017): 173-190. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.10>.

- Gómez Rey, Patricia. *La enseñanza de la geografía en los proyectos educativos del siglo XIX en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía, 2003.
- Greenfeld, Liah. *Nacionalismo: cinco vías hacia la modernidad*, trad. de Jesús Cuéllar Menezo. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005.
- Gudín de la Lama, Enrique y Javier Voces Fernández. *El Duque de Rivas y la Instrucción Pública*. Madrid: Editorial Dykinson, 2019.
- Gutiérrez G., José Antonio. "Ley de Instrucción Pública de Maximiliano." En Patricia Galeana *et al.*, *La legislación del Segundo Imperio*, 141-172. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Cultura, 2016. Acceso el 31 de enero de 2024, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/440/1/images/La-legislacion-del-Segundo-Imperio.pdf>.
- Guzmán López, José Elías. "Apoyada en la Escritura Santa, y en los autores más célebres de política'. El *Catecismo civil* de Miguel Bustos para Guanajuato (1827-1867)." *Espacio, Tiempo y Educación* 2, núm. 2 (julio-diciembre 2015): 243-264. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.012>.
- Hernández Bolaños, Irma. "La construcción del conocimiento sobre el territorio nacional y estatal y su enseñanza: una visión a través de los catecismos geográficos." Tesis de doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2018.
- Herrera Feria, María de Lourdes y Rosario Torres Domínguez. "El proyecto educativo del Segundo Imperio Mexicano: resonancias de un régimen efímero." *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* (octubre 2012): <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64257>.
- Lempérière, Annick. "¿Nación moderna o república barroca? México 1823-1857." *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos* (febrero 2005): <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.648>.
- Lira, Andrés. "La consolidación nacional (1853-1887)." En *Historia de México*, coord. de Gisela von Wobeser, 185-206. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública/Academia Mexicana de la Historia, 2010.
- Maestro, Pilar. "La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX." En *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, ed. de Antonio Morales Moya y Mariano Esteban de Vega, 141-194. Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia, 2005.
- Manual de Literatura. Principios generales de práctica y retórica. Parte primera*. Madrid: Imprenta y Librería de D. Ignacio Boix, 1844.

- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Porrúa, 1983.
- Mora, Pablo. "Cultura letrada y regeneración nacional a partir de 1836." En Suárez de la Torre y Castro, *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, 385-394.
- Olivares Álvaro, José S. "La escuela española como instrumento nacionalizador de masas (1800-1931)." En *Nuevos enfoques sobre los procesos de nacionalización en la España contemporánea*, ed. de Alfonso Iglesias Amorín, Lourenzo Fernández Prieto, Miguel Cabo Villaverde y Justo G. Beramendi, 375-392. Granada: Editorial Comares, 2020.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio. "España: nacionalización del Estado, de la propiedad y de la cultura." En *De la idea a la identidad. Estudios sobre nacionalización y procesos de nacionalización*, ed. de Ramón López Facal y Miguel Cabo, 93-111. Granada: Editorial Comares, 2012.
- Pérez Vejo, Tomás. "Homogeneidad y construcción nacional: el caso de México." En *La modernización de México. Siglos XVIII, XIX y XX*, coord. de Hilda Iparraguirre Locicero e Isabel Campos Goenaga, 109-122. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2007.
- Pérez Vejo, Tomás. "La invención de una nación: La imagen de México en la prensa ilustrada de la primera mitad del siglo XIX (1830-1855)." En Suárez de la Torre y Castro, *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*, 395-408.
- Pi-Suñer Llorens, Antonia. "Una mirada retrospectiva: la pugna historiográfica por la construcción de la identidad nacional, 1848-1902." En *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos*. t. 1. *Discursos históricos, identidad e imaginarios nacionales*, coord. de Josefina MacGregor, 33-70. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2010.
- Plan de educación elemental y de varios establecimientos de utilidad pública y de beneficencia, que somete á la aprobación de las cámaras de la república mexicana Esteban Guenot*. México: Imprenta del ciudadano Alejandro Valdés, 1826.
- Pro, Juan. *La construcción del Estado en España. Una historia del siglo XIX*. Madrid: Alianza Editorial, 2019.
- Ramírez González, Karen. "Divergencias y convergencias de la disputa educativa por la construcción de la nación entre el liberalismo y el conservadurismo católico en México entre 1857 y 1982". Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, 2016.
- Ramírez González, Karen. "La educación positivista en México: la disputa por la construcción de la nación." *Voces y Silencios. Revista Latinoameri-*

- cana de Educación 8, núm. 2 (2017): 152-171. <https://doi.org/10.18175/vys8.2.2017.10>
- Ramos Escandón, Carmen. *Planear para progresar. Planes educativos en el México nuevo, 1820-1833*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- Razo Navarro, José Antonio. “De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861.” *Tiempo de educar*, núm. 1 (enero-junio 1999): 93-116.
- Real Apolo, Carmelo. “La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX. Legislación educativa y pensamiento político.” *Campo abierto. Revista de educación* 31, núm. 1 (2012): 69-94. Acceso el 29 de enero de 2024, <https://mascvuem.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431>.
- Reséndez Fuentes, Andrés. “Guerra e identidad nacional.” *Historia Mexicana* 47, núm. 2 (186) (octubre-diciembre 1997): 411-439.
- Ríos Zúñiga, Rosalina. “Secularización, centralización y configuración de un sistema de instrucción pública en México, primera mitad del siglo XIX (1812-1854).” En *Proyectos de educación en México. Perspectivas históricas*, coord. de Joaquín Santana Vela y Pedro S. Urquijo Torres, 267-289. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, 2014.
- Ríos Zúñiga, Rosalina. “La transición hacia los estudios ‘medios y superiores’ y la Nacional y Pontificia Universidad durante las primeras décadas del México independiente (1821-1865).” En *La UNAM y su historia: una mirada actual*, coord. de Hugo Casanova Cardiel, 121-149. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016.
- Ríos Zúñiga, Rosalina y Cristian Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2015 (Cuadernos del Archivo Histórico de la UNAM. Fuentes para la historia 21).
- Rojas, Rafael. “El tradicionalismo republicano. José María Heredia y el periódico *El Conservador*.” En *Conservadurismo y derechas en la historia de México*, 2 t., coord. de Érika Pani, 135-174. México: Fondo de Cultura Económica/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2009.
- Roldán Vera, Eugenia. “Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional, 1852-1894.” Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Rosas Íñiguez, Cristian. “Estudio introductorio.” En Ríos Zúñiga y Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda...*, 9-23.

- Santamaría Conde, Rosa María. "La política educativa en la España decimonónica y su trascendencia." *Bordón. Revista de Pedagogía* 59, núm. 1 (2007): 167-176. Acceso el 29 de enero de 2024, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36842/20446>.
- Sirera Miralles, Carles. "¿Quién debe formar a los ciudadanos? El sistema educativo liberal ante los deseos de las culturas políticas." En *La España liberal, 1833-1874. Historia de las culturas políticas en España y América Latina*, v. II, coord. de María Cruz Romeo y María Sierra, 131-162. Madrid: Marcial Pons/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014.
- Soto Lescalle, María del Rosario. *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1997.
- Staples, Anne. "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país." En *La educación en la historia de México*, intr. y sel. de Josefina Zoraida Vázquez, 69-92. México: El Colegio de México, 1992.
- Staples, Anne. "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX." En *Los intelectuales y el poder en México*, ed. de A. Roderic A. Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez, 491-506. México; Los Ángeles: El Colegio de México/University of California, 1991.
- Staples, Anne. "La educación como instrumento ideológico del Estado. El conservadurismo educativo en el México decimonónico." En *El conservadurismo mexicano en el siglo XIX (1810-1910)*, coord. de William Fowler y Humberto Morales, 103-114. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Saint Andrew's University, 1999.
- Staples, Anne. "La educación después de las reformas de 1833." En *Masonería y sociedades secretas en México*, coord. de José Luis Soberanes Fernández y Carlos Francisco Martínez Moreno, 385-400. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018.
- Staples, Anne. *Educar: panacea del México independiente* México: Secretaría de Educación Pública, 1985.
- Staples, Anne. "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente." En Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, 101-144. México: El Colegio de México, 2013.
- Staples, Anne. *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México, 2005.
- Suárez de la Torre, Laura Beatriz y Miguel Ángel Castro (coords.). *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

- Vargas Ponce, José. *Instrucción pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado*. Madrid: Hija de Ibarra, 1808.
- Vázquez de Knauth, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.
- Villa, Laura. “La oficialización del español en el siglo XIX. La autoridad de la Academia.” En *Historia política del español. La creación de una lengua*, ed. de José del Valle, 107-121. Madrid: Editorial Aluvión, 2016.
- Villalaín Benito, José Luis. *Manuales escolares en España*. t. I. *Legislación (1812-1839)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997.
- Villalpando Nava, José Manuel. *Historia de la educación en México*. México: Porrúa, 1995.
- Yturbe, Corina. “El régimen de temporalidad en la historiografía mexicana del siglo XIX.” *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, núm. 44 (2016): 21-37. Acceso el 30 de enero de 2024, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3955/3434>.
- Zamora, Martha Patricia. “Legislación educativa.” En *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. de Luz Elena Galván. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, 2002. Acceso el 29 de enero de 2024, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm.
- Zepeda-Rast, Beatriz. “Education and the Institutionalization of Contending Ideas of the Nation in *Reforma Mexico*”. Tesis de doctorado, London School of Economics and Political Science, 2002.
- Zermeño, Guillermo. “Ciencia de la historia y nación en México, 1821-1910”, en *Las ciencias en la formación de las naciones americanas*, coord. de Sandra Carreras y Katja Carrillo Zeiter, 57-90. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2014.

DEL IDEARIO MORAL-PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU EN TRES AUTORES MEXICANOS DEL SIGLO XIX Y SUS POSIBLES CORRESPONDIENTES EN ESPAÑA

JOSÉ ENRIQUE COVARRUBIAS
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Punto de discusión frecuente en la historia han sido las discordancias entre la educación prodigada a una persona y lo que a ésta le inculcan la sociedad y sus propias experiencias de vida. La cuestión aparece ya en las páginas de filósofos antiguos y resurge con fuerza en autores posteriores, principalmente a partir del Renacimiento. Por lo que toca a la Ilustración y la centuria decimonónica, un pensador que estimuló notablemente esta temática, como es bien sabido, fue Jean Jacques Rousseau en *Emilio o de la educación* (1762), obra en la que abordó el problema de la educación en relación con la dualidad hombre/ciudadano. Es cierto que el énfasis de Rousseau sobre las contradicciones educativas no era del todo original, pues ya Montesquieu había señalado algo similar sobre aprendizajes contradictorios en *El espíritu de las leyes* (1748). Sin embargo, el escritor ginebrino fue quien más patentemente detonó la discusión sobre el tema, que pasó a ser motivo de prolongados debates y reflexiones.

Ya en el siglo XIX, la temática de la educación incorporó nuevas perspectivas psicológicas, morales, políticas y sociales que le confirieron complejidad y más relevancia institucional. Sin embargo, Rousseau siguió siendo un escritor estimulante en tanto que autor del famoso programa pedagógico de transformación social contenido en *Emilio*, *El contrato social* (1762) y el *Discurso sobre la economía política* (1758).¹

¹ Paul A. Rahe, *Soft Despotism. Democracy's Drift. Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, and the Modern Prospect* (New Haven; Londres: Yale University Press, 2009), 117.

Sus consideraciones sobre lo propio del hombre y del ciudadano, o lo dado por la naturaleza y por la cultura, aún inspiraron a un buen número de escritores y políticos de un siglo que lo mismo supuso las pedagogías de Froebel y Bain que las sociologías de Comte y Spencer, o bien el liberalismo moderado de Guizot, autores fuertemente interesados en la educación. Para los fines presentes importa la huella de los dualismos a la manera rousseana en tres escritores mexicanos decimonónicos enfascados en temas o reformas de educación. Rousseau influyó en ellos de manera explícita o mediada, y de uno —el primero— puede decirse incluso que esa influencia ocurrió en las dos modalidades. Con Rousseau compartieron la ambición de un programa pedagógico transformador de la sociedad mediante la subordinación de la autoridad religiosa a la política, la promoción de la virtud republicana y el sentido de un destino común a la humanidad.

Los escritores mexicanos en cuestión son José Joaquín Fernández de Lizardi, José María Luis Mora y Nicolás Pizarro, cuya producción en temas educativos abarca desde finales de la época colonial hasta la década de 1860. El presente escrito rastreará la influencia rousseana en ellos y mostrará su desarrollo según sus idearios. También se expondrán otras influencias e inspiraciones visibles en su concepción de la educación, estas últimas derivadas de preocupaciones precisas, muy propias de sus épocas respectivas. Con base en ello, se aportará a una historia comparada entre México y España, con mención de tres autores ibéricos —Pedro Montengón, Toribio Núñez y Wenceslao Ayguals de Izco— cuyo perfil intelectual, a grandes rasgos, parece muy semejante.

Para cerrar esta parte introductoria recordemos brevemente el profundo interés de Rousseau por el “dilema de Mandeville”, relacionado con la paradójica naturaleza de la sociedad mercantil.² Bernard Mandeville advirtió como pocos que la aplicación del conocimiento

² Se hace referencia con esto, desde luego, al escritor Bernard Mandeville y sus conocidos escritos sobre el tema, principalmente la *Fábula de las abejas*. La designación de “dilema de Mandeville” procede de W. D. Falk, quien se refiere a esta cuestión en *Ought, Reasons and Morality* (Ithaca: Cornell University Press, 1986), 266, citado por Allen W. Wood, *Kant's Ethical Thought* (Nueva York: Cambridge University Press, 1999), 9, 341-342.

científico al progreso económico en países como Holanda o Inglaterra no necesariamente acarreaba una excelencia o mejoramiento moral en los seres humanos, por lo menos según los criterios del pensamiento ético tradicional. Propio de esta sociedad parecía ser más bien la proliferación de la vanidad y los deseos ilimitados entre los individuos, cuyos vicios se toleraban en nombre de la supuesta inevitabilidad de las desigualdades sociales y de otro tipo en la humanidad. El primer Rousseau, el de los *Discursos* (sobre la desigualdad y sobre las ciencias y las artes), resalta estos defectos de la sociedad comercial.³ El segundo Rousseau, el de *Emilio*, *El contrato social* y el *Discurso sobre la economía política*, se muestra ya directamente interesado en los correctivos y las propuestas que conducirían a esta sociedad a un estado de cosas más justo y humano. El *Contrato* y el *Discurso* contribuyen a este propósito de cambio desde la discusión de la soberanía política y la administración pública.

*José Joaquín Fernández de Lizardi (1766-1827):
el sano desarrollo de los jóvenes*

Activo como novelista y periodista en la ciudad de México durante las décadas del cambio de siglo (del XVIII al XIX), José Joaquín Fernández de Lizardi acusa la influencia de Rousseau en temas diversos, entre ellos el de los mensajes educativos contradictorios recibidos por los jóvenes. Motivo general y constante en sus novelas⁴ es la facilidad con que estos últimos pueden verse descarriados a la hora de afrontar situaciones morales y sociales discordantes con los valores y las orientaciones recibidas en el hogar y la escuela, de ahí la importancia de una educación que no los fragmente en lo moral y lo psicológico. Sin embargo, antes de entrar en ello hagamos referencia a la influencia rousseana en Lizardi en términos generales.

³ Paul A. Rahe, *Soft Despotism...*, 75-95, expone esta posición crítica sobre la sociedad comercial y cómo a partir de ella Rousseau desarrolla un talante igualmente crítico del enciclopedismo.

⁴ *El periquillo sarniento* (1816) y *La Quijotita y su prima* (1819).

Álvarez de Testa⁵ se ha referido a la recepción por Lizardi de las propuestas pedagógicas de *Emilio* a través de Jean Baptiste Blanchard, jesuita francés que retoma del ginebrino lo relativo a las fases y la motivación de los niños al aprender. Con recurso a estímulos similares a los sugeridos por Rousseau, el mexicano menciona los medios para que los alumnos aumenten al máximo su esfuerzo, así como que los padres se interesen en su buen aprovechamiento. También ocupa a Lizardi la educación de la mujer, otro típico tema de *Emilio* que Rousseau retoma de la tradición francesa para hacer reflexionar sobre lo propio de la educación masculina y la femenina. La influencia de *Emilio* se refleja también en las cinco etapas señaladas por Lizardi en el desarrollo de un varón: la primera infancia, la educación elemental, la adolescencia viciosa, la primera edad madura —aún viciosa— y la madurez virtuosa que lo hace apto para el matrimonio. En cuanto a la mujer, su educación debe ser básicamente doméstica y estar prioritariamente orientada a la función maternal, con la advertencia de que el disfrute del conocimiento y las luces no la debe hacer ridícula o petimetría.

En consonancia igualmente con *Emilio*, la educación física ocupa un lugar en el pensamiento pedagógico de Lizardi, ante todo durante la primera etapa de vida. La vieja cuestión sobre la conveniencia de fajar a los niños reaparece aquí como una costumbre criticable, habitual entre las mujeres viejas que profesan ideas educativas anacrónicas. Lizardi se pronuncia contra esta práctica y considera también muy recomendable el amamantamiento de las criaturas. Ya en *Emilio* leemos críticas a las mujeres que no quieren amamantar a sus hijos:

No contentas con haber dejado de dar el pecho a sus hijos, dejan las mujeres de querer concebirlos; consecuencia muy natural. Como es tan gravoso el estado de madre, luego se halla modo para sacudirse de él totalmente; quieren hacer una obra inútil, para volver sin cesar a ella,

⁵ Lilián Álvarez de Testa, *Ilustración, educación e independencia. Las ideas de José Joaquín Fernández de Lizardi* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994), 50-55, 163-170, 180.

y convierten en perjuicio de la especie, el atractivo mismo destinado a su multiplicación.⁶

Lizardi expone juicios parecidos en *La Quijotita y su prima* (1819), donde condena esta renuencia de algunas mujeres a amamantar a sus hijos porque no desean afectar su belleza. Esta preocupación femenina por la belleza es un tópico constante del relato en tanto que ejemplo obvio de esa conducta vanidosa y egoísta censurada por Rousseau —y ahora Lizardi— en el marco de sus respectivas sociedades.⁷ Emparentada con esta cuestión está la pregunta sobre la conveniencia de confiar la educación de los niños a los sirvientes o ayudantes domésticos, una práctica tan común en Europa como en México. Lizardi señala entonces una diferencia relevante entre ambos contextos: mientras que en el Viejo Continente la enseñanza de niños nobles queda delegada en ayos y gente preparada, en el país hispanoamericano está confiada a indígenas sin preparación para la educación intelectual.

Lo anterior alcanza a dar una idea del tipo de reflexión simultáneamente moral y pedagógica, bajo un estímulo rousseano, que el primer Lizardi desarrolla bajo la transmisión intermediaria de Blanchard y su muy leída *Escuela de costumbres* (1775).⁸ Entre los propósitos de Lizardi está claramente el especificar las cualidades del hombre de bien, aquellas en las que Blanchard se explaya para retratar al católico educado e imbuido de filosofía moral. En España, este tipo de ideal es propugnado por el sacerdote Pedro Montengón (1745-1824) en su novela pedagógica *Eusebio* (1786-1788), en la que también es muy visible la influencia de *Emilio*.⁹

⁶ Juan Jacobo Rousseau, *Emilio, o de la educación* (México: Porrúa, 1989), 8. Este pasaje forma parte del primer libro de la obra, en que se encuentran recomendaciones de pedagogía para la primera infancia.

⁷ Álvarez de Testa, *Ilustración...*, 180.

⁸ La primera edición francesa había aparecido como anónima y bajo el título de *El poeta de las costumbres* en 1771. La versión española aparece en 1797.

⁹ Sobre *Eusebio* de Montengón y las influencias de escritos en él constatables, sobre todo *Emilio*, Pedro Santonja, *El “Eusebio” de Montengón y el “Emilio” de Rousseau: el contexto histórico (trabajo de literatura comparada)* (Madrid; Alicante: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1994). El *Eusebio* de Montengón fue objeto de censura en España por concebir supuestamen-

Sobre qué base pueden estos autores católicos integrar en sus escritos una parte no despreciable de las propuestas pedagógicas de Rousseau, es algo que se aprecia claramente en la ya mencionada *Escuela de virtudes* de Blanchard. Éste informa del convencimiento de Rousseau respecto de que las obras de los filósofos son pequeñas junto a la inspiración divina del Evangelio y la combinación de sublimidad y sencillez propia de este escrito, cualidades superiores a las que podría transmitir cualquier autor humano.¹⁰ También leemos en este texto sobre la sugerencia rousseana de hacer leer a un niño el libro de la naturaleza como medio de constatar la grandeza, el poder y la bondad del Creador, así como, en última instancia, el orden y la estructura del universo, asequibles a la razón más elemental.¹¹ Hay otras muestras de aprobación por Blanchard de las ideas pedagógicas y morales de Rousseau, como la exhortación a leer a los niños o sobrellevar sus llantos al inicio de su educación, además de que se reconozca la legitimidad de los goces que alivian honestamente la existencia humana, algo en que Blanchard se extiende un poco al tratar la práctica del juego.¹²

Ya por lo que toca a Lizardi, como decíamos, éste comparte con Blanchard, en sus primeros años de producción, el ideal del hombre de bien. Esto se revela en la temática novelística bordada en torno a las dificultades del hacerse adultos que son propias de hombres y mujeres, así como los efectos que una buena o mala educación irá a tener en ellos. Sin embargo, el Lizardi más tardío, el patriota republicano

te una educación moral en la que se podía prescindir de la religión, Jean Sarailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII* (México: Fondo de Cultura Económica, 1957), 214. De cualquier manera, antes de ser censurada por la Inquisición, la primera edición de la novela circuló profusamente y fue bien conocida.

¹⁰ Jean Baptiste Blanchard, *Escuela de costumbres, o reflexiones morales e históricas sobre las máximas de la sabiduría. Obra útil a toda clase de personas*, t. IV (Madrid: Imprenta de la viuda e hijo de Marín, 1797), 117.

¹¹ Aunque naturalmente Blanchard desaprueba la recomendación de Rousseau de no hablar al niño de temas de religión porque éste no podría formarse aún una idea del ser divino, Blanchard, *Escuela de costumbres...*, 173.

¹² Una afición que considera aceptable en los hombres de bien, si no son juegos de azar y sólo se practican por diversión o para aligerar el ánimo, sin buscar ganancias o perder tiempo valioso. Cfr. Blanchard, *Escuela de costumbres...*, 30 y 147-149. Sobre saber leer el llanto de un niño, Blanchard, *Escuela de costumbres...*, 195-198.

del periodo independiente, expresa ya preocupaciones distintas, en lo que el ideario de Rousseau vuelve a tener parte importante, si bien orientado en otro sentido. La influencia del suizo se revela ahora en una concepción de una conciencia más sociológica sobre las contradicciones propias de una sociedad católica en la que el poder eclesiástico no se resigna a la preeminencia del poder civil; al contrario, más bien siembra, por su investidura de autoridad, situaciones neurotizantes y moralmente dañinas en la población, sobre todo en los jóvenes.¹³ Entre las más evidentes y perjudiciales se cuenta la predicación de las virtudes de una vida en castidad, que además de no ser siempre observada por el personal eclesiástico es recomendada y presentada a los jóvenes como una meta deseable en tanto que forma de vida superior. En las *Conversaciones del payo y el sacristán* (1824-1825), Lizardi se refiere a una mujer joven —Rosita, hija del payo y ahijada del sacristán— entusiasmada con la idea de convertirse en monja a raíz de una lectura de la vida de Santa Rosalía. Ella desiste de ese propósito al conocer la dureza de esta forma de vida y los inconvenientes que podría acarrearle a su alma un rompimiento eventual del voto de castidad, según las mismas enseñanzas católicas. Compungida por la posibilidad de decepcionar al sacristán al optar por la vida matrimonial, comprueba felizmente que éste la apoya: “Cásate hija, cásate y echa por ahí una chorrera de muchachos, que serán artistas y labradores, comerciantes y mineros, sabios y soldados, y en una palabra hombres útiles a la sociedad [...] y tú serás una mujer útil al Estado”.¹⁴

La utilidad de Rosita al Estado deriva del cuidado y la educación que ella prodigará, como casada, a su prole al inspirarle el temor de Dios y el amor a la patria y la libertad, según líneas no incluidas del párrafo anteriormente citado. Como se aprecia, el tema de las contradicciones y los conflictos que amenazan el sano desarrollo psicológico y moral de los jóvenes reaparece aquí, ahora muy claramente

¹³ José Enrique Covarrubias, “Inútil e insociable. La religión católica según la crítica sociológica de Lizardi, Prieto y Ramírez, 1821-1876”, en *El anticlericalismo en México*, coord. de Franco Savarino y Andrea Mutolo (México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey/Miguel Ángel Porrúa, 2008), 279-295.

¹⁴ José Joaquín Fernández de Lizardi, *Obras. t. v. Periódicos* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973), 191.

relacionado con las expectativas discordantes de la Iglesia y el Estado. Según Lizardi, la primera puede exigir temor de Dios pero no una entrega a exigencias exageradas que someten al individuo a tensiones insopportables. El Estado pide conductas propias de una sociabilidad en términos de utilidad y benevolencia. En otras conversaciones del payo y el sacristán se retoma el argumento de la utilidad. Es el caso, por ejemplo, de aquellas en que Lizardi presenta una constitución política para una república imaginaria y concibe una normatividad sobre lo que los ciudadanos deben creer oficialmente, emulando así la famosa propuesta de religión civil del *Contrato social*.¹⁵ Si bien se trata de requisitos obligatorios, formulados en favor de la convivencia ciudadana, no deben contradecir o reprimir las creencias naturales acordes con la ley natural y la condición humana universal, que el escritor no quiere dejar desatendidas como tampoco lo quería el ginebrino. Se trata de responder a lo que dicta la condición de hombre y la de ciudadano en cuanto a creencias religiosas con consideración de sus consecuencias sociales, algo en lo que la utilidad y los motivos conductuales favorables a la sociabilidad ofrecen la clave. Lo fundamental es el hacer valer la soberanía estatal ante cualquier creencia o impulso que merme o desanime las conductas útiles y sociables.

Antes de concluir lo relativo a este inciso interesa mencionar que Montengón, en *Eusebio*, exhibe una preocupación semejante a la de Lizardi sobre los dilemas morales y psicológicos generados por las contradicciones entre los contenidos de la enseñanza y las realidades sociales. El potencial de situaciones neuróticas y mentales dicotómicas que esto representa para el educando es algo que el educador debe prever y prevenir. Ante esto Montengón retoma los remedios contemplados por la tradición pedagógica estoica tardía, aquella en la que este autor más abrevia en lo relativo a inspiraciones clásicas, para resaltar la necesidad de no llevar al educando a un estado mental de ese tipo. La teoría y la práctica deben corresponder entre sí y retroalimentarse debidamente para bien de Eusebio, un joven náu-

¹⁵ Juan Jacobo Rousseau, *El contrato social o principios de derecho político. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad* (México: Porrúa, 2004), 90-97.

frago español recogido por una pareja de cuáqueros en Norteamérica y confiado para su educación a un sabio instructor —Mr. Hardyl—. A este interés estoico por el binomio de teoría/práctica se suma, en los autores católicos aquí mencionados —aquellos que ejercen un fuerte ascendiente en el primer Lizardi—, la compaginación ecléctica del mismo con diversas recomendaciones pedagógicas de Rousseau.

*José María Luis Mora (1794-1850): la educación según
el espíritu positivo*

Se ha expuesto el tránsito en Lizardi de un énfasis en el hombre de bien a otro, en el hombre sociable y útil, este último a la manera de Rousseau en el *Contrato social*. En el sacerdote, escritor y político José María Luis Mora constatamos un acento en el “hombre positivo”, lo cual ciertamente no delata influencias o convergencias con Rousseau. Sin embargo, la influencia rousseana se revelará cuando Mora diagnostique los dilemas y las contradicciones morales que imposibilitan una verdadera vida ciudadana en el México de su tiempo. No faltarán en esto referencia implícita a *Emilio*.

Quienes inspiran a Mora en su idea del hombre positivo son los llamados *ideólogos* de Francia, entre los que destacan Antoine L. C. Destutt de Tracy, Pierre J. G. Cabanis, Pierre Daunou, Emmanuel J. Sieyès y el conde de Volney. Se trata de autores afectos a los ideales democráticos y republicanos de la Revolución francesa, los que se proponen defender bajo el ambiente hostil del imperio napoleónico y la restauración legitimista.¹⁶ También es preciso mencionar como integrantes de este grupo, o muy cercanos en todo caso a él, al economista Jean-Baptiste Say y al jurista Charles Comte. Tras exponer el trasfondo de las ideas pedagógicas de Mora, algunos principios y

¹⁶ Sobre estos ideólogos franceses puede verse François Picavet, *Les idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc., en France depuis 1789* (París: Alcan, 1891); Cheryl B. Welch, *Liberty and Utility. The French Idéologues and the Transformation of Liberalism* (Nueva York: Columbia University Press, 1984).

teorías de estos autores serán aquí mencionados, con lo que se obtendrá un mejor balance del pensamiento de este escritor mexicano.

La más importante aportación educativa de Mora es su autoría del programa de reforma que en 1833 supuso la creación de varios establecimientos de enseñanza en la ciudad de México, junto con el cierre momentáneo de la Universidad, todo ello como parte de las reformas liberales impulsada por la administración de Valentín Gómez Farías.¹⁷

Ahora bien, ¿qué sentido da Mora a la educación y qué entiende él por *hombre positivo*?

Al explicar las reformas educativas intentadas en 1833, Mora habla de tres aspectos fundamentales relacionados con ellas: la educación propiamente dicha, la enseñanza y los métodos.¹⁸ Cada uno resulta importante en relación con el perfil de individuo que se debe fomentar en las escuelas. Bajo el término *educación*, Mora se refiere ante todo al ideal o tipo de persona que se busca formar mediante los planes de estudio y las ideas pedagógicas sustentantes. Por tanto, él especifica las cualidades intelectuales y morales del hombre positivo anhelado, con especificidad del espíritu que lo debe guiar en la

¹⁷ Charles A. Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, trad. de Sergio Fernández Bravo y Francisco González Aramburu (Méjico: Siglo XXI, 1984), 174-178. Antes de la participación de Mora en las reformas referidas, él ya había introducido una cátedra de economía política en el Colegio de San Ildefonso, encaminado a transmitir un conocimiento indispensable para los encargados de los destinos públicos de México. Jesús Reyes Heroles, *El liberalismo mexicano*, t. I, *Los orígenes* (Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1982), 123-127, señala la importancia dada tras la independencia de México (1821) a la fundación de cátedras de economía política, propuestas sobre todo para las provincias por los diputados Carrasco, Rejón, Tejada y Valle. Se pretendía la obligatoriedad de los cursos de economía para la carrera del foro durante seis meses al menos, con un examen en esta materia para todo el que deseara ocupar la plaza de oficial en la Secretaría de Relaciones Exteriores o la de Hacienda. La propuesta no prosperó.

¹⁸ Mora expone las medidas de reforma educativa en el “Programa de los principios políticos que en Méjico ha profesado el partido del progreso, y de la manera con que una sección de éste pretendió hacerlos valer en la administración de 1833 a 1834”, que forma parte de *Revista política de las diversas administraciones que la República Mexicana ha tenido hasta 1837* (París: Librería de Rosa, 1837). Una reproducción del pasaje en cuestión, en Anne Staples, *Educar: panacea del México independiente* (Méjico: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985), 59-100. En este último texto nos basaremos para la exposición de las ideas educativas de Mora.

sociedad. Comienza así por una crítica a los colegios del México independiente, reminiscentes de los coloniales en sus prácticas monacales y en el aire recogido, quieto y silencioso que los caracteriza, el cual no excluye recurrir a los castigos corporales de viejo estilo.¹⁹ La vida devota y el modelo de santidad se inculcan aún como paradigmas en los colegios mexicanos, al tiempo que los principios de justicia, honor y deber —patriótico y civil— se ven desdeñados, lo mismo que el conocimiento histórico y las biografías de los grandes hombres. Este anticuado esquema fomenta un escolar formado principalmente en el campo de la teoría y no la aplicación del conocimiento, afecto pues a la locuacidad y al lucimiento del propio talento y de ninguna manera a una actividad práctica benéfica para el país independizado. La crítica de Mora a la educación práctica de su época se centra en la persistencia de ésta en lo rutinario y lo tradicional. Mora concluye entonces:

Por esto se suele encontrar más sensatez entre los hombres que no han recibido semejante educación y tienen por otra parte *buen juicio*; pues estos últimos toman seriamente los principios de *progreso*, cuando para los otros tal *teoría* no es sino un objeto de ostentación y habladuría.²⁰

En consecuencia, este esquema educativo nada aporta que siga el paso de lo logrado con la Independencia. Corregirlo es fundamental para asegurar un cambio integral de la sociedad y no dar lugar a recaídas en etapas previas.

Por enseñanza Mora entiende la sustancia del conocimiento, es decir, el contenido de los cursos. De nuevo se refiere a lo anacrónico de los colegios mexicanos, como lo atestigua la impartición de clases de teología y estudios canónicos, una situación que además corre paralela a la ausencia de materias como el derecho constitucional y el nacional, la economía política, la historia profana, el comercio y la agricultura. El propósito de la enseñanza no ha cambiado respecto de los tiempos del Virreinato, pues aún se persigue la formación de eclesiásticos y no hombres públicos, quienes deberían

¹⁹ Sólo en los Colegios de Minería y San Gregorio se prescinde, según aclara, de ese tipo de castigo.

²⁰ Staples, *Educar...*, 74.

ser el objeto principal de la educación. La formación del hombre público resulta tan descuidada en México, que los diplomáticos y los administradores se apoyan mucho más en la propia experiencia y el conocimiento autodidacta que en la oratoria o la abogacía aprendida en los colegios. En cuanto a la Universidad, la Facultad de Medicina funciona como receptoráculo de quienes no prosperan en el estudio de la teología, con cátedras visiblemente orientadas a lo especulativo y sin el complemento de las disciplinas auxiliares.

Mora incluye finalmente un diagnóstico sobre los métodos de enseñanza, cuyas bases y sentido responden a criterios anticuados y ajustados al hábito de tomar a algún autor como autoridad incontestable en la materia correspondiente. Asoma aquí, de acuerdo con Mora, un apego evidente al clásico espíritu de disputa y una actitud de querella que alejan a los jóvenes del genuino espíritu científico. ¿Cómo se enseña este último? Su plan educativo incluye el recurso a la enseñanza de la ideología, por ejemplo, que es el estudio de la formación de ideas y de los procesos mentales de acuerdo con la teoría de las sensaciones difundida por Locke y continuada por Condillac, que a inicios del siglo XIX es defendida por Tracy y los ideólogos franceses como materia de estudio escolar. En este punto conviene hacer referencia a las ideas y los principios de estos últimos.

La crítica al divorcio entre teoría y práctica lo encontramos en el *Tratado de economía política* de Say, junto con la propalación que éste hace de un criterio positivo que sustenta las bases de la economía política como ciencia.²¹ En esta obra se pregunta Say qué puede ser la teoría, si no es el conocimiento de las leyes que ligan los efectos con las causas, lo que supone vincular hechos con hechos: “¿Quién comprende mejor los hechos sino el teórico que los conoce desde todos sus ángulos y que sabe de las relaciones que tienen entre sí?”,²² se pregunta Say, y sostiene así que la parte práctica de esta ciencia, sin la teórica, aplicaría métodos idénticos a casos distintos o incluso opuestos, con un resultado desastroso. Otras cualidades de

²¹ Jean-Baptiste Say, *Tratado de economía política* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), 11-42.

²² Say, *Tratado...,* 13.

la ciencia, además de esta unidad de teoría y práctica, son su aplicación directa al objeto mediante máximas útiles, su obtención de conocimiento basado en hechos observables —de ahí sus verdades o conocimientos positivos—²³ y la desconfianza frente a “suposiciones gratuitas” como punto de partida en la investigación, por más que en algunas ocasiones estas proposiciones permitan observaciones plausibles.²⁴ Fácilmente se reconocen aquí los cuatro atributos que los ideólogos de Francia concedieron al término *positivo*.²⁵ Mediante esta palabra ellos designaban lo que era simultáneamente preciso, cierto, útil y real. Son las cualidades a que se refiere precisamente Mora cuando habla de lo que capta el intelecto del “hombre positivo”.

Viene al caso mencionar también que los ideólogos ven la economía política como la ciencia social por excelencia. En ella reconocen un alto nivel de empiricidad y la formulación de leyes rigurosas y de gran utilidad a la sociedad. A ella atribuyen el conocimiento de los secretos de la organización social y, por lo mismo, de las condiciones óptimas de colaboración entre los individuos. Los ideólogos parten de la sociedad comercial como el marco infaltable para cualquier teoría o reflexión sobre la sociedad de su tiempo. El comercio es el lazo aglutinante fundamental de la sociedad moderna, aquel que encauza y da expresión concreta a la disposición de los individuos a actuar en bien del colectivo, de suerte que su acción ofrezca a los demás un estímulo y una oportunidad para obrar similarmente, con el resultado de una utilidad global garantizada. Tracy desarrolla así una teoría sobre la manera en que la sociedad comercial da curso al ejercicio placentero de la voluntad en todos los seres humanos cuando ejercen su poder personal, a lo que se suma la notable ventaja de que este despliegue no ahoga en los otros el mismo ímpetu y ejercicio de poder.²⁶ Voluntad y racionalidad convergen así de manera idónea en la sociedad comercial, y es por esta dinámica que se verifica la identidad de interés individual y general. Los

²³ Say, *Tratado...*, 16, 21.

²⁴ Say, *Tratado...*, 25.

²⁵ Welch, *Utility and Liberty...*, 247, n. 90.

²⁶ Welch, *Utility and Liberty...*, 145.

ideólogos franceses ven realizadas en esto las teorías sensistas y utilitaristas que desde el siglo XVIII se han generalizado.

Regresemos ahora a Mora y constatemos cómo en un artículo en *El Observador de la República Mexicana* (1823) sostiene la importancia de la ciencia social a la manera de los ideólogos. Primeramente leemos, respecto de la importancia de la legislación:

Para entender la Constitución y las leyes es indispensable saber leer; para [so]pesar las razones alegadas en la tribuna nacional, sea para la formación o reforma de una y las otras, se requiere tener algunos conocimientos generales, a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio; de lo contrario, no es posible que las reglas morales que deben servir de guía al hombre social, tengan todo el buen resultado que desean los filósofos y los legisladores.²⁷

Más adelante se refiere ya a la cuestión de la ciencia social, pues se muestra convencido de que “para sacudir un yugo no se requiere más que sentir; [pues] una carga pesada agobia, pero para establecer el sistema que reemplace al duro despotismo es indispensable tener conocimiento de la ciencia social”.²⁸ Al importante conocimiento del arte de pensar y su repercusión en los juicios —tema de la ideología— añade el fomento del juicio crítico y la ciencia que exponga las bases sociales del liberalismo. La formación del hombre positivo no representa, por tanto, la única meta de la educación, sino que ésta debe propiciar un “hombre social” que entienda el valor de las leyes y los argumentos de los debates, para impregnarse así de espíritu público. Qué obstáculos están operando para que esto aún no se verifique en México es algo que Mora aclara posteriormente, en las páginas finales del primer volumen de *Méjico y sus revoluciones* (1836), donde constatamos un asomo revelador de ideas rousseaninas, semejante del de Lizardi que censuraba las enseñanzas eclesiásticas contradictorias o simplemente falsas, causantes de dilemas morales.

²⁷ Staples, *Educar...*, 104.

²⁸ Staples, *Educar...*, 106.

Tesis central de estos pasajes es que “en todo pueblo en que se confunden los deberes sociales con los religiosos es casi imposible establecer las bases de la moral pública”,²⁹ y éste es el tipo de confusión que priva precisamente en México cuando se trata de los pecados y los delitos. Aquí la masa de la población ignora que estos últimos son fundamentalmente infracciones de leyes acompañadas de perturbación del orden social, en tanto que hablar de pecados supone referirse a violaciones de preceptos divinos con inclusión de sus motivaciones. En consecuencia, se soslaya que los delitos demandan castigo impostergable e infalible, incluso si el delincuente o criminal se arrepiente y desea enmendarse, en tanto que para los pecados hay perdón desde que el perpetrador experimenta contrición, sin que importe la gravedad de la falta o la imposibilidad de reparar el daño. Y aún más difícil parece ser que se advierta que el contraste entre lo uno y lo otro deriva de que la definición de delito ocurre sobre una perspectiva social y la de pecado en una religiosa, diferencia insoslayable que evita perjuicios morales, religiosos y políticos.

Un planteamiento como el anterior tiene un cierto sabor rousseano a partir del diagnóstico de individuos precisados a definir su existencia entera como ciudadanos o como creyentes, un dilema artificial y drástico creado por el clero. También es patente el reclamo de una soberanía estatal efectivamente ejercida. Estos acentos se combinan, sin embargo, con el aprecio por la ciencia social: gracias a la difusión de dicho conocimiento en Europa, señala Mora, este continente ha erradicado la confusión entre pecados y delitos. Corregir esto en México requiere un cambio de mentalidad entre las masas, que tan fácilmente incurren en el equívoco a raíz de que su sentido del deber permanece impregnado por el de sanción religiosa, clara herencia colonial. A este desorden mental y moral se suma el no distinguir entre las verdades y las normas religiosas, y las opiniones de los ministros del culto, así como subordinar la política a la religión, lo que lleva a que la masa se sienta facultada a invadir el recinto de la conciencia individual y extienda el deber religioso a

²⁹ José María Luis Mora, *Méjico y sus revoluciones*, t. I (París: Librería de Rosa, 1836), 517.

otras esferas. Si el deber civil de acatar la ley termina situado en el mismo orden de cosas que la abstención de pecar, esto ya basta para afirmar que el estado mental colonial se preserva y el nuevo orden político se ve continuamente vulnerado. Se pierde el sentido de la necesidad y la utilidad de las penas para el delito y se viola el derecho civil a no verse molestado en cuestiones no especificadas por las leyes. La inadecuación entre teoría y práctica vuelve a encontrarse en estas reflexiones de Mora, aunque él no la mencione, y por otra parte toda esta distorsión caprichosa de principios daña a la misma práctica religiosa, como cuando los eclesiásticos no aclaran al pueblo que ciertos ejercicios devocionales no son necesarios en la vida cristiana del laico.

Concluyamos lo relativo al pensamiento educativo y social de Mora, con un resumen de lo anteriormente visto y también algunos aspectos hasta ahora no mencionados.

Mientras Lizardi ha visto en principios o verdades de acatamiento obligatorio —por su condición constitucional— el principal recurso para fortalecer a la sociedad civil frente a lo que la amenace o asfixie desde el campo de la creencia religiosa, Mora se atiene, como los ideólogos, a la fuerza explicativa y racional de la ciencia social. Sin embargo, al término del primer volumen de *Méjico y sus revoluciones* aparece una reflexión de otra procedencia al explicar una idea arraigada que en desmedro de la moderación ha potenciado las pasiones políticas en México, y ésta es el “pernicioso error de que los desórdenes sociales son debidos al influjo y poder de las personas, cuando por el contrario es enteramente cierto que son efectos del estado de las cosas”.³⁰ Esta diferenciación entre personas y cosas, viene muy al caso aclararlo aquí, debe de proceder de *Emilio*,³¹ del

³⁰ Mora, *Méjico y sus revoluciones*, 533.

³¹ Rousseau, *Emilio*, 42: “Hay dos clases de dependencias: la de las cosas, que nace de la naturaleza; y la de los hombres, que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad, ni engendra vicios; y como la de los hombres es desordenada, los engendra todos, y por su causa se depravan recíprocamente el amo y el criado”. En una nota sobre este párrafo, Rousseau aclara que en el sistema social ninguna voluntad particular es ordenada, según lo muestra en sus “principios de derecho político” (*El contrato social*). Podría ser, desde luego, que Mora también conozca y tenga en mente la diferenciación entre gobierno de las personas y administración de las cosas postulada por el

que Mora muy probablemente retoma esta constatación que cabe muy bien en un escrito sobre asuntos administrativos, como éste que abre *Méjico y sus revoluciones*. Este pensamiento de mediados de la década de 1830 complementa otro que expresó el mismo Mora una década previa, cuando con apoyo explícito en “el filósofo ginebrino” señalaba lo que sería indispensable para un Estado republicano, aquel en que se desean superar las dependencias viles entre los hombres: que los miembros de este Estado sean simultáneamente soberanos y ciudadanos, jueces y partes, y así puedan desarrollar la virtud heroica que les inculca la filosofía.³² La dualidad rousseana de las dependencias entre las cosas y entre las personas aparece muy bien integrada en la obra de Mora al considerar ambos pasajes.

Antes de cerrar enteramente el presente inciso, atendamos a dos cuestiones relacionadas con el interés de Mora por el tema educativo.

La primera se relaciona con aspectos pedagógicos comunes a Mora y Tracy, acaso el más representativo de los ideólogos por su perfil personal e intelectual. Tracy y Mora compartieron el interés por intentos de reforma educativa en sus sendos países. Tracy fue miembro del Consejo de Instrucción Pública de Francia en 1799 y promovió por entonces la enseñanza de la ideología como base de los cursos sobre legislación y gramática general en las escuelas centrales.³³ Sin embargo, el plan fue rechazado durante las fechas del Brumario bonapartista, que inauguró una ola de críticas periodísticas y dio lugar al consecuente abandono de la propuesta. En respuesta, Tracy publicó en la primavera de 1801 unas *Observaciones sobre el sistema actual de instrucción pública* con el objeto de contrarrestar las posiciones adversas. Ahí señalaba Tracy la existencia de dos grandes clases de individuos. Una de ellas se componía de los que ganan su sustento mediante el trabajo manual —clase obrera—, en tanto que la segunda de los que devengan ingresos de sus propiedades o servicios indispensables —clase educada o *savante*—. Para cada una de estas clases, apuntaba Tracy, se requerían sistemas de educación diferentes. Para la clase obrera lo idóneo son las escuelas pri-

conde de Saint-Simon en fechas posteriores. Sin embargo, el carácter filosófico de las reflexiones del mexicano apunta más a una influencia directa del ginebrino.

³² Staples, *Educar...*, 107.

³³ Welch, *Utility and Liberty...*, 40.

marias, abiertas en la práctica a cualquiera, las cuales brindarán un conocimiento más bien general y simplificado de todo tipo de materias, tras de lo cual se proporcionará la instrucción de un oficio. Para la clase educada los establecimientos serán escasos y selectos, y en ellos el plan se ajustará fundamentalmente al de las escuelas centrales. La ideología formará parte de la enseñanza en el campo de las ciencias morales y políticas. El destino de esta propuesta, como era de esperar, fue el rechazo de Napoleón, quien abolió las escuelas centrales de Francia en 1802. También dispuso el general corso la reorganización del Instituto de Francia, sede principal de los ideólogos, lo que implicó la clausura de la clase de Ciencias Morales y Políticas, aquellas que se basaban en la ideología. En el caso de Mora, ya se ha señalado su participación en el intento de reforma educativa de 1833, igualmente desechada por causa de la desconfianza y los ataques violentos que suscitó.

La segunda tiene que ver con la pregunta sobre lo que puede ser la contraparte más clara en España del tipo de ideario educativo de Mora, sobre todo con atención a su componente utilitarista. Los programas y los principios pedagógicos señalados por José Luis Abellán bajo la influencia del sensismo epistemológico vienen de inmediato a las mentes, con los ejemplos de reformadores del periodo liberal (1820-1823), y es acaso el catedrático en Salamanca Toribio Núñez (1766-1834) quien más claramente resalta la importancia de enseñar y difundir una ciencia social del mismo corte que la deseada por Mora. Ese propósito guía a Núñez en su *Ciencia social según los principios de Bentham*, a la que ha antecedido, como obra del mismo autor, el *Sistema de la ciencia social* (1820).³⁴ Habrá que aclarar, sin embargo, que mientras en Núñez la vena utilitarista se explica sobre todo por la influencia de Bentham, en Mora prevalece más la de los ideólogos franceses, que ciertamente han recibido la de este pensador inglés pero no por ello dejan de ser más enfáticos que el británico en el paradigma teórico del comercio, que buscan aplicar a todos los intercambios sociales e intelectuales en la sociedad.³⁵

³⁴ José Luis Abellán, *Historia crítica del pensamiento español*. t. IV. *Liberalismo y romanticismo (1808-1874)* (Madrid: Espasa Calpe, 1984), 181-203.

³⁵ Como lo señala Welch, *Utility and Liberty...*, 95, 145, en Tracy se encuentra una concepción “expandida” del comercio que abarca genéricamente los intercam-

Si las miras de los ideólogos son más sociológicas que las de Bentham, cabría la posibilidad de que del cotejo entre Mora y Núñez se obtuviera una conclusión similar. Para concluir esto de manera categórica, sin embargo, sería precisa la comparación referida, que hasta el momento, que sepamos, no se ha emprendido.

Nicolás Pizarro (1830-1895): el cultivo de la espiritualidad divina del alma

Toca ahora tratar el tercer autor mexicano, ya marcado por la discusión entre liberalismo y positivismo. Nicolás Pizarro fue novelista, hombre de leyes y ensayista activo en México desde los inicios de la segunda mitad del siglo XIX. Hasta ahora ha sido visto como un liberal romántico, marcado por un intelecto un tanto disperso que acaso fue más afortunado en la escritura de novelas que de escritos ensayísticos. De entre estos últimos nos interesa particularmente el *Catecismo de moral*, redactado por él para ser usado como libro de texto en la clase correspondiente en la Escuela Nacional Preparatoria. En tanto que motivo de una intensa polémica entre Pizarro y el máximo representante del positivismo en México por esas fechas, Gabino Barreda,³⁶ el escrito ha sido abordado principalmente en función de este episodio y no tanto desde un análisis amplio que incluya a los autores que influyeron en su interés moral y pedagógico. Tampoco ha despertado mucha curiosidad lo que pueda arrojar una comparación de él con otros autores mexicanos de miras pedagógicas, como los ya presentados.

En el *Catecismo de moral* (1868) de Pizarro tenemos una obra que bajo una lectura superficial no mostraría influencias rousseanas. La verdad es que a un nivel más profundo la influencia de Rousseau se hace sentir, y no por cierto en grado menor, aunque tenga lugar mediante un tercer autor. Es desde las ideas de Aimé-Louis Martin, autor francés inspirado en *Emilio* y citado en el *Catecismo*, que la referida influencia rousseana tiene lugar y en forma fácilmente reconocible.

bios sociales.

³⁶ Quien se opuso exitosamente a que el mencionado *Catecismo* se convirtiera en libro de texto.

En *De la educación de las madres, o de la civilización del género humano por las mujeres* (original francés de 1834), Martin se ha propuesto mostrar el papel preponderante de la mujer en la educación y continuar así un tema clásico de *Emilio*, retomado entre otros por Pizarro.³⁷ Para Martin, el ginebrino fue un “alumno de Plutarco [y] republicano suavizado por el Evangelio”,³⁸ el cual por propia experiencia pudo conocer y entender la miseria de muchos franceses, el pueblo que al paso del tiempo haría la revolución. Además de haber hablado de una libertad individual elevada a anhelo de libertad nacional y mostrado también cómo de la formación de un hombre se pasa a la de una nación, Rousseau habría sabido ver en la mujer un ser con cualidades republicanas innatas, capaz de infundir heroísmo y ciudadanía auténtica a los hijos. Con su pedagogía festiva y celebratoria del papel pedagógico femenino, sin rastros de la severidad educativa tan común en otros pensadores, Rousseau habría hecho en *Emilio* un gran regalo a la humanidad, al tiempo que obsequiaba la libertad al mundo entero. Este papel de la mujer tan elogiado por Rousseau y Martin será retomado, si bien con acentos más moderados, por el autor del *Catecismo moral*.

Continuemos por ahora con Martin y señalemos que éste se refiere a aparentes contradicciones en *Emilio* cuya irreabilidad desea demostrar. Una de ellas surge del hecho de que Rousseau exalta, por un lado, la fuerza sentimental y humana de la relación madre-hijo, al tiempo que recomienda, por otro lado, la separación temprana del educando de la familia para confiarlo a un instructor, con lo que se rompería el lazo emocional primordial. Como explicación de esta supuesta inconsistencia, Martin afirma que Rousseau ha sido realista, pues en su tiempo la familia estaba ya destruida por una sociedad depravada y carente de costumbres, de ahí que la formación del individuo —y de la nación misma— requiriera esta separación. Pero también se apresta Martin a recordar que el libro quinto de *Emilio* narra la devolución del hijo a la vida familiar, por lo que, si

³⁷ Martin aparece citado varias veces por Pizarro en su *Catecismo* con aprobación, salvo en una sola ocasión en que surge un desacuerdo respecto de las capacidades de los animales.

³⁸ Louis Aimé Martin, *De l'éducation des mères de famille, ou de la civilisation du genre humain*, t. I (París: Librairie de Charles Gosselin, 1834), 15.

se analiza bien el punto, todo indica que Rousseau ve ahora en la madre a ese dedicado y cuidadoso instructor del que genéricamente habla su libro, de la misma manera que ve en la familia el marco educativo idóneo. Las aparentes inconsistencias de *Emilio* quedan así desmentidas por Martin, y en cuanto a la falta de una concepción enérgica y tradicional de la virtud en esta misma obra, esto se explicaría porque el principal acento de ella recae en algo distinto. Rousseau deja ver que al volver a la familia y al mundo, el educando vivirá las bondades del entorno doméstico y del ejercicio de la virtud en este peculiar entorno, que pese a no ser el más idílico, le mostrará un ambiente forjado por la consistencia, con apoyos infaltables entre los miembros, una convivencia constante, una satisfacción parental continua de las necesidades, etcétera.

Pizarro retoma de Martin —y, por extensión, de Rousseau— el interés en la educación de la mujer y la función educadora de ésta como madre, pues la considera óptima para infundir a sus hijos el sentido de la igualdad —lo cual sería el “destino providencial de la mujer”—,³⁹ así como el énfasis en las enseñanzas evangélicas, sólo comparables a las de la naturaleza.⁴⁰ Pizarro difiere de Martin, sin embargo, en lo relativo a los contrastes entre el hombre y los animales, pues el francés atribuye a éstos la capacidad de formar ideas, que Pizarro considera exclusivamente humana.⁴¹ Finalmente, repárese en que es de Martin de quien Pizarro toma la leyenda escrita en la portada de su *Catecismo*: “La necesidad de amar alguna cosa perfecta es como una revelación de nuestro destino.”

Más allá de la influencia de Martin y de Rousseau —transmitida por el primero—, el autor del *Catecismo* cita y toma ideas pedagógicas de otros escritores, principalmente franceses —barón de Holbach, Simon, Blanchard, Proudhon, Renan, Masillon—, sin dejar de citar por otra parte a Confucio, Kant y pensadores clásicos como

³⁹ Nicolás Pizarro, *Catecismo de moral* (Méjico: Imprenta de J. Fuentes y Cía., 1868), 57-58, 60-63.

⁴⁰ Según Pizarro, basado en Martin, el Evangelio enseña en espíritu las tres leyes fundamentales de la naturaleza: el sentimiento de la divinidad, la sociabilidad y la perfectibilidad del linaje humano, Pizarro, *Catecismo*..., 171.

⁴¹ Pizarro, *Catecismo*..., 42-43. De todos modos, Pizarro reconoce en los brutos cierta capacidad de prevenir situaciones y acontecimientos.

Platón, Aristóteles, Cicerón, Plutarco, Séneca o Marco Aurelio, este último como autor de pasajes transcritos por el mexicano cuando apunta las metas de la educación y el perfil virtuoso de su destinatario.⁴² Aunque admirador del sentido de moral universal de Holbach, Pizarro no comulga con él en considerar la opinión y la utilidad como origen de la moral, sin que le niegue a ésta, por otra parte, el tener efectos útiles. Pizarro está más de acuerdo con Julio Simón y lo que este escritor expone en *El deber* (original francés de 1854), obra en que se destaca la importancia de la conciencia moral y el sentido del deber, factores éticos que Pizarro igualmente encarece, si bien con más concesión al factor motivacional del sentimiento. Si comulgan en los elementos esenciales de la moral, ambos autores coinciden también en la importancia de acercar el mundo y la ciencia,⁴³ y en un rechazo común a las pretensiones de primacía científica del positivismo, rampante en la época.⁴⁴

Sin embargo, las diferencias entre los dos autores son también reveladoras y deben ser mencionadas. Simón considera como médula de la moral la práctica de la justicia, que para él es la máxima expresión del deber y la gran directora de las pasiones, en tanto que Pizarro presenta la caridad como virtud superior a la justicia.⁴⁵ Simón señala que la religión no apoya la curiosidad, que es el principal

⁴² Pizarro, *Catecismo...*, 50-51.

⁴³ Un propósito meritoriamente adelantado ya por los estoicos, señala Simón, quien también recuerda el interés de éstos en el tema de la teoría y la práctica, Julio Simón, *El deber* (Madrid: Imprenta de Santiago Aguado, 1862), 4.

⁴⁴ Simón, *El deber*, 146, en que señala que el positivismo no vale nada como teoría y que es el peor enemigo del progreso, la ciencia y la civilización. Pizarro denuncia la desmesura de Barreda en sus supuestas certezas científicas, como puede verse en sus *Obras*. t. I. *Catecismos* (Méjico: Universidad Nacional Autónoma de Méjico, 2005), 501-502. El texto de procedencia es: *Observaciones respecto del informe presentado a la Junta Directiva de Instrucción Pública sobre el Catecismo de moral, por el doctor Gabino Barreda*, publicado originalmente en *El Semanario Ilustrado*, el 9 de octubre de 1868. Pizarro no culpa explícita sino implícitamente al positivismo al denunciar el materialismo y el empirismo exagerados de Barreda, así como el desprecio de éste a toda investigación filosófica que suponga metafísica.

⁴⁵ Simón, *El deber*, 231; “El poder que dirige a la pasión y a toda la vida humana, es la idea de la justicia o sea el deber”; Pizarro, *Catecismo...*, 68: “La justicia, que es la base de la sociedad, palidece ante la caridad, como la luz de una lámpara en presencia del sol.”

motor de la “ciencia humana” —*i. e.*, el conocimiento de las cosas humanas—, mientras que Pizarro sitúa en ciertas ideas de origen religioso —Dios, inmortalidad, espiritualidad del alma— algunas de las verdades más importantes del conocimiento metafísico, moral y antropológico, a las cuales recurre, por lo demás, desde el inicio de su *Catecismo*.⁴⁶ Contraste interesante hay, finalmente, en el hecho de que para Simon los principales sistemas filosóficos han sido de índole teológica, científico-natural, histórica y psicológica, al tiempo que Pizarro se refiere a corrientes históricas precisas, como las tres antiguas escuelas de filosofía griega —jónica, itálica y ática—, las filosofías de Platón y Aristóteles, el estoicismo, el epicureísmo, el eclecticismo —del que Pizarro se reconoce adepto—, la filosofía moderna y la filosofía experimental.⁴⁷

Bien puede ser que el punto de más interés en la comparación entre Simon y Pizarro sea lo relativo al origen divino del deber, cuya preeminencia moral, como ya se ha dicho, es particularmente recalada por el primero.⁴⁸ Ambos suponen que en la mente del hombre se enfrentan dos voces o motivos básicos contradictorios, que son el propio interés y el deber, en lo que el primero intenta seducir al sujeto con las garantías de reposo, seguridad, riqueza, gloria y poder, en tanto que el deber se revela como procedente de la voz divina —la conciencia— y dicta el olvido de sí, lo mismo que el autosacrificio y la consagración consiguiente de la persona. No obstante, es relevante constatar que Pizarro reproduce incompleto el pasaje correspondiente de Simon. En el párrafo original de *El deber*, el francés aclara que seguir el interés implica una incredulidad, en tanto que atender el deber va acorde con la “fe filosófica”, un argumento que Pizarro no recoge. Además, si Pizarro elimina esta parte del pasaje de Simon, de igual manera el mexicano añade algo de su cosecha, que es el situar la relevancia del deber en relación con la sociabilidad, presentada por Pizarro como “principio moral.” Esta vinculación de deber con sociabilidad no es, pues, algo afirmado por

⁴⁶ Simon, *El Deber*, 5 y 384; Pizarro, *Catecismo...*, 5-49.

⁴⁷ Simon, *El deber*, 283-315; Pizarro, *Catecismo...*, 152-163.

⁴⁸ Simon, *El deber*, 8; Pizarro, *Catecismo...*, 168-169. La cita del pasaje en cuestión de Simon por este último no es completa, pues incluye sólo dos de tres párrafos que lo componen. Del párrafo faltante se hablará a continuación.

Simon, pero sí por Pizarro, y es indudable que revela mucho del planteamiento de este último.

Como Lizardi y Rousseau, Pizarro está claramente interesado en demostrar que el componente moral de la sociabilidad es una cuestión elucidada por la filosofía, pero no la utilitarista sino la de la moral universal, aquella basada en la conciencia y por ende en la voz divina. Lo que la filosofía genuina explica, sostiene, es la aplicación de esta moral a lo social, para lo cual tiene tres fundamentos: 1) el respeto inviolable a la propiedad ajena, 2) el respeto inviolable a la familia y 3) el respeto inviolable a la libertad individual, familiar y del pueblo. Estas aplicaciones básicas aparecen formuladas como verdades o dogmas filosóficos propios de una moral universal o de deberes, susceptibles de ramificarse y derivarse en otras formas de aplicación social. La verdad de estos fundamentos se demuestra —continúa Pizarro— por la tranquilidad de conciencia que procuran y por la claridad, la fijeza y la generalidad de las ideas que los sustentan en el cristianismo, la religión que más ha impulsado el desarrollo de la conciencia. Cuando Pizarro señala a la conciencia como “verdad de sentimiento” y retoma también el imperativo evangélico de la perfección, las tres grandes leyes naturales señaladas por Martín —sentimiento de la Divinidad, la sociabilidad y la perfectibilidad de la especie— quedan entrelazadas en su aplicación universal, su garantía de progreso y su determinación del destino de amor a algo perfecto, tres grandes regalos para el ser humano. Este encarecimiento de lo sentimental a la par de la exigencia de respeto irrestricto a la propiedad, la familia y las libertades nos habla de un liberalismo romántico en Pizarro.

Es indudable que en el *Catecismo* encontramos una especie de resumen de varios argumentos de Martín y Simon, en una clara actitud de autor ecléctico, y dado que el eclecticismo ha consistido en reconocer una y otra vez en el Evangelio la más sencilla y notable exposición de las verdades eternas, Pizarro no entiende por qué un autor cristiano como Balmes⁴⁹ demerita ese talante filosófico, máxime cuando éste fue aceptado por un pensador cristiano como Clemente

⁴⁹ Autor que pese a todo Pizarro valora y cita en varias ocasiones, *Catecismo...*, 29, 40, 159, 167, 192.

de Alejandría. Al respecto, Pizarro afirma que “si todo se sabe ya [como Balmes afirma en relación con la revelación cristiana], no hay riesgo de que la humanidad, que tiene por ley fundamental el amar la verdad, llegue a perderla por efecto de su libertad de investigación”,⁵⁰ y, por lo mismo, las reservas del español son infundadas. El eclecticismo de Pizarro se norma por la preeminencia de la idea de un ser divino, que si bien ha sido expresado de manera óptima por el cristianismo, también se puede conocer y se ha conocido por otras vías, sean religiosas, científicas o filosóficas. Sus líneas centrales de pedagogía se ajustan a esto.

Podemos concluir que Pizarro desea incorporar a la educación preparatoria en México ideas religiosas bajo el supuesto de que todo hombre de buen sentido entiende fácilmente lo siguiente:

[...] que la *causa* que ahora conserva y sostiene todo, ha debido ser la que lo produjo y lo ha conservado, la que a él mismo le envió al mundo y le ha proporcionado subsistencia; y concluye de aquí sin más teología, y con la mayor exactitud, diciendo: *la humanidad viene de Dios*.⁵¹

A continuación, sostiene Pizarro que por un razonamiento del mismo tipo se llega a ver igualmente en el ser divino el término de la humanidad, toda vez que ésta asuma su índole espiritual, de la misma manera que ese mismo ser supremo constituye el camino para evitar los extravíos y conocer los derechos y las obligaciones.

Por tanto, si bien el *Catecismo* transmite un convencimiento sobre la existencia del progreso, su idea de la historia está más bien basada en la de la civilización general de la humanidad a partir de la certeza de la espiritualidad del alma, con inclusión de la idea de Dios como un componente indispensable para ella. Para precisar aún más, cabe decir que Pizarro concibe más un destino espiritual que un mero desarrollo histórico de la humanidad, con lo cual a todas luces busca una mediación entre las ya mencionadas nociones de Dios, alma y espiritualidad, por una parte, y el recurso obligado al conocimiento científico que priva en su época, por la otra. La gran contradicción o dicotomía que Pizarro desea eliminar es la que el

⁵⁰ *Catecismo...,* 159. Es en este pasaje, por cierto, que Pizarro se declara ecléctico.

⁵¹ *Catecismo...,* 17, cursivas de Pizarro.

positivismo y el científicismo aparejado a éste siembran en las mentes al desechar dogmáticamente estas bases espirituales que el mexicano considera indispensables para toda explicación coherente del destino universal de la humanidad.

Planteamientos como los expuestos son motivo de que el mencionado *Catecismo moral* de Pizarro no sea aceptado como libro de texto en la Escuela Nacional Preparatoria, que para entonces se erige como el principal establecimiento educativo público de México. El gran representante del pensamiento positivista en México por entonces, Gabino Barreda, rechaza en un dictamen dirigido a la Dirección de Instrucción Pública la adopción de dicho escrito, notorio por su contenido teológico y su inadecuación al México de la Reforma, país en que priva una radical separación entre la Iglesia y el Estado.

¿Con qué personaje o episodio histórico de España puede compararse la publicación del *Catecismo moral* de Pizarro en México? Como lo ha señalado Manuel Suárez Cortina, el horizonte intelectual y el perfil personal de Pizarro lo asemejan al español Wenceslao Ayguals de Izco (1801-1873), también autor de novelas y escritos con posiciones similares a las de Pizarro en su liberalismo, su ideal político de la república democrática representativa y su admiración por el romanticismo literario de Eugène Sue, así como en su receptividad al socialismo utópico fourierista.⁵² Ambos autores viven y escriben en momentos particularmente marcados por la quiebra de la monarquía católica en sus respectivos países, como se corrobora por el año de publicación del *Catecismo* de Pizarro —el siguiente a la caída del emperador Maximiliano— y el escenario en que Ayguals sitúa su novela más apreciada y difundida, *Maria la hija de un jornalero* (1845), que no es otro que el de la España liberal de los años 30, en cuyas Cortes participa. Asimismo, los dos exaltan la importancia social del trabajo y del conocimiento de las ideas constitucionales liberales y democráticas por el pueblo. Ciertamente, hay un contraste de

⁵² Manuel Suárez Cortina, *El águila y el toro. España y México en el siglo XIX: ensayos de historia comparada* (Castelló de la Plana: Universitat Jaume I/Servei de Comunicació i Publicacions, 2010), 99-131. De este texto proceden las referencias a Ayguals incluidas a continuación.

grado entre estos dos autores, pues Ayguals alberga un liberalismo más exaltado que el de Pizarro, así como también puede decirse que el ánimo democrático es más fuerte en el español que en el mexicano.⁵³ De cualquier manera, los dos comparten una vena anticlerical similar en sus posiciones políticas que acompaña muy naturalmente su convencimiento sobre la injusticia y la inviabilidad del viejo régimen monárquico-católico, por no hablar de su labor compartida de novelistas, en gran medida orientada a la educación social y política de sus sociedades.

Conclusión

Se han presentado tres autores mexicanos que bajo la influencia directa o indirecta de Rousseau delinearon auténticos programas de pedagogía moral y política destinados a afianzar el carácter republicano de México y la preeminencia del Estado frente a la Iglesia como autoridad con mando en los asuntos públicos. En cada caso encontramos un registro peculiar, con un acento ligeramente distinto al de los otros autores.

En Lizardi tenemos a un autor que pone un énfasis particular en la formación de hombres y ciudadanos útiles a la sociedad y al Estado, en lo que el primer tipo de utilidad se rige visiblemente por la actividad económica y la segunda por los deberes cívicos y educativos, sobre todo de las mujeres para con sus hijos. Se plasma aquí una influencia rousseana que claramente estimula el pensar la convivencia pública en términos del dualismo sociedad/Estado.⁵⁴ En consecuencia, es de destacarse la afirmación categórica de la

⁵³ En el ya citado estudio de Suárez Cortina se incluyen consideraciones relevantes sobre la distinta evolución del liberalismo en España y México que permiten entender la orientación más moderada de Pizarro, no disociable del contexto intelectual en que él se desarrolla. Alberga el tipo de ideario que fue recogido en la Constitución de 1857 y que pone mucho énfasis en la separación de Iglesia y Estado. También apunta Suárez la importancia de la experiencia de la guerra con Estados Unidos en la producción temprana de Pizarro.

⁵⁴ Tal como lo ha expuesto, conforme a la sucesión de sus principales representantes en la historia de Occidente —entre ellos Rousseau— Peter Koslowski en *Gesellschaft und Staat. Ein unvermeidlicher Dualismus* (Stuttgart: Klett-Cotta, 1982).

soberanía estatal y la necesaria subordinación a ella del poder eclesiástico, muy en la línea de discusión que enlaza a Hobbes y Rousseau, y con acento también en la sociabilidad orientada a la utilidad. El Lizardi tardío aspira a ver en México el desarrollo de una sociedad comercial y traslada las propuestas pedagógicas y morales de *Emilio* y el *Contrato social* al contexto de este país, sin dejar de mostrar eclecticismo, por otra parte, al incorporar aspectos de la tradición estoica en forma similar a Montengón.

El interés de Mora en el hombre positivo refleja el grado de influencia que el pensamiento francés gana hacia la década de los treinta del siglo XIX en México. A este autor aún lo mueve la preocupación estoica sobre teoría y práctica, pero no por ello deja de incorporar una ciencia social que permita afianzar una convivencia republicana libre del desorden pasional y de la arbitrariedad de las voluntades particulares, un propósito tomado de Rousseau. La educación y la práctica política darán lugar a ciudadanos de virtud republicana. En el trasfondo de estas ideas subyace toda la rica reflexión que J. G. A. Pocock ha reseñado sobre la incompatibilidad entre personalidad y requerimientos de la virtud cívica, una cuestión que ya Maquiavelo resalta y que en el siglo XVIII es retomada por Rousseau.⁵⁵

Finalmente, Pizarro es un autor que ha hecho una recepción de Rousseau similar, en sus grandes líneas, a la de los representantes de la filosofía del deber —Kant, Simon, etcétera—. Aquí se trata de poner en el centro el punto de la igualdad y el de la interrelación de toda la humanidad, y asumir la inviabilidad de cualquier descripción o explicación de la condición humana que no parta de estas asunciones. Pizarro apela al alma y lo divino —interrelacionados— para afirmar esta igualdad, que al suponer también fraternidad y dignidad puede aportar un contenido moral de aplicación social en todos los tipos de situaciones, desde la existencia recogida de los estudiantes preparatorianos hasta los movimientos sociales de vanguardia en su época, ya enfocados en la utopía socialista y la transformación prometeica de la realidad terrena. Este último propósito

⁵⁵ J. G. A. Pocock, *The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition* (Princeton: Princeton University Press, 1975), 462-463, 465, 504, 517-518, 520-521.

programático de su actividad intelectual lo pone en una situación muy cercana a la de Ayguals, de quien ya se refirieron sus elementos comunes con Pizarro. Si bien el español no parece haber estado bajo la influencia de ideas rousseanas tan claramente como Pizarro, al recibir el espíritu del romanticismo de Sue sí mostró una vena romántica francesa, la cual, de todos modos, parece haber fructificado más en su ideario social que en el ejercicio literario practicado por él. Su perfil literario derivó finalmente hacia el costumbrismo y el realismo más que al romanticismo, como lo ha señalado Suárez Cortina. Es en el interés y las expectativas puestas en el pueblo que sí se delata un romanticismo de tipo social.

Presentadas las conclusiones sobre los tres autores mexicanos, añadamos algo muy breve sobre los españoles mencionados como contrapartes en cada caso. Las convergencias con Montengón, Núñez y Ayguals muestran importantes similitudes en razón del horizonte intelectual que por sus respectivas épocas comparten con Lizardi, Mora y Pizarro. Sin embargo, aún se necesitan estudios destinados a aclarar si la prolongada influencia rousseana en México, tan inclinada al republicanismo, ha permeado igualmente entre estos escritores ibéricos o quizás algunos otros, más allá de que éstos radiquen en un país monárquico. De gran interés será el indagar si el paralelo constatado respecto de las ideas estoicas, el utilitarismo sensista y el liberalismo romántico se puede extender al famoso programa rousseano de una transformación social desde la pedagogía y la moral.

Bibliografía

- Abellán, José Luis. *Historia crítica del pensamiento español. t. IV. Liberalismo y romanticismo (1808-1874)*. Madrid: Espasa Calpe, 1984.
- Álvarez de Testa, Lilián. *Ilustración, educación e independencia. Las ideas de José Joaquín Fernández de Lizardi*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- Barreda, Gabino. *Obras. t. I. Catecismos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- Blanchard, Jean Baptiste. *Escuela de costumbres, o reflexiones morales e históricas sobre las máximas de la sabiduría. Obra útil a toda clase de personas. t. IV*. Madrid: Imprenta de la viuda e hijo de Marín, 1797.

- Covarrubias, José Enrique. "Inútil e insociable. La religión católica según la crítica sociológica de Lizardi, Prieto y Ramírez, 1821-1876." En *El anticlericalismo en México*, coord. de Franco Savarino y Andrea Mutolo, 279-295. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey/Miguel Ángel Porrúa, 2008.
- Falk, W. D. *Ought, Reasons and Morality*. Ithaca: Cornell University Press, 1986.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín. *Obras*. t. v. *Periódicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973.
- Hale, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, trad. de Sergio Fernández Bravo y Francisco González Aramburu. México: Siglo XXI, 1984.
- Koslowski, Peter. *Gesellschaft und Staat. Ein unvermeidlicher Dualismus*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.
- Martin, Louis Aimé. *De l'éducation des mères de famille, ou de la civilisation du genre humain*, t. I. París: Librairie de Charles Gosselin, 1834.
- Mora, José María Luis. *Méjico y sus revoluciones*, t. I. París: Librería de Rosa, 1836.
- Mora, José María Luis. *Revista política de las diversas administraciones que la República Mexicana ha tenido hasta 1837*. París: Librería de Rosa, 1837.
- Picavet, François. *Les idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc., en France depuis 1789*. París: Alcan, 1891.
- Pizarro, Nicolás. *Catecismo de moral*. México: Imprenta de J. Fuentes y Cía., 1868.
- Pocock, J. G. A. *The Machiavellian Moment. Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition*. Princeton: Princeton University Press, 1975.
- Rahe, Paul A. *Soft Despotism. Democracy's Drift. Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, and the Modern Prospect*. New Haven; Londres: Yale University Press, 2009.
- Reyes Heroles, Jesús. *El liberalismo mexicano*, t. I, *Los orígenes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Rousseau, Juan Jacobo. *El contrato social o principios de derecho político. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad*. México: Porrúa, 2004.
- Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio, o de la educación*. México: Porrúa, 1989.
- Santonja, Pedro. *El "Eusebio" de Montengón y el "Emilio" de Rousseau: el contexto histórico (trabajo de literatura comparada)*. Madrid; Alicante: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1994.

- Sarraiñ, Jean. *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.
- Say, Jean-Baptiste. *Tratado de economía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Simon, Julio. *El deber*. Madrid: Imprenta de Santiago Aguado, 1862.
- Staples, Anne. *Educar: panacea del México independiente*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985.
- Suárez Cortina, Manuel. *El águila y el toro. España y México en el siglo XIX: ensayos de historia comparada*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I/Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.
- Welch, Cheryl B. *Liberty and Utility. The French Idéologues and the Transformation of Liberalism*. Nueva York: Columbia University Press, 1984.
- Wood, Allen W. *Kant's Ethical Thought*. Nueva York : Cambridge University Press, 1999.

LA INTRODUCCIÓN DE LA ECONOMÍA POLÍTICA EN MÉXICO Y EN ESPAÑA DE LA ILUSTRACIÓN AL LIBERALISMO

LEONOR LUDLOW WIECHERS
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Nacional Autónoma de México

En términos culturales y educativos, la separación entre España y México fue un proceso lento después de la emancipación política que concluyó en 1821. En la historia de las ideas se ha hecho hincapié en la influencia que tuvo el liberalismo económico inglés de fines del siglo XVIII, así como en las innovaciones definidas por la Revolución francesa en materia educativa, como modelos a seguir o imitar por las nuevas naciones independientes. Sin embargo, pocas veces los estudiosos se refieren al peso que mantuvo España sobre su antigua colonia, que, entre otras cosas, determinó un inicio común en la introducción de la enseñanza de la economía política mercantilista y clásica, como veremos en este texto, atendiendo tanto a la analogía temporal, cuanto a sus mutuas relaciones e influencias recíprocas. Al comparar los inicios de la mencionada enseñanza en España y México, se requiere tomar en cuenta la visión institucional en cada país y la historia de las ideas, con el fin de comprender mejor las similitudes y las diferencias.

Tal es el propósito del estudio que a continuación presento y que puede inscribirse en la historia cultural, en vista de que procura destacar dos procesos interrelacionados: 1) el de la incorporación de las dos naciones a la historia mundial de las ideas, ya que de manera simultánea se interesaron en la economía política moderna planteada fundamentalmente en Inglaterra, y 2) el de la renovación de la práctica educativa, basada en los cánones franceses. Dos procesos iniciados desde fines del siglo XVIII y que se prolongaron hasta las primeras décadas del siglo XIX, durante los cuales las ideas

mercantilistas fueron siendo reemplazadas por los preceptos liberales. De tal suerte que, en México y en España, y a lo largo de más de medio siglo, en el caso de la educación, por ejemplo, se relegaron los estudios de religión y teología para dar entrada a nuevos conocimientos como fue el caso de la economía política. Durante ese tiempo, se buscó dejar atrás prácticas como el régimen corporativo en el trabajo y la formación de monopolios, y al mismo tiempo impulsar una supremacía de la monarquía sobre la Iglesia con el consecuente debilitamiento de la primacía de la religión y la promoción de los conocimientos basados en la razón que difundió la ilustración española.

En el terreno económico, la ilustración española y su repercusión en Nueva España se tradujeron en la puesta en marcha de una nueva política. Estaba lejos de ser una teoría económica, aunque tuvo connotados autores que incorporaron conceptos y análisis de los clásicos ingleses, en sus directrices. En palabras de Pedro Pérez Herrero, no hay que perder de vista que la segunda mitad del siglo XVIII fue un periodo “[...] puente entre dos épocas con teorías económicas diferentes. Frente a un mercantilismo donde se postulaba el bien del Estado por encima del individuo se comenzaban a fraguar las teorías del liberalismo económico que daban la vuelta a dicha ecuación”.¹

Los estudiosos españoles han calificado este periodo como el periodo del liberalismo temprano, que fue influenciado por el pensamiento de Adam Smith, y que marcó el nacimiento de la economía moderna o clásica en la península entre 1776 y 1808. En esos años hubo

un brillante florecimiento intelectual paralelo con la plural Ilustración tardía europea [durante el cual] un selecto grupo de autores abordó los asuntos económicos políticos clásicos europeos, en el reconocimiento de un territorio de análisis y la oportunidad de ciertas reformas

¹ Pedro Pérez Herrero, “La Hispanoamérica de la ilustración. Luces o sombras”, en *II Jornadas de Historia marítima. La marina de la Ilustración, ciclo de conferencias, noviembre 1988* (Madrid: Instituto de Historia y Cultura Naval, 1989), 23-32 (Cuadernos Monográficos del Instituto de Historia y Cultura Naval 2).

sociales y económicas, aunque muchas veces sólo se tratara de conocimientos parciales.²

El estudio de los clásicos extranjeros como Adam Smith y los fisiócratas tuvo por objeto la búsqueda de “argumentos que esgrimir en contra de sus oponentes. A pesar de todo, hay algunos economistas como Álvaro Flórez Estrada, Segismundo Moret o Laureano Figueroa que plantean aportaciones válidas y originales al pensamiento económico de su época”.³

En los medios académicos mexicanos, la última etapa en la historia de las ideas económicas del virreinato, desde hace algunos años, se conoce como la era del proto liberalismo, señalada por el reconocido investigador alemán Horst Pietschmann, quien en un detallado estudio observa que desde mediados del siglo XVIII la visión del hombre aparecía “claramente concebida como la de un individuo y la política del Estado estaba dirigida para facilitar al individuo las posibilidades para desarrollarse ya que, al fin y al cabo, el bien general o el del Estado se concibe como la suma de los esfuerzos individuales por el propio bienestar”.⁴

Con respecto a la gran transformación económica y política que ocurría en Europa, en México y España se dieron cambios paralelos. Sus directrices económicas tienen principios comunes, pero hay que destacar las diferencias, como fue la temporalidad de cada una. En la península inicia desde la primera mitad del XVIII y en la Nueva España se retrasó hasta el último cuarto de esa centuria, lo que coincide con la aplicación de las reformas borbónicas, cuyos objetivos fueron la puesta en marcha de políticas de fomento para conseguir la bonanza de las arcas públicas y el crecimiento agrícola. Los monarcas españoles intentaron modernizar económicamente a su colonia más rica, aumentando su producción minera y agrícola, reforzando

² Salvador Almenar Palau, “El desarrollo del pensamiento económico clásico en España”, en *Economía y economistas españoles*, v. 4, *La economía clásica*, dir. de Enrique Fuentes Quintana (Madrid: Galaxia Gutenberg, 1999), 9-10.

³ Ricardo Blanco Canales, “La enseñanza de la economía en España en la primera mitad del siglo XIX”, *Revista de Economía Política*, núm. 74 (1976): 79.

⁴ Horst Pietschmann, “Consideraciones en torno al proto liberalismo, reformas borbónicas y revolución. La Nueva España en el último tercio del siglo XVIII”, *Historia Mexicana* 41, núm. 2 (1991): 171.

la extracción fiscal y redoblando el control político administrativo sobre las autoridades virreinales.

Bajo esa perspectiva, se sucedieron innovaciones relevantes en materia educativa y la introducción de nuevos conocimientos como fueron, entre otros, los avances de la economía política del terreno del neomercantilismo al liberalismo clásico. Preguntarse sobre el cuándo y en qué términos es el objetivo de estas páginas, en las que se hará referencia al cambio que trajo consigo la ilustración española en su colonia, la creación de un nuevo régimen educativo, adoptado por la Constitución de Cádiz tanto para la península como para las Indias, a través de la Comisión de Instrucción Pública creada en 1814, y los esfuerzos por introducir nuevas cátedras, como fue el caso de la economía política.

Nuevas corrientes

La difusión de las nuevas ideas y políticas económicas fue obra de autores e instituciones que tuvieron el propósito de modernizar la economía peninsular, así como de buscar el mejor aprovechamiento de la riqueza novohispana. El esfuerzo de los ilustrados americanos que, en diversas ciudades de la península, entraron en relación con asociaciones conocidas bajo el nombre de Sociedad Económica de Amigos del País, permitió que a su regreso promovieran su establecimiento en Nueva España. A fines de siglo habían reunido cerca de mil miembros residentes en diversas partes del territorio novohispano.⁵ La Real Sociedad Bascongada, fundada en Bilbao en 1766, fue el ejemplo seguido por una cincuentena de agrupaciones en la península —entre ese año y 1814—, además de dos decenas en Hispanoamérica y otra en Manila. Algunas de éstas se denominaron Real Sociedad de Amigos del País, debido a sus vínculos con el régimen monárquico por lo que se les ha considerado como difusoras del reformismo borbónico durante el reinado de Carlos III. Tales asociaciones fueron animadas por los ilustrados españoles con el

⁵ La investigación más completa y cuidadosa es la de Cristina Torales, *Ilustrados en la Nueva España. Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los amigos del país* (México: Universidad Iberoamericana, 2001).

propósito de crear prosperidad y mejoría económica en su localidad. Esto sería posible con la enseñanza de los adelantos científicos y técnicos, y la difusión de las nuevas ideas económicas que trajo consigo la Revolución industrial en Inglaterra. Frenar el retraso que padecía el antiguo imperio español fue el objeto general de estas asociaciones, que consideraron a la educación como el instrumento idóneo para lograr el adelanto social y moral entre los vecinos de la comarca, a quienes había que instruir en el patriotismo vinculado al conocimiento de la economía política y la industria, lo que “constituiría la felicidad de la nación”. En palabras del Conde de Peñaflorida,⁶ fundador de la primera agrupación, en su *Ensayo de la Sociedad Bascongada de amigos del País*, la importancia de la economía radicaba en que

analiza los pensamientos que propone el patriotismo [...] examina las resultas de sus combinaciones y amalgamas, pesa como en una balanza el producto real de sus especulaciones y después de adquirir un conocimiento claro y casi infalible, aparta todo lo que es capaz de ocasionar dispendios, y echar mano de lo que indefectiblemente ha de producir utilidades y ventajas evidentes y palpables.⁷

Son escasas las noticias sobre el interés por la economía política que mantuvieron en Nueva España los socios de la Bascongada. Hay constancia sobre su recomendación de enseñar la materia en los colegios reales de la misma forma que ocurrió en la península, con el apoyo de la monarquía y/o de las autoridades locales. En la ciudad de México esta materia formó parte de los cursos en el Colegio de Cirujanos, fundado en 1786, y del Real Seminario de Minería que se estableció, más tarde, en 1792.⁸

⁶ Maite Recarte Barriola, “La renovación educativa en la educación vasca: la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País”, *Revista de los Estudios Vascos* 27, núm. 2 (1992): 315-330, acceso el 1 de febrero de 2024, <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/rev/la-renovacion-educativa-en-la-ilustracion-vasca-la-real-sociedad-bascongada-de-los-amigos-del-pais/rart-12985/>.

⁷ Citado en Torales, *Ilustrados en la Nueva España...*, 96.

⁸ Verónica Ramírez Ortega, *El Real Colegio de Cirugía de Nueva España, 1768-1833. La profesionalización e institucionalización de la enseñanza de la cirugía* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales,

Gracias a una documentada investigación se conoce a sus miembros, su localización y profesión, además de las numerosas referencias sobre los escritos realizados por algunos de ellos en el campo de la minería o de la agricultura; sobre la primera, por tratarse de un sector vital para la economía colonial, y de la segunda, porque fueron éstos los años de mayor difusión de la fisiocracia en España a través de la obra del asturiano Melchor de Jovellanos.

Por su parte, la Sociedad Aragonesa de Amigos del País mantuvo relaciones indirectas con los ilustrados novohispanos. Ésta fue la primera en instaurar entre sus miembros una cátedra de Economía Política en 1786, y destaca igualmente por las traducciones de textos de clásicos de economía que hicieron varios de sus miembros y que fueron distribuidas en Hispanoamérica, como fue el caso de los textos de Jean-Baptiste Say.⁹

Principios educativos

Precursor de los gaditanos en el terreno educativo, destacó el ilustrado Gaspar Melchor de Jovellanos. Escribió en 1801 la *Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, el texto más adelantado para su época. En éste se propuso enseñar lectura y aritmética para los campesinos, además de crear el nivel de enseñanza elemental que debía ser libre y gratuita, debía quedar bajo responsabilidad pública y debía introducir nuevos conocimientos, entre los que se

Facultad de Medicina/Comisión de Estudios Históricos de la Escuela Médico Militar/Patronato del Hospital de Jesús, 2010), 68-72; Santiago Ramírez, *Datos para la historia del Colegio de Minería. Recogidos y compilados bajo la forma de esemérides, por su antiguo alumno el ingeniero de minas Santiago Ramírez* (México: Imprenta del Gobierno Federal en el Ex Arzobispado, 1890), 92 y ss. Existe una edición facsimilar de este libro publicada en 1982 por la Sociedad de exalumnos de la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ingeniería y el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. En las páginas señaladas se describen los primeros días de vida del Colegio de Minas que iniciaron el primero de enero de 1792.

⁹ Luis Perdices de Blas y John Reeder, “Sociedad Económica de amigos del País”, en *Diccionario de Pensamiento Económico en España* (Madrid: Editora Síntesis/Fundación ICO, 2010), 773-777.

citaba a la “economía civil”.¹⁰ Jovellanos, cercano a Rousseau y a Feijóo, partía del supuesto de que es la “ciencia misma la base técnica del progreso económico”, a la que suma las humanidades junto con la moral.

El periodo del constitucionalismo en España, que marca el fin del Antiguo Régimen, abrió nuevos derroteros para el futuro de España y las Indias, entre los cuales destacaron las reformas y las innovaciones educativas. Esto se refiere sobre todo a que el orden constitucional gaditano de 1812, que fue avasallado durante varios años por el despotismo de Fernando VII, fue reestablecido. Una vez recuperado, en 1820, este orden dio nuevos aires al liberalismo, amén de que el Trienio Constitucional fue el que enmarcó la consumación de la Independencia en México.

Una década después, los diputados retomaron varias ideas difundidas por sus antecesores. A estas nociones añadieron algunos de los avances del sistema francés, del que importaron tanto reglas y estructuras administrativas, como nuevas materias y sus contenidos, además de la traducción de autores de la economía clásica y el recurso de los manuales escolares. Derivó de todo ello una escuela oficial organizada administrativamente y financieramente por los esfuerzos de los gobiernos, a pesar de sus altibajos políticos o sus penurias financieras. En la era de las monarquías constitucionales y de las nacientes repúblicas se construyeron las bases del régimen de educación pública, que en su estructura se conserva hasta nuestros días. Éste nació y convivió durante la primera mitad del siglo XIX con un variado grupo de instituciones o asociaciones privadas, de carácter laico o religioso, que igualmente se dieron a la tarea de difundir el saber económico, como fue el caso de los colegios o las academias, que no revisaré en este texto, pues sólo atenderé los ejemplos español y mexicano.¹¹

¹⁰ Gaspar Melchor de Jovellanos, *Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*, en *Obras del Excelentísimo Señor D. [...] t. v.* (Barcelona: Imprenta de D. Francisco Oliva, 1840), 58-94.

¹¹ Véase John R. Polt, “Jovellanos y la educación”, *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, núm. 18.2 (noviembre 1966): 315-338, <https://doi.org/10.17811/cesxviii.18.2.1966.315-338>.

Después de la Ilustración, la experiencia gaditana puede considerarse como el segundo momento educativo en estos países, tanto al nivel de las ideas como de las instituciones creadas tras la aprobación del régimen de instrucción pública, que se generaliza por disposición de las Cortes españolas, incorporando en el texto constitucional de 1820 un capítulo especial dedicado a ese objetivo. Se buscó inculcar los principios de unidad e igualdad entre los futuros ciudadanos. En ambos sistemas educativos se retomaron algunos rasgos del antiguo régimen establecidos en la Constitución de Cádiz de 1812, como fue el caso de la división en tres niveles: el elemental, el secundario y el universitario, así como se procedió al necesario reemplazo de la enseñanza religiosa o teológica por la incorporación de conocimientos creados por las nuevas ciencias.

Manuel José Quintana, miembro de la Comisión de Instrucción Pública, elaboró un informe, influido por las concepciones de la Revolución francesa y, en particular, por el *Rapport* presentado por Condorcet a la Asamblea Nacional en 1792. De éste se desprendió el *Reglamento general de instrucción pública*, en el que se responsabilizó al Estado de la enseñanza en todos los niveles; se precisó su estructura en tres niveles; sería gratuita en atención al principio de igualdad y universalidad que debía tener la educación. Se estableció la obligatoriedad de las primeras letras para las escuelas del estado (art. 366).¹²

En cuanto al proyecto de introducir nuevos conocimientos, los modernos de esa época, en el nivel secundario se introdujeron la Economía Política y la Estadística, materias necesarias para la formación universitaria, que era uno de los objetivos de estos segundo y tercer niveles.¹³

En España, la restauración del régimen liberal permite que en junio de 1821 se restablezca el plan de Quintana, como *Reglamento*

¹² “Número 96. Constitución Política de la Monarquía española. Título IX. De la Instrucción Pública. Capítulo Único”, en *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, t. I, comp. de Manuel Dublán y José María Lozano (México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1876), 378.

¹³ Natividad Araque Hontangas, “La Educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias”, *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche* 1, núm. 5 (julio 2009): 1-21.

de *Instrucción Pública*, que introdujo en la formación jurídica materias como Economía y Derecho Público,¹⁴ de corta vida tras el retorno de la monarquía absoluta en 1824, que restringió la libertad y redujo la educación científica y laica ante el avance de la escolástica y la teología (Plan Calomarade). Esto último se reflejó en la baja de los profesores, que hubieron de retirarse a la vida privada o a los ministerios, como ocurrió con los de Economía.¹⁵

Antes de su independencia, en la Nueva España, el nuevo sistema educativo quedó en manos de las diputaciones provinciales, que en atención a lo aprobado por estas autoridades —y más tarde las de los estados— fueron responsables de unificar la enseñanza, vigilar la educación privada —iglesia— y fomentar la educación moderna, aunque no se hace mención explícita de cuál sería ésta.¹⁶

Los primeros planteles se establecieron en las ciudades novohispanas de México, San Luis Potosí, Guadalajara, Mérida, Saltillo, Chihuahua, Valladolid (Morelia), Durango, Santa Fe de Nuevo México y Oaxaca, para los dos niveles, y, para el segundo nivel, habría también en Orizaba, Querétaro, San Miguel el Grande, Zacatecas, Puebla, Villahermosa, Montesclaros, así como otras ciudades de Centroamérica, entonces parte de la Nueva España.¹⁷

Dejo de lado las ideas y las prácticas de educación que diferencian a los dos países, donde el peso de las tradiciones culturales y las condiciones sociales y económicas fueron determinantes para los altibajos sufridos a lo largo del siglo XIX, en la etapa que corresponde a los esfuerzos por secularizar y dar homogeneidad a la enseñanza elemental.

¹⁴ Blanco Canales, “La enseñanza de la economía...”.

¹⁵ Blanco Canales, “La enseñanza de la economía...”.

¹⁶ Dorothy Tanck de Estrada, “Las Cortes de Cádiz y la educación en México”, *Historia Mexicana* 33, núm. 4 (abril-junio 1984): 515-539.

¹⁷ “Decreto LXXXI, del 26 de junio de 1821, Reglamento general de Instrucción pública”, en *Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes ordinarias de los años de 1820 y 1821, en el segundo periodo de su diputación, que comprende desde el 25 de febrero hasta el 30 de junio del último año. Impresa por orden de éstas*, t. VII (Madrid: Imprenta Nacional, 1821), 366 y 368. Agradezco a Linda Arnold el citado documento. La reciente publicación de las Actas de las Diputaciones Provinciales permitirá acercarse a estas primeras experiencias educativas.

El impacto de la obra de Say

La llamada “Era de Say” en España y México se prolongó hasta finales de los treinta. La obra del autor tuvo una enorme influencia en la prensa y los congresos, pero sobre todo por más de una decena de traducciones al español del *Traité d'Economie*.

Los primeros pasos se dieron durante el Trienio liberal entre 1820 y 1823, que marcó la entrada del liberalismo en España y sus dominios en América. La primera versión al castellano de Jean-Baptiste Say consta de tres volúmenes con el título *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*. Por iniciativa del librero Pedro María Caballero Gómez Fuentenebro fue traducida y publicada entre 1804 y 1807. Esta obra y sus subsecuentes traducciones¹⁸ tuvieron una gran difusión en todos los países de habla hispana, e influyeron a las generaciones siguientes que retomaron las subdivisiones propuestas por Say, como son la producción, la distribución y el consumo, y cuyo ejemplo más claro se encuentra en los manuales escolares y en numerosos tratados de teoría económica realizados durante los siguientes períodos.

El autor se refiere a su tratado en términos de *economía política*, y no simplemente la economía, como ocurre con otros autores, como es el caso de Adam Smith. En la introducción al *Tratado*, Say afirma que por *economía* “debe entenderse a la ciencia que trata de las riquezas, y usando del de Política sin ningún aditamento, para disipar las relaciones que hay entre el gobierno y el pueblo, y las de los gobiernos entre sí”.

El propósito fue claro tanto en España como en América, donde los planteamientos de Say formaron “una buena guía de política práctica”. De ella afirmaron sus contemporáneos que “estaba para todos los tiempos, y para todas las naciones, y que sólo por medio

¹⁸ Véase José María Menudo y José María O’Kean, “Ediciones, reimpresiones y traducciones en español del *Tratado de economía política* de Jean-Baptiste Say”, *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History* 37, núm. 1 (marzo 2019): 169-192, <https://doi.org/10.1017/S0212610918000186>.

de la aplicación de sus principios podrán llegar éstas al grado de prosperidad y riqueza a que pueden y deben aspirar”.¹⁹

En México, entre 1814 y 1817, el antiguo impresor del *Diario de México* y de la *Gaceta* publicó, en una traducción anónima, los tres volúmenes del *Tratado de economía política o exposición sencilla del modo con que se forman, se distribuyen y se consumen las riquezas*, que fue la segunda traducción al castellano de esta obra de Say. En la introducción, el editor apuntó: “Hasta que los buenos principios estén generalmente adoptados a la economía política, no se pueden dar pasos seguros hacia el fomento de las artes, ni hacia el bien general de la nación.” Y más adelante añadió: “No bastan para introducir las luces necesarias algunos tratados particulares sobre materias económicas. Es preciso venir a una curiosidad y estudio general de cuánto puede ser útil e instructivo a la nación, de manera que toda especie de personas se familiaricen con estas importantes nociones que pueden enriquecer el pueblo”.²⁰

En el México independiente, la inclusión obligatoria del estudio de la economía civil en los colegios y las universidades, ordenada por las Cortes en 1813, fue promovida activamente por Carlos María de Bustamante en el congreso mexicano durante 1823.²¹ Y, en la década siguiente, la Academia de Letrán fue un sitio privilegiado para la nueva generación de escritores, entre los que se encuentra Andrés Quintana Roo, quienes también recibieron la influencia del autor cubano José María Heredia, reconocido por su labor periodística y literaria, y gran difusor de las ideas de su tiempo, quien escribió en 1831, en uno de los periódicos de su época:

la economía política sería [...] la redentora de los tiempos modernos, el principio regenerador que con el espíritu del cristianismo obra en los gobiernos civilizados del mundo para reformar sin destruir. Los altos principios que enseña la constituyen instructora moral de las

¹⁹ Citado en Fernando López Castellano, “La obra de Jean-Baptiste Say como modelo en la primera etapa de la institucionalización de la enseñanza de la economía en España (1807-1856)”, *Investigaciones de Economía de la Educación*, núm. 3 (2008): 480.

²⁰ Citado en Jesús Silva Herzog, “La economía política en México en la primera mitad del siglo XIX”, *Memoria de El Colegio Nacional* 7, núm. 4 (1973): 74-75.

²¹ Tanck de Estrada, “Las Cortes de Cádiz...”, 21.

naciones, a las que demuestra la conexión necesaria que hay entre la virtud, el interés y la felicidad de los pueblos. La economía política predica la justicia a los estados, como la religión a los individuos.²²

Sin duda los debates en el congreso y su posterior publicación en la prensa fueron los foros más importantes para la difusión de las ideas económicas de Say y la sugerencia para fundar cátedras de Economía Política y de Derecho Público.

En materia de enseñanza de la economía, ésta dio inicio durante las reformas liberales de 1833, que fue la primera tentativa de laicización de la enseñanza, puesta en marcha durante esa década de los años treinta. En sus escritos sobre las escuelas laicas, José María Luis Mora explicó que, entre las materias impartidas, ni “el derecho patrio, ni el político constitucional, ni la economía política, ni la historia profana, ni el comercio, ni la agricultura tienen cátedras”.²³ Por ello, como parte de la reforma educativa, propuso sustituir las cátedras de Teología y de Derecho Canónico con otras cátedras, que fueran de “interés para los futuros ciudadanos y responsables de las funciones del gobierno”, entre las que se destacaba el estudio del “derecho patrio, [y de] la economía política”, y se recomendó, para esta última, el estudio de los trabajos de Jean-Baptiste Say.²⁴

El 26 de octubre de 1833, por medio de un bando, se dio a conocer la organización de la Dirección de Instrucción Pública para el

²² Alejandro González Acosta, ed., *Miscelánea: periódico crítico y literario. José María Heredia* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2007), 5.

²³ En José María Luis Mora, *Obras sueltas* (México: Porrúa, 1963), 116-117. Y sobre ese interés de Mora, Guillermo Prieto en *Memorias de mis tiempos* abunda cuando menciona a “Fernando Batres, joven entonces de la más distinguida sociedad, catedrático de Economía política, a que era muy afecto y en la que tenía profundos conocimientos el doctor Mora, como lo había demostrado en su *Semanario Político*”. Guillermo Prieto, *Obras Completas I. Memorias de mis tiempos*, pres. y notas de Boris Rosen Jélonmer, pról. de Fernando Curiel (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992), 96.

²⁴ José María Luis Mora, *Obras completas. Obra política I*, investigación, recopilación, selección y notas de Lillian Briseño, Laura Solares y Laura Suárez, prólogo de Eugenia Meyer (México: Secretaría de Educación Pública/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1986), 116-117. También Jesús Silva Herzog, *Y mis últimas andanzas* (México: Siglo XXI, 1994), 442.

Distrito Federal, por el cual se crearon seis cátedras con especialidades diferentes. A cada una de éstas se le ubicó en un plantel. La cátedra de Estudios Ideológicos y Humanidades incluía, entre las últimas, las materias literarias e históricas, y, entre los primeros, las de Moral Natural, Economía Política y Estadística; sus cursos se dictarían en el convento de San Camilo, de la orden religiosa hospitalaria que poseía un cuadrante, Zoquiapan, en el actual centro histórico.²⁵

No obstante, el descalabro que sufrió la reforma liberal de 1833, la cátedra de Economía Política se dictó en el colegio de San Ildefonso, donde se estudiaba la profesión de abogado, y en el Colegio Grande de San Gregorio, donde se impartían estudios de jurisprudencia y filosofía.²⁶ En este último establecimiento, los alumnos del tercer año usaban la obra *Du gouvernement considéré en rapport avec le commerce*, del economista francés François Louis Auguste Ferrier. En 1843 este trabajo fue traducido y publicado al español por órdenes de Manuel Baranda, secretario de Justicia y Negocios Eclesiásticos, con el propósito de hacer accesible un “texto de economía sencillo”, que permitiría una mejor comprensión de las realidades económicas nacionales, lo que no era común lograr con los textos teóricos.²⁷

²⁵ “Número 1268. Octubre 26 de 1833. Bando. Contiene la circular de la 1a Secretaría de Estado del día 23, que inserta el decreto de la misma fecha. Erección de establecimientos de instrucción pública en el Distrito Federal y prevenciones relativas”, en *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, t. II, comp. de Manuel Dublán y José María Lozano (México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1876), 571-575.

²⁶ Prieto, *Obras completas I...*, 96, anotó que su entonces amigo y colega Manuel Payno era alumno de Fernando Batres, catedrático de economía política. También Antonio García Cubas, *El libro de mis recuerdos. Narraciones históricas, anecdotásicas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social. Ilustradas con más de trescientos fotografiados*, 7^a ed. (México: Patria, 1978), 543.

²⁷ El libro fue traducido por Juan Bautista Morales y fue publicado por la imprenta de Ignacio Cumplido. Para una explicación de la obra del autor véase José Enrique Covarrubias, “Riqueza, ilustración y población en el pensamiento mexicano, 1821- 1847”, en Francisco Altable, José Enrique Covarrubias y Richard Weiner, *El mito de una riqueza proverbial. Ideas, utopías y proyectos económicos en torno a México en los siglos XVIII y XIX* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2015), 164-170.

Paralela a esta fuente de enseñanza, hubo otras experiencias en el aprendizaje de la economía política durante el periodo independiente. Una de ellas, de la cual poco sabemos, fue la importancia que estos estudios tuvieron en el Colegio de Letrán, en la ciudad de México, y en los Institutos de Ciencias y Artes, de provincia, donde se formaron personajes relevantes en el mundo financiero de este periodo como fue el caso de Matías Romero, quien estudió en Oaxaca.

No obstante, la importancia y el énfasis que los primeros liberales dieron a la instrucción primaria, considerada la base sobre la que habría que construir todo el sistema, lamentablemente, el liberalismo, ya fuera moderado, conservador o doctrinario la desatendió durante gran parte del siglo XIX.²⁸

A manera de epílogo

En ese tiempo reconocido como la etapa de afianzamiento de los gobiernos liberales, se reformaron los contenidos y los objetivos de la educación heredada del periodo de la Ilustración. En España, el cambio ocurrió en la era isabelina, al aprobar las Cortes la *Ley de Instrucción Pública*, sancionada en septiembre de 1857 y conocida por el apellido del ministro de Fomento, Claudio Moyano Samaniego, cuya vigencia se prolongó hasta el siglo XX.²⁹ En México el afianzamiento de la educación liberal comenzó tras el triunfo de los liberales frente a los conservadores durante la Guerra de Reforma. Esto ocurrió en abril de 1861 tras la aprobación del *Decreto del gobierno. Sobre arreglo de la instrucción pública*, emitido por el presidente Benito Juárez.³⁰

²⁸ Manuel de Puelles Benítez, “Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857)”, *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, núm. 4 (2013): 24.

²⁹ *Ley de Instrucción pública, sancionada por S. M. el 9 de septiembre de 1857* (Madrid: Imprenta Nacional, 1857).

³⁰ “Documento 5310. Abril 15 de 1861. Decreto del gobierno. Sobre arreglo de la instrucción pública”, en *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, t. IX, comp. de Manuel Dublán y José María Lozano (México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1876), 150-158.

Con estas disposiciones se puso fin, en ambos países, a un largo periodo de “un tejer y un destejer [...] del [...] sistema educativo, [...] perenne estado de inestabilidad [que] llevó a la imperante necesidad de proporcionar a la nación de una estructura educativa estable”.³¹ En las siguientes décadas hubo otros ordenamientos en España y México, en los que se puso mayor hincapié en los apoyos y las reglas a la enseñanza elemental, buscando afianzar centralidad y homogeneidad del sistema educativo bajo la responsabilidad del Estado, que asignó a las autoridades locales la vigilancia de ésta. Fueron tan importantes como el decreto de obligatoriedad de la enseñanza primaria y su gratuitad para los grupos con menores recursos. También se mantuvo durante ese medio siglo, y hasta la fecha, el reconocimiento a los tres niveles de enseñanza. Y, en distintos momentos, la defensa del principio de libertad de enseñanza o la defensa del estado laico. Asimismo, la necesidad de fomentar la multiplicación de libros de texto en todos los niveles y la recomendación de enseñar otros idiomas.

La gran diferencia entre uno y otro país fue la lucha por la enseñanza religiosa que en España fue bandera tanto a nivel estatal como local. En tanto que en México la libertad de enseñanza no fue combatida de manera oficial por los grupos católicos, aunque sí se opusieran, a nivel periodístico, al surgimiento de la escuela protestante. El combate entre Estado e Iglesia en México se radicalizó después de la Revolución mexicana, y se extendió durante la primera mitad del siglo xx.

Bibliografía

Almenar Palau, Salvador. “El desarrollo del pensamiento económico clásico en España.” En *Economía y economistas españoles*, v. 4, *La economía*

³¹ Aunque referido al caso español, el razonamiento es igualmente válido para la experiencia mexicana. Carmelo Real Apolo, “La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político”, *Campo abierto* 31, núm. 1 (2012): 69-94, acceso el 1 de febrero de 2024, <https://mascvues.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431/917>.

- clásica*, dir. de Enrique Fuentes Quintana, 7-92. Madrid: Galaxia Gutenberg, 1999.
- Araque Hontangas, Natividad. “La Educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias.” *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche* 1, núm. 5 (julio 2009): 1-21.
- Blanco Canales, Ricardo. “La enseñanza de la economía en España en la primera mitad del siglo XIX.” *Revista de Economía Política*, núm. 74 (1976): 77-94.
- Covarrubias, José Enrique. “Riqueza, ilustración y población en el pensamiento mexicano, 1821- 1847.” En Francisco Altable, José Enrique Covarrubias y Richard Weiner, *El mito de una riqueza proverbial. Ideas, utopías y proyectos económicos en torno a México en los siglos XVIII y XIX*, 79-175. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2015.
- “Decreto LXXXI, del 26 de junio de 1821, Reglamento general de Instrucción pública.” En *Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes ordinarias de los años de 1820 y 1821, en el segundo periodo de su diputación, que comprende desde el 25 de febrero hasta el 30 de junio del último año. Impresa por orden de éstas*, t. VII. Madrid: Imprenta Nacional, 1821.
- Dublán, Manuel y José María Lozano, comps. *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1876.
- García Cubas, Antonio. *El libro de mis recuerdos. Narraciones históricas, anecdotás y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social. Ilustradas con más de trescientos fotografiados*, 7^a ed. México: Patria, 1978.
- González Acosta, Alejandro, ed. *Miscelánea: periódico crítico y literario. José María Heredia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2007.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de. *Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. En *Obras del Excelentísimo Señor D. [...]*, t. v., 58-94. Barcelona: Imprenta de D. Francisco Oliva, 1840.
- Ley de Instrucción pública, sancionada por S. M. el 9 de septiembre de 1857*. Madrid: Imprenta Nacional, 1857.
- López Castellano, Fernando. “La obra de Jean-Baptiste Say como modelo en la primera etapa de la institucionalización de la enseñanza de la economía en España (1807-1856).” *Investigaciones de Economía de la Educación*, núm. 3 (2008): 479-487.
- Menudo, José María y José María O’Kean. “Ediciones, reimpresiones, y traducciones en español del *Tratado de economía política* de Jean-Baptiste

- Say.” *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin American Economic History* 37, núm. 1 (marzo 2019): 169-192. <https://doi.org/10.1017/S0212610918000186>.
- Mora, José María Luis. *Obras completas. Obra política I*, investigación, recopilación, selección y notas de Lillian Briseño, Laura Solares y Laura Suárez, prólogo de Eugenia Meyer. México: Secretaría de Educación Pública/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1986.
- Mora, José María Luis. *Obras sueltas*. México: Porrúa, 1963.
- Perdices de Blas, Luis y John Reeder. “Sociedad Económica de amigos del País.” En *Diccionario de Pensamiento Económico en España, 773-777*. Madrid: Editora Síntesis/Fundación ICO, 2010.
- Pérez Herrero, Pedro. “La Hispanoamérica de la ilustración. Luces o sombras.” En *II Jornadas de Historia marítima. La marina de la Ilustración, ciclo de conferencias, noviembre 1988*. Madrid: Instituto de Historia y Cultura Naval, 1989 (Cuadernos Monográficos del Instituto de Historia y Cultura Naval 2).
- Pietschmann, Horst. “Consideraciones en torno al proto liberalismo, reformas borbónicas y revolución. La Nueva España en el último tercio del siglo XVIII.” *Historia Mexicana* 41, núm. 2 (1991): 167-205.
- Polt, John R. “Jovellanos y la educación.” *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, núm. 18.2 (noviembre 1966): 315-338. <https://doi.org/10.1781/1/cesxviii.18.2.1966.315-338>.
- Prieto, Guillermo. *Obras Completas I. Memorias de mis tiempos*, pres. y notas de Boris Rosen Jelomer, pról. de Fernando Curiel. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.
- Puelles Benítez, Manuel de. “Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857).” *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, núm. 4 (2013): 21-32.
- Ramírez Ortega, Verónica. *El Real Colegio de Cirugía de Nueva España, 1768-1833. La profesionalización e institucionalización de la enseñanza de la cirugía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Medicina/Comisión de Estudios Históricos de la Escuela Médico Militar/Patronato del Hospital de Jesús, 2010.
- Ramírez, Santiago. *Datos para la historia del Colegio de Minería. Recogidos y compilados bajo la forma de esemérides, por su antiguo alumno el ingeniero de minas Santiago Ramírez*. México: Imprenta del Gobierno Federal en el Ex Arzobispado, 1890.
- Real Apolo, Carmelo. “La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político.” *Campo abierto* 31, núm. 1 (2012): 69-94. Acceso el 1 de febrero de 2024, <https://>

mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1431/917.

- Recarte Barriola, Maite. "La renovación educativa en la educación vasca: la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País." *Revista de los Estudios Vascos* 27, núm. 2 (1992): 315-330. Acceso el 1 de febrero de 2024, <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/riev/la-renovacion-educativa-en-la-ilustracion-vasca-la-real-sociedad-bascongada-de-los-amigos-del-pais/rart-12985/>.
- Silva Herzog, Jesús. "La economía política en México en la primera mitad del siglo XIX", *Memoria de El Colegio Nacional* 7, núm. 4 (1973): 73-84.
- Silva Herzog, Jesús. *Y mis últimas andanzas*. México: Siglo XXI, 1994.
- Tanck de Estrada, Dorothy. "Las Cortes de Cádiz y la educación en México." *Historia Mexicana* 33, núm. 4 (abril-junio 1984): 515-539.
- Torales, Cristina. *Ilustrados en la Nueva España. Los socios de la Real Sociedad Bascongada de los amigos del país*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.

EDUCACIÓN Y CRECIMIENTO ECONÓMICO

MÉXICO Y ESPAÑA (1820-1910)

ANDRÉS HOYO APARICIO
Universidad de Cantabria/Santander Financial Institute

A largo plazo, el nivel de satisfacción de las necesidades materiales está positivamente relacionado con el crecimiento de la productividad y ésta, a su vez, con la capacidad de progreso tecnológico. El acervo de capital humano en forma de educación y de aprendizaje en el trabajo —conocimientos, habilidades y hábitos— es uno de los ingredientes estratégicos que facilitan el poder aprovechar al máximo las bondades del progreso tecnológico, del mismo modo que tal progreso se ve más incentivado en un contexto de difusión y expansión de sistemas de escolarización masiva. La complementariedad de la inversión en educación y en cambio tecnológico se sustancia en mejoras en la productividad, tanto del trabajo como del capital físico, en mayores retribuciones salariales en promedio y en un impulso del crecimiento económico.

El capital humano hace principalmente referencia a los conocimientos y las cualificaciones que adquieren las personas por medio de la educación, desde la infancia hasta la misma formación en el trabajo de los adultos activos.¹ El capital humano es la capacidad productiva de un individuo o de un conjunto de individuos, y la educación es la adición que se hace a esa capacidad productiva por medio del aprendizaje. Por esta razón, “la educación, en un sentido amplio, sería con respecto al capital humano equivalente a lo que la inversión lo es con respecto al capital físico”.² El capital humano

¹ Gregory Mankiw, *Macroeconomía*, 8a. ed., trad. de M. Esther Rabasco (Barcelona: Antoni Bosch Editor, 2014), 361.

² Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella, “Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica”, en *La maldición divina. Ignorancia y atraso*

tiene, por tanto, las mismas características que el capital físico; primero, porque afecta directamente a la producción; segundo, porque al igual que el capital físico, el capital humano también puede ser producido y acumulado; tercero, porque puede proporcionar un rendimiento en forma de mayor salario; y cuarto, porque lo mismo que sucede con el capital físico, también puede depreciarse.³ Se estima que creciente alfabetización y formación proporcionan al trabajador mejor capacidad comunicativa. Asimismo, se considera que le capacitan para aprender nuevos oficios y adaptarse más rápidamente a las fluctuaciones del mercado. También se piensa que contribuyen a desarrollar su capacidad de aprendizaje y una mejor asimilación de nueva tecnología. Se entiende que permiten catalizar el *stock* de talento innato que existe en toda sociedad; y, finalmente, se cree que la educación escolar estimula los deseos de movilidad social ascendente. Por toda esta serie de razones, se tiene a la educación como un factor clave para el crecimiento, pues contribuye al aumento de la productividad al facilitar la absorción de las nuevas tecnologías, y la difusión y la transferencia de conocimientos. Desde las pioneras investigaciones de Theodore W. Schultz,⁴ Frederic Benham,⁵ Frederick H. Harbison⁶ y Gary S. Becker,⁷ la Teoría del capital humano ha venido confirmando los altos rendimientos que brinda la inversión en educación y formación. Además, proporciona datos convincentes que vinculan la productividad a las inversiones en recursos humanos y cómo la educación desempeña una importante

económico en perspectiva histórica, ed. de Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella (Madrid: Alianza Editorial, 1993), 20.

³ David N. Weil, *Crecimiento económico*, trad. de Esther Rabasco Espáriz, rev. téc. de Luis Toharia (Madrid: Pearson/Addison Wesley, 2006), 152-153.

⁴ Theodore W. Schultz, "Investment in Man: An Economist View", *The Social Service Review* 33, núm. 2 (1959): 109-117; Theodore W. Schultz, *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research* (Nueva York: Free Press, 1971).

⁵ Frederic Benham, "Education and Economic Development in the Under-Developed Countries", *International Affairs* 35, núm. 2 (1959): 181-187.

⁶ Frederick H. Harbison, *Human Resources as the Wealth of Nations* (Nueva York: Oxford University Press, 1973).

⁷ Gary S. Becker, *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido a la educación*, versión española de Marta Casares y José Vergara (Madrid: Alianza Editorial, 1983).

función en la explicación temporal del crecimiento económico y de las diferencias internacionales en los niveles de renta por habitante.

En este texto se lleva a cabo un ejercicio de comparación internacional, en el que se concluye que en las primeras fases del crecimiento económico moderno parece más determinante para el aumento de la producción el disponer y el expandir entre la población competencias educativas básicas.⁸ La educación elemental aumenta las posibilidades de modernización económica; su ausencia, o escasez, puede ser un obstáculo a este mismo crecimiento. Esto último es lo que revela la experiencia de México y de España en sus respectivos tránsitos al crecimiento económico moderno. En el caso español, su atraso en la culminación de la transición de la alfabetización⁹ hasta bien entrado el siglo XX proporciona un argumento de peso para explicar el porqué de las diferencias de ritmo y de la distancia económica que hubo con respecto a los países que primero se industrializaron. En México, esta misma transición se inició con un retraso de casi cuatro décadas respecto de España. En este país, el analfabetismo estuvo bastante correlacionado con bajos niveles de renta por habitante y con un alto peso de una población rural preponderantemente mestiza e india; un país en donde la oferta educativa estuvo concentrada, de manera preferente, en los centros urbanos y, comparativamente, con un desequilibrado gasto público a favor de la instrucción superior que limitó la capacidad de expansión de la escolarización elemental.

⁸ Este texto es una versión reducida de otro más amplio: “Capital humano: México y España en el contexto internacional, 1820-1913”, en Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada, 1808-1930* (Granada: Editorial Comares, 2022), 247-308.

⁹ Se ha observado que cuando la alfabetización supera el umbral del 30% de la población comienza a tener influencia en un proceso de crecimiento sostenido. Niveles inferiores a ese umbral se consideran un obstáculo para ese mismo crecimiento. Por transición de la alfabetización se entiende el momento en el que la población alfabetizada supera el umbral del 30% hasta alcanzar el 70%, que es cuando su ascendencia benéfica sobre el crecimiento se hace difícilmente cuestionable, fijando el inicio de la universalización de la alfabetización. Véase Mary Jean Bowman y Arnold C. Anderson, “Concerning the Role of Education in Development”, en *Old Societies and New States*, ed. de Clifford Gertz (Nueva York: The Free Press of Glencoe, 1963), 252 y s.

El contexto internacional

Peter Flora, Carlo María Cipolla, Aaron Benavot y Phyllis Riddle, y Robert Barro y Jong-Wha Lee han contribuido a reforzar la hipótesis de cómo la producción está altamente relacionada con el *stock* de capital humano. Todos ellos han encontrado que la escolarización tiene un efecto significativamente positivo en la producción.¹⁰ En tiempos más recientes, el historiador y la historiadora económicos de la Universidad de Utrecht, Bas van Leeuwen y Jieli van Leeuwen-Li, han reactualizado los datos referidos a las tasas de educación elemental y a los años promedio de educación desde 1870 hasta 2010.¹¹ En estos momentos, la más actual y completa base de datos homogenizada se la debemos a los economistas Jong-Wha Lee y Hanol Lee. Estos profesores de la Universidad de Corea ofrecen cifras de matrículación y años de escolarización según niveles de enseñanza referentes a 111 países desde 1820 a intervalos de cinco años.¹²

Toda esta información disponible muestra que en los dos últimos siglos ha habido un crecimiento notable en el nivel educativo promedio y en el *stock* de capital humano, así como también una reducción de la brecha entre los países, fundamentalmente en lo que atañe a la instrucción elemental. En 1820, menos del 20% de la población mundial sabía leer y escribir. Este grupo estaba muy con-

¹⁰ Peter Flora, "Historical Processes of Social Mobilization: Urbanization and Literacy, 1850-1965", en *Building States and Nations: Models, Analyses and Data Across three Worlds*, v. 1, ed. de Shmuel Noah Eisenstadt y Stein Rokkan (Beverly Hills: Sage Publications, 1973), 213-258; Carlo María Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente* (Barcelona: Ariel, 1983); Aaron Benavot y Phyllis Riddle, "The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues", *Sociology of Education* 63, núm. 3 (1988): 191-210; Robert J. Barro y Jong-Wha Lee, "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010", *National Bureau of Economic Research*, cuaderno de trabajo núm. 15902 (abril 2010): <https://doi.org/10.3386/w15902>.

¹¹ Bas van Leeuwen y Jieli van Leeuwen-Li, "Education since 1820", en *How Was Life? Global Well-being since 1820*, ed. de J. L. van Zanden, *et al.* (París: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing, 2014), 87-100, <https://doi.org/10.1787/9789264214262-en>.

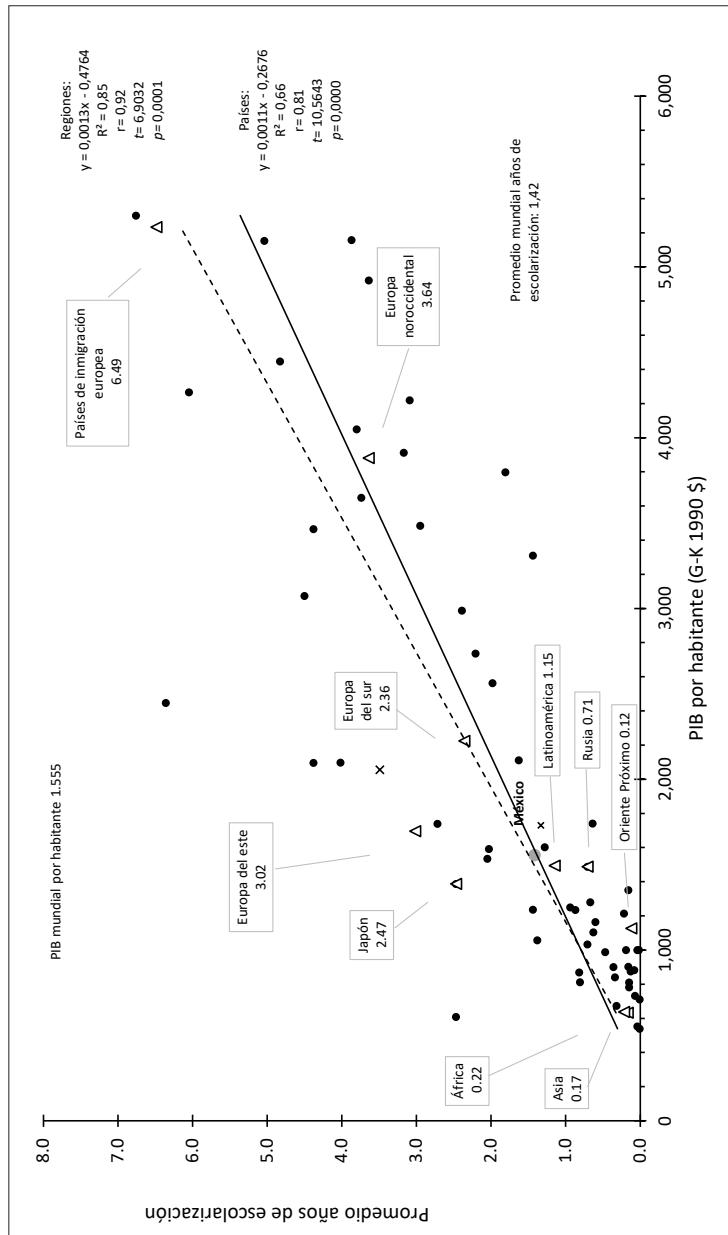
¹² Jong-Wha Lee y Hanol Lee, "Human Capital in the Long Run", *Journal of Development Economics* 122 (2016): 147-169. La base de datos está disponible en Jong-Wha Lee y Hanol Lee, *Long-Run Education Dataset*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/DataLeeLee.html>.

centrado en la Europa noroccidental y los países de inmigración europea de habla inglesa —Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda—. Hoy en día, los niveles de alfabetización se acercan al 100% en casi todas partes, a excepción de África —con un 64%—. La proporción de la población en edad escolar que asistía a la escuela aumentó significativamente a partir de 1820. En el conjunto mundial, las tasas promedio de matrícula en enseñanza primaria aumentaron de un 10% en 1850, a un 47% en 1940. En educación secundaria se ampliaron de 0.3% a un 8.3% y en el nivel superior de enseñanza de casi un 0.1% a un 1.1%. Después de la Segunda Guerra Mundial, estas tasas se incrementaron todavía a un mayor ritmo. En 1950, las tasas promedio mundiales de matrícula en cada uno de los tres niveles fueron del 56%, 12% y 2.2%. En 2010, éstas ya eran de casi un 99% para primaria, 74% para secundaria y del 30% en la enseñanza superior. También estas proporciones se acompañaron de un fuerte aumento en el promedio de años de educación de la población mundial, de alrededor de 1 año en 1870, a 3 años después de la Segunda Guerra Mundial, y a más de 7 años en el nuevo milenio en el que estamos. Con todo, esta espectacular evolución a nivel global ha estado sujeta a muy marcadas diferencias regionales en el crecimiento a largo plazo de las tasas de matrícula escolar y de los años de permanencia en el sistema escolar. Estas distinciones guardan, además, una alta correspondencia con las distancias que también se perciben en los niveles de PIB por habitante.

En la gráfica 1 se muestra, para un total de 60 países, la relación que hay entre el promedio total de años de escolarización y el nivel de renta per cápita. Se observa que hay una correlación razonablemente alta, significativa de manera estadística y consistente con lo que predice la teoría.

Una observación más atenta permite, además, acotar varios patrones regionales. Así, se percibe que, en vísperas de la Primera Guerra Mundial, el 70% de la población mundial vivía en países cuyo PIB por habitante no superaba el promedio mundial (1.555 dólares internacionales) ni tampoco la media global de años de escolarización (1.42 años); es decir, eran países que combinaban pobreza e ignorancia. Estos lugares, que acumulaban el 34.6% de la produc-

Gráfica 1
PROMEDIO TOTAL DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN (1910)
Y PIB POR HABITANTE (1913)



FUENTES: Jong-Wha Lee y Hanol Lee, *Long-Run Education Dataset*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/DataLeeLee.html> y Maddison Project Database, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2013.html>.

ción mundial, se concentraban en mayor número en Asia, África y Oriente Próximo. De entre los países europeos, formaban parte de este grupo Portugal, Albania y Yugoslavia, así como los territorios de la antigua URSS. Entre los países latinoamericanos, se incluían Brasil, Colombia, Perú, Venezuela y el resto de los estados con grandes poblaciones indias.

En el extremo opuesto, los países que superaban ambos promedios concentraban el 24.7% de la población y el 60% del PIB mundial. Perteneían a este grupo todos los países de la Europa noroccidental, la Europa del sur —a excepción de Portugal—; dentro de la Europa del este, Checoslovaquia, Hungría y Polonia, también los territorios de inmigración europea —Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda— y, de entre los países latinoamericanos, aunque con cifras mucho más modestas, solamente Argentina, Chile y Uruguay; esto es, países que en el contexto latinoamericano estaban comparativamente más urbanizados y albergaban poblaciones predominantemente “blancas”.

Bulgaria y Japón serían territorios representativos del 3.5% de la población mundial que, aun siendo pobres, disfrutaban de una escolarización por encima de la media mundial. Por el contrario, Sudáfrica, Rumanía o México lo serían del restante 1.8% de la población que vivía en países que, a pesar de superar ligeramente el promedio mundial de PIB por habitante, presentaban unas muy discretas cifras de escolarización.

La gráfica 1 también indica que un país, cuanto más rico es, más tiempo y más recursos económicos dedica a la educación. En general, aquellas regiones del mundo que, en promedio, disfrutaron de mayores años de escolarización también presentaban los mayores niveles de PIB por habitante. El coeficiente de correlación es muy elevado ($r = 0.92$), lo que sugiere que el 85% (R^2) de las diferencias regionales que se observan en el PIB por habitante pueden explicarse por diferencias, también, en los años de escolarización.

Desde esta perspectiva de análisis macrorregional, ¿qué puede condicionar más el crecimiento económico, el promedio de ingreso per cápita del que se parte o el nivel inicial de educación? Dicho de otro modo, ¿qué es más concluyente, la pobreza o la ignorancia? Los

resultados de un análisis de regresión estadística que figuran en el cuadro 1 tratan de fundamentar esta cuestión.

Cuadro 1
GRANDES REGIONES DEL MUNDO*

1. Relación PIB por habitante, 1913 (Y) y PIB por habitante, 1820 (X) [$Y = a + bx$] $a = -1848.1$ $b = 4.9135x$ $R^2 = 0.85$ $r = 0.92$ $t = 6.7975$ $p = 0.001$	2. Relación Factor de crecimiento, 1820-1913 (Y) y PIB por habitante, 1820 (X) [$Y = a + bx$] $a = 0.2235$ $b = 0.0027x$ $R^2 = 0.67$ $r = 0.81$ $t = 4.0269$ $p = 0.0038$
3. Relación PIB por habitante, 1913 (Y) y Tasa de escolarización, 1820 (X) [$Y = a + bx$] $a = 888.74$ $b = 100.86x$ $R^2 = 0.88$ $r = 0.94$ $t = 7.8097$ $p = 0.000$	4. Relación Factor de crecimiento, 1820-1913 (Y) y Tasa de escolarización, 1820 (X) [$Y = a + bx$] $a = 1.6373$ $b = 0.0617x$ $R^2 = 0.87$ $r = 0.93$ $t = 7.5837$ $p = 0.000$

(*) Europa noroccidental, Europa del sur, Europa del este, Rusia, países de inmigración europea, Latinoamérica, Japón, Asia, Oriente Próximo, África.

FUENTES: Datos de PIB por habitante tomados de *Maddison Project Database*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2013>. Tasas de escolarización tomadas de Jong-Wha Lee y Hanol Lee, *Long-Run Education Dataset*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/DataLeeLee.html>.

En 1820, el PIB por habitante promedio (en dólares internacionales de 1990) en la Europa noroccidental ya era 1.2 veces mayor que en la Europa del sur y 1.8 veces mayor que en la Europa del este y que en los países de la antigua URSS y Latinoamérica. También era el doble que en el Oriente Próximo y en Asia —a excepción de Japón, cuya distancia se asemejaba a la de la Europa del este—; y casi el triple que de media reflejaron los países africanos. Sólo los de inmigración europea de habla inglesa —Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda— prácticamente igualaban a la Europa noroccidental. En 1913, estas diferencias de renta, lejos de disminuir, habían aumentado de forma notable. Siguiendo el mismo orden, el PIB por habitante promedio de la Europa noroccidental fue, por entonces, 1.7 veces mayor que en la Europa de sur; el doble que en la Europa del este, que en los países de la antigua URSS y que en Latinoamérica; el triple que en Oriente Próximo y que en Japón; y 6 veces más que de media reflejaron los países asiáticos y del continente africano. A su vez, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda superaban, en promedio, en un 34.8% el PIB por habitante de los países de la Europa noroccidental. Todo indica que aquellas regiones del mundo, que ya en 1820 habían disfrutado de un mayor nivel de renta por habitante, fueron las que, a medida que transcurrió el siglo XIX, reflejaron un mayor nivel de PIB per cápita y, por lo general, un mayor factor de crecimiento, con lo que, en vísperas de la Primera Guerra Mundial, las diferencias de progreso material entre unas zonas del mundo y otras ya eran muy sustanciales. No se observa una tendencia sistemática a que las regiones más pobres hubieran crecido, en promedio, más rápido que las ricas, ni a que se hubiese reducido la dispersión en los niveles de renta per cápita. Los resultados de las regresiones 1 y 2 sugieren que el nivel de renta por habitante de partida en un territorio a principios del siglo XIX se puede considerar un buen predictor de su futuro nivel de ingresos.

Al historiador económico Robert C. Allen debemos una sugerente explicación de todo ello.¹³ En su consideración, con el inicio del crecimiento moderno, las economías con ingresos per cápita más

¹³ Robert C. Allen, *Historia económica mundial: una breve introducción*, trad. de Francisco Muñoz de Bustillo (Madrid: Alianza Editorial, 2013).

elevados y, también, por lo general, con salarios comparativamente más altos, tenían más incentivos para introducir métodos de ahorro y de sustitución del factor trabajo con el uso de nuevas tecnologías. Como resultado, la productividad del trabajo creció mucho más rápido en este tipo de economías que en aquellas en donde el promedio de renta per cápita —y los salarios— fue más bajo y, por tanto, más débiles los incentivos a sustituir mano de obra por tecnología. Estas diferencias de incentivos, que se traducían en diferencias, también, de productividad, produjeron un efecto de divergencia económica incondicional.

Ahora bien, si se relacionan las tasas de escolarización promedio en enseñanza primaria en cada una de las regiones del mundo que se consideran con el PIB por habitante que, en promedio, en 1913 alcanzaron cada una de esas zonas del planeta, cabe introducir un factor aún más determinante en la explicación de las diferencias internacionales de renta por habitante que la sugerida por Allen —regresiones 3 y 4—. Comparando los resultados, todos ellos estadísticamente significativos, se puede concluir que las diferencias en las tasas de escolarización en 1820 explican todavía mejor que los niveles del PIB por habitante de ese mismo año las variaciones que se perciben en 1913. Del mismo modo, y aun con más claridad, esas mismas diferencias en la escolarización primaria esclarecen mejor que los niveles de 1820 de PIB por habitante las diferencias regionales de factor de crecimiento medido entre 1820 y 1913.

En respuesta a la pregunta ¿qué es más concluyente, la pobreza o la ignorancia?, la proyección de estos datos invita a considerar que en las primeras fases del crecimiento económico moderno parece más determinante para el futuro aumento de la producción el disponer y el expandir entre la población competencias educativas básicas.

México y España en el contexto internacional

En este contexto internacional ¿qué lugar fueron ocupando México y España? Si volvemos la mirada a la gráfica 1, que correlaciona el promedio de años de escolarización y el PIB por habitante, se observa que España, en 1913, formaba parte del grupo de países que

combinaban mayor *stock* educativo —medido en número de años de escolarización— y un PIB por habitante por encima de la media mundial. No obstante, debe advertirse que dentro de este grupo las diferencias eran muy notables, tanto en tasas de educación como en niveles de PIB por habitante, entre los países de inmigración europea de habla inglesa y los que conformaban la Europa noroccidental respecto de los de la Europa del sur y de la Europa del este. España representa un caso típico de economía de la Europa meridional, caracterizada por un fuerte peso del sector agrario, tanto en atención a la estructura de la producción como, sobre todo, en la distribución de la población ocupada, y un menor tamaño del sector industrial y urbano en general, con dificultades para atraer mano de obra subempleada de la agricultura. Otra característica que compartía eran las modestas tasas de productividad del trabajo, sobre todo del agrícola, que ponía de manifiesto deficiencias en la dotación de infraestructuras, tanto físicas como de capital humano.

La España de la segunda mitad del siglo XIX tenía unos niveles de acumulación de capital humano en forma de educación relativamente bajos. En 1860, el 73% de los españoles de más de 10 años no sabía leer ni escribir; en 1900, este colectivo aún representaba el 59%. De este modo, no debe sorprender que el atraso español en el proceso de alfabetización con respecto a la Europa noroccidental fuera considerable. En comparación con esta parte de Europa, España, al igual que el resto de los países de la Europa del sur, inició la transición a la alfabetización universal ya muy avanzado el siglo XIX. La información que se maneja permite fijar su inicio mediada la década de 1880, y no se superó el umbral del 70% hasta los inicios de la década de 1930. Además, y al igual que en la mayoría de los países de su entorno, en España este proceso siguió una difusión territorial y de género muy desequilibrada. Los territorios más alfabetizados coincidían con las áreas industriales, con las de mayor actividad comercial y con las más urbanizadas. La distribución de la alfabetización entre hombres y mujeres también siguió unas pautas de difusión territorial muy parecidas. Las tasas de alfabetización entre las mujeres fueron más altas en la mitad norte y más bajas en la mitad sur, pero, en su conjunto, y con relación a su peso demográfico, en 1860 eran aún muy pocas las mujeres que sabían leer y escribir.

La alfabetización masculina fue más rápida y más amplia, y estuvo muy concentrada en aquellas zonas del país que disfrutaban de cierta prosperidad económica. Los hombres ya habían superado el umbral de inicio de transición de la alfabetización en 1860; las mujeres lo harían mucho más tarde, en torno a 1910.¹⁴

México, en vísperas del conflicto armado de noviembre de 1910, estaba muy próximo al amplio grupo de países que se caracterizaban por combinar pobreza e ignorancia, y del que formaba parte la mayoría de los países latinoamericanos, sobre todo aquellos en los que la población indígena de ascendencia precolombina tenía un peso demográfico importante. En México, la transición de la alfabetización se inició con un retraso de casi cuatro décadas respecto de España, aunque la empezó a culminar con relativa rapidez: a finales de los años cincuenta del siglo XX la población alfabetizada ya se situaba cerca del umbral del 70%.

Hasta el inicio de la Revolución mexicana de 1910, la difusión de las modestas cifras de alfabetización siguió una dirección territorial norte-sur, sensiblemente más altas allí donde el PIB por habitante era mayor en relación con la media del conjunto del país y, comparativamente, menores las tasas de población rural, de población activa ocupada en el sector primario y de población amerindia. Al final del Porfiriato, además de la ciudad de México, en donde la mitad de su población ya estaba alfabetizada, muy pocas entidades federativas mexicanas superaban apenas el umbral del 30% de alfabetización. La mayoría de estos estados federados estaba ubicada en

¹⁴ Todos los datos en: Clara Eugenia Núñez, “Educación”, en *Estadísticas históricas de España, siglos XIX y XX*, v. 1 (Bilbao: Fundación Banco Bilbao Vizcaya (BBVA), 2005), 155-244; Clara Eugenia Núñez, apéndice “La educación como fuente de crecimiento” a “La transición de la alfabetización en el mundo”, *Papeles de Economía Española*, núm. 73 (1997): 234-242; Narciso de Gabriel, “Alfabetismo y escolarización en España (1887-1950)”, *Revista de Educación*, núm. 314 (1997): 217-243; Francisco J. Beltrán Tapia, Alfonso Díez Minguela, Julio Martínez Galarraga y Daniel A. Tirado Fabregat, *Capital humano y desigualdad territorial. El proceso de alfabetización en los municipios españoles desde la Ley Moyano hasta la Guerra Civil* (Madrid: Banco de España, 2019), <https://repositorio.bde.es/handle/123456789/9721> (Estudios de Historia Económica 74); Germán Rueda, “Enseñanza y analfabetismo”, en *La cultura española de la Restauración, 1er. Encuentro de Historia de la Restauración*, ed. de Manuel Suárez Cortina (Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999), 15-59.

la zona norte del país —Baja California, Coahuila, Nuevo León y Sonora— y en la región Pacífico-Norte —Colima—. Todos ellos disfrutaban de unos niveles del PIB per cápita por encima de la media nacional y, aunque dentro de unos porcentajes todavía muy discretos, comparativamente contabilizaban una mayor población urbana y un mayor porcentaje de ocupados en actividades industriales y de servicios. En contraste, los estados federados del sur —Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca— coincidían en compartir niveles de PIB por habitante que, en promedio, no superaban el 70% de la media del conjunto de país, y en concentrar las mayores tasas de población rural y de población ocupada en el sector primario. Estos territorios del sur se caracterizaban también por contabilizar una elevada población amerindia, de la que poco menos de la mitad sabía hablar español.

El cuadro 2 ofrece los resultados de una serie de regresiones lineales simples y múltiples con el propósito de conocer qué variable de las consideradas tiene mayor influencia en las variaciones que se perciben en las tasas de alfabetización entre los diferentes estados federados o en su agrupación en áreas regionales. Los datos obtenidos, todos ellos estadísticamente significativos, indican lo determinante que es la proporción de población ocupada en el sector primario, mucho más que la tasa de población rural y que los niveles de PIB por habitante.

Ahora bien, si queremos averiguar en qué proporción las variaciones de las tasas de alfabetización que se observan entre los distintos estados federados se explican, conjuntamente, por diferencias en los niveles de PIB por habitante y por cambios en las proporciones de población ocupada en el sector primario (regresión 4), los resultados obtenidos indican una correlación del 80%, que significa que en un 62% (R^2 ajustado) el PIB per cápita y el porcentaje de población ocupada en el sector primario explican las diferencias en las tasas de alfabetización observadas. Si se sustituye la variable de producción por otra que contenga el peso proporcional de población amerindia (regresión 5), el coeficiente de correlación aumenta un poco más, hasta el 81%. El mejor ajuste y, por tanto, la mayor capacidad de explicación de las diferencias que se ven en las tasas de alfabetización, se obtiene al incorporar, como variables explicativas,

Cuadro 2
MÉXICO, 1910. TASAS DE ALFABETIZACIÓN Y SUS DETERMINANTES

<p>1.1. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y) y PIB por habitante ⁽²⁾ (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = 9.4124$</p> <p>$b = 11.345x$</p> <p>$R^2 = 0.48$</p> <p>$r = 0.69$</p> <p>$t = 5.1039$</p> <p>$p = 0.000$</p>	<p>1.2. Regiones: ⁽¹⁾ relación Tasa de alfabetización (Y) y PIB por habitante ⁽²⁾ (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = -3.1329$</p> <p>$b = 21.473x$</p> <p>$R^2 = 0.92$</p> <p>$r = 0.96$</p> <p>$t = 7.8149$</p> <p>$p = 0.000$</p>
<p>2.1. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y) y % de Población ocupada en el sector primario (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = 71.805$</p> <p>$b = -0.6409x$</p> <p>$R^2 = 0.60$</p> <p>$r = 0.77$</p> <p>$t = -6.5034$</p> <p>$p = 0.000$</p>	<p>2.2. Regiones: ⁽¹⁾ relación Tasa de alfabetización (Y) y % de Población ocupada en el sector primario (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = 66.823$</p> <p>$b = -0.5806x$</p> <p>$R^2 = 0.86$</p> <p>$r = 0.92$</p> <p>$t = -5.4718$</p> <p>$p = 0.002$</p>
<p>3.1. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y) y Tasa de población rural (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = 54.707$</p> <p>$b = -0.4502x$</p> <p>$R^2 = 0.42$</p> <p>$r = 0.65$</p> <p>$t = -4.4891$</p> <p>$p = 0.000$</p>	<p>3.2. Regiones: ⁽¹⁾ relación Tasa de alfabetización (Y) y Tasa de población rural (X)</p> <p>[$Y = a + bx$]</p> <p>$a = 57.346$</p> <p>$b = -0.4937x$</p> <p>$R^2 = 0.78$</p> <p>$r = 0.88$</p> <p>$t = -4.2332$</p> <p>$p = 0.008$</p>

⁽¹⁾ México D. F., Norte (Baja California, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Sonora, Tamaulipas), Centro-Norte (Aguascalientes, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas), Golfo de México (Campeche, Tabasco, Veracruz, Yucatán), Pacífico-Norte (Colima, Jalisco, Nayarit, Sinaloa), Centro (Guanajuato, México, Hidalgo, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Morelos), Sur (Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca).

⁽²⁾ PIB por habitante en dólares internacionales de 1990 (Méjico=1).

Cuadro 2. *Continuación...*

-
4. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y), PIB por habitante (x_1) y % de población en el sector primario (x_2)
 $[Y = a + b_1x_1 + b_2x_2]$
 $a = 53.007$
 $b_1 = 4.860x_1^{**}$
 $b_2 = -0.469x_2^{***}$
 R^2 ajustado = 0.62
 $r = 0.80$
5. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y), % de población en el sector primario (x_1) y % de población amerindia (x_2)
 $[Y = a + b_1x_1 + b_2x_2]$
 $a = 70.518$
 $b_1 = -0.578x_1^{**}$
 $b_2 = -0.135x_2^{***}$
 R^2 ajustado = 0.63
 $r = 0.81$
6. Estados federados: relación Tasa de alfabetización (Y), PIB por habitante (x_1), % de ocupados en el sector primario (x_2) y % de población amerindia (x_3)
 $[Y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3]$
 $a = 44.466$
 $b_1 = 6.549x_1^{***}$
 $b_2 = -0.361x_2^{***}$
 $b_3 = -0.211x_3^{***}$
 R^2 ajustado = 0.69
 $r = 0.85$
-

** Nivel de significación al 95 %

*** Nivel de significación al 99 %

FUENTES: Datos tomados de José Aguilar Retureta, “The GDP *Per Capita* of the Mexican Regions (1895-1930). New Estimates”, en *Documentos de trabajo de la Asociación Española de Historia Económica*, núm. 14 (DT-AEHE n. 1415) (2014); Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México: El Colegio de México, 1999); *Estadísticas Sociales del Porfiriato, 1877-1910* (México: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, 1956).

el PIB per cápita, el porcentaje de ocupados en el sector primario y el peso de la población indígena (regresión 6): la correlación llega al 85%, lo que sugiere que, en conjunto, son estos indicadores los que en un 69% mejor describen el porqué de las diferencias de alfabetización que se observan entre los estados federados mexicanos a finales del Porfiriato.

En México, el analfabetismo está bastante correlacionado con bajos niveles de renta por habitante, y con un alto peso de una población rural preponderantemente mestiza e india, que solía convivir en núcleos pequeños y dispersos en el territorio, y que de modo muy mayoritario encontró ocupación en el sector primario, con una agricultura dominante de tipo tradicional, de muy baja productividad, destinada preferentemente al autoconsumo y, como mucho, a atender el mercado local. A mayor grado de aislamiento físico y cultural, mayor es la persistencia de la comunidad monolingüe, menor la demanda y, en el caso de lograr atenderse, la asistencia y la permanencia escolar, y más complicado que llegue y se consolide una oferta educativa formal e institucionalizada.

Esta realidad, que se refleja en unas modestas cifras de alfabetización, chocó, de manera inevitable, con la retórica ideológica de los gestores del liberalismo mexicano decimonónico y sus normas legales: hasta el Porfiriato, el número de escuelas, maestros y alumnos aumentó de modo notable, pero en las zonas urbanas; no se puede afirmar lo mismo para las zonas rurales, sobre todo en las comunidades indígenas. Más tarde, el régimen de Porfirio Díaz sentó las bases de una educación secular y libre bajo la competencia del Estado. Pese a todo ello, y hasta 1910, la oferta educativa siguió preferentemente concentrada en los centros urbanos: “Más que una campaña alfabetizadora, el triunfo educativo del Porfiriato consistió en una sólida cimentación ideológica y en un cambio radical en las materias y el método de enseñanza. Fue una buena y, en ocasiones, excelente educación, [pero sólo] para los que podían disfrutar de ella”.¹⁵

En México, las tasas de analfabetismo presentan unos niveles bastante elevados y, en general, unos logros educativos sensiblemente más bajos respecto de los que debería esperarse en comparación

¹⁵ Bazant, *Historia de la educación...*, 77.

con otros países cuando se igualan sus respectivas economías a un mismo nivel de renta por habitante. En el cuadro 3 se presentan los resultados de este ejercicio de asimilación en relación con España. La comparación de los datos, que ya no están influidos por diferencias en la renta, permite advertir la existencia de marcadas asimetrías temporales, así como de apreciables diferencias de esfuerzo en educación; facilita el comprender que las distancias en los niveles y en los logros educativos que se observan no sólo responden a razones de demanda, que se explican por el tipo de predisposición hacia la instrucción reglada de unas poblaciones que en su mayoría tenían que desenvolverse en desfavorables contextos socioeconómicos y geográficos, sino también a motivos de oferta, así como a la capacidad y a la voluntad de asumir, a través del presupuesto público, el coste de proporcionar educación por medio de instituciones creadas *ad hoc*.

Medido en dólares internacionales de 1990, México tardó 30 años en alcanzar el mismo nivel de PIB por habitante que ya había logrado la economía española en 1870; y 10 en multiplicarlo por 1.23, que era el que disfrutaba España en 1890. Este margen de atraso económico se acompañó de marcadas diferencias en el esfuerzo de cada respectiva sociedad para elevar el aprendizaje en todos los niveles, que es lo que indica la tasa de matrícula y que, lejos de disminuir, aumentó con el paso del tiempo y a medida que cada economía crecía hacia los mismos umbrales del PIB por habitante.

Respecto de España, las diferencias en México fueron en aumento en atención al porcentaje de población sin escolarizar, en cuanto a la expansión de la enseñanza primaria y con relación al promedio total de años de escolarización. Sin embargo, el desglose de los logros educativos según niveles de enseñanza desvela la existencia de un rasgo que, ciertamente, fue común entre los países de la Europa del sur y, en general, entre los de América latina, pero que, en el caso de México, quedó muy marcado como una característica muy particular de su política educativa, sobre todo durante el Porfiriato: la sobreinversión relativa en la educación media y, especialmente, en la superior.

Esta particularidad, tan especialmente acentuada en el caso mexicano, es muy relevante que se tenga en cuenta, pues proporciona luz a las razones del porqué de su atraso económico y de los

Cuadro 3

MÉXICO Y ESPAÑA. LAS DIFERENCIAS DE ESFUERZO EN CAPITAL HUMANO (EDUCACIÓN)

	<i>PIB por habitante: 1 300 dólares internacionales de 1990</i>	<i>PIB por habitante: 1 600 dólares internacionales de 1990</i>		
	<i>España (1870)</i>	<i>México (1900)</i>	<i>España (1890)</i>	<i>México (1910)</i>
TASAS DE MATRÍCULA				
• Enseñanza Primaria (población de 5 a 14 años)	52.47	35.11	58.86	33.41
• Enseñanza Secundaria (población de 15 a 19 años)	0.65	0.43	0.86	0.28
• Enseñanza Superior (población de 20 a 21 años)	0.34	0.22	0.47	0.22
LOGROS EDUCATIVOS (población de 15 a 24 años)				
• Población (.000)	2 815	2 717	2 949	2 909
• Sin escolarización (%)	58.6	68.6	40.9	56.4
• Nivel de estudios más alto alcanzado (%):				
– Primaria	40.7	30.9	58.3	41.1
– Secundaria	0.50	0.40	0.60	2.00
– Superior	0.20	0.10	0.20	0.60
• Nivel de estudios terminados (%):				
– Primaria	22.1	6.80	36.6	9.00
– Secundaria	0.10	0.10	0.20	0.60
– Superior	0.0	0.0	0.10	0.20
• Promedio años de escolarización:				
– Total	2.60	1.00	3.91	1.57
– Primaria	2.57	0.97	3.86	1.38
– Secundaria	0.03	0.03	0.04	0.17
– Superior	0.00	0.00	0.01	0.02

Cuadro 3. Continuación...

	<i>PIB por habitante: 1 300 dólares internacionales de 1990</i>	<i>PIB por habitante: 1 600 dólares internacionales de 1990</i>		
	<i>España (1870)</i>	<i>México (1900)</i>	<i>España (1890)</i>	<i>México (1910)</i>
LOGROS EDUCATIVOS				
(población de 15 a 64 años)				
• Población (.000)	10 178	7 620	10 962	8 322
• Sin escolarización (%)	74.2	73.6	55.6	62.6
• Nivel de estudios más alto alcanzado (%):				
– Primaria	25.3	26.0	43.7	35.5
– Secundaria	0.30	0.30	0.40	1.40
– Superior	0.20	0.10	0.30	0.50
• Nivel de estudios terminados (%):				
– Primaria				
– Secundaria	13.8	5.70	24.80	7.70
– Superior	0.10	0.10	0.10	0.50
• Promedio años de escolarización:	0.10	0.10	0.10	0.30
– Total				
– Primaria				
– Secundaria	1.63	0.85	2.84	1.37
– Superior	1.60	0.81	2.80	1.18
	0.02	0.03	0.03	0.13
STOCK DE CAPITAL HUMANO	0.01	0.01	0.01	0.02
(población de 15 a 64 años)				
• Capital Humano (<i>Stock</i> de capital humano para un trabajador sin estudios=1)	1.17	1.08	1.32	1.14

FUENTE: Jong-Wha Lee y Hanol Lee, *Long-Run Education Dataset*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/DataLeeLee.html>.

altos índices de desigualdad en la distribución de la renta. En un país, como México, con tasas de alfabetización persistentemente tan bajas, este desequilibrado gasto público a favor de la instrucción superior limitó la capacidad de expansión de la escolarización elemental, tan fundamental en las etapas tempranas de crecimiento económico moderno y tan determinante para la mejora de la productividad.

Bibliografía

- Aguilar Retureta, José. “The GDP *Per Capita* of the Mexican Regions (1895-1930). New Estimates.” En *Documentos de trabajo de la Asociación Española de Historia Económica*, núm. 14 (DT-AEHE n. 1415) (2014).
- Allen, Robert C. *Historia económica mundial: una breve introducción*, trad. de Francisco Muñoz de Bustillo. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- Barro, Robert J. y Jong-Wha Lee. “A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010.” *National Bureau of Economic Research*, cuaderno de trabajo núm. 15902 (abril 2010): <https://doi.org/10.3386/w15902>.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, 1999.
- Becker, Gary S. *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido a la educación*, versión española de Marta Casares y José Vergara. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Beltrán-Tapia, Francisco J., Alfonso Díez Minguela, Julio Martínez-Galarraga y Daniel A. Tirado Fabregat. *Capital humano y desigualdad territorial. El proceso de alfabetización en los municipios españoles desde la Ley Moyano hasta la Guerra Civil*. Madrid: Banco de España, 2019. <https://repositorio.bde.es/handle/123456789/9721>. (Estudios de Historia Económica 74).
- Benavot, Aaron y Phyllis Riddle. “The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues.” *Sociology of Education* 63, núm. 3 (1988): 191-210.
- Benham, Frederic. “Education and Economic Development in the Under-Developed Countries.” *International Affairs* 35, núm. 2 (1959): 181-187.
- Bowman, Mary Jean y Arnold C. Anderson. “Concerning the Role of Education in Development.” En *Old Societies and New States*, ed. de Clifford Gertz, 247-269. Nueva York: The Free Press of Glencoe, 1963.
- Cipolla, Carlo María. *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona:Ariel, 1983.

- Estadísticas Sociales del Porfiriato, 1877-1910.* México: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, 1956.
- Flora, Peter. "Historical Processes of Social Mobilization: Urbanization and Literacy, 1850-1965." En *Building States and Nations: Models, Analyses and Data Across three Worlds*, v. 1, ed. de Shmuel Noah Eisenstadt y Stein Rokkan, 213-258. Beverly Hills: Sage Publications, 1973.
- Gabriel, Narciso de. "Alfabetismo y escolarización en España (1887-1950)." *Revista de Educación*, núm. 314 (1997): 217-243.
- Harbison, Frederick H. *Human Resources as the Wealth of Nations*. Nueva York: Oxford University Press, 1973.
- Hoyo Aparicio, Andrés. "Capital humano: México y España en el contexto internacional, 1820-1913." En Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada, 1808-1930*, 247-308. Granada: Editorial Comares, 2022.
- Lee, Jong-Wha y Hanol Lee. "Human Capital in the Long Run", *Journal of Development Economics* 122 (2016): 147-169 .
- Lee, Jong-Wha y Hanol Lee. *Long-Run Education Dataset*. Acceso el 2 de febrero de 2024, <https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/DataLee-Lee.html>.
- Leeuwen, Bas van y Jieli van Leeuwen-Li. "Education since 1820." En *How Was Life? Global Well-being since 1820*, ed. de Jan Luiten van Zanden, Joerg Baten, Marco Mira D'Ercole, Auke Rijpma, Conal Smith y Marcel Timmer, 87-100. París: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publishing, 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264214262-en>.
- Maddison Project Database*, acceso el 2 de febrero de 2024, <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2013>.
- Mankiw, Gregory. *Macroeconomía*, 8a. ed., trad. de M. Esther Rabasco. Barcelona: Antoni Bosch Editor, 2014.
- Núñez Romero, Clara Eugenia. Apéndice "La educación como fuente de crecimiento" a "La transición de la alfabetización en el mundo." *Papeles de Economía Española*, núm. 73 (1997): 234-242.
- Núñez Romero, Clara Eugenia. "Educación." En *Estadísticas históricas de España, siglos XIX y XX*, v. 1, 155-244. Bilbao: Fundación Banco Bilbao Vizcaya (BBVA), 2005.
- Núñez Romero, Clara Eugenia y Gabriel Tortella. "Educación, capital humano y desarrollo: una perspectiva histórica." En *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, ed. de Clara Eugenia Núñez y Gabriel Tortella, 15-40. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

- Rueda, Germán. “Enseñanza y analfabetismo.” En *La cultura española de la Restauración, 1er Encuentro de Historia de la Restauración*, ed. de Manuel Suárez Cortina, 15-59. Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 1999.
- Schultz, Theodore W. *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*. Nueva York: Free Press, 1971.
- Schultz, Theodore W. “Investment in Man: An Economist View.” *The Social Service Review* 33, núm. 2 (1959): 109-117.
- Weil, David N. *Crecimiento económico*, trad. de Esther Rabasco Espáriz, rev. téc. de Luis Toharia. Madrid: Pearson/Addison Wesley, 2006.

II

DE LAS METAS,
LAS PROPUESTAS Y LOS IDEALES

**EL LAICISMO EDUCATIVO EN DOS PAÍSES CATÓLICOS
MÉXICO Y ESPAÑA EN PERSPECTIVA COMPARADA
(1860-1900)**

MANUEL SUÁREZ CORTINA
Universidad de Cantabria

No parece aventurado afirmar que la educación constituye uno de los ámbitos de más relevancia y que ha sido objeto de fuertes debates en todas las organizaciones sociales. Desde la Antigüedad, en los tiempos de la Edad Media o en los albores de la contemporaneidad, la educación se percibió de formas múltiples, ya como un ingrediente importante en la renovación de la sociedad, como un instrumento de poder y de dirección política y/o moral, de control social, como un factor de la perfectibilidad humana, o más recientemente como un elemento clave en la formación de capital humano, imprescindible para el desarrollo económico y social.

Es por ello que la educación, antes y ahora, ha sido objeto de un detallado interés desde disciplinas tan distintas como la historia, la pedagogía, la filosofía o la economía, y todas ellas, de una manera u otra, han hecho hincapié en que la educación constituye una variable fundamental de la naturaleza de los sistemas sociales y culturales de las naciones. Ha sido con el emerger de éstas que la educación experimentó, al igual que otras esferas de la vida, un creciente proceso de secularización, en la medida que los nuevos estados arrancaron a la Iglesia su control y dirección. El interés del Estado por su dominio y gestión —al menos legislativa— viene asociado al papel hegemónico que desde la sociedad de las Luces hizo de la educación un instrumento de orden y prosperidad, pero no menos un organismo bajo el control de la monarquía, esto es, del Estado; primero, a través de los ideales ilustrados; más tarde, desde el nuevo orden y legitimidad que trajo consigo el Estado-nación, cuando la dirección de la instrucción pública emergió como uno de los referentes centrales de la nueva legitimidad política: la nación.

En estas páginas se ofrece una síntesis¹ de cómo, en el siglo XIX, en España y México, la educación fue un buen indicador de las directrices que los dos Estados dieron a su relación con la Iglesia y cómo la instrucción pública —laica o católica— se desenvolvió estrechamente vinculada a las directrices emanadas por los sistemas políticos nacionales. Compartieron México y España una primera etapa de desarrollo de la educación bajo los designios de la monarquía hispánica, cuya política de control de la Iglesia avanzó unas primeras experiencias secularizadoras. Le siguió después, tras la revolución liberal y la independencia mexicana, una fase en la que la instrucción pública fue “arrancada” de los brazos de la Iglesia, fortaleciendo el papel del Estado en sus propuestas de una instrucción universal y gratuita que se desarrolló en los dos países bajo la influencia directa o indirecta de las concepciones educativas de la ilustración francesa.

Por otro lado, esa trayectoria educativa no fue ajena al proceso de transformación del liberalismo, cuyos postulados revolucionarios en defensa de una educación universal y gratuita fueron abandonados en la España de los años treinta en favor de una educación al servicio del Estado que tomaba como modelo la experiencia de Guizot, cuya ley de julio de 1833 habría de tener una clara influencia en la consolidación del modelo educativo liberal en la España isabelina. Aunque con menor impacto en el México de las décadas de 1830 y 1840, esta corriente no es del todo ajena a las propuestas educativas desarrolladas por los centralistas mexicanos. Con todo, esta etapa, marcada por los esfuerzos de articular un sistema educativo bajo el control del Estado, contrasta en México con la propuesta que se desarrolla tras las Leyes de Reforma, cuyo proyecto laicista desborda el marco secularizador precedente dominante en la tercera y la cuarta décadas del siglo. La Ley Ramírez de 1861 marca un hito básico en este “giro” laicista que ni siquiera la Primera República española va a mostrar.

¹ Este texto es una versión reducida de otro más amplio: “Educación y laicismo en España y México en el siglo XIX”, en Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar. La educación en España y México en perspectiva comparada (1808-1930)* (Granada: Editorial Comares, 2022), 83-174.

Desde el medio siglo, y cuando en España se ha firmado el Concordato de 1851, la separación entre los dos países queda perfectamente delimitada. En sus líneas maestras, desde entonces se observa una línea claramente distinta entre la experiencia laica mexicana y el componente “confesional” de la instrucción pública en España que, sometido a los acuerdos con Roma, implicaba el control moral de la Iglesia, y llevaba el “laicismo educativo” al terreno de las iniciativas privadas, a un conjunto de propuestas que, bajo la influencia de la masonería y el librepensamiento, desarrollaron en España las llamadas escuelas *laicas* o *neutra*s.

En el tiempo largo, esa divergencia en el laicismo educativo en España y México se fortaleció tras la Revolución mexicana toda vez que las políticas del priísmo alcanzaron casi todo el siglo XX, hasta que las reformas de 1992 reinstauraron en el país un nuevo marco de relaciones entre la Iglesia y el Estado. En España, por su parte, y siempre bajo la “tutela” de los acuerdos concordatarios, no se desarrollaron políticas laicistas hasta los años de la Segunda República,² cuando la separación entre la Iglesia y el Estado marcó de forma transitoria un nuevo momento educativo.

Como no puede ser menos, en dos países de fuerte contenido social y cultural católico, se conformaron desde mediados del siglo XIX dos universos antagónicos en lo que a la secularización y la laicidad de la instrucción pública se refiere. En México, desde las Leyes de Reforma y de forma más clara tras la recepción del positivismo, el laicismo educativo estuvo inserto en los programas educativos del Estado; en España, por el contrario, y bajo la vigencia del Concordato de 1851, las enseñanzas tuvieron que someterse a los dictados de la confesionalidad concordataria y la educación, *neutra* o *laica*, sólo pudo desarrollarse en el ámbito privado. En las páginas que siguen se traza un recorrido sintético del proceso

² Véanse los ya clásicos Antonio Molero Pintado, *La reforma educativa de la II República. Primer bienio* (Madrid: Santillana, 1977); Mercedes Samaniego Boneu y María Dolores Gómez Molleda, *La política educativa de la II República durante el bienio azañista* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977); Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española* (Madrid: Mondadori, 1988); Juan Manuel Fernández Soria, *Educación y cultura en la Guerra Civil (1931-1939)* (Valencia: Nau Llibres, 1989).

secularizador y laicista que México y España recorrieron a lo largo del siglo XIX, centrándose de forma preferente en la segunda mitad del siglo, cuando las trayectorias de ambos sistemas educativos divergieron.

*Monarquía hispánica, revolución liberal, independencia
y secularización de la educación*

La percepción que en la España ilustrada se tenía de la educación tanto en la península como en Nueva España apuntó a un gradual proceso de secularización donde el control de la educación, el fortalecimiento de la monarquía y la neutralización de la fuerza de la Iglesia abrieron el camino a la conformación de los sistemas de instrucción pública que van a extenderse tras la revolución liberal. La historiografía de ambos países ha resaltado cómo en el proceso ilustrado y la revolución liberal —de independencia en México— representaron la apertura de un proceso secularizador de la educación que se tradujo en una pérdida de fuerza de las instituciones asociadas a la Iglesia. La expulsión de los jesuitas, primero, y el fortalecimiento de la Corona, más tarde, expresaron esa tendencia presente en las reformas borbónicas, cuyas prácticas educativas se tradujeron en el fortalecimiento del papel rector del Estado sobre la instrucción pública.

En el campo ilustrado, a los dos lados del Atlántico, la educación fue percibida como una necesidad de gobierno, de orden social y, no menos, como la expresión de un patriotismo que mostraba una inclinación secularizadora. Ese patriotismo impulsaba la idea de bienestar social, riqueza, educación con la emergencia de un sentimiento nacional asociado a los nuevos ideales de libertad y al fortalecimiento del Estado. Campomanes, Cabarrús, Clavijo y Fajardo, Vargas y Ponce mostraron en sus obras ese vínculo entre desarrollo material, patriotismo y amor cívico.

No fue sólo en España donde se percibió ese cambio. En Nueva España, estos ideales y las directrices de la Corona, como han mostrado Dorothy Tanck de Estrada, Pilar Gonzalbo, Anne Staples y Adelina Arredondo, entre otros, se tradujeron en la secularización

de colegios como San Luis Gonzaga, en Zacatecas, o el nacimiento de nuevas instituciones como la Escuela de Minería, el Jardín Botánico o la Universidad de Guadalajara, que daba por finalizado el monopolio de la Real Universidad de México. Fue un proceso en el que la Corona unió secularización de instituciones educativas con un mayor control administrativo, una castellanización creciente y, no menos, una renovación cultural que buscaba “modernizar” una religiosidad muy vinculada a modalidades de fe barrocas. Como ha mostrado Pilar Gonzalbo, el desarrollo económico y la divulgación de conocimientos científicos y humanísticos no fueron sólo la expresión de la influencia peninsular, sino el resultado de un ambiente propicio que en algunas ciudades mexicanas nutrieron la vida cultural y académica.³

En la península, los ilustrados mostraron la necesidad de hacer de la educación un instrumento de desarrollo social y cultura cívica que llevó a la formación de nuevos organismos como los colegios académicos —Barcelona (1773), Sevilla (1797) y Cádiz (1799), el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1806)— y a la recepción de los ideales pedagógicos de Locke y los enciclopedistas franceses (Condorcet, Tayllerand-Périgord, etcétera). Esa preocupación por la educación se muestra ya por la Real Cédula del 12 de junio de 1781, considerada como la primera expresión de la obligatoriedad de la enseñanza en el reino; un antecedente de lo que más adelante se considerará como obligatoriedad de la enseñanza primaria contemplada en la constitución gaditana.

Los escritos de Jovellanos, Campomanes y Cabarrús muestran esa preocupación creciente por los problemas agrarios y educativos que se difundieron por toda la monarquía bajo el impulso de las Sociedades de Amigos del País; una defensa de la educación como una necesidad primaria y patriótica, donde patriotismo y ciudadanía emergieron con fuerza, expresando una secularización que combina el respeto a la religión con un impulso cívico que alcanzó toda su fuerza en los primeros años del siglo XIX, ya bajo la monarquía de José I ya con la legislación gaditana. Educar no es solamente instruir

³ Véase Pilar Gonzalbo, *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821* (México: Universidad Pedagógica, 2001).

en los ingredientes de la moral y la fe, sino impulsar el bienestar personal, el patriotismo y el fomento de la ciudadanía. En definitiva, separar la enseñanza religiosa de aquella que tenía como cometido la formación de ciudadanos. Ése fue el horizonte ilustrado compartido por josefinos y liberales al impulsar la educación como un instrumento para la reforma de España; un proceso claramente secularizador, en modo alguno laicista, que habrá de dominar el escenario educativo en la España liberal y el México independiente hasta las Leyes de Reforma.

La España josefina vio así cómo se suprimían seminarios como San Telmo en Sevilla y Málaga, al tiempo que se abrían liceos y se creaba, en 1811, la Junta de Instrucción Pública, cuyo cometido era aprobar un Plan General de Instrucción Pública, que no llegó a producirse y que hoy conocemos a través del informe de Vargas y Ponce.

Los ideales educativos ilustrados de José I y los planteamientos del doceañismo fueron muy semejantes. Se trataba de un programa que recordaba mucho al desarrollado por Condorcet en Francia. Por primera vez en España se formaron los liceos como instituciones de segunda enseñanza, bajo el influjo de su formulador Manuel Narganes de Posada: la creación de escuelas normales; el fomento a los estudios superiores con el propósito de crear una universidad central, la enseñanza de la mujer y el fuerte impulso de las Sociedades de Amigos del País muestran la importancia de José I y su gobierno ilustrado como propulsores de los nuevos ideales educativos en España.

El doceañismo educativo, por su parte, quedó muy reflejado en la constitución de 1812, a través del título IX (artículos 366º a 371º) y, sobre todo, en el llamado Informe Quintana de 1813, base del dictamen del proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Instrucción Pública leído en las Cortes en abril de 1814. Convertidos en norma legal en 1821, los planteamientos educativos de Quintana estaban filtrados de ideales ilustrados y, en línea con los ideales revolucionarios, conformaron —al menos teóricamente— un sistema educativo público, secular y uniforme, ajeno al dominio eclesiástico y de la nobleza, secularizado, bajo el control del Estado: es el denominado por Manuel de Puelles Benítez y Antonio Viñao Frago como

un sistema educativo “nacional”, expresión de las aspiraciones del nuevo Estado liberal.⁴

En línea con los planteamientos de Condorcet, el proyecto de educación “nacional-estatal” debía asentarse sobre tres bases: una instrucción primaria universal, gratuita, para evitar la marginación de un sector de los ciudadanos y, aspecto muy importante, bajo la dependencia de las Cortes, que fortalecía el imaginario de una educación nacional, ajena al control directo de la Corona.

Este doceañismo educativo, de vida efímera en la península, fue desde mediados de los años treinta sustituido por un nuevo modelo, tomado de la Francia de Guizot que hizo de la centralización, de la dependencia gubernamental y del fortalecimiento de la Iglesia en el campo de la enseñanza sus referentes más significativos. Uno y otro modelo tuvieron su repercusión tanto en España como en México, pero aquí el alcance del modelo liberal revolucionario en el campo educativo fue más fuerte y duradero que en la península.

El Estado mexicano nació católico y sus primeras constituciones y leyes —1814, 1824, 1836, 1843— declararon el catolicismo como oficial y prohibieron el ejercicio de cualquier otro credo. Más allá de su filiación política —fедерales y centralistas— asociaron la independencia nacional con el catolicismo. Su cometido de independencia y libertad se vinculó al cometido de uniformizar la población a partir de la lengua española y la religión católica, construir una nación y formar ciudadanos de un estado de derecho, de una *res publica*. En esta dirección, con distintos proyectos nacionales o locales, siguiendo el modelo doceañista, se planteaba el establecimiento de una instrucción elemental universal, obligatoria y gratuita. Nace así, como nos ha recordado Adelina Arredondo, una doble vía en la que, de un lado, las congregaciones religiosas y el clero regular castellanizaban y cristianizaban mestizos y criollos; de otro lado, la formación de ciudadanos de la república fue encomendada a las escuelas públicas y privadas, fomentadas y controladas por distintas instancias

⁴ Antonio Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (Madrid: Siglo XXI, 1982); Manuel de Puelles Benítez, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)* (Barcelona: Pomares, 2004).

de gobierno, con un papel predominante de los municipios y los gobiernos estatales.⁵

¿Cuál fue el alcance de la influencia francesa, primero, y del doceañismo educativo, más tarde, en el México independiente? Aunque en España, su desarrollo durante el Trienio liberal se correspondió con la independencia mexicana, el alcance de sus ideales en México fue perceptible. De un lado, porque alcanzó a las corrientes del liberalismo mexicano, las cuales, más allá de su orientación federal o centralista, compartieron los debates parlamentarios en torno al Reglamento General de Instrucción Pública en junio de 1821. De hecho, tres de ellos —Pablo de la Llave (Veracruz), Juan Francisco Guerra (Méjico) y Antonio María Uranga (Michoacán)— participaron en el Comité de las Cortes encargado de debatir el reglamento. Cuando en 1823 —Méjico ya independiente— se encargó a Lucas Alamán y a Pablo de la Llave la elaboración de un plan de educación, no es de sorprender que los principios del reglamento español emergieran como ingredientes significativos de él: la educación pública como elemento central de todo gobierno representativo.

Ese doceañismo educativo, trasunto de los ideales nacionales y estatales recibidos desde Francia, alcanzó con fuerza la educación mexicana, se extendió hasta mediados de siglo y es reconocible en las reformas educativas de 1833 de las que José María Luis Mora fue activo partícipe; unas medidas que, lejos de ser radicales, pueden ser observadas como la expresión de un reformismo moderado, de una ampliación del modelo secularizador, nunca laicista, en el que podemos reconocer diversas tradiciones hispánicas. En los años veinte, el impulso de varios proyectos reglamentarios de educación respondió a las formulaciones de Alamán y de De la Llave, entre otros. A partir de sus trabajos, los distintos estados fueron aplicando gradualmente normas y reglamentos en línea con lo diseñado por el poder federal. Así, en Chihuahua, en 1826, se expidió el Reglamento para el gobierno interior de los pueblos que obligaba a los

⁵ Adelina Arredondo, “De la educación religiosa a la educación laica en el currículo oficial de instrucción primaria en México (1821-1917)”, *Espacio, Tiempo y Educación* 4, núm. 2 (julio-diciembre 2017): 256, <https://doi.org/10.14516/ete.192>; Anne Staples, “Los poderes locales y las primeras letras”, en *Historia y nación*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuru (Méjico: El Colegio de Méjico, 1998), 47-61.

ayuntamientos a abrir escuelas públicas, gratuitas y obligatorias en todos los pueblos y rancherías.⁶

No hay ni en España ni en México en la primera mitad del siglo XIX un laicismo educativo reconocible como tal. Lo que ha caracterizado ambos casos fue el proceso secularizador que contemplaba al mismo tiempo el fortalecimiento del Estado y la separación de la Iglesia del control de la educación. En ningún momento se pone en cuestión la catolicidad de españoles y mexicanos, ni el papel fundamental que cabía a la religión católica como un factor cultural y moral anejo a la tradición en ambos países.

Ahora bien, esa realidad compartida de una población católica no oculta la realidad distinta entre México y España. La presencia de otras religiones muestra también diferencias entre España y México. Frente al “exclusivismo” que disfruta el catolicismo en España, México, en parte por su proximidad con los Estados Unidos de América conoció la mayor presencia de pastores protestantes y de una escuela lancasteriana,⁷ que fue estimulada tanto por los federales como por los centralistas, en contraste con su exigüidad en España. Ni judíos⁸ ni musulmanes constituyeron en ambos países minorías relevantes antes del siglo XX y por ello sus escuelas no representaron un campo de influencia sobre la conformación de la

⁶ María Adelina Arredondo López, “La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua”, *Perfiles Educativos* 26, núm. 103 (2004): 77-94. Un recorrido por la educación en el México contemporáneo en José Manuel Villalpando Nava, *Historia de la educación en México* (México: Porrúa, 2009).

⁷ En México, como más adelante se observa, el influjo de la Compañía lancasteriana fue muy importante, sobre todo en la primera mitad del siglo XIX. En España su alcance fue muy limitado, con unas pocas escuelas en Cuba o en Madrid en los años 1815 y 1818, respectivamente. Véase Osvaldo Granda Paz, “Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 19, núm. 28 (julio-diciembre 2017): 229, <https://doi.org/10.19053/01227238.7577>.

⁸ Raquel Druker, “Escuela e identidad”, *Historia y Grafía*, núm. 35 (2010): 19-50; para una mirada sintética a la presencia judía en México véase Verónica Velázquez, “Hacia una arqueología de las comunidades judías en México”, *Estudios Jaliscienses*, núm. 121 (agosto 2020): 5-17, acceso el 6 de febrero de 2024, <https://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2020/07/n%C3%BAm.-121-Hacia-una-arqueolog%C3%A1da-de-las-comunidades-jud%C3%AAdas-en-M%C3%A9xico.pdf>.

identidad nacional. No hay entre las diferentes sensibilidades o adscripciones religiosas alternativas al catolicismo mexicano ninguna devoción que pueda confrontarse con aspiraciones de éxito a la Virgen de Guadalupe.⁹ Tampoco lo hay en España, donde la cultura católica, la diversidad de devociones marianas y otras manifestaciones religiosas estuvieron presentes en la configuración de la identidad nacional, con mayor o menor éxito.¹⁰

En México las reformas educativas se orientaron a romper con el control corporativo de las escuelas —decreto 23-X-1833— y, junto a otras medidas legislativas, se trataba de superar el modelo monacal de la enseñanza y “modernizar” el sistema educativo, potenciando, sobre todo, que en las escuelas creadas por el gobierno se enseñase a leer, escribir y contar el catecismo religioso y político, según el método lancasteriano; esto es, un currículo elemental donde figuraba como un ingrediente básico la ciudadanía, pero no menos la enseñanza religiosa. Quedaba así establecido en México un territorio de secularización educativa, alejado, al mismo tiempo, de cualquier tentación laicista. Los objetivos de las reformas de 1833¹¹ buscaban asegurar la primacía estatal y no eliminar los contenidos religiosos, de ahí que su propuesta se viera avalada por la creación

⁹ El guadalupismo es un ingrediente central de la identidad mexicana desde Nueva España. Véanse Jorge Gómez Izquierdo y María Eugenia Sánchez Díaz de Rivero, *La ideología mestizante, el guadalupismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional* (México: Universidad Iberoamericana, 2011); Iván Escamilla González, “Máquinas troyanas. El guadalupismo y la ilustración novohispana”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 21, núm. 82 (primavera 2000): 199-332; Gabriela Díaz Patiño, *Católicos, liberales y protestantes. El debate por las imágenes religiosas en la formación de una cultura nacional (1848-1908)* (México: El Colegio de México, 2016).

¹⁰ Véase Francisco Javier Ramón Solans, “Patronas de la nación. Devociones marianas y nacionalismo en la España contemporánea”, en *Vivir la nación. Nuevos debates sobre el nacionalismo español*, ed. de Xavier Andreu Miralles (Granada: Editorial Comares, 2019), 129-152; Joseba Louzao, “La España mariana: vírgenes y nación en el caso español hasta 1939”, en *España Res publica. Nacionalización española e identidades en conflicto (siglos XIX-XX)*, ed. de Pere Gabriel, Jordi Pomés y Francisco Fernández Gómez (Granada: Editorial Comares, 2013), 57-66.

¹¹ Véase Mónica Hidalgo Pego, “La primera reforma educativa liberal y su implementación en el Establecimiento de Jurisprudencia. Distrito Federal, 1833-1834”, *Universia*, núm. 11 (2020): 91 y ss, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.707>.

de una Dirección General de Instrucción Pública que remite otra vez a las propuestas educativas del doceañismo.

El conjunto de medidas tomadas entonces en México, con la separación de la Iglesia del control educativo y la centralización del gobierno en la persona del vicepresidente de la república, no tenía un propósito laicista, pues el clero siguió ejerciendo el magisterio, con lo que quedó asegurada entonces la educación religiosa como asunto del Estado, con la creación de un establecimiento en el Colegio de Letrán dedicado a las Ciencias Eclesiásticas y en línea con lo planteado por José María Luis Mora en el punto sexto del programa del Partido del Progreso.¹² Como bien sabemos, las reformas de 1833, en Mora y en Lorenzo de Zavala, respondían al intento de reformular el papel social y económico de la Iglesia, pero no se eliminó el fuero eclesiástico, muestra de su espíritu secularizador, que no laicista.¹³

Este primer federalismo educativo, incluido el de Alamán, estaba más cerca del modelo doceañista, de perfil ilustrado, que del posterior modelo centralista/doctrinario que desde 1833 desarrolló en Francia Guizot, y que en España caracterizó los ideales del liberalismo posrevolucionario. Desde mediados de los treinta, y con la culminación de la revolución liberal en su fase “romántica”, la recepción de los ideales educativos del doctrinarismo francés llegó con fuerza a España en el Plan del Duque de Rivas (1836), la Ley Someruelos (1838), el Plan Pidal (1845) y, finalmente, la Ley Moyano (1857). ¿Cuáles fueron los elementos más llamativos de ruptura con el doceañismo? El abandono de los ideales de la soberanía nacional por la compartida entre rey y Cortes; la educación entendida como un

¹² Cristian Rosas Íñiguez, “El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la Ciudad de México. ¿Avance hacia laicización educativa? (1833-1834)”, en *La educación laica en México*, coord. de Adelina Arredondo (México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores, 2019), 71 y ss; los planteamientos educativos de José María Luis Mora quedan expuestos en su obra *El clero, la educación y la libertad* (México: Empresas Editoriales, 1949).

¹³ Marta Eugenia García Ugarte, “Liberalismo y secularización: impacto de la primera reforma liberal”, en *Secularización del Estado y la sociedad*, coord. de Patricia Galeana (México: Siglo XXI/Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana, 2010), 67 y ss.

principio al servicio del Estado, destinada a proporcionar orden y estabilidad social; la sustitución del control educativo de las Cortes en favor del Gobierno... Complementariamente, tanto en España como en México, bajo el dominio moderado y el peso del centralismo, el control educativo por el gobierno se vio fortalecido, del mismo modo que el peso de la religión se fue recuperando en el sistema educativo.

Conviene recordar que la ruptura en España con el doceañismo no derivó en el freno a la secularización educativa, pues los modelos de los años cuarenta entendieron siempre la escuela como un instrumento del Estado y un garante del orden social. Eso sí, apoyado por el alcance que la moral católica y la Iglesia podían proporcionar en su tarea de moralizar la sociedad y garantizar el orden social.

Moderados y centralistas moldearon con más fuerza la educación en ambos países. En México Manuel Baranda, en 1842,¹⁴ intentó consolidar un sistema de enseñanza decretando la educación obligatoria y libre en todo el país. En 1843 estableció el Primer Plan General de estudios obligatorio para todos los departamentos y, posteriormente, el Gobierno central ordenó la creación de fondos para establecimientos de instrucción y el fomento de la enseñanza pública en todos sus ramos y grados. Los centros de educación secundaria fueron declarados “nacionales” y pasaron a depender personalmente del presidente de la república. Este proceso se revirtió más tarde en favor de los pueblos, una vez que los centralistas abandonaron el poder, resaltando así una frontera entre el componente uniformizador del centralismo con la descentralización fomentada por los liberales. Al igual que en España con los moderados, los centralistas buscaron un control más directo de la educación y convirtieron la religión en un instrumento de moralización pública. De ello da buena muestra la restauración de la Compañía de Jesús

¹⁴ Véase Rosalina Ríos Zúñiga y Cristian Rosas Íñiguez, *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2015); Cristian Rosas Íñiguez, “La reforma educativa de Manuel Baranda ¿Una reforma para la nación?, 1843-1845”, en *Perspectivas históricas de la educación e instituciones formativas en México*, coord. de Mónica Lizbeth Chávez González, Joaquín Santana Vela y Pedro Sergio Urquijo Torres (Morelia: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia/Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, 2019), 151-177.

(1853),¹⁵ la imposición del catecismo del Padre Ripalda (1854) o la restitución de la Nacional y Pontificia Universidad de México por Teodosio Lares, ministro de Justicia, Asuntos Eclesiásticos e Instrucción Pública. Manuel María Lombardini, por su parte, también impulsó la enseñanza religiosa y el papel de la Iglesia en la educación.

*El cambio de registro del medio siglo: la confesionalidad en España,
el laicismo en México*

Si en la década de los cuarenta México y España comparten una tendencia centralizadora que se tradujo en una legislación educativa uniformizadora, en la que el peso de la religión suavizó los efectos secularizadores de las políticas liberales, en los cincuenta esa convergencia se disuelve. En España, la Ley Pidal de 1845 expresa muy bien esa influencia del doctrinarismo francés, de control educativo desde el gobierno y de una mayor atención a la religión como un componente de carácter moral y social. En México, en 1840, se prohibió a los preceptores enseñar contenidos contrarios a la religión; en el segundo proyecto de constitución, de 3 de noviembre de 1842, el artículo 11, fracción V, señalaba que quedaban abolidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y el ejercicio de profesiones, y en la VI se recogía que la enseñanza privada es libre, sin interferencia del poder público, en el doble sentido de que el oficio de maestro quedaba fuera del control de los gremios y el de liberar a las escuelas privadas, desde luego las confesionales, de las restricciones gubernamentales. En 1843 se llevó a cabo un Plan General de Estudios obligatorio para toda la república, en el que la uniformización de grados y ramos, y el control administrativo de las instituciones educativas se combinaron con el dominio de la Dirección en Instrucción Pública en manos de la Compañía Lancasteriana. Y si bien no se incluyó ninguna materia de religión en el

¹⁵ Guillermo Zermeño Padilla, “El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas”, *Historia Mexicana* 64, núm. 4 (abril-junio 2015): 1463-1540.

currículo de los estudios preparatorios, sí sólidos principios religiosos en los colegios.¹⁶

La presencia gubernamental de los centralistas —y los conservadores— en los primeros cincuenta llevó a una mayor presencia de las enseñanzas religiosas en el sistema educativo mexicano, en un momento en que en España se firmaba el Concordato con Roma, de amplios efectos sobre el papel de la religión en la enseñanza oficial y, más tarde, la Ley Moyano, de 1857, que marcó durante décadas el sistema educativo español. Se corresponden estas líneas con el momento de la revolución de Ayutla, la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma que abrieron México a la libertad religiosa y la separación de la Iglesia y el Estado, primero, y la laicidad educativa con la Ley Ramírez de 1861. Es de especial interés observar cómo junto a la laicidad, Ramírez apostaba por la educación de la mujer como un elemento básico del desarrollo femenino, en particular, y de la sociedad, en general.

La instrucción de la mujer —escribió Ramírez— tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales [...] ¡Cuánta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables consejos! [...] La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres sino para que sean preceptoras.¹⁷

El medio siglo, pues, cortó las afinidades del proceso secularizador en ambos países para reacomodar el laicismo en el ámbito oficial mexicano, en tanto la confesionalidad del Estado establecía las limitaciones concordatarias y constitucionales a cualquier veleidad laica en la educación oficial en España. Es cierto que en ambos países la inestabilidad política y constitucional habría de establecer tempos y proyectos muy diversos en el sistema educativo. Y que

¹⁶ Adelina Arredondo López y Roberto González Villarreal, “De la secularización a la laicidad educativa en México”, *Historia de la Educación/Anuario SAHE* 15, núm. 2 (2014): 140-167.

¹⁷ Ignacio Ramírez, *Escuelas laicas* (México: Empresas editoriales, 1967), 149. Recogido por David R. Maciel, *Ignacio Ramírez, ideólogo del liberalismo social en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989), 148.

tanto en México como en España la Iglesia trató de frenar cualquier tentativa laicista. Pero allí donde en México ni siquiera el Imperio¹⁸ (ley del 26 de diciembre de 1865) rompió con las líneas maestras desarrolladas por los liberales, en España la confrontación entre moderantismo y progresismo se dejó sentir con claridad en la legislación educativa, especialmente tras la Revolución gloriosa de 1868.

El camino hacia el laicismo educativo fue en México más intenso y previo a la experiencia española, con la doble singularidad de que la Ley Ramírez expresaba la tendencia más laicista del liberalismo y el federalismo mexicanos, en tanto que la revolución de 1868 abrió un proceso de libertad de enseñanza, pero en modo alguno expresó tendencias educativas propiamente laicas. Como nos han recordado Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal,¹⁹ la Ley Ramírez es algo más que una ley de carácter educativo; se trata de un cambio en el régimen de laicidad de especial alcance y significado en el marco de América latina. Se inscribe en el proceso de mutación general de las Leyes de Reforma, se propone como la vía laica del liberalismo que conforma un sistema de instrucción ajeno a las doctrinas religiosas y que, si bien transitoriamente, fue interrumpido por el Imperio, habría de generalizarse en la república restaurada bajo el dominio de los ideales positivistas de Gabino Barreda.

Con todo, muy lejos el iusnaturalismo de Ramírez del positivismo de Barreda, compartieron ambos una tendencia laicista, pero de fundamentación doctrinal diferenciada. Desde la perspectiva laicista, la Ley Ramírez contemplaba que la instrucción primaria, en el Distrito y los territorios, quedaba bajo la inspección del gobierno federal que

¹⁸ Véase María Lourdes Herrera Feria y Rosario Torres Domínguez, “El proyecto educativo del Segundo Imperio mexicano. Resonancias de un régimen efímero,” *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates*, (2012) <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64257>; también, Rosaura Ramírez Sevilla e Ismael Ledesma Mateos, “La educación pública en México del siglo XIX. La Ley de Instrucción Pública durante el Segundo Imperio”, en *La legislación del Segundo Imperio* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Cultura, 2016), 173-191, acceso el 7 de febrero de 2024, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/440/1/images/La-legislacion-del-Segundo-Imperio.pdf>.

¹⁹ Para el alcance de la Ley Ramírez véase Roberto González Villarreal y Adelina Arredondo, “1861: la emergencia de la educación laica en México”, *Historia Caribe* 12, núm. 30 (enero-junio 2017): 25-49, <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016>.

abriría escuelas para niños de ambos sexos, y apoyaría con sus fondos las que se sostuvieran por sociedades de beneficencia y por las municipalidades. El mismo gobierno federal sostendría en los Estados profesores para niños y niñas; y en la capital de la república se establecería una escuela de sordomudos. Por último, en el currículum de la enseñanza primaria elemental se establecía la enseñanza de la moral, pero no de la religión. Esto es, que la ley redefinió elementos jurisdiccionales —inspección del gobierno federal—, su irrupción en el ámbito de los poderes de las entidades federativas al incorporar a los maestros itinerantes y, sobre todo, la modificación de los contenidos educativos, el más significativo en nuestro cometido, la desaparición del catecismo religioso de la escuela primaria, de niños y niñas, y también en la escuela modelo, de primaria elemental para la formación de profesores de primeras letras. Así pues, el laicismo se impuso en 1861, en abierto contraste con el plan de estudios de 1854 que contenía elementos de historia sagrada, de religión y filosofía moral.

El imaginario laico de Ramírez, asentado sobre un ateísmo filosófico, ajeno y previo al pensamiento positivista de Barreda, se asemeja más al de Francisco Pi y Margall en España y está muy distante del catolicismo liberal de Emilio Castelar, con el que el *Nigromante* mantuvo fuertes disputas filosóficas y periodísticas. Pi y Margall, como Ramírez, se acercó a la religión como un fenómeno cultural, que reclamaba su racionalización, la eliminación del poder eclesiástico y la necesidad de que el hombre contemporáneo asuma la falsedad de todas las religiones, al establecerse sobre la base de la fe. Desde la dialéctica hegeliana, primero, con su acercamiento a Comte, más tarde, Pi y Margall compartía con Ignacio Ramírez el rechazo de toda religión:

[...] toda religión, —señaló Ramírez— históricamente considerada, es falsa, porque refiere hechos increíbles, porque lo increíble para hacerse creíble necesita no sólo pruebas concluyentes, sino, además, que el hecho no pueda explicarse con leyes comunes de la naturaleza; y porque en lo increíble basta que las pruebas sean dudosas para que sean pruebas [...] para conseguir la creencia en los espíritus sólo se tiene un instrumento, la fe.²⁰

²⁰ Citado por Nora Pérez Rayón, “Liberalismo, anticlericalismo y ateísmo en México. Ignacio Ramírez El Nigromante”, en *El anticlericalismo en México*, coord. de

Ignacio Ramírez es el protagonista de un anticlericalismo materialista, ateo, con un potencial acercamiento a un positivismo que no vio triunfar en todas sus dimensiones, ya que su muerte en 1879 le impidió participar en los grandes debates científicos, filosóficos, educativos y religiosos de los ochenta.

La España del Sexenio Democrático no evolucionó en la misma dirección que el laicismo mexicano. La revolución representó una ruptura declarada con el modelo político isabelino e hizo de la libertad en sus diversas manifestaciones el centro de la acción política. La constitución de 1869 se estableció sobre la base de la defensa de las libertades individuales y la enseñanza emergió como un campo privilegiado para el ensayo como muy bien había expresado en su *Manifiesto el Gobierno provisional*:

La libertad de enseñanza es otra de las reformas cardinales que la revolución ha reclamado y que el Gobierno provisional se ha apresurado a satisfacer sin pérdida de tiempo. [...]

Y como natural resultado de la libertad religiosa y de la enseñanza, la revolución ha proclamado también la libertad de imprenta, sin la cual aquellas conquistas no serían más que fórmulas ilusorias y vanas. [...] El individuo, el municipio, la provincia y la Nación podrán desenvolverse independientemente dentro de la órbita que les es propia, sin que la intervención recelosa del Estado coarte sus facultades ni perturbe en lo más mínimo sus manifestaciones.²¹

Los ideales educativos de la revolución se correspondieron en gran medida con los planteamientos progresistas y demócratas de hacer de la educación un bien de libre mercado. Se trataba de un

Franco Savarino y Andrea Mutolo (Méjico: Cámara de Diputados, LX Legislatura/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe/ Miguel Ángel Porrúa, 2008), 388; véase también Ignacio Arellano, *Ignacio Ramírez El Nigromante. Memorias prohibidas* (Méjico: Planeta, 2009), 114, donde da cuenta del relato de Zarco sobre la excomunión de Ramírez por Pío IX; sobre el pensamiento de Ramírez sobre la enseñanza religiosa, “Una carta de Ignacio Ramírez. La enseñanza religiosa”, en Ignacio Ramírez, *Obras Completas*, II. *Escritos periodísticos* 2, comp. y rev. de David Maciel y Boris Rosen Jélomer (Méjico: Centro de Investigación Científica Ing. Jorge L. Tamayo A. C., 1984), 7 y s.

²¹ “Manifiesto del Gobierno Provisional, 25 de octubre de 1868”, en *Gaceta de Madrid*, 26 de octubre de 1868.

planteamiento mercantil, en el que los ideales del librecambio, de un lado, y las concepciones krausistas de que la función educativa no le correspondía al Estado, de otro, abrieron el camino a una legislación que interpretaba la educación en un sentido múltiple de libertad: respeto del papel del Estado, de la libertad de cátedra y la libre iniciativa de instancias municipales, provinciales y/o privadas para la apertura de centros académicos de todos los niveles educativos. El resultado habría de ser el fomento de la enseñanza media y superior, así a las necesidades de las clases medias y altas urbanas, y una marginación de la enseñanza primaria, sometida a las concepciones mercantiles del liberalismo democrático.²²

Tanto durante el periodo de monarquía democrática, bajo el reinado de Amadeo de Saboya, como durante la breve experiencia de la Primera República, las concepciones educativas estuvieron dominadas por el peso del pensamiento krausista que hizo de la libertad de enseñanza, de credos, de cátedra, su elemento motor. Se observa una línea de continuidad entre los postulados educativos de la Gloriosa y los que se pusieron en marcha tras la proclamación de la república en febrero de 1873. Constituciones (1869 y 1873), decretos y prácticas mostraron que la democracia liberal era defensora de la libertad de enseñanza, pero ahora acomodada a las líneas directrices de un régimen republicano que se postulaba como laicista, toda vez que contemplaba en su constitución —nunca aprobada— la separación de la Iglesia y el Estado. En 1869, la constitución establecía en su artículo 24º el principio de enseñanza libre; la republicana de 1873 lo reproducía de forma literal en su artículo 26º, y confería a los Estados de la federación las competencias sobre instrucción —artículo 97º—, con la obligación de conservar un instituto de segunda enseñanza en cada provincia —artículo 98º—.²³

No es de sorprender esa afinidad, unos y otros, más allá del componente republicano o monárquico, se asociaron a los postulados

²² Véase Antonio Viñao Frago, “La educación en el sexenio democrático (1868-1874). Libertades formales y libertades reales”, *Anales de Pedagogía*, núm. 3 (1985): 87-102.

²³ Véase Mercedes Suárez Pazos, *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario (1868-1874). Debates, aspiraciones e realidades* (Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2002).

de una democracia liberal que vio en la libertad de credos y en la autonomía educativa respecto del Estado sus principios articuladores. No en vano, los krausistas, primero Giner de los Ríos o Salmerón, más tarde, Eduardo Chao²⁴ estuvieron detrás de la legislación desarrollada primero por la monarquía y, más tarde, la república. Se percibe, en todo caso, la emergencia de dos orientaciones laicas alternativas y complementarias de los ideales de libertad de enseñanza. Aquella que se corresponde con los planteamientos krausoinstitucionistas, de neutralidad de la escuela, y aquellos otros más radicales en los que la izquierda republicana va mostrando una afinidad de laicismo militante, asociada no sólo a la separación de la Iglesia y el Estado, sino de la asimilación y la defensa de ideales laicos anejos a la ciencia y a la filosofía materialista. *Escuela neutra* y *escuela laica* serán las dos orientaciones que desde los setenta se abren camino en la España restaurada bajo los principios del doctrinariismo y la confesionalidad del Estado. El terreno del laicismo educativo en la España de fin de siglo habría de ser de esta manera la enseñanza no oficial, dominada ésta por las restricciones establecidas por los acuerdos concordatarios y el dominio del conservadurismo canovista sobre la legislación educativa.

El contraste con México se hace de este modo más llamativo. La experiencia mexicana venía marcada por la legislación que impulsó Gabino Barreda y que se concretó en la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, primero, y en la del 15 de mayo de 1869, más tarde, en las que se detalló la nueva organización educativa en el Distrito y en los territorios dependientes del Ejecutivo Federal; una limitación inicial que en gran medida se fue extendiendo desde entonces en los distintos estados federativos que legislaron en línea con las directrices establecidas por las dos leyes. Bajo los designios del pensamiento positivista,²⁵ la Ley Barreda señalaba como objetivo político, tal y

²⁴ Véase Alfonso Capitán Díaz, *La educación en la Primera República Española (1873)* (Valencia: Nau Llibres, 1997), 107 y s.

²⁵ Barreda fue el presidente de la Comisión encargada de su redacción. Los otros miembros fueron Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega. Francisco Díaz Covarrubias tendría gran importancia posterior cuando estuvo al frente de la instrucción pública con Lerdo

como recogía su preámbulo, la libertad: “Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad, el respeto a la constitución y a las leyes”. Declaraba la educación primaria en el Estado federal y en el territorio de Baja California gratuita para los pobres y obligatoria para todos los niños mayores de cinco años. En su declarado laicismo suprimía las clases de religión en todas las escuelas financiadas con fondos de la federación y la reemplazaba por clases de moral.

Más allá de sus efectos alfabetizadores, las leyes 1867 y 1869 fortalecieron el componente laico de la educación mexicana, bajo la impronta del pensamiento de Barreda que confrontó no sólo con el catolicismo, sino también con aquellas manifestaciones espiritualistas que representaba Nicolás Pizarro y su catecismo cívico, y que se observaron en los planteamientos y el alcance de la nueva Escuela Nacional Preparatoria.²⁶ De su impacto en la opinión pública dan buena cuenta los distintos trabajos periodísticos que sobre educación publicaron figuras reconocidas del liberalismo mexicano como Alfredo Chavero en *El Siglo Diez y Nueve*²⁷ y *El Monitor Republicano* entre 1867 y 1869.

De ahí que la recepción de los principios de las ciencias modernas, el positivismo, en particular tras la *Oración cívica* de Barreda (1867), las ulteriores medidas de incorporación por el Congreso de las Leyes de Reforma del 14 de diciembre de 1874 confirmaron

de Tejada. Para una lectura del positivismo de Barreda desde la perspectiva histórico-genética véase Laura Ibarra García, “El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética”, *Acta Sociológica*, núm. 60 (enero-abril 2013), 11-38.

²⁶ Véase Ernesto Lemoine Villicaña, *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda (1867-1878)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1970).

²⁷ Alfredo Chavero, “Instrucción del pueblo”, e “Instrucción primaria”, *El Siglo Diez y Nueve*, 11 y 17 de septiembre de 1867; y Gabino F. Bustamante, “Instrucción Pública. Bibliotecas Populares”, *El Monitor Republicano*, 18 de septiembre de 1867; “Editorial. Educación”, *El Monitor Republicano*, 1 noviembre de 1867 y “Editorial. Estudios”, *El Monitor Republicano*, 6 de diciembre de 1867. Francisco Zarco, por su parte, se ocupó del tema en “La iniciativa sobre instrucción pública”, *El Siglo Diez y Nueve*, 4 de enero de 1869, y “Editorial. La instrucción pública. La Escuela de Comercio”, *El Siglo Diez y Nueve*, 7 de enero de 1869.

de una forma clara el componente oficial que la política liberal daba al laicismo educativo, en un momento en que el papado se cerraba a cualquier asimilación de las ideas modernas.²⁸ Se puede decir, pues, que desde la Ley Ramírez (1861), la Ley Barreda (1867)²⁹ y la constitucionalización de las Leyes de Reforma (1874), el establecimiento de la enseñanza laica en México constituye un continuum que vino marcado por el peso que librepensamiento y masonería tuvieron en el liberalismo mexicano.³⁰ Una enseñanza necesariamente laica y obligatoria, como recoge Díaz Covarrubias en su estudio sobre la instrucción pública en México.³¹

La educación republicana y positivista se confirmó como el ideal educativo en un país cuya política de instrucción pública se iniciaba en el centro, y se fue ampliando en los distintos estados, algunos de los cuales impulsaron, a su vez, incluso antes que el gobierno federal, los presupuestos de una instrucción primaria, obligatoria, gratuita y laica. Esta línea, aunque tomó nuevos matices, no se destruyó

²⁸ El ideario positivista de Barreda expuesto en la *Oración cívica* y en la Ley de 1867 buscaba la aplicación de los principios del positivismo comitiano a la educación mexicana, como se observa en la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y en el debate que sostuvo con Nicolás Pizarro. Véase Alejandro Estrella, “La filosofía mexicana durante el régimen liberal: redes intelectuales y equilibrios políticos”, *Signos Históricos* 12, núm. 23 (2010): 141-181; Carlos Illades, *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México* (Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2002), 25 y ss; y “Ciencia y metafísica en el siglo XIX”, en *Polémicas intelectuales del México moderno*, coord. de Carlos Illades y Georg Leidenberger (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2008), 69-114; José Fuentes Mares resalta, no obstante, cómo el programa de Barreda fue neutralizándose a través de sucesivas normas desde 1868. Véase el prólogo a *Gabino Barreda, Estudios* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1992), v-xxxiv.

²⁹ La Ley Barreda se complementó con otras disposiciones: *Decreto* del 14 de enero de 1869 que reformó la Ley Orgánica y refrendó la libertad de enseñanza y la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito federal (15 de mayo de 1869) que aumentó el número de escuelas del país.

³⁰ Véase José Luis Soberanes y Carlos Francisco Martínez Moreno, coords., *Masonería y sociedades secretas en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018).

³¹ Juan Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México* (México: Imprenta del Gobierno, 1875), I.

en el fin de siglo por más que Porfirio Díaz combinara su pertenencia a la masonería con un sutil diálogo con la Iglesia que permitió a ésta un desarrollo considerable en las décadas finales del siglo XIX.³²

*El laicismo educativo en España y México:
Restauración y Porfiriato*

Desde la década de los setenta quedan bien perfiladas las distancias entre un laicismo educativo en México frente a un confesionalismo en España que “arroja” el laicismo al terreno de las iniciativas privadas. No es de sorprender, pues, que en la España de la Restauración el laicismo adquiera un componente declaradamente anticonfesional y que responda más a menudo al rechazo de esa confesionalidad impuesta por el Estado en las enseñanzas oficiales que a una asimilación de modelos laicistas más fuertes, provenientes de la ciencia y/o la filosofía del fin de siglo. Éste es el terreno que nutre la distinción, no siempre fácil en las experiencias particulares, entre escuela *neutra* y escuela *laica* en la España de entre siglos.

Con sus semejanzas y disparidades, Porfiriato y Restauración presentan dos tendencias distintas en torno a la cuestión del laicismo educativo. Es cierto que Porfirio Díaz facilitó una reacomodación de la Iglesia en el orden cultural y político, pero ni la Constitución de 1857 ni las Leyes de Reforma fueron suprimidas; en tanto que en España la confesionalidad del Estado y el dominio conservador sí que representaron un verdadero fortalecimiento de la Iglesia, de sus escuelas y del control que, en virtud de los acuerdos concordatarios, se hizo sobre el papel de la religión católica en los centros escolares —públicos y privados— y la moral pública. Así, mientras que el positivismo se conformaba en México como el referente cultural del sistema, en España no alcanzó el mismo papel y las tendencias laicistas, tanto las moderadas como las radicales, tuvieron que encontrar hueco en diversas iniciativas científicas y académicas

³² Véase Cecilia Adriana Bautista García, *La disyuntiva del Estado y de la Iglesia en la consolidación del régimen liberal. México, 1856-1910* (México: El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012).

bajo el dominio del republicanismo y, en menor grado, del liberalismo dinástico. Compartieron Restauración y Porfiriato los debates en torno a la ciencia, su alcance en la cultura nacional y versiones particulares de la confrontación entre tradición y progreso. Pero, así como en México el impacto de la filosofía positivista acentuó los componentes laicos del régimen, primero, y del sistema educativo, más tarde, en España el peso de la Iglesia dejó una huella profunda en el orden educativo, sobre todo en el crecimiento reconocible de una escuela católica bajo el dominio y la expansión de las órdenes religiosas.

Restauración y Porfiriato, muy afines en algunos campos, se distanciaron, sin embargo, en el desarrollo de políticas educativas de corte laico. Ambos sistemas buscaron consolidar la nación, centralizar el Estado y avanzar en la vida del progreso; pero en España el bipartidismo conservadores/liberales apostó por un eclecticismo que combinaba el conservadurismo católico con un liberalismo de corte progresista que temía la democracia, en tanto que en México, el Porfiriato, a modo de síntesis entre el viejo liberalismo iusnaturalista y el conservadurismo apostaba por un liberalismo rectificador, que se distanciaba doblemente del viejo conservadurismo y del liberalismo del 57.³³

Es tras el triunfo de la república restaurada que en México se inicia una nueva etapa educativa bajo el dominio del positivismo. Bajo el liderazgo de Gabino Barreda y desde la Escuela Nacional Preparatoria se abrió un proceso de “modernización” del sistema educativo, destinado a formar las élites intelectuales y directivas del país.³⁴ Sus planteamientos e intenciones quedaron bien reflejados desde entonces en leyes y reglamentos.

³³ En otro lugar he analizado comparativamente ambos sistemas, “Porfiriato y Restauración. Dos experiencias conservadoras de construcción del Estado y la nación”, en *Latidos de nación. Europa del sur e Iberoamérica en perspectiva histórica*, ed. de Ángeles Barrio Alonso, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina (Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2021), 61-112.

³⁴ Véase José David Cortés Guerrero, “La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34 (2007): 323-383.

La instrucción religiosa —establecía el artículo 4º de la Ley Orgánica de la Reforma en 1874— y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que, por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de veinticinco a doscientos pesos, y con destitución de los culpables, en caso de reincidencia.³⁵

En la década de los setenta, leyes educativas, programas de gobierno y debates científicos muestran la apertura de la cultura mexicana a las ideas positivistas, y la confrontación abierta con los ideales de un conservadurismo que se plasmaba en el rechazo de las variantes comtiana y spenceriana, nutriente una y otra de un vivo anticlericalismo. Es el tiempo de la sociología, la que Sierra inserta en su programa de revisión del liberalismo desde que a finales de los setenta desde *La Libertad* (“diario liberal-conservador”)³⁶ proclamara la necesidad de abandonar todo idealismo político. Su propuesta “posrevolucionaria” se asentaba sobre el rechazo de los ideales de la Revolución francesa, de la construcción de un ideal social realista establecido sobre la base de la lógica de Mill y Bain, la filosofía de Comte y Spencer, la ciencia de Huxley, Tyndall y Virchow.

El Porfiriato vino así sustentado por esos principios positivistas que Sierra ofrecía como superación del idealismo del 57, con un programa educativo que buscaba el fortalecimiento de un sistema educativo “nacional”,³⁷ de un programa de educación de las masas y el fortalecimiento de la pedagogía y la escuela como un medio de

³⁵ “Número 7329. Diciembre 14 de 1874. Decreto del Congreso. Sobre leyes de Reforma”, en *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, t. XII, comp. de Manuel Dublán y José María Lozano (México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1882), 683-688.

³⁶ Véase Carmen Sáez, “*La Libertad*, periódico de la dictadura porfirista,” *Revista Mexicana de Sociología* 48, núm. 1 (enero-marzo 1986): 217-236.

³⁷ María Eugenia Chaoul Pereyra ofrece una versión sintética de ese proceso en “Enseñar la religión de la patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”, en *La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, coord. de Nicole Giron (México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007), 295-328.

estímulo del progreso del país. A partir de 1882, con Joaquín Baranda en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, inicia una etapa en la que la instrucción pública aparece como una exigencia de mejora del progreso moral, de patriotismo y de defensa de las instituciones “democráticas”. Congreso Higiénico Pedagógico (1882),³⁸ congresos pedagógicos (1889-1890, 1890-1891, 1910), Ley de Instrucción Pública (1888) y reglamentos diversos se orientaron al fortalecimiento de la educación, entendida como un acto patriótico y una exigencia cívica.

El Congreso Higiénico Pedagógico —ha destacado Ana María Carrillo— tuvo importancia por varias razones: fue señal de la preocupación que el Estado, los reformadores, los médicos, los maestros y la población en general tenían por el niño: se pensó en dicha reunión en la manera de preservar su salud física, mental y espiritual —aprovechando tanto los avances de la pedagogía como los de la higiene—; se empezó a hablar de construir muebles acordes con su tamaño; se consideró la importancia del juego, así como la necesidad de desterrar de las escuelas el maltrato físico. Todo ello, en el contexto de una reconstrucción de la imagen de “niñez”, como fenómeno que sólo podía ser entendido cabalmente por la profesión médica.³⁹

Estos impulsos se plasmaron en la Ley de Instrucción Obligatoria del 23 de mayo de 1888, que empezó a regir en enero de 1892, con el desarrollo de la uniformidad en la educación nacional con una enseñanza obligatoria, gratuita y laica para toda la república. En ella se prohibía a los ministros de cultos, o con votos religiosos, profesar en escuelas oficiales. Más tarde, con la ley del 21 de marzo de 1891 se estableció la educación gratuita y laica; y en 1893, con la Ley de Instrucción Pública, la libertad de enseñanza. Fueron medidas tendentes a estimular la educación popular y a superar las limitaciones que presentaba la formación de los ciudadanos mexicanos. Los resultados fueron visibles: se crearon y mejoraron las escuelas

³⁸ Véanse las *Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882* (México: Imprenta del Gobierno, 1883).

³⁹ Ana María Carrillo, “El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882”, *Revista Mexicana de Pediatría* 66, núm. 2 (marzo-abril 1999): 73.

normales estatales, se ampliaron o generalizaron las inspecciones por el país, se difundieron los libros de texto y la mejor formación de los maestros y se impulsó la construcción de escuelas, sobre todo rurales. A ese fin, en algunos estados, como Jalisco y México, se instituyeron impuestos y dependencias educativas estatales. Por el contrario, en estados como San Luis Potosí se aprecia un descenso de escuelas primarias entre 1890 y 1910.⁴⁰

La educación popular⁴¹ en la entrada de la edad de las masas se convirtió en una prioridad para un sistema que había hecho del progreso el símbolo del régimen; políticos como Baranda o Sierra, pedagogos como Enrique Rébsamen⁴² y Luis E. Ruiz debatieron en torno al modelo: uniforme, obligatorio y/o laico que debería desarrollarse.

México no estuvo, pues, ausente de las novedades pedagógicas de la época.⁴³ Tanto Rébsamen como Luis E. Ruiz y otros pedagogos,

⁴⁰ Joel Mendoza Ruiz, “Los congresos nacionales de instrucción pública. El inicio rezagado de las relaciones intergubernamentales mexicanas durante el siglo XIX”, *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 2, núm. 6 (2017): 123, acceso el 7 de febrero de 2024, <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/87/111>.

⁴¹ Desde la década de los ochenta, el nuevo programa educativo se planteaba como una oposición entre “vieja” y “nueva” escuela. La superación del modelo lancasteriano se desarrollaba desde el horizonte de una escuela popular, nacional, obligatoria, homogénea e igualitaria, como observaron las propuestas de Rébsamen y otros en los Congresos de Instrucción Pública. Una de esas tareas propuestas era la creación de las Escuelas Normales para la formación de maestros, para una nueva etapa del México moderno: el de la generalización de la educación de masas. Véase Belinda Arteaga Castillo y Siddharta Camargo Arteaga, “El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales”, *Integra Educativa* 2, núm. 3 (septiembre-diciembre 2009): 121-133.

⁴² Véase Patricia Ducoing Watt, “Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México”, *Perfiles Educativos* 35, núm. 140 (2013): 149-168; Arteaga Castillo y Camargo Arteaga, “El surgimiento de la formación...”; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911* (México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998), caps. XI-XV.

⁴³ Lilia Vieyra se ha acercado a la educación infantil en España y México bajo la presidencia de Manuel González, “La educación infantil en España y México a través de *La Niñez y La Esperanza Objetiva* (1879-1884)”, en *Conflictos y reconciliación. España y las naciones hispanoamericanas en el siglo XIX*, coord. de Agustín Sánchez Andrés y Marco Antonio Landavazo (Madrid: Marcial Pons/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2013).

al igual que en España, estuvieron al tanto de las obras de Pestalozzi y Froebel, y como en la Institución Libre de Enseñanza buscaron la convergencia entre educar, enseñar e instruir. Como señalaba Luis E. Ruiz: “La palabra educación significa perfectibilidad de facultades; instrucción quiere decir acumulación de conocimientos en la memoria y enseñanza da a entender educación e instrucción simultáneamente”.⁴⁴ Para llegar a ser ciudadano —recogía en su *Tratado elemental de pedagogía* (1904)— es preciso empezar por ser Hombre.⁴⁵ Ésa era la tarea de la educación y, sobre todo, de una educación progresista que en el ámbito moral debía cuidar de la defensa de los principios democráticos, la mejor constitución de la familia con la monogamia, la abolición de la esclavitud, la tolerancia religiosa y la libertad de pensamiento.

En este sentido, la educación en el México de fin de siglo daba respuesta a una pluralidad de significados: finalidad y función de la escuela; contenidos escolares; métodos, papel del maestro; esto es, integrar todos los ingredientes humanos, institucionales y pedagógicos que requiere el complejo universo de la educación. Cuando en 1905 Justo Sierra se hizo cargo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes abrió un frente de iniciativas que daban forma a un “programa” educativo y científico que venía pergeñando desde los años de *La Libertad*. La enseñanza obligatoria, uniforme, universal y laica aparecía como el modelo que tanto Sierra como su equipo buscaban como garantía del progreso social e individual del México de entre siglos; un ideal laico, pero compatible con el respeto a todas las sensibilidades religiosas. Sus postulados estaban, pues, más cercanos a los de la escuela neutra que a un sistema de laicismo duro, como se observaba en el campo de la escuela racionalista.

cana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021), 183-201.

⁴⁴ Citado en Josefina Granja Castro, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo xx. La instrucción rudimentaria en México”, *Perfiles Educativos* 32, núm. 129 (2010): 67, acceso el 22 de febrero de 2024, https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18927/17956.

⁴⁵ Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía* (México: Herrero Hermanos, 1904), 131.

Por otra parte, en los campos religioso y filosófico, el debate entre positivistas y espiritualistas se correspondía con dos momentos y corrientes del liberalismo mexicano, aquel que, con enormes distancias entre sí, representaron Ignacio Ramírez y José María Vigil y el que, tras la recepción del positivismo, también diverso en su interior, tuvieron Gabino Barreda, Porfirio Parra o Justo Sierra. Situados en el campo del liberalismo iusnaturalista, Ramírez y Vigil estaban, sin embargo, muy alejados en términos filosóficos y religiosos, porque allí donde Ramírez, jacobino y volteriano, se presentaba como un librepensador radical, un ateo en términos reales,⁴⁶ Vigil se ubicaba en el campo del catolicismo liberal. El horizonte político de ambos era también distinto, pues, frente al componente de liberalismo social, de carácter radical y laico de Ramírez, se percibe el componente de democracia liberal y representativa que nutre el ideario político y filosófico de Vigil.⁴⁷

El abandono del liberalismo “doctrinario” era la expresión del nuevo tiempo científico y político que el Porfiriato desarrolló con el apoyo de los “científicos”; una pugna entre dos modalidades liberales, con perfiles políticos, religiosos y científicos propios, medio que no se dirimió sin más, sino que conoció su propio proceso evolutivo. Lo que para Barreda, Parra o Sierra era ciencia, y por ello un método adecuado para el desarrollo educativo y material de la nación, para Vigil era la expresión de una anarquía intelectual. Con todo, el universo laico mexicano se presenta con vestidos múltiples. Al igual que en España nos encontramos con una variedad de modalidades de laicismo. Desde aquel que se declara “aconfesional”, pero no niega la importancia de la religión, si se quiere en una versión deísta, a aquel otro de componentes positivistas duros que rechaza no sólo las religiones reveladas, sino toda expresión religiosa de la vida del hombre.

Esa disputa entre modalidades de laicismo ya se había producido en el Congreso de 1889 cuando Miguel Serrano y Ramón

⁴⁶ Laura Ibarra García, “Las ideas de Ignacio Ramírez, *El Nigromante*. Su significado en la historia del pensamiento mexicano”, *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 72 (enero-junio 2012): 153-178.

⁴⁷ José Hernández Prado, “Porque un piquete de alfiler es suficiente para desinflar un globo...’ José María Vigil y el positivismo mexicano”, *Estudios Sociológicos* 28, núm. 83 (mayo-agosto 2010): 561-577.

Manterola, con el apoyo de la mayoría de congresistas, entendieron el laicismo como el respeto por parte del Estado de la libertad de conciencia y libertad de cultos, y, por tanto, fuera de las escuelas oficiales, el acatamiento de la decisión de los padres sobre la educación de sus hijos. En un sentido más radical se pronunciaba Alfonso Cisneros Cámaras, delegado por Yucatán, quien propuso que el laicismo se extendiera a las escuelas particulares, en el cometido de preservar el principio de uniformidad que se trataba de establecer.

Podría parecer que Cisneros Cámaras era antirreligioso, al tratar de eliminar la religión de la escuela, y ubicarla en el seno de las familias o de los templos. Pero el suyo no era un laicismo duro, que rechazara la religión como tal, sino una concepción de la escuela como un lugar plenamente *neutral* en torno a la cuestión religiosa, como lo hicieron en España los institucionistas, por lo demás personas de un profundo sentido moral y religioso.

[...] la religión, el catecismo, el evangelio, la fe, nada de lo que concierne a las creencias, se halla comprendido en la cuestión de las escuelas laicas. Queremos únicamente poner a cada uno y cada cosa, en el lugar que les corresponde: al sacerdote y la instrucción religiosa, en la iglesia; al profesor y su enseñanza, en la escuela.⁴⁸

En la España restaurada las líneas maestras fueron otras. Allí donde en México el laicismo educativo se articulaba e impulsaba desde el Estado, en España, bajo el dominio canovista, se desarrolló un modelo educativo garantista de lo establecido en el Concordato de 1851 y en ocasiones dominado por el sector neocatólico del sistema; primero en la figura de Manuel de Orovio, más tarde, por la presencia del marqués de Pidal en el Ministerio de Fomento en 1884. Ya en 1875 el marqués de Orovio, cercano a los sectores más intransigentes del conservadurismo y ministro de Fomento, publicó una circular que daría lugar a la llamada *segunda cuestión*

⁴⁸ Primer Congreso de Instrucción, 1975, 124-125 citado en Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, 6º reimp. (Méjico: El Colegio de Méjico, 2006), 25.

*universitaria.*⁴⁹ En ella se combatía de forma expresa la libertad de cátedra, al determinar la obligatoriedad de que en los centros públicos fueran respetados los principios de la religión católica y no fuera menoscabado el régimen monárquico.

A tres puntos capitales se dirigen las observaciones del Ministro que suscribe, a evitar que en los establecimientos que sostiene el Gobierno se enseñen otras doctrinas religiosas que no sean las del Estado; a mandar que no se tolere explicación alguna que redunde en menoscabo de la persona del Rey o del régimen monárquico constitucional; y, por último, a que se restablezcan en todo su vigor la disciplina y el orden en la enseñanza. Si v. s. consigue que en ese distrito universitario se observen los principios aquí consignados, habrá interpretado fielmente los propósitos del Gobierno de S. M.⁵⁰

Esa triple restricción —religiosa, científica y política— abrió una fuerte confrontación con el sector académico más progresista que se concretó, en primer término, en la expulsión de los profesores de la Universidad de Santiago de Compostela Augusto González de Linares y Laureano Calderón, a la que siguieron las renuncias de Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate, Emilio Castelar y Eugenio Montero Ríos.⁵¹

Antes y después, y hasta el final del siglo, la instrucción pública estuvo constreñida entre las demandas liberales de recuperar la libertad de enseñanza contenida en el programa del sexenio y

⁴⁹ La cuestión universitaria fue recogida en su tiempo por Manuel Ruiz de Quevedo, *Cuestión Universitaria. Documentos coleccionados por Manuel Ruiz de Quevedo referentes a los profesores separados, dimisionarios y suspendidos* (Madrid: Imprenta de Aurelio F. Alarre, 1876); un análisis de ella en Vicente Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)* (Madrid: Ediciones Rialp, 1962).

⁵⁰ “Circular del Ministro de Fomento del 26 de febrero de 1875”, en *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. Textos y documentos*, t. III (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Secretaría General Técnica, 1989), 57, acceso el 22 de febrero de 2024, https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/historia-de-la-educacion-en-espana-tomo-iii-de-la-restauracion-a-la-ii-republica_146979/.

⁵¹ La naturaleza y el alcance de la segunda cuestión universitaria han sido objeto de múltiples publicaciones. Véase Gonzalo Capellán de Miguel, “Política educativa bajo los gobiernos de Cánovas y Sagasta: propuestas para una interpretación”, *Berceo*, núm. 139 (2000): 123-144.

la negativa conservadora que, primero con Toreno, y más tarde con Pidal, trató de establecer una ley de Instrucción Pública con visos de continuidad. Toreno en su Ley de Bases para la Instrucción Pública del 29 de diciembre de 1876, en concordancia con la constitución recientemente aprobada, señalaba en su punto nueve la doctrina católica como parte esencial de la enseñanza y la educación en las escuelas de primeras letras, al tiempo que autorizaba la fundación de escuelas especiales destinadas a los hijos de quienes profesasen otros cultos. La enseñanza superior, científica, sin embargo, debía guardar constante respeto al dogma y la moral de la Iglesia católica.⁵²

No es menos cierto que la formación de gobiernos liberales —1881, 1885-1890— suavizó la situación, pero su cometido fue secularizador —por ejemplo, buscar la no obligatoriedad de la enseñanza de la religión— nunca laicista. En los noventa, la enseñanza de la religión derivó en uno de los temas de confrontación entre liberales y conservadores, toda vez que éstos imponían la enseñanza de la religión como materia obligatoria y aquéllos, por su parte, en línea con los postulados de la libertad de conciencia, rechazaban esa obligatoriedad. Al mismo tiempo, buscando la paz y la armonía con la Iglesia, los liberales promulgaron un decreto el 25 de enero de 1895 por el que se eliminaba esa obligatoriedad y se establecía la enseñanza voluntaria de la religión en la segunda enseñanza.⁵³

En este sentido, el laicismo educativo en la España del fin de siglo hubo de ubicarse en el terreno de la enseñanza no oficial. Como en México, los congresos pedagógicos conformaron una propuesta de renovación y de estímulo a la generalización de la enseñanza. Los debates en torno a la relación entre ciencia y religión, entre enseñanza confesional o laica dominaron los congresos pedagógicos desde los ochenta;⁵⁴ un momento en que ya el laicismo educativo

⁵² “Proyecto de Ley de bases para la formación de la Ley de Instrucción Pública. Real Decreto del 29 de diciembre de 1876”, en *Colección legislativa de España*, t. 117 (Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1877), 874-881.

⁵³ Véase Manuel de Puelles Benítez, “Secularización y enseñanza en España (1874-1917)”, en *España entre dos siglos (1875-1931) Continuidad y cambio*, ed. de José Luís García Delgado (Madrid: Siglo xxi, 1991), 191-212.

⁵⁴ Julio Ruiz Berrio, “Los Congresos pedagógicos en la Restauración”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 234 (1980): 401-422.

diseñaba alternativas a la enseñanza oficial y que desde 1876 había formado la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), referente básico de la gestación en España de la escuela laica o neutra.

Aunque la ILE es el modelo más conocido y extendido de escuela *neutra*, el espectro del laicismo educativo en la España de fin de siglo ha sido múltiple. ¿Cabe hablar en España de un único laicismo en el terreno educativo? No. Hay una notable distancia entre aquellas concepciones laicas que reclaman una posición neutral de la escuela ante el problema religioso (ILE) y aquellas otras que, ya desde posiciones agnósticas o ateas, de matrices racionalistas o materialistas, rechazan la religión no ya en la escuela, sino en la vida (Escuela Moderna). Entre unas y otras nos encontramos con manifestaciones de laicismo educativo de diversa índole correspondientes en cada caso a la posición que sus promotores —logias masónicas, sociedades de libre pensamiento, sociedades obreras, entre otras— y educadores han adoptado ante el problema de la religión y sus relaciones con la ciencia, la filosofía, el derecho, la escuela, etcétera.

De una manera sintética cabría denominar a las primeras como *neutra*s y a las segundas como *laicas*; por más que, genéricamente, unas y otras han sido denominadas como *laicas*. Tienen el común denominador de rechazar el confesionalismo y afirmar como principio vital y educativo la libertad de conciencia, y en ambas logias masónicas y sociedades de librepensamiento constituyen el marco de referencia. Desde el fuerte influjo de la cultura laica europea en España, logias masónicas, sociedades de librepensamiento, asociaciones racionalistas fueron desarrollando programas de actuación donde la escuela constituía un referente principal. La asociación entre librepensamiento, laicismo y republicanismo, sobre todo federal, estimuló una crítica sostenida de los horizontes culturales del conservadurismo, asociados en mayor o menor grado con la Iglesia. Sin embargo, no cabe hablar de un único laicismo, toda vez que éste se acomodó a tradiciones diversas que alcanzaron posiciones católico-liberales (Montero Ríos), krausistas (Giner de los Ríos, Alfredo Calderón, Gumersindo de Azcárate) o deístas (Ramón Chíes, Fernando Lozano), unos y otros desde supuestos laicistas “moderados”, que no rechazaron las religiones en su totalidad, sino aquellas versiones trascendentales que como el catolicismo no integraban en sus for-

mulaciones las “verdades” demostradas por la razón y la ciencia. Su propuesta fue aquella de una escuela *neutra*, cuyo modelo más desarrollado lo fue en España la ILE.

Un punto aparte merece la aparición y la conformación a comienzo del siglo XX de la Escuela Racionalista cuyo modelo es, como se ha señalado, la Escuela Moderna, cuya gestación y desarrollo desde 1910 se escapa a la cronología de estas páginas. En todo caso, conviene que recordemos que ese laicismo educativo, en sus diversas formulaciones, comparte un sentido anticlericalismo, pero se aleja claramente de las formulaciones doctrinales y de las prácticas de modalidades de laicismo más suaves, cuyo fundamento no es tanto el rechazo de toda experiencia religiosa sino un alejamiento de toda confesionalidad, con su particular aplicación al ámbito educativo.

A modo de síntesis final no podemos dejar de resaltar que España y México expresaron dos modalidades de modernidad en lo relativo a la relación Iglesia-Estado, con repercusiones notables en el ámbito educativo. Uno y otro son el resultado del peso diferente que en cada experiencia tuvo la Iglesia católica, por un lado, y las logias masónicas, por el otro, lo que propició experiencias de liberalismo educativo claramente diferenciadas. No fue sino en la segunda mitad de siglo, tras el triunfo de las Leyes de Reforma, en México y de la firma del Concordato de 1851, en España, que los dos países apostaron por vías distintas de modernidad. Una laica, que habría de ser dominante en México, en contraste con el peso de la confesionalidad del Estado y la fuerza de la Iglesia en el campo educativo en España. La Restauración y el Porfiriato son una buena muestra de ese marco diferencial entre dos países de mayoría social católica.

Bibliografía

- Arellano, Ignacio. “Una carta de Ignacio Ramírez. La enseñanza religiosa.” En Ignacio Ramírez, *Obras Completas*, II. *Escritos periodísticos 2*, comp. y rev. de David Maciel y Boris Rosen Jelomer, 7-13. México: Centro de Investigación Científica Ing. Jorge L. Tamayo A. C., 1984.
- Arellano, Ignacio. *Ignacio Ramírez El Nigromante. Memorias prohibidas*. México: Planeta, 2009.

- Arredondo López, María Adelina. "La construcción del sistema educativo en México a través del caso de Chihuahua." *Perfiles Educativos* 26, núm. 103 (2004): 77-94.
- Arredondo, Adelina. "De la educación religiosa a la educación laica en el currículo oficial de instrucción primaria en México (1821-1917)." *Espacio, Tiempo y Educación* 4, núm. 2 (julio-diciembre 2017): 253-271. <https://doi.org/10.14516/ete.192>.
- Arredondo López, Adelina y Roberto González Villarreal. "De la secularización a la laicidad educativa en México." *Historia de la Educación/Anuario SAHE* 15, núm. 2 (2014): 140-167.
- Arteaga Castillo, Belinda y Siddharta Camargo Arteaga. "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales." *Integra Educativa* 2, núm. 3 (septiembre-diciembre 2009): 121-133.
- Bautista García, Cecilia Adriana. *La disyuntiva del Estado y de la Iglesia en la consolidación del régimen liberal. México, 1856-1910*. México: El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el porfiriato*, 6º reimp. México: El Colegio de México, 2006.
- Bustamante, Gabino F. "Editorial. Educación." *El Monitor Republicano*, 1 noviembre de 1867
- Bustamante, Gabino F. "Editorial. Estudios." *El Monitor Republicano*, 6 de diciembre de 1867.
- Bustamante, Gabino F. "Instrucción Pública. Bibliotecas Populares." *El Monitor Republicano*, 18 se septiembre de 1867.
- Cacho Viu, Vicente. *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid: Ediciones Rialp, 1962.
- Capellán de Miguel, Gonzalo. "Política educativa bajo los gobiernos de Cánovas y Sagasta: propuestas para una interpretación." *Berceo*, núm. 139 (2000): 123-144.
- Capitán Díaz, Alfonso. *La educación en la Primera República Española (1873)*. Valencia: Nau Llibres, 1997.
- Carrillo, Ana María. "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882." *Revista Mexicana de Pediatría* 66, núm. 2 (marzo-abril 1999): 71-74.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia. "Enseñar la religión de la patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana." En *La construcción del discurso nacional en México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, coord. de Nicole Giron, 295-328. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007.

- Chavero, Alfredo. "Instrucción del pueblo." *El Siglo Diez y Nueve*, 11 de septiembre de 1867.
- Chavero, Alfredo. "Instrucción primaria." *El Siglo Diez y Nueve*, 17 de septiembre de 1867.
- "Circular del Ministro de Fomento del 26 de febrero de 1875." En *Historia de la Educación en España. De la Restauración a la II República. Textos y documentos*, t. III, 53-57. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Secretaría General Técnica, 1989. Acceso el 22 de febrero de 2024, https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/historia-de-la-educacion-en-espana-tomo-iii-de-la-restauracion-a-la-ii-republica_146979/.
- Cortés Guerrero, José David. "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878." *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 34 (2007): 323-383.
- Díaz Covarrubias, Juan. *La instrucción pública en México*. México: Imprenta del Gobierno, 1875.
- Díaz Patiño, Gabriela. *Católicos, liberales y protestantes. El debate por las imágenes religiosas en la formación de una cultura nacional (1848-1908)*. México: El Colegio de México, 2016.
- Druker, Raquel. "Escuela e identidad." *Historia y Gafía*, núm. 35 (2010): 19-50.
- Dublán, Manuel y José María Lozano, comps. *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta de Comercio a cargo de Dublán y Lozano e hijo, 1882.
- Ducoing Watty, Patricia. "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México." *Perfiles Educativos* 35, núm. 140 (2013): 149-168.
- Escamilla González, Iván. "Máquinas troyanas. El guadalupismo y la ilustración novohispana." *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 21, núm. 82 (primavera 2000): 199-332.
- Estrella, Alejandro. "La filosofía mexicana durante el régimen liberal: redes intelectuales y equilibrios políticos." *Signos Históricos* 12, núm. 23 (2010): 141-181.
- Fernández Soria, Juan Manuel. *Educación y cultura en la Guerra Civil (1931-1939)*. Valencia: Nau Llibres, 1989.
- Fuentes Mares, José. "Prólogo." En *Gabino Barreda, Estudios*, v-xxxiv. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- García Ugarte, Marta Eugenia. "Liberalismo y secularización: impacto de la primera reforma liberal." En *Secularización del Estado y la sociedad*,

- coord. de Patricia Galeana, 61-90. México: Siglo XXI/Senado de la República, Comisión Especial Encargada de los Festejos del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución Mexicana, 2010.
- Gómez Izquierdo, Jorge y María Eugenia Sánchez Díaz de Rivero. *La ideología mestizante, el guadalupismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional.* México: Universidad Iberoamericana, 2011.
- Gonzalbo, Pilar. *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821.* México: Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- González Villarreal, Roberto y Adelina Arredondo. “1861: la emergencia de la educación laica en México.” *Historia Caribe* 12, núm. 30 (enero-junio 2017): 25-49. <https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.2>.
- Granda Paz, Osvaldo. “Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México.” *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 19, núm. 28 (julio-diciembre 2017): 219-244. <https://doi.org/10.19053/01227238.7577>.
- Granja Castro, Josefina. “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México.” *Perfiles Educativos* 32, núm. 129 (2010): 64-83. Acceso el 22 de febrero de 2024, https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18927/17956.
- Hernández Prado, José. “Porque un piquete de alfiler es suficiente para desinflar un globo...’ José María Vigil y el positivismo mexicano.” *Estudios Sociológicos* 28, núm. 83 (mayo-agosto 2010): 561-577.
- Herrera Feria, María Lourdes y Rosario Torres Domínguez. “El proyecto educativo del Segundo Imperio mexicano: Resonancias de un régimen efímero.” *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates*, (2012). <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64257>.
- Hidalgo Pego, Mónica. “La primera reforma educativa liberal y su implementación en el Establecimiento de Jurisprudencia. Distrito Federal, 1833-1834.” *Universia*, núm. 11 (2020): 86-103. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.707>.
- Ibarra García, Laura. “Las ideas de Ignacio Ramírez, *El Nigromante*. Su significado en la historia del pensamiento mexicano.” *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 72 (enero-junio 2012): 153-178.
- Ibarra García, Laura. “El positivismo de Gabino Barreda. Un estudio desde la teoría histórico-genética.” *Acta Sociológica*, núm. 60 (enero-abril 2013), 11-38.

- Illades, Carlos. "Ciencia y metafísica en el siglo XIX." En *Polémicas intelectuales del México moderno*, coord. de Carlos Illades y Georg Leidenberger, 69-114. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2008.
- Illades, Carlos. *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- Lemoine Villicaña, Ernesto. *La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda (1867-1878)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1970.
- Louzao, Joseba. "La España mariana: vírgenes y nación en el caso español hasta 1939." En *España Res publica. Nacionalización española e identidades en conflicto (siglos XIX-XX)*, ed. de Pere Gabriel, Jordi Pomés y Francisco Fernández Gómez, 57-66. Granada: Editorial Comares, 2013.
- Maciel, David R. *Ignacio Ramírez, ideólogo del liberalismo social en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- "Manifiesto del Gobierno Provisional, 25 de octubre de 1868." En *Gaceta de Madrid*, 26 de octubre de 1868.
- Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la Ciudad de México el año de 1882*. México: Imprenta del Gobierno, 1883.
- Mendoza Ruiz, Joel. "Los congresos nacionales de instrucción pública. El inicio rezagado de las relaciones intergubernamentales mexicanas durante el siglo XIX." *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 2, núm. 6 (2017): 110-129. Acceso el 7 de febrero de 2024. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/87/111>.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998.
- Molero Pintado, Antonio. *La reforma educativa de la II República. Primer bienio*. Madrid: Santillana, 1977.
- Mora, José María Luis. *El clero, la educación y la libertad*. México: Empresas Editoriales, 1949.
- Pérez Galán, Mariano. *La enseñanza en la II República Española*. Madrid: Mondadori, 1988.
- Pérez Rayón, Nora. "Liberalismo, anticlericalismo y ateísmo en México. Ignacio Ramírez El Nigromante." En *El anticlericalismo en México*, coord. de Franco Savarino y Andrea Mutolo, 379-398. México: Cámara de Diputados, LX Legislatura/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe/Miguel Ángel Porrua, 2008.
- "Proyecto de Ley de bases para la formación de la Ley de Instrucción Pública. Real Decreto del 29 de diciembre de 1876". En *Colección legisla-*

- tiva de España*, t. 117, 874-881. Madrid: Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1877.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*. Barcelona: Pomares, 2004.
- Puelles Benítez, Manuel de. “Secularización y enseñanza en España (1874-1917).” En *España entre dos siglos (1875-1931) Continuidad y cambio*, ed. de José Luís García Delgado, 191-212. Madrid: Siglo XXI, 1991.
- Ramírez Sevilla, Rosaura e Ismael Ledesma Mateos. “La educación pública en México del siglo XIX. La Ley de Instrucción Pública durante el Segundo Imperio.” En *La legislación del Segundo Imperio, 173-191*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/Secretaría de Cultura, 2016. Acceso el 7de febrero de 2024, <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/440/1/images/La-legislacion-del-Segundo-Imperio.pdf>.
- Ramírez, Ignacio. *Escuelas laicas*. México: Empresas Editoriales, 1967.
- Ramón Solans, Francisco Javier. “Patronas de la nación. Devociones marianas y nacionalismo en la España contemporánea.” En *Vivir la nación. Nuevos debates sobre el nacionalismo español*, ed. de Xavier Andreu Miralles, 129-152. Granada: Editorial Comares, 2019.
- Ríos Zúñiga, Rosalina y Cristian Rosas Íñiguez. *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2015 (Cuadernos del Archivo Histórico de la UNAM. Fuentes para la historia 21).
- Rosas Íñiguez, Cristian. “La reforma educativa de Manuel Baranda ¿Una reforma para la nación?, 1843-1845.” En *Perspectivas históricas de la educación e instituciones formativas en México*, coord. de Mónica Lizbeth Chávez González, Joaquín Santana Vela y Pedro Sergio Urquijo Torres, 151-177. Morelia: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia/Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, 2019.
- Rosas Íñiguez, Cristian. “El Establecimiento de Ciencias Eclesiásticas de la Ciudad de México. ¿Avance hacia laicización educativa? (1833-1834).” En *La educación laica en México*, coord. de Adelina Arredondo, 71-106. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores, 2019.
- Ruiz Berrio, Julio. “Los Congresos pedagógicos en la Restauración.” *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 234 (1980): 401-422.
- Ruiz de Quevedo, Manuel. *Cuestión Universitaria. Documentos colecciónados por Manuel Ruiz de Quevedo referentes a los profesores separados, dimisionarios y suspendidos*. Madrid: Imprenta de Aurelio F. Alarre, 1876

- Ruiz, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía*. México: Herrero Hermanos, 1904.
- Sáez, Carmen. “*La Libertad*, periódico de la dictadura porfirista.” *Revista Mexicana de Sociología* 48, núm. 1 (enero-marzo 1986): 217-236.
- Samaniego Boneu, Mercedes y María Dolores Gómez Molleda. *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1977.
- Soberanes, José Luis y Carlos Francisco Martínez Moreno, coords. *Masonería y sociedades secretas en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2018.
- Staples, Anne. “Los poderes locales y las primeras letras.” En *Historia y nación*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuru, 47-61. México: El Colegio de México, 1998.
- Suárez Cortina, Manuel. “Educación y laicismo en España y México en el siglo XIX.” En Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar y progresar: La educación en España y México en perspectiva comparada (1808-1930)*, 83-174. Granada: Editorial Comares, 2022.
- Suárez Cortina, Manuel. “Porfiriato y Restauración. Dos experiencias conservadoras de construcción del Estado y la nación.” En *Latidos de nación. Europa del sur e Iberoamérica en perspectiva histórica*, ed. de Ángeles Barrio Alonso, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, 61-112. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2021.
- Suárez Pazos, Mercedes. *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario (1868-1874). Debates, aspiraciones e realidades*. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2002.
- Velázquez, Verónica. “Hacia una arqueología de las comunidades judías en México.” *Estudios Jaliscienses*, núm. 121 (agosto 2020): 5-17. Acceso el 6 de febrero de 2024, <https://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2020/07/n%C3%BAm.-121-Hacia-una-arqueolog%C3%ADA-de-las-comunidades-jud%C3%ADAs-en-M%C3%A9xico.pdf>.
- Vieyra, Lilia. “La educación infantil en España y México a través de *La Niñez y La Esperanza Objetiva* (1879-1884).” En *Conflictos y reconciliación. España y las naciones hispanoamericanas en el siglo XIX*, coord. de Agustín Sánchez Andrés y Marco Antonio Landavazo, 183-201. Madrid: Marcial Pons/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021.
- Villalpando Nava, José Manuel. *Historia de la educación en México*. México: Porrúa, 2009.

- Viñao Frago, Antonio. "La educación en el sexenio democrático (1868-1874). Libertades formales y libertades reales." *Anales de Pedagogía*, núm. 3 (1985): 87-102.
- Viñao Frago, Antonio. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- Zarco, Francisco. "La iniciativa sobre instrucción pública." *El Siglo Diez y Nueve*, 4 de enero de 1869
- Zarco, Francisco. "Editorial. La instrucción pública. La Escuela de Comercio." *El Siglo Diez y Nueve*, 7 de enero de 1869.
- Zermeño Padilla, Guillermo. "El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas." *Historia Mexicana* 64, núm. 4 (abril-junio 2015): 1463-1540.

PROTESTANTISMO Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y MÉXICO

NOTAS PARA UN ESTUDIO COMPARATIVO

EVELIA TREJO ESTRADA
Instituto de Investigaciones Históricas
Universidad Nacional Autónoma de México

¿Qué papel representó el protestantismo en España y México en el terreno de la educación?

Esta pregunta ha dado lugar a las siguientes páginas. Para encaminarme a una primera respuesta he elegido algunos elementos que introducen la cuestión y pueden dar lugar a un ejercicio comparativo.

Mi interés en el tema en el caso de la presente publicación radica en que ésta ofrece la oportunidad de apreciar cómo se presentó, para dos países cuya experiencia común era la de una educación dominada por la iglesia católica, esa realidad que de una u otra manera aparecía inscrita en los principios liberales que permearon, desde inicios del siglo XIX, algunos de los proyectos políticos más significativos. La educación, en la mira de ideólogos y políticos, se juzgaba piedra de toque para conducir a las naciones hacia una libertad en los distintos órdenes de la vida que dejara atrás condiciones impuestas por la tradición. Los modelos que impulsaban algunos miembros de comunidades protestantes, provenientes de países que simbolizaban el progreso, si bien generaron desconfianza en determinados grupos, a la vez despertaron el apetito de otros por ver en ellos posibilidades de renovar y modernizar el campo de la educación.

Con el fin de trazar una ruta que me permita colocar algunas bases para el ejercicio que propongo, he optado por consignar unos cuantos ejemplos de lo que sucedió en España y en México cuando, al sobrevenir la libertad religiosa en el contexto de la legislación, la presencia de las comunidades protestantes fue una realidad abierta y dio paso al establecimiento de escuelas en las que la educación

estaría orientada por sus convicciones religiosas. En primer término me ocupé de España y posteriormente de México, siguiendo tres puntos de interés: la tolerancia de cultos y la libertad religiosa como detonadores de la admisión del protestantismo en las dos naciones; la presencia de comunidades de origen diverso y el establecimiento de la escuela por parte de algunas de éstas como un instrumento para difundir los modelos de educación que consideraban adecuados y, finalmente, algunas consideraciones sobre aspectos comunes susceptibles de comparación que podrían orientar investigaciones de mayor calado.

TOLERANCIA DE CULTOS Y LIBERTAD RELIGIOSA EN ESPAÑA

En la coyuntura revolucionaria de España en que se dio una viva disputa entre progresistas, unionistas, demócratas y republicanos en 1868, la cuestión religiosa aparecía como uno de los temas discutidos. El 18 de septiembre de ese año, un grito en favor de la libertad declaraba que Isabel de Borbón era arrojada del trono español por voluntad de la nación. El general Juan Prim encabezaba la lucha y cuando la reina se dirigió al pueblo español en un documento denominado Manifiesto-protesta, entre otras cosas decía: “La libertad, en toda su extensión y en todas sus manifestaciones, atacando la unidad católica y la monarquía, y el ejercicio legal de los poderes, perturba la familia, destruye la santidad de los hogares y mata la virtud y el patriotismo”.¹

El programa democrático y radical que había formulado la Junta de Sevilla no fue seguido tal como estaba por la Junta de Madrid. Sin embargo, ésta publicó otro en el que incluía el derecho a la libertad de cultos y a la libertad de enseñanza. Las provincias tomaron

¹ Francisco Pi y Margall, Francisco de Pi y Arsuaga, *Historia de España en el siglo XIX. Sucesos políticos, económicos, sociales y artísticos, acaecidos durante el mismo. Detallada narración de sus acontecimientos y extenso juicio crítico de sus hombres, por..., t. 4, ilus. por J. Passos y P. Béjar* (Barcelona: Miguel Seguí Editor, 1902), 440. En el capítulo LII de dicho volumen Pi y Margall da cuenta de los movimientos que prepararon la revolución.

las medidas que decidieron en cada caso y buen número de ellas buscaba limitar la acción de la Iglesia católica. Por ejemplo, justamente “la Junta de Sevilla acordó suprimir treinta y cuatro templos, entre iglesias, parroquias y capillas, al tiempo que autorizaba al cónsul de los Estados Unidos para construir un templo protestante”.²

En vista de que el gobierno provisional emanado de la revolución iniciada en Cádiz se mostraba a favor de las ideas monárquicas, los demócratas decidieron manifestarse. En un documento se expresaba que los iniciadores de la revolución en el manifiesto de Cádiz, así como las juntas de provincia y los más insignes “repáblicos” habían declarado su acuerdo con los principios que en adelante serían la bandera del partido nacional de España; entre ellos, la libertad de enseñanza y la libertad religiosa.³

Así, la confrontación entre los partidarios de la unidad católica y los defensores de la tolerancia religiosa alcanzó su máxima expresión durante el Sexenio Democrático (1868-1874), pero las condiciones que la alentaron venían de atrás, de minorías intelectuales que ejercían la crítica a la religión con argumentos de la ciencia y la filosofía. La Revolución Gloriosa de 1868 hizo visible la recepción que se había ido dando de los protestantes en Andalucía, así como de krausistas y hegelianos. Las libertades promovidas durante el Sexenio hicieron proliferar las expresiones de heterodoxia y, sin negar el peso que tenía el catolicismo en la sociedad, los demócratas pugnaron por hacer valer a toda costa la libertad individual.

Por la constitución de 1869, si bien la nación se obligaba a mantener el culto y a los ministros de la religión católica, el ejercicio público o privado de cualquier otro culto quedaba garantizado para los extranjeros residentes en España y para los españoles que lo profesaran. Sin embargo, pocos años más tarde, en la promulgada en 1876, pese a que se reanudaba la disputa sobre la libertad religiosa, la decisión fue que la católica sería la religión de Estado. El culto privado de otra religión se permitía, mas no su manifestación pública.

² Pi y Margall, *Historia de España en el siglo XIX...*, 442.

³ Pi y Margall, *Historia de España en el siglo XIX...*, 462-463. Se refiere a Nicolás María Rivero.

De acuerdo con una síntesis de lo ocurrido en torno a la cuestión religiosa durante el siglo XIX, el Concordato de 1851 y la Constitución de 1876 fueron los que marcaron las directrices conservadoras del tratamiento de la cuestión religiosa en la España de entre siglos.⁴ En ese marco habría que situar el modo en que la presencia protestante tuvo lugar y con algunos ejemplos aproximarnos a su repercusión en el terreno educativo.

Presencia del protestantismo

Juan Bautista Vilar es un autor que proporciona noticias muy valiosas sobre el tema. Entre otras cosas, ha precisado que desde el segundo tercio del siglo XVI la reforma protestante tuvo incidencia sobre las élites intelectuales españolas, aunque la Inquisición la desterró. Entre 1808 y 1833 se reactivó un movimiento reformista, sobre todo por el impulso y el triunfo del liberalismo, y esto coincidió con el reavivamiento del evangelismo europeo a partir de la Revolución francesa. Aclara, asimismo, que en España no fueron solamente las acciones de las sociedades bíblicas y de evangelización británicas las que contribuyeron a la tarea que propició la conquista de la libertad religiosa. Vilar ubica de manera especial el trabajo de las comunidades calvinistas de Pau y del departamento de los Pirineos atlánticos. El protestantismo francés, fundamentalmente calvinista, tuvo como objetivo propagar su fe en el extranjero y en sus posesiones ultramarinas. En vinculación con iglesias libres, la Asociación de Iglesias Reformadas colaboró con sociedades extranjeras, sobre todo británicas, para proyectar su labor. En 1856, en París, se fundó un Comité de Evangelización de España que abrió una misión en Bayona. Los españoles emigrados en esa ciudad, Pau, Toulouse y Burdeos fueron receptores de las campañas de distribución de literatura protestante. Como ejemplo, se destaca la labor de Manuel

⁴ Manuel Suárez Cortina, “El Jano de la modernidad. Sobre la tolerancia religiosa en la España del siglo XIX”, en *Historia de la tolerancia en España*, coord. de Ricardo García Cárcel y Eliseo Serrano Martín (Madrid: Cátedra, 2021), 333-353. Este texto constituye una valiosa síntesis, con abundantes apoyos, del camino seguido a lo largo del siglo XIX para conseguir la tolerancia religiosa en España.

Matamoros, un andaluz convertido al reformismo y apresado por hacer propaganda, quien una vez liberado y expulsado de España proyectó un centro de formación elemental para jóvenes en Bayona. “Matamoros era presa de una auténtica angustia pedagógica, semejante, aunque en un plano diferente, a la que caracterizaría luego a los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. Presentía, y no se equivocaba, que la libertad religiosa estaba próxima en su país de origen”.⁵ En efecto, aunque la Institución fue creada hasta 1876, el ánimo de abrir nuevos horizontes educativos suele asociarse a las actividades de reformistas de distinto cuño.⁶

En el recuento que ofrece Carmen de Zulueta sobre los antecedentes de presencia protestante llama la atención la diferenciación que hace de dos grupos en España: “el de los misioneros extranjeros, ingleses, escoceses, norteamericanos, alemanes y suizos, principalmente, y el de los protestantes españoles”; así como la precisión del papel de Gibraltar, “enclave británico en la Península, refugio de protestantes perseguidos y foco de difusión de su fe religiosa”. Conviene, por tanto, aceptar la explicación de la fuerza de las misiones en Andalucía, una región en que abundaron libros religiosos protestantes que entraban por los puertos andaluces, a pesar de la prohibición oficial.⁷

Entre los misioneros británicos, Zulueta cita a William Harris Rule, nombrado ministro metodista asignado a la guarnición de Gibraltar en 1832 y quien, tras ofrecer servicio en castellano a la población nativa, pudo “establecer una escuelita protestante en la ciudad de

⁵ Juan Bautista Vilar, “Los evangélicos franceses y suizos en los orígenes de la II Reforma en España (1863-1866)”, *Hispania Sacra* 45, núm. 92 (1993): 697-698.

⁶ “A pesar de la presencia creciente de la Iglesia en el mundo de la educación, que vino auspiciada por el citado Concordato de 1851, y recuperada ya de las desamortizaciones, aquélla vivió con intranquilidad la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), que el catedrático Francisco Giner de los Ríos y otros fundaron con la intención de impartir una enseñanza no confesional, basada en las nuevas corrientes de la pedagogía, en la libertad de ciencia, la tolerancia y el contacto con Europa. Tuvo enfrente a los jesuitas, máximos representantes de la enseñanza tradicional”. Manolo Garrido Palacios, “Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hacia lo local”, *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, núm. 2 (2005): 89-146.

⁷ Carmen de Zulueta, *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional* (Madrid: Editorial Castalia, 1984), 45.

Cádiz, con el apoyo del gobernador de la provincia, D. Pedro de Urquinaona, a quien describe en su *Memoria* como ‘un probado amigo de la libertad religiosa y civil’.⁸ Vilar, a su vez, señala que el mencionado Matamoros se consideraba simplemente cristiano reformado. Después de organizar la obra de Pau y de visitar las de Bayona y Burdeos, Matamoros se fue a Lausana y allí frecuentó un colegio universitario adscrito a la Iglesia Libre del cantón de Vaud, a la que pidió ser consagrado como pastor. Se trataba de una denominación de inspiración calvinista que se presentaba como ejemplo de libertad religiosa. La muerte de Matamoros, el 31 de julio de 1866, ocurrió sólo dos años antes de que la libertad religiosa fuera decretada en España.⁹

Hasta aquí un par de muestras de antecedentes que remiten al nexo del protestantismo en España con las sociedades ubicadas en el extranjero y de paso mencionan el interés pedagógico que se hacía presente. Sin embargo, en el grupo de los protestantes españoles también se registra el nombre de Francisco de Paula Ruet, catalán convertido al protestantismo en Turín, quien, a mediados de siglo, a su regreso a Barcelona, comenzó su labor misionera. La persecución que sufrió incluyó la prisión y lo llevó al exilio en Gibraltar. Allí, ordenado ministro de la Iglesia presbiteriana, realizó su labor y convirtió, entre otros, a Matamoros. El hecho es que, como se ha apuntado, en 1869, con la Constitución liberal, se dio el regreso de protestantes españoles en el exilio. En ese mismo año, en Sevilla se celebró la primera asamblea de la iglesia evangélica española, en la que entre otras cosas se acordó: “Instalar colegios públicos y organizar escuelas dominicales bajo la dirección y el cuidado de las iglesias”. También se abrió en esa ciudad el primer Instituto Teológico protestante en España. La actividad, entonces, no se limitó a Andalucía, sino que se hizo extensiva a toda España.¹⁰ Madrid y Barcelona fueron focos que se señalan.

Se reconoce pues, en la Revolución de 1868, la ocasión para que los evangélicos protestantes, al igual que los individuos que habían

⁸ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 48, quien cita a William Harris Rule, *Memorial of a Mission to Gibraltar and Spain, With Collateral Notices...* (Londres: Wesleyan Conference Office, 1844).

⁹ Vilar, “Los evangélicos franceses...”, 703-705.

¹⁰ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 60-61.

sido privados de sus libertades y desterrados por sus ideas, encontrarán verdaderas oportunidades para impulsar sus creencias: “La etapa que se abriría en 1868 sería para los protestantes españoles la llamada ‘Segunda Reforma’”.¹¹ Sin embargo, sobre los progresos de su difusión, lo que suele subrayarse es la labor de los protestantes extranjeros que lograron sobrepasar con éxito las condiciones impuestas por los sistemas de gobierno que se sucedieron durante las décadas de la Restauración monárquica, en las que la defensa de la confesión católica en materia de educación fue nota dominante.

En este tiempo los protestantes comenzarían a consolidar su realidad histórica en España. En este margen de libertad comenzarían a abrirse iglesias y colegios evangélicos. Llegarían misioneros del amplio espectro evangélico que existía en todo el mundo, y diferentes tendencias protestantes se implantarían de forma más arraigada en nuestro país: Presbiterianos, metodistas, congregacionalistas, luteranos, anglicanos, bautistas, y hermanos (“Plymouth Brethren”).¹²

Escuela protestante en España

Tras el camino abierto por la tolerancia religiosa, muy pronto se hicieron notar algunas de las actividades que en materia de educación desarrollarían los protestantes. Por ejemplo, data de agosto de 1872 el arribo de un matrimonio de misioneros presbiterianos proveniente de los Estados Unidos, enviado por la American Board of Commissioners of Foreign Missions, que llegó a establecerse en Santander y desde el inicio enfocó su misión a la tarea educativa y especialmente la dirigida a las mujeres.¹³

¹¹ Juan Manuel Quero Moreno, “El protestantismo en la renovación del sistema educativo de España” (memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense, 2008), 27. Es interesante advertir que, respecto de la llamada Segunda Reforma en España, hay opiniones divergentes.

¹² Quero Moreno, “El protestantismo en la renovación...”, 27.

¹³ Juan Bautista Vilar, “El 98 y las minorías religiosas: Alemania y el establecimiento de un gran colegio protestante en el Madrid finisecular”, *Anales de Historia Contemporánea*, núm.14 (1998): 206.

En 1877, William H. Gulick y Alice Gordon abrieron un internado que funcionó en esa ciudad hasta que decidieron su traslado a San Sebastián, en 1881. El Colegio Norte Americano [sic] que fundaron alcanzó prestigio en la región y fuera de ella, pero fue clausurado cuando ocurrió la guerra con los Estados Unidos. Permaneció fuera de España, en Biarritz, y en 1903 se abrió en Madrid, con el nombre de Instituto Internacional. Vilar señala que éste se vinculó con ambientes institucionistas y fue el centro educativo femenino más sobresaliente del país en el primer tercio del siglo XX. En sus aulas, bibliotecas y laboratorios “se formó la élite de varias generaciones de mujeres españolas”.¹⁴

La reivindicación del origen de quien fundara el Instituto y la convicción de que ella y quienes la siguieron deben colocarse entre los pioneros de la educación femenina en España, lleva a Carmen de Zulueta a precisar que le parece justo reconocer “que esta labor fue realizada por misioneras protestantes, convencidas de que, para lograr más tolerancia religiosa en España, había que educar mejor a las mujeres de la clase media alta pues éstas formaban el más fuerte reducto de la intransigencia española”. Y añade que los misioneros extranjeros merecen el crédito de llevar a España métodos educativos modernos —alemanes, suizos, ingleses, norteamericanos—. El éxito de las misiones dependía muchas veces de la eficacia de sus escuelas, en un país donde era muy alto el nivel de analfabetismo.¹⁵

El recuento de los nexos entre el Instituto Internacional, el Instituto Escuela y la Junta para Ampliación de Estudios permite a esta autora suscribir el impacto de una educación renovada que vinculó a los hijos de intelectuales durante las primeras décadas del siglo XX. Pese a que queda claro que la fundación del Instituto se da de manera independiente de las misiones, la explicación de su vigencia

¹⁴ Vilar, “El 98 y las minorías religiosas...”, 206. Para una actualización acerca del caso de esta misionera véase la aportación de Marina Berástegui López, “‘El sueño de un Mount Holyoke español’. Una biografía de Alice Gordon Gulick (1872-1931)” (trabajo de fin de máster, Universidad de Cantabria, 2014), en el que se acentúa la importancia del trabajo misionera de y para las mujeres y sus repercusiones en la educación superior de las españolas a partir del arribo de esta misionera.

¹⁵ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 10.

la encuentra en el renacimiento religioso que en los Estados Unidos, desde el siglo XVIII, impulsó la difusión de la doctrina protestante por todo el mundo y el deseo de esa república “de extender los principios democráticos de igualdad al sexo femenino por medio de la educación superior de la mujer”.¹⁶

En el caso del Instituto, se toma en cuenta, sobre todo, la personalidad de Alice Gordon Gulick, personaje central en la historia narrada por Zulueta. Los Gulick, que se establecen en Santander por no poder hacerlo como hubieran deseado en Bilbao, crearon una pequeña escuela primaria. En un país cuya situación de analfabetismo era grave: “Los misioneros [...] tratan de captar nuevos fieles por medio de las escuelas gratuitas, mejor organizadas y con métodos importados de los países extranjeros que mantienen las misiones”.¹⁷ Si bien el motor de las acciones se encuentra en la fe religiosa, Alice Gordon suma la creencia en un progreso humano que puede mantenerse por medio de la educación.

Ella asume como misión llevar adelante lo aprendido en Nueva Inglaterra y se propone que en una España que vive bajo un régimen liberal y tolerante, la mujer, particularmente de clase media alta, debe educarse para poder ganarse la vida y ser independiente. Con tales ideas inició en su casa, en 1877, un internado y, al no recibir la ayuda que necesitaba de parte de la Comisión que la enviara como misionera, consiguió fondos por su cuenta para fundar más tarde el Instituto. Atendía tanto la escuela de enseñanza elemental como el internado y en aquélla, además de los conocimientos que exige la escuela pública, la religión que se impartía implicaba la lectura de la Biblia y el canto de himnos religiosos. En el *curriculum* del internado, la música ocupaba un lugar importante.¹⁸

Ya ubicado en San Sebastián, el colegio logró atraer estudiantes de la clase media alta, compitiendo con los conventos que hasta ese momento las educaban. Las mujeres que acudían a formarse en el Instituto provenían de distintas provincias de España, en especial de las comunidades protestantes que eran más numerosas en el sur,

¹⁶ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 10-17.

¹⁷ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 78.

¹⁸ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 89-91.

así como alumnas procedentes del extranjero o hijas de extranjeros residentes en el país; e incluso algunas católicas. Recibió apoyo de la Woman's Board of Missions y de comunidades protestantes locales. Y mantuvo como propósito llegar a las clases altas, aunque, en un informe correspondiente a los años 1886-1887, se reconoce que, hasta ese momento, en el país, "muy pocos de esa clase se han identificado con la comunidad evangélica".¹⁹

Al año siguiente, funcionó también una escuela nocturna de alfabetización, con 32 estudiantes adultos. Se les enseñaba a leer y escribir, y "se utiliza como libro de lectura el Nuevo Testamento". La cuestión es que Alice Gordon confiaba en que su misión era educar a la mujer de la clase media alta como el modo de colaborar en la regeneración de todo el país. Dedicaba la mayor parte de su tiempo a enseñar la Biblia, botánica, historia moderna y los domingos a dar clases sobre evidencias del cristianismo. Además, ofrecía poner en práctica ideas educativas novedosas provenientes de los Estados Unidos. Efectivamente, a 18 años del comienzo de la misión de los Gulick, habían logrado reconocimiento de sectores de la sociedad liberal. Parte importante de su éxito radicó en que el Colegio impresionaba favorablemente al público y a los educadores de San Sebastián por los métodos americanos de enseñanza que implicaba el conocimiento práctico y la experimentación, al que añadían el estudio de la música y de lenguas extranjeras. Su influencia se extendió a la educación preescolar por formar profesoras especializadas y, con ello, convertirse en una de las instituciones pioneras en cumplir con esa labor en España. Seguían tareas que de las enseñanzas de Froebel en Alemania habían sido tomadas en los Estados Unidos por Elizabeth Peabody. Tanto en él como en ella había elementos religiosos afines a la corriente liberal del unitarismo norteamericano.

La fundación del Instituto Internacional, pocos años más tarde, implicó la fundación de una corporación aconfesional que se separó de la American Board. No era posible abrir paso a la educación femenina entre la clase media alta manteniendo la etiqueta del protestantismo: debía eliminar esa barrera para educar "a las jóvenes de la burguesía española liberal." En 1892, en Boston, se firmó el

¹⁹ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 97-99.

acuerdo que daba lugar a esa corporación y abría la posibilidad de trabajar en cualquier lugar de España determinado por el Comité directivo. La independencia de la American Board era relativa, puesto que esa institución siguió cooperando, como lo hizo la Woman's Board of Missions.²⁰

A inicios del siglo XX, la Iglesia católica tenía una participación muy importante en la educación de los españoles: “más de un tercio de los alumnos de enseñanza primaria y casi un 80% de los de secundaria”. La tasa de analfabetismo era del 65% y el 60% de los niños no iba a la escuela.²¹ Había un amplio margen de acción para la empresa educativa. Pese a los intentos de Giner de los Ríos con la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) por impulsar nuevas formas de educación, entre las cuales se cuenta la creación del Instituto Escuela, desde el inicio de siglo hasta 1931, en general, la educación mantiene un marcado contenido religioso.²² Por tanto, los protestantes no cejaron en su propósito de contribuir desde su trinchera a una transformación de las conciencias educando a los españoles bajo las modalidades que les parecían adecuadas.

Entre los logros del Colegio fundado por la misionera está el haber conseguido que el bachillerato que impartía obtuviera el reconocimiento oficial. Por otra parte, el Instituto Internacional, aunque se presentaba como aconfesional “continúa siendo un centro de educación cristiana protestante”.²³ Su fundadora insistía ante la Asociación que la respaldaba en que la escuela era una de las fuerzas más efectivas de la misión.

El contacto “ providencial” de Alice Gordon Gulick con Gumersindo de Azcárate, miembro de la ILE, y la probable relación con Bartolomé Cossío formaron parte de la vinculación que se dio entre el Instituto Internacional y quienes representan en la generación del 98 a sectores interesados particularmente en el ámbito educativo y confiaban en que sería éste el que incidiera en el cambio promovido.

La guerra entre Estados Unidos y España colocó un obstáculo al proceso de desarrollo del Instituto, pero a la vez generó simpatía de

²⁰ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 99-110.

²¹ Garrido Palacios, *Historia de la educación en España...,* 95.

²² Garrido Palacios, *Historia de la educación en España...,* 96-97.

²³ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 110-112.

algunos sectores estadounidenses por los españoles, que favoreció los planes de fortalecimiento de esa institución educativa. A su regreso a España, en el Madrid de 1903, contó además con el apoyo legal de Gumersindo de Azcárate y su ubicación pareció reforzar las afinidades con la ILE. Compartían muchas ideas, entre ellas: “la libertad de conciencia, la educación de la mujer, los nuevos métodos pedagógicos, que la Institución importó del extranjero —principalmente de Inglaterra— y que se adaptaban al ideal krausista de la educación total del individuo”. También se dice que eran afines en cuanto a la fe religiosa, factor decisivo para las educadoras norteamericanas y que en los institucionistas se caracterizaba por estar fuera de la ortodoxia católica.²⁴

Una experiencia distinta a la protagonizada por Gordon, empeñada en reproducir en España las aspiraciones de sus mentoras de Nueva Inglaterra, es la que refiere Vilar relativa al educador alemán Friederick Fliedner, quien había llegado a España en la primavera de 1869 y en el verano de 1872, en Madrid, fundaba El Porvenir, “segundo centro de Bachillerato y de preparación para enseñanza superior auspiciado por protestantes en España”, aunque era aconfesional y logró “amplia proyección social en ambientes no evangélicos”.²⁵

Esta condición aconfesional que se le atribuye contrasta con lo que se deduce de las páginas que Carmen de Zulueta dedica al pastor Fliedner, hijo de un pastor luterano y cuya obra en favor del protestantismo en España goza de reconocimiento. En ellas se precisa que fue ordenado pastor para trabajar como misionero en España, y “enviado por un comité de Berlín con instrucciones de no establecer una nueva denominación, sino de ayudar en las misiones donde fuera necesario”.²⁶ Centró sus objetivos en la vinculación de las diferentes denominaciones protestantes con el afán de presentar mayor fuerza ante el catolicismo, de la que podrían tener diez o doce congregaciones separadas. Hacia 1920, aproximadamente, en un escrito que tenía como propósito atraer fondos, reportaba haber fundado diez escuelas en Madrid y provincias, además de una es-

²⁴ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 139-140.

²⁵ Vilar, “El 98 y las minorías religiosas...”, 206.

²⁶ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 64.

cuela secundaria y un *college* misionero. La Librería Nacional y Extranjera, después denominada Calatrava, también fue editorial y publicó textos escolares “ya que los textos oficiales estaban infiltrados del catolicismo imperante y sus puntos de vista eran inaceptables para los protestantes”.²⁷ El bachillerato logró su establecimiento formal hasta varios lustros después de que fuera ideado en los años setenta. Vilar sostiene que, en la década de los ochenta, el pastor adquirió los terrenos en donde “luego se levantaría el soberbio edificio [...] de Bravo Murillo 85 que le sirve de sede (el más emblemático en la historia del Protestantismo español contemporáneo), construido entre 1892 y 1897”.²⁸ Pero, además de la incursión en la escuela y del propósito de unir a las iglesias protestantes, a Fliedner le interesaba incidir en la clase media profesional, para lo cual cultivó amistad con integrantes del Ateneo de Madrid. Sobre esas relaciones cabría hacer algunas observaciones particulares que tendrán que esperar otro momento.

Una primera apreciación que puede sintetizarse respecto del caso de España es que, en un proceso más bien lento, la influencia reformista perceptible con mayor claridad desde principios del siglo XIX fue dejando huella en distintos puntos del país, bajo la mirada atenta de protestantes de distintas iglesias y procedentes de diferentes países. La recepción que tuvo por parte de los sectores liberales poco a poco, y de manera intermitente, alentó la presencia de un protestantismo que, con mayor o menor organización desde fuera, promovía la fundación de escuelas y en general la educación como herramientas preciadas para favorecer el progreso. Sin embargo, desde la mitad del siglo, como se ha dicho, el Concordato que respaldaba la función de la Iglesia católica en ese ámbito implicaría mayores dificultades para la empresa educativa de las iglesias protestantes. Por otra parte, es importante observar la ubicación de algunos puntos apropiados para extender los nuevos credos, en vista de que indica en cierta medida los propósitos de quienes por la vecindad tenían los medios para abrirse camino más fácilmente. Caso aparte merece la atención a las circunstancias que permitieron la presencia

²⁷ Zulueta, *Misioneras, feministas...,* 65.

²⁸ Vilar, “El 98 y las minorías religiosas...”, 2.

de comunidades procedentes de otro continente que buscaban orientar por derroteros más promisorios a una nación que consideraban atrasada.

Así, aunque como se verá en el siguiente apartado es posible advertir una similitud con el caso de México si se atiende solamente a la temporalidad, puesto que es el último cuarto de siglo el que atestigua la mayor difusión del protestantismo, es preciso señalar que cuando menos respecto a su acción educativa, la situación en los dos países representó retos distintos para las comunidades protestantes. Mientras que en España las estructuras de gobierno se le opondrían con más firmeza, en México, los propósitos del liberalismo triunfante, una vez convertidos en ley, abrirían caminos que en buena medida contribuyeron a su extensión. Un asunto que queda pendiente para afinar la observación de cada caso es el de las características propias de las diversas iglesias que hicieron acto de presencia en una y otra nación y, desde luego, el de los modelos educativos de unas y otras, así como su influencia en los principales proyectos educativos en la primera etapa del siglo XX.

Lo que es cierto y se puede señalar como coincidente, es el vínculo que se advierte entre los proyectos educativos de los protestantes y aquéllos de los intelectuales de tradición republicana en España que renovaron espacios educativos en las primeras décadas del siglo XX, y el que consiguieron impulsar en México quienes formados en las escuelas auspiciadas por distintas denominaciones protestantes, desempeñaron un papel importante en materia de educación durante los primeros gobiernos posrevolucionarios, como se subrayará más adelante.²⁹

TOLERANCIA DE CULTOS Y LIBERTAD RELIGIOSA EN MÉXICO

Entre los proyectos liberales que se abrieron paso en el país durante los años sesenta del siglo XIX estuvo el de conseguir la tolerancia religiosa; un asunto del que se hablaba desde las primeras décadas

²⁹ Véase nota 48.

de la vida independiente pero que llegó a plantearse oficialmente hasta el 4 de diciembre de 1860 por el gobierno liberal radicado en ese momento en Veracruz.³⁰

La Constitución de 1824 que dio pie a la organización del país independiente ya de España fue clara en el sentido de mantener la exclusividad de la religión católica, apostólica romana, y aunque se manifestaron desde esos momentos las opiniones en favor de la tolerancia,³¹ en particular como parte de las negociaciones diplomáticas, ésta no encontró cabida en los sucesivos ordenamientos jurídicos de la nación sino durante la segunda parte del siglo. El triunfo de la opción liberal se dio con mayor plenitud hasta después de la derrota de los conservadores y la caída del imperio de Maximiliano en 1867. Para entonces, se podía hacer efectiva la vigencia de la Constitución proclamada diez años antes, en 1857, así como el decreto de libertad de culto emitido en 1860. Habría que esperar a 1873, con la incorporación de las Leyes de Reforma a la Carta Magna, para que se pusieran en marcha los límites impuestos a la Iglesia católica y se encaminaran todos los esfuerzos por hacer realidad la separación Iglesia y Estado en todos los órdenes. En cualquier caso, tolerancia y libertad religiosa llevaban consigo el problema de qué hacer con el factor religión en los diversos ámbitos de la vida política y social.

La religión, en términos muy generales y desde la tradición proveniente del pensamiento ilustrado, era vista como enemiga del concepto de nación liberal que quería imponerse, aunque es cierto que son muchos los matices que deben considerarse al tratar este asunto, puesto que las diferentes posturas de los liberales permiten ver una amplia gama de ideas que van del ateísmo y/o el anticlericalismo radical, a la convicción del valor que la religión podía repre-

³⁰ Ricardo Pérez Montfort, “Nacionalismo, clero y religión durante la era de Juárez”, en *El protestantismo en México (1850-1940). La iglesia Metodista Episcopal*, coord. de Laura Espejel López y Rubén Ruiz Guerra (México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995), 48.

³¹ Opiniones tempranas sobre el tema en Gustavo Santillán, “La secularización de las creencias. Discusiones sobre tolerancia religiosa en México (1821-1827)”, en *Estado, Iglesia y Sociedad en México. Siglo XIX*, coord. de Álvaro Matute, Evelia Trejo, Brian Connaughton (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras/Miguel Ángel Porrúa, 1995), 175-198.

sentar en el proceso de civilización que se buscaba. En algunos casos incluso, los individuos conciliaban con relativa facilidad las dos últimas: una abierta oposición al clero y una fe religiosa más o menos profunda.

En adelante, en el tiempo que media entre la Constitución de 1857 y la que como producto de la Revolución mexicana vendría a sustituirla en 1917, tanto las leyes como la realidad de los hechos obraron en favor de la libertad religiosa, la tolerancia de cultos y, en ocasiones, la aceptación entusiasta de prácticas distintas de la católica por parte de algunos sectores; aunque esto no puede ser visto como un avance lineal o sin tropiezos. La actitud de los liberales en favor de la tolerancia tuvo que adaptarse a lo que marcaban los cambios de gobierno, entre otros, el de la relación que cada uno establecía con la jerarquía eclesiástica renuente a perder privilegios e influencia en la sociedad.³²

Por su parte, los llamados conservadores vieron siempre como una amenaza el avance de las propuestas liberales en esa materia y más de una vez opusieron firme resistencia a la llegada y la expansión de nuevos credos. Con los argumentos de la unidad nacional y de la identidad asociada al catolicismo heredado de la etapa novohispana se mantuvo presente en foros públicos y privados. El carácter anticlerical que sirvió de acicate en algunas de las más importantes medidas tomadas por los gobiernos emanados de la Revolución iniciada en 1910,³³ había permanecido un poco atenuado durante la

³² Véase una síntesis en torno a este tema en Martha Eugenia García Ugarte, “Anticlericalismo en México 1824-1891”, en *El anticlericalismo en México*, coord. de Franco Savarino y Andrea Mutolo (México: Cámara de Diputados, LX Legislatura/ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe/ Miguel Ángel Porrúa, 2008), 319-350.

³³ Véase Álvaro Matute, “El anticlericalismo, ¿quinta revolución?”, en Savarino y Mutolo, *El anticlericalismo en México...*, 29-37. Aurora Cano Andaluz, “Reglamentaciones religiosas y laicismo en las constituciones mexicana y española, 1917 y 1931. El espejo periodístico”, en *Cuestión religiosa en España y México en la época liberal*, ed. de Manuel Suárez Cortina, Evelia Trejo Estrada y Aurora Cano Andaluz (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Instituto de Investigaciones Históricas, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/PubliCan Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2012), 157-193.

larga etapa porfirista, sin que por ello desapareciera la insistencia por poblar de nuevas opciones religiosas el territorio nacional. Y la vinculación del tema de la tolerancia, convertido en la definición del Estado laico, se vinculó en repetidas ocasiones con la cuestión educativa. Libertad religiosa y libertad de enseñanza se entrelazaron en los debates.³⁴

En ese contexto, asomarse a las maneras en que se gestionaba la libertad religiosa y con ello la tolerancia de cultos es un asunto que vale la pena tener presente cuando se procura esclarecer el papel de la incorporación del protestantismo en suelo mexicano y, en este caso en particular, proponer el registro, con algunos ejemplos, de lo que representó el arribo de cristianos de distintas denominaciones a determinados lugares y su actividad en el ámbito de la educación, teniendo como soporte la manera en que tales fenómenos han sido inscritos en las páginas de la historiografía.

Presencia del protestantismo

Paralelamente a las iniciativas que alentaban la tolerancia se fue dando desde tiempos tempranos la presencia de protestantes en distintas regiones del territorio del México independiente, no ya en calidad de individuos que de manera aislada profesaran una fe distinta de la católica, sino con una abierta intención proselitista.³⁵ Así, hacia los últimos años de los veinte, se ha señalado la distribución de Biblias por James Thomson como agente de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, y, a finales de los treinta, la intención de misioneros presbiterianos ubicados en Texas con ánimo de extender sus actividades hacia el sur.³⁶

³⁴ Raúl González Schmall, “La Constitución y el anticlericalismo educativo”, en Savarino y Mutolo, *El anticlericalismo en México...*, 205-225.

³⁵ Véase Evelia Trejo, “La introducción del protestantismo en México. Aspectos diplomáticos”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 11 (1988): 149-181. Esta investigación, presentada en 1981 como tesis para obtención de la licenciatura en Historia, da cuenta de este proceso y puntualiza particularmente algunos aspectos diplomáticos del fenómeno en la última etapa del siglo.

³⁶ Pérez Montfort, “Nacionalismo...”, 60-62, cita a Abraham Téllez Aguilar, “El proceso de introducción del protestantismo en México desde la Independencia

Para la década de los cincuenta parece haber prevalecido el trabajo individual en la promoción del protestantismo, que más tarde sería aprovechado por las sociedades misionales que fueron llegando. En cuanto a los lugares más socorridos, los estados fronterizos del norte del país —Nuevo León, Chihuahua, Tamaulipas y Zacatecas— fueron los principales receptores de ese esfuerzo de difusión.³⁷

La identificación de la prédica protestante con los principios de los liberales era patente y, durante el gobierno imperial del archiduque Maximiliano, aunque no desaparecieron las actividades proselitistas, sí se detuvieron, para reanudarse una vez restaurada la república. En junio de 1869 se celebró una reunión de un grupo más o menos numeroso de congregaciones tanto de la capital como de los alrededores, que da muestra de la incipiente organización que se estaba dando.³⁸ Y ya en la primera parte de los años setenta, la difusión del protestantismo alcanzó mayor notoriedad: entre 1872 y 1873, se establecieron “cerca de cien iglesias protestantes en la ciudad de México y en el interior del país”. Desde la presidencia, Sebastián Lerdo de Tejada propició la bienvenida a los protestantes y ellos fueron abarcando cada vez más espacios con sus centros de reunión. Para 1881, había 79 escuelas y un número probable de 19 000 adeptos.³⁹

Si en 1872 varias congregaciones protestantes en México hicieron saber que de ninguna manera les interesaba formar parte de alguna misión extranjera, cambiarían de actitud posteriormente, al evaluar las ventajas de la dependencia.⁴⁰ La resistencia de quienes

hasta 1894” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989).

³⁷ Abraham Téllez Aguilar, “Protestantismo y política en México en el siglo XIX”, en Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 17-19. Allí Téllez presenta datos y argumentos indicativos de que la etapa de consolidación del protestantismo en México inicia a finales de los sesenta, con la llegada de misiones del exterior, a la que puede sumarse la organización de heterodoxos mexicanos que apoyaban la creación de la Iglesia de Jesús, por ejemplo.

³⁸ Téllez Aguilar, “Protestantismo...”, 31.

³⁹ Pérez Montfort, “Nacionalismo...”, 72-73, que toma en cuenta a Téllez Aguilar, “El proceso de introducción...”, 183. Téllez Aguilar, “Protestantismo...”, 32, dice que en 1872 comienza propiamente el periodo misional.

⁴⁰ Téllez Aguilar, “Protestantismo...”, 31.

se negaban a depender de las congregaciones extranjeras no evitó que el establecimiento de algunos cultos recibiera el apoyo de iglesias estadounidenses. En más de una ocasión, el misionero se consideraba portador de valores como la libertad y la civilización presentes en Estados Unidos, y cuyo éxito se palpaba en el milagro norteamericano.⁴¹

Las comunidades que penetraron en México fueron, al principio, las de bautistas, presbiterianos y metodistas.⁴² Por ejemplo, en Monterrey se reconoce como iniciador de un culto protestante a Thomas M. Westrup, misionero bautista, de nacionalidad inglesa, quien había llegado al país atraído por las inversiones extranjeras en territorio nacional y quien, en estrecha relación con sus correligionarios de Estados Unidos, consideraba la difusión de su fe como una manera de combatir el atraso que se adjudicaba al catolicismo y llevar adelante el proceso civilizatorio que Estados Unidos podía procurar a América Latina.

En 1865, proveniente de Brownsville, hizo su aparición en la misma ciudad otro grupo protestante, presbiteriano, encabezado por la misionera Melinda Rankin, proveniente de la costa este de los Estados Unidos. Por último, en 1874, desde territorio texano se autorizó una misión encargada al pastor Alexander H. Sutherland, para establecer operaciones en Saltillo. Él envió, en 1883, al reverendo J. D. Scroggins como primer pastor metodista en la capital de Nuevo León, creando así la Iglesia Metodista Regiomontana. En el caso del metodismo, es conocido el financiamiento que recibiera de la Junta Misionera Episcopal del Sur que, desde los Estados Unidos, velaba por su difusión en la región.⁴³

A este respecto, cabe destacar el señalamiento de tres aspectos para el caso de Monterrey que podrían aplicarse en términos generales a otras experiencias: la afirmación de que era el celo propio de los misioneros lo único que portaban y que contrasta con la afirmación de que recibían apoyo de sus iglesias en Filadelfia, Nueva York, Boston y Pensilvania; la insistencia en su labor modernizadora fren-

⁴¹ Juan Carlos González Balderas, “Protestantes y sus escuelas en Monterrey durante el Porfiriato”, *Vuelo libre. Revista de Historia*, núm. 5 (2017): 47-62.

⁴² González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 50.

⁴³ González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 51-52.

te al atraso que producía el catolicismo, una observación que compartían con algunos liberales; la oposición de los católicos que auguraban poco crecimiento del protestantismo en México por producir mensajes ajenos a la cultura nacional. Por otro lado, también es preciso anotar un aspecto particular que se deriva del ejemplo citado y que indica la importancia de atender al factor económico de cada uno de los lugares a los que llegaron los establecimientos protestantes: en el norte había muchas razones para propiciar la extensión de las nuevas doctrinas, por ejemplo, el intercambio económico entre regiomontanos y estadounidenses.

Los presbiterianos, por su parte, también hicieron acto de presencia en la zona de Tampico, San Luis Potosí y el norte de Veracruz. A la ciudad de Tampico llegó una pareja de misioneros, el Dr. Neil L. Pressly y su esposa, en 1879, enviada por la Iglesia Presbiteriana Reformada. La actividad en la zona estuvo orientada a cambiar la mentalidad de una sociedad de la que probablemente se esperaba colaboración en el progreso que prometía la comunicación marítima y la producción petrolera.⁴⁴

Entre 1870 y 1890, años en que se observa la máxima fase de implantación del protestantismo en el país: “Escuelas primarias y secundarias, hospitales, una prensa de excelente calidad van a reforzar la predicación del misionero cuyo contenido refleja la ideología del destino manifiesto que México puede compartir con el país hermano, si logra convertirse a la democracia y al progreso de los cuales el evangelio es parte íntegra [sic]”.⁴⁵ En esta perspectiva, al desarrollo económico del periodo de Porfirio Díaz, el misionero protestante va a aportar la escuela que implantará de manera más sistemática “los valores necesarios al bienestar nacional que son la elevación del carácter individual y la inculcación de la autorrestricción y del amor

⁴⁴ Alma Delia Martínez Santiago, “Presbiterianos en la zona norte del estado de Veracruz 1872-1911”, mecanografiado presentado en el coloquio *Protestantes y protestantismo en México siglos XIX y XX*, Museo Nacional de Historia, México, 19 de septiembre de 1991, 7-8. Por alguna razón este texto no apareció en el libro coordinado por Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, que compiló los textos presentados en dicho coloquio.

⁴⁵ Jean Pierre Bastian, “Protestantismo y política”, mecanografiado presentado en la Sixth Conference of Mexican and United States Historians, Chicago, 10 de septiembre de 1981, 10.

para los demás que trae el Cristianismo”.⁴⁶ De hecho, durante los años del gobierno de Díaz, cuando la actividad educativa da un salto cuantitativo, más allá del laicismo marcado por la legislación, la presencia protestante tendrá oportunidad de manifestarse en el territorio de la enseñanza y de la educación en general.⁴⁷

De allí en adelante, el protestantismo tomó carta de naturalización cada vez más plena en el país, y a manera de ejemplo de la importancia que adquiere frente a los círculos de gobierno cabe citar una vez más a Jean Pierre Bastian, quien afirma que la presencia protestante se hace notar en varios de los focos de la Revolución de 1910, y los gobiernos de Carranza, Obregón y Calles le darán asimismo un respaldo decisivo. Carranza nombró director de Instrucción Pública al evangélico metodista Andrés Osuna, y Moisés Sáenz, “educador formado por el colegio presbiteriano de Coyoacán y en universidades presbiterianas norteamericanas entrará como oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública en 1924 y luego como Subsecretario de 1926 a 1931”.⁴⁸

⁴⁶ Bastian, “Protestantismo y política”, 7; en la obra de George Beverly Winton, *A New Era in Old Mexico* (Nashville y Dallas: Methodist Episcopal Church South Publishing House, 1905), 187.

⁴⁷ Evelia Trejo, “Educar para la justicia o educar para la libertad: Una disyuntiva de fin de siglo”, en *Catolicismo social en México. Teoría, fuentes e historiografía*, t. I, coord. de Manuel Ceballos y Alejandro Garza Rangel (Monterrey: Academia de Investigación Humanística, A. C., 2000), 141-194. En este texto es atendible la cuestión de los fines que perseguía la educación protestante y, en particular, la difusión sobre el tema en un par de periódicos, *El Faro* y *El Abogado Cristiano Ilustrado*, en ambos casos situando sus opiniones en 1891-1892.

⁴⁸ Bastian, “Protestantismo y política”, 15-16, señala con respecto a esta aseveración sobre Obregón y Calles que: “Ambos se van a rodear de protestantes, como ellos, norteños ‘blancos’ marcados por la proximidad de los Estados Unidos que ven en el protestantismo la llave del éxito económico y político de los Estados Unidos, extraños al viejo México central, mestizo, indio y cristiano; no tienen mas [sic] que desprecio para el [sic] y odio a la Iglesia católica, encarnación del mal”. Frases que toma de la obra de Jean Meyer, *Apocalypse et révolution au Mexique. La guerre des Cristeros (1926-1929)* (París: Gallimard, 1974), 42. Bastian presenta información valiosa sobre los protestantes formados en escuelas presbiterianas y metodistas que tuvieron presencia durante el carrancismo en “Los propagandistas del constitucionalismo en México (1910-1920)”, *Revista Mexicana de Sociología* 45, núm. 2 (abril-junio 1983): 321-351.

Antes de seguir adelante, es conveniente subrayar que gran parte de las notas recogidas en este estudio proviene de publicaciones en las que pueden advertirse creencias y orientaciones ideológicas que tienden a colocar la cuestión del progreso patente en el modelo de los Estados Unidos de América desde aquel tiempo, como un indicador de los beneficios que acarrearía la influencia del protestantismo en las naciones católicas, al igual que muestran la convicción de sus autores de que las iglesias reformadas constituyen elementos igualmente progresistas.⁴⁹

Escuela protestante en México

Una referencia frecuente con respecto a las actividades emprendidas por los protestantes en América Latina señala como factor común de su presencia, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la fundación de iglesias relacionada con los liberales en el poder y, entre sus acciones, el establecimiento de escuelas, periódicos y obras sociales con el apoyo de sociedades misioneras extranjeras.⁵⁰ También suele destacarse su paulatina latinoamericanización, su desarrollo ligado a la penetración capitalista, así como la modernización de las sociedades

⁴⁹ En muchos casos, son los simpatizantes de los distintos credos evangélicos quienes se han preocupado por destacar su difusión, así como las acciones llevadas a cabo por sus comunidades. En estas páginas, el propósito de aproximarme a la comparación de la acción educativa de los protestantes en las dos naciones me ha obligado a constreñirme a las fuentes citadas. Si fuera el caso realizar una crítica de éstas habría necesidad de acudir a las herramientas del análisis del discurso apropiadas para hurgar en materia de ideología y sentido de la historia. Por lo pronto, agradezco que exista un material que da noticia de una realidad compleja y preñada de factores que es imposible siquiera vislumbrar en el recuento que ofrezco.

⁵⁰ Jean Pierre Bastian, *Breve historia del protestantismo en América Latina* (México: Casa Unida de Publicaciones, 1986), 7. En el comentario bibliográfico, el autor ofrece algunos datos importantes para mi texto, cuando, atendiendo a la producción de trabajos regionales, se refiere a algunas de las obras que tratan la relación protestantismo-educación, entre ellas: Jether Pereira Ramalho, *Practica Educativa e Sociedade, un Estudo de Sociologia da Educação* (Río de Janeiro: Zahar Editores, 1976) y Rosa del Carmen Bruno-Jofré, “The Educational Work of the American Methodist Episcopal Mission in Peru (1889-1930): Social Gospel and American Economic and Ideological Penetration” (tesis de doctorado, University of Calgary, 1983), 11 y 13.

tradicionales, subrayando su acogida por parte de las clases populares; en suma, aspectos que constituyen un buen punto de partida para recoger algunas de las experiencias concernientes a la escuela y la educación en distintos ámbitos del territorio mexicano.

Es un hecho indiscutible que, en México, durante la década de los setenta, pese a las fricciones con los católicos, los protestantes se fueron abriendo paso y lograron establecer, además de congregaciones, “imprentas, periódicos, programas de beneficencia y por supuesto escuelas: desde infantiles para ambos sexos, hasta normales y seminarios”.⁵¹ Distintos puntos de la geografía de la república fueron enclaves de su presencia y sedes de una forma particular de concebir escuela y educación.⁵² Creados los templos para el culto, el siguiente paso fue el de fundar instituciones educativas, acción considerada como una de las vías para inculcar ideas modernas a sus conversos, producto de la formación de los ministros en instituciones educativas estadounidenses.⁵³

Varios autores coinciden en subrayar que la modernización del país fue un incentivo para abrir la puerta a las misiones protestantes, como lo fue la posibilidad de erradicar con ello la influencia del clero en la educación de los mexicanos. Benito Juárez dijo alguna vez: “desearía que el protestantismo se mexicanizara conquistando a los indios, éstos necesitan una religión que los obligue a leer y no los obligue a gastar sus ahorros en cirios para los santos”.⁵⁴ El ingreso de los misioneros auguraba la posibilidad de corregir prácticas nocivas de los trabajadores, tales como el juego, la bebida, la prostitución, etcétera, que obstaculizaban el crecimiento económico e industrial, y de instaurar una nueva ética del trabajo que incluía el

⁵¹ Téllez Aguilar, “Protestantismo y política...”, p. 34.

⁵² Para el caso de México, me acercaré a ejemplos que ilustran la presencia de la escuela protestante en el campo educativo, difundidos gracias a la importancia que cobró en la historiografía la conjunción de temas de historia regional, historia de la educación e historia de las iglesias en el último cuarto del siglo XX.

⁵³ González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 52.

⁵⁴ Trejo, “La introducción del protestantismo...”, 153; Luis González y González, “El subsuelo indígena”, en Daniel Cosío Villegas *et al.*, *Historia Moderna de México. La República Restaurada. La vida social* (México: Editorial Hermes, 1974), 324.

ahorro y la temperancia, propios de las costumbres que acompañaban al protestantismo.⁵⁵

Entre las iglesias protestantes que se establecieron en México a partir de 1870, una de las más importantes, tanto por el número de ministros como por las instituciones educativas que fundó, fue la Sociedad Misionera de la Iglesia Episcopal, una de las ramas en que se dividió la Iglesia Metodista en Estados Unidos en 1845. En su acta constitutiva expresaba que sus propósitos eran: “caritativos y religiosos, concebidos para difundir las bendiciones de la educación y del cristianismo y para promover y sostener escuelas misioneras y misiones cristianas a través de los Estados Unidos, el continente americano y países foráneos”.⁵⁶

En 1873, la Sociedad Extranjera Misionera de Señoras de la Iglesia metodista se ocupó de preparar un espacio en la ciudad de México para realizar labores educativas, instituyó un orfanatorio y la escuela ocupó parte del edificio que pertenecía a la Sociedad Misionera Principal; para 1898, con 400 niñas, se había convertido en la institución educativa protestante más numerosa de la República, seguida de la escuela de niñas que funcionaba en Puebla. Al terminar el siglo, había graduado “un número considerable de alumnas” que se preparaban allí como maestras.⁵⁷

La ciudad de México fue en este caso, como en el de las escuelas fundadas por presbiterianos, sede importante de formación para maestras que iban a cumplir su labor educativa y misionera en distintos puntos de la república.⁵⁸

⁵⁵ María Eugenia Fuentes Bazán, “La educación metodista y la constitución de 1917”, en Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 130, basada en Alan Knight, “El liberalismo mexicano desde la reforma hasta la revolución (una interpretación)”, *Historia Mexicana* 35, núm. 1 (137) (julio-septiembre 1985): 61-68. De la misma autora, véase “El metodismo en el estado de Tlaxcala. 1875-1920” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992).

⁵⁶ Fuentes Bazán, “La educación metodista...”, 131.

⁵⁷ Josefa Guadalupe Martín Díaz, “Creyentes instruidas. Mujeres protestantes y educación en el sureste de México, 1870-1960”, *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales* 38, núm. 1 (octubre 2015-marzo 2016): 72-73.

⁵⁸ A propósito del crecimiento de la matrícula en las escuelas de los metodistas, Bastian anota que, de 4 529 alumnos en 1909, la mayoría estaba en escuelas pri-

Con motivo de los veinticinco años de labor de la Escuela Normal de Internas, *El Faro*, órgano de la iglesia presbiteriana, reseña, en “Bodas de Plata”, que, en 1882, la primera escuela de la citada denominación, que por varios años había funcionado en la ciudad de México, fue convertida en la Escuela Normal de Internas con la intención de formar profesoras cristianas procedentes de distintos lugares de la república para que fueran a educar a la niñez de sus respectivos pueblos. Aunque en el mismo texto se anota que se destinaría a sitios de donde no provenían. Se trataba de enviarlas a educar a los niños, pero a la vez se subrayaba que, ni por un momento, las directoras “han querido disimular el objeto religioso protestante de la escuela”.⁵⁹

La preocupación por fundar escuelas, colegios y/o institutos para preparar a las maestras y a los maestros estuvo acompañada de la formación teológica que no se podía descuidar. Aunada a esa tarea, se dio también la de procurar estudios superiores. Por ejemplo, en la ciudad de México se fundó, en 1897, una de las instituciones teológicas para formar predicadores y educadores que fue el Seminario de Coyoacán, que se dividió, en 1910, por una parte, en el seminario, y por la otra, en el Colegio Presbiteriano de Coyoacán. Se trataba de una escuela para varones, que tras cerrar por la Revolución, en 1914, fue reabierto como Escuela Preparatoria de Coyoacán; institución a la que se agregaron áreas de primaria, secundaria y sección comercial. Se considera que fue éste el mayor logro de la Iglesia presbiteriana, en lo referente a la educación superior varonil.⁶⁰

marias y sólo un 10% en secundarias o normales. La enseñanza superior se impartía en colegios ubicados en ciudades importantes. Colegios como el Sarah L. Keen, de la ciudad de México, “gozaban la preferencia de la clase acomodada de la ciudad...”. Jean Pierre Bastian, “Metodismo y clase obrera durante el Porfiriato”, *Historia Mexicana* 33, núm. 1 (129) (julio-septiembre 1983): 39-71, 59-60.

⁵⁹ *El Faro*, 1 de octubre de 1907, t. XXIII, núm. 19 (portada). En esa misma tónica celebratoria, *El Faro*, el 1 de enero de 1908, 2, en una nota alude a las buenas relaciones que existían entre las escuelas presbiterianas y las metodistas. Y *El Faro*, 3 de febrero de 1911, 76, menciona que la Escuela Normal Presbiteriana en 1910 llegó a tener 75 alumnas y que había adquirido una propiedad en San Ángel, en donde podía acomodar 100 alumnas y aún sobraba espacio.

⁶⁰ Hilaria Pérez Ruiz, “La presencia de las iglesias protestantes en la educación de México de 1872-1923” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001), 82-85.

Los presbiterianos que operaron en la zona de Tampico y Veracruz, con el apoyo de la Iglesia Presbiteriana Asociada Reformada de los Estados Unidos, promovieron la creación de escuelas entre 1901 y 1913 en distintos puntos de los estados de Tamaulipas, Veracruz y San Luis Potosí. Alumnos de sus escuelas serían posteriormente los primeros pastores presbiterianos mexicanos.⁶¹

En el estado de Nuevo León, un caso interesante por su larga trayectoria educativa en la sociedad regiomontana es el de la Fundación Metodista, en los primeros años ochenta, del que fuera en un principio Instituto Fronterizo y, en 1894, Instituto Laurens, que contó con el apoyo de la Iglesia Episcopal del Sur. Le acarreó prestigio el hecho de proporcionar enseñanza útil en una sociedad cuya industrialización iba en ascenso. Y es que entre las características que se adjudican a las escuelas de confesión evangélica se menciona que privilegiaban la interpretación y la racionalización de los textos —habilidades requeridas para entender las Sagradas Escrituras—, lo que suponía un espíritu crítico y racional de interés para los sectores liberales y afín a la ideología positivista prevaleciente durante el Porfiriato. Se esperaba de ella una educación más acorde con las expectativas de modernización y distinta de la humanista que fomentaba sólo el uso de la memoria. La incorporación de la enseñanza del inglés, el perfil de escuela laica, el interés por ofrecer una educación —además de intelectual— física y moral fueron atractivos que, por lo general, promovieron su prestigio.⁶²

Respecto de la condición de escuela laica, hay que precisar que, si bien es cierto que bautistas, presbiterianos y metodistas contaban en sus establecimientos de enseñanza con una escuela adicional, un internado, en donde se daba la propagación de la fe y sólo funcionaba para los conversos, en sus aulas recibían alumnos de distintas

⁶¹ Martínez Santiago, “Presbiterianos en la zona norte...”, 8.

⁶² Véase González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 55. En las escuelas de orientación protestante a las áreas de conocimiento se agregaban temas de ejercicio físico, con materias como Gimnasia sueca, Deportes y Coordinación corporal. En sus reglamentos, además, aparecían prohibiciones encaminadas al control del cuerpo y de su emotividad.

religiones, incluyendo católicos.⁶³ Asimismo, los protestantes incursionaron en la educación femenina, al introducirse en las escuelas normales y las escuelas comerciales. Y una más de las ventajas que se le reconocen es que la escuela protestante contribuía a satisfacer la demanda educativa nacional con escuelas privadas de bajo costo, sostenidas por feligreses de las distintas iglesias y sociedades bíblicas norteamericanas. Las tarifas de ingreso a los institutos eran más económicas que las de colegios católicos y laicos. Para 1912, aproximadamente una decena de escuelas protestantes funcionaba en la ciudad de Monterrey.⁶⁴

Otra de las presencias significativas del protestantismo en México se dio en el territorio que a partir de 1869 se convirtió en el Estado Libre y Soberano de Hidalgo. Allí, ingleses y norteamericanos que trabajaban al frente de las minas practicaban cultos distintos del católico aun en tiempos de intolerancia religiosa. Sin embargo, fue hasta 1874 que el metodismo tuvo actividad oficialmente y, para finales del siglo XIX, tenía congregaciones y escuelas elementales en más de veinticinco puntos del estado, incluyendo la capital en la que sus integrantes fundaron una escuela para niños y otra para niñas. Formaron, así, una red de colegios cuya contribución a la conciencia cívica era acorde con el liberalismo. El vínculo con las autoridades políticas y un carácter nacionalista, que era patente incluso en las celebraciones escolares, son algunos de los atributos que se señalan para este caso.⁶⁵ “Los predicadores metodistas, casi todos ellos maestros de las escuelas elementales, identificaban el ideal de la libertad con los héroes mestizos mexicanos como Morelos, Guerrero o Juárez”. Y coincidían con los partidarios del liberalismo en dos aspectos esenciales para los liberales: el respeto a las Leyes de Reforma y el anticlericalismo militante.⁶⁶

⁶³ Entre los alumnos del Instituto Laurens se ubica a los hermanos Moisés y Aarón Sáenz, presbiterianos que destacaron en la vida política, educativa y social del México posrevolucionario. González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 59.

⁶⁴ González Balderas, “Protestantes y sus escuelas...”, 54-56.

⁶⁵ Daniel Escorza Rodríguez, “El discurso cívico-religioso protestante en Hidalgo, 1880-1900”, en Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 79-81.

⁶⁶ Escorza Rodríguez, “El discurso cívico-religioso...”, 85.

En cuanto a la educación cívica que fomentaban las escuelas protestantes, cabe añadir otras referencias que aluden a que la escuela era concebida como un espacio en el que debían asimilarse los principios democráticos. El Colegio Metodista Palmore, en la ciudad de Chihuahua, se cita como ejemplo de esto. Allí, además de principios cristianos y cívicos, se daba una introducción al derecho constitucional. Otros ejemplos de promoción de este tipo de educación se dieron en la ciudad de Pachuca. El caso es que, para 1910, la Iglesia Metodista Episcopal contaba con alrededor de 76 escuelas primarias que incluían institutos establecidos en ciudades y escuelas rurales. La formación cívica que ofrecían los practicantes de esta fe se ha vinculado con la insurrección que da paso a la Revolución mexicana y con la actividad desarrollada más tarde por quienes tuvieron responsabilidades públicas, entre ellos el ya mencionado Andrés Osuna.⁶⁷

De la relación entre la educación y la escuela en el ámbito rural, uno de los casos que se ha estudiado con atención es el de la actividad protestante que giró en torno a una compañía manufacturera en la población de Miraflores, en el Estado de México. Las actividades de la fábrica complementadas con las que llevaban a cabo los misioneros, así como la escuela dirigida por el pastor metodista, constituyán los ejes de la dinámica que marcaba la vida de la comunidad.⁶⁸ Se subraya aquí un aspecto más de lo que representaba el protestantismo: la disciplina metódica de los trabajadores que simpatizaban con esa opción religiosa hacia que las empresas procuraran incorporarlos. Las compañías ferrocarrileras, por ejemplo, promovían la construcción de templos e instituciones educativas metodistas y protestantes en general aledañas a la ruta de las vías férreas.⁶⁹

Miraflores destacó en el periodo porfiriano por la alta calidad de la educación que se impartía. Uno de los principios que la ani-

⁶⁷ Oswaldo Ramírez González, “Metodismo en México. Su tránsito de la modernidad porfiriana a la Post Revolución, 1873-1954”, *Horizonte histórico. Revista Semestral de los Estudiantes de la Licenciatura en Historia*, núm. 13 (julio 2016): 41-51, <https://doi.org/10.33064/hh.vi13.1462>. En el texto se mencionan el Colegio de las Hijas de Allende, para niñas, y la escuela Julián Villagrán, fundadas por misioneras estadounidenses y por descendientes de ingleses, respectivamente, en la ciudad de Pachuca, como otros ejemplos.

⁶⁸ Ramírez González, “Metodismo en México...”, 46.

⁶⁹ Ramírez González, “Metodismo en México...”, 46.

maban era que allí se preparaba a los encargados de evangelizar. Dos escuelas, la diaria-primaria fundada en 1879 y el Seminario Teológico, y más tarde, en 1911, una escuela para obreros, recibían el apoyo importante tanto del señor Jacobo Roberston, dirigente de la fábrica, como de la comunidad.⁷⁰

La escuela diaria-primaria, llamada Hijos de Hidalgo, competía con ventaja con la escuela católica y con la oficial del municipio de Tlalmanalco, cuyas autoridades plantearon en una junta de cabildos que la enseñanza impartida en ella era muy avanzada y que los preceptores debían observar el sistema que seguía para ponerlo en práctica en el municipio, cuando hubiera recursos. Sobresale el dato del crecimiento de la población estudiantil: la escuela inició con 20 alumnos y al término del año tenía de 250 a 300. La influencia se extendía de 9 a 12 pueblos cercanos a la Congregación.⁷¹ En cuanto al funcionamiento, se precisa que, dividida en tres secciones, la escuela seguía el método simultáneo, las lecciones orales y el “sistema objetivo”. En materia de historia y geografía, buscaba relacionar los conocimientos sobre el país con los universales y la enseñanza comprendía además instrucción cívica, moral, gimnasia y canto coral. Se aplicaba el sistema Froebel.

El gobernador del Estado de México hizo público su reconocimiento al centro escolar. Y, por su parte, en las actas e informes de quienes encabezaban la labor educativa se destacaba que en la escuela de Miraflores como en todas las demás: “Se enseña el catolicismo y siempre se abre la escuela con el canto, la lectura de las escrituras y la oración”.⁷² Insistían en su impacto en la población y en su prestigio. En 1899, el pastor y maestro de la escuela anotaba que era una de las mejores de su clase en la república y que en ninguna parte había ganado el protestantismo un triunfo tan completo como allí. Incluso se había modificado el aspecto de los habitantes del lugar y la oposición a la obra había cesado casi por completo.

⁷⁰ Laura Espejel, “El metodismo en Miraflores, Edo. de México. Una experiencia local 1874-1929”, en Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 102-103.

⁷¹ Espejel, “El metodismo en Miraflores...”, 103.

⁷² Espejel, “El metodismo en Miraflores...”, 105, basado en *El Monitor Republicano*, 3 de julio de 1890, 1.

La educación laica que estableció la Constitución de 1917 se reflejó en la política que los metodistas decidieron seguir y que era la que prevalecía en Miraflores. La Comisión de Educación dictó las siguientes disposiciones: “Procúrese por cuantos medios sean posibles que los maestros de nuestras escuelas, además de ser idóneos y aptos para la enseñanza, sean invariablemente en su vida, en su hogar en la sociedad, y sobre todo en la Escuela hombres llenos de grandes virtudes de profunda y alta estatura espiritual”.⁷³

El desarrollo de los centros educativos metodistas, por citar uno de los ejemplos más emblemáticos de educación protestante en México, no se debilitó ni aun en los tiempos en que la Ley Calles, en 1926, prohibiera la participación de cualquier grupo religioso en la educación. Las escuelas metodistas reforzaron su formación cívica y esto les acarreó la empatía de parte del gobierno federal.⁷⁴

Ante un material como el aquí reunido, cabe reiterar que han sido principalmente los conocedores de las opciones religiosas, que con distintos matices dieron pluralidad a la fe más arraigada en las dos naciones objeto de atención, quienes suelen valorar sus logros a corto y largo plazo. Del mismo modo que lo hacen quienes aprecian como un paso de avanzada en la historia la conquista de la libertad que se puede ejercer en los distintos órdenes de la vida. De ahí que la coincidencia que se dio en México entre el triunfo liberal y el avance sostenido de la difusión de los nuevos cultos en muchos casos ávidos por sembrar opciones educativas que juzgaban novedosas, sea susceptible de contrastarse con lo ocurrido en el caso español en el que habría que esperar vientos que soplaron más tarde para que fuera aquilatada la función cumplida por iniciativas protestantes en materia de educación.

Consideraciones finales

Dicho lo anterior, más que conclusiones definitivas, en estas líneas ofrezco solamente señalar algunos aspectos de lo que representó

⁷³ Espejel, ““El metodismo en Miraflores...”, 107-108.

⁷⁴ Ramírez González, “Metodismo en México...”, 48.

el protestantismo en el campo educativo en España y en México en la última parte del siglo XIX y la primera del XX, aludiendo a tres cuestiones: su relación con el proceso político en cada nación; la modernización que según se ha escrito llevó consigo la presencia y/o influencia extranjera; más una breve mirada a las opiniones que suscitó.

En primer término, es evidente que la temporalidad en la que el protestantismo se hace patente en ambas naciones corresponde a las tres últimas décadas del siglo XIX, pero lo es también que el marco dispuesto por la ley en cada país en distintos momentos es el que permite que su presencia adquiera un relieve significativo. La tolerancia religiosa promovida por los sectores liberales propicia el desenvolvimiento de las comunidades protestantes con intensidad diferente: en México con un margen de acción mayor, en España, disminuida por la disposición de vincular legalmente Estado e Iglesia Católica en la mayor parte de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Así, el clima político decididamente influye de manera distinta en la difusión del protestantismo y en la proyección de sus acciones en el campo educativo.

Por otra parte, en los dos casos, los partidarios de posiciones liberales vieron en el protestantismo una opción para encaminar a la sociedad por rutas de modernización que consideraban consustanciales a esta opción religiosa. Naciones que lidereaban el camino del progreso contaban con la influencia de las iglesias cristianas separadas del catolicismo, de modo que se podía ver en ello un ejemplo a seguir. La disposición de los misioneros provenientes de distintos países por difundir su fe, convencidos de portar valores “civilizatorios” de mayor actualidad, contó con el beneplácito de quienes esperaban que su labor propiciara el abandono de comportamientos sociales propios de naciones atrasadas y adjudicables en gran parte al catolicismo dominante; y la labor educativa que promovían se mostraba idónea para ponerse a tono con “el progreso” que demandaban los tiempos.⁷⁵

⁷⁵ Quero Moreno, menciona a Pestalozzi y Krause como parte de esa influencia protestante en el sistema educativo español.

El hecho indiscutible de que las misiones y las escuelas llegaban de fuera tuvo, sin embargo, una doble significación que desde aquellos tiempos y en el futuro no ha cesado de producir discursos divergentes. Asociado al proceso de “modernización”, el fenómeno de la presencia protestante aparece con tintes positivos o negativos, según se elija un patrón de identidad nacionalista, desconfiada, a veces con razón, de exponerse a intereses extranjeros, o uno que aspire al advenimiento del progreso, sin importar lugar de procedencia. Es una cuestión que puede ilustrarse con voces diferentes y de distintos tiempos que sería largo y prolífico recoger. Basten por ahora un par de ejemplos:

Si bien es cierto que, como señala Deborah Baldwin: “La educación cristiana que impartían las misiones protestantes armonizaba con el criterio de los liberales progresistas mexicanos. La forma en que se hablaba de responsabilidad, democracia y libertad individual ganó el aprecio de los caudillos posrevolucionarios”;⁷⁶ también lo es que Félix F. Palavicini, exsecretario de Educación, apoyaba el proyecto de Venustiano Carranza para “desfanatizar” a México, pero advertía el riesgo de sustituir el culto nacional por el del vecino “poderoso y dominador”. Consideraba que recibir dinero de las misiones protestantes de Estados Unidos era una manera de ejercer una conquista pacífica. En las páginas de *El Universal* criticaba a Andrés Osuna, director general de Educación, “al acusarlo de pertenecer a un Comité Evangélico que pretendía ‘sustituir la escuela mexicana de Gabino Barreda y Justo Sierra por la escuela protestante’”.⁷⁷

⁷⁶ Deborah Baldwin, “Diplomacia cultural: Escuelas misionales protestantes en México”, *Historia Mexicana* 36, núm. 2 (1986): 287-322 y 316.

⁷⁷ Fuentes Bazán, “La educación metodista...”, 137. Rubén Ruiz Guerra, *Hombres nuevos. Metodismo y modernización en México (1873-1930)* (México: Centro de Comunicación Cultural CUPSA, 1992), 83, también se refiere a las diferencias entre Palavicini y Osuna. Respecto del tema de la conquista pacífica, no es ocioso incluir, esta vez para el caso de España, un fragmento de las declaraciones del presidente de la American Board en 1889, cuando esta organización apoyaba la función educativa de la Sra. Gordon: “Sí, nuestro trabajo ayuda en todo momento al comercio cuya sede opulenta y soberbia es esta ciudad de Nueva York”; y más tarde, en 1905, el sucesor en la presidencia, un comerciante de Boston y a la vez presidente del Instituto Internacional de 1901 a 1907: “Ante todo tenemos que desarrollar misiones extranjeras para salvar a nuestra nación comercialmente”; “Tendremos

En las páginas de una novela de Javier Cercas en las que se percibe la tensión entre pasado y presente, se recrea el ambiente que reinaba en su pueblo natal al advenimiento de la Segunda República, con la siguiente referencia:

además de política y sindical, la efervescencia también fue social y religiosa. A principios de siglo un grupo de protestantes encabezados por el hijo de un pastor de origen alemán se instaló en el pueblo y en 1914 fundó una iglesia. Fue el inicio visible de un cambio profundo. Como ocurría en el resto del país, en Ibahernando la Iglesia católica se había apoltronado desde siglos atrás en un despotismo embrutecido y monopolista, mucho menos pendiente del bienestar de sus feligreses que de la preservación de su poder y sus privilegios, y los protestantes recién llegados desafiaron esa negligencia inmisericorde ocupándose de atender a los más pobres y necesitados, de enseñarles a leer y escribir, incluso de ampararlos económicamente. No tomaban partido en política, al menos de manera abierta, pero el resultado de esa compasión activa fue que al caer la Monarquía los protestantes ya se habían aclimatado en Ibahernando y que, con el inédito laicismo republicano, los miembros de su congregación se volvieron todavía más dinámicos y su presencia resultó más notoria.⁷⁸

En fin, los dos países han sido escenario en momentos dispares del impacto que hicieran las comunidades protestantes y sus escuelas en medios receptivos o repelentes a su presencia. Ambas naciones experimentaron el fenómeno de auspiciar, condonar o limitar las actividades de las misiones protestantes que encontraron, entre las posibilidades de fomentar su fe, el camino de la educación como uno

depresiones económicas recurrentes y progresivas en nuestro país a menos que desarrollemos el trabajo misionero y creemos necesidades que se deriven de la civilización cristiana". Véase Zulueta, *Misioneras, feministas..., p. 31.*

⁷⁸ Javier Cercas, *El monarca de las sombras* (Barcelona: Random House, 2017), 38. El personaje de don Eladio, médico que llegó a sustituir al médico del pueblo, reúne las características de haber sido estudiante en Berlín, gracias a la beca de la Junta de Ampliación de Estudios. Es un hombre sin vicios ni ataduras de las comunes en los hombres del pueblo. Se casó con "una muchacha pobre, protestante y con estudios [...] por el rito luterano". Las novedades que introdujo fueron, además de tecnológicas y sanitarias, educativas. "Por consejo o instigación de su prometida, que estaba estudiando la carrera de filosofía y letras, en el otoño de 1933, fundó una academia". Cercas reconoce, entusiasmado, las ventajas que ofrecía en materia de estudios.

transitable y promisorio. La suerte que corriera dicho impacto en cada caso ha sido dependiente de factores políticos, de situaciones locales y, en más de un caso, de intereses que podían rebasar las fronteras nacionales. Lo que resulta indudable es que en uno y otro país el asunto de la escuela y la educación proporcionó a los interesados en esas opciones que se ofrecían como alternativas distintas de las provenientes del catolicismo, un camino apetecible de ser transitado atendiendo desde la escolaridad más temprana hasta la de quienes podían contribuir con su fuerza de trabajo a modelar la modernización y el progreso que se deseaban, pasando en algunos casos por la educación femenina de la que se esperaba fuera semillero del cambio social.

Para ampliar los horizontes que sugiere este ejercicio sería deseable, entre otras muchas cosas, rastrear los efectos que pudo generar la experiencia de la educación protestante en la labor que en el mismo ámbito siguió desarrollando el catolicismo militante en las dos naciones.

Bibliografía

- Baldwin, Deborah. “Diplomacia cultural: Escuelas misionales protestantes en México.” *Historia Mexicana* 36, núm. 2 (142) (1986): 287-322.
- Bastian, Jean Pierre. *Breve historia del protestantismo en América Latina*. México: Casa Unida de Publicaciones, 1986.
- Bastian, Jean Pierre. “Metodismo y clase obrera durante el Porfiriato.” *Historia Mexicana* 33, núm. 1 (129) (julio-septiembre 1983): 39-71.
- Bastian, Jean Pierre. “Los propagandistas del constitucionalismo en México (1910-1920).” *Revista Mexicana de Sociología* 45, núm. 2 (abril-junio 1983): 321-351.
- Bastian, Jean Pierre. “Protestantismo y política.” Mecanuscrito presentado en la Sixth Conference of Mexican and United States Historians, Chicago, 10 de septiembre de 1981.
- Berástegui López, Marina. “‘El sueño de un Mount Holyoke español’. Una biografía de Alice Gordon Gulick (1872-1932).” Trabajo de fin de máster, Universidad de Cantabria, 2014.
- Bruno-Jofré, Rosa del Carmen. “The Educational Work of the American Methodist Episcopal Mission in Peru (1889-1930): Social Gospel and American Economic and Ideological Penetration.” Tesis de doctorado, University of Calgary, 1983.

- Cano Andaluz, Aurora. "Reglamentaciones religiosas y laicismo en las constituciones mexicana y española, 1917 y 1931. El espejo periodístico." En *Cuestión religiosa en España y México en la época liberal*, ed. de Manuel Suárez Cortina, Evelia Trejo Estrada y Aurora Cano Andaluz, 157-193. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Instituto de Investigaciones Históricas, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/PubliCan Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2012.
- Cercas, Javier. *El monarca de las sombras*. Barcelona: Random House, 2017.
- Escorza Rodríguez, Daniel. "El discurso cívico-religioso protestante en Hidalgo, 1880-1900." En Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 77-89.
- Espejel, Laura. "El metodismo en Miraflores, Edo. de México. Una experiencia local 1874-1929." En Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 91-113.
- Espejel López, Laura y Rubén Ruiz Guerra, coords. *El protestantismo en México (1850-1940). La Iglesia Metodista Episcopal*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.
- El Faro*, 1 de octubre de 1907, t. XXIII, n. 19 (portada).
- El Faro*, 1 de enero de 1908, 2.
- El Faro*, 3 de febrero de 1911, 76.
- Fuentes Bazán, María Eugenia. "La educación metodista y la constitución de 1917." En Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 129-140.
- Fuentes Bazán, María Eugenia. "El metodismo en el estado de Tlaxcala. 1875-1920." Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- García Ugarte, Martha Eugenia. "Anticlericalismo en México 1824-1891." En Savarino y Mutolo, *El anticlericalismo en México*, 319-350.
- Garrido Palacios, Manolo. "Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hacia lo local." *Contraluz: Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, núm. 2 (2005): 89-146.
- González Balderas, Juan Carlos. "Protestantes y sus escuelas en Monterrey durante el Porfiriato." *Vuelo libre. Revista de Historia*, núm. 5 (2017): 47-62.
- González y González, Luis. "El subsuelo indígena." En Daniel Cosío Villegas et al., *Historia Moderna de México. La República Restaurada. La vida social*, 149-325. México: Editorial Hermes, 1974.
- González Schmall, Raúl. "La Constitución y el anticlericalismo educativo." En Savarino y Mutolo, *El anticlericalismo en México...*, 205-225.

- Knight, Alan. "El liberalismo mexicano desde la reforma hasta la revolución (una interpretación)." *Historia Mexicana* 35, núm. 1 (137) (julio-septiembre 1985): 59-91.
- Martín Díaz, Josefa Guadalupe. "Creyentes instruidas. Mujeres protestantes y educación en el sureste de México, 1870-1960." *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales* 38, núm. 1 (octubre 2015-marzo 2016): 69-93.
- Martínez Santiago, Alma Delia. "Presbiterianos en la zona norte del estado de Veracruz 1872-1911." Mecanografiado presentado en el coloquio *Protestantes y protestantismo en México siglos XIX y XX*, Museo Nacional de Historia, México, 19 de septiembre de 1991.
- Matute, Álvaro. "El anticlericalismo, ¿quinta revolución?." En Savarino y Mutolo, *El anticlericalismo en México...*, 29-37.
- Meyer, Jean. *Apocalypse et révolution au Mexique. La guerre des Cristeros (1926-1929)*. París: Gallimard, 1974.
- El Monitor Republicano*, 3 de julio de 1890, 1.
- Pereira Ramalho, Jether. *Practica Educativa e Sociedade, un Estudo de Sociologia da Educação*. Río de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- Pérez Montfort, Ricardo. "Nacionalismo, clero y religión durante la era de Juárez." En Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 39-76.
- Pérez Ruiz, Hilaria. "La presencia de las iglesias protestantes en la educación de México de 1872-1923." Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- Pi y Margall, Francisco y Francisco de Pi y Arsuaga. *Historia de España en el siglo XIX. Sucesos políticos, económicos, sociales y artísticos, acaecidos durante el mismo. Detallada narración de sus acontecimientos y extenso juicio crítico de sus hombres, por...*, t. 4, ilus. por J. Passos y P. Béjar. Barcelona: Miguel Seguí Editor, 1902.
- Quero Moreno, Juan Manuel. "El protestantismo en la renovación del sistema educativo de España." Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense, 2008.
- Ramírez González, Oswaldo. "Metodismo en México. Su tránsito de la modernidad porfiriana a la Post Revolución, 1873-1954." *Horizonte histórico. Revista Semestral de los Estudiantes de la Licenciatura en Historia*, núm. 13 (julio 2016): 41-51, <https://doi.org/10.33064/hh.vi13.1462>.
- Ruiz Guerra, Rubén. *Hombres nuevos. Metodismo y modernización en México (1873-1930)*. México: Centro de Comunicación Cultural CUPSA, 1992.
- Rule, William Harris. *Memoir of a Mission to Gibraltar and Spain, With Colateral Notices...* Londres: Wesleyan Conference Office, 1844.

- Santillán, Gustavo. "La secularización de las creencias. Discusiones sobre tolerancia religiosa en México (1821-1827)." En *Estado, Iglesia y Sociedad en México. Siglo XIX*, coord. de Álvaro Matute, Evelia Trejo, Brian Connaughton, 175-198. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras/Miguel Ángel Porrúa, 1995.
- Savarino, Franco y Andrea Mutolo, coords. *El anticlericalismo en México*. México: Cámara de Diputados, LX Legislatura/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Santa Fe/Miguel Ángel Porrúa, 2008.
- Suárez Cortina, Manuel. "El Jano de la modernidad. Sobre la tolerancia religiosa en la España del siglo XIX." En *Historia de la tolerancia en España*, coord. de Ricardo García Cárcel y Eliseo Serrano Martín, 333-353. Madrid: Cátedra, 2021.
- Téllez Aguilar, Abraham. "El proceso de introducción del protestantismo en México desde la Independencia hasta 1894." Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- Téllez Aguilar, Abraham. "Protestantismo y política en México en el siglo XIX." En Espejel López y Ruiz Guerra, *El protestantismo en México...*, 17-37.
- Trejo, Evelia. "Educar para la justicia o educar para la libertad: Una disyuntiva de fin de siglo." En *Catolicismo social en México. Teoría, fuentes e historiografía*, t. I, coord. de Manuel Ceballos y Alejandro Garza Rangel, 141-194. Monterrey: Academia de Investigación Humanística, A. C., 2000.
- Trejo, Evelia. "La introducción del protestantismo en México. Aspectos diplomáticos." *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 11 (1988): 149-181.
- Vilar, Juan Bautista. "El 98 y las minorías religiosas: Alemania y el establecimiento de un gran colegio protestante en el Madrid finisecular." *Anales de Historia Contemporánea*, núm. 14 (1998): 205-223.
- Vilar, Juan Bautista. "Los evangélicos franceses y suizos en los orígenes de la II Reforma en España (1863-1866)." *Hispania Sacra* 45, núm. 92 (1993): 691-705.
- Winton, George Beverly. *A New Era in Old Mexico*. Nashville y Dallas: Methodist Episcopal Church South Publishing House, 1905.
- Zulueta, Carmen de. *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Editorial Castalia, 1984.

EL IDEAL DE EDUCACIÓN Y LA ESCUELA ANARQUISTA EN ESPAÑA Y MÉXICO (1860-1930)

ÁNGELES BARRIO ALONSO
Universidad de Cantabria

*Educación y escuela en el discurso anarquista:
algo más que una cuestión ideológica*

Las experiencias pedagógicas inspiradas en el ideal de educación libre, laica e integral de los anarquistas son manifestaciones características del antidogmatismo, el antiautoritarismo y el antipoliticismo de la cultura política libertaria, pero también son parte de la historia de la educación y la cultura popular.¹ Los referentes de los teóricos anarquistas sobre educación han sido —y siguen siendo hoy— los de su función transformadora en el camino a la sociedad futura. Así se formularon en los primeros congresos de la Asociación Internacional de Trabajadores (en adelante, AIT). La educación, inspirada en la razón natural y la ciencia, e instrumento para la redención de la humanidad, no podía ser para los anarquistas otra cosa que libre —de ahí la defensa del autodidactismo como exponente de la ausencia de reglas—, laica —sin subordinación alguna a confesiones o iglesias— e integral —abierta a mujeres y a adultos— porque el conocimiento en el discurso anarquista es premisa

¹ Para la conceptualización de la historia de la educación popular y su desarrollo historiográfico, véanse Alejandro Tiana Ferrer y Jean-Louis Guereña, “La educación popular en el marco de la investigación histórico-educativa”, en *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*, dir. de Alejandro Tiana Ferrer y Jean-Louis Guereña (Madrid: Casa de Velázquez/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016), 15-33; Alejandro Tiana Ferrer, “El concepto de educación popular revisado o de qué hablamos cuando hablamos de educación popular”, *Pedagógica Histórica*, núm. 47 (2011): 15-31; Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, eds., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994).

de libertad de conciencia y el aprendizaje, un ejercicio liberador para el individuo.

Esa idea de educación libre, laica e integral representaba un doble desafío: por un lado, para la escuela pública, ya que al estar subordinada al control del Estado, en aquellos países de profundo arraigo católico, como España y México, la contribución que recibía de corporaciones y asociaciones confesionales y de beneficencia era muy alta a causa de sus limitaciones presupuestarias crónicas; y, por otro, también lo era para la escuela confesional en cualquiera de sus modalidades, precisamente, por el control del Estado sobre ella. Si en el programa liberal, la educación, como heredera del concepto ilustrado de instrucción pública, era un derecho del individuo que, de acuerdo a los principios de igualdad, gratuidad y universalidad, se convertía en un instrumento para la ciudadanía bajo la responsabilidad del Estado, en la ideología transnacional del anarquismo, la educación representaba sólo un estadio de la gran transformación revolucionaria que alumbraría la sociedad futura, cuyo sujeto no era el individuo-ciudadano del liberalismo, sino el individuo soberano, libre de toda autoridad, y, en consecuencia, era también un derecho.² En su propósito de regeneración universal, el conocimiento científico aplicado a la educación no podía reducirse en el discurso anarquista a la mera instrucción del individuo, sino que, al estar llamada a formar la base para la sociedad futura, la educación tenía que estimular el juicio independiente y la libertad de conciencia, combinar habilidades teóricas y prácticas, promover la vida sana y la actividad física, los juegos y la creatividad, respetar los derechos de la infancia, la diversidad cultural o étnica, las lenguas maternas, fomentar la cooperación y la solidaridad y, en general, impulsar todos aquellos valores congruentes con la idea de educación como derecho natural del individuo, que no precisaba de ninguna institución del

² Se utiliza aquí el término *ideología transnacional* como sinónimo de cultura política libertaria o contenedor de cosmovisiones, valores, representaciones y manifestaciones características de la comunidad anarquista internacional (véase Ángeles Barrio Alonso, “La cultura política libertaria”, en *Historia de las culturas políticas en España y América Latina. La Restauración y la República. 1874-1936*, v. III, ed. de Carlos Forcadell y Manuel Suárez Cortina (Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2015), 255-283).

Estado para su legitimación ni para su ejercicio. Si la organización de la futura sociedad libertaria habría de ser natural, no impuesta, la educación no podría ser otra cosa que libre del control que el Estado pudiera ejercer en las conciencias a través de la escuela.

La diferencia entre educar e instruir era meridianamente clara para los anarquistas, de ahí que, como alternativa a la escuela pública “nacional”, la escuela libertaria se propusiese evitar la metafísica —como la especulación filosófica, conocimientos inútiles para quienes tienen la obligación de trabajar—, y combinar los saberes teóricos con los prácticos para desterrar toda posibilidad de segregación de clases en la escuela. Frente a la oferta de la escuela pública oficial del aprendizaje de la lectura y la escritura, de unas técnicas elementales de contar y de unos saberes memorísticos rudimentarios sobre la historia de la nación, la escuela anarquista proponía una escuela unificada, ideológicamente neutra y autogestionaria, antagonista de la escuela pública oficial, de la confesional y, también, de las demás escuelas laicas —en el caso de España, la escuela del *krausismo*, la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), sería la principal referencia—, y de las escuelas socialistas, con las que competía.

No hubo, sin embargo, ni en España ni en México, una propuesta de escuela prototípica o patrón entre los anarquistas, ni tampoco una agenda precisa de la función transformativa de la educación, porque en el ecumenismo del ideal anarquista no cabía una fórmula unívoca de revolución. Las reflexiones de los teóricos libertarios sobre la importancia de la educación en ese proceso de transformación aparecían siempre planteadas en términos de aspiraciones y no de prescripciones. Solamente cuando en los umbrales del siglo XX las demandas sociales y las innovaciones pedagógicas reclamaron mayor concreción en las propuestas, los anarquistas dejaron atrás la ambigüedad de las abstracciones sobre la educación y afinaron en la formulación de los aspectos prácticos y de gestión de la escuela. Del viejo sincretismo fiel a los principios de la razón y la ciencia del racionalismo clásico, al que habían ido añadiendo algunas dosis de evolucionismo y positivismo, pasaron a pronunciarse, entre otras cuestiones polémicas, sobre el modelo de escuela unificada en el que podía encajar la armonización de ciclos educativos; sobre la organización de la coeducación en todas las etapas; sobre cómo evitar el

adoctrinamiento en los libros de texto, o cómo justificar el rechazo a la tutela del Estado sin poner en riesgo el derecho de las clases desfavorecidas a la instrucción de los hijos y a la propia, mediante la gratuidad o la compensación económica.

La escuela autogestionaria anarquista era antipolítica, alternativa a la pública oficial y a la confesional, pero justificaría moralmente la tutela del Estado bajo el principio de responsabilidad de los poderes públicos en la educación a través de la recaudación de impuestos tanto en el México revolucionario como en la España republicana. En materia de laicismo y secularización, sin embargo, los anarquistas adoptarían posiciones esencialistas desde la libertad de pensamiento y de conciencia. En México, donde la educación estaba oficialmente secularizada desde 1857, la cuestión no alcanzó la trascendencia política que tuvo en España, donde el Concordato firmado en 1851 con la Santa Sede hizo que la escuela laica fuera tolerada solamente como excepción y que el desenvolvimiento de la escuela anti-religiosa fuese prácticamente imposible dentro de la oficialidad educativa.³ En España, los valores de los anarquistas compartidos con la masonería y el librepensamiento habían encontrado acomodo en la escuela neutra del librepensamiento, una tradición de escuela racionalista que en los círculos republicanos, los ateneos obreros y las instituciones culturales, como las bibliotecas populares, había tenido mucha influencia entre sus destinatarios, las clases populares y trabajadoras. Pero la neutralidad de la escuela de la tolerancia religiosa compitió con la intransigencia de la educación antirreligiosa de las escuelas racionalistas del tipo de la Escuela Moderna de Barcelona, que se convirtió, a partir de 1910, en un referente internacional cuando la figura de su fundador, Francisco Ferrer Guardia, comenzó a circular entre las ligas de maestros

³ El artículo 2º del Concordato decía “La instrucción en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica” (*Gaceta de Madrid*, 12 de mayo de 1851). Véase, asimismo, Juan S. Pérez Garzón, “El Estado educador. La secularización de la enseñanza pública en España”, en *Secularización y laicismo en la España contemporánea*, ed. de Manuel Suárez Cortina (Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001), 95-119.

racionalistas de todo el mundo como el mártir del clericalismo católico español.⁴

Así pues, la formalización de la escuela anarquista, en México y en España, se nos presenta como un proceso largo y difícil que desbordó el de la mera difusión de las teorizaciones sobre la función emancipadora de la educación, y se materializó en unas experiencias pedagógicas diversas entre sí que, si bien respondían a un mismo ideal educativo, aparecen condicionadas en mayor medida por los factores específicos nacionales que marcan las diferencias de fases, tiempos y formas en el proceso en los dos países, que por los ideológicos de naturaleza transnacional del anarquismo.⁵ De ahí el interés del análisis de las diferencias y las coincidencias en el proceso en los dos países.

Por lo que respecta a México, desde el liberalismo *iustnaturalista* que encarnaban las Leyes de Reforma. La neutralidad religiosa que “nacionalizó” la escuela laica, no sin conflicto, sirvió de afirmación patriótica en la República restaurada. Después, en el Porfiriato, inflamó el discurso opositor del Partido Liberal Mexicano (PLM), que en su programa-manifiesto de 1906 denunciaba la precariedad de la instrucción popular en México y los privilegios de las escuelas del clero mientras exigía una vuelta al espíritu de Juárez y las Leyes de Reforma. En el México revolucionario, finalmente, se naturalizó en el ámbito de la educación popular un modelo de escuela racionalista anticlerical, geográficamente muy localizada, e

⁴ La escuela anarquista que más interés ha suscitado en la historiografía española ha sido la escuela racionalista tipo Escuela Moderna de Ferrer Guardia y las experiencias escolares que se desarrollaron en la Guerra Civil: véanse, entre otros, Alejandro Tiana Ferrer, *Educación libertaria y revolución social (1936-1939)* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987); Pere Solà, *Las escuelas racionalistas en Cataluña, 1909-1939* (Barcelona: Tusquets Editor, 1978); Luis Miguel Lázaro Lorente, *Las escuelas racionalistas en el país valenciano, 1906-1931* (Valencia: Nau Llibres, 1992); Javier Navarro, *A la revolución por la cultura. Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el país valenciano, 1931-1939* (Valencia: Universitat de València, 2004).

⁵ Véase Ángeles Barrio, “Libre, laica e integral: la educación y la escuela anarquista (Méjico/España, 1860-1930)”, en Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir; educar; progresar. La educación en España y Méjico en perspectiva comparada (1808-1930)* (Granada: Editorial Comares, 2022), 175-246, texto que constituye una versión ampliada del que se presenta en estas páginas.

inspirada en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia que, en el México posrevolucionario, evolucionó no como escuela propiamente anarquista o escuela de la revolución, sino como escuela del socialismo democrático progresista.⁶

Por lo que respecta a España, por el contrario, el triunfo del liberalismo doctrinario del moderantismo frente al progresista hizo que la escuela pública, sujeta al Concordato de 1851, fuera confesional, excepto en los breves períodos del Sexenio Democrático —1868-1874 incluida la efímera Primera República— y de la Segunda República —1931-1936 o 1939, según el curso de la Guerra Civil en las distintas zonas—; que estuviera expuesta a la oposición del conservadurismo católico, y que el peso político de la Iglesia católica durante la Restauración neutralizara todas las iniciativas en pro de la secularización que llevó a cabo el partido liberal en las primeras décadas del siglo XX.⁷

*Una educación libre de la tutela del Estado
y de la religión*

El escritor y político radical inglés William Godwin fue uno de los críticos más vehementes del sistema educativo oficial a causa de la influencia ideológica que el Estado —y, en su caso, de las confesiones religiosas— podían ejercer en las masas cuando se responsabilizaban de su instrucción y el Estado tomaba el control del sistema educativo. Para Godwin, un polemista e individualista radical, la educación no tenía que instruir, sino ofrecer herramientas intelectuales

⁶ Roberto Blancarte, “El modelo de laicismo de Benito Juárez”, en *Juárez. Historia y mito*, coord. de Josefina Zoraida Vázquez (Méjico: El Colegio de Méjico, 2010), 269-291. Carlos Francisco Martínez Moreno, “Aportes masónicos a la educación laica en Méjico (1833-1917)”, en *La educación laica en Méjico. Estudios en torno a sus orígenes*, coord. de Adelina Arredondo (Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2019), 129-165.

⁷ Alejandro Tiana Ferrer, “La educación en la Segunda República”, en *Las dos repúblicas en España*, coord. de Ana Martínez Rus y Raquel Sánchez Giménez (Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2018), 259-280; Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2002).

para capacitar al individuo, a través de la razón, para ejercer su juicio propio, una máxima que enseguida hizo suya la pedagogía anarquista. En *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Modern Morals and Happiness*, publicada en 1793, Godwin planteaba que el Estado, al institucionalizar la educación e imponer reglas y controles, convertía a la escuela en un obstáculo para el desarrollo libre de las capacidades intelectuales y morales del individuo que le hacían un ser libre y justo.⁸ El filósofo alemán Max Stirner radicalizó aún más su crítica a la escuela oficial en *El falso principio de nuestra educación*, un artículo publicado en 1842, en el que reclamaba la libertad del individuo como conquista en clave social, ya que en el individuo estaba la capacidad para hacer de la educación un proceso de autoeducación en el que moldeaba su carácter para hacerse libre, fuera de la escuela oficial creada al servicio de los intereses de los Estados nacionales.⁹ Para Pierre-Joseph Proudhon, la autoridad era el principal problema para la educación popular, ya fuera en la escuela oficial del Estado o en la escuela confesional, ya fuera en la escuela del Estado burgués o en la del Estado socialista. En *La educación. El trabajo*, cuya traducción se publicaba en Valencia en 1910, Proudhon defendía una idea de educación libre como antítesis de la religiosa, no tanto por su componente místico trascendental, sino porque la consideraba completamente alejada de las necesidades de la vida real. La idea de que la metafísica era un tipo de conocimiento reservado para los ricos porque los pobres no vivían de las rentas sino de su trabajo, aparece desarrollada en Proudhon, que aún no utiliza el término *educación integral*, sino el de *educación completa*, como referente de lo que después sería la idea de escuela/taller, característica de la educación libertaria.

La idea de educación libre e integral semiesbozada en Proudhon y Stirner aparecía ya desarrollada en clave social en Bakunin, Kropotkin, Malatesta, Tolstoi o Robin en el fin de siglo. Para Bakunin,

⁸ Raquel Sánchez García, *La razón libertaria. William Godwin (1756-1836)* (Madrid: Fundación Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2007); Luis Bueno Ochoa, *Godwin y los orígenes del anarquismo individualista* (Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2008).

⁹ Max Stirner, *El falso principio de nuestra educación*, pról. y trad. de Carlos Garrido (Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1980).

principal opositor a Marx en la AIT, la educación era un recurso imprescindible en el camino de la abolición del capitalismo y el Estado, pero su principal preocupación era cómo garantizar el derecho a la educación de las clases trabajadoras sin modificar radicalmente sus condiciones de vida. Muy lejos de las disquisiciones de la izquierda hegeliana, Bakunin situaba el problema de la educación popular en el núcleo del conflicto de la sociedad de clases, preguntándose si podría ser completa la emancipación de las masas obreras mientras recibían una instrucción inferior a la de los burgueses, o si, partiendo del mismo nivel de inteligencia natural entre dos individuos, no eran mayores las oportunidades de aquel cuyo conocimiento se había ampliado por la ciencia y la instrucción superior.¹⁰ La capacidad de los individuos para Bakunin no venía dada por la biología sino por la posición social, y de ahí su propuesta de una educación integral, libre de metafísica, fundamentada en la libertad real —no en la ficticia del sistema capitalista— y orientada al igualitarismo, con una primera etapa escolar obligatoria para el conocimiento de las llamadas entonces *ciencias del espíritu*, que prepararían adecuadamente a la elección de especialidad en una segunda etapa de instrucción científica teórica y práctica, a la que Bakunin daba el nombre de *industrial*.

Los valores morales de libertad, igualdad y justicia aparecen igualmente en Kropotkin quien imaginaba, tras la desaparición del Estado y la división del trabajo en el capitalismo, un orden idealizado en el que no habría diferencia entre el trabajo manual y el intelectual, y en el que el desarrollo de las capacidades artísticas, científicas y tecnológicas del individuo estarían plenamente garantizadas. Mucho menos optimista se manifestaba Errico Malatesta, consciente de que el ambiente no era favorable, y quien se preguntaba si el objetivo de la instrucción no distraería a los trabajadores de la consecución del objetivo de la emancipación, mucho más importante para ellos.

¹⁰ Bakunin publicó sin firma en *L'Égalité* los artículos que forman *La instrucción integral*, entre el 31 de julio y el 21 de agosto de 1869. Mikhail Aleksandrovich Bakunin, *La instrucción integral*, intro. y trad. de Claudio Lozano Seijas (Palma de Mallorca: J. de Olañeta, 1979).

En el impulso innovador de la corriente de la “Escuela Nueva” y la pedagogía basada en la educación activa, de respeto a la libertad y en conexión con la naturaleza —como la educación integral racionalista de Paul Robin; la pedagogía de Edmond Demolins, en L’École des Roches; las escuelas de La Ruche de Sébastien Faure, etcétera—, los anarquistas marcaron su propio espacio reforzando el carácter de alternativa a la escuela oficial de su modelo pedagógico. A instancias de Kropotkin se constituyó en Francia, en 1898, un comité proeducación anarquista en el que participaron Louise Michel, Élisée Reclus, Charles Malato, León Tolstoi y Jean Grave, entre otros, y que proponía un modelo de educación integral, sin separación de conocimientos teóricos y prácticos, con categorías morales solidarias e igualitaristas, abierto a mujeres y adultos; una escuela, en definitiva, vivero de los valores de libertad y autonomía característicos de la identidad libertaria.

El sincretismo ideológico de la educación popular

En el pensamiento social del medio siglo XIX, donde las fronteras del socialismo y el anarquismo eran porosas, las propuestas educativas alternativas al modelo de escuela pública oficial eran deudoras de la Ilustración, el romanticismo y el socialismo utópico a partes iguales. La iniciativa pedagógica que se atribuye en México, en los años sesenta y setenta, a Plotino C. Rhodakanaty, un médico y filósofo de origen griego, quien fundó una academia en la capital a la que acudían muchos estudiantes de medicina, según Carlos Illades, estaría inspirada en una mezcla de tradiciones del romanticismo revolucionario de Godwin, del mutualismo de Fourier, y de la filantropía y el humanismo que representa el proceso de difusión del primer socialismo en México.¹¹ El papel de Rhodakanaty en las revueltas campesinas de Chalco de los años sesenta, a través de una escuela para los trabajadores de las haciendas, en la que Valadés y

¹¹ Carlos Illades, “Socialismo y rebelión agraria en México, 1850-1866”, en *Mundos imposibles. El primer socialismo en Europa y América Latina*, coord. de Carlos Illades y Andrey Schelchkov (México: El Colegio de México/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2014), 101-143.

Hart situaron como alumno privilegiado a Julio Chávez López, activista anarquista y líder de las revueltas contra los propietarios, no está demostrado, y tampoco la ideología anarquista de las movilizaciones.¹² Se sabe que Rhodakanaty se postuló a una cátedra en la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante, ENP) y que, como espiritualista, no llegó a conseguirla porque el positivismo comteano de Gabino Barreda, dominante en la Escuela, lo impidió. Rhodakanaty, no obstante, se dedicó a impulsar en la ciudad de México otras iniciativas de educación y cultura popular, colaborando con Juan Villarreal, fundador del Gran Círculo de Obreros de México, en el que había un pequeño grupo de anarquistas, y con Francisco Zalacosta, quien en 1871 constituyó La Social, una sociedad humanitaria de autogestión fourierista, con algo de anarcocomunismo tomado de los internacionalistas europeos.¹³ La Social se reorganizó en 1876 con una orientación mezcla de liberalismo radical y socialismo revolucionario, al estilo de la Comuna de París, y reivindicando la instrucción para los hijos de los trabajadores, la igualdad de sexos y razas, y la autonomía de todas las sociedades vinculadas a ella, lo que la aproximaba a los anarquistas. Pero las revueltas armadas de Guanajuato y Querétaro, entre 1879 y 1881, en las que participó activamente Zalacosta, no contaron con la aprobación de Rhodakanaty por la violencia del movimiento, lo que, según parece, le llevó a retirarse a partir de entonces de la vida pública y a abandonar México, probablemente, en dirección a Europa, donde se le perdió la pista.¹⁴

¹² La refutación de José C. Valadés y John M. Hart sobre el papel de Rhodakanaty y la escuela de Chalco, está en Alejandro Tortolero Villaseñor, “¿Anarquistas ambientalistas o revolucionarios? La conflictividad rural en Chalco. San Francisco Acuautla contra Zoquiapa, 1850-1868”, *Revista de Historia*, núm. 59-60 (2009): 15-34, acceso el 12 de febrero de 2024, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3468>.

¹³ Daniel Molina Álvarez, *La pluma y el fusil. Las raíces anarquistas de la Revolución mexicana* (México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2014).

¹⁴ Carlos Illades, *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México* (Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2002) y “Ciencia y metafísica en el siglo XIX”, en *Polémicas intelectuales en el México moderno*, coord. de Carlos Illades y Georg Leidenberger (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2008), 69-114.

En España, la defensa de la educación popular se llevó a cabo a partir de fuentes filosóficas diversas —de Condorcet a Hegel, pasando por Herder o llegando, incluso, a Proudhon—, y con la afirmación de los derechos y las libertades como base de la soberanía del individuo, y derechos en la educación. Unos derechos que en el republicanismo de Emilio Castelar se identificaban políticamente con la democracia y el progreso económico y social, y en Nicolás Salmerón, con la libertad y la igualdad. Para Fernando Garrido, político, artista y escritor, amigo personal de Giuseppe Fanelli —el introductor en España de la propaganda aliancista de Bakunin—, y de Élie Reclus —etnógrafo hermano del geógrafo Élisée Reclus—, el problema de la instrucción de las clases trabajadoras se planteaba, más allá de las desigualdades sociales, en términos políticos de Estado; un gasto que el Estado debía considerar, como en Estados Unidos, una inversión de futuro. En un escrito de 1858, doliéndose de la “miopía” de quienes en España no veían la necesidad “de hombres que pensaran sino de bueyes que trabajaran”, proponía como solución detraer del gasto militar la parte necesaria para crear escuelas, fomentar la instrucción racional y gratuita, pagar un salario digno a los maestros y universalizar el conocimiento teórico y práctico de las operaciones mecánicas y de las explicaciones de la ciencia.¹⁵

Las limitaciones de recursos materiales y humanos en una gestión que corría por ley no a cargo del Estado, sino de los ayuntamientos, cuyos fondos tras las desamortizaciones eran muy precarios, degradaban la enseñanza primaria en relación con la secundaria y la superior, como señalaba Garrido. Las reformas que alumbró la revolución democrática de 1868 tratarían de revertir la situación a partir de la idea de “escuela republicana”, una escuela en libertad de pensamiento y con garantías para la libertad de cátedra y con la universalización del derecho a la instrucción en todas las etapas.¹⁶

¹⁵ Fernando Garrido, *La Federación y el socialismo*, ed. de Jorge Maluquer de Motes (Barcelona: Labor, 1975).

¹⁶ Manuel de Puelles Benítez, *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2009); Antonio Viñao Frago, “La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales”, *Anales de Pedagogía*, núm. 3 (1985): 87-102, acceso el 12 de febrero de 2024, <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288341/209521>;

La Primera República concedió prioridad a la instrucción elemental en un sentido claramente social, atendiendo a la integración de mujeres, adultos y niños mediante la regulación del trabajo en fábricas y talleres para que su condición no fuese nunca motivo de exclusión de su derecho natural a la educación. Las universidades también contribuyeron a la educación popular a través de clases nocturnas, y, en general, en las instituciones públicas y privadas se ofrecieron modalidades diversas de enseñanzas dirigidas especialmente a mujeres y a la formación profesional. Se trataba de aplicar a la educación los principios morales de igualdad y libertad del republicanismo, los derechos naturales orientados a los fines racionales de la vida, tal como se formularon en el proyecto de Constitución federal de 1873.¹⁷ Sin embargo, los obstáculos para ello fueron muy grandes y el final abrupto de la República dejó interrumpidos todos los proyectos.

Muy lejos de España y de la América hispana, el proyecto educativo humanista y filantrópico que León Tolstoi desplegó en 1860 en la hacienda de su propiedad, Yásnaia Poliana, representó una iniciativa privada de escuela de libertad de pensamiento, método antiautoritario y rechazo al materialismo de la escuela racionalista, que alcanzó cierto impacto en el México posrevolucionario. La Yásnaia Poliana era una escuela para los hijos de los campesinos descrita por el escritor no como un modelo para imitar, sino como una experiencia realista de comprensión en libertad, en la que maestro y alumnos, sin violencia, sin normas ni subordinación, establecían una relación de interacción flexible y beneficiosa para ambos. Tolstoi no pudo mantener abierta la escuela en algunos períodos, pero sus esfuerzos por dar a los campesinos educación y un mejor horizonte vital fueron constantes a lo largo de su vida.¹⁸ De la influencia

Manuel Martínez Neira y Rafael Ramis Barceló, *La libertad de enseñanza. Un debate del Ochocientos europeo* (Madrid: Dykinson, 2019); Gonzalo Capellán de Miguel y Fidel Ángel Gómez Ochoa, *El marqués de Orozco y el conservadurismo liberal español del siglo XIX. Una biografía política* (Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2003).

¹⁷ Alfonso Capitán Díaz, *Republicanismo y educación en España (1873-1951)* (Madrid: Dykinson, 2002).

¹⁸ León Tolstoi, *La escuela de Yásnaia Poliana* (Palma de Mallorca: José J. Oláñeta, 2003).

del modelo de la Yásnaia Poliana da cuenta el hecho de que Gonzalo Robles fuera comisionado por el presidente Venustiano Carranza en 1916 para estudiar las escuelas agrícolas de Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, y que, a su paso por Rusia, la visitara. A su regreso a México trató de reproducirlo con una red de cooperativas agrarias con un banco ejidal para el crédito. El plan se llevó a la práctica en Durango, Guanajuato, Jalisco, Puebla y Michoacán, en 1926, bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles, pero decayó enseguida por la falta de recursos del gobierno federal y por sus dificultades de gestión y organización.¹⁹

La cuestión de la educación de las clases trabajadoras no llegó a plantearse, sin diferencias entre bakuninistas y marxistas, como una cuestión central en la AIT, hasta el Congreso de Lausana de 1867. Se trataba de una educación integral, pero sin una definición clara sobre si enseñanza privada o a cargo del Estado. Que la escuela debía ajustarse a las necesidades e intereses de los trabajadores significaba, como se acordó finalmente, la defensa de una enseñanza integral de tipo generalista pero también especializada, teórica y práctica, artística y politécnica. La idea de escuela-taller de Bakunin se concretaría con las tesis del pedagogo francés Paul Robin, que ponía en relación directa con la educación las lacras biológicas y sanitarias que, a su juicio, perpetuaban la situación de injusticia en la que vivían las clases trabajadoras y que interferían en su emancipación. En su libro *La degeneración de la especie humana*, Robin planteaba abiertamente la relación de la educación con la biología y la fisiología, y la dimensión no sólo antropológica, sino biosociológica que implicaban las prácticas eugenésicas, el control de la natalidad, el cuidado del cuerpo o la atención de enfermos y disminuidos, en el plano general de la educación.²⁰ Las tesis neomalthusianas de Robin, expulsado con Bakunin de la AIT, no fueron bien aceptadas por la nueva generación de teóricos, como Kropotkin, Jacques Guillaume, Jean Grave o Élisée Reclus, probablemente por los prejuicios

¹⁹ Fabio Moraga Valle, "Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964", *Historia Mexicana* 65, núm. 3 (2016): 1341-1404, <https://doi.org/10.24201/hm.v65i3.3184>.

²⁰ Paul Robin, *La degeneración de la especie humana*, trad. de L. Cabós (Barcelona: Biblioteca Editorial Salud y Fuerza, 1909).

que suscitaban en la comunidad anarquista los temas relacionados con la sexualidad. Sin embargo, a partir de los primeros años del siglo XX, las tesis de Robin se difundieron con cierto éxito, primero en Francia, y luego en el resto de Europa, con defensores y detractores casi a partes iguales.²¹

En el caso de España, la Internacional formuló la enseñanza integral como un derecho en el Congreso de Barcelona de 1870. Trinidad Soriano, arquitecto, intelectual y empresario sevillano, quien se encargó de su dictamen en el Congreso de Zaragoza de 1872, ratificó la importancia de la instrucción en el proceso de emancipación obrera a través de una enseñanza laica y racionalista que integrara la práctico-profesional con lo teórico-intelectual. Soriano representó a España en los congresos de Berna, de 1876, y Verviers, en 1877, y formó parte de la Comisión Federal de la AIT hasta que se retiró de la militancia activa. Cuando se disolvió la Federación Regional Española (FRE), y se constituyó, tras años de represión y censura, la Federación de Trabajadores de la Región Española (FTRE) como su heredera, la defensa de la enseñanza integral, laica, obligatoria, gratuita y politécnica se mantuvo sin reservas entre los internacionalistas españoles. Antoni Pellicer Paraire, uno de los fundadores de la Internacional española, masón, director de publicaciones como *Acracia* y *El Productor*, considerado impulsor del anarquismo en Argentina, donde participó en la creación de la Federación Obrera de la Región Argentina (FORA), fue, asimismo, un decidido defensor de la educación integral y libre, fuera del control del Estado.²²

²¹ Álvaro Girón Sierra, “Eugenésia y anarquismo en el primer neomalthusianismo libertario barcelonés, 1896-1915”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 25, núm. suplemento 1 (agosto 2018): 87-103, <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000300006>, y “Darwinismo social e izquierda política (1859-1914). Reflexiones de carácter general”, en *Darwinismo social y eugenésia en el mundo latino*, comp. de Marisa Miranda y Gustavo Vallejo (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005), 23-59; Eduard Masjuan Bracons, “Emigración y neomalthusianismo: el ejemplo ibérico en América Latina”, *Historia Actual*, núm. 1 (primavera 2003): 27-37, y *La ecología humana en el anarquismo ibérico: urbanismo “orgánico” o ecológico, neomalthusianismo y naturismo social* (Barcelona: Icaria, 2000).

²² Antoni Pellicer Paraire, *El individuo y la masa. La educación en libertad* (Barcelona: Biblioteca Editorial Salud y Fuerza, 1908).

Entrando el siglo XX, la alternativa pedagógica anarquista al laicismo “templado” de la escuela neutra del libre pensamiento y el ateneísmo republicano fue la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, prototipo de escuela racionalista como escuela de la revolución. Pero la aceptación de la escuela militante de Ferrer en la comunidad anarquista española no fue unánime, hasta el punto de quedar espiritualmente escindida entre el posibilismo de la escuela neutra y el radicalismo de la escuela ferrerista. Teóricos anarquistas ideológicamente tan dispares entre sí como Ricardo Mella, Soledad Gustavo o Federico Urales no pusieron en duda la labor transformadora de la escuela neutra y fueron críticos suspicaces a la Escuela Moderna, aunque, probablemente, más por el rechazo que les producía la figura de Ferrer que por sus valores pedagógicos.

En México, la difusión de las corrientes de innovación educativa correspondió a pedagogos como Carlos A. Carballo, Gregorio Torres Quintero o Abraham Castellanos, en un clima favorable a la influencia de la Escuela Nueva, y en el que los debates acerca de las posibilidades de la educación en el desarrollo del país se centraron, principalmente, en la cuestión de la uniformidad del sistema educativo, y en la de la integración de la población indígena. A diferencia de lo que ocurrió en España, los anarquistas del PLM, fuera del tablero de juego de la Revolución, defendieron a partir de 1911 desde los Estados Unidos un modelo de escuela inspirado en la Escuela Moderna de Barcelona. Ese tipo de escuela no representaba una fractura con la tradición anterior y, lejos del debate entre la tolerancia religiosa o la negación de toda religión en la enseñanza, que tenía dividida a la comunidad anarquista española, compartía el mismo objetivo que la escuela pública porque padecía sus mismos problemas de organización y gestión, de desigualdad entre las escuelas urbanas y las rurales, con maestros ambulantes en muchos casos, y siempre mal pagados, y en las que, a pesar de que, entre 1896 y 1897, el gobierno federal había asumido el control de la escuela primaria en el Distrito Federal y creara un Dirección General para uniformizar la enseñanza elemental, las dificultades para la integración en el sistema de las comunidades indígenas seguían siendo muy grandes.

Marcos jurídico-institucionales y políticas educativas diferentes

Desde que se publicó la *Historia de los heterodoxos españoles* de Menéndez Pelayo, entre 1880 y 1882, donde el genio de España se ligaba a su catolicidad, la condena del liberalismo y la secularización se extendieron en España entre ciertos sectores del conservadurismo dándole un sentido político a la cuestión. Sin embargo, tras el Desastre de 1898 y la urgencia de una regeneración nacional, se pusieron en marcha algunas reformas a partir de la crítica que demócratas y republicanos venían haciendo en las Cortes al desinterés de los gobiernos en materia de educación; una crítica que relacionaba directamente la decadencia de España con la confesionalidad y que, finalmente, en 1900, con un gobierno conservador presidido por Francisco Silvela, llevó a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, con Antonio García Alix al frente. Las reformas no se hicieron esperar: se centralizó el pago de recargos municipales, se crearon escuelas de adultos para obreros, se reforzó la disciplina en los centros, se racionalizaron las Escuelas Normales y los Institutos de enseñanza secundaria y se introdujo el estudio de las ciencias sociales en la Universidad. Tanto García Alix, como su sucesor, el liberal Álvaro de Figueroa, conde de Romanones, lucharon por ampliar el presupuesto para la continuidad de las reformas. En 1901, Romanones logró que el Estado asumiera el pago de los salarios de los maestros; intentó darle a la escuela pública una impronta de escuela de civismo; estableció los tres grados —párvulos, elemental y superior— e, incluso, introdujo cambios de inspiración gineriana en el modelo de exámenes, en los libros de textos, etcétera, cambios que, sin embargo, afectaban, prácticamente, en exclusiva a la secundaria.²³

Para los conservadores, sin embargo, la educación no era una prioridad. Para su líder, Antonio Maura, durante su llamado “gobierno largo” de 1907 a 1909, las prioridades fueron la reorganización naval, la reforma de la ley electoral y la administración local.

²³ Javier Moreno Luzón, “Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio”, en *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, ed. de Pedro Álvarez Lázaro (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001), 201-221.

La vuelta de los liberales al gobierno, tras su caída en 1909, pese a algunos avances, no significó cambios sustanciales: el breve paso de Amalio Gimeno por al ministerio en 1906, con su experiencia científica en el campo de la medicina, supuso la creación en enero de 1907 de la Junta para la Ampliación de Estudios y la Investigación, y su refuerzo cuando volvió a ocupar la cartera entre 1911 y 1912 en un gobierno presidido por José Canalejas. Lo mismo hizo Julio Burrell, quien en 1910 reclamó, sin éxito, un esfuerzo excepcional en el presupuesto ante la Asamblea General de Enseñanza y Educación. Y es que los liberales, además de luchar contra el presupuesto, también tenían enfrente a la Iglesia católica dispuesta a mantener su posición hegemónica en materia de dogma y moral. En una sesión parlamentaria histórica en 1908, ya Canalejas, como líder del renovado partido liberal, había dejado sentadas las bases del debate sobre la neutralidad religiosa en la escuela a raíz de una iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona para crear escuelas municipales bajo el principio de la neutralidad religiosa. Al dirigirse al gobierno conservador presidido entonces por Maura, Canalejas se había preguntado si correspondía, efectivamente, al Estado el criterio de una confesión religiosa en la escuela, para interpelar seguidamente al ministro de Instrucción, Faustino Rodríguez San Pedro, sobre si al hacerlo incumplía los artículos 11º y 12º de la Constitución de 1876.²⁴

Los impulsos de los liberales a las reformas fueron innegables: mientras ocupó Santiago Alba la cartera de Instrucción Pública, se crearon nuevas escuelas y se amplió la plantilla de maestros, pero el asesinato de Canalejas en la Puerta del Sol de Madrid, en noviembre de 1912, a manos del anarquista Manuel Pardiñas, dejaría el partido dividido y terminaría frustrando sus planes de modernización.

Con los conservadores de nuevo en el poder, Francisco Bergamín, como ministro de Instrucción, no logró salir del círculo vicioso del presupuesto en 1913, y, a partir de entonces, la crisis del turnismo, agravada por la coyuntura excepcional de la neutralidad española en la Gran Guerra, debilitó al parlamento y les dio una peligrosa volatilidad a los gobiernos. De vuelta en el gobierno los liberales en 1916, la inestabilidad parlamentaria impidió la aprobación del presupuesto

²⁴ De Puelles Benítez, *Modernidad...,* 216 y ss.

y Romanones, como jefe de gobierno, tuvo que prorrogar el de los conservadores de 1915. Así, desde finales de 1917 y hasta abril de 1919, los gobiernos liberales no lograron aliviar la presión presupuestaria y las reformas educativas quedaron pendientes. A partir del verano de 1919, la crisis del sistema se aceleró en todos los frentes hasta que el golpe incruento del general Primo de Rivera, en septiembre de 1923, puso fin al régimen liberal.

El dictador, con su regeneracionismo patriótico, impulsó la educación bajo un control estricto del Estado, ampliando el número de escuelas; reformando la secundaria y la superior, con la famosa Ley Callejo de 1928; organizando la estructura curricular y los libros de texto; imponiendo el castellano frente a las lenguas vernáculas, etcétera. Pero los medios materiales de las escuelas públicas seguían siendo precarios y el sueldo de los maestros, miserable.²⁵ Así, cuando en abril de 1931 se proclamó la Segunda República, el debate sobre el modelo de enseñanza, muy politizado, se planteó en clave “histórica” como un problema “nacional”, vinculado inevitablemente a la cuestión religiosa y al presupuesto.

Por su parte, en México, la neutralidad religiosa en la escuela no dejó de estar politizada, aunque desde el punto de vista jurídico-institucional la secularización de la enseñanza fuera un hecho desde que las Leyes de Reforma crearon el clima favorable al tránsito —no siempre fluido— de la secularización hacia el laicismo.²⁶ Declarada la libertad de enseñanza, en 1857, a partir de la Ley de 15 de abril de 1861 dictada por el secretario de Justicia de Instrucción Pública con Benito Juárez, Ignacio Ramírez, el *Nigromante* —escritor, académico y miembro de la masonería—, se eliminaron los contenidos

²⁵ Alejandro Quiroga Fernández de Soto, “Maestros, espías, lentejas. Educación de masa y nacionalización durante la dictadura de Primo de Rivera”, en *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. de Javier Moreno Luzón (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007), 183-206 y “Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera”, *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008): 87-104.

²⁶ Anne Staples, “Primeros pasos hacia una educación laica en México”, en Arredondo, 21-42, y Martínez Moreno, “Aportes masónicos...”, 129-165; Eusebio Castro, “Trayectoria ideológica de la educación en México”, *Historia Mexicana* 4, núm. 2 (1954): 198-217.

religiosos del plan de estudios de 1854, se ratificó la libertad de enseñanza y se estableció oficialmente la gratuitud de la escuela oficial. Para Ramírez, la educación primaria debía orientarse a fines prácticos de la población indígena e incluía el cultivo de las lenguas de dichas comunidades.²⁷ La invasión francesa en 1862, la instauración del Imperio en 1864 y la beligerancia del Papa Pío IX contra la masonería, la educación laica y la secularización, reforzaron la red de influencia de que disponía la masonería en México y el patriotismo liberal, en la oposición a Maximiliano, adquirió un tono de rechazo al intervencionismo papal y a la injerencia extranjera, en general, en los asuntos de México. En la República restaurada, Juárez dictó, desde la ciudad de México, en el verano de 1867, la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, conocida como Ley Martínez Castro, que ocupaba la secretaría de Instrucción, para impulsar la reforma de la enseñanza media y la superior, pero la distancia entre la esfera jurídica y la realidad educativa seguiría siendo enorme.

Gabino Barreda, quien había convencido a Juárez del poder de la educación en su célebre “Oración Cívica”, en Guanajuato, fue nombrado entonces director de la ENP, lo que supuso el avance del positivismo en México y el cuestionamiento de la educación bajo principios teológicos.²⁸ El compromiso con la educación infantil y de la mujer al margen de la superstición no faltó a partir de entonces, aunque la oposición de la Iglesia católica contra la escuela laica, que acusaba a la masonería de imponer el modelo de escuela neutra, una escuela inmoral y atea, fue constante. El peso de la masonería

²⁷ Blancarte, “El modelo de laicismo...”; David R. Maciel, *Ignacio Ramírez, ideólogo del liberalismo social en México* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980); Nora Pérez Rayón, “Liberalismo, anticlericalismo y ateísmo en México. Ignacio Ramírez El Nigromante”, en *Heterodoxos liberales*, coord. de José Hernández Prado (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2007), 260-301. Martha Robles, *Educación y sociedad en la historia de México* (México: Siglo XXI, 2003); Salvador Valencia Carmona, “Constitución y laicismo”, en *Secularización del Estado y la sociedad*, coord. de Patricia Galeana (México: Siglo XXI, 2010), 303-332.

²⁸ Leopoldo Zea, “Oración Cívica. Gabino Barreda”, en *Pensamiento positivista latinoamericano*, v. I, comp. de Leopoldo Zea (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980), 276-296, y *Pensamiento latinoamericano* (Barcelona: Ariel, 1976).

en el liberalismo mexicano, a diferencia de España, contribuyó a que el discurso patriótico fuera laico y secular —en la obra de Vicente Riva Palacio, *Méjico a través de los siglos* está la referencia—, pero los problemas más graves de la educación en México eran, principalmente, de gestión, de garantía del cumplimiento de la legislación, en la mayoría de los casos, a merced de la ideología de los poderes locales. Todo parece indicar que los gobernadores liberales trataron de ajustarse a los objetivos de modernización y secularización educativa, pero los cambios que llegaron a producirse en esa instancia fueron limitados y circunscritos, prácticamente, a los entornos urbanos, mientras que el México rural siguió desatendido en materia de escuelas y maestros.

Tras la muerte de Juárez, el decreto del Congreso de la Unión sobre las Leyes de Reforma de 1874 prohibía la enseñanza religiosa en la escuela oficial y prescribía la moral sin culto que se enseñaba en la Escuela Normal donde se formaban los maestros.²⁹ Con el Porfiriato, la educación se planteó abiertamente en términos de progreso nacional, las bases refrendadas por la masonería quedaron definitivamente asentadas. Porfirio Díaz, como lo había sido Juárez, y lo fueron los presidentes que le sucedieron —Madero, Huerta y Carranza—, era masón, como masones eran muchos de los que ocupaban las grandes magistraturas del Estado. Se prohibió bajo norma el ejercicio de la docencia en la escuela oficial a quienes estuvieran sujetos a votos religiosos de cualquier tipo y se llevó a cabo una decisiva renovación en la formación de los maestros. Las iniciativas en Veracruz de Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen en la Escuela Modelo y en la dirección de la Academia Normal en Orizaba, que compartieron, aunque excepcionales, marcaron un antes y un después al difundirse por otros estados, como Oaxaca, Colima, Guanajuato, Yucatán o Chihuahua. Joaquín Baranda, en la Secretaría de Instrucción desde 1882, con el apoyo de Laubscher y Rébsamen para llevar a cabo el proyecto de Manuel Altamirano de la Escuela Normal de México, desplegó un plan orientado a reducir la alta tasa de analfabetismo y a dar unidad administrativa a la enseñanza primaria.

²⁹ José Luis Lamadrid Sauza, *La larga marcha a la modernidad en materia religiosa* (Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1994).

El objetivo del Primer Congreso de Instrucción Pública celebrado en diciembre de 1889 y marzo de 1890, presidido por Justo Sierra —cuyas responsabilidades en educación y cultura llegarían a ser las máximas en lo sucesivo— y en el que Enrique Rébsamen actuó como vicepresidente, era establecer por ley la educación gratuita y laica.³⁰ Una vez que fueron aprobadas las normativas de 1891 y 1893, la laicidad educativa se estableció también en las prácticas pedagógicas, aunque el control de su aplicación fue laxo y la flexibilidad que adoptó el régimen en cuanto a la relación con la jerarquía eclesiástica y los acuerdos y privilegios concedidos a la Iglesia católica avivaron el debate sobre la neutralidad de la escuela. En el Segundo Congreso de Instrucción Pública, celebrado entre diciembre de 1890 y febrero de 1891, presidido por Sierra, las propuestas de cambios se centraron en aspectos materiales, como la higiene en las escuelas o los libros de texto. Pero la supresión de la Compañía Lancasteriana, que venía funcionando en México desde 1822, a causa de sus métodos excesivamente rígidos, era un indicador de que se aspiraba a establecer una enseñanza de capacidades y estímulo, y no coercitiva y memorística; del mismo modo que con la ruptura del dominio del positivismo implantado por Barreda en la ENP, y con su apertura a las humanidades, se abría la expectativa de reforzar la identidad nacional a través de la educación.³¹

Baranda no pudo continuar al frente de Instrucción a causa de las divisiones en el gobierno, y le sucedió, en 1901, Justino Fernández, quien dividió la Secretaría de Justicia e Instrucción para que ésta tuviera independencia presupuestaria y autonomía bajo la dirección de Justo Sierra. El proyecto educativo de Sierra tomó forma en la ley para la instrucción pública de 1908, que unificaba la escuela potenciando la educación primaria y fomentando la asistencia a

³⁰ Álvaro Matute, “Justo Sierra, el positivista romántico”, en *La república de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, v. 3, coord. de Belem Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra (Méjico: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005), 429-444.

³¹ Javier Ocampo López, “Justo Sierra ‘El maestro de América’ Fundador de la Universidad Nacional de México”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 15, (2010): 13-38.

la escuela para crear ciudadanía en el niño. Sierra que, como sus antecesores, aspiraba a integrar a las comunidades indígenas, consideraba que la educación era un vehículo potente de movilidad social para erradicar el tópico del indio incapaz y holgazán, y un recurso útil para la futura democracia mexicana, un objetivo al que podría contribuir el clero católico dada su influencia en las comunidades. Pero, a pesar de la renovación pedagógica y del esfuerzo presupuestario, favorecido por la centralización administrativa que potenció el régimen porfirista, las condiciones de las escuelas y de los maestros siguieron siendo malas.³² Así, aunque el número de escuelas oficiales se duplicó entre 1872 y 1911, el balance educativo del Porfiriato era muy desigual y no se había atendido suficientemente la financiación de la escuela pública. Así lo reconocería Jorge Vera Estañol, el último secretario de Instrucción Pública del Porfiriato, cuando afirmaba que en 1905 la población del Distrito Federal que se había beneficiado del sistema educativo nacional no llegaba siquiera al 40%.

En la Revolución, durante la breve presidencia de León de la Barra, en 1911, se implantó la escuela unificada mediante la ley de Escuela de Instrucción Rudimentaria que aspiraba a integrar a los tres millones de individuos indígenas de las 49 familias étnicas que representaban al 20 % del total de la población mexicana.³³ Gregorio Torres Quintero, discípulo de Rébsamen, encargado de elaborar su texto por Vera Estañol, aspiraba a castellanizar las comunidades indígenas —72 lenguas distintas— como paso imprescindible para la democratización de México. La ley se desarrolló con Francisco I. Madero en la presidencia sin cerrar el debate sobre la supuesta indolencia y la incapacidad intelectual del indio, y sin que se resolviera el dilema entre federalización o centralización administrativa de la educación. La dispersión por la guerra en buena parte del territorio impidió el avance de la deseada unificación escolar durante la

³² Mílada Bazant, *Historia de la educación en el Porfiriato* (México: El Colegio de México, 2008).

³³ Engracia Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (México: El Colegio de México, 1999).

presidencia de Victoriano Huerta.³⁴ Ni Madero ni Huerta descuidaron el fomento de la educación; los congresos nacionales de instrucción siguieron celebrándose y los debates esenciales se mantuvieron abiertos; pero la principal novedad probablemente fue la aparición de la escuela racionalista inspirada en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, que desde la Casa del Obrero Mundial en la ciudad de México se difundió por Yucatán, Tabasco, Morelos y Veracruz, siguiendo una trayectoria muy irregular.

Dos modelos de escuela libre y un mismo ideal

En la noción de educación del republicanismo español, la idea de progreso iba pareja a la de soberanía popular e igualdad, como expresión del perfeccionamiento del hombre en relación con la naturaleza y con su evolución hacia la felicidad a través de sus capacidades morales. Dentro de la tradición ateneísta del republicanismo español, en la que se acomodaron sin dificultad las sociedades obreras vinculadas a la Internacional, la práctica pedagógica de la deseada educación en libertad de los anarquistas fue, en muchos casos, obra de maestros relacionados con la masonería y el librepensamiento, y cuya influencia resultaría decisiva para la relación republicanismo/obrerismo en la recta final del siglo XIX.³⁵ Pero, en los umbrales del siglo XX, y especialmente, después de Kropotkin y Robin, la educación había dejado de ser para los anarquistas una especie de “cultura” libertaria neutral y aspiraba a ponerse al servicio de ideales igualitaristas y de valores como la solidaridad, que eran los que le daban sentido verdaderamente revolucionario.

La Escuela Moderna de Barcelona, que respondía a ese propósito, fue enseguida identificada con la figura de su fundador, Francisco Ferrer Guardia, librepensador y masón, pero sin vínculos

³⁴ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, con la colaboración de Liliana Bedoy Lazo, Dorothy Huacuja Reynolds, Federika Moreno Stein y Virginia Olaeta Elizalde (México: Centro de Estudios Educativos A. C./Universidad Iberoamericana, 1998).

³⁵ Fernando Millán, *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República* (Valencia: Fernando Torres Editor, 1983).

directos con los círculos anarquistas barceloneses, donde era conocido por su activismo dentro del republicanismo radical conspiracionista. Tras el pronunciamiento de Villacampa, Ferrer tuvo que huir a París bajo la protección de su antiguo jefe político Manuel Ruiz Zorrilla, exministro y hombre de Estado del Sexenio, exiliado en Francia y antiguo maestre del Gran Oriente de España. Ferrer ingresó entonces en la logia *Les Vrais Experts*, mientras se dedicaba a actividades diversas, hasta que inesperadamente recibió una cuantiosa herencia que le permitió, al regresar a Barcelona, fundar en 1901 el periódico *La Huelga General* y la Escuela Moderna.³⁶

En *La Huelga General*, además de apología de la huelga general, se difundía propaganda del sindicalismo revolucionario, lo que a raíz de la huelga general de Barcelona de 1902 provocó la suspensión del periódico hasta enero de 1903 y la significación de Ferrer, a ojos de la policía, como cabecilla en la movilización que había dado lugar a la revuelta.³⁷ Por lo que respecta a la Escuela Moderna que abrió Ferrer en 1901, en la primera planta del número 70 de la calle Bailén, de Barcelona, ésta era una escuela científica y racionalista con un programa sencillo, con tres niveles —preparatorio, medio y normal—, y un método orientado a la libertad y el estímulo de las aptitudes individuales de los alumnos. En la Escuela se practicaba la coeducación y se utilizaban libros de texto propios, como *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, el *Silabario, método racional de lectura progresiva* de Celso Gomis, el *Epítome de la Gramática Española* de Fabián Palasí, o el *Compendio de Historia Universal* de Clemencia Jacquinet.³⁸ Los resultados, según las noticias de su propio Boletín, fueron inicialmente muy satisfactorios. No sólo no hubo abandonos en el primer año, sino que se amplió la oferta de plazas al segundo, e, incluso, el modelo se había reproducido en otras localidades de la provincia de Barcelona. Pero no todo fueron éxitos. Clemencia Jacquinet, inclinada al modelo de escuela neutra, enseguida mostró

³⁶ Juan Avilés Farré, *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir* (Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia, 2006).

³⁷ Ángel Duarte, “Entre el mito y la realidad. Barcelona 1902”, *Ayer*, núm. 4 (1991): 147-168.

³⁸ Pascual Velázquez Vicente, *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)* (Murcia: Universidad de Murcia, 2009).

su desacuerdo con el proyecto pedagógico de Ferrer y fue sustituida por Leopoldina Bonnard, y no fue una excepción porque en la comunidad anarquista hubo muchas objeciones a aquella forma de desarrollar el laicismo educativo que para algunos sólo representaba la sustitución de un doctrinarismo por otro.

La Escuela Moderna, en cualquier caso, y a pesar de la resonancia internacional que alcanzó, fue un experimento efímero. Fue clausurada por orden gubernativa en 1906, tras la implicación de Mateo Morral, quien había ejercido de bibliotecario, en el atentado con bombas en la boda del rey Alfonso XIII. Ferrer estuvo desde el primer momento bajo sospecha de las autoridades, de tal modo que, cuando en el verano de 1909 estalló en Barcelona la conocida como Semana Trágica, una huelga general que desembocó en una violenta revuelta anti-Estado y antiautoridad de trágicas consecuencias, Ferrer fue detenido y acusado de ser el “cerebro” de la insurrección, juzgado sumariamente y condenado a muerte.³⁹ La sentencia, que había suscitado una movilización internacional a favor del indulto, a partir de su ejecución en octubre de ese mismo año, supuso la difusión a gran escala de la Escuela Moderna y de la figura idealizada de Ferrer por parte de las ligas de maestros racionalistas, y no tanto por sus logros pedagógicos sino como mártir del clericalismo español. Así fue en la capital de México, en Yucatán, Tabasco, Tamaulipas o Veracruz.⁴⁰

En el cambio de siglo, el obrerismo en la ciudad de México había dejado atrás la etapa de mutualismo de La Social y de las iniciativas educativas de Rhodakanaty, y se orientaba hacia una fase más madura de organización, influída por las teorías del sindicalismo revolucionario que llegaban de Europa, en la que las sociedades obreras venían desarrollando en sus centros actividades ateneísticas y de educación popular. Entre las estrategias reivindicativas de derechos, legislación de trabajo y protección social, la de la educación para los

³⁹ Gemma Rubí, “Protesta, desobediencia y violencia subversiva. La Semana Trágica de julio de 1909 en Cataluña”, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 10 (2011): 143-268.

⁴⁰ Belinda Arteaga Castillo, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2006).

trabajadores ocupaba un lugar prioritario. Las campañas que, dentro del movimiento opositor al régimen de Porfirio Díaz, desplegaba el PLM renovado inquietaban mucho al gobierno, especialmente las del grupo formado por los hermanos Ricardo, Enrique y Jesús Flores Magón, Librado Rivera, Práxedis G. Guerrero, Juan Sarabia, Manuel Sarabia, Antonio I. Villarreal y algunos otros, que habían pasado a Estados Unidos para huir de la presión policial y que, en 1906, habían hecho público desde Saint Louis Missouri, a través del periódico *Regeneración*, un manifiesto-programa en el que reclamaban una transformación profunda, invocando el derecho a la educación y a la escuela bajo los ideales de progreso y libertad como la recuperación del espíritu de las Leyes de Reforma y como punto de partida para la democratización de México.⁴¹ Un proyecto reformista que, sin embargo, poco tiempo después adoptaría una formulación revolucionaria más precisa e ideológicamente más próxima al anarquismo y que, en el apartado de la educación, adoptaría la defensa entusiasta de la figura de Ferrer Guardia, como el emblema de una pedagogía en libertad y en oposición al dominio ideológico del poder y de la Iglesia católica.⁴²

Aunque desde España se intentó repetidamente desacreditar la memoria de Ferrer en México, en el marco de las luchas revolucionarias que habían paralizado las reformas educativas de Justo Sierra, algunas sociedades obreras de la capital habían puesto en marcha una escuela para obreros, en cuya fundación parece que tuvo cierto protagonismo un anarquista español exiliado, Amadeo Farrés, quien, además de fundar en 1911 el periódico *El Tipógrafo Mexicano* y la Confederación Tipográfica Mexicana, había constituido, en colaboración con el anarquista hispano-colombiano Juan Francisco Montaleano —a quien se considera el verdadero difusor del mito de Ferrer en México—, y con Pioquinto Roldán, Antonio Díaz Soto y Gama y Jacinto Huitrón, un grupo anarquista denominado Luz y una escuela racionalista. Aunque la iniciativa fracasó, el modelo de

⁴¹ Claudio Lomnitz, *The Return of Comrade Ricardo Flores Magón* (Nueva York: Zone Books, 2014).

⁴² *Regeneración*, 15 de abril de 1906: “Proyecto de Programa del Partido Liberal que se somete a la consideración de los correligionarios. Junta Organizadora del Partido Liberal.”

escuela se propagó por otros estados, al tiempo que se constituía la Casa del Obrero, una sociedad en la que además de actividades puramente sindicales, se desarrollaba una escuela para hijos de los trabajadores, una escuela de fin de semana para adultos y una biblioteca. La Casa quedó clausurada con el cuartelazo de Huerta, aunque mantuvo su función educativa, y cuando reanudó su actividad sindical en 1913 cambió su nombre por el de Casa del Obrero Mundial (en adelante, COM) y abrió en 1914 una escuela racionalista. Lo paradójico era que, en plena Revolución, cuando se difundía entre las sociedades obreras la escuela racionalista ferrerista, como prototipo de escuela de la revolución, los “anarquistas” del PLM que habían contribuido desde Estados Unidos a divulgar la figura de Ferrer como mártir estaban fuera del juego político de la Revolución y apenas tenían influencia desde el otro lado de la frontera.⁴³

Los “mundialistas”, que eran antipolíticos, recibieron como sede, cuando el ejército de Álvaro Obregón llegó a ciudad de México, el convento de Santa Brígida y el Colegio Josefino, y en su inauguración tuvo lugar un homenaje a Ferrer que coincidía con el quinto aniversario de su fusilamiento. Pero cuando llegaron los ejércitos campesinos de Zapata, se vieron obligados a definirse políticamente y optaron por el constitucionalismo de Carranza. Con la firma del pacto entre la COM y los constitucionalistas, la sede se trasladó a la calle de Motolinia. Cuando Obregón volvió a la capital, la COM ocupó la Casa de los Azulejos, donde se ubicaba también la escuela. Rota su alianza con Carranza, en 1916 los sindicatos fueron desalojados de sus salones y los niños, de la escuela. De la orientación pedagógica de la escuela no hay fuentes que permitan analizar programas

⁴³ En septiembre de 1910 el periódico *Regeneración*, de Los Ángeles, anuncia ba la celebración de un gran acto de homenaje organizado por la sociedad Francisco Ferrer presidida por Leonard D. Abbot, y entre cuyos miembros prominentes estaban Charles Edward Russell, Jack London o Upton Sinclair (“En memoria del educador Francisco Ferrer”, *Regeneración*, 10 de septiembre de 1910). Un año después, Ricardo Flores Magón, en el segundo aniversario de Ferrer, pronunciaba en Los Ángeles un discurso en el que resaltaba la violencia con la que se había condenado la no violencia del proyecto pedagógico de Ferrer (“Discurso pronunciado por Ricardo Flores Magón en el mitin internacional en memoria de Ferrer que se celebró en la noche del 13 del corriente en esta ciudad”, *Regeneración*, 21 de octubre de 1911).

y contenidos, pero se sabe que era una escuela racionalista en la que también había inspiración de María Montessori, Freinet o John Dewey⁴⁴ y que, a medida que se había ido integrando, a partir de 1915, en el sistema nacional de educación bajo la tutela del Estado, la inspiración ferrerista se iría diluyendo hasta desaparecer, casi en la misma secuencia que los anarquistas del PLM habían desaparecido de la política mexicana.⁴⁵ De ahí que el relativo éxito del modelo ferrerista de escuela racionalista probablemente se debiera a que se le consideraba el único que realmente era beneficioso para los trabajadores.⁴⁶ En el Congreso Pedagógico de Yucatán de 1915, la defensa de José de la Luz Mena de una escuela cuya norma sería la ciencia y su base moral la solidaridad se integraba en la propuesta genérica de la imprescindible innovación y unificación educativa para México que a partir de entonces acompañó a todas las políticas educativas que se desplegaron en las sucesivas presidencias, y a las que las confrontaciones políticas no dejaron de obstaculizar.

A modo de recapitulación, al no ser opuestas las trayectorias de la escuela laica en México, y dentro de ellas, la de la escuela anarquista, son claramente diferentes en las fases de avances y retrocesos de su institucionalización. En términos generales, tanto en México como en España faltaron recursos materiales y humanos para que el desenvolvimiento sostenido de la educación elemental —que afectaba principalmente a las clases populares y trabajadoras— diera buenos resultados, aunque abundaron las declaraciones en tono patriótico sobre la importancia de la educación para el progreso de la nación. El desinterés hacia la *educación popular*, un término que a finales del siglo XIX sustituía al de *educación elemental*, fue una constante y las altas tasas de analfabetismo que registraban México y España en los primeros años del siglo XX tuvieron su contrapunto en las garantías

⁴⁴ Javier Garciadiego, “De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional de México durante la Revolución mexicana”, *Historia Mexicana* 46, núm. 4 (1997): 764-819; Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle, “Ruralizando a Dewey. El amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, *Encuentros sobre Educación* 10 (2009): 43-64.

⁴⁵ Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios...*

⁴⁶ Anna Ribera Carbó, “Ferrer Guardia en la Revolución mexicana”, *Educació i Historia, Revista d'Historia de l'Educació*, núm. 16 (julio-diciembre 2010): 139-159.

que no faltaron para la educación secundaria y la superior.⁴⁷ Dentro del problema general, el de la escuela anarquista tuvo sus características específicas: si la escuela anarquista no tuvo éxito en México, no fue por ser laica, como podría pensarse en España, sino porque siendo autogestionaria desafía a la escuela oficial, una autonomía incompatible con sus posibilidades de supervivencia y su programa de transformación terminó diluido en los cambios que provocó la Revolución. En España, sin embargo, no pasó de ser una especie de anomalía, una excepción, que sólo logró vivir una etapa de relativa prosperidad en los años de la Segunda República. Pero, incluso, durante la Guerra Civil, cuando su ideal se había hecho compatible con los principios revolucionarios que regían en la “España republicana”, la escuela libertaria no se vio libre de sus problemas crónicos de falta de medios materiales y de reconocimiento real.

Bibliografía

- Arredondo, Adelina, coord. *La educación laica en México: Estudios en torno a sus orígenes*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2019.
- Arteaga Castillo, Belinda. *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- Avilés Farré, Juan. *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia, 2006.
- Bakunin, Mikhail Aleksandrovich. *La instrucción integral*, intro. y trad. de Claudio Lozano Seijas. Palma de Mallorca: J. de Olañeta, 1979 (Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius 37).
- Barrio Alonso, Ángeles. “La cultura política libertaria.” En *Historia de las culturas políticas en España y América Latina. La Restauración y la República. 1874-1936*, v. III, ed. de Carlos Forcadell y Manuel Suárez Cortina, 255-283. Madrid: Marcial Pons Ediciones de Historia/Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2015.

⁴⁷ Antonio Viñao Frago, “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades”, *Área*, núm. 37 (2008): 129-143; Manuel de Puelles Benítez, “Política y educación. Cien años de historia”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000): 7-36.

- Barrio Alonso, Ángeles. "Libre, laica e integral: La educación y la escuela anarquista (Méjico/España, 1860-1930)." En Ángeles Barrio Alonso, Fidel Ángel Gómez Ochoa, Andrés Hoyo Aparicio y Manuel Suárez Cortina, *Instruir, educar, progresar. La educación en España y Méjico en perspectiva comparada (1808-1930)*, 175-246. Granada: Editorial Comares, 2022.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación en el Porfiriato*. Méjico: El Colegio de Méjico, 2008.
- Blancarte, Roberto. "El modelo de laicismo de Benito Juárez." En *Juárez. Historia y mito*, coord. de Josefina Zoraida Vázquez, 269-291. Méjico: El Colegio de Méjico, 2010.
- Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle. "Ruralizando a Dewey. El amigo americano, la colonización interna y la escuela de la acción en el Méjico posrevolucionario (1921-1940)." *Encuentros sobre Educación* 10 (2009): 43-64.
- Bueno Ochoa, Luis. *Godwin y los orígenes del anarquismo individualista*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2008.
- Capellán de Miguel, Gonzalo y Fidel Ángel Gómez Ochoa. *El marqués de Orovio y el conservadurismo liberal español del siglo XIX. Una biografía política*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2003.
- Capitán Díaz, Alfonso. *Republicanismo y educación en España (1873-1951)*. Madrid: Dykinson, 2002.
- Castro, Eusebio. "Trayectoria ideológica de la educación en Méjico." *Historia Mexicana* 4, núm. 2 (1954): 198-217.
- "Discurso pronunciado por Ricardo Flores Magón en el mitín internacional en memoria de Ferrer que se celebró en la noche del 13 del corriente en esta ciudad." *Regeneración*, 21 de octubre de 1911, edición Los Ángeles.
- Duarte, Ángel. "Entre el mito y la realidad. Barcelona 1902." *Ayer*, núm. 4 (1991): 147-168.
- "En memoria del educador Francisco Ferrer." *Regeneración*, 10 de septiembre de 1910, edición Los Ángeles.
- Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Gaceta de Madrid*, 12 de mayo de 1851.
- Garciadiego, Javier. "De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional de Méjico durante la Revolución mexicana." *Historia Mexicana* 46, núm. 4 (1997): 764-819.
- Garrido, Fernando. *La Federación y el socialismo*, ed. de Jorge Maluquer de Motes. Barcelona: Labor, 1975.

- Girón Sierra, Álvaro. "Darwinismo social e izquierda política (1859-1914). Reflexiones de carácter general." En *Darwinismo social y eugenésia en el mundo latino*, comp. de Marisa Miranda y Gustavo Vallejo, 23-59. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Girón Sierra, Álvaro. "Eugenésia y anarquismo en el primer neomalthusianismo libertario barcelonés, 1896-1915." *História, Ciências, Saúde-Maninhos* 25, núm. suplemento 1 (agosto 2018): 87-103. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702018000300006>.
- Guereña, Jean-Louis, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer, eds. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- Illades, Carlos. "Ciencia y metafísica en el siglo XIX." En *Polémicas intelectuales en el México moderno*, coord. de Carlos Illades y Georg Leidenberger, 69-114. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2008.
- Illades, Carlos. "Socialismo y rebelión agraria en México, 1850-1866." En *Mundos imposibles. El primer socialismo en Europa y América Latina*, coord. de Carlos Illades y Andrey Schelchkov, 101-143. México: El Colegio de México/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2014.
- Illades, Carlos. *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México*. Barcelona: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.
- Lamadrid Sauza, José Luis. *La larga marcha a la modernidad en materia religiosa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Las escuelas racionalistas en el país valenciano, 1906-1931*. Valencia: Nau Llibres, 1992.
- Lomnitz, Claudio. *The Return of Comrade Ricardo Flores Magón*. Nueva York: Zone Books, 2014.
- Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México, 1999.
- Maciel, David R. *Ignacio Ramírez, ideólogo del liberalismo social en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.
- Martínez Moreno, Carlos Francisco. "Aportes masónicos a la educación laica en México (1833-1917)." En Arredondo, *La educación laica en México...*, 129-165.
- Martínez Neira, Manuel y Rafael Ramis Barceló, *La libertad de enseñanza. Un debate del Ochocientos europeo*. Madrid: Dykinson, 2019.
- Masjuan Bracons, Eduard. *La ecología humana en el anarquismo ibérico: urbanismo "orgánico" o ecológico, neomalthusianismo y naturismo social*. Barcelona: Icaria, 2000.

- Masjuan Bracons, Eduard. “Emigración y neomalthusianismo: el ejemplo ibérico en América Latina.” *Historia Actual*, núm. 1 (primavera 2003): 27-37.
- Matute, Álvaro. “Justo Sierra, el positivista romántico.” En *La república de las letras: asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, v. 3, coord. de Belem Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra, 429-444. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2005.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, con la colaboración de Liliana Bedoy Lazo, Dorothy Huacuja Reynolds, Federika Moreno Stein y Virginia Olaeta Elizalde. México: Centro de Estudios Educativos A. C./Universidad Iberoamericana, 1998.
- Millán, Fernando. *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia: Fernando Torres Editor, 1983.
- Molina Álvarez, Daniel. *La pluma y el fusil. Las raíces anarquistas de la Revolución mexicana*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2014.
- Moraga Valle, Fabio. “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964.” *Historia Mexicana* 65, núm. 3 (2016): 1341-1404. <https://doi.org/10.24201/hm.v65i3.3184>.
- Moreno Luzón, Javier. “Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio.” En *Cien años de educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, ed. de Pedro Álvarez Lázaro, 201-221. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- Navarro, Javier. *A la revolución por la cultura. Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el país valenciano, 1931-1939*. Valencia: Universitat de València, 2004.
- Ocampo López, Javier. “Justo Sierra ‘El maestro de América’ Fundador de la Universidad Nacional de México.” *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 15, (2010): 13-38.
- Pellicer Paraire, Antoni. *El individuo y la masa. La educación en libertad*. Barcelona: Biblioteca Editorial Salud y Fuerza, 1908.
- Pérez Garzón, Juan S. “El Estado educador. La secularización de la enseñanza pública en España.” En *Secularización y laicismo en la España contemporánea*, ed. de Manuel Suárez Cortina, 95-119. Santander: Sociedad Menéndez Pelayo, 2001.

- Pérez Rayón, Nora. "Liberalismo, anticlericalismo y ateísmo en México. Ignacio Ramírez El Nigromante." En *Heterodoxos liberales*, coord. de José Hernández Prado, 260-301. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2007.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2009.
- Puelles Benítez, Manuel de. "Política y educación. Cien años de historia." *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2000): 7-36.
- Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. "Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera." *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008): 87-104.
- Quiroga Fernández de Soto, Alejandro. "Maestros, espías, lentejas. Educación de masa y nacionalización durante la dictadura de Primo de Rivera." En *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, ed. de Javier Moreno Luzón, 183-206. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- Ribera Carbó, Anna. "Ferrer Guardia en la Revolución mexicana." *Educació i Historia, Revista d'Historia de l'Educació*, núm. 16 (julio-diciembre 2010): 139-159.
- Robin, Paul. *La degeneración de la especie humana*, trad. de L. Cabós. Barcelona: Biblioteca Editorial Salud y Fuerza, 1909.
- Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI, 2003.
- Rubí, Gemma. "Protesta, desobediencia y violencia subversiva. La Semana Trágica de julio de 1909 en Cataluña." *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 10 (2011): 143-268.
- Sánchez García, Raquel. *La razón libertaria. William Godwin (1756-1836)*. Madrid: Fundación Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2007.
- Solá, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña, 1909-1939*. Barcelona: Tusquets Editor, 1978.
- Staples, Anne. "Primeros pasos hacia una educación laica en México." En Arredondo, *La educación laica en México...*, 21-42.
- Stirner, Max. *El falso principio de nuestra educación*, pról. y trad. de Carlos Garrido. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1980.
- Tiana Ferrer, Alejandro. "El concepto de educación popular revisado o de qué hablamos cuando hablamos de educación popular." *Pedagógica Histórica*, núm. 47 (2011): 15-31.
- Tiana Ferrer, Alejandro. "La educación en la Segunda República." En *Las dos repúblicas en España*, coord. de Ana Martínez Rus y Raquel Sánchez Giménez, 259-280. Madrid: Fundación Pablo Iglesias, 2018.

- Tiana Ferrer, Alejandro. *Educación libertaria y revolución social (1936-1939)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.
- Tiana Ferrer, Alejandro y Jean-Louis Guereña. “La educación popular en el marco de la investigación histórico-educativa.” En *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*, dir. de Alejandro Tiana Ferrer y Jean-Louis Guereña, 15-33. Madrid: Casa de Velázquez/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2016.
- Tolstoi, León. *La escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: José J. Olañeta, 2003.
- Tortolero Villaseñor, Alejandro. “¿Anarquistas ambientalistas o revolucionarios? La conflictividad rural en Chalco. San Francisco Acuautla contra Zoquiapa, 1850-1868.” *Revista de Historia*, núm. 59-60 (2009): 15-34. Acceso el 12 de febrero de 2024, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3468>.
- Valencia Carmona, Salvador. “Constitución y laicismo.” En *Secularización del Estado y la sociedad*, coord. de Patricia Galeana, 303-332. México: Siglo XXI, 2010.
- Velázquez Vicente, Pascual. *La Escuela Moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. Murcia: Universidad de Murcia, 2009.
- Viñao Frago, Antonio. “La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales.” *Aula de Pedagogía*, núm. 3 (1985): 87-102. Acceso el 12 de febrero de 2024, <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/288341/209521>.
- Viñao Frago, Antonio. “¿Existió una revolución educativa liberal en la España del siglo XIX? Discursos y realidades.” *Área*, núm. 37 (2008): 129-143.
- Zea, Leopoldo. *Pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Zea, Leopoldo. “Oración Cívica. Gabino Barreda.” En *Pensamiento positivista latinoamericano*, v. I, comp. de Leopoldo Zea, 276-296. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1980.

LA CUESTIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO Y ESPAÑA (1912-1920)

INSTITUCIONES Y HUMANISMO

PABLO MORA

Instituto de Investigaciones Bibliográficas
Universidad Nacional Autónoma de México

El “nuevo humanismo” exalta la cultura clásica,
no como adorno artístico, sino como base de
formación intelectual y moral.

Pedro Henríquez Ureña, *Ensayos*.

Pero hay una serie de actos humanos que tienden
asimismo a transformar la realidad dada en el
sentido de un ideal. A esta acción de sacar una cosa
de otra, de convertir una cosa menos buena en otra
mejor, llamaban los latinos *eductio, educatio*.

José Ortega y Gasset, “La pedagogía social como
programa político”.

Antecedentes: educación en México y España

Es un hecho que a partir de las dos primeras décadas del siglo XX, tanto en México como en España, hubo una clara preocupación por las cuestiones educativas motivada y determinada por muchos factores. En el caso de México, la caída del gobierno de Porfirio Díaz, la fundación de la Universidad Nacional de México, la crítica filosófica al positivismo y el estallido de la Revolución mexicana, entre otros. En España, el reconocimiento de la educación como factor fundamental para trasformar el problema de la decadencia

española a partir de la pérdida de la hegemonía hispánica en 1898. La cuestión educativa se planteó desde una transformación pedagógica y espiritual humanística que debía ofrecer las herramientas para trascender una España ensimismada, estancada culturalmente y reducida a una visión cerrada. Por su parte, en México, la apuesta por un humanismo fue crucial como crítica a un positivismo arraigado, perfilando un programa cultural más diverso y universal que incluía un sistema educativo visible a partir de 1920, cuando José Vasconcelos emprendió su misión cultural y educativa en la Universidad y desde la Secretaría de Educación Pública.

Otro fenómeno derivado de la crisis del mundo hispánico fue la necesidad de establecer, de uno y de otro lado del Atlántico, vínculos renovados que posibilitaran un nuevo acercamiento, acaso más crítico con los valores tradicionales de la religión, el idioma y las costumbres, pero que seguía basado en la familiaridad de estos tres elementos.¹ En todo caso, se planteaba desde una perspectiva distinta, es decir, desde una visión más ecuménica, arraigada a nuestras raíces latinas y filológicas, y filosóficamente respaldada por

¹ Resulta interesante reconocer la presencia de Marcelino Menéndez y Pelayo como personaje clave para ese cambio en la generación del Ateneo de la Juventud, tal como lo muestra Alfonso García Morales cuando revisa los casos de Reyes y de Pedro Henríquez Ureña. Se trata de una influencia decisiva dado que revela, en un primer momento, la necesidad que reconocen en su obra para continuar un humanismo. Ambos americanos siguen muy de cerca al santanderino cuando reivindica la cultura clásica y su papel central en el pensamiento hispánico. Esta presencia y vínculo nos dejan ver que los mismos ateneístas buscaron en México ese apego al universalismo tanto de pensadores humanistas mexicanos como españoles. Véase Alfonso García Morales, *El Ateneo de México (1906-1914). Orígenes de la cultura mexicana contemporánea* (Sevilla: Publicaciones de la Escuela de Estudios de Hispanoamérica de Sevilla, 1992), 73-74. Se trata de un humanismo español y mexicano que también confluye, desde una estirpe más historiográfica y filosófica, como la explora Joaquín Xirau años después, en una serie de pensadores que van desde Luis Vives, De Vitoria, Las Casas, hasta Clavijero, Díaz de Gamarra, los jesuitas y españoles más contemporáneos como Américo Castro, Ortega y Gasset, el mismo Reyes, entre otros. Véase Joaquín Xirau, “Humanismo español (Ensayo de interpretación histórica)”, *Cuadernos Americanos* 1, núm. 1 (enero-febrero 1942): 132-154. Asimismo, este humanismo es el que también integra a los mexicanos del siglo XVIII como Eguiara y Eguren, Francisco Xavier Alegre, Juan Luis Maneiro, etcétera.

un arielismo propuesto por José Enrique Rodó frente a un utilitarismo descarnado proveniente de los grandes países en desarrollo como Estados Unidos de América. Paralelo a este acercamiento apareció un panamericanismo que atendía a intereses no sólo comerciales sino, paradójicamente, culturales desde nuevas instituciones, muchas de ellas educativas, por parte de Estados Unidos. No en vano esos síntomas se verán expresados más adelante en los intereses de las universidades estadounidenses por la creación de programas literarios hispanoamericanos y por la presencia cultural de muchos intelectuales hispanohablantes exiliados en Estados Unidos de América, particularmente en Nueva York, entre 1914 y 1920. Por aquellos años, líderes culturales como Pedro Henríquez Ureña comenzaron a dar clases en la Universidad de Minnesota, se fundaron asociaciones de estudios hispánicos y se promovieron conferencias, traducciones y publicaciones de la literatura hispanoamericana y estadounidense.²

En todo caso, es un hecho que la educación se convirtió en uno de los ejes sustanciales que motivó la intensa producción de todo tipo de actividades culturales y programas, particularmente desde la filosofía, la filología, la crítica, la historia y la literatura y, en general, la producción editorial, la conformación de asociaciones, revistas y conferencias. El humanismo y la cuestión educativa, promovidos en esa época por algunos intelectuales y maestros de México y España, tuvieron vínculos y coincidencias, repercutieron en aspectos tales como la creación de instituciones educativas y, de manera muy concreta, en México, en la creación artística, literaria y de novedosos planes de estudio.³ En ese sentido, el patrón de

² Para este panamericanismo consúltese el libro Peter Hulme, *The Dinner at Gonfarone's. Salomón de la Selva and His Pan-American Project in Nueva York, 1915-1919* (Liverpool: Liverpool University Press, 2019), 416.

³ A partir de 1907 el grupo del Ateneo de la Juventud comenzó a programar una serie de conferencias en las que Grecia y su cultura fueron el tema cultural predilecto que siguieron sus miembros para abrir un nuevo sistema de estudio en lo que significó el referente más claro de los adelantos de la civilización occidental. Por otro lado, este punto de partida fue el que dio pie para desplegar una necesidad de cambio en los planes de estudio en tanto se reconocía el papel imprescindible que jugaban las humanidades. Dice Alfonso García Morales: "Al menos Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes, los que más consciente y tenaz-

conexiones lo podemos identificar tanto a partir de la generación del Ateneo de la Juventud, en México, como, en España, en la creación de instituciones que liderearon educadores como Rafael Altamira, Francisco Giner de los Ríos, Pedro González Blanco y, más adelante, con la actividad de José Ortega y Gasset. De esta manera, de forma simultánea y complementaria, la crisis en España, el fortalecimiento de un hispanoamericanismo desde América y la crítica al positivismo fijaron en la educación y el humanismo puntos esenciales para establecer una reforma en la formación de ciudadanos para el nuevo siglo. No poco importante fue que, a finales del siglo XIX y a principios del XX, hubo un claro resurgimiento de las universidades y la creación de otras modalidades pedagógicas como la extensión universitaria que ponderaron valores como la libertad, la crítica y la autonomía.

A pesar de que hay en estos antecedentes una preocupación común de ambos países por la educación y su reforma, vale la pena trazar algunos momentos clave de esos vínculos con el objetivo de apuntalar la forma como repercutieron en el desarrollo de la cultura educativa mexicana, particularmente en las letras, pero también en la modalidad como se tradujo ese humanismo en un hispanismo crítico compartido. Asimismo, los puntos en común nos permiten apreciar el origen de nuevos atributos en el hombre de letras e intelectual español dentro del ámbito público. Finalmente, a los alcances de esta veta cultural hispánica habría que sugerir, con datos y registros, el fenómeno de un pensamiento liberal a tomar en cuenta para los estudios de la Segunda República y la Guerra Civil Española.

mente defienden el proyecto, lo entienden desde el principio como una restauración: el cultivo de las humanidades constituye una de las mejores tradiciones de la cultura mexicana, a través de la cual ésta se entronca con la cultura hispánica, negada a veces por el pasado inmediato, y más allá de ella, con la cultura universal". García Morales, *El Ateneo de México ...*, 73. "Ayuna de Humanidades, la juventud perdía el sabor de las tradiciones, y sin quererlo se iba descartando insensiblemente", en Alfonso Reyes, *Pasado inmediato y otros ensayos* (México: El Colegio de México, 1941), 73.

*Reforma y regeneración: pedagogía en España y cultura
de las humanidades en México*

[...] años terribles de 1913 a 1916, años que hubieran dado fin a toda vida intelectual a no ser por la persistencia en el amor de la cultura que es inherente a la tradición latina.

Pedro Henríquez Ureña, “La influencia de la Revolución en la vida intelectual de México”.

Sólo una regeneración espiritual y social, realizada en buena medida a través de una reforma educativa, posibilitaría un conocimiento crítico de la realidad española y un “vitalismo” esencial para marcar un cambio en la mentalidad española. Para ello era necesario buscar nuevas fuentes culturales mediante la retroalimentación con el exterior, particularmente con Europa, lo que significaría *europeizar* España. Con esta acción y con la formación de profesores se daba la posibilidad de formar ciudadanos a la altura de la modernidad europea. En ese sentido, la enseñanza media y superior representaban ámbitos decisivos para sembrar una serie de principios liberales y críticos que permitieran la presencia de un nuevo ciudadano con responsabilidad moral. El caso de Francisco Giner de los Ríos era clave porque establecía un cambio de perspectiva en tanto que la enseñanza debía ser libre, no controlada por el Estado, sino soberana y crítica. Con los proyectos institucionales de Giner se fortalecía una serie de postulados de un regeneracionismo que daba la posibilidad de una reforma de carácter nacional.⁴ De la misma manera, la función de otras instituciones académicas, como la de los ateneos, las asociaciones y los centros, era importante porque permitía apoyar y desarrollar la extensión universitaria —postuladas

⁴ Tal y como lo advierte José Carlos Mainer, se trataba de una regeneración que buscaba reivindicar una verdadera tradición española, una voluntad pedagógica que trasformara la educación en las universidades. Se trataba de formar “el ambiente moral susceptible de comprender, estimular y galardonar al sabio, como decía Ramón y Cajal [...] hacer de la universidad un ‘centro de impulsión intelectual’ y no una mera fábrica de títulos”, en *La Edad de plata (1902-1939): ensayo e interpretación de un proceso cultural* (Madrid: Cátedra, 1983), 80.

por Rafael Altamira y Leopoldo Alas, *Clarín*—⁵ a partir de modalidades distintas como conferencias para la clase obrera y popular; lo mismo sucedería con la modalidad de enseñanza en las universidades populares, una educación que debía emanar de esos hombres letrados, guiados por un humanismo que garantizara el desinterés, la libertad, la igualdad y la democracia.⁶

En el caso español, la educación se había consolidado a partir de la segunda mitad del siglo XIX de manera progresiva bajo la presencia del movimiento filosófico del krausismo, ciertamente un movimiento cada vez menos visible ante la actividad innovadora que emprendieron los educadores, originalmente krausistas, como el mismo Francisco Giner de los Ríos con el Instituto Libre de Enseñanza (en adelante ILE) en 1887 o bien, en otro sentido, con intelectuales como Rafael Altamira en las universidades, por citar sólo a dos de los educadores más importantes de entre siglos.⁷ En efecto, Giner de los Ríos, para los años finales del XIX e inicios del siglo XX, conformaba un grupo que se reconocía como “institucionista”, una agrupación que promovía la educación más humanística, pedagógica, menos exclusivamente científica; una educación más a la inglesa, centrada en la formación del hombre social y en contacto con Europa.⁸ El ILE era una institución clave que promovía la tolerancia religiosa, el laicismo, un racionalismo armónico, un liberalismo con una

⁵ Dice Mainer: “La creación de extensión universitaria, propuesta por Rafael Altamira y por Leopoldo Alas en 1898, canalizó el reformismo social a buena parte de los esfuerzos regeneracionistas. Y encontró en los líderes del socialismo asturiano —Manuel Vigil y Manuel Llaneza— unos eficaces colaboradores”, en *La Edad de plata...*, 82.

⁶ El surgimiento de las universidades populares se da en Francia en 1898 a partir de un periódico *La Coopération des Idées*. Este tipo de universidades fundamentalmente procedía de sectores de la sociedad burguesa liberal progresista. Asimismo, el desarrollo de la “extensión universitaria” se fortaleció a tal grado que sus diferencias se hicieron, en el caso español, indistinguibles. Véase Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente, “Un siglo de universidades populares en España 1903-2000”, *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 20 (2001): 161.

⁷ Víctor García Hoz, “La educación en la España del siglo XX”, *Revista Española de Pedagogía* 38, núm. 150 (1980): 99-120.

⁸ Véase Francisco Giner de los Ríos, *Escritos sobre la universidad española* (Madrid: Espasa-Calpe, 1990).

filosofía social organicista; en suma, una conciencia crítica.⁹ A la par, Altamira introducía y promovía un concepto de universidad que —en parte reproducido en América—¹⁰ integrara la extensión universitaria como una forma de llegar a las clases populares;¹¹ con la idea, además, de un proyecto —hispánico— de formar lazos entre América y España.¹²

En general estos cambios en la península implicaron un giro pedagógico. Se trataba ahora de plantear el papel de la educación y del educador materializados en estrategias pedagógicas —instituciones— y hombres de letras, que buscaban una educación que implicaba no únicamente la cultura básica, sino también la alta cultura, crítica y abierta, en términos humanísticos dentro de un panorama menos local y más cosmopolita.

⁹ Elías Díaz, “Giner de los Ríos: la Institución como Ilustración”, *Anales de la Literatura Española*, núm. 27 (2015): 13-22, <https://doi.org/10.14198/ALEUA.2015.27.01>.

¹⁰ Una de sus conferencias en América la titulaba “El ideal de la Universidad”, dictada en la Escuela Nacional Preparatoria en enero de 1910. En ella inició diciendo que había dos tipos de universidades adoptados por lo general, ninguno de los cuales eran de aceptarse sin variación: el de la universidad alemana, eminentemente científica, y el de la universidad inglesa, de carácter social. La universidad alemana trata de hacer, ante todo, hombres de ciencia, es decir, cerebros; y la universidad inglesa pretende formar caballeros, es decir, hombres bien educados y constituidos por la vida social. Véase Jesús Nieto Sotelo, “El pensamiento educativo de Rafael Altamira y las universidades mexicanas”, *Anales de Pedagogía*, núm. 17 (1999): 203-220. La obra de España en América, desde la Conquista, era una expresión, para Altamira, de la labor humanista intelectual. Altamira estuvo alrededor de un mes en México, en 1910, ofreciendo conferencias y respaldando el proyecto de la creación de la Universidad Nacional de México por parte de Justo Sierra, además de fortalecer un hispanismo entre ambos mundos.

¹¹ Para Rafael Altamira, la educación era la principal responsable de la regeneración española. Morelos Torres Aguilar, *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (Ciudad de México, 1912-1920)* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, 2009), 121. Ya desde 1898, Rafael Altamira, en Oviedo, transforma la cátedra inicial para buscar esa regeneración y propone la integración de Hispanoamérica, como esa forma de “regeneración” en la cátedra Universidad y patriotismo.

¹² Una de las motivaciones de la gira de Altamira en México fue la de seguir estrechando vínculos, particularmente con motivo del primer centenario de la Independencia mexicana. Javier Malagón, “Altamira en México”, *Historia Mexicana* 4, núm. 1 (abril-junio 1952): 590-602.

Rafael Altamira postulaba que, desde las universidades, los hombres sabios tenían una responsabilidad con la educación de masas y de la población adulta, a través de la extensión y las conferencias. Era mediante el progreso moral que se lograban los cambios hacia una conciencia y libertad del espíritu, no por coyunturas políticas; y lo primero se debía, sobre todo, a la educación. Ésta ofrecía las bases generales de la ciencia y los adelantos a todas las clases, obrera, campesina, etcétera. Y es que intelectuales y profesores tenían la obligación moral de trasmisir a través de sus cátedras lo que era verdadero y esencial para el pueblo. Altamira tomaba el caso francés, particularmente el de Ferdinand Buisson, promotor del laicismo en la educación, y difundía a través de conferencias en su viaje por América, entre 1909 y 1910, la realización de nuevas prácticas e instituciones culturales. En otras palabras, impulsaba la educación a partir de los mecanismos de la extensión cultural, y el fomento de las instituciones universitarias de carácter nacional y populares, entre otras.

Las universidades populares eran una obra de renovación y regeneración social, de solidaridad humana en la que [...] lo fundamental no residía en la adscripción social de sus promotores, sino en lo que quedaba: una hermosa aspiración científica, un anhelo educativo, un admirable deseo de mejorar, de elevarse por medio de la cultura, la cual no consiste sólo en saber unas cuantas cosas, sino en formarse de cierta manera [...] a introducir y difundir por las masas del pueblo que trabaja y no ha podido educarse [...] la Ciencia, la Filosofía, la Historia, el Arte, la Literatura, el Derecho, lo bello y lo útil.¹³

Estas ideas fueron bien recibidas por el ILE y, muy concretamente, por el mismo Francisco Giner de los Ríos.¹⁴ Ante el problema de España y su decadencia, la sociedad y el pueblo debían ser maduros —al decir de Giner de los Ríos—.

Por otra parte, este mismo movimiento representó la modificación y la retroalimentación de planes de estudio, un cambio que

¹³ Moreno y Sebastián, “Un siglo de universidades populares...”, 166.

¹⁴ Véase Armando Robles Egea, “Rafael Altamira y la educación en Francia”, *Canelobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert*, núm. 59 (verano 2012): 93-104.

repercutió en el peso que se dio a las humanidades.¹⁵ Como consecuencia de estas formas críticas de la educación se dieron, en buena medida, las condiciones para la creación de una iniciativa en el sistema educativo, la Junta para Ampliación de Estudios (1907), una disposición que apostaba por una reforma educativa que viera por el desarrollo económico y cultural de la península. Esta gran reforma debía concentrarse sobre todo en la formación de profesores en el extranjero que impactaran a favor del cambio espiritual y regeneracionista del país.¹⁶ Los beneficiarios de este decreto fueron muchos de los protagonistas más importantes de esos años hasta el año de 1936, desde personalidades como Antonio Machado hasta filósofos como Ortega y Gasset, algunos miembros de la generación del 27 español y personajes como Manuel Azaña. Sus objetivos no estaban distantes de la actividad que tuvieron algunos de los ateneístas mexicanos y tampoco fueron ajenos a un trazo del republicanismo español que se conectó con el exilio español en México en 1936.

La labor de la Junta era poner a España en un nivel cultural comparable al de otros países europeos; en otras palabras, transformar la educación española en todos sus aspectos. La reforma de la educación requiere empezar por lo más alto, ya que no se puede mejorar la educación primaria sin mejorar la de los maestros, ni la de éstos sin tener mejores profesores de Normal, es decir, es como si se empezara a construir una casa por el tejado. Así la primera función de la Junta fue la creación del Patronato de Pensiones para preparar a esos futuros profesores. Su propósito era enviar al extranjero a jóvenes españoles quienes a su retorno a España podrían empezar a formar grupos de

¹⁵ Véase Carmen de Zulueta, “‘El nuevo renacer de España’. La Institución Libre de Enseñanza”, *Revista Hispánica Moderna* 51, núm. 1 (junio 1998): 161-177.

¹⁶ “La Institución Libre de Enseñanza. La Junta para Ampliación de Estudios”, *Arte e Historia* (sitio web), acceso el 13 de febrero de 2024, <https://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-ensenanza/la-junta-para-ampliacion-de-estudios/>. Por otro lado, el 11 de enero de 1907 aparece el Real Decreto firmado por el ministro de Instrucción Pública, Amalio Gimeno, que crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Por su parte, Mainer dice: “En 1907, la relativa oficialización de la Institución Libre de Enseñanza ante los gabinetes liberales permite la creación por Real Decreto de 15 de enero y siendo titular de Instrucción Amalio Gimeno, de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas...”, en *La Edad de plata..., 87.*

investigadores que, una vez preparados, asumirían puestos docentes en institutos, normales y universidades. De esta manera, la preparación del pequeño grupo de pensionados se irá filtrando hasta llegar al nivel de la escuela primaria o la de párvulos.¹⁷

Otro de los personajes importantes no sólo para la conformación de la Universidad Popular Española, sino también en la creación de una institución análoga en México fue Pedro González Blanco (1879-1961).¹⁸ Miembro de ésta y del Ateneo de Madrid, fue además promotor del cambio educativo en México cuando participó en la fundación de instituciones como la Universidad Popular de México a partir de 1912, encabezada por González Blanco al lado de su rector Alfonso Pruneda y su secretario Martín Luis Guzmán, miembro ateneísta.¹⁹ Antes de ese año, el español, traductor de varios novelistas y filósofos como Nietzsche, editor y periodista, participó con la generación del 98 en la búsqueda de la regeneración nacional.²⁰

¹⁷ De Zulueta, “*El nuevo renacer de España’...’*”, 173-174.

¹⁸ Fue colaborador de la redacción de la revista *Helios* (1903-1904), junto con Juan Ramón Jiménez, una de las publicaciones más representativas del modernismo español más radical y difusor de la literatura hispanoamericana. Asimismo, fue traductor de varios escritores, como Heine y Carlyle, además de redactor de la *Revista Ibérica* (1902) dirigida por Francisco Villaespesa.

¹⁹ En 1912, miembros del Ateneo Mexicano, muy concretamente Pedro Henríquez Ureña y Pedro González Blanco, propusieron fundar una agrupación literaria que pretendía difundir estos estudios a través de la extensión universitaria en una Universidad Popular Mexicana (en adelante, UPM). Los estatutos los redactó el mismo González Blanco. Ésta era una institución dependiente del Ateneo de México y se proponía “[...] fomentar y desarrollar la cultura del pueblo de México, especialmente de los gremios obreros [...] por medio de conferencias aisladas, cursos, lecturas comentadas, visitas a museos y galerías de arte, excursiones a lugares históricos, arqueológicos, artísticos o pintorescos, y, en general, por los medios que parezcan más adecuados al fin que se persigue. [...] las conferencias versarán sobre ciencias, artes, industrias y, en general, sobre cuanto tienda a acrecentar la cultura popular; pero de modo que no se repita la labor de las escuelas de obreros ya existentes. Quedan excluidas terminantemente del programa de la Universidad las cuestiones políticas y religiosas”. García Morales, *El Ateneo de México (1906-1914)*..., 237.

²⁰ Marcos Rodríguez Espinosa, “Traducción y aventura: Pedro González Blanco (1877-1962), traductor de la generación del 98”, en *VII Encuentros*, v. 1, *La traducción en torno al 98*, ed. de Miguel Ángel Vega Cernuda (Madrid: Universidad

En 1908, Pedro González Blanco viajó a América y ya en México, ante la iniciativa de José Vasconcelos de utilizar el modelo de las conferencias para celebrar el centenario de la Independencia, sugirió

[...] que las pláticas sean de carácter sencillamente popular. La cultura debía llegar a las clases más numerosas, tendrían que acercarse al pueblo dentro de la mística que entrañaba el cambio político y social. Trabajadores y obreros serían los invitados a participar. No sería un programa gubernamental, sino dependería de apoyos privados.²¹

Esta propuesta educativa era finalmente, en el pensamiento español, heredera de las ideas de las escuelas inglesa y alemana que asumía, esta última, un culto crítico con respecto a la tradición clásica y al humanismo.²² Asimismo, esta perspectiva crítica impulsaba la necesidad de reformar la mentalidad española ante las coyunturas

Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, 1998), 125-131, acceso el 13 de febrero de 2024, https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/traduccion_98/13_rodriguez.pdf.

²¹ La anterior propuesta se vio fortalecida con los trabajos que hizo Pedro Henríquez Ureña al revisar los estatutos del Ateneo de México y sugerir que esta modalidad de conferencias tendría que ser parte de la “extensión universitaria.” En ese sentido, el origen en México sobre la vinculación entre esta forma educativa y la universidad popular van de la mano como en el caso español. La primera conferencia de este tipo la ofreció el propio Pedro González Blanco sobre “las universidades populares” y contó con 180 asistentes. Véase Elvira Pruneda, “La permanencia de la Universidad Popular Mexicana durante la revolución 1912-1920”, *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, núm. 3 (abril-junio 2010), acceso el 14 de febrero de 2024, <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/72-la-permanencia-de-la-universidad-popular-mexicana-durante-la-revolucion-1912-1920>. Véase también “Fundación de la Universidad Popular Mexicana e historia de sus trabajos hasta el día 31 de enero de 1913”, en Antonio Caso *et al.*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, pról., notas y comp. de apéndices de Juan Hernández Luna, anexo de Fernando Curiel Defossé, 3a. ed. (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, 2000), 381-383.

²² Resulta interesante que, en el aspecto educativo, tanto la escuela inglesa como la alemana fueron importantes en España. No en vano tres libros fueron claves: *La educación en Inglaterra* (1919) de José Castillejo, *La mentalidad alemana. Ensayo de explicación genética del espíritu alemán contemporáneo* (1914) de Eloy Luis André y el caso significativo de un escritor mexicano radicado en España, Francisco A. de Icaza quien publicó *La universidad alemana. Su idea, su función, su objeto y sus relaciones con la cultura general*, una “suerte de vademécum para los diferentes beca-

políticas y la pobreza espiritual mediante renovadas estrategias orientadas con otras lecturas.

En cuanto al caso mexicano, durante estos años se pudo conformar un humanismo que ofreció algunas de las bases para una pedagogía en México que, en su momento, se reencauzó de manera “más natural” con el nacionalismo cultural convocado por Vasconcelos,²³ desde 1920, bajo el régimen de Álvaro Obregón.²⁴ La cultura de las

rios de la Junta que vivían o habían de vivir la experiencia académica alemana”, Mainer, *La Edad de plata...*, 88.

²³ Para este texto es importante destacar el proyecto editorial que respaldó buena parte de la nueva propuesta educativa vasconceliana que postulaba, en 1921, una nueva forma de editar obras clásicas. Sin duda, los años de lectura que experimentó Vasconcelos en bibliotecas de Estados Unidos de América, entre 1915 y 1919, debieron incluir una nueva forma de leer y editar libros clásicos y libros de bolsillo. Véase Javier Garciadiego, *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual* (México: El Colegio de México, 2015), 121-138.

²⁴ El caso más notable es la manera como José Vasconcelos reintegró algunos de los postulados y la misión de la UPM (1912-1920) al regresar a México como rector de la Universidad Nacional y a unos meses de iniciar la titularidad de la recién creada Secretaría de Educación Pública (1 de octubre de 1921). Torres Aguilar dice: “Tras la desaparición de la casa de estudios, su ejemplo y modelo fueron retomados por José Vasconcelos y posteriormente por Alfonso Pruneda, quien tras su rectorado en la Universidad Popular Mexicana, entre 1913 y 1920, supo aprovechar las experiencias que había obtenido en ésta para iniciar un incomparable proyecto de extensión universitaria entre 1924 y 1928, cuando estuvo al frente de la Universidad Nacional de México”. Morelos Torres Aguilar, “Extensión universitaria y universidades populares. El modelo de la evolución libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920)”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 12 (2009): 216. Por su parte, José Luis Gómez-Martínez identifica un resurgimiento del interés cultural nacional, una vez que termina la lucha armada de la Revolución, pero lo interesante es que lo retroalimenta con la influencia de Ortega y Gasset, y la postura de Vasconcelos: “[Después de la revolución] se tomó al mismo tiempo conciencia de que lo universal en el arte sólo se conseguiría a través de lo nacional, liberándose de la degradación que la imitación llevaba consigo”, en “Ortega y Gasset en el pensamiento mexicano”, *Nueva Revista de Filología Hispánica* 35, núm. 1 (1987): 206. Mientras Ortega decía: “Donde está mi pupila no está otra [...] Somos insustituibles, somos necesarios. [...] Dentro de la humanidad cada raza, cada individuo es un órgano de percepción distinto a los demás y como un tentáculo que llega a trozos de universos para los otros inasequibles,” los mexicanos, con Vasconcelos entendían: “[...] no sólo es lo más real obrar como mexicanos, a través de nuestra circunstancia, sino que ésa es nuestra misión, ése es el lugar que debemos llenar dentro de la historia universal”, Gómez-Martínez, “Ortega y Gasset...”, 209. Aunque el mismo Gómez-Martínez documente y feche la influencia de Ortega

humanidades que postularon los ateneístas mexicanos, encabezados por Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, también reconocía la nueva función del letrado con una responsabilidad moral. Reyes entendía “nuestra tarea como un imperativo moral, como uno de tantos esfuerzos por la salvación de la cultura, es decir, la salvación del hombre”.²⁵ Sin duda esta responsabilidad —“heroísmo”—, al decir de Carlos Monsiváis,²⁶ había sido promovida por un humanismo específico que consistía en lo que Pedro Henríquez Ureña expuso en su texto clásico de 1914, leído en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad de México, “La cultura de las humanidades”. Para el dominicano: “El nuevo humanismo exalta la cultura clásica, no como adorno artístico, sino como base de formación intelectual y moral”.²⁷ Este cambio se debía, en buena medida, a la postura crítica que procedía también de una renovación intelectual, a partir de

en México a partir de 1922, me parece imprescindible tener en cuenta el diálogo y la experiencia intelectual de Reyes y Ortega en los años previos a 1922. Para una revisión de esos años y su influencia véase Sebastián Pineda Buitrago, “Comprendiendo de España en clave mexicana: Alfonso Reyes y la generación del 14”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 19 (septiembre 2014): 11-31, acceso el 14 de febrero de 2024, <https://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/HISPANISMOFILO19.pdf>.

²⁵ Rafael Gutiérrez Girardot, *La imagen de América de Alfonso Reyes* (Madrid: Insula, 1955), 60. Por su parte, Marco Antonio Vuelvas reafirma esta idea cuando dice: “El proyecto ateneísta se cohesionó a partir de la idea de que el hombre de letras, el intelectual, tenía una responsabilidad pública, el deber moral de educar a la masa; y bajo esa premisa, llevar la cultura de las personas, generar un público para las ideas que promovían”, en “Pegaso, la transición a la vanguardia”, en *Literatura y prensa periódica mexicana. Siglos XIX y XX. Afinitades, simpatías, complicaciones*, coord. de Marco Antonio Chavarín González, Yliana Rodríguez González (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas/El Colegio de San Luis, 2017), 294.

²⁶ Monsiváis propone un “heroísmo” acuñado hacia los ateneístas que plantean un problema espiritual de México. Por su parte, los jóvenes de la generación del 15 reconocen, según Krauze y Monsiváis, una imprescindible labor pedagógica. Los mismos Siete Sabios fundan una serie de conferencias y conciertos en la UPM que ofrecen sobre Goethe, Barnard Shaw, etcétera. Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx”, en Ignacio Bernal *et al.*, *Historia General de México, Versión 2000* (México: El Colegio de México, 2002), 984.

²⁷ Pedro Henríquez Ureña, “La cultura de las humanidades”, en *Obra Crítica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1960), 601. Aunque este texto aparece en 1914, en realidad estos postulados los promovió el dominicano desde su llegada a México en 1907.

la filosofía alemana, con una “interpretación crítica de la Antigüedad”. En efecto, la nueva cultura de las humanidades implicaba una filosofía, una estética y una moral que hacían del ser hispanoamericano un ciudadano del mundo que reivindicaba una realidad americana y buscaba una vinculación más clara con España a través de la cultura y la lengua. El mismo Pedro Henríquez Ureña decía: “[...] la libre investigación filosófica, la discusión de los problemas metafísicos, hizo su entrada de victoria en la Universidad”.²⁸ Sin duda para los ateneístas de la Juventud estos postulados también se manifestaban en otras prácticas como la traducción y la edición de escritores extranjeros.

Por otro lado, el humanismo de Reyes proclamaba el verdadero valor del intelectual que busca un “humanismo misional”, en palabras de Rafael Gutiérrez Girardot.²⁹ Esta misión suponía al intelectual que sabe unir un espíritu universal y a su vez un programa de realización histórica en América, una vocación. Se trataba de que el Nuevo Mundo se integrara de una vez y por siempre a la historia universal de la civilización de Occidente.

Muchos de los cambios educativos fueron gestionados por un núcleo muy claro de ateneístas. Por ejemplo, habían apoyado y promovido un proyecto educativo a partir de la fundación de la Universidad Nacional de México y el estallido de la Revolución mexicana en 1910. Me refiero a las dos instituciones educativas que se mantuvieron durante la segunda década del siglo xx: la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1923) y la Universidad Popular Mexicana (1912-1920), en las que participaron, además, integrantes de la generación de 1915 y otros discípulos.³⁰

²⁸ Henríquez Ureña, “La cultura de las humanidades”, 596.

²⁹ Gutiérrez Girardot se refiere a que ese humanismo misional “es también ante todo un programa de realización histórica en América. En su realización está el que el Nuevo Mundo se incorpore definitivamente a la historia universal y a la cultura de Occidente”, en *La imagen de América...*, 46.

³⁰ Participaron los Siete Sabios o Generación del 15: Alfonso Caso, Manuel Gómez Morín, Alberto Vázquez del Mercado, Teófilo Olea, Antonio Castro Leal, Vicente Lombardo Toledano y Jesús Moreno Baca. Este grupo de 1916 se identificaba con la Sociedad de Conferencias y Conciertos, preocupado por la educación y el valor de la difusión de la cultura. Además, participaron Carlos Díaz Dufou,

Particularmente, la Escuela de Altos Estudios fue un proyecto que buscó la formación de profesores y de hombres sabios,³¹ que impactaran en las escuelas secundarias y profesionales con una planeación pedagógica estratégica que dio importancia a cinco áreas: las Humanidades, las Ciencias Físicas, las Ciencias Matemáticas, las Ciencias Biológicas, y las Ciencias Morales y Sociales. A la larga, a partir de su fundación en 1910, resultó una institución que se centró en tres áreas y que dio, sobre todo, fomento primordial a las humanidades como una suerte de centro filosófico y de humanidades.

Especializar, investigar, formar profesores de enseñanza superior, eran pues las miras de la Escuela con cuya fundación se implantaba en México, oficialmente, el estudio sistemático de la filosofía y de las cosas humanísticas.³²

Las motivaciones y las causas fueron varias, entre las cuales, como comenta Sebastián Pineda al referirse a Reyes: “[...] fatigado de la idolatría positivista y del falso afrancesamiento, desde 1912 Reyes fundó, en la Escuela de Altos Estudios de México, la cátedra de Historia de la Lengua y Literatura Españolas en la misma Escuela”³³. Ahora bien, es importante advertir que dicha cultura de las humanidades se vio desarrollada en otros ámbitos, no sólo dentro del sistema

Manuel Herrera, Manuel Toussaint, Carlos Pellicer, Manuel Sánchez Mármol, Julio Jiménez Rueda y Jaime Torres Bodet.

³¹ La Escuela de Altos Estudios después fue la base de la Facultad de Filosofía y Letras, y la Escuela Normal Superior. Con su segundo presidente, Alfonso Prunedo, de 1911 a 1913, se realizó un cambio significativo en el plan de estudios en el que fue notable la ampliación y el fortalecimiento de los estudios humanísticos. Ezequiel A. Chávez fue el siguiente presidente quien también fortaleció el área de las humanidades. Particularmente creó un Centro de Enseñanza de las Humanidades en el que participaron varios ateneístas, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Luis G. Urbina y Enrique González Martínez, entre otros. Le siguió Alfonso Caso, ateneísta de la juventud que también prosiguió con los estudios humanísticos y amplió la oferta de profesores que incluyan a jóvenes como Julio Torri y Antonio Castro Leal. Véase Libertad Menéndez Menéndez, “Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados. 1910-1994” (tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996).

³² Beatriz Ruiz Gaytán, “Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios”, *Historia Mexicana* 16, núm. 4 (abril-junio 1967): 561.

³³ Pineda Buitrago, “Comprensión de España...”, 30.

educativo, sino mediante la creación de otros centros y mecanismos de producción editorial, un fomento que determinó la formación y la literatura en México en los subsiguientes años.³⁴ Por otro lado, la presencia de una institución educativa con estos objetivos en México le otorgaba al país el prestigio de una madurez cultural frente al mundo. Justo Sierra, promotor de esta Escuela concluiría:

Nuestra ambición sería que en esa Escuela, que es el peldaño más alto del edificio universitario [...] se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la sustancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción.³⁵

Sin embargo, a partir de 1914 y hasta 1920, ese grupo medular de ateneístas se vio en la necesidad de dispersarse y permanecer en el exilio, en buena medida a partir de la crisis de 1913, con el asesinato de Madero, la usurpación del poder por Victoriano Huerta y el arribo del ejército constitucionalista de Venustiano Carranza en 1914.³⁶ Si bien no toda la intelectualidad de jóvenes salió del país, muchos de los protagonistas más importantes del Ateneo permane-

³⁴ Resulta importante destacar también la serie de conferencias que se impartieron en librerías como las de Gamoneda durante 1913. Ahí dieron conferencias de literatura y filosofía tanto Antonio Caso, como Luis G. Urbina, Julio Torri y otros. Por otro lado, en 1914, Castro Leal, Toussaint y Alberto Vázquez, mientras conformaban antologías de poesía buscaban también inaugurar una Sociedad Hispánica de México. Invitaron a Reyes, Torri, Pedro Henríquez Ureña y Antonio Caso, integrantes ateneístas. En esos mismos años, Castro, Toussaint y Vázquez iniciaron como maestros de la Escuela Nacional Preparatoria. En 1916 se lanzó la editorial Cultura de Agustín Loera y Chávez, y Julio Torri, uno de los proyectos culturales y literarios más notables de la década. Dicha editorial quincenalmente publicaba un folleto con el propósito de poner al alcance de todo mundo una serie de autores, y obras nacionales y extranjeras importantes, de carácter literario, además de buscar fomentar el hábito de la lectura.

³⁵ Ruiz Gaytán, “Justo Sierra y la Escuela...”, 562.

³⁶ En efecto, entre 1914 y 1919, se dio un periodo en el que dicha generación se vio dispersa por motivos políticos. Para Álvaro Matute, al referirse a la Universidad Popular Mexicana, ésta representó “un puente entre el desaparecido Ateneo y el retorno de la diáspora y el aglutinamiento de buena parte de ateneístas bajo la égida de Vasconcelos”, citado en Torres Aguilar, *Cultura y revolución...*, 115.

cieron fuera. Ese año de 1913, fecha en la que también mataron al padre de Reyes, el hijo tuvo que salir por motivos distintos a los de sus compañeros de grupo, José Vasconcelos y el peruano José Santos Chocano.³⁷ Sobre este suceso se ha comentado mucho y en general hay un consenso sobre el hecho de la “dispersión” del grupo; lo sorprendente, sin embargo, es que por diversos medios la gran mayoría pudo mantener una actividad intelectual sólida y de acuerdo con los postulados fomentados años atrás como parte del proyecto cultural humanista y, en algunos casos, con prácticas pedagógicas y de formación concretas en otros ámbitos culturales. Esta actividad, si no se desarrolló en forma tradicional exclusivamente —en recintos educativos oficiales y nacionales—, sí pudo traducirse bajo otros parámetros: a través de conferencias, apoyo a instituciones culturales, producción de artículos y libros, labor editorial, periodística y literaria significativa y profusa. Esta serie de actividades, en realidad, sirvió para acelerar un proceso de profesionalización que era parte de ese humanismo y de una necesidad de transformación educativa. Entre los alcances de este importante proceso cultural de aceleración estuvo el de un hispanismo basado en los estudios literarios y la nueva filología. Y este aspecto era parte integral de ese cambio cultural originado también desde México por sus dos promotores esenciales: “Reyes, junto con Henríquez Ureña, entre otros, pusieron su empeño en descubrirnos lo hispánico”.³⁸

Por su parte, aquellos que permanecieron en México, algunos ateneístas y discípulos, con instituciones educativas como la Universidad Nacional de México, la Escuela de Altos Estudios, la Universidad Popular Mexicana, la Escuela Nacional Preparatoria, continuaron fomentando ese mismo proyecto que significó una puesta en práctica de las técnicas pedagógicas con modalidades tales como la extensión universitaria a través de conferencias —en algunos casos, en

³⁷ Reyes abandona México, decepcionado, cuando unos meses antes habían asesinado a su padre, el general Bernardo Reyes, quien conspiró contra Madero en febrero de 1913, en el primer combate de la Decena Trágica. Reyes se ve persuadido de que lo mejor era salir de México. Como advierte Pineda Buitrago, al citar el texto de Reyes “Oración del 9 de febrero”: “Todo lo que salga de mí, en bien o en mal, será imputable a ese amargo día”, en “Comprensión de España...”, 13.

³⁸ Gutiérrez, *La imagen de América...*, 10.

librerías—, además de la incorporación en los programas de enseñanza universitaria y preparatoria de temas humanísticos correspondientes a la literatura, la filosofía y las artes.

*El discurso educativo de Ortega y Gasset
y el humanismo hispánico de Reyes*

[...] cada generación representa una cierta altitud vital, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada[...]

José Ortega y Gasset,
“La idea de las generaciones”.

Cada uno mira el mundo desde su ventana.
La mía es la literatura.

Alfonso Reyes, “Norte y Sur”.

Para 1914, la presencia y los trabajos de José Ortega y Gasset marcaron el inicio de una autodefinición más clara frente al problema de España, originada en la crisis del 98 y que se hacía más tangible ante la falta de un conocimiento verdadero y profundo de la circunstancia española y la crítica a la Restauración. Al editar su obra más reciente, *Meditaciones del Quijote* y con su participación tanto en la Junta de Ampliación Educativa como en la Residencia de Estudiantes y el Centro de Estudios Históricos —encabezado por Ramón Menéndez Pidal—, Ortega emprendía una argumentación en favor de la necesidad de la técnica pedagógica y la crítica para contribuir a la conformación de una “España vertebrada”. Este punto de partida fue significativo no sólo en el ámbito español, sino que también fue parte de un proceso que fortaleció las preocupaciones y las afinidades educativas y culturales compartidas entre Alfonso Reyes y José Ortega y Gasset, durante los años de 1914 a 1924.

Como sabemos, Reyes, luego de radicar en París a partir de 1913, se desplazó a Madrid cuando estalló la Primera Guerra Mundial. Entonces conoció a Ortega y Gasset y colaboró con él en varios proyectos, una actividad que detonó una suerte de continuidad crí-

tica en aspectos de la cultura de las humanidades y la cuestión educativa en ambos países, pero también influyó en la conformación de un convencido hispanista crítico.³⁹ La colaboración entre ambos resulta, además, importante porque contribuyó al desarrollo de los estudios literarios y filosóficos, muy concretamente en el nacimiento de la filología hispánica moderna, comandada por Menéndez Pidal⁴⁰ y, en la parte filosófica, con los trabajos del mismo Ortega y Gasset, que a raíz de su primer viaje a Argentina en 1917, apelaban a la necesidad de integrar el interés por la América hispánica.

Reyes muy pronto fue invitado a impartir clases, ser árbitro de artículos y escritor en la revista dirigida por Ortega y Gasset —*España*—, además de dar conferencias en la Residencia de Estudiantes fundada en Madrid en 1910. El perfil de estos trabajos ofreció a Alfonso Reyes la posibilidad de trazar vínculos entre México y España desde una nueva perspectiva cultural, es decir, a partir de un humanismo que acogía un hispanismo bajo el estudio serio y crítico dentro de un contexto universal literario. Reyes al mismo tiempo que explora y estudia para apropiarse de una herencia cultural hispánica, como un nuevo lector americano, vincula la cultura española y la hispano-americana mediante nuevos parámetros más afines con la literatura, la creación, otras lenguas, la filología, la crítica literaria y la literatura universal que con la filosofía y la pedagogía, entre otras.⁴¹

Echemos un vistazo al año clave de 1914 porque fue cuando ocurrieron varios sucesos que marcaron a una serie de escritores mexicanos y españoles, dejando huella de una práctica literaria y

³⁹ Alfonso Reyes, *Comprendión de España en clave mexicana*, ed. de Sebastián Pineda Buitrago (Madrid: Casimiro Libros, 2014), 10.

⁴⁰ En ese año, a los pocos meses, se puso a trabajar, por ejemplo, en la sección de filología de la nueva revista que aparecería bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal.

⁴¹ El rasgo de la universalidad lo toma Reyes de la lengua, del origen del español: “[...] hay que reconciliar a las Américas con su antigua metrópoli. Hay que descubrir el ideal común, en que España y las Nuevas Españas se den la mano [...]”, Alfonso Reyes citado en *La imagen de América...*, 32. Lo particular de Reyes es que conoce desde su raíz la cultura hispana, con el redescubrimiento de Góngora, Cervantes, Lope de Vega, Arcipreste de Hita, Quevedo y, en otro extremo, Juan Ruiz de Alarcón, a diferencia de los políticos liberales y conservadores del siglo XIX, aunque con excepciones, como la de García Icazbalceta.

educativa decisiva para los años subsiguientes. Tanto el inicio de la Gran Guerra como los sucesos de la Revolución mexicana hasta el triunfo de Venustiano Carranza desencadenaron, por un lado, un sentimiento de aislamiento frente al mundo, particularmente de Europa, que conllevó a una revaloración más profunda de la cultura en cada país. En ambas naciones se reconoció por parte de los letreados la búsqueda de respuestas activas —y “misionales”— para enfrentar sus propios problemas bajo el descubrimiento del potencial cultural. En el caso de México, dos ejemplos que respondían a esta visión fueron, como lo plantea José Luis Gómez-Martínez, las publicaciones de Martín Luis Guzmán, *La Querella de México*, y *Los de Abajo*, de Mariano Azuela, dos libros en los que se exhibe una conciencia del deber hacia los “valores sociales mexicanos”.⁴² En el caso español, la obra de Ortega y Gasset era la muestra de una madurez y una autodefinición más claras frente a los problemas de España en un país que ante la guerra se pronunciaba más neutral, o dividido entre los aliados y los “germanófilos”.

Ese año, el filósofo publicó una de sus conferencias, “Vieja y nueva política”, que marcó un momento definitivo en la regeneración de España por el hecho de ser un profesor heredero de una nueva fase de instituciones educativas. El autor de *La rebelión de las masas*, a partir de este artículo y de obras como *Meditaciones del Quijote* o la serie de ensayos en *El Espectador*, estableció un nuevo estatuto de la filosofía como disciplina académica y ensayística mediante una propuesta racional que servía para el fortalecimiento de la opinión pública en aras de su regeneración. En dicha conferencia, Ortega y Gasset planteaba la necesidad de un conocimiento profundo de los problemas nacionales para activar una política eficaz y con ello, también, como advierte Jaime de Salas, hacía un manifiesto político, filosófico y pedagógico que identificaba a la llamada generación del 14.⁴³

⁴² Véase Gómez-Martínez, “Ortega y Gasset en...”, 214-217.

⁴³ Jaime de Salas Ortueta, “Vieja y nueva política de Ortega”, *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 156 (2015): 146-168, acceso el 14 de febrero de 2024, <https://www.nuevarevista.net/vieja-y-nueva-politica-de-ortega/>.

Nos proponemos, pues, en la medida de nuestras fuerzas, hacer patria, según la expresión tan usada, trabajar en la formación del espíritu nacional, contribuir a despertar en el individuo la conciencia del mundo social, convertir a los hombres en ciudadanos.⁴⁴

A la luz de la creación de una Liga de Educación Política, Ortega y Gasset buscaba enfrentar el problema de una España aislada y ensimismada con un nuevo lenguaje en el que apelaba a un dinamismo peninsular, aquel que adoptaba la vida como un oficio crítico y generacional frente a la realidad —circunstancia— española. Ortega y Gasset era así el filósofo que se debatía con una acción permanente, entre un hombre público, comprometido de manera oficial, y uno íntimo, empeñado en una búsqueda más literaria.

El otro aspecto importante en ese año fue la edición de la revista *España*, un semanario que delimitó una visión generacional de la que Alfonso Reyes fue testigo. A partir de esa revista, el filósofo español se debatió, según el mexicano, entre la política y la literatura, sobre todo cuando ponía de manifiesto que toda actividad era política menos cuando el hombre vuelve a los libros.⁴⁵ Alcanzada una reforma moral que se reconocía en la labor realizada por Giner de los Ríos y su convicción de que el problema de España era uno pedagógico, en 1915,⁴⁶ Ortega y Gasset respondió con un vitalismo filosófico de la escuela pedagógica.⁴⁷

Durante esos años, tal y como lo demuestra Sebastián Pineda, las afinidades entre ambos escritores fueron muchas; acaso, dentro de la cuestión educativa, los caminos literario y filosófico derivaron en la formación de dos escritores e intelectuales que apostaron en

⁴⁴ José Ortega y Gasset citado en De Salas, “Vieja y nueva política de Ortega”.

⁴⁵ Véase Alfonso Reyes, “Apuntes sobre Ortega y Gasset”, en *Los dos caminos. Cuarta serie de simpatías y diferencias* (Madrid: Tipografía Artística, 1923), 41-52.

⁴⁶ Luis de Zulueta, “Don Francisco. In memoriam”, *España*, año 1, núm. 5 (26 de febrero de 1915): 7. Aparece con motivo de la muerte de Giner de los Ríos un obituario en recordatorio por su labor en el que se rescataba y valoraba ese alcance de su obra pedagógica ante el “problema de España”.

⁴⁷ Si en 1916 Reyes se refería a las distintas crisis de filósofo comenzando con aquélla de que toda acción conlleva un acto político, para 1917, publicaba su texto “Nostalgia de Ulises” en el que advertía el gran cambio de Ortega y Gasset cuando regresaba de Argentina con una mirada distinta por la importancia que descubría en América para ese dinamismo y regeneración mental española.

su momento por el escritor propositivo, de acción, que ante su circunstancia se sumó a un “misticismo activo” en Ortega y Gasset y que derivó en la serie de sus notas y ensayos de *El Espectador*. En Reyes, esta experiencia conllevó la formación de un profesional de la literatura que vivió de la pluma y que orientó el hispanismo al lado de Ramón Menéndez Pidal, además de elaborar una obra de crítica literaria de carácter universal y producir una obra experimental y novedosa como los ensayos de crítica de costumbres y retratos en *Cartones de Madrid* (1917). Reyes ejercía su “humanismo misional”. A dos años de muerto Giner de los Ríos, Reyes, además, hacía un retrato literario y definía su herencia:

Las instituciones que de él proceden directamente forman sin disputa el grupo avanzado de la cultura española [...] Si Francisco Giner no está precisamente en el origen de todas las orientaciones actuales, es indiscutible que todos los hilos han pasado por sus manos. Su influencia personal es tan honda que abunda quien le deba algunos de sus ademanes más habituales, y aquella manera de exclamar: “¡Por Dios, por Dios!”.⁴⁸

Con lo anterior, ambos autores, bajo la novedad de los procesos educativos, abrieron caminos que conectaron afluentes comunes en un humanismo familiar. En Ortega y Gasset, lo advierte el mismo Reyes, era significativo que dentro de su aprendizaje y como parte de una retroalimentación americana, reconocía la importancia de la cultura continental americana como una forma de aportar un sistema óseo a la “España invertebrada”. En el caso de Reyes, este proceso conjuraba una práctica literaria concreta, el estudio serio y profundo de obras de autores mexicanos, españoles y europeos, en donde el campo literario se abría hacia un ámbito universal, una sociología de textos, y se convertía, a su vez, en una nueva forma de apropiarse de la tradición hispánica contribuyendo, además, con una lectura proveniente de ojos americanos.

⁴⁸ Alfonso Reyes, “Giner de los Ríos”, en *Cartones de Madrid* (México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2019), 65-66.

A manera de conclusión

Si echamos una mirada prospectiva, ciertamente hay que identificar, en ese diálogo y desarrollo de instituciones educativas entre México y España, la presencia de un proceso del liberalismo⁴⁹ y del republicanismo que tuvo frutos en años posteriores con el exilio español. No en vano dos de los resultados más plausibles de este proceso educativo y cultural fueron la creación de la Casa de España en México que luego se convirtió en El Colegio de México. Se trata de ríos subterráneos que han subsistido desde siempre pero que, ahora, bajo este proceso cultural educativo y humanístico pusieron de relieve una renovación del hispanismo profundo y familiar entre México y España, un hispanismo que un filósofo español, exiliado en México, Joaquín Xirau, mostró y trazó cuando se refirió al “humanismo español” como una tradición compartida con los mexicanos. Se trataba de una visión integradora de un pensamiento que desde el descubrimiento de América, pasando por el siglo XVIII, sufrió una ruptura, mientras una corriente de pensadores humanistas, el erasmismo español, defendía la libertad y buscaba, en todo caso, una reconfiguración entre el mundo racional, la crítica y la libertad frente al cristianismo. Con ello, Xirau apelaba a una tradición del humanismo en España y en América que tenía padres precisos, Luis Vives y Francisco de Vitoria, y que cruzaba con una vocación ecuménica en defensa de la libertad. No era un humanismo con voces extranjeras sino uno que tenía a sus propios herederos, que asociaba con Bartolomé de las Casas, Vasco de Quiroga, Simón Bolívar, el padre Hidalgo, etcétera.

Ciertamente, durante las primeras dos décadas del siglo XX, España y México fueron parte de un proceso educativo de cambio con afinidades naturales dentro de una cultura hispánica y liberal

⁴⁹ En el caso de Ortega y Gasset, este vínculo se ha estudiado en su conexión con el humanista renacentista Luis Vives en Juan Manuel Monfort Prades, “El ethos liberal como fuente entre Juan Luis Vives y Ortega y Gasset”, en *En busca del humanismo perdido: Estudios sobre Juan Luis Vives*, ed. de Jaime Vilarroig (Granada: Editorial Comares, 2017), 69-81. “La empresa filosófica de Ortega y Gasset fue siempre, decididamente y limpiamente liberal [...]” y más adelante, citando a Marañón, dice que Ortega asume esta noción como una “conducta [...] mucho más que una política”, Monfort Prades, “El ethos liberal...”, 69-70.

cuyos alcances podemos rastrear antes de la Guerra Civil Española y el exilio español, como ya se ha hecho con filósofos como Samuel Ramos o José Gaos, por ejemplo. Sin duda el tema de la educación fue importante en ambos países para la formación del hombre moderno hacia la construcción de sociedades abiertas porque recogía el desarrollo de la civilización bajo la práctica y el fomento de un humanismo hispánico compartido. En ese sentido, si queremos indagar con más certeza sobre los vínculos culturales entre México y España parece importante detenerse en estos trazos, en estos años, no tan visibles, antes de la tan ponderada presencia del exilio español a partir de 1939. No olvidemos los continuos cruces de un diálogo ancestral entre mexicanos y españoles como el que estudia el colombiano Rafael Gutiérrez Girardot cuando se refiere a “La imagen de América de Alfonso Reyes”. Ahí precisa que, en buena medida, la idea del origen utópico de América se vincula con ese sentido del humanismo de los ateneístas. Para Reyes, dice Gutiérrez Girardot:

el humanismo es [...] un programa para el mundo occidental, porque el Occidente tendrá que contar con nosotros, con nuestros “saldos históricos”, con la “síntesis de cultura” que es América, si quiere mantenerse fiel a la inteligencia. La fidelidad a la inteligencia y al espíritu es una tarea de continuidad de las conquistas humanas. La cultura es hija de la Memoria, esto es, de la continuidad de la inteligencia.⁵⁰

Bibliografía

- Díaz, Elías. “Giner de los Ríos: la Institución como Ilustración.” *Anales de la Literatura Española*, núm. 27 (2015): 13-22. <https://doi.org/10.14198/ALEUA.2015.27.01>.
- “Fundación de la Universidad Popular Mexicana e historia de sus trabajos hasta el día 31 de enero de 1913.” En Antonio Caso *et al.*, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, pról., notas y comp. de apéndices de Juan Hernández Luna, anexo de Fernando Curiel Defossé, 3a. ed., 381-383. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, 2000.

⁵⁰ Gutiérrez Girardot, *La imagen de América...*, 47.

- García Hoz, Víctor. "La educación en la España del siglo XX." *Revista Española de Pedagogía* 38, núm. 150 (1980): 99-120.
- García Morales, Alfonso. *El Ateneo de México (1906-1914). Orígenes de la cultura mexicana contemporánea*. Sevilla: Publicaciones de la Escuela de Estudios de Hispanoamérica de Sevilla, 1992.
- Garciadiego, Javier. *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual*. México: El Colegio de México, 2015.
- Giner de los Ríos, Francisco. *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.
- Gómez-Martínez, José Luis. "Ortega y Gasset en el pensamiento mexicano." *Nueva Revista de Filología Hispánica* 35, núm. 1 (1987): 197-221.
- Gutiérrez Girardot, Rafael. *La imagen de América de Alfonso Reyes*. Madrid: Ínsula, 1955.
- Henríquez Ureña, Pedro. "La cultura de las humanidades." En *Obra Crítica*, 595-603. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.
- Hulme, Peter. *The Dinner at Gonfarone's. Salomón de la Selva and His Pan-American Project in Nueva York, 1915-1919*. Liverpool: Liverpool University Press, 2019.
- "La Institución Libre de Enseñanza. La Junta para Ampliación de Estudios." *Arte e Historia* (sitio web). Acceso el 13 de febrero de 2024, <https://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-ensenanza/la-junta-para-ampliacion-de-estudios/>.
- Mainer, José Carlos. *La Edad de plata (1902-1939): ensayo e interpretación de un proceso cultural*. Madrid: Cátedra, 1983.
- Malagón, Javier. "Altamira en México." *Historia Mexicana* 4, núm. 1 (abril-junio 1952): 590-602.
- Menéndez Menéndez, Libertad. "Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados. 1910-1994." Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- Monfort Prades, Juan Manuel. "El ethos liberal como fuente entre Juan Luis Vives y Ortega y Gasset." En *En busca del humanismo perdido: Estudios sobre Juan Luis Vives*, ed. de Jaime Vilarroig, 69-81. Granada: Editorial Comares, 2017.
- Monsiváis, Carlos. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX." En Ignacio Bernal et al., *Historia General de México, Versión 2000*, 959-1076. México: El Colegio de México, 2002.
- Moreno Martínez, Pedro Luis y Ana Sebastián Vicente. "Un siglo de universidades populares en España 1903-2000." *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, núm. 20 (2001): 159-188.

- Nieto Sotelo, Jesús. "El pensamiento educativo de Rafael Altamira y las universidades mexicanas." *Anales de Pedagogía*, núm. 17 (1999): 203-220.
- Pineda Buitrago, Sebastián. "Comprensión de España en clave mexicana: Alfonso Reyes y la generación del 14." *Revista de Hispanismo Filosófico*, núm. 19 (septiembre 2014): 11-31. Acceso el 14 de febrero de 2024, <https://ahf-filosofia.es/wp-content/uploads/HISPANISMOFILO19.pdf>.
- Pruneda, Elvira. "La permanencia de la Universidad Popular Mexicana durante la revolución 1912-1920." *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, núm. 3 (abril-junio 2010). Acceso el 14 de febrero de 2024, <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/72-la-permanencia-de-la-universidad-popular-mexicana-durante-la-revolucion-1912-1920>.
- Reyes, Alfonso. "Apuntes sobre Ortega y Gasset", en *Los dos caminos. Cuarta serie de simpatías y diferencias*, 41-54. Madrid: Tipografía Artística, 1923.
- Reyes, Alfonso. *Comprensión de España en clave mexicana*, ed. de Sebastián Pineda Buitrago. Madrid: Casimiro Libros, 2014.
- Reyes, Alfonso. "Giner de los Ríos." En *Cartones de Madrid*, 65-66. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2019.
- Reyes, Alfonso. *Pasado inmediato y otros ensayos*. México: El Colegio de México, 1941.
- Robles Egea, Armando. "Rafael Altamira y la educación en Francia." *Cane-lobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert*, núm. 59 (verano 2012): 93-104.
- Rodríguez Espinosa, Marcos. "Traducción y aventura: Pedro González-Blanco (1877-1962), traductor de la generación del 98." En *VII Encuentros*, v. 1, *La traducción en torno al 98*, ed. de Miguel Ángel Vega Cernuda. 125-131. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores, 1998. Acceso el 13 de febrero de 2024, https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/traducion_98/13_rodriguez.pdf.
- Ruiz Gaytán, Beatriz. "Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios." *Historia Mexicana* 16, núm. 4 (abril-junio 1967): 541-564.
- Salas Ortueta, Jaime de. "Vieja y nueva política de Ortega." *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 156 (2015): 146-168. Acceso el 14 de febrero de 2024, <https://www.nuevarevista.net/vieja-y-nueva-politica-de-ortega/>.
- Torres Aguilar, Morelos. *Cultura y revolución. La Universidad Popular Mexicana (Ciudad de México, 1912-1920)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, 2009.

- Torres Aguilar, Morelos. “Extensión universitaria y universidades populares. El modelo de la evolución libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920).” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 12 (2009): 196-219.
- Vuelvas, Marco Antonio. “Pegaso, la transición a la vanguardia.” En *Literatura y prensa periódica mexicana. Siglos XIX y XX. Afinidades, simpatías, complicaciones*, coord. de Marco Antonio Chavarín González, Yliana Rodríguez González, 281-296. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas/El Colegio de San Luis, 2017.
- Xirau, Joaquín. “Humanismo español (Ensayo de interpretación histórica).” *Cuadernos Americanos* 1, núm. 1 (enero-febrero 1942): 132-154.
- Zulueta, Carmen de. “‘El nuevo renacer de España’. La Institución Libre de Enseñanza.” *Revista Hispánica Moderna* 51, núm. 1 (junio 1998): 161-177.
- Zulueta, Luis de. “Don Francisco. In memoriam.” *España*, año 1, núm. 5 (26 de febrero de 1915): 7.

III

DE NUEVAS VOCES
Y DIRECTRICES DE ANTAÑO

LAS PÁGINAS DE *LA MADRE Y EL NIÑO* Y *LA MUJER*
EN LA EDUCACIÓN FEMENINA DE ESPAÑA Y MÉXICO
(1880-1884)

LILIA VIEYRA SÁNCHEZ
Instituto de Investigaciones Bibliográficas
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El papel de las revistas como difusoras de educación para las mujeres en el siglo XIX es un tema que ha estampado copiosa tinta tanto en nuestro país como en España. La revisión de estos textos permite apreciar que en algunos momentos han sido comunes preguntas con las que los estudiosos españoles y mexicanos de la prensa femenina se han acercado a su objeto.

Este ensayo aborda una revista publicada en España y otra editada en México. La selección de ambas publicaciones se basa en un periodo de estudio sobre las periódicas que circularon en México durante la administración de Manuel González (1880-1884), con el propósito de diseminar el caudal de obras que resguarda el Fondo Reservado de la Hemeroteca Nacional de México. Este texto se concentrará en identificar cómo contribuyeron ambas revistas en difundir la educación para la mujer. El motivo que guió la elección de la publicación española es que cubría los años que son eje de mi interés y también porque puede consultarse de manera remota a través de la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España.¹

¹ Las hemerotecas digitales de España y México fueron de gran utilidad para esta investigación que se realizó de marzo de 2020 a junio de 2021, fechas marcadas por la pandemia de covid-19 que obligó a cerrar las bibliotecas. El Fondo Reservado de la Hemeroteca Nacional de México también cuenta con *El Correo de las Señoras* (1883-1893), *El Eco de la Moda* (1880, 1883) y *La Ilustración Femenil* (1880) que se dejaron de lado porque la temporalidad de *El Correo de las Señoras* rebasa los años

El ámbito historiográfico ibérico permite identificar que la primera revista femenina se publicó en 1768, que los títulos de esas publicaciones decimonónicas aludían a motivos florales como *La Violeta* y *La Guirnalda*, que los nombres de los redactores evidencian la participación de ilustres letrados como Benito Pérez Galdós, quienes utilizaban la narrativa para erradicar las deficiencias educativas de las mujeres. Asimismo, contribuyeron a que recibieran conocimientos similares a los del hombre, que les permitiera ganarse la vida, lo que evitaría que optaran por casarse como una medida para resolver su subsistencia. Sin embargo, también las mujeres ocuparon la redacción de esas publicaciones con posturas divergentes que incluían la intención de educar a su sexo para permanecer en casa al cuidado de su esposo e hijos, mientras que otras las alentaban a integrarse al mercado laboral y sostener a su familia.²

En el caso de México, la historiografía establece que la primera revista para mujeres circuló en 1828, es decir, 60 años después que en España. Aunque el *Diario de México* (1805-1817) incluyó artículos para las mujeres que al igual que en España, animaron su educación como una manera de prevenir un destino incierto ante su condición de solteras, viudas o con un matrimonio difícil.³ Lourdes Alvarado

seleccionados y las otras dos publicaciones se encuentran incompletas en la colección de *Misceláneas Mexicanas*, números 31 y 41.

² María F. Sánchez Hernández reunió más de 300 registros de libros, monografías, artículos de revistas, tesis y publicaciones *online* que analizan las periódicas para mujeres. Su recuento bibliohemerográfico se acompaña de una lista de periódicos y revistas para el público femenino, así como el repositorio en que pueden consultarse. María F. Sánchez Hernández, “Evolución de las publicaciones femeninas en España. Localización y análisis”, *Documentación de las Ciencias de la Información* 32 (2009): 217-244. Carmen Servén Díez, “Prensa y educación femenina a mediados del siglo XIX: *La Educanda* y *La Mariposa*”, *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes* 98, núm. 168 (2019): 627-644.

³ Lourdes Alvarado, “La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX”, en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuru (Méjico: El Colegio de Méjico, 1999), 279. Elizabeth Becerril analizó las revistas para mujeres publicadas en la primera mitad del siglo XIX, redactadas por hombres, que ofrecían educación informal para cubrir la falta de un sistema escolarizado. Elizabeth Becerril Guzmán, “Educación y condición de la mujer mexicana a través de la prensa (1805-1842)” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Méjico, 2000), 64-67. Lucrecia Infante ha investigado la participación de las mujeres en la redacción de revistas durante el Porfiriato. Sus

y Elizabeth Becerril han señalado que las revistas para mujeres de la primera mitad del siglo XIX fueron redactadas por hombres con el objetivo de brindar una educación informal que contribuyera a forjar buenas hijas, madres y esposas.

En nuestro país, Lucrecia Infante Vargas indagó que, desde 1850, las mujeres abordaron diversos géneros literarios y en la década de 1870 dejaron de ser colaboradoras en publicaciones periódicas y accedieron a cargos de redactoras y editoras.⁴ Mientras que María de los Ángeles Avelar investigó que, en Mérida, Yucatán, *La Siempre-viva* representó una empresa periodística en la que las mujeres eran propietarias y ocupaban cargos de dirección, sin soslayar que utilizaron recursos económicos, generados por la venta de esa revista, para establecer escuelas femeninas.⁵

Por lo que respecta al caso de España, Carmen Servén halló que las escritoras conquistaron cargos directivos en revistas durante el reinado de Isabel II (1844-1868), lo que evidencia la brecha entre las prácticas editoriales de los dos países y la delantera de España con respecto a México, por lo menos con más de 20 años.⁶

investigaciones también le han permitido mostrar el proceso que hizo posible que las mujeres transitaran de colaboradoras a redactoras y editoras. Lucrecia Infante Vargas, “Las mujeres y el amor en *Violetas del Anáhuac* (1887-1889)” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996); “Mujeres y amor en revistas femeninas de la ciudad de México (1883-1907)” (tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000) y “De la escritura al margen a la dirección de empresas culturales: Mujeres en la prensa literaria mexicana del siglo XIX (1805-1907)” (tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009).

⁴ Lucrecia Infante Vargas, “De intrusas solitarias a mujeres de letras. La inserción de la escritura femenina en la literatura nacional (1847-1876)”, en *Historia de las Literaturas en México. Siglo XIX*, v. 2, Una cartografía de las letras de México (1848-1876), coord. de Miguel Ángel Castro, Pablo Mora y Blanca Estela Treviño (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones Filológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Facultad de Filosofía y Letras, 2021), 298.

⁵ María de los Ángeles Avelar Mayer, “*La Siempre-viva. Voz pionera del Sur (1870-1872)*” (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011), 26.

⁶ Servén Díez menciona que la *Gaceta de las Mujeres* era “redactada por manos femeninas” en 1845. También considera que en España, entre 1840 y 1850, inició

El contraste historiográfico también refleja aspectos comunes en títulos de revistas inspiradas en nombres de flores, como *La Guirnalda* y *La Violeta*, que en España relacionaban al sexo femenino con la belleza natural y el adorno cultural al que contribuían en la vida social de sus esposos y la educación de sus hijos.⁷ Mientras que, en México, *La Camelia* incluía textos literarios, modas y teatros para educar a la mujer como buena compañera de su marido. Tanto en España como en México hay estudios de revistas femeninas que establecen la frontera indeleble que existía entre ellas con las periódicas destinadas a los niños y las de carácter pedagógico.⁸ Ambos países registran investigaciones que atienden a enfoques basados en la historia cultural que comprende el espacio de la lectura femenina, el circuito de producción y la circulación de una revista; así como la historia de la educación que correlaciona a las mujeres con las instituciones que contribuyeron a impartirles conocimientos; además de la historia social que establece el lugar de las mujeres en la educación de los niños para forjar buenos ciudadanos y erradicar los problemas que aquejaban a esas naciones, sin dejar de lado considerar actividades laborales que las empleaban para cuidar y alimentar a los bebés.⁹

La participación femenina mexicana en la redacción de revistas se intensificó en la década de 1880, etapa que también registró la incursión de escritoras españolas en periódicos y revistas mexicanos, como son los casos de Emilia Serrano de Tornel, Baronesa Wilson (1833-1923), quien durante su estancia en México, de 1883 a 1884, redactó una importante sección de la edición literaria de *El Nacional*,

la profesionalización de las escritoras y una década después varias de ellas se volvieron famosas. Servén Díez, “Prensa y educación femenina...”, 635.

⁷ En España, además, había títulos como *La Margarita* (1871) y *La Mariposa* (1866-1868).

⁸ Servén Díez, “Prensa y educación femenina...”, 634. Morelos Torres Aguilar, “Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, núm. 20 (enero-junio 2013): 245-274.

⁹ Morelos Torres Aguilar y Yolanda Ruth Atilano Villegas, “La educación de la mujer mexicana en la prensa femenina durante el Porfiriato”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, núm. 24 (enero-junio 2015): 222.

periódico de Gonzalo Aurelio Esteva destinado a las mujeres.¹⁰ Paralelamente, Concepción Gimeno de Flaquer (1850-1919) estuvo en nuestro país y redactó *El Álbum de la Mujer* entre 1883 y 1890.

En distintos momentos, Lourdes Alvarado, Elizabeth Becerril, Lucrecia Infante, Morelos Torres y Ruth Atilano señalaron las transferencias que existieron en las revistas mexicanas para mujeres que incluyeron artículos de escritoras españolas, las que constituyeron un modelo para la prensa de nuestro país.¹¹ Además, Kenya Bello señala que, tanto en España como en México, la última década del siglo XIX registró la recomendación de los médicos por privilegiar la higiene como un aspecto primordial entre madres y esposas.¹² En tanto que Morelos Torres y Ruth Atilano apuntan que por esos años también se consideró que el espacio femenino estaba fuera del hogar y contemplaba el ambiente laboral.¹³ Mientras que del otro lado del Atlántico, los historiadores peninsulares de publicaciones femeninas también destacaron ese fenómeno que incluyó artículos periodísticos redactados por escritoras francesas en revistas españolas.

Luego de este recuento sobre la importancia de las publicaciones femeninas como difusoras de educación en España y México, hay que indicar que las periódicas que estudiaré son *La Madre y el Niño. Revista de higiene y educación*, publicada en Madrid de 1883 a 1884

¹⁰ Dulce María Adame González y Lilia Vieyra Sánchez, “De olvidos y rescates: José Hipólito González, Anselmo de la Portilla y Villegas y La Baronesa de Wilson en *El Nacional. Periódico Literario* (1880-1884)”, (*an*)ecdótica 1, núm. 2 (julio-diciembre 2017): 29-33. Torres y Atilano también han destacado la participación de la escritora española Concepción Gimeno de Flaquer en *El Álbum de la Mujer* (1883-1890), que redactó durante su estancia en México. Además, apuntan que en las revistas femeninas mexicanas se reproducían textos de Emilia Pardo Bazán y María del Pilar Sinués de Marco.

¹¹ Lucrecia Infante Vargas, “De intrusas solitarias …”, 305.

¹² Kenya Bello analizó las revistas femeninas enlazando la metodología de la historia cultural, los estudios de género y los que se refieren a la historia de la educación. Kenya Bello Baños, “La educación sentimental. Editoras y lectoras porfirianas de la ciudad de México en *El Periódico de las señoritas* (1896)” (tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007).

¹³ Torres y Atilano encontraron que en las revistas para mujeres porfirianas privó una dicotomía entre educar e instruir, elementos que derivan en el doble papel que las concebía en el ámbito doméstico y el laboral. Torres y Atilano, “La educación de la mujer …”, 217-242.

por el galeno Manuel Tolosa Latour (1857-1919), y *La Mujer. Semanario de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres* que circuló en la ciudad de México de 1880 a 1883, redactada por el abogado Ramón Manterola (1848-1901) y el impresor Luis G. Rubín, quien enseñaba el arte de Gutenberg en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres.

Los datos de los editores de ambas revistas llevan a cuestionar: ¿Por qué en España un médico se interesó en editar una revista para mujeres? ¿Qué motivos animaron en México a un abogado a publicar un semanario destinado al sexo femenino? ¿Qué aspectos pedagógicos promovían el médico español, el abogado y el tipógrafo mexicanos? ¿Qué participación tenían las mujeres en la producción de esas publicaciones? ¿De qué manera una revista redactada por un galeno incidía en la educación femenina? ¿Qué tipo de lectoras consideraban estas dos revistas? ¿Quién colaboraba en esas publicaciones? ¿Quiénes las leían? En ambos casos, ¿se trata de proyectos editoriales individuales o existía un financiamiento de apoyo institucional? Las respuestas a estas interrogantes mostrarán el lugar que tuvieron las revistas en la educación femenina en España y México, así como las diferencias que había entre las actividades desempeñadas por las mujeres mexicanas y españolas que contemplan estas publicaciones.

La Madre y el Niño. *Revista de higiene y educación*

Esta revista de higiene y educación inició sus actividades en enero de 1883, cuando repartió su primer número mensual, bajo la dirección del médico Manuel Tolosa Latour. Sus propósitos eran: “Protección a la infancia. Higiene y educación de la mujer. Crianza física, moral y sentimental de los niños. Fundación de hospitales especiales y hospicios marinos. Mejora y perfeccionamiento de los asilos benéficos. Socorros a las madres pobres. Amparo al niño desvalido”, como enfatiza su Programa que ocupó el cabezal de la periódica.¹⁴

¹⁴ Hay una tesis sobre esta publicación en la Facultad de Farmacia de la Universidad Complutense en la que Sofía San Frutos atendió al lugar de las mujeres y los niños en la farmacéutica, así como la participación femenina en el mercado laboral como sirvientas, niñeras y nodrizas que recibían baja remuneración. Sofía

La salud infantil interesó a Tolosa desde que era un estudiante, por ello en su disertación para obtener el grado de médico (1879) abordó el tema de la educación física, moral y sentimental de la niñez. Al galeno le interesaba primordialmente el niño, desde su gestación. Bajo esa premisa, consideró que la educación de la mujer era una manera de incidir en el cuidado de los pequeños, por ello dirigió la revista a las mujeres con la intención de educarlas y concientizarlas en el cuidado de sus hijos. Tolosa consideraba que la atención que las madres dieran a sus vástagos propiciaría un destino venturoso para España, pues la educación erradicaría problemas sociales. Este médico concentró sus afanes en los niños que vivían en familias de distintos estratos sociales, pero particularmente en los huérfanos y abandonados por sus padres para quienes organizó instituciones que los protegieran, brindaran comida e instrucción, lo que le ganó un lugar significativo como reformador social y precursor de la pediatría y la ginecología.¹⁵

Tolosa Latour conocía la problemática de los niños que carecían de hogar porque estaba en contacto con los que residían en el Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús y daba servicio en el Hospital del Niño Jesús, instituciones en las que reglamentó su funcionamiento. Además del ejercicio profesional a favor de la infancia, Tolosa Latour tenía una activa participación en congresos internacionales organizados con el fin de establecer mecanismos para cuidar la salud de los niños.¹⁶ Este médico gozaba de gran energía para desarrollar las tareas propias de la profesión y a la par redactaba publicaciones, como *La Madre y el Niño*.

San Frutos Barruz, “Historia de la farmacia en el siglo XIX: Análisis de *La Madre y el Niño*” (trabajo de fin de grado, Universidad Complutense, 2019), 3.

¹⁵ Actualmente en España, la Fundación Sociedad Protectora de Niños entrega el Premio Dr. Tolosa Latour como reconocimiento a la labor de protección a la infancia y adolescencia.

¹⁶ Tolosa Latour asistió al Congreso de Protección de la Infancia de París en 1883, al de Amberes en 1890 y al de Ginebra en 1896. Perteneció a asociaciones médicas, así como al Ateneo de Madrid. Fungió como secretario de la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid y de otras que tenían el mismo objetivo en Cuba y París. Valentín Matilla Gómez, *202 biografías académicas* (Madrid: Real Academia Nacional de Medicina, 1987), 101.

Paralelo al prestigio científico, Tolosa Latour se relacionó con destacados escritores peninsulares a través de su esposa, la actriz de teatro Elisa Mendoza Tenorio, con quien compartió los esfuerzos de la Sociedad de Escritores y Artistas. La literatura para Tolosa Latour constituía un aspecto primordial en la educación femenina e infantil. Es reconocida la amistad entre Manuel Tolosa y Benito Pérez Galdós, lo que contribuyó a un apoyo constante en la obra del galeno y el novelista quien colaboró con adelantos de sus narraciones que aparecieron en *La Madre y el Niño*.¹⁷ Las letras galdosinas también trataron de influir en el tipo de educación que debía impulsarse en España. Galdós pensaba que las escuelas tenían que promover que los maestros erradicaran las prácticas educativas basadas en castigos.

Ante la cuestión de a qué tipo de lectoras iba dirigida *La Madre y el Niño*, el galeno español tenía gran interés en transformar a las mujeres tanto de estratos sociales bajos como a la de posición económica desahogada. Sin embargo, la calidad de la edición de la revista evidencia un alto costo de producción que requería recursos financieros, que se traducía en un precio que difícilmente podía cubrir una nodriza. Por ende, las lectoras-suscriptoras pertenecían a un sector socioeconómico elevado, entre ellas mujeres de la nobleza a quienes recomendaba mantenerse atentas a la salud física y moral de sus hijos por medio de la higiene, la buena alimentación, las prendas de vestir acordes a las estaciones del año y las actividades recreativas.

La publicación enfatizaba la trascendencia de que las mujeres adquirieran conocimientos de anatomía, aritmética, física, fisiología, geografía, historia y química para forjar la educación de sus hijos.

¹⁷ La revista del Casino de Madrid establece que Galdós donó las ganancias de la novela *El abuelo* para financiar el hospital que promovió Tolosa en Chipiona. También menciona que Galdós utilizó la firma de Miquis, que Tolosa Latour empleaba para signar las cartas que le dirigía al escritor, para el personaje Augusto Miquis que aparece en la narrativa galdosiana *Tristana*, *Lo prohibido* y *La desheredada*. David Noel, “Nuestra Historia. Socios ilustres. Manuel Tolosa Latour”, *Casino de Madrid*, núm. 54 (diciembre 2008): 42, acceso el 16 de febrero de 2024, <https://www.casinodemadrid.es/sp/revista/Revista46/PDF/056-057%20Tolosa%20Latour.pdf>. Acerca de la fraternidad entre el médico y el novelista, Ruth Schmidt ha rescatado la correspondencia que medió entre ambos, *Cartas entre dos amigos del teatro: Manuel Tolosa Latour y Benito Pérez Galdós* (Las Palmas: Ediciones del Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1969).

Además, promovía la práctica de actividades como la gimnasia, que tenía gran éxito en Francia. Además, Tolosa Latour trataba de evitar malos hábitos y costumbres que afectaban la salud infantil, como bautizar a los niños en meses fríos, ya que el agua invernal podía resfriarles. Proponía utilizar ropa abrigadora en los meses frescos, evadir cambios bruscos de temperatura, alimentar a los pequeños con fruta en buen estado, pues la que presentaba evidencias de descomposición provocaba problemas gástricos. En el terreno literario, *La Madre y el Niño* contó con la colaboración de letrados destacados que formaban parte de la Real Academia Española, entre ellos, Pedro Antonio de Alarcón y Gaspar Núñez de Arce sin soslayar que sus columnas se engalanaron con textos de Emilio Castelar, Antonio Cánovas del Castillo, y Francisco Pi y Margall, entre otros.

Sofía San Frutos considera que la línea editorial de *La Madre y el Niño* oscilaba entre el progresismo y el conservadurismo representados por las escritoras que promovían que las españolas se ocuparan de contribuir a la solución de la problemática social que entrañaba el abandono de los niños. A ello se sumaba la postura de letrados que se pronunciaban por la conservación del papel femenino tradicional que ceñía a madre y esposa que debía educar a los hijos, pues la enseñanza en manos del personal doméstico propiciaba mal comportamiento durante la etapa de la niñez a la adolescencia, lo que acarreó el debate que enfrentaba al género masculino y al femenino en torno a las actividades que las mujeres podían realizar y las que tenían vedadas.

La Madre y el Niño promovió la difusión del conocimiento científico para encontrar las causas de las enfermedades infantiles y evitar el uso de remedios caseros, así como erradicar las creencias populares que propagaban la existencia de brujas, seres malignos y prácticas de hechicería que generaban el malestar de los pequeños. Sofía San Frutos considera que esta postura de los galenos era para cuidar la salud de los niños, pero también entrañaba un procedimiento para proteger su terreno profesional que las mujeres, las curanderas y los farmacéuticos trataban de invadir.

Además, la revista aconsejaba a las mujeres que cuidaran a sus hijos desde la gestación y practicaran la lactancia, pues la cercanía que se propiciaba al contacto de los labios del bebé con el pecho de

la madre generaba un lazo de cariño que fijaba un vínculo indisoluble que evitaría que las madres abandonaran a sus retoños y contribuiría a su cuidado y protección a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo. Este consejo incluía a las mujeres de estratos sociales bajos, medios y a las que pertenecían a la nobleza. A las madres que poseían recursos para enviar a sus hijos a estudiar a colegios alejados de su hogar, Tolosa Latour las exhortaba a tenerlos en su domicilio y educarlos, ya que la falta de atención y cariño podía generar problemas de conducta infantil o derivar en enfermedades mentales en los adolescentes que podían orillar al suicidio. Entre las mujeres pobres, el médico trató de concientizar en la trascendencia de mantener a sus hijos, alimentarlos de acuerdo con sus recursos, aunque fueran mínimos, vigilarlos del peligro que implicaba la calle —violencia, delincuencia, tráfico de niños y explotación laboral—, esto disminuiría las cifras de mortalidad infantil y contribuiría a solucionar una problemática social.

Tolosa usaba parte de sus propios recursos para sostener *La Madre y el Niño*, pero es probable que también tuviera apoyo de la Corona española, pues ejerció una labor importante en torno a la fundación de instituciones que cuidaban a los huérfanos y abandonados. Es viable aventurar que entre las suscriptoras de la revista se encontraran mujeres que pertenecían a la Casa Real, entre ellas, la infanta Paz de Borbón (1862-1946), quien colaboró en abril de 1883 con un poema dedicado a su madre, Isabel de Borbón, que *La Madre y el Niño* lució en su primera plana y con tipografía más atractiva de lo común. Ese texto literario debió constituir un regalo que la joven hizo a doña Isabel en una fecha tan memorable como fue el matrimonio de Paz con el príncipe de Baviera, acontecimiento que las lectoras mexicanas de *La Mujer* leyeron a través de los pasajes redactados por María del Pilar Sinués de Marco.

Cabe especular que la inclusión del poema de Paz de Borbón constituyó un aliciente publicitario que promovió la venta de *La Madre y el Niño* entre parientes y amigos de la joven perteneciente a la realeza. Quizá la infanta alentó la adquisición de ejemplares de la revista, lo que era una forma de financiamiento. Esta hija de Isabel II tenía vocación para las obras benéficas en favor de los niños desprotegidos, pues cuando se casó con el príncipe de Baviera se ocupó

de apoyar hospitales infantiles de esa región. Al parecer, su esposo también era médico. Hay que señalar que la reina María Cristina distinguió la calidad de esta revista que contribuía a la educación infantil. Además, *La Madre y el Niño* se leía entre los profesores a los que se brindaban elementos para criar y educar a la niñez.

La Mujer. Semanario de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres

El título que Ramón Manterola y Luis G. Rubín dieron a este semanario evidencia un cambio en la manera de nombrar a una revista femenina. Aunque para los años de 1880 a 1884 todavía se usaban motivos florales como *El Clavel* (1883), *La Guirnalda* (1884), *El Rambillete* (1883), *El Ramo de Flores* (1883) y *Violetas* (1884), Manterola y Rubín optaron por identificar su semanario con el sujeto al que iba dirigido, *La Mujer*.¹⁸ Probablemente, el motivo de esta decisión era para darle una identidad más asociada con su carácter de persona y dejar a un lado su relación con un elemento de la naturaleza que embellecía el entorno. De manera similar, la escritora española Concepción Gimeno de Flaquer, residente en México, eligió esa palabra para titular a su revista *El Álbum de la Mujer*, cuyo primer número se publicó el 8 de septiembre de 1883.¹⁹

El subtítulo de esta revista remite a una institución fundada durante la administración de Benito Juárez (noviembre de 1871) por el Ministerio de Gobernación, a cargo de José María del Castillo Velasco, que formaba parte de los establecimientos de beneficencia pública sostenidos con recursos de las loterías, lo que prefigura el grado de financiamiento que disponía para sus actividades docentes,

¹⁸ Estos títulos corresponden a prospectos de revistas que se ofertaron en el periódico *El Nacional* de Gonzalo Aurelio Esteva. Quizá circularon, aunque cabe la posibilidad de que sólo quedaran en proyecto. Lilia Veyra Sánchez, “Circulación periodística en el cuatrienio gonzalista”, en *El gobierno de Manuel González: relecturas desde la prensa (1880-1884)*, ed. de Lilia Veyra Sánchez y Edwin Alcántara Machuca (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2021), 140-143.

¹⁹ Ese año, el tipógrafo y periodista alemán Juan Federico Jens fundó *La Familia* (1883-1892), que también iba dirigida a mujeres alemanas y mexicanas.

el material didáctico y las materias primas para apoyar las prácticas educativas.²⁰

Al respecto, la investigadora Kenya Bello advierte que la educación femenina adquirió un lugar importante durante la República Restaurada, cuando se crearon escuelas para mujeres, como la Escuela Secundaria para el Sexo Femenino (1869) que cambió a Secundaria Nacional de Niñas (1877). La autora menciona que bajo el gobierno de Juárez se impulsó la educación para mujeres como una manera de contribuir a que las madres formaran ciudadanos a través de sus conocimientos de historia, economía doméstica e higiene.²¹ Lo cierto es que, frente a la idea de educar a la mujer para incidir en la formación de los varones, también persistía la intención de brindarle una formación que le permitiera ingresar a instituciones de educación superior, que, de acuerdo con Bello, rindió fruto a partir de 1880, cuando las mujeres ocuparon las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria, la de Medicina y Jurisprudencia.

La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres tenía el propósito de prepararlas para ejercer una actividad remunerada, por ello se daban clases de bordado, costura, elaboración de flores artificiales, doraduría, encuadernación, tapicería, tipografía y teneduría de libros, con los que podían desempeñar un trabajo que les permitiera ganarse la vida. Durante 1880, la Escuela fue dirigida por el abogado Eleuterio Ávila, quien debía dividir su tiempo y atención con otras instituciones como la Suprema Corte de Justicia.

La redacción de *La Mujer* correspondía al abogado Ramón Manterola, quien era juez del registro civil, pero tenía experiencia en la redacción de periódicos, pues años atrás, en 1874, estuvo a cargo de *El Siglo Diez y Nueve*. También formó parte de la redacción de *El*

²⁰ Isabel Castillo, miembro del Departamento de Investigación Histórica de la Presidencia del Decanato del Instituto Politécnico Nacional, enfoca el estudio de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres como parte de los antecedentes de la educación técnica femenina. Isabel Castillo Tenorio, “La regulación de la práctica escolar en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres de la ciudad de México, 1871-1879” (ponencia presentada en la Conferencia Internacional Permanente para la Historia de la Educación, San Luis Potosí, 28 de julio de 2011), acceso el 16 de febrero de 2024, <https://www.repositorydigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5428/1/Ponencia%20ISCHE%2033%20ICT.pdf>.

²¹ Bello Baños, “La educación sentimental …”, 29.

Porvenir (1875-1876), a lo que sumaba dos décadas como maestro en instituciones como el Colegio de San Juan de Letrán, director de una escuela privada que fundó en 1879 y durante los años en que redactó *La Mujer* se desempeñó como oficial de la Secretaría de Gobernación. Por lo que respecta al impresor, poeta y periodista Luis G. Rubín contaba en su hoja de servicios haber impreso *El Correo de México*, en 1867. Más tarde colaboró con artículos para los periódicos *La Iberia*, en 1870, y *El Socialista*, entre 1871 y 1872. Se integró a la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres como profesor de tipografía.

Luego de nueve años de existencia, la dirección de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, a cargo de Eleuterio Ávila, aprovechó los adelantos tipográficos de las alumnas para publicar un semanario que reflejara los conocimientos de las jóvenes y al mismo tiempo contribuyera a la difusión de artículos que fueran útiles para la formación educativa de otras lectoras. Es probable que Luis G. Rubín, profesor-impresor, seleccionara a las jóvenes más aventajadas para trabajar en el taller tipográfico de la Escuela y que ellas desarrollaran el proceso tipográfico del semanario que dejó sin consignar sus nombres y tampoco informó qué función ejercieron: cajistas, entintadoras, correctoras o dobladoras. Acerca de este anonimato, cabe señalar la investigación de Espiridiona Campos, quien consultó el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Mujeres, que carecen de los nombres, número y colocación laboral de las alumnas. En cambio, los documentos muestran que la imprenta de la Escuela carecía de los materiales más importantes para imprimir, como el papel, los tipos y tinta.²²

Lo significativo de integrar a la mujer en la enseñanza de la tipografía es que el gobierno consideró que este oficio, que tradicionalmente estaba en manos de hombres, también podían ejercerlo las mujeres. Al respecto, los investigadores Marina Garone y Alberto Corbeto han señalado la participación femenina en las imprentas de los siglos XVI al XIX, luego de que los padres o esposos morían y

²² María Espiridiona Campos Guevara, “La educación a la mujer en México: La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (1871-1932). Una aproximación histórica” (tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2000), 40.

que obligaban a la mujer a hacerse cargo del negocio familiar.²³ Garone y Corbeto indican que los nombres de las impresoras eran poco conocidos y firmaban como viudas de impresores renombrados con la intención de enfatizar que daban continuidad a la calidad de una empresa y con la intención de conservar a sus clientes, que serían fundamentales para sostenerse económicamente. Hay que considerar que esa invisibilidad, pese al rango social al que pertenecían como propietarias, podía ser mayúscula tratándose de operarias menores, como es el caso de las impresoras de *La Mujer*.

El gobierno trató de aprovechar la formación técnica de las alumnas para publicar obras que contribuyeran a mejorar algunas instituciones. Es así que la Escuela de Artes y Oficios imprimió *El Gendarme* (1879-1880), periódico destinado a promover el perfeccionamiento de la policía de la ciudad de México.

El financiamiento de *La Mujer* estaba a cargo de la Secretaría de Gobernación y el Ayuntamiento de la ciudad de México, dependencias que adquirieron suscripciones que sostenían los gastos para la adquisición de materia prima del semanario —papel y tinta—, el mantenimiento de las máquinas y la recaudación de ingresos que permitieran una retribución para las operarias de la imprenta. La revista se distribuyó en la capital de la república mexicana, pero también en otros puntos de provincia. José Antonio Alayon, correspondiente de Mérida, logró que en ese estado hubiera un número importante de suscriptores.

Manterola y Rubín estaban seguros de que su labor educativa con las mujeres permitiría prepararlas para el mercado laboral, promovería su estabilidad y armonía en el hogar, de tal manera que, en caso de sufrir un matrimonio que les impidiera su felicidad y la de sus hijos, podían optar por el divorcio.²⁴ Mientras egresaban de la institución, los objetos que elaboraban se vendían en la tienda de la Escuela lo que les daba un ingreso económico. Aunque lo fundamental para los redactores era impulsar a la mujer a “seguir el camino de

²³ Marina Garone Gravier y Alberto Corbeto, “Huellas invisibles sobre el papel. Las impresoras antiguas en España y México (siglos XVI al XIX)”, *Locus* 17, núm. 2 (2011): 103-123.

²⁴ Cabe mencionar que, por esos días, Laura Mantecón, esposa del presidente Manuel González, promovió su separación conyugal en abril de 1880.

las conquistas intelectuales y del saber".²⁵ Al respecto, Morelos Torres y Ruth Yolanda Atilano consideran que *La Mujer* sembró la emancipación y el trabajo femenino fuera de su domicilio, en contraste con *El Correo de las Señoras* (1883-1893) que pugnaba por instruirlas en labores que podían desempeñar en el hogar.

La Mujer difundía el conocimiento femenino, tanto para las amas de casa que, a partir de su formación educativa, participaban en la instrucción de sus hijos, como para preparar a las que tenían el propósito de acceder a un nivel educativo superior. Por ello, el contenido de *La Mujer* versaba sobre ciencias, historia, geografía y biografía —de pintores e impresores—, que podían ser útiles en las asignaturas de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, los que alternaban con textos literarios, tanto de las alumnas, como de escritoras peninsulares.

En ese sentido, la revista enfatizó que las mexicanas debían emular a las escritoras españolas —Fernán Caballero (1796-1877) y la ya mencionada María del Pilar Sinués de Marco— que tenían un lugar exitoso en las letras,

pero la mujer, queriendo abrirse un sendero positivo y seguro, busca en la medicina o en la abogacía un auxilio para atender a las necesidades indispensables a la vida humana; y más aún, se presenta en los comicios queriendo manifestar su derecho a darse buenos gobernantes, pues que también sobre ella recaen los efectos de una mala elección.²⁶

Manterola y Rubín optaron por reproducir textos de escritoras españolas, pues eso les ahorraba el tiempo que debían emplear en traducir a letradas inglesas y francesas. Además, el modelo cultural europeo que las mexicanas trataban de imitar se relacionaba directamente con España, que representaba la pauta a seguir. La selección de narradoras peninsulares era diversa, lo que mostraba posturas diferentes que atendían a lectoras con opciones divergentes.

²⁵ "Instrucción pública", *La Mujer*, t. 1, núm. 29, 15 de noviembre de 1880, 2.

²⁶ El paradigma educativo femenino era el europeo. Había que imitar la educación física que se daba en el Viejo Continente; se invitaba a las mexicanas a practicar gimnasia, que contribuía al buen funcionamiento de la mente. Dejar a un lado el ejercicio provocaría una vida adulta achacosa por la falta de movilidad. "La educación de la mujer", *La Mujer*, t. 1, núm. 7, 1 de junio de 1880, 1.

tes. Se encuentra a la granadina Rogelia León Nieto (1828-1870), cuyos textos fueron incluidos por los redactores de *La Mujer* para concientizar a las jóvenes en que la elección matrimonial debía basarse en el amor a un hombre, nunca como una forma de buscar un porvenir venturoso. Existían también consejos de moda de María del Pilar Sinués de Marco quien alentaba a lucir abrigos, vestidos y accesorios procedentes de París, que al llegar a Madrid transformaban el estilo de niñas, señoritas y señoras, cuyo uso en México pondría a las mexicanas a la vanguardia europea de elegancia y distinción. Como mencioné líneas antes, la pluma de Sinués de Marco detalló para las lectoras de *La Mujer* algunos pasajes del matrimonio entre la infanta Paz de Borbón y el príncipe Luis Fernando de Baviera, en abril de 1883.

En la revista, las profesoras de la Escuela de Artes y Oficios daban a conocer el aprovechamiento de las alumnas a través de exámenes que medían el método de enseñanza, la constancia y la aptitud de las discípulas. También se publicaban testimonios de correspondientes de Toluca que sugerían la lectura de cartas como un medio de enseñanza de la lecto-escritura.

Aunque podría pensarse que las lectoras de *La Mujer* eran las alumnas de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, queda en duda si tenían tiempo, dinero e interés en leer textos que ellas se encargaban de formar en la caja tipográfica, entintar y colocar en la prensa, pues la evidencia de su trabajo sólo podría notarse en la falta de calidad en la impresión de la revista. Es más viable asumir que las profesoras de esa Escuela pertenecieran a un grupo social medio con posibilidades económicas para adquirir la publicación. Fundamentalmente, lo que interesa es que el gobierno establecía una Escuela para dotar a la mujer de conocimientos que le permitieran desempeñar una labor mediante la cual ganarse la vida y contribuir al gasto del hogar.

Conclusión

Las presentes líneas permiten apreciar el escenario de la educación femenina en España y México a través de dos revistas publicadas durante los años de 1880 a 1884. Comparar ambas publicaciones

remite al espacio de las transferencias culturales en las que los editores ibéricos reproducían modelos de la prensa francesa que recomendaban lecturas, modas, ejercicios, hábitos y costumbres que contribuían a la educación de las mujeres. Los directores de revistas para mexicanas retomaban formatos, artículos y consejos de aquellas publicaciones españolas. Las transferencias de la cultura europea también llegaron a nuestro país a través de las escritoras peninsulares que viajaron a México y participaron como redactoras de semanarios para las damas, sin soslayar que fungieron como editoras y contribuyeron a dar a conocer aspectos de ambos países a través de publicaciones mexicanas y españolas.

Tanto en España como en México, se implantó la literatura como el medio para promover valores morales que las mujeres debían transmitir a la familia, integrar a los hijos, escucharlos, darles amor y comprensión para evitar problemáticas sociales, como la vagancia y la criminalidad infantil. La narrativa española incluía mensajes en torno al doble papel que las mujeres podían realizar en el cuidado del hogar, como en la adquisición de conocimientos para desempeñar un oficio o profesión.

Ambas revistas dejan ver particularidades españolas y mexicanas en el campo laboral que ocupaban las mujeres. El enfoque farmacéutico de *La Madre y el Niño*, que atiende Sofía San Frutos, contribuyó a conocer que las españolas de bajos recursos se desempeñaron como nodrizas con lo que percibían ingresos para sostener a su familia. En el caso de México, *La Mujer* muestra el trabajo femenino en una imprenta, así como en la elaboración de tejidos, bordados y pinturas que se vendían en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres. En ambos países estas revistas femeninas también las consumían las docentes como un auxiliar didáctico para impulsar la educación de las alumnas a las que mostraban que dentro y fuera de su casa, había terrenos en que podían ser útiles a su patria.

Bibliografía

Adame González, Dulce María y Lilia Vieyra Sánchez. “De olvidos y rescates: José Hipólito González, Anselmo de la Portilla y Villegas y La

- Baronesa de Wilson en *El Nacional. Periódico Literario* (1880-1884)." (an) *ecdótica* 1, núm. 2 (julio-diciembre 2017): 29-33.
- Alvarado, Lourdes. "La prensa como alternativa educativa para las mujeres de principios del siglo XIX." En *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuru, 267-285. México: El Colegio de México, 1999.
- Avelar Mayer, María de los Ángeles. "La *Siempreviva*. Voz pionera del Sur (1870-1872)." Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Becerril Guzmán, Elizabeth. "Educación y condición de la mujer mexicana a través de la prensa (1805-1842)." Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Bello Baños, Kenya. "La educación sentimental. Editoras y lectoras porfirianas de la ciudad de México en *El Periódico de las señoras* (1896)." Tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007.
- Campos Guevara, María Espiridiona. "La educación a la mujer en México: La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (1871-1932). Una aproximación histórica." Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, 2000.
- Castillo Tenorio, Isabel. "La regulación de la práctica escolar en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres de la ciudad de México, 1871-1879." Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Permanente para la Historia de la Educación, San Luis Potosí, 28 de julio de 2011. Acceso el 16 de febrero de 2024, <https://www.repositorydigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5428/1/Ponencia%20ISCHE%2033-%20ICT.pdf>.
- "La educación de la mujer." *La Mujer*, t. 1, núm. 7, 1 de junio de 1880, 1.
- Garone Gravier, Marina y Alberto Corbeto. "Huellas invisibles sobre el papel. Las impresoras antiguas en España y México (siglos XVI al XIX)." *Locus* 17, núm. 2 (2011): 103-123.
- Infante Vargas, Lucrecia. "De intrusas solitarias a mujeres de letras. La inserción de la escritura femenina en la literatura nacional (1847-1876)." En *Historia de las Literaturas en México. Siglo XIX*, v. 2, Una cartografía de las letras de México (1848-1876), coord. de Miguel Ángel Castro, Pablo Mora y Blanca Estela Treviño, 297-312. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones Filológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Facultad de Filosofía y Letras, 2021
- Infante Vargas, Lucrecia. "De la escritura al margen a la dirección de empresas culturales: Mujeres en la prensa literaria mexicana del siglo XIX

- (1805-1907).” Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.
- Infante Vargas, Lucrecia. “Mujeres y amor en revistas femeninas de la ciudad de México (1883-1907).” Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Infante Vargas, Lucrecia. “Las mujeres y el amor en *Violetas del Anáhuac* (1887-1889).” Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- “Instrucción pública.” *La Mujer*, t. 1, núm. 29, 15 de noviembre de 1880, 2.
- Matilla Gómez, Valentín. *202 biografías académicas*. Madrid: Real Academia Nacional de Medicina, 1987.
- Noel, David. “Nuestra Historia. Socios ilustres. Manuel Tolosa Latour.” *Casino de Madrid*, núm. 54 (diciembre 2008): 40-43. Acceso el 16 de febrero de 2024, <https://www.casinodemadrid.es/sp/revista/Revista46/PDF/056-057%20Tolosa%20Latour.pdf>.
- San Frutos Barruz, Sofía. “Historia de la farmacia en el siglo XIX: Análisis de *La Madre y el Niño*.” Trabajo de fin de grado, Universidad Complutense, 2019.
- Sánchez Hernández, María F. “Evolución de las publicaciones femeninas en España. Localización y análisis.” *Documentación de las Ciencias de la Información* 32 (2009): 217-244.
- Schmidt, Ruth. *Cartas entre dos amigos del teatro: Manuel Tolosa Latour y Benito Pérez Galdós*. Las Palmas: Ediciones del Exmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1969.
- Servén Díez, Carmen. “Prensa y educación femenina a mediados del siglo XIX: *La Educanda y La Mariposa*.” *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes* 98, núm. 168 (2019): 627-644.
- Torres Aguilar, Morelos. “Publicaciones sobre educación en México en el siglo XIX.” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 15, núm. 20 (enero-junio 2013): 245-274.
- Torres Aguilar, Morelos y Yolanda Ruth Atilano Villegas. “La educación de la mujer mexicana en la prensa femenina durante el Porfiriato.” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17, núm. 24 (enero-junio 2015): 217-242.
- Vieyra Sánchez, Lilia. “Circulación periodística en el cuatrienio gonzalista.” En *El gobierno de Manuel González: relecturas desde la prensa (1880-1884)*, ed. de Lilia Vieyra Sánchez y Edwin Alcántara Machuca, 125-146. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2021.

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y LAS IDEAS
DE CONCEPCIÓN GIMENO DE FLAQUER
PARA LA SOCIEDAD MODERNA

MÉXICO Y ESPAÑA EN EL ÚLTIMO TERCIO DEL SIGLO XIX

VALERIA CORTÉS HERNÁNDEZ
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Universidad Nacional Autónoma de México

El propósito de este texto es revisar los elementos políticos y culturales que determinaron la permanencia de la educación moral católica, en particular en el caso de la educación femenina, y presentar las aportaciones de Concepción Gimeno de Flaquer, intelectual y periodista española que difundió sus ideas sobre la importancia social de la mujer como pilar moral y elemento fundamental de la transformación social, en España y México entre 1876 y 1889.

Se parte del supuesto de que dada la inestabilidad política y social que habían provocado las aspiraciones progresistas de los liberales y los seguidores del positivismo, los respectivos gobiernos de Porfirio Díaz, en México, y Alfonso XII, en España, dieron prioridad a procurar el orden social y político que permitiera generar estrategias en favor del progreso y la modernidad de forma paulatina. En ambos casos, la convivencia armoniosa con la Iglesia católica fue importante. Así, ésta logró mantener su prerrogativa al menos en lo que al tema educativo se refiere.

El trabajo está dividido en cuatro partes. La primera plantea la importancia que se le otorgó a la educación como herramienta indispensable para promover el progreso y la modernidad; en ella se muestra cómo las aspiraciones de una educación moral laica supusieron tensiones con la Iglesia. En la segunda, se describe el ambiente cultural que fue permeando la educación femenina desde la prensa y los géneros literarios, manteniendo la idea de confinar a la mujer al ámbito doméstico y privado. La tercera parte

reseña brevemente el contexto político y social del último tercio del siglo XIX en México y España que determinó la permanencia de la función educativa de la Iglesia, particularmente en la educación de la mujer, sin que ello sea obstáculo para su incursión en la vida social y cultural. Finalmente, la cuarta y última presenta las ideas de Concepción Gimeno de Flaquer, quien demandó mejores condiciones educativas para las mujeres al replantear su importancia social y cultural.

La educación como clave de la transformación social

En el último tercio del siglo XIX, el liberalismo se encontraba ya más o menos asentado en la mayoría de los países de Europa y América, seducidos por la modernidad y el progreso que se sustentaba en los avances tecnológicos y en la difusión de la maquinización en los procesos de producción, planteando así el paradigma de una modernización integral. Sin embargo, para que tal destino lograra consolidarse era impostergable trabajar por una transformación amplia y profunda en las instituciones, las leyes y la sociedad.

La educación fue vista como estrategia clave ante tal reto. Además de la educación científica, que sin duda capacitaría para el trabajo y el desarrollo tecnológico, político y económico, cobró singular importancia la educación moral laica. Los intelectuales, principalmente, insistieron en que a través de ella se delinearían nuevas formas del ser y hacer del individuo y nuevas reglas de convivencia social y política.

La necesidad de promover una educación moral transformadora fue una idea aprobada con entusiasmo, aun cuando provocara tensiones por las críticas que los grupos liberales dedicaron a los lineamientos que tradicionalmente se habían seguido. La Iglesia había fungido como institución educativa indiscutible durante varios siglos, pero sus logros científicos e intelectuales se consideraron más bien pobres. En cuanto a la educación moral, esta institución mantenía su enseñanza con el andamiaje religioso que se hacía notar en todos los aspectos de la vida pública y privada que tanto censuraban los grupos autollamados *progresistas*. Por otro lado, el paradigma de

modernidad planteado estaba fuertemente anclado a una visión positivista y laica, lo que implicaba la necesidad de cambios drásticos en las estrategias y los temas de la educación general y de la educación moral, en particular.

Desde la perspectiva de los intelectuales moderados y conservadores, la Iglesia como institución educativa era insustituible y su permanencia en los escenarios modernos era de absoluta necesidad pues había logrado la cohesión y el orden social, los sentimientos de identidad y pertenencia, además de procurar la salud espiritual de los feligreses y asegurar la obediencia a las instituciones. Muchos liberales consideraron esta postura como un obstáculo para abrir camino a la Modernidad, con mayúscula.

Sin embargo, pese al debate entre progresistas y moderados o conservadores, los gobiernos mantuvieron la tradición de diferenciación de géneros desde los primeros niveles escolares, pues, para las niñas, la currícula siempre incluía temas domésticos: costura, cocina, higiene doméstica, baile, música, dibujo, etcétera. Los niños, en cambio, eran preparados para una formación intelectual más amplia y profunda.

A lo largo del siglo XIX, México y España atravesaron por procesos de tensión política enmarcados por las luchas entre los grupos liberales y conservadores por imponer sus ideas en torno a la organización política, lo que llevó a ambos países a una inestabilidad que propició el rezago económico y social, así como la sensación de dar la espalda a ese paradigma llamado *modernidad*, que a su vez tenía como piedra angular la educación. Para instalar tal basamento había que contar con la pacificación social y la organización política.

En México, terminada la Guerra de Reforma, la tensión entre conservadores católicos y liberales seculares fue más evidente. Con el triunfo liberal, en 1861, asumió el Ministerio de Educación el polémico *Nigromante*, Ignacio Ramírez, quien había manifestado públicamente que Dios no existe. Ramírez sustituyó la doctrina cristiana por las clases de moral —así a secas— en las escuelas primarias dependientes del Estado. Sin embargo, la estrategia puntualizaba que para los hombres estaría vinculada a la convivencia civil y la urbanidad, mientras que para las mujeres se relacionaría con el ambiente doméstico. En 1867, la restauración de la república dio fin a

los enfrentamientos entre esos dos grupos y se propuso atender inmediatamente el tema educativo, pero manteniendo la tradición de conservar diferencias entre hombres y mujeres. El presidente Benito Juárez impulsó la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante, ENP) bajo el modelo positivista, institución que cobró importancia al tratarse de un establecimiento que preparaba al alumnado, estrictamente masculino, para el ingreso a los estudios universitarios. Durante los gobiernos sucesivos del general Porfirio Díaz¹ se priorizó una cierta reconciliación con la Iglesia, de modo que ésta pudo retomar paulatinamente sus labores educativas.

En el caso de España, durante el reinado de Isabel II, el país había sido escenario de pugnas constantes entre liberales y conservadores por asumir el gobierno e imponer sus ideas, con el telón de fondo de las guerras carlistas que contaron con abierto apoyo de la Iglesia. En estas circunstancias, se buscó atender el tema educativo y surgió la llamada Ley Moyano (1857) que mantuvo la diferencia educativa entre niñas y niños; incluía la educación religiosa como obligatoria, y para las niñas subrayaba la importancia de enseñar “las labores propias de su sexo, elementos de dibujo aplicado a esas mismas labores y nociones de higiene doméstica”. Después del llamado Sexenio Democrático (1868-1875), la restauración de la monarquía borbónica en la figura de Alfonso XII (1875-1885) significó la posibilidad de reorganización del sistema político y la pacificación social que permitieran adoptar las estrategias necesarias para conseguir el cambio social y promover el desarrollo económico.

Aunque ningún grupo político tuvo por meta la educación laica, en 1876 surgió la iniciativa de algunos profesores de fundar la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE), de carácter laico. En sus inicios, la ILE acogió cursos de secundaria y universitarios; posteriormente, incorporó la escuela primaria, aunque sólo admitió hombres. La institución fue foco de renovación pedagógica y motor de un proyecto de trasformación global de la vida española. Según Francisco Laporta, el ideal que perseguía la ILE era “formar hombres cultos, de ciencia rigurosa, con íntimo sentido religioso,

¹ El primero fue de 1876 a 1880. Después del gobierno del general Manuel González (1880-1884), Díaz logró reelegirse y ocupó el gobierno de 1884 a 1910.

integridad moral, austeridad, sensibilidad artística, salud física, solidez de carácter, amor y comunión con la naturaleza, elegancia y corrección en las maneras, por supuesto, comprometidos moralmente en la reforma".² En lo que respecta a la educación femenina, la Iglesia mantuvo su monopolio y su influencia incluso hasta bien entrado el siglo XX.

De acuerdo con estudios especializados en historia de la educación, en ambos países los niveles de analfabetismo registraban aproximadamente un 80%.³ De éste, el mayor porcentaje se centraba en el sector femenino y en las zonas rurales. La Iglesia mantenía casi inalterable su función educativa que consistía en el adoctrinamiento religioso, la educación moral basada en los valores religiosos y la vigilancia permanente de que la educación escolar femenina no fuera más allá de los conocimientos básicos de lectura, escritura y las labores propias de su sexo. Las aspiraciones positivistas de instaurar una educación laica beneficiaron sólo a los hombres. En lo que respecta a las mujeres, las excepciones sobre una educación más científica se sitúan en esferas sociales económicamente privilegiadas.

La iniciativa para ajustar a la sociedad a los proyectos de modernización llevaba inherentes ciertas acotaciones: privilegiaba a los sectores sociales altos, urbanos y se interesaba particularmente en la población masculina. Fueron muy pocos quienes se pronunciaron por incluir a la mujer, como en el caso de Ignacio Ramírez, pero aun él no consideró la uniformidad educativa para todos los estratos sociales y los géneros: "la instrucción para niños destinados a ser obreros, artesanos, agricultores, soldados y mozos" y la de las niñas siempre pensando en su destino doméstico⁴ son evidencias de que no se esperaba que la mujer tocara siquiera una nota en aquel concierto de modernidad. Esto puede deberse a dos circunstancias. La

² Citado en Carlos Dardé, *La restauración, 1875-1902. Alfonso XII y la regencia de María Cristina* (Madrid: Historia 16, 1996), 62.

³ Para el caso de México, Engracia Loyo y Anne Staples, "Fin de un siglo y de un régimen", en *Historia mínima. La educación en México*, coord. de Dorothy Tanck de Estrada (México: El Colegio de México, 2010), 136; para España: Manuel Garrido Palacios, "Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local", *Contraluz. Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, núm. 2 (2005): 108.

⁴ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911* (México: Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos, 2001), 179.

primera, que la educación se contemplaba como una herramienta para la formación del ciudadano y la mujer no entraba en este concepto.⁵ La segunda, que la mujer no era considerada como agente económicamente productivo; la tradición la confinaba al hogar y sus responsabilidades sociales se centraban en el cuidado de la familia, la educación de los niños y el apoyo al esposo.

La educación moral laica se convirtió en una aspiración del último tercio del siglo XIX. Se esperaba de ella que despejara a la sociedad de fanatismos y supercherías, dando paso a la sana curiosidad por el conocimiento científico; que fomentara el interés por los proyectos del gobierno; incentivara a los individuos a trabajar por el bienestar propio y común, y determinara esquemas racionales para reconocer y asumir el bien y el mal sin la intervención de elementos metafísicos o la coerción constante fijada por el dogma. Todo ello era deseable para lograr el *nuevo hombre*, para forjar al *ciudadano*.

Como se ha señalado, tradicionalmente no se esperaba proporcionar la misma educación para hombres que para mujeres. Si para el aprendizaje de los primeros niveles de alfabetización se contempló la creación de instituciones para niños y niñas, en la práctica, los establecimientos mixtos fueron escasos. El niño podría seguir sus estudios en instituciones según las posibilidades económicas de su familia. La niña, independientemente de su estrato social, permanecía bajo el cuidado de la madre, aprendiendo las labores domésticas, con escasa instrucción escolar por lo que su educación estaba más marcada por los lineamientos tradicionales —con notable influencia religiosa— en comparación con la educación recibida por los niños. Según Mílada Bazant, en cuanto a la educación propiamente escolar —y por lo tanto siguiendo el decreto de la enseñanza laica— el proceso fue sumamente irregular y dependía del

⁵ En la Constitución mexicana de 1857, sección IV, artículo 34º, “De los ciudadanos mexicanos”, no se elimina a la mujer como tal, pero señala como prerrogativas del ciudadano el pago de impuestos para los gastos del Estado, el ejercicio del sufragio, poder ser votado para cargos de elección popular, tomar las armas en el ejército y alistarse en la Guardia Nacional. Obviamente, no considera a la mujer en ninguna de estas prerrogativas. Felipe Tena Ramírez, *Leyes fundamentales de México, 1808-1999* (México: Porrúa, 1999), 612.

“progreso educativo de los estados” su condición económica y el porcentaje de población indígena.⁶

Una tendencia del último tercio del siglo XIX fue usar diversos recursos para promover la educación, además de la escuela. Así, la literatura en sus géneros de novela y poesía tuvo con frecuencia tonos didácticos, compartidos a su vez con la prensa periódica, pues ésta a menudo incluía artículos de difusión de cultura, a la vez que diversificaba su contenido según los distintos tipos de lectores. Para los hombres incluía temas de política nacional, noticias internacionales, novedades científicas y tecnológicas; para las mujeres, temas como la moda, consejos para la vida doméstica, fragmentos literarios, poesías con temas religiosos y novelas por entregas. Hacia fines de siglo aparecieron también publicaciones para público infantil. Es importante subrayar que tanto la literatura como la prensa emplearon estrategias didácticas para estratos sociales privilegiados, con capacidad de lectoescritura y con posibilidades económicas que les permitían la adquisición de libros y periódicos, cuyos autores solían ser hombres, casi siempre reconocidos polígrafos. Fue hasta la penúltima década del siglo que las plumas femeninas aparecieron en unos y otros.

Educación para la mujer desde la República de las letras

Los mecanismos de educación moral femenina durante el siglo XIX se basaron por tradición en la religión, con el catecismo como instrumento, la virgen María como prototipo, la vida de las santas, la guía de un confesor, los consejos maternos, etcétera. Los géneros literarios —novelas y poesía—, generalmente de autores masculinos, con frecuencia rondaban temas religiosos, en tono didáctico, y casi siempre incluyendo metáforas que comparaban a la mujer con ángeles, santas y la virgen María. Invariablemente proponían moralejas que subrayaban la importancia de cultivar una feminidad de bases místicas. Por otro lado, en la prensa periódica dirigida a mujeres, pero administrada, escrita y difundida por hombres —intelectuales,

⁶ Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato* (México: El Colegio de México, 1996), 89.

literatos, sacerdotes—, se advierte un tono paternalista y en su mayoría se abordan temas como la moda, la vida social, el cuidado de la belleza y lecturas de carácter religioso.⁷

En cuanto a la educación, en general, y en lo que respecta a la moral, en particular, hay elementos que España y México comparten de forma casi puntual: la educación de la mujer no suele ser un asunto público sino privado; mejor si se da en el seno del hogar y bajo la supervisión y criterio de la madre, aunque también se echa mano de institutrices, nanas y sirvientas, según el estrato social al que se pertenezca. La educación más cuidada y amplia se dará en aquellas familias con mejor condición económica. En los estratos sociales menos privilegiados es más notable el alto porcentaje de analfabetismo, las escasas posibilidades de una educación científica para la mujer, más allá de las primeras letras, la enseñanza de las “labores propias de su sexo” y las nulas posibilidades de superación social. Concepción Arenal, periodista española considerada una de las precursoras del feminismo, según palabras de Pilar Ballarín, describe cómo las mujeres:

⁷ En cuanto al tono didáctico y paternalista de autores masculinos cuando se aborda el tema de la educación femenina, parece ser parte de las tradiciones y las costumbres del siglo XIX. Un botón de muestra: José Joaquín Fernández de Lizardi, en su obra clásica *La Quijotita y su prima* (1819). La enorme capacidad descriptiva de “El pensador mexicano” permite entender que retrata la sociedad de su tiempo. El relato da cuenta de la vida doméstica de dos matrimonios que educan a sus respectivas hijas, primas y vecinas, de la misma edad y en condiciones sociales y económica similares. Sin embargo, en el matrimonio de Doña Matilde y el coronel Rodrigo, la esposa se acoge a los consejos sabios y prudentes de su cónyuge, siempre con la certeza de obtener las mejores ideas para la crianza y la educación de su hija, Pudenciana, quien se forma en una educación ilustrada, moral y sensata, lo que resulta en una adultería feliz y prudente. Mientras que Doña Eufrosina —hermana de Matilde—, casada con un hombre de carácter débil que se deja rebasar por las vanidades y las supersticiones de su mujer, cría a su hija Pomposa en un ambiente de frivolidad, sin interés en las letras, y con ideas y supersticiones sin sentido, por lo que no logrará un buen matrimonio y languidecerá como prostituta infeliz. Esta última sufrirá el apodo de “Quijotita” por esa vida arrebatada y sin sentido. José Joaquín Fernández de Lizardi, *La Quijotita y su prima* (México: Porrúa, 2017) (Colección “Sepan cuantos...” 71). Ninguno de los estudios revisados en el estado del arte para este trabajo señala la inclinación paternalista de los autores decimonónicos.

con frecuencia se instruyen en sus casas mientras esperan un matrimonio adecuado a su condición. Aprenden a leer, a escribir, a cocinar y trabajos propios de su sexo: costura y bordado. Si la educación quiere ser esmerada se completa con un poco de geografía, historia, música y, en algunos casos, dibujo y francés. Pero todo ello sin regularidad y en la idea de que nunca le servirá. No realizan ningún ejercicio físico. Sus salidas a misa o al paseo son siempre acompañadas. Los juegos musculares se consideran masculinos, los suyos deben ser sedentarios para no arrugarse ni despeinarse. La debilidad y la enfermedad, fruto de tales hábitos, se convertirán en ideales de belleza.⁸

Respecto de los valores morales “típicamente femeninos”, aparecen relacionados con el sacrificio, el amor incondicional, la discreción, la lealtad, la religiosidad, la solidaridad, la timidez y el decoro; siempre pensando a las mujeres en escenarios privados, domésticos “para no someterlas a miradas colectivas prematuras, ya que son como flores delicadas del almendro”.⁹ Pretender una educación académica con conocimientos era considerado fuente de inmoralidad.

La idea sobre la debilidad del sexo femenino se repite hasta el hartazgo en ambas orillas del Atlántico. Esta creencia será fundamental para excluir a la mujer de la utilidad social y económica: no le es permitido incorporarse al mercado laboral sino en sectores específicos: sirvienta —camarera, cocinera, etcétera—, costurera, maestra, partera o prostituta. La incapacidad intelectual entra en ese esquema de debilidad y la participación política era impensable pues suponía un enorme peligro de corrupción moral para ella y para el sistema político.

Si se quiere conocer la idea popular sobre las mujeres, la producción literaria de la época en ambos países es un buen escaparate. Suele representar a las jóvenes casaderas como estúpidas,

⁸ Pilar Ballarín Domingo, “La educación de la mujer española en el siglo XIX”, *Historia de la Educación* 8 (1989) [número dedicado a *La educación en España bajo el franquismo (1936-1975)*]: 249, acceso el 2 de mayo de 2024, <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837/6823>.

⁹ Ballarín Domingo, “La educación de la mujer...”, 250.

superficiales, faltas de ingenio y de ideas, además de soberbias, ligeras de cascos e interesadas.¹⁰

Hacia finales del siglo XIX, el panorama educativo y social para la mujer no había cambiado mucho, aunque en España la prensa periódica dedicada a las mujeres y con colaboración de mujeres es más temprana que en México; por ejemplo, *El Defensor del Bello Sexo* (1845), en Madrid, fundado por José Antonio Gutiérrez de León y José Souza.¹¹ También se produjo la prensa dirigida por ellas: *Gaceta de las mujeres* (1845), en Madrid, por Gertrudis Gómez de Avellaneda; *La Mujer* (1851), en Madrid, por Belén Larraga de Ferrero; *La Mujer* (1871), en Madrid, por Faustina Sáez de Melgar; *La Ilustración de la Mujer* (1873), en Madrid, por Concepción Gimeno y Gil;¹² *Álbum del Bello Sexo* (1882), en Barcelona, por Luisa de Sáez. Estas publicaciones son en buena medida rotativos dedicados al

¹⁰ Las novelas de época dan cuenta de esto, siempre desde la mirada masculina. Es interesante esa tendencia de construir y promover prototipos femeninos desde la severa crítica de los autores. Algunos ejemplos mexicanos, aunque muy tempranos respecto del periodo aquí abordado, son la novela por entregas de José Joaquín Fernández de Lizardi, *La Quijotita y su prima*, escrita entre 1818-1819; *La coqueta*, de Nicolás Pizarro, escrita en 1860; *Clemencia*, de Ignacio Manuel Altamirano, publicada en 1871, y *Las jamonas*, de José Tomás de Cuéllar, publicada también en 1871. En España no es menos interesante: *El Escándalo*, de Pedro Antonio de Alarcón, publicada en 1875; *Doña Perfecta*, de Benito Pérez Galdós, publicada en 1876; *Doña Berta*, de Leopoldo Alas, Clarín, publicada en 1892, y *Misericordia*, de Benito Pérez Galdós, publicada en 1897. Hay en todos los casos mujeres que más allá de su belleza no destacan por su inteligencia o erudición, definidas por figuras masculinas.

¹¹ El subtítulo señala: “Periódico de literatura, moral, ciencias y modas, dedicado exclusivamente a las mujeres”. Si bien no fue creado ni dirigido por mujeres, su importancia radica en tres aspectos: incluye temas científicos del momento; además de distribuirse en Madrid, también se difunde en Cuba, Puerto Rico y Canarias; y cuenta con colaboradores españoles y americanos de ambos性. Gloria Franco Rubio, “Contribución a la prensa femenina del siglo XIX: ‘*El Defensor del Bello Sexo*’”, *Tiempo de Historia*, núm. 75 (febrero 1981): 100-105, acceso el 19 de febrero de 2024, <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/24636/THVII~N75~P100-105.pdf;jsessionid=50192680159A718B25A1AAC86E9A683?sequence=3>.

¹² Se trata de su primera incursión en el periodismo como propietaria y directora; contaba con 23 años y un título de maestra normalista. Ya había realizado algunas colaboraciones en el rotativo dirigido por Faustina Sáez, *La Mujer*, de modo que, aunque bastante joven, no era ninguna novata en el medio.

esparcimiento, las modas, la sociedad. La mayoría incluye literatura: novelas, poesía y extractos de textos religiosos. Muy pocas abundan en cuestiones intelectuales. Sin embargo, hay algunas que se interesan por la reflexión sobre el “deber ser [de la] mujer”.

El número inaugural de *La Mujer* (1871) señala como misión del semanario: “Propagar en nuestro sexo las ideas de progreso que han hecho de la mujer inglesa y norteamericana, una mujer fuerte, independiente, instruida y digna sin apartarse de los deberes que la encadenan al hogar, por los lazos sagrados del amor y de la familia”.¹³ La publicación se plantea como objeto formar a la mujer como esposa y madre “digna de tal nombre”; “abogar por la moralidad, la vida de la familia, la instrucción y la dignidad de la mujer”, todo ello dentro de los marcos establecidos por la Iglesia y mantenido como tradición inalterable en todos los estratos sociales. En su mayoría, las colaboradoras son mujeres defendiendo y justificando la tradición católica, apartadas de ideas más radicales de un feminismo que ya despuntaba de forma temprana en el país ibérico. Concepción Gimeno y Gil,¹⁴ de cuyo caso se tratará más adelante, pertenece a este horizonte.

En México, la prensa temprana dirigida a las mujeres, como se ha mencionado, por lo común era administrada por hombres, todos ellos intelectuales reconocidos, o bien, se trataba de suplementos de rotativos para público masculino. La prensa femenina mexicana a cargo de mujeres y con colaboración mixta comenzó a publicarse hacia el último tercio del siglo: *La Siempreviva* (1870-1872), publicada en Mérida, Yucatán, a cargo de Rita Cetina Gutiérrez; *Las Hijas de Anáhuac* (1873-1874), de Concepción García y Ontiveros; *El Álbum de la Mujer* (1883-1890), de Concepción Gimeno de Flaquer; *El Correo de las Señoras* (1883-1893) y *Violetas de Anáhuac* (1887-1889), a cargo de Laureana Wright de K. e Ignacio Pujol. La intención más

¹³ *La Mujer*, 8 de junio de 1871, 1.

¹⁴ Cambiará a Concepción Gimeno de Flaquer a partir de 1879 por su matrimonio con Francisco de Paula Flaquer y Fraisse, excatedrático, periodista, empresario, Caballero de la Real y Distinguida Orden de Isabel II. Margarita Pintos, *Concepción Gimeno de Flaquer. Del sí de las niñas al yo de las mujeres* (Murcia: Universidad Carlos III, Instituto Universitario de Estudios de Género/Plaza y Valdés, 2016), 54-55.

socorrida era instruir a la mujer en temas específicos como los antes mencionados. Incluían reflexiones sobre la necesidad de educar a las mujeres más allá de las primeras letras e incitaban a la lectura y la dignidad femenina con base en la educación. Por ejemplo, en el primer número de *Las Hijas de Anáhuac* se señala que el rotativo da trabajo a señoritas que estudian en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, con el fin de promover espacios laborales dignos para aquéllas con necesidad de ingresos económicos. Este periódico semanal tuvo muy corta duración, pero sentó el precedente de una prensa de mujeres para mujeres con fines de incentivar su educación para lograr trabajos remunerados. De modo que en la década de 1880 es posible identificar a quienes lograron dar voz a su género en alguna medida en un ambiente centrado en la pluma masculina. Diez años antes, Concepción García y Ontiveros ya había mostrado preocupación por educar a la mujer proporcionándole las herramientas que le permitieran desempeñarse en trabajos remunerados y dignos. Aunque en México la prensa propiamente feminista llegó después, a principios del siglo XX, algunos artículos de los periódicos señalados se referían a la importancia de la emancipación femenina y la necesidad de integrar a la mujer a la sociedad progresista.

México y España en la coyuntura del progreso

En México, el tema de la educación moral ocupó a liberales y conservadores desde la restauración de la república. Una vez eliminado el segundo intento monárquico, el presidente Benito Juárez afianzó su proyecto de secularización política y social con la consolidación de las Leyes de Reforma y los decretos de instrucción pública que, entre otras cosas, afirmaban la enseñanza de educación moral en los establecimientos educativos a cargo del gobierno. Intelectuales de la talla de Gabino Barreda, Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, además de simpatizar con el triunfo liberal, se interesaron por su proyecto educativo y sostuvieron que un hombre moral no necesariamente requería declararse religioso o creyente. Apoyaron la propuesta de sustituir la moral religiosa con la moral racional. Para Barreda, el hombre tiene inclinaciones naturales al bien y necesita fomentar

con teorías filosóficas inculcadas en la escuela esas inclinaciones naturales. Él mismo impartió la materia de Educación moral a los estudiantes de la ENP¹⁵ en la que, además, fungió como director desde su fundación en 1867 y hasta 1880. Los debates sobre la pertinencia y los modos para impartir la educación moral laica se prolongaron hasta el Porfiriato y los respectivos gobiernos fueron afianzando su proyecto cada vez más firmemente en el positivismo. Sin embargo, todo ello mantenía inevitablemente las tensiones con el clero, los intelectuales católicos y los grupos sociales de tendencia moderada.

La historiografía mexicana coincide en señalar que, en el periodo que abarca de 1876 a 1887, el gobierno se centró en la pacificación del país. Echó mano del ejército pero también impulsó la tolerancia política y religiosa con el fin de establecer un escenario en el que el orden social y político fuera el principal atractivo para la inversión extranjera. Tanto Manuel González como Porfirio Díaz reanudaron las relaciones diplomáticas con Inglaterra, España, Francia, Bélgica, Alemania e Italia, lo que permitió ampliar los intercambios económicos de México, antes sólo dependientes de los Estados Unidos de América, además de favorecer la migración europea y buscar la implantación de algunas tendencias culturales, si bien más pensadas para la élite social y política, con la finalidad de promover una sensación de construcción de progreso palpable.

Desde 1884 y hasta 1910, con Díaz como presidente, el positivismo fue el faro intelectual que alumbró los más variados escenarios de la vida nacional, con el objetivo de resaltar los paradigmas que enmarcarían las acciones del gobierno: el orden social y político, el progreso y la modernidad. Ante ese desafío, el tema de la educación cobró particular relevancia, tanto en lo intelectual como en lo moral. La prensa de la época da buena cuenta de ello porque fue más evidente su aspiración educativa y también su calidad de tribuna para difundir ideas, propuestas, y mostrar críticas y debates.¹⁶

¹⁵ La Escuela Nacional Preparatoria fue creada bajo el gobierno de Benito Juárez en 1867, como antecedente de los estudios universitarios. En ella hicieron estudios de bachillerato los hijos de los más notables políticos e intelectuales de la época.

¹⁶ Segundo Luis González y González, hacia 1900, el país contaba con 543 periódicos. De ellos, 126 se publicaron en la capital, aunque había pocos lectores a causa del atraso educativo. Por otro lado, Díaz se apresuró a promover las escuelas

En 1883, José Tomás de Cuéllar, intelectual afiliado al positivismo, quien solía firmar con el seudónimo de Facundo, subrayaba la importancia de la educación moral, incluso por encima de la intelectual. En su opinión, el mayor interés debía centrarse en la destinada al pueblo

Que tenga como base moral conjurar la apatía, la abyección, el deseo, la falta de decoro personal, la carencia de ambición, el desprecio de las comodidades de la vida, el poco aprecio a sí mismo, la informalidad, la pereza, la ignorancia del respeto público, el egoísmo, la falta de respeto a la mujer, la inmoralidad, la embriaguez y la prostitución.¹⁷

Este autor simpatiza con las ideas de Spencer, quien proponía jerarquizar la educación según la importancia de las actividades: primero, proveerse de las básicas para asegurar la sobrevivencia; después, educar y disciplinar a la familia con el fin de garantizar el mantenimiento del orden social, y, finalmente, buscar cómo llenar los momentos de ocio de cada clase social.¹⁸ Según Mílada Bazant, a esta visión se le llamó “educación del sentido común”. Así, la moral se difundía de “manera práctica”¹⁹ y no se hacía indispensable el respaldo religioso. La ley de educación básica en lo que respecta a la educación moral pretendía atender “la formación del carácter por medio de la obediencia y la disciplina, así como el constante y racional ejercicio del sentimiento, resoluciones y actos encaminados

preparatorias en las principales ciudades del país. Para las mujeres creó la Escuela Normal para Señoritas. Luis González y González, “El liberalismo triunfante”, en Ignacio Bernal *et al.*, *Historia General de México. Versión 2000*, 4a reimp. (México: El Colegio de México, 2002), 668.

¹⁷ Citado por Belem Clark de Lara, “Los *Artículos ligeros sobre asuntos trascendentales*, de José Tomás de Cuéllar, como un estudio de la sociedad urbana de finales del siglo XIX”, en *Literatura y prensa periódica, historias de una intimidad*, ed. de Claudia López Pedroza y Juan Pascual Gay (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014), 81.

¹⁸ Citado por Clark de Lara, “Los *Artículos ligeros sobre asuntos trascendentales...*”, 89.

¹⁹ Bazant, *Historia de la educación...*, 61.

a producir el respeto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás".²⁰

Cuando Porfirio Díaz retomó el gobierno, en 1884, una de las prioridades fue mantener el orden social y político, de modo que optó por una política de tolerancia con la Iglesia y los sectores conservadores, lo cual dio lugar a una convivencia más o menos armónica entre la educación moral del "sentido común", difundida sobre todo en colegios de educación superior, y la educación moral católica transmitida en colegios a cargo de la Iglesia y en instituciones propias para niñas y señoritas.

Entre 1880 y 1888, las publicaciones periódicas se multiplicaron hasta alcanzar la cifra de 130, pese a la "Ley Mordaza" de Manuel González (1880) que buscaba desalentar las críticas de los intelectuales antagonistas al régimen. Por otro lado, la prensa simpatizante con el gobierno mantuvo sus afanes didácticos sobre todo para los sectores más o menos acomodados que eran los que tenían acceso a estas publicaciones. La prensa política y la apolítica —femenina y dirigida a los niños— coincidieron en esos intereses más o menos educativos.

De 1883 a 1889, el gobierno mexicano impulsó acciones que permitieran establecer las estructuras esenciales para una marcha firme y visible hacia el desarrollo económico, aunque éste no lograra beneficiar ni a la mayoría de la población ni al territorio nacional. En este escenario, las propuestas educativas para la transformación social eran todas bienvenidas; mejor aún aquéllas que se centraran en las élites.

En España, en el último tercio del XIX tenía lugar otra restauración de similar importancia a la de la república en México. La monarquía borbónica, en la figura de Alfonso XII (1875-1885) implicó, entre otras cosas, la pacificación política, pues puso fin a la tercera guerra carlista, la conciliación con la Iglesia, con los sectores más conservadores y con la oligarquía. Una vez establecido el orden, se inició la reorganización política, lo que condujo a la instauración de la monarquía constitucional, un nuevo sistema de partidos y la

²⁰ Ley de educación primaria de 1908, citado por Bazant, *Historia de la educación..., 61.*

alternancia política. Todo ello generó la esperanza de fincar las bases necesarias para el desarrollo económico.²¹

En cuanto a la Iglesia, recuperaba el control de la educación pública de todos los niveles. En este sentido, es significativa la primera circular del ministro Orovio a los directores de las universidades en la que se estipulaba que “debían controlar que no se enseñara nada que contradijera el dogma católico y la sana moral [...] de ninguna manera se debían atacar, ni directa ni indirectamente, la monarquía constitucional o el régimen político del país”,²² lo que planteaba serios obstáculos para el cambio social.

A partir de la creación de la ILE, en 1876, con las bases filosóficas y pedagógicas propuestas por Karl Friedrich Krause, los krausistas pretendieron, en palabras de Bernecker, “liberar al pueblo sacándolo de su ignorancia”,²³ con un esquema de valores éticos compuesto por tolerancia, libertad, sinceridad intelectual, responsabilidad y dignidad del ser humano. Por otro lado, desde el periodismo y la producción literaria propiamente dicha, algunos autores hicieron esfuerzos notables por conseguir la transformación cultural de la sociedad española; entre otros cabe mencionar a Francisco Pi y Margall, Benito Pérez Galdós, Juan Valera y Emilia Pardo Bazán.

En el ambiente intelectual de fines de siglo no es común que destaqueen mujeres; si acaso como se ha visto, en la realización de artículos periodísticos de temas literarios, domésticos o de vida cotidiana. Los temas políticos o académicos quedaban fuera de sus posibilidades e intereses. La incursión de la mujer en cuestiones políticas era una idea aberrante, ni siquiera las demandas feministas incluyeron asuntos como el voto o los cargos públicos en la década

²¹ Las aspiraciones al sufragio universal, en cambio, se vieron resueltas en 1890, ya en el periodo conocido como Regencia, a cargo de la reina madre, María Cristina de Austria (1885-1902). La escasa participación de apenas 27% de población tal vez fue debida a la estructura social poco desarrollada, con un alto porcentaje de analfabetismo, notablemente mayor en las mujeres. Según Walther L. Bernecker, en 1877 el porcentaje de analfabetismo era de 75.5%. Walther L. Bernecker, *España entre la tradición y la modernidad. Política, economía y sociedad (siglos XIX-XX)*, trad. de Ludger Mees (Madrid: Siglo XXI, 2009), 148.

²² Bernecker, *España entre la tradición...*, 62.

²³ Bernecker, *España entre la tradición...*, 149.

de 1880. Es posible ver que también en España se optó por una educación moral más o menos secular para los hombres y estrictamente apegada a la religión para las mujeres. Sin embargo, llama la atención que en el país ibérico inició, precisamente en este periodo, un feminismo temprano que pretendía poner de manifiesto el deseo de las mujeres de ser consideradas parte de la ciudadanía y la demanda de educación más práctica y digna. De ello da cuenta la aparición de numerosas publicaciones destinadas para mujeres en las que comienzan a mostrarse reclamos por “la ignorancia, la ciencia y la verdad”. Tal es el caso del rotativo *El Defensor del Bello Sexo. Periódico de literatura, moral, ciencias y moda, dedicado exclusivamente a las mujeres* (Madrid, 1845); y *La Mujer. Revista de interés general del bello sexo* (Madrid, 1871) en el que su directora, Faustina Sáez de Melgar, en el editorial de presentación señala como misión “propagar en nuestro sexo las ideas del progreso, que han hecho de la mujer inglesa y norteamericana, una mujer fuerte, independiente, instruida y digna, sin apartarse de los deberes que la encadenan al hogar por los lazos sagrados del amor y de la familia”,²⁴ por mencionar sólo dos ejemplos.

Concepción Gimeno de Flaquer y la importancia de educar a la mujer

Así, en el contexto de la segunda mitad del siglo XIX español, la opinión general era que la mujer no necesitaba más educación que la que pudiera brindársele en casa, al amparo de la religión católica y bajo la constante tutela de las figuras masculinas de su entorno más cercano. En tanto que el papel social al que estaba destinada, además de la procreación y el cuidado de la familia, era la de proporcionar al mundo el equilibrio y el solaz que cotidianamente eran alterados por las circunstancias políticas, económicas y sociales propias de la época. Un botón de muestra lo ofrece la reflexión de Francisco Pi y Margall, en “La misión de la mujer” (1869):

²⁴ *La Mujer*, de junio de 1871, 1.

La mujer tiene entonces la dulce y delicada tarea de despertar en el hombre el sentimiento, de abrir su corazón al amor, de contrarrestar el pernicioso influjo que [en] él haya podido producir la maldad y la perfidia de sus semejantes, de atajar los vuelos del egoísmo y la avaricia, de recordarle que hay a su alrededor almas bellas y puras, familias desgraciadas que necesitan tal vez de su amparo, una patria a quien servir, una humanidad por la cual vivir, y es preciso sacrificarse.²⁵

De esta manera, se entiende que la mujer fue considerada la piedra angular de la moral familiar. La madre caritativa, tolerante, amorosa y sacrificada fue durante mucho tiempo el arquetipo para la mujer, sobre todo en estratos privilegiados. En los sectores más vulnerables debía, además, sostener a la familia y ser la responsable de sacar a los hijos adelante. Sin embargo, en este mismo contexto y curiosamente en los estratos sociales más favorecidos comenzó a revelarse el reclamo por una educación más profunda, en aras de una función social menos romántica. Entre las intelectuales y literatas que destacaron en rotativos para mujeres se cuenta a Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Sofía Tartilán, Faustina Sáez de Melgar y Concepción Gimeno de Flaquer. Clamaron por una educación que permitiera a la mujer adquirir destrezas laborales para, en caso de necesidad, poder ganarse la vida con dignidad y con salarios que realmente pudieran resolver los problemas más básicos de una familia. Demandaron un reconocimiento social que les otorgara visibilidad como actores sociales con importancia más allá del ámbito doméstico y la educación de los hijos, con derecho a la educación y la capacitación para el trabajo remunerado, pues no todas las mujeres gozaban de la circunstancia privilegiada de acceder a matrimonios económicamente convenientes.

El propósito aquí es mostrar el discurso de Concepción Gimeno de Flaquer, quien pese a gozar de una posición social e intelectual privilegiada, casada con un impresor y periodista, y gozando de recursos económicos propios, se propuso concientizar a sus congéneres de la importancia social que les correspondía y demandar mejores condiciones educativas para las españolas, en la coyuntura

²⁵ Francisco Pi y Margall, *La misión de la mujer en la sociedad* (Madrid: Imprenta de M. Rivadeneyra, 1869), 10.

de la Restauración borbónica. La particularidad del personaje reside en que logró divulgar sus ideas en los dos escenarios que aquí importan, que, como se ha señalado, se encontraban en momentos de transición similares.

María de la Concepción Pilar Loreto Laura Rufina Gimeno y Gil nació en Alcañiz (Teruel), España, el 11 de diciembre de 1850. Fue una intelectual española. Su obra abarca literatura —novela, cuento, poesía y ensayo—, además de su incansable actividad periodística en distintos rotativos. Sus escritos dan cuenta de abundantes reflexiones en torno a la circunstancia de las mujeres. Su condición social, moral e intelectual la llevó a interesarse en lo que les ocurría en las diversas regiones españolas, en países europeos como Inglaterra, Alemania, Francia, Grecia e Italia, y en algunos países hispanoamericanos como Argentina, Cuba, México y Perú. Estaban marcados por la exigencia de una educación más intelectual y académica que la simple instrucción sobre cómo llevar un hogar y cuidar de una familia. Creía que la mujer desempeñaba un papel de gran responsabilidad en la sociedad de su tiempo; nada menos que la de formar hombres libres, lo que consideró “un impuesto de sangre” pagado puntualmente a las naciones, y por ello reclamaba para las mujeres el derecho de ser consideradas como ciudadanas y educadas de acuerdo con tal estatus. Para Gimeno, la mujer había nacido con obligaciones naturales: la maternidad, la educación de los hijos y el cuidado de su familia; y estaba convencida de que la religión —católica— formaba parte insustituible del arsenal con el que podía contar para enfrentar tanto sus obligaciones familiares como los problemas y los retos de la vida social, política y económica. Y es que, por sobre todas las cosas, Gimeno deseaba que fuera una mujer digna y consciente de su importancia social. No reclamaba la igualdad con el hombre para “tener las mismas oportunidades de pecar o delinquir”, pero exigía que la ley no tratara con benevolencia al hombre por errores similares como la infidelidad conyugal.²⁶

Gimeno incursionó en el periodismo con artículos de opinión y reflexión acerca de diversos temas sobre la mujer. Además de

²⁶ Concepción Gimeno de Flaquer, *Iniciativas de la mujer en higiene moral* (Madrid: Imprenta de J. Sastre y Compañía, 1908), 7.

colaborar para algunos periódicos, creó y dirigió revistas orientadas principalmente a las mujeres. Con 23 años fundó y dirigió *La Ilustración de la Mujer* (1873-1877), y colaboró en otras publicaciones femeninas de su tiempo como *El Correo de Señoras* y el rotativo *El Hijo del Trabajo*, ambos publicados en México. A los 29 años se casó con Francisco de Paula Flaquer, un periodista e impresor que dirigió rotativos como *La Ilustración de la Mujer*, *La Mujer* y *El Correo de la Moda* (Madrid), y *El Ramillete* (Barcelona), entre otros. El matrimonio optó por una vida nómada, llevando a cuestas su incansable actividad periodística más allá de España: Francia y Portugal, en Europa, y, en América, principalmente México y Argentina.²⁷

Concepción Gimeno fue una escritora incansable, además de su extensa producción periodística fue autora de libros que en gran parte se conservan en la Biblioteca Nacional de México y la correspondiente de España con sede en Madrid: *La mujer española* (1877), *La mujer juzgada por una mujer* (1887), *Madres de hombres célebres* (1884), *Mujeres, vidas paralelas* (1893), *La virgen madre y sus advocaciones* (1907), *Mujeres de raza latina* (1904), “El problema feminista” (conferencia, de 1903), *La mujer intelectual* (1901), *Evangelios de la mujer* (1900), *Mujeres de regia estirpe* (1907) y *Mujeres de la Revolución francesa* (1900). Algunas de sus novelas cortas fueron: *¿Culpa o expiación?*, *Mara, Sofía y Victoria, o heroísmo de corazón*, y el cuento *Una Eva moderna*, al parecer dedicada a la autora peruana Clorinda Matto de Turner (1909).

Del amplio abanico de la obra de Concepción Gimeno, considero que *La mujer española* (1877) es una obra fundamental para calibrar los principios básicos de su idea sobre la importancia de la educación femenina y conocer el interés que para ella tenía el mantener a la mujer en estrecha relación con la religión católica, atenta a su hogar y su familia, “encadenada por dulces lazos”. Ambas constantes se vieron fraguadas en los periódicos *La Ilustración de la Mujer* (1873-1875) y *El Álbum de la Mujer* (1883-1890) publicados en Madrid y en la ciudad de México, respectivamente. Mantuvo el tono intelectual y cultural en *El Álbum Ibero Americano* (1890-1911) publicado en la capital española.

²⁷ Concepción Gimeno falleció en Buenos Aires, Argentina. No tuvo hijos.

En *La mujer española*, su primer libro, Gimeno señala que la cultura popular llama peyorativamente “marisabidilla” a la mujer intelectual o interesada en la ciencia y el conocimiento en general. En principio considera que esta situación desalienta a aquellas que se afanen en una educación intelectual y advierte que no se puede esperar que los hombres mejoren las condiciones de la mujer “porque (el hombre) es muy egoísta, y no abdica fácilmente de sus títulos de soberanía de su cetro de rey en el mundo de la inteligencia”, por lo que son las mujeres quienes deben trabajar para conseguirlo. Señala que no hay diferencia intelectual ni moral entre hombre y mujer, aunque las leyes positivas se empeñen en imponer diferencias.²⁸

El objeto de sus reflexiones, en ese libro, es la condición femenina, pero claramente tiene como destinatarios a hombres, clérigos y maestros.²⁹ Los invita a recapacitar sobre sus ideas; en él despliega toda su gracia expresiva y literaria, y hace gala de su erudición en temas filosóficos y de historia universal; se esfuerza por mostrar la importancia de que en el hogar se cuente con mujeres mejor preparadas para el cuidado de los hijos, la administración del hogar y el apoyo del esposo.³⁰ Señala de manera reiterada que la mujer está perfectamente dotada para la educación intelectual, el trabajo remunerado, las artes y las ciencias; que es falsa la debilidad mental que se le adjudica y advierte que no debe descuidar “el llamado del sagrado sacerdocio de la maternidad”. Pero no hay razón para mantenerla ajena a la educación intelectual y la capacitación para el trabajo. De hecho, llega a solicitar, sin éxito, que la mujer se prepare y sea admitida en los estudios universitarios para cursar las carreras de medicina en las especialidades de ginecología, obstetricia y pediatría. Desde su perspectiva, son conocimientos fundamentales para realizar el cuidado de la familia además de cuidar

²⁸ Concepción Gimeno, *La mujer española. Estudios acerca de su educación y facultades intelectuales* (Madrid: Imprenta y librería de Miguel Guijardo, 1877), 40-44.

²⁹ El texto está dedicado al rey Alfonso XII. Según Margarita Pintos, la autora fue invitada a leer en presencia del rey algunos párrafos y quedó muy reconocido del ingenio de la autora. Pintos, *Concepción Gimeno de Flaquer...*, 29.

³⁰ El libro está organizado en quince capítulos que en realidad pueden leerse como ensayos independientes. Algunos de estos ensayos fueron publicados en las revistas de la autora o como colaboraciones en otros rotativos.

de los problemas de salud propiamente femeninos. Para Gimeno, la función social de la mujer es sustancial más allá del ámbito doméstico:

la mujer no llenará su gran misión dando a la criatura la vida física solamente [...] El niño necesita que graben en su alma el nombre de Dios y para esto ¿puede encontrarse burla mejor que el de una madre? Imposible, la educación moral de la criatura corresponde a la mujer. ¡Madres, observad que la sociedad se forma sobre vuestras rodillas y no olvidéis que de vosotras depende la moralidad, el orden y la dicha de los pueblos!³¹

Concepción Gimeno insiste en que la mujer sea reconocida como un factor fundamental en la educación moral social, pero este compromiso requiere una mejor educación intelectual y su dignificación. Sus reflexiones sobre su entorno social, sus vivencias como mujer e intelectual constituyen el motor que la llevó a reclamar la misma suerte para sus congéneres, e identificarse con las demandas de aquel feminismo del último tercio del siglo XIX español.

El discurso de Gimeno tiene tintes particulares: como ya se ha dicho, no sólo se dirige a las mujeres, con frecuencia su interlocutor es el “sexo feo”, los hombres en general, en particular los sacerdotes, los intelectuales y los aristócratas. Parece considerar que son ellos quienes en primer lugar deben entender la importancia de lo que exige. Pese a su pensamiento positivista o progresista, no ve en la religión a un enemigo. Muy al contrario, la considera el cimiento de la moral femenina y un refugio necesario e insustituible. Critica el fanatismo y la ignorancia que conlleva; repreuba a las beatas que descuidan sus deberes domésticos y su propia inteligencia adormilándola entre rezos. Para Concepción Gimeno, la clave de la transformación —esa renovación que parece tan necesaria en las miras del gobierno— está en la educación integral para la mujer, que la impulse a formar parte de la sociedad como ciudadana con derechos y obligaciones. Insiste en señalar que ni sus publicaciones ni sus ideas tienen fines políticos, porque pretende “una revolución sin R, los derechos políticos resérveselos el hombre ¿para qué queremos el

³¹ Gimeno, *La mujer española...*, 95.

voto?”.³² Sin embargo, a propósito de la publicación y la difusión de la encíclica *Rerum Novarum* (1891), aprovecha su propio periódico para denunciar que las condiciones laborales de las mujeres eran peores que las de los hombres y señala que las mujeres trabajadoras forman parte de la “cuestión social”.

Según Margarita Pintos, Gimeno logró cierto reconocimiento en la sociedad acomodada y los círculos intelectuales españoles, en las tertulias y los cafés. Las conferencias dictadas en institutos y otros foros dan fe de ello. Aparentemente fue leída y comentada sin causar tensiones serias con la Iglesia o los grupos políticos.

Concepción Gimeno llegó a México con la intención de instalarse por una larga temporada. En compañía de su marido fundó el periódico *El Álbum de la Mujer* y convocó a participar a todos los intelectuales de la época que se interesaran en colaborar.

En la ciudad de México ya había establecida una tradición de prensa femenina, si bien la mayoría de los periódicos dedicados a las mujeres estaban a cargo de hombres intelectuales cuyo interés central era casi exclusivamente lúdico, pues su característica principal era la de poner al alcance de las lectoras colaboraciones de corte literario: poemas, narraciones breves, reflexiones sobre la importancia de la docilidad, la mansedumbre, la humildad y la obediencia de las mujeres para mejor servir en el hogar. Un botón de muestra es *El Eco de Ambos Mundos. Periódico literario dedicado al bello sexo* (1872-1874), suplemento de *El Eco de Ambos Mundos. Diario de política* (1871-1876), que aparecía los lunes y contaba entre sus redactores a Ignacio Manuel Altamirano, Roberto A. Esteva, José María Vigil, José Tomás de Cuéllar y Joaquín Téllez. Sólo hasta 1873 se incluyeron en sus páginas algunas colaboraciones femeninas: Josefina Pérez, Elena Castro, Ángela Lozano y Julia G. de la Peña. El suplemento, que dejó de publicarse en 1874, en sus primeros números señalaba entre sus objetivos, si no instruir, al menos distraer a sus “amables suscriptoras”. En el último año, la publicación se esmeró en difundir “lo más notable de la literatura universal por

³² Concepción Gimeno de Flaquer, *Evangelios de la mujer* (Madrid: Imprenta Asilo de Huérfanos, 1900), 118.

medio de buenas traducciones”, así como biografías de personajes políticos nacionales y escritores internacionales.

Después de la restauración de la república se incrementó el número de periódicos dirigidos por mujeres y con colaboración de plumas femeninas. Tal es el caso arriba aludido de *Las Hijas de Anáhuac* que, aun cuando fue de corta duración, sentó el precedente de una prensa más centrada en los temas femeninos; demandó educación más amplia para la mujer y trabajos remunerados para quienes así lo requirieran. En su número inaugural, lanzaba la siguiente convocatoria:

escribid bellas jóvenes de nuestra patria, pero estudiad y estudiad mucho porque sólo ayudando a la inteligencia con la instrucción se pueden escribir hermosas y correctas composiciones, [...] queremos, sí, que la mujer escriba y estudie, pero nunca que, por esto, se olvide de sus atenciones domésticas, sino que recuerde sus estudios y procure mejorar su inteligencia.³³

En este ambiente, *El Álbum de la Mujer*³⁴ se insertó con facilidad pues coincidió con las ideas de educar a la mujer para el trabajo digno y promover en las lectoras deseos de superación intelectual. Sin embargo, *El Álbum* representa algunas novedades: Concepción

³³ *Las Hijas de Anáhuac. Ensayo literario*, 19 de octubre de 1873, 1. Por su parte, en Mérida, Yucatán, Rita Cetina dirigía *La Siempre Viva* (1870-1872) en el que promovía la importancia de la educación esperada para niñas y señoritas. Este semanario fue vocero de una sociedad femenina del mismo nombre. Su directora fue reconocida maestra del Instituto Literario de Niñas en Mérida. Piedad Peniche Rivero, *Rita Cetina, La Siempre Viva y el Instituto Literario de niñas: una cuna del feminismo mexicano, 1846-1908* (México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2015).

³⁴ Comenzó a publicarse el 8 de septiembre de 1883; aparecía los domingos; constó de páginas ilustradas; se editó en el Taller de Francisco Díaz de León, el mismo taller en el que se editó la revista literaria *El Renacimiento*; su costo fue de un peso mensual —precio bastante alto— en la capital y 1.50, en provincia. Contó con más de 240 colaboradores tanto mexicanos como extranjeros. El periódico estaba dirigido a mujeres de estratos sociales privilegiados e incluía una sección de crónicas en la que daba cuenta de la vida social de la ciudad de México; aparecía los domingos y sus suscriptoras recibían un suplemento de noticias en general, con lo que emulaban a la prensa masculina. Costeó sus gastos con suscripciones y anuncios de casas comerciales de la zona.

Gimeno figura como propietaria, directora y colaboradora, lo que no era común. Maneja un tono más intelectual. El contenido aborda temas de historia universal, literatura, cultura general e historia de México. Desde el primer número advierte que el rotativo no se ocupará de asuntos políticos, y no ahorra halagos al gobierno de Manuel González. Declara que apoyará la educación integral de la mujer a través de publicación de artículos para la familia, obras de arte, literatura, ciencia, biografías de personajes célebres, de hombres y mujeres, sobre todo extranjeros. Y se interesa en abordar a la mujer mexicana rescatando los valores culturales y los elementos que constituyen la identidad nacional que la conforman. En su primer número aparece en primera plana un retrato de Sor Juana Inés, la décima musa,³⁵ e incluye un artículo propio en el que subraya la capacidad intelectual y literaria de la monja jerónima.

Cuando Concepción Gimeno y su esposo arribaron a México, en junio de 1883, el acontecimiento se dio a conocer en las páginas del periódico *El Nacional*. Ahí se la señala como “una dama distinguida e ilustrada, autora de *La Mujer*, obra aplaudida en España y la Habana”. A finales de ese mismo mes compartiría una fiesta campestre. Entre los invitados se encontraba Porfirio Díaz; es de suponer que acompañado de su familia. En el convivio tanto Concepción como su esposo dedicaron palabras de alabanza a “las virtudes, la hermosura y el talento de la mujer mexicana; el valor, la ciencia y el patriotismo de los hijos de la República”.³⁶ Margarita Pintos señala una relación estrecha entre Concepción Gimeno, la escritora Laureana Wright y la jovencísima Carmen Romero Rubio,³⁷ esposa de Porfirio

³⁵ La referencia a la Décima Musa obedece al contexto del momento, pues otros periódicos recuperaban al personaje por su valor como literata e intelectual. Gimeno recoge el tema para iniciar la circulación de su revista.

³⁶ Pintos, *Concepción Gimeno de Flaquer...*, 69.

³⁷ Hay entre Concepción Gimeno y Laureana Wright varios puntos en común que vale la pena resaltar: la educación esmerada que gozaron, su interés por dar voz a las mujeres de su tiempo demandando educación digna y similar al hombre; la idea de que ambos sexos son iguales en inteligencia; sus actividades literarias —poesía, novela, ensayo— más allá del periodismo; sus afanes periodísticos a través de los cuales pretendieron educar a sus lectoras para promover el prototipo de esposas y madres cultas, instruidas y virtuosas; ambas gozaron de la amistad y cercanía de la primera dama mexicana; sus respectivos semanarios contaron con

Díaz. Por su parte, Lucrecia Infante³⁸ subraya esta relación al identificar en la obra de Laureana una amplia argumentación en favor de los beneficios sociales que brindaría el acceso de las mujeres a una educación académica más cuidadosa y profunda. De tal modo que ambas escritoras y periodistas formaron parte de la élite cultural porfiriana interesada que tuvo como el escaparate de sus ideas la prensa. Este contacto directo con mujeres destacadas del ambiente nacional pudo determinar la línea de *El Álbum de la Mujer* como una antología de temas variados, un álbum que reunía todo aquello que podría requerir la mujer moderna, elegante y culta. La misma Concepción Gimeno hizo llegar a *El Monitor Republicano* y a *La Patria* las palabras con las que deseaba presentar el objetivo del nuevo rotativo:

Ofrecer a las familias mexicanas un periódico completamente dedicado al hogar, donde encontrarán unido lo útil a lo agradable. [...] Por haber estudiado tanto a la mujer, me permite alentar la esperanza de que nadie cual yo pueda ofrecer un periódico moral, ameno e instructivo que satisfaga sus aspiraciones [...], ofrezco dar en el periódico retratos y biografías de mujeres célebres de todos los países y de todas las épocas, bellos paisajes y notables monumentos, revistas de moda; de sucesos europeos y americanos; y entre las secciones de historia y literatura, una especial de higiene confiada a los distinguidos médicos. [...] Me esmeraré en que sea [una revista] digna de las señoritas mexicanas, a las cuales guardo gratitud por la cariñosa acogida que me han dispensado.³⁹

En los primeros números de esa publicación incluyó capítulos de su ya mencionada obra *La Mujer Española* y novelas escritas en México: *Victoria o heroísmo del corazón* — publicada por entregas

subsidio del gobierno. Laureana se contó entre las 59 colaboradoras de *El Álbum* de Gimeno, sin embargo, Gimeno no aportó colaboración alguna en los rotativos de Wright. Seguramente compartieron lectoras porque *Violetas de Anáhuac* (1884-1887) y *Las Hijas de Anáhuac* (1887-1890) se publicaron en el mismo periodo que *El Álbum de la mujer* (1883-1890) en la ciudad de México.

³⁸ Lucrecia Infante Vargas, “Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n. 32 (julio 2006): 148.

³⁹ *El Monitor Republicano*, 28 de septiembre de 1883, 2 y *La Patria*, 24 de septiembre de 1883, 1.

en 1884—y *Maura* —publicada en 1888—, así como colaboraciones de otras autoras como Emilia Pardo Bazán, Rosario Acuña y Josefa Pujol. Sus novelas suelen abordar el tema de la capacidad intelectual femenina, la importancia de educarse para poder valerse por sí misma y no verse obligadas al matrimonio por necesidad económica. La escritora alienta a la mujer a estar atenta a su hogar y reitera la responsabilidad femenina de la moral familiar que considera una obligación para la que la mujer está naturalmente dotada de gracia, inteligencia y religiosidad. Todos los géneros literarios de su autoría tienen el objetivo de instruir e inspirar a sus lectoras.

En México no existe el ambiente de feminismo que ya despunta en España y Gimeno se centra en ofrecer con *El Álbum* una publicación para las mujeres que difunda cultura general, temas de cultura local y consejos para sus lectoras. Aunque no incluye temas religiosos, vidas de santas o personajes bíblicos, durante la Semana Santa el rotativo aparece con normalidad, pero sin la colaboración de Gimeno, sugiriendo el recogimiento prescrito para tal ocasión. Al parecer su marido se hizo cargo de ello durante esos días. En cuanto al periodo navideño, la revista se engalana con ilustraciones referentes a la época y nada más. Además de algunos artículos editados en España, Concepción se interesó por dar a conocer breves reseñas bibliográficas de mujeres notables por su inteligencia, como el caso de Sor Juana. Asimismo, Santa Teresa de Jesús sería recordada en el aniversario de su fallecimiento como “doctora de la Iglesia”.

Concepción Gimeno logró la colaboración de importantes intelectuales de la época en su *Álbum*. Mantuvo su afán de apoyar el fortalecimiento intelectual de la mujer al grado de incluir textos de filósofos destacados en la época como Proudhon y Comte que hasta entonces sólo se publicaban en rotativos destinados a los hombres. También presentó biografías de hombres notables y subrayó la importancia de las mujeres de su entorno: madres o esposas con el fin de resaltar que sus mujeres no eran menos respetables. Queda pendiente para otro texto sondear la reacción de periódicos católicos o más conservadores ante las ideas de Concepción Gimeno. Por ejemplo, en mexicanos como *La Voz de México* y *El Monitor Republicano* y en españoles como *La Fe* y *El Correo Español*.

El matrimonio Flaquer regresó a España en 1890, aparentemente para atender problemas de salud de Concepción. Ya en Madrid fundaron *El Álbum Ibero Americano* (1890-1909) que mantuvo el mismo tono de revista de contenido cultural que pretendía una visión bilateral entre España y América, un escaparate cuya principal característica fue la pluralidad de las voces pues contó con colaboraciones de mexicanos, cubanos, puertorriqueños y filipinos.

Concepción Gimeno no fue la única en demandar una reformulación de la importancia social de la mujer y solicitar oportunidades educativas que les permitieran mejores posibilidades de supervivencia y desarrollo, pero fue la primera en buscar difundir esas ideas más allá de España y su entorno local. Llama la atención su tenacidad para poner al alcance de sus lectoras una cultura que aparentemente estaba destinada sólo a los hombres en ambas orillas del Atlántico. En la historia de la educación para la mujer y su inserción en el desarrollo social y cultural quedaba aún mucho camino que recorrer. También están pendientes de estudio un gran número de esfuerzos individuales y colectivos. La presente investigación ha querido sumarse al esfuerzo de mostrar el importante papel de la prensa como plataforma fundamental para la discusión sobre la transformación del modelo de educación femenina decimonónica en todo el ámbito hispanoamericano.

Bibliografía

- Ballarín Domingo, Pilar. "La educación de la mujer española en el siglo XIX." *Historia de la Educación* 8 (1989) [Número dedicado a *La educación en España bajo el franquismo (1936-1975)*]: 245-260 . Acceso el 2 de mayo de 2024. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837/6823>.
- Bazant, Mílada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, 1996.
- Bernecker, Walther L. *España entre la tradición y la modernidad. Política, economía y sociedad (siglos XIX-XX)*, trad. de Ludger Mees. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- Clark de Lara, Belem. "Los Artículos ligeros sobre asuntos trascendentales, de José Tomás de Cuéllar, como un estudio de la sociedad urbana de fi-

- nales del siglo XIX.” En *Literatura y prensa periódica, historias de una intimidad*, ed. de Claudia López Pedroza y Juan Pascual Gay, 73-98. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- Dardé, Carlos. *La restauración, 1875-1902. Alfonso XII y la regencia de María Cristina*. Madrid: Historia 16, 1996 (Temas de Hoy 24).
- Franco Rubio, Gloria. “Contribución a la prensa femenina del siglo XIX: ‘El Defensor del Bello Sexo’.” *Tiempo de Historia*, núm. 75 (febrero 1981): 100-105. Acceso el 19 de febrero de 2024, <https://gredos.usal.es/bits-tream/handle/10366/24636/THVII~N75~P100-105.pdf;jsessionid=50192680159A718B25A1AAC86E9A683?sequence=3>.
- Fernández de Lizardi, José Joaquín. *La Quijotita y su prima*. México: Porrúa, 2017 (Colección “Sepan cuantos...” 71).
- Garrido Palacios, Manuel. “Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local.” *Contraluz. Revista de la Asociación Cultural Arturo Cerdá y Rico*, núm. 2 (2005): 89-146.
- Gimeno de Flaquer, Concepción. *Evangelios de la mujer*. Madrid: Imprenta Asilo de Huérfanos, 1900.
- Gimeno de Flaquer, Concepción. *Iniciativas de la mujer en higiene moral*. Madrid: Imprenta de J. Sastre y Compañía, 1908.
- Gimeno de Flaquer, Concepción. *La mujer española. Estudios acerca de su educación y facultades intelectuales*. Madrid: Imprenta y librería de Miguel Guijardo, 1877.
- González y González, Luis. “El liberalismo triunfante.” En Ignacio Bernal et al., *Historia General de México. Versión 2000*, 4a reimp., 633,705. México: El Colegio de México, 2002.
- Las Hijas de Anáhuac. Ensayo literario*, 19 de octubre de 1873, 1.
- Infante Vargas, Lucrecia. “Educación y superación femenina en el siglo XIX: dos ensayos de Laureana Wright.” *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, n. 32 (julio 2006): 147-152.
- Loyo, Engracia y Anne Staples. “Fin de un siglo y de un régimen.” En *Historia mínima. La educación en México*, coord. de Dorothy Tanck de Estrada, 127-153. México: El Colegio de México, 2010.
- Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos, 2001.
- El Monitor Republicano*, 28 de septiembre de 1883, 2.
- La Mujer*, 8 de junio de 1871, 1.
- La Patria*, 24 de septiembre de 1883, 1.
- Peniche Rivero, Piedad. *Rita Cetina, La Siempreviva y el Instituto Literario de niñas: una cuna del feminismo mexicano, 1846-1908*. México: Secretaría

- de Educación Pública/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2015.
- Pi y Margall, Francisco. *La misión de la mujer en la sociedad*. Madrid: Imprenta de M. Rivadeneira, 1869.
- Pintos, Margarita. *Concepción Gimeno de Flaquer: Del sí de las niñas al yo de las mujeres*. Murcia: Universidad Carlos III, Instituto Universitario de Estudios de Género/Plaza y Valdés, 2016.
- Tena Ramírez, Felipe. *Leyes fundamentales de México, 1808-1999*. México: Porrúa, 1999.

*La educación en México y España, siglos XIX y XX
Herencia y renovación*

editado por el Instituto de Investigaciones Históricas
y el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM,
así como la Editorial de la Universidad de Cantabria,
se terminó de imprimir el 4 de octubre de 2024
en los talleres de Gráfica Premier, S. A. de C. V.,
calle 5 de Febrero 2309, col. San Jerónimo Chicahualco,
Metepec, Estado de México, C. P. 52179.

Su composición y formación tipográfica, en tipo NewBaskerville
de 11:13.5, 10:12.5 y 9:11 puntos,
estuvo a cargo de F1 Servicios Editoriales.

La edición, en papel Cultural de 90 gramos, consta de 500 ejemplares
y estuvo al cuidado de Hilda Leticia Domínguez Márquez

**Seminario Interdisciplinario
de Estudios Comparados sobre
la Cultura Liberal en México
y España**

*Cultura liberal, México y España.
1860-1930*
(2010)

*Cuestión religiosa. España y México
en la época liberal*
(2012)

*Elites en México y España. Estudios
sobre política y cultura*
(2015)

*Escenarios de cultura entre dos siglos.
España y México. 1880-1920*
(2018)

*México y España. Estudios comparados
sobre cultura liberal. Siglos XIX y XX*
(2021)

Educar para consolidar la nación y conseguirlo a tono con los tiempos fue una de las divisas que cobró fuerza a lo largo del siglo XIX. Hombres y mujeres de México y España participaron en los empeños por conseguir que la educación fuera piedra de toque para alcanzar el progreso y la modernidad a que aspiraban. El nacionalismo se hizo presente en la instrucción pública; la Ilustración y el constitucionalismo procuraron el clima en el que fructificaron ideas de diversas procedencias; Rousseau y Jean-Baptiste Say, el positivismo, el krausismo, el espiritualismo y el humanismo abonaron mucho de lo que fue propuesta educativa.

Esta sexta obra del Seminario Interdisciplinario de Estudios Comparados sobre la Cultura Liberal en México y España se centra en cuestiones educativas que destacan durante las décadas en que el liberalismo adquirió fuerza y se midió con una tradición que se negaba a fenercer. Sus diez capítulos evidencian la necesidad de asomarse a la herencia dieciochesca, y la importancia de observar lo que en materia educativa y de instrucción pública se mostró como renuevo a lo largo del diecinueve y en las primeras décadas del veinte. Dividido en tres secciones –“De los propósitos, las influencias y los retos”, “De las metas, las propuestas y los ideales”, “De nuevas voces y directrices de antaño”–, propone un mosaico para ver similitudes y diferencias en los planos económico, filosófico, político, religioso, cultural y de las relaciones internacionales. La secularización y el laicismo, los sueños del anarquismo, las apuestas por el humanismo ocupan páginas que destacan también el decisivo papel de la mujer como protagonista de los procesos educativos y las particularidades con que se le asignaba su lugar en la historia en otros tiempos.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS



UC



Editorial
Universidad
Cantabria